

**Tesis Doctoral**

**LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL  
CONSERVATORIO DESDE LA  
INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA:**

**Análisis de la formación artística y del proceso de  
profesionalización docente**

**A Coruña, 2023**

**Isabel Romero Tabeayo**

**Directora: Mercedes González Sanmamed**





**Tesis Doctoral**

**LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL  
CONSERVATORIO DESDE LA  
INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA:**

**Análisis de la formación artística y del proceso de  
profesionalización docente**

**A Coruña, 2023**

**Isabel Romero Tabeayo**

**Directora: Mercedes González Sanmamed**



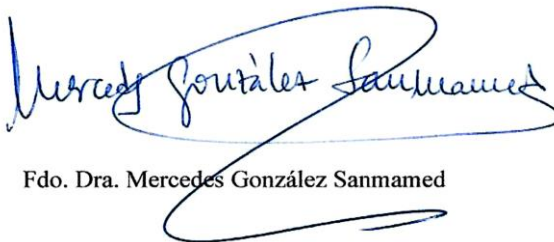


D<sup>a</sup> MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED, doutora en Ciencias da Educación e Catedrática de Universidade do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade da Coruña, en calidade de Directora da Tese de Doutoramento que presenta D<sup>a</sup> **ISABEL ROMERO TABEAYO**, co título: **“La enseñanza musical en el conservatorio desde la interpretación pianística: Análisis de la formación artística y del proceso de profesionalización docente”**.

FAI CONSTAR:

Que dita Tese de Doutoramento reúne os requisitos científicos, metodolóxicos e formais que son precisos para a súa Lectura e Defensa pública, polo que consideramos procedente autorizar a súa presentación.

En A Coruña, 2 de marzo de 2023



Fdo. Dra. Mercedes González Sanmamed



A Fran





**AGRADECIMIENTOS:**

*A Merche, porque hay cambios que llegan de tu mano.*

*A Nicolás, por ser consonancia entre tanta disonancia.*

*A Albert, por pensar en todas las posibilidades que significa ser pianista...,  
y en las que no existen..., todavía.*

*A mi familia, amigas, amigos..., y a las personas que permanecen a mi lado, sois el  
mejor paisaje sonoro.*

*Y a ti, Helena..., todo mi recuerdo, admiración y gratitud por tener las palabras  
necesarias en mi camino hacia la música —dale chiquitina —.*



# Resumen

La enseñanza musical en las disciplinas instrumentales presenta, actualmente, un conocimiento en revisión motivado por los nuevos entornos y contextos de aprendizaje e, igualmente, una reconceptualización sobre la profesión docente en el campo artístico. Del mismo modo, la formación del profesorado se conforma como un ámbito de estudio complejo, donde se cuestiona su dimensión artística y el modo en que han de entenderse las habilidades pedagógicas. Consecuentemente, se justifica la investigación en identidad profesional docente por posibilitar el acceso a los significados que explican la enseñanza de la interpretación musical a partir de la relación entre la experiencia instrumental y el desarrollo personal y biográfico del profesorado.

Se pretende, por tanto, comprender el proceso de profesionalización del profesorado de la especialidad de piano desde las condiciones organizativas de la institución donde desarrolla su docencia —y en el conjunto de las prácticas profesionales que realiza— para el conocimiento de su naturaleza y el modo en que determinan su quehacer profesional. En este sentido, la presente investigación se desarrolla en el marco de la perspectiva interpretativa y a partir de un enfoque metodológico cualitativo que, a través del estudio de caso, proporciona una descripción exhaustiva acerca de las situaciones, los escenarios y las interacciones, sobre las que se conforma la cultura y la identidad profesional docente.

Por tanto, se ha procedido a la selección de dos estudios de caso, por su representatividad en la docencia e interpretación de piano, así como, a la realización de ocho entrevistas y una serie de observaciones, que han permitido identificar las principales influencias musicales en el desarrollo artístico profesional y sus implicaciones en la práctica docente; analizar los conceptos y los principios metodológicos que definen la enseñanza instrumental, —a partir de su vinculación con la literatura del piano— y, finalmente, concretar las necesidades más significativas de la regulación académica institucional en relación a las tendencias que se desarrollan en la investigación performativa.



# Resumo

O ensino musical nas disciplinas instrumentais semella, actualmente, un coñecemento en revisión motivado polas novas contornas e contextos de aprendizaxe e, así mesmo, unha reconceptualización sobre a profesión docente no campo artístico. Do mesmo xeito, a formación do profesorado confórmase como un ámbito de estudo complexo, onde se pon en cuestión a súa dimensión artística e o modo en que han de entenderse as habilidades pedagóxicas. Consecuentemente, xustifícase a investigación en identidade profesional docente, por posibilitar o acceso aos significados que explican o ensino da interpretación musical a partires da relación entre a experiencia instrumental e o desenvolvemento persoal e biográfico do profesorado.

Preténdese, por tanto, comprender o proceso de construción da profesionalización do profesorado da especialidade de piano desde as condicións organizativas da institución onde desenvolve a súa docencia —e no conxunto das prácticas profesionais que alberga— para o coñecemento da súa natureza e o modo en que determinan o seu quefacer profesional. Neste sentido, a presente investigación desenvólvese ao abeiro da perspectiva interpretativa e a partires dun enfoque metodolóxico cualitativo que, a través do estudo de caso, proporciona unha descrición exhaustiva acerca das situacións, os escenarios e as interaccións, sobre as que se conforma a cultura e a identidade profesional docente.

Por tanto, procedeuse á selección de dous estudos de caso, pola súa representatividade na docencia e interpretación de piano, así como, á realización de oito entrevistas e unha serie de observacións, que permitiron identificar as principais influencias musicais no desenvolvemento artístico profesional e as súas implicacións na práctica docente; analizar os conceptos e os principios metodolóxicos que definen o ensino instrumental, —a partir da súa vinculación coa literatura do piano— e, finalmente, concretar as necesidades máis significativas da regulación académica institucional en relación ás tendencias que se desenvolven na investigación performativa.



# Abstract

Music teaching in instrumental disciplines presents, currently, some knowledge under review motivated by new environments and learning contexts and, equally, a reconceptualization of the teaching profession in the artistic field. In the same way, teacher training is shaped as a complex field of study, where its artistic dimension and the way in which pedagogical skills are to be understood are questioned. Consequently, research into teaching professional identity is justified by enabling access to the meanings that explain the teaching of musical interpretation from the relationship between instrumental experience and the personal and biographical development of teachers.

It is intended, therefore, to understand the process of professionalization of teachers of the specialty of piano from the organizational conditions of the institution where they develop their teaching—and in the set of professional practices they carry out—for the knowledge of their nature and the way in which they determine their professional work. In this sense, this research is developed within the framework of the interpretative perspective and from a qualitative methodological approach that, through the case study, provides an exhaustive description about the situations, scenarios and interactions, on which the culture and professional identity of teachers is formed.

Therefore, we have proceeded to the selection of two case studies, for their representativeness in the teaching and interpretation of piano, as well as the realization of eight interviews and a series of observations, which have allowed to identify the main musical influences in the professional artistic development and their implications in the teaching practice; It analyzes the concepts and methodological principles that define instrumental teaching, —from its link with the piano literature— and, finally, specifies the most significant needs of institutional academic regulation in relation to the trends that develop in performative research.





## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b>	30
<i>Propósitos de la investigación.</i>	33
<i>Estructura y diseño del trabajo.</i>	34
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>La manifestación artística como campo de conocimiento y su profesionalización docente.</b>	42
<b>Introducción</b>	43
<b>1.1. La experiencia artística: aproximación epistemológica contemporánea.</b>	44
<b>1.2. La expresión sonora y el significado musical: entre la objetividad y la subjetividad.</b>	59
1.2.1. Semiótica, retórica y estructuralismo: la perspectiva analítico-interpretativa del discurso musical.	63
1.2.2. Hermenéutica e interpretación: la <i>expresión o estilo correcto</i> , y el <i>estilo excelente</i> .	89
<b>1.3. La representación y la experimentación artística en el marco creativo de la sociología del arte contemporáneo.</b>	95
1.3.1. Percepción y experiencia estética.	103
1.3.2. Modelos culturales y su incidencia en la expresión musical y en la educación artística.	112
<b>1.4. Identidad profesional docente: desarrollo y proceso de identificación profesional en la interpretación instrumental y su enseñanza.</b>	122
1.4.1. La cultura profesional docente: contexto y dilemas del entorno profesional.	132
1.4.2. Dimensiones del conocimiento profesional docente: teoría y práctica.	140
1.4.2.1. Elementos del contenido pedagógico general: fases y diseño en la planificación docente.	149
1.4.2.2. Conocimiento del contenido específico en la formación instrumental y su didáctica: lo que se enseña genera una identidad profesional.	154

<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>El currículum en las enseñanzas oficiales de música.</b>	162
<b>Introducción</b>	166
<b>2.1. La problemática y la representación del currículum en el marco de las enseñanzas artísticas.</b>	167
2.1.1. Análisis y reflexión para la práctica instrumental y la práctica docente: aproximación conceptual.	168
2.1.2. La teoría curricular desde el contexto de los métodos, los tratados y el programa de estudios.	176
<b>2.2. Regulación y evolución legislativa de las enseñanzas oficiales de música en el conservatorio.</b>	183
2.2.1. Período Romántico (1831- 1868).	189
2.2.2. Período Liberal (1868-1901).	198
2.2.3. Período Renovador (1901- 1939).	203
2.2.4. Plan del 42 y Plan del 66.	218
2.2.5. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.	223
2.2.5.1. Grado Elemental y Grado Medio (L.O.G.S.E).	226
2.2.5.2. Grado Superior (L.O.G.S.E.).	242
<b>2.3. Las enseñanzas profesionales de música en el marco de la formación artística de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: elementos configuradores del diseño curricular en la especialidad de Piano.</b>	251
2.3.1. Propósitos, intencionalidades y objetivos del diseño curricular.	260
2.3.2. Los contenidos curriculares en la especialidad instrumental de piano.	273
2.3.3. La evaluación en la interpretación musical y en su proceso de enseñanza- aprendizaje.	284
<b>2.4. Revisión y análisis comparativo de la regulación de las enseñanzas profesiones de música en la especialidad de piano.</b>	292
2.4.1. Principios y disposición de las enseñanzas instrumentales de música.	294
2.4.2. El currículum desde la relación interdisciplinar de sus materias: posibilidades y limitaciones de la lectoescritura musical.	301
2.4.3. La imitación como principio metodológico: posibilidades y limitaciones de la ejemplificación sonora en la comprensión musical.	323
2.4.4. La presentación pública como cualidad de la formación performativa en interpretación musical.	328
2.4.5. Reflexión sobre la problemática de la evaluación en interpretación musical y su correspondencia con la evaluación curricular.	331

<b>CAPÍTULO III</b>	336
<b>Diseño del estudio empírico</b>	
<b>Introducción</b>	339
<b>3.1. Justificación: problema objeto de estudio.</b>	340
<b>3.2. Principales interrogantes de investigación.</b>	342
3.2.1. Interrogantes referentes a las cuestiones de interpretación.	344
3.2.2. Interrogantes referentes a las cuestiones propias de la actividad docente.	346
<b>3.3. Objetivos de investigación.</b>	349
<b>3.4. Diseño metodológico de la investigación.</b>	351
3.4.1. El enfoque cualitativo.	351
3.4.2. El estudio de caso como estrategia metodológica: la aproximación biográfico-narrativa y su uso en investigación educativa.	353
3.4.2.1. Clasificación e idoneidad del estudio de caso.	357
3.4.2.2. Aportaciones y limitaciones del estudio de caso.	360
3.4.2.3. Las historias de vida del profesorado y su significatividad en la configuración de la identidad profesional docente.	362
3.4.2.4. Selección del estudio de caso.	365
3.4.3. Proceso de investigación: fases y secuencia.	368
3.4.4. Instrumentos para la recogida de datos.	369
3.4.4.1. La entrevista en investigación cualitativa.	369
<i>Tipología y clasificación de la entrevista.</i>	369
<i>Diseño y estructura de las entrevistas de investigación.</i>	371
3.4.4.2. La observación cualitativa.	374
<i>Aproximación metodológica.</i>	374
<i>Diseño del instrumento de observación.</i>	375
3.4.4.3. Criterios de validez metodológica de los instrumentos de recogida de datos.	380
<b>3.5. Análisis de datos.</b>	381
<b>CAPÍTULO IV</b>	384
<b>Resultados: Informe de investigación</b>	
<b>Introducción</b>	389
<b>4.1. Caso 1: Nicolás Cadarso.</b>	390
4.1.1. Descubriendo a Nicolás.	390
4.1.2. Trayectoria biográfica.	390
4.1.2.1. Los primeros años: el gusto materno por la música.	390

4.1.2.2. Entre la búsqueda y la rebeldía artística: el estímulo de Martín Millán en el desarrollo musical.	392
4.1.2.3. Madrid: Joaquín Soriano y “la sensibilidad por el color” (A. II. E1.30).	396
<i>La clase colectiva como espacio para la audición y el estímulo individual.</i>	398
<i>La vida musical más allá del aula: el entorno como estímulo y sentido de pertenencia.</i>	399
4.1.2.4. Boston y el Conservatorio de New England: Veronica Jochum y Jacob Maxin.	400
<i>Escuela franco- alemana: La honestidad en el piano.</i>	402
<i>La formación docente en los estudios especializados de interpretación musical.</i>	404
4.1.3. Experiencia y desarrollo profesional.	406
4.1.3.1. El regreso de Estados Unidos: “Me sentí como un auténtico outsider” (A. II. E1.36).	406
<i>El Instituto Maristas y sus inicios en el contexto de enseñanza español</i>	407
<i>El C.E.I.P. Plurilingüe Vicente Otero Valcárcel: una oportunidad para la cultura musical.</i>	407
<i>La vida musical en A Coruña: la versatilidad de Nicolás como pianista.</i>	408
4.1.3.2. La docencia en el Conservatorio Superior de Música de A Coruña.	409
4.1.4. Concepciones.	410
4.1.4.1. La interpretación desde el discurso musical: el pianista y su dimensión creativa.	410
<i>La comunicación como principio fundamental en la interpretación musical.</i>	412
<i>La intención expresiva: “Ver la verdad de esa música con tu propia voz” (A. II. E2.17).</i>	413
<i>El proceso de interacción con la obra.</i>	415
4.1.4.2. La enseñanza instrumental.	418
<i>El alumnado: de “querer la música” (A. II. E3.10) en el Grado Elemental al “rendimiento artístico” (A. II. E3.21) del Grado Superior.</i>	420
<i>El modelo internacional como diseño metodológico.</i>	422
4.1.5. Nicolás en el aula de piano.	425
4.1.5.1. El repertorio como guía del trabajo en el aprendizaje instrumental: “El repertorio es el núcleo de todo” (A. II. E3.13).	425

	<i>Elementos posturales.</i>	427
	<i>Digitación.</i>	428
	<i>Pedalización.</i>	429
	<i>Fraseo y su adecuación a los diferentes estilos.</i>	430
4.1.5.2.	Planificación de la enseñanza.	432
	<i>La clase como referencia para el desarrollo de la autonomía del alumnado.</i>	432
	<i>Los tiempos reales en la adquisición de destrezas.</i>	433
4.1.5.3.	La evaluación: el seguimiento del aprendizaje y la presentación en público.	434
<b>4.2. Caso 2: Albert Nieto.</b>		436
4.2.1.	Descubriendo a Albert.	436
4.2.2.	Trayectoria biográfica.	438
	4.2.2.1. Albert, el joven pianista que destacaba: entre Mataró y Barcelona.	438
	4.2.2.2. Premio fin de carrera y el tribunal de Rosa Sabater y Xavier Montsalvatge.	441
	4.2.2.3. Etapa de transición.	442
	4.2.2.4. En palabras de Albert (2020): “Frédéric Gevers, el espíritu de Bach” (p. 158).	444
	<i>Diseño y planificación del trabajo.</i>	445
	<i>Desarrollo técnico fundamentado en el trabajo polifónico y en el control corporal.</i>	446
	<i>Concepto holístico del instrumento.</i>	447
4.2.3.	Experiencia y desarrollo profesional.	447
	4.2.3.1. La identidad sonora de Albert: Iberia y el Trío Gerhard.	448
	4.2.3.2. Vitoria y los primeros años de docencia en el Conservatorio Superior de Música: una apuesta por la música contemporánea.	451
	4.2.3.3. La investigación en el desarrollo profesional de Albert.	453
4.2.4.	Concepciones.	456
	4.2.4.1. La interpretación desde el discurso musical: el pianista y su dimensión creativa.	457
	<i>La fidelidad al texto.</i>	458
	<i>El gesto expresivo y los procesos de planificación de la interpretación.</i>	459
	4.2.4.2. La enseñanza instrumental.	462
	<i>La ejemplificación como modelo didáctico, pero..., con precaución.</i>	463
	<i>El diseño curricular y sus necesidades en la formación instrumental.</i>	465
	<i>El alumnado y su motivación por el estudio musical.</i>	468

4.2.5. Albert en el aula de piano: “los contenidos son el repertorio” (A. IV. E3.13).	472
4.2.5.1. El repertorio como guía del trabajo en el aprendizaje instrumental: “el repertorio articula todo el proceso” (A. IV. E4.1).	472
<i>Elementos posturales.</i>	474
<i>Digitación.</i>	474
<i>Pedalización.</i>	476
<i>Fraseo y su adecuación a los diferentes estilos.</i>	476
4.2.5.2. Planificación de la enseñanza.	478
<i>La clase como desarrollo para la adquisición de pautas de estudio.</i>	479
<i>La clase como experiencia para la presentación en público.</i>	480
4.2.5.3. La evaluación: relevancia de la continuidad del discurso y de la vivencia de la obra.	481
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>Conclusiones</b>	485
<b>Introducción</b>	488
<b>5.1. Consideraciones previas sobre el tema de investigación.</b>	489
<b>5.2. La interpretación musical como referente en la configuración de la identidad y la profesionalización docente.</b>	491
5.2.1. La influencia de la formación musical en el desarrollo profesional del intérprete y su repercusión en la docencia.	491
<i>El contacto musical desde la espontaneidad y la escucha: los inicios.</i>	492
<i>El desarrollo instrumental: entre el rigor técnico y la capacidad expresiva.</i>	493
<i>El reencuentro con la técnica: fase de especialización.</i>	494
5.2.2. El intérprete y el lenguaje musical: la especificidad de contenido como perspectiva metodológica.	495
<i>El conocimiento en interpretación musical: el marco sonoro como referencia.</i>	495
<i>El intérprete como investigador: interpretaciones históricamente informadas y la contemporaneidad del lenguaje.</i>	496
<i>La escena más allá de la música: el componente expresivo.</i>	497
<b>5.3. La enseñanza musical en el pensamiento del pianista.</b>	497
5.3.1. El profesor: entre lo innato y lo adquirido.	498
<i>El trabajo dentro y fuera del repertorio.</i>	499
<i>El aula como espacio para guiar el estudio.</i>	499
5.3.2. El contexto institucional: tradición e innovación.	500
<b>5.4. Reflexiones finales sobre el proceso de investigación.</b>	502

<b>REFERENCIAS</b>	505
<b>Referencias bibliográficas.</b>	507
<b>Referencias legislativas.</b>	550
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo I. Ficha de observación: Parámetros de análisis.</b>	553
<b>Anexo II. Entrevistas: Nicolás Cadarso.</b>	556
<i>Primera entrevista (E1): Indagación sobre la biografía y la trayectoria profesional.</i>	560
<i>Segunda entrevista (E2): Comprendiendo al intérprete.</i>	583
<i>Tercera entrevista (E3): Analizando al profesor- pianista.</i>	600
<i>Cuarta entrevista (E4): Sobre el contexto institucional y su relación con el medio actual.</i>	614
<b>Anexo III. Observaciones de aula: Nicolás Cadarso.</b>	626
<i>Caso Carolina (F.C1, F.C2, F.C3, F.C4 y F.C5).</i>	628
<i>Caso Álex (F.A1 y F.A2).</i>	657
<b>Anexo IV. Entrevistas: Albert Nieto.</b>	669
<i>Primera entrevista (E1): Indagación sobre la biografía y la trayectoria profesional.</i>	673
<i>Segunda entrevista (E2): Comprendiendo al intérprete.</i>	694
<i>Tercera entrevista (E3): Analizando al profesor- pianista.</i>	707
<i>Cuarta entrevista (E4): Sobre el contexto institucional y su relación con el medio actual.</i>	723
<b>Anexo V. Observaciones de aula: Albert Nieto.</b>	736
<i>Caso Noa (F.N1, y F.N2).</i>	738
<i>Caso Leire (F.L).</i>	751
<i>Caso Salomé y Sofía (F.S.S).</i>	757
<i>Clase colectiva (F. CC).</i>	764
<b>Anexo VI. Materiales de aula de Albert Nieto.</b>	
<i>Ficha de trabajo sobre el repertorio.</i>	769
<i>Parámetros de evaluación.</i>	780

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1.1. Equivalencias entre música y lenguaje según Bernstein (2002).	66
Tabla 1.2. Principales pies rítmicos de la métrica griega.	74
Tabla 1.3. Implicaciones del análisis musical desde la retórica según López Cano (2000).	78
Tabla 1.4. Parámetros para el análisis de los estereotipos formales según LaRue (1998, pp.134-148).	86
Tabla 1.5. Teorías y autores para la comprensión del sistema musical en Reynoso (2006).	88
Tabla 1.6. Niveles de articulación de la competencia musical según Stefani (1998).	91
Tabla 1.7. Aportaciones del análisis musical en interpretación según Rink (2006).	93
Tabla 1.8. Orientaciones intelectuales según Vera Zolberg (2002).	97
Tabla 1.9. Etapas en el desarrollo de la sociología del arte según Heinich (2002).	98
Tabla 1.10. Niveles de audición en la percepción estética según Stublely (1992).	107
Tabla 1.11. Análisis aplicado a la performance según Reynoso (2006).	109
Tabla 1.12. Características de la cultura según Gollnick y Chinn (1986).	116
Tabla 1.13. Dimensiones de la identidad del profesorado según Balderas (2014).	126
Tabla 1.14. Principales trabajos sobre los componentes del conocimiento profesional docente.	145
Tabla 1.15. Principales líneas de investigación en música y educación artística.	161
Tabla 2.1. Propuestas para la aproximación y significación de currículo.	171
Tabla 2.2. Regulación legislativa en el Período Romántico (1831- 1868).	189
Tabla 2.3. Aspectos organizativos de las enseñanzas de Música según la Real Orden del 25 de noviembre de 1830.	192
Tabla 2.4. Aspectos que modifica la Real Orden del 29 de agosto de 1838.	193
Tabla 2.5. Contenidos para el desarrollo musical y pianístico según D. Pedro Albéniz.	196
Tabla 2.6. Reorganización del Real Conservatorio de Música (20 de junio de 1868).	197
Tabla 2.7. Regulación legislativa en el Período Liberal (1868-1901).	199
Tabla 2.8. Características del Reglamento de 2 de julio de 1871.	200
Tabla 2.9. Reorganización de la Escuela nacional de Música y Declamación (12 de diciembre de 1896).	201
Tabla 2.10. Regulación legislativa en el Período Renovador (1901-1939).	205



Tabla 2.11. Características del Real Decreto del 15 de septiembre de 1901.	205
Tabla 2.12. Características del Real Decreto del 11 de septiembre de 1911.	209
Tabla 2.13. Características del Real Decreto del 25 de agosto de 1917.	214
Tabla 2.14. Características del Decreto de 15 de junio de 1942.	219
Tabla 2.15. Características del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre.	220
Tabla 2.16. Las enseñanzas artísticas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.	224
Tabla 2.17. Regulación curricular de las enseñanzas de música con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.	225
Tabla 2.18. Características del Real Decreto 756/1992, de 26 de junio.	228
Tabla 2.19. Objetivos específicos del Grado Elemental (L.O.G.S.E.).	232
Tabla 2.20. Contenidos específicos del Grado Elemental (L.O.G.S.E.).	233
Tabla 2.21. Criterios de evaluación del Grado Elemental (L.O.G.S.E.).	235
Tabla 2.22. Objetivos específicos del Grado Medio (L.O.G.S.E.).	238
Tabla 2.23. Contenidos específicos del Grado Medio (L.O.G.S.E.).	239
Tabla 2.24. Criterios de evaluación del Grado Medio (L.O.G.S.E.).	240
Tabla 2.25. Características del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril.	243
Tabla 2.26. Disposiciones de la Orden de 25 de junio de 1999.	245
Tabla 2.26. Pedagogía Instrumental en el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril.	247
Tabla 2.27. Las enseñanzas artísticas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	252
Tabla 2.28. Regulación curricular de las enseñanzas de música con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	255
Tabla 2.29. Disposición de materias mínimas obligatorias en cada grado.	257
Tabla 2.30. Regulación y diseño de las pruebas de acceso a cada grado.	258
Tabla 2.31. Finalidades educativas según los diferentes niveles de formación.	260
Tabla 2.32. Objetivos específicos del Grado Elemental (L.O.E.).	262
Tabla 2.33. Objetivos específicos del Grado Profesional (L.O.E.).	265
Tabla 2.34. Competencias específicas del Grado en Música en Interpretación.	269
Tabla 2.35. Relación de competencias en las enseñanzas de Máster en Interpretación musical.	271
Tabla 2.36. Contenidos específicos del Grado Elemental (L.O.E.).	274
Tabla 2.37. Contenidos específicos del Grado Profesional (L.O.E.).	276
Tabla 2.38. Contenidos específicos del Grado Superior (L.O.E.).	279
Tabla 2.39. La práctica de conjunto en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo.	281

Tabla 2.40. Estructura académica de los estudios de Máster en Interpretación.	283
Tabla 2.41. Criterios de evaluación del Grado Elemental (L.OE.).	285
Tabla 2.42. Criterios de evaluación del Grado Profesional (L.O.E.).	287
Tabla 2.43. Parámetros para la evaluación de la interpretación en Máster.	291
Tabla 2.44. Fundamentación y aportaciones del solfeo según Gorbe (2017).	303
Tabla 2.45. Secuencias de aprendizaje a partir de la relación teoría y práctica instrumental según Abeles, Hoffer y Klotman (1994).	304
Tabla 2.46. Modelos para el diseño de la planificación docente de Estebaranz (1999).	324
Tabla 3.1. Características del estudio de caso según Álvarez- Álvarez y Maroto (2012).	335
Tabla 3.2. Tipología de estudios de caso en función del diseño en Yin (1994).	360
Tabla 3.3. Estructura de la Primera Entrevista (E1).	372
Tabla 3.4. Estructura de la Segunda Entrevista (E2).	372
Tabla 3.5. Estructura de la Tercera Entrevista (E3).	373
Tabla 3.6. Estructura de la Cuarta Entrevista (E4).	373
Tabla 3.7. Aspectos generales del contexto de observación.	376
Tabla 3.8. Análisis musical y análisis didáctico- musical en la observación (O1).	377
Tabla 3.9. Categorización para la observación del modelo de clase (O2).	378
Tabla 3.10. Categorización para la observación de la estructura de la clase (O3).	379
Tabla 3.11. Relación de observaciones realizadas.	380
Tabla 4.1. Relación de composiciones de Albert Nieto.	436
Tabla 4.2. Relación de publicaciones de Albert Nieto.	437
Tabla 4.3. Síntesis de los contenidos de la técnica pianística a partir del repertorio en Nieto (2006).	473

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1.1. Dimensiones de estudio de la experiencia artística según Borgdorff (2010).	51
Figura 1.2. Análisis comparativo entre lenguajes según Agawu (2012).	68
Figura 1.3. Relación entre los elementos constitutivos de la música y los aspectos de la vida de la persona según Willems (1994).	71
Figura 1.4. Principales figuras de la retórica musical.	76
Figura 1.5. Secuencia temporal en Praecepta musicae poeticae.	79

Figura 1.6. Componentes de la expresión y la imagen conceptual en Mantel (2010).	94
Figura 1.7. Proceso de comprensión auditiva según Hernández Salgar (2012).	100
Figura 1.8. Perspectiva dual en la percepción del sonido en Moscovici (1985).	100
Figura 1.9. Conductas de creación y de apreciación estética en Moscovici (1985).	102
Figura 1.10. Modelo para el análisis performativo según Qureshi (1987).	108
Figura 1.11. Modelo multidimensional de Grebe (1981).	111
Figura 1.12. Brecha en los logros musicales según Froehlich (2011).	118
Figura 1.13. Perspectiva educativa del lenguaje artístico.	121
Figura 1.14. Elementos constitutivos sobre el conocimiento de la identidad profesional docente.	125
Figura 1.15. Dimensiones sobre la tricotomía del intérprete.	127
Figura 1.16. Procesos de identificación y de identización.	128
Figura 1.17. Fases en el proceso de socialización según Froehlich (2011).	129
Figura 1.18. Fases de desarrollo en la profesionalización docente según Huberman (1990).	130
Figura 1.19. Construcción de modelos profesionales en enseñanza.	134
Figura 1.20. Necesidades de la profesión musical según Metier (2000) y Featherstone-Witty (2001).	135
Figura 1.21. Principales componentes de la identidad profesional del músico-docente.	136
Figura 1.22. Identidad situada en Day et al. (2006).	138
Figura 1.23. El conocimiento profesional del profesor según Perafán (2004).	143
Figura 1.24. Dimensiones sobre el conocimiento de la materia según Grossman, Wilson y Shulman (2005).	147
Figura 1.25. Dimensiones del conocimiento profesional docente en las enseñanzas artísticas.	148
Figura 1.26. Etapas en el proceso de planificación según Ruiz Bueno (2002).	152
Figura 1.27. Modelo de razonamiento y acción pedagógicos de Shulman (2005).	153
Figura 1.28. Elementos para el desarrollo del aprendizaje en la interpretación.	159
Figura 1.29. Aspectos generales de la temporalidad según Cox (2001).	160
Figura 2.1. El currículum y su perspectiva de estudio.	169
Figura 2.2. Currículum y el modelo de Tyler (1973).	172
Figura 2.3. Principios generales del Grado Elemental (L.O.G.S.E.).	231
Figura 2.4. El repertorio y su función estructurante de objetivos en el Grado Elemental (L.O.G.S.E.).	233
Figura 2.5. Fundamentación curricular para las especialidades instrumentales del Grado Medio (L.O.G.S.E.).	237

Figura 2.6. El repertorio y su función estructurante de objetivos en el Grado Medio (L.O.G.S.E.).	238
Figura 2.7. Relación entre el rol docente y la investigación musical.	246
Figura 2.8. Evaluación de los contenidos procedimentales según Castillo Arredondo y Cabrerizo (2010).	250
Figura 2.9. Estructura académica de las enseñanzas musicales en la actualidad.	256
Figura 2.10. Proceso de especialización en el desarrollo de las enseñanzas musicales.	261
Figura 2.11. Destrezas propias del Grado Elemental.	263
Figura 2.12. Categorías de estudio en el Grado Profesional.	265
Figura 2.13. Fases en el estudio de una actividad intelectual según Zabalza (2009).	266
Figura 2.14. Dificultades específicas en el conocimiento musical y su enseñanza.	268
Figura 2.15. Implicaciones artísticas en el Grado Superior.	270
Figura 2.16. Principios formativos sobre el ejercicio profesional en Interpretación.	272
Figura 2.17. La formación pianística a través del repertorio en el Grado Elemental.	275
Figura 2.18. La formación pianística a través del repertorio en el Grado Profesional.	278
Figura 2.19. Categorías de estudio en el Grado Superior.	283
Figura 2.20. Evaluación sobre la interpretación del repertorio en el Grado Elemental.	286
Figura 2.21. Parámetros de valoración sobre la interpretación en el Grado Profesional.	288
Figura 2.22. Parámetros de análisis sobre la evolución de la regulación de las enseñanzas profesionales de música.	293
Figura 2.23. Disposición y desarrollo de las enseñanzas de piano.	297
Figura 2.24. El repertorio desde la evolución legislativa del diseño curricular.	299
Figura 2.25. Estructura académica de la pedagogía instrumental a partir de 1966.	300
Figura 2.26. Evolución del plan de estudios en la especialidad de piano hasta 1966.	305
Figura 2.27. Diseño curricular del Grado Elemental a partir de la L.O.G.S.E.	307
Figura 2.28. Los tiempos lectivos en el Grado Elemental a partir de la L.O.G.S.E.	308
Figura 2.29. Distribución de los tiempos lectivos en el Grado Elemental.	308
Figura 2.30. Relación interdisciplinar en el Grado Elemental.	311
Figura 2.31. Diseño curricular del Grado Profesional a partir de la L.O.G.S.E.	312
Figura 2.32. Los tiempos lectivos en el Grado Profesional a partir de la L.O.G.S.E.	313
Figura 2.33. Materias obligatorias en el Grado Profesional a partir de la L.O.G.S.E.	314
Figura 2.34. Relación interdisciplinar en el Grado Profesional.	314

Figura 2.35. Diseño curricular del Grado Superior a partir de la L.O.G.S.E.	318
Figura 2.36. Tiempos lectivos por áreas de conocimiento en el Grado Superior.	320
Figura 2.37. Evolución del diseño curricular en el Grado Superior a partir de la L.O.G.S.E.	321
Figura 2.38. Distribución lectiva a lo largo del Grado Superior en las materias obligatorias L.O.G.S.E.	321
Figura 2.39. Distribución lectiva en el transcurso del Grado Superior L.O.E.	322
Figura 2.40. Principios metodológicos en la práctica instrumental según Neuhaus (2004).	326
Figura 2.41. Secuencia metodológica en la planificación de la enseñanza instrumental.	327
Figura 2.42. El proceso de comunicación musical según Juan-Carvajal et al. (2016).	329
Figura 3.1. Dimensiones básicas sobre la relación identitaria entre interpretación y docencia.	343
Figura 3.2. Funciones del estudio de caso según Dooley (2002) y McDonnel, Jones y Read, (2000).	357
Figura 3.3. Clasificación de estudios de caso según Yin (1994).	359
Figura 3.4. Aproximación biográfica al desarrollo profesional docente según Fernández Cruz (1995).	365
Figura 3.5. Fases de investigación según Rodríguez et al. (1996).	368
Figura 3.6. Categorización para el análisis de datos.	383
Figura 4.1. Funciones atribuidas al repertorio en Nicolás (A. II. E3.1).	425

### **ÍNDICE DE FACSIMILES**

Facsímil 2.1. B.O.E. nº89, del 4 de julio de 1830 (p. 363- 364).	190
Facsímil 2.2. Planificación y diseño lectivo de los estudios en la normativa de 1830.	192
Facsímil 2.3. Edades de acceso en los estudios del conservatorio en 1830.	193
Facsímil 2.4. Extracto del Prólogo al Método de Piano de D. Pedro Albéniz.	195
Facsímil 2.5. Sobre la improvisación en D. Pedro Albéniz (1840. p. 19).	197

# **INTRODUCCIÓN**

---



## INTRODUCCIÓN

La investigación en educación se sustenta en los principios básicos del conocimiento sobre el estudio de la realidad social que la conforma. Dicha realidad social se manifiesta desde la complejidad propia de fenómenos diversos, múltiples y contradictorios, generadores de conflictos sobre los que su interpretación y su comprensión se convierten en objeto de estudio.

La búsqueda de respuestas en educación requiere de un profundo análisis de los diferentes agentes y de los acontecimientos de carácter particular integrados en los múltiples contextos más generales. Es necesario, por lo tanto, identificar cada una de las dimensiones que conforman la disciplina de estudio con el fin de establecer sus principios estructurales, así como el marco epistemológico y conceptual que la define. En este sentido, el conocimiento de lo artístico y su experiencia tanto desde la perspectiva histórica como desde los procesos de transición permanente que definen la peculiaridad del tiempo presente determinan los principios básicos sobre los que se define el problema de la educación artística y, por lo tanto, uno de los principales pilares a tener en cuenta en la investigación sobre educación musical, en general, y de la enseñanza de la interpretación pianística, en particular.

La reflexión y el pensamiento sobre las disciplinas artísticas obedecen, al igual que otras áreas de conocimiento, a los cambios de escenario propiciados por las nuevas tecnologías de la comunicación y el mundo de la información. Gimeno (2001), alude a una red de intercambios, préstamos y acuerdos de cooperación que inciden en las pautas de comportamiento; un tejido de interdependencia donde los rasgos de los diferentes modelos culturales son conocidos e influidos entre sí. Las prácticas artísticas asumen cambios con relación a sus propios límites y los materiales que estas involucran.



Surge, por lo tanto, la necesidad de reflexionar sobre el hecho del objeto artístico actual, la naturaleza de la representación y el papel del espectador o autor indicando una ruptura entre el concepto de lo estético, de lo formal y lo conceptual, que nos sitúa en un nuevo y complejo marco epistemológico (Giráldez, 2009).

Se pone de manifiesto una relación entre artista, sujeto y público que evidencia cambios sustantivos sobre los métodos a través de los cuales se justifica el arte. Del mismo modo, la subjetividad sobre su comprensión y significado define los presentes vínculos que ofrece la correspondencia artista-obra de arte, artista-espectador y obra-espectador (Vidiella, 2005). Resulta imprescindible, por lo tanto, acudir a la investigación en artes con el fin de identificar sus claves, descodificar su propio lenguaje y comprender su proceso creativo; así como conocer y objetivar el comportamiento artístico que permita una transferencia real y hacedora para su enseñanza.

Ahora bien, *¿qué significa investigar en arte?* Tal y como establecen Barone y Eisner (2006) previamente ha de formularse un nuevo interrogante: *¿en qué medida las artes pueden dar cuenta de un proceso de investigación?* Hernández (2008), incide en la necesidad de reflexionar sobre dicho proceso de indagación que, en el caso de las artes, parte de los principios propios de una metodología de investigación que se centra en la práctica, en la acción artística, desde lo que se ha venido denominando *Estudios Performativos*.

A partir de la relación artes- investigación, Hernández (2008), concluye que la experiencia performativa en el campo de la música, las artes escénicas, las artes visuales o la docencia obedecen a un modelo específico que puede responder a las cuestiones anteriores:

- Se desarrolla a partir de elementos no lingüísticos, es decir, desde códigos propiamente artísticos y estéticos.
- Propone formas de ver los fenómenos objeto de estudio centrando su atención en la búsqueda de nuevas perspectivas para representar el conocimiento.

- Plantea la necesidad de incorporar elementos de concordancia entre las prácticas artísticas y la política educativa, visibilizando posiciones preestablecidas sobre las que no se discute.

En este sentido, la educación artística, como disciplina que se enseña y se aprende, adquiere un nuevo sentido a partir de la investigación en las artes, y de las propias prácticas artísticas; no permanece ajena a las transformaciones actuales y exige concretar lo educativo en lo artístico y lo artístico en lo educativo.

La Educación Artística es una forma de desarrollo de la sensibilidad que involucra un concepto amplio de cultura, ya que plantea interés por estimular las capacidades del individuo y de su grupo social para desarrollar las potencialidades creadoras, organizar la propia experiencia y ponerla en contacto con los otros. En ese sentido, esta educación debiera contemplarse desde marcos interpretativos interdisciplinarios que permitan ubicarla contextualmente tanto en los procesos históricos y culturales como en los aspectos cognitivos y sensitivos inherentes al individuo (Elichiry y Regatky, 2010, p. 130).

Situar y establecer el arte como ámbito educativo define la relación artes-educación a través de sus diferentes contextos y objetivos. Artes como ámbito general de educación que aportan valores vinculados al carácter y sentido propios del significado de educación; artes como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico; y artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional (Tourrián, 2011).

La relación artes-educación se configura como proceso activo, dinámico y variable. En este contexto, donde se sitúa la enseñanza de la interpretación pianística impartida por los conservatorios, surgen interrogantes sobre la significación acerca de ser profesional en activo del ámbito musical en la actualidad, por su ejercicio docente vinculado a la realidad institucional que lo ocupa a lo largo de las diferentes etapas académicas, y por las necesidades formativas que de ello derivan.

En este sentido, se sitúa la investigación sobre la profesionalización docente, entendida como el modo en que la profesión docente se configura y construye su propio significado a partir de la naturaleza de su ejercicio. Por tanto, el estudio se establece desde las categorías relativas a la dimensión formativa del profesorado, las características propias de la intención performativa —y el contenido de las disciplinas artísticas—, y sobre el marco institucional donde se desarrolla.

La configuración de la profesionalización y, en simultáneo, de identidad profesional de un pianista, profesor de piano en el conservatorio tanto en el nivel profesional como en el superior, precisa de la concreción y del entendimiento de sus principios explicativos, así como, de sus relaciones específicas para la configuración de modo de conocimiento que justifique sus particularidades, su problemática y sus necesidades de mejora. Consecuentemente han de tenerse presente las siguientes cuestiones:

- a) La interpretación pianística —como manifestación de la expresión artística— se desarrolla a partir de la especificidad del lenguaje musical, y, sobre la investigación performativa.
- b) La enseñanza de piano requiere del estudio del contexto institucional como ámbito que determina una organización y un diseño determinado a lo largo de sus diferentes etapas formativas.

### ***Propósitos de la investigación.***

A partir de las características del problema de estudio, es posible formular el siguiente objetivo general de esta investigación:

- OG. Analizar el proceso de profesionalización del profesorado de la especialidad de piano desde las condiciones organizativas de la institución donde desarrolla su docencia y en el conjunto de las prácticas profesionales que realiza, para comprender su naturaleza y el modo en que determinan su quehacer profesional.

Del mismo modo, se establecen los siguientes objetivos específicos a partir de las cuestiones previamente descritas:

- OE.1. Describir la trayectoria biográfica del profesorado de piano para determinar las influencias más relevantes que configuran su identidad profesional.
- OE.2. Definir el contexto artístico-cultural propio de la actividad interpretativa con el propósito de establecer sus incidencias en el desarrollo profesional.
- OE.3. Identificar las características más relevantes de la práctica musical como medio de concreción de las múltiples perspectivas que definen su idiosincrasia y pueden condicionar la configuración de la identidad profesional del profesorado de piano de los conservatorios.
- OE.4. Establecer los patrones de comportamiento y los modos de pensamiento del profesorado de piano para conocer normas, reglas y valores profesionales que definen su cultura profesional docente.
- OE.5. Estudiar el contexto organizativo de la institución a través de las finalidades que le son propias, y que responden tanto a diferentes estereotipos sociales y académicos como a la influencia de las políticas educativas que permitan concretar propuestas de actuación para un desarrollo significativo en la profesión docente.

### ***Estructura y diseño del trabajo.***

El primer capítulo de este trabajo está enfocado al estudio de los elementos que confluyen en la profesionalización del profesorado que, en el campo de las enseñanzas artísticas, aborda la enseñanza musical específicamente en las disciplinas instrumentales. Para comprender el sistema a través del cual se establece esta profesionalización, es necesario partir de cada uno de los componentes que, aunque de manera relativamente independiente, se han desarrollado en cada caso y convergen en la conformación de una entidad compleja.

Este análisis comprende, por tanto, los procesos performativos, así como de la cultura profesional docente que es condicionada por las especificidades de la enseñanza en las especialidades instrumentales.

Entre los componentes que definen al intérprete, es imprescindible tener en cuenta la manera en que este se relaciona con el repertorio que domina o que se propone, así como el significado que le otorga a los diferentes tipos de obra que lo conforman. En este sentido, es determinante atender a su criterio de valoración global de la obra artística en sí. Debido a estas características, el estudio comprenderá los aspectos relacionados con la práctica instrumental a través de los métodos de la investigación en artes, lo que proporcionará información sobre diferentes concepciones estéticas que constituyen el pensamiento musical desde una óptica contemporánea. Esto conlleva, consecuentemente, al análisis de las tendencias compositivas actuales que son incluidas en los repertorios, sus influencias interculturales y su impacto tanto en la práctica interpretativa como en la enseñanza instrumental.

Por otra parte, atendiendo al propósito general de este capítulo, se realiza una incursión en los principios conceptuales de la identidad, el conocimiento y el desarrollo profesional docente, en este caso, en el contexto de las enseñanzas instrumentales. La reflexión que se lleva a cabo en este apartado, con el fin de identificar los principales aspectos que intervienen en la práctica docente tales como el conjunto de normas estandarizadas que caracterizan esa función, así como los valores y las actitudes que la identifican. Asimismo, considerando la complejidad, la diversidad y las especificidades que presenta la enseñanza instrumental pianística en el conservatorio, se profundizará sobre los procedimientos didácticos que permiten a este profesorado canalizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Una vez expuestas las principales características concernientes a la configuración del proceso de profesionalización docente del profesorado que imparte las asignaturas propias de las especialidades instrumentales, en el segundo capítulo del marco teórico, se abordará un análisis del marco institucional y curricular que ha regido los centros de enseñanza musical específica.

Dada la idiosincrasia propia de las enseñanzas artísticas en general —y de la enseñanza de la música en particular— la intención de regularizarlas legislativamente ha encontrado grandes dificultades desde la implantación de las primeras normativas oficiales surgidas a principios del siglo XIX hasta la actualidad en el territorio español. Esas dificultades se han visto agravadas a partir de diferentes posicionamientos y distintas concepciones, sobre todo, en la docencia de las especialidades instrumentales. El principal dilema que emerge aquí es la doble línea de conocimientos que debe acompañar a la función docente en este campo y que se refieren al dominio práctico, desde el punto de vista interpretativo, y desde la perspectiva del conocimiento didáctico de la especialidad inherente a la competencia docente.

Debido a esta dicotomía, en los más recientes programas educativos se han intentado equiparar las metodologías representativas de la formación interpretativa con las propias de otros tipos de enseñanza del ámbito educativo general o, en todo caso, regularizar la manera en que sería posible encontrar un punto de encuentro entre ambas. Estas contradicciones tienen su origen en las propuestas que pretenden buscar un acuerdo entre los conocimientos experienciales y los teóricos que se desprenden de él. Partiendo de estas consideraciones, en este segundo capítulo se reflexiona, por una parte, sobre la manera en que interactúan los principios prácticos que se derivan de la actividad interpretativa y, por otra, acerca del conocimiento didáctico-musical.

Según lo expresado anteriormente, en este capítulo se realiza un análisis del currículo vigente en la actualidad atendiendo a los elementos que lo conforman: objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como a las orientaciones metodológicas que se recogen en el documento. Para conseguir una comprensión más completa del análisis, será necesario recurrir a una contextualización histórica que podría aportar diferentes puntos comparativos en cuanto a la evolución y la concreción del currículo.

Los apartados de este análisis se secuencian partiendo, en primer lugar, de las definiciones conceptuales del propio término, primeramente, en un ámbito

general y luego en el campo específico de la formación musical. Más adelante se efectúa un recorrido por los diferentes planes de estudios que se han sucedido cronológicamente, enfocando la atención a lo concerniente a las especialidades instrumentales, en este caso la formación pianística. En tercer término, se aborda una aproximación al currículo vigente en los conservatorios, revisando de forma analítica el contexto de aplicación, así como sus elementos fundamentales desde los puntos de vista institucional, del profesorado y del alumnado. Para finalizar el capítulo, se realiza una valoración general sobre la problemática que se genera a partir de la relación entre el lenguaje artístico en sí mismo y su tratamiento en el currículo, algo que repercute significativamente en el desarrollo de la práctica docente.

Atendiendo a lo expresado anteriormente, en el tercer capítulo se lleva a cabo la descripción del trabajo empírico, para lo que se ha tenido en cuenta la naturaleza del tema de estudio. Por ello, el diseño de la investigación se plantea desde una perspectiva interpretativa y bajo un enfoque cualitativo. Con el fin de obtener una descripción lo más completa posible en cuanto al contexto, a los hechos, y a las acciones, las técnicas empleadas se concretan en la metodología del estudio de caso, contando con dos profesores relevantes en la especialidad de piano como participantes.

Una vez definido el marco metodológico, se procedió a la elección de dos de los instrumentos de recogida de datos propios del enfoque cualitativo de investigación: la entrevista semiestructurada y la observación no participante, al ser los que se consideran pertinentes para responder al propósito del estudio. En cuanto a las entrevistas, se optó por aplicar cuatro —con temáticas y objetivos específicos diferentes— a cada profesor. La primera indaga sobre la biografía y la trayectoria profesional, mientras la segunda se adentra en los factores que formaron parte de su desarrollo como intérprete. Por su parte, la tercera entrevista está enfocada específicamente a la función docente, con la finalidad de profundizar en la dualidad pianista-profesor. Por último, la cuarta entrevista aborda las valoraciones de los entrevistados con relación al diseño curricular y al contexto institucional de la enseñanza pianística.

Igualmente, se elaboró una plantilla de observación para el registro de la información en la fase de campo con el fin de complementar la información obtenida a través de las entrevistas. En este caso, el instrumento se aplicó en doce sesiones de clases de tipologías diversas y con diferente alumnado. La plantilla de observación se articuló en tres grandes apartados: a) *el repertorio y los materiales*, b) *el modelo de clase* y c) *la estructura y el desarrollo de la clase*. A su vez estos tres aspectos generales fueron desglosados a partir de la subdivisión de dichos temas en apartados más específicos. Para finalizar este capítulo se efectuó el análisis de los datos recogidos a través de los dos instrumentos. En el desarrollo de esta fase se emplearon las técnicas de análisis pertinentes a través de los procedimientos de codificación y de categorización, siempre respetando las propuestas y recomendaciones conseguidas a partir de la consulta de diferentes fuentes especializadas en la metodología cualitativa de investigación.

Posteriormente, en el cuarto capítulo se presenta el informe de investigación fruto del proceso de análisis y de triangulación del capítulo anterior. Atendiendo al establecimiento de categorías y subcategorías, se obtuvo un sistema organizado de resultados, lo que permitió construir un discurso en el que, de forma detallada, se pueda acceder al conocimiento generado por la investigación.

En primer término, se aborda la información biográfica con las particularidades de cada caso, reflexionando, al mismo tiempo, sobre cómo sus procesos vitales y el desarrollo de sus etapas formativas de forma general pueden justificar las concepciones que tienen en la actualidad, tanto de la actividad interpretativa como de su visión sobre la función docente. Más adelante, el discurso se dirige a la manera en que los elementos formativos específicos de la interpretación han influido, según su percepción, en la construcción de su perfil profesional, en el que interactúan tanto la capacidad interpretativa como la docente. En ese proceso es determinante atender al relato de sus experiencias en los procesos performativos y cómo estos interactúan con la actividad de enseñanza instrumental.

En tercer lugar, se realiza una disertación sobre el pensamiento musical en sí mismo partiendo de las concepciones estéticas del repertorio, así como sobre las



problemáticas que surgen en las diferentes fases que comprenden el acto de interpretar. Asimismo, en este análisis se valoran las condiciones que rodean a los entrevistados desde el punto de vista institucional y curricular en el marco de las enseñanzas oficiales.

Una vez estudiado el contexto vital, personal y profesional de los entrevistados, para finalizar este capítulo, la atención se dirige concretamente a la actividad docente, por lo que se analizarán —según sus experiencias en ese campo— sus consideraciones sobre los modelos didácticos, la secuenciación del contenido, las estrategias empleadas, los criterios de evaluación, así como la correspondiente adecuación de dichos contenidos a los diferentes niveles formativos en el marco de la enseñanza instrumental.

Finalmente —en el quinto capítulo— se exponen las conclusiones de la investigación, en las que se realiza una síntesis de sus hallazgos más representativos, siempre partiendo de los objetivos propuestos inicialmente como ejes conductores del trabajo. En primer lugar, se aborda la relación entre el conocimiento específico propio de la interpretación musical y la enseñanza instrumental, así como la manera en que esos dos aspectos inciden en la conformación de la profesionalización docente de los entrevistados. De esta manera, es posible describir como la interacción de diferentes factores vitales y formativos inciden en la conformación del perfil característico que identifica al profesorado participante a partir del significado del conocimiento performativo y la enseñanza instrumental en el contexto institucional de los conservatorios.

Para concluir este capítulo, se realiza una reflexión sobre el proceso general de la investigación, en la que se describen las principales dificultades encontradas en su elaboración, así como los logros obtenidos. De esta manera se erigirá la base para continuar este estudio a través de otras investigaciones de mayor alcance, lo que proporcionará las herramientas necesarias para realizar propuestas de mejora en las distintas facetas que integran la formación en el campo de las enseñanzas musicales específicas.

# **CAPÍTULO I**

---

**LA MANIFESTACIÓN ARTÍSTICA COMO CAMPO  
DE CONOCIMIENTO Y SU  
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE**



## CAPÍTULO I

### LA MANIFESTACIÓN ARTÍSTICA COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO Y SU PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

#### ÍNDICE DE CONTENIDOS

##### Introducción

- 1.1. La experiencia artística: aproximación epistemológica contemporánea.**
- 1.2. La expresión sonora y el significado musical: entre la objetividad y la subjetividad.**
  - 1.2.1. Semiótica, retórica y estructuralismo: la perspectiva analítico-interpretativa del discurso musical.
  - 1.2.2. Hermenéutica e interpretación: la *expresión o estilo correcto*, y el *estilo excelente*.
- 1.3. La representación y la experimentación artística en el marco creativo de la sociología del arte contemporáneo.**
  - 1.3.1. Percepción y experiencia estética.
  - 1.3.2. Modelos culturales y su incidencia en la expresión musical y en la educación artística.
- 1.4. Identidad profesional docente: desarrollo y proceso de identificación profesional en la interpretación instrumental y su enseñanza.**
  - 1.4.1. La cultura profesional docente: contexto y dilemas del entorno profesional.
  - 1.4.2. Dimensiones del conocimiento profesional docente: teoría y práctica.
    - 1.4.2.1. Elementos del contenido pedagógico general: fases y diseño en la planificación docente.
    - 1.4.2.2. Conocimiento del contenido específico en la formación instrumental y su didáctica: lo que se enseña genera una identidad profesional.

### INTRODUCCIÓN

*Es evidente que ya nada referente al arte es evidente, ni en sí mismo, ni en su relación con la totalidad, ni siquiera en su derecho a la existencia. (Adorno, 2004, p.9).*

La identidad profesional docente en las disciplinas musicales sitúa la enseñanza artística y el conocimiento desarrollado por la interpretación instrumental, como dos de los principales elementos que definen la investigación sobre desarrollo profesional docente. En este sentido, se requiere del estudio de los procesos performativos, y del análisis de la cultura profesional docente, determinada por el contexto educativo de la especialidad, para la comprensión de las relaciones, las características y los fenómenos que suscita su enseñanza.

A lo largo de este capítulo se pretende profundizar sobre los componentes y los elementos que inciden en la figura del intérprete, su compleja relación con el contenido musical y su significado, así como su concepción sobre la obra artística. Se procurará el estudio de la interpretación y de la práctica instrumental a partir de los procedimientos de investigación en artes, abordando los interrogantes que sitúan la conceptualización sobre el arte y las dimensiones que la conforman. Igualmente, se desarrollará una revisión del pensamiento musical, inmerso en el panorama contemporáneo, sobre la representación y la experiencia estética con el propósito de analizar las tendencias actuales, y su relación con los diferentes sistemas culturales, que definen la problemática de la interpretación y, consecuentemente, su enseñanza.

Finalmente, se abordarán las cuestiones relativas a la identidad profesional docente, propias de la cultura profesional desempeñada en el campo de las enseñanzas específicas, para identificar las normas, los valores y las actitudes que definen la actividad profesional del profesorado de piano en el conservatorio. Se trata, por tanto, de reflexionar sobre los modos y los procedimientos que desarrolla la enseñanza musical para transformar el conocimiento específico de la disciplina.

#### 1.1. La experiencia artística: aproximación epistemológica contemporánea.

El pensamiento sobre la obra de arte y los problemas de representación propios de la expresión musical, en los últimos tiempos ha traído consigo la necesidad de constituir diversas teorías y estructuras de carácter interpretativo que permitieran nuevas formas de aprehender los fenómenos artísticos.

En el marco de las tendencias existentes sobre el paradigma del conocimiento científico, autores como Saucedo (2012), Fernández Buey (2013) y González Casanova (2004) identifican una *Tercera Cultura* originada a partir del diálogo entre las humanidades y las ciencias tradicionales iniciando una reflexión sobre los modos de combinación e integración de los saberes relativos al trabajo del artista y a los del investigador de la naturaleza, a través de las *nuevas ciencias* (Steiner, 2001). Se vislumbra, por lo tanto, un difuso corpus de conocimiento —entendiéndolo como un conjunto de datos, textos u otros materiales que puedan servir de base para una investigación o trabajo— sobre el arte en general y sobre la interpretación musical en particular. En este sentido, y reivindicando el carácter cognoscitivo del arte, Gadamer (2002) eleva la categoría de arte a una forma de conocimiento con identidad propia “desde que el arte no quiso ser nada más que arte comenzó la gran revolución artística moderna” (p.10); y, por su parte, Dewey (2008, p.95), afirma que “la ciencia enuncia significados; el arte los expresa”. Una de las cuestiones que se plantea, en el debate sobre el saber y el conocimiento en artes, es, según Borgdorff (2010), cuándo considerar como investigación la práctica del arte, y su posible corolario, así como hasta qué punto su práctica cuenta como investigación. En este análisis, el estudio de la naturaleza intrínseca de la Investigación en Artes se plantea tanto desde una perspectiva ontológica como metodológica.

A partir de la necesidad sobre cómo responder a este nuevo contenido —que puede manifestarse en muchos casos de un modo intuitivo—, Hernández (2013), compara la indagación y la creación como dos formas de conocimiento que “involucran creatividad, problemas y soluciones” (p.4); explicando también que “el arte tiene la capacidad de poner en relación diferentes modos de lenguaje, configurando dispositivos semióticos tan potentes que llegan a constituir mundos de

sentido expresados por medio de proposiciones” (p.4). No obstante, asumir la elaboración de significados y, concretamente, la configuración de un concepto sobre arte o música resulta muy difícil y es siempre problemática. Rowell (1996) reitera dicha dificultad dando a entender los vanos intentos de concebir un concepto o definición del arte: “es difícil formular una definición de arte que satisfaga a todo el mundo” (p.15). En este sentido, la evolución del razonamiento en las disciplinas artísticas evidencia dicha controversia: contemplar el arte desde los ideales subjetivos y kantianos —bajo la experiencia estética, como *objeto* de conocimiento— seguía sin arrojar ningún tipo de preposición válida ante los preceptos requeridos por la ciencia. Hernández (2006), considera la obra, o manifestación artística, como respuesta observable para la comprensión de la práctica, los criterios de estudio y la delimitación del campo; es decir, la investigación estaría presente “como búsqueda del propio lenguaje artístico y las relaciones con su entorno”. No obstante, afirma que dicho supuesto “requiere ser vinculado a planteamientos epistemológicos y metodológicos más precisos” (p.22). Por lo tanto, y tal y como cuestiona Hernández (2006):

- ¿Qué principios epistemológicos y qué perspectiva metodológica pueden dotar de un marco sostenible para los estudios sobre la experiencia relacionada con la práctica artística?
- ¿Qué enfoque y qué líneas de investigación, sobre el conocimiento, la práctica y la experiencia artística, ofrece dicho campo artístico?
- ¿Qué impacto puede ejercer su desarrollo en la mejora de la capacidad profesional musical y sobre el ejercicio docente?
- ¿Qué fundamentos y qué criterios han de aplicarse para poder reconocer la investigación basada en la experiencia personal y/o profesional?

En las últimas décadas, y dentro del paradigma contemporáneo actual, Sánchez (2013) afirma que hablar de arte supone, de algún modo, identificar y analizar la relación entre categorías tales como: el rol social del creador, las potencialidades humanas, los orígenes o fuentes de inspiración y el valor atribuido a una obra reputada. Se dispone, por lo tanto, de un nuevo escenario, alejado de los conceptos de la tradicional gnoseología del conocimiento, que permite interpretar la

realidad a partir las diferentes dimensiones que configuran la experiencia artística. En cierta medida, se traslada al individuo —considerado por Dewey (2008) como un sujeto declarado “*histórico, geográfico y cultural*”—, la capacidad de percepción y su experiencia individual comienza a tenerse en cuenta por el estudio del conocimiento para explicar el arte. Gadamer (1991), por su parte, enfatiza el compromiso de relacionar la totalidad de un movimiento abarcando al objeto, al sujeto y al proceso, implicados en la experiencia artística.

Tal y como indica Molina (2013), este hecho conlleva una transformación en el modelo de conocimiento existente sobre el fenómeno artístico. Se empieza a estudiar el arte como *proceso* vinculado al conocimiento científico procedente de las dinámicas sociales, los hechos culturales y las prácticas individuales. Un proceso que, tal y como explican García y Belén (2011), obedece a un “desarrollo muy complejo en el cual la percepción de un «objeto» no se da de forma inmediata sino a través de mediaciones culturales, dentro de las cuales el lenguaje, en tanto sistema clasificatorio de la experiencia, desempeña un papel fundamental” (p. 91). Es preciso aquí resaltar “la aparente dicotomía que surge al concebir la música como objeto, o como proceso” (Castillo, Salazar, Agudelo y Bernal, 2014, p.72); es decir: hacer y pensar.

Hernández (2013, p.2), siguiendo esta argumentación, distingue tres posibles categorías que intentan explicar el hecho artístico:

- la motivación que da origen a la investigación, o a la creación;
- la naturaleza del proceso y,
- el resultado y la determinación de su valor.

Por su parte, Marrades (2012) identifica los siguientes elementos para el desarrollo del conocimiento en la investigación artística musical:

- Naturaleza u ontología de la interpretación. Se plantea la relación entre la obra musical y su ejecución desde la interpretación como término intermedio entre la partitura y su ejecución.



- Estética musical y experiencia. Se atiende a los aspectos psicológicos y cognitivos de la expresividad musical, así como, a las habilidades y las respuestas conductuales que involucra la comprensión de la música.
- Hermenéutica de la música. Pretende indagar sobre los códigos del lenguaje musical y su significado desde la semántica y las teorías semióticas del discurso musical. Distingue entre estructura frente a contenido, y, representacionismo- expresivismo, frente a formalismo.
- Metodología de investigación. Comprende los interrogantes sobre los que se establece la investigación en interpretación musical a partir de algunos de los fundamentos de la filosofía de la música, como son la definición de la música, la construcción del marco teórico desde donde abordar el análisis de la musicalidad, y la relación entre objetivismo y subjetivismo respecto a los fenómenos musicales.
- Cuestiones relativas al valor de la música.

Ahora bien, al analizar la interpretación musical al igual que cualquier otra manifestación artística, con independencia de sus modos de hacer y de sus operatorias o de sus fines, Molina (2013) distingue tres elementos comunes para establecer un punto de inicio sobre su conceptualización: “un productor que se puede llamar artista, una obra (que puede ser una performance, una danza, una manifestación efímera, un objeto...) y un observador o público” (p.13).

A razón de esta dicotomía, Jiménez (2006) plantea la búsqueda de una confluencia entre el plano conceptual de las categorías de análisis, con una posible delimitación de los aspectos y manifestaciones que configuran en la actualidad la escena artística. De este modo, se vinculan cuestiones sobre la relación entre la teoría de la práctica y la práctica de la teoría, es decir, el pensamiento y la acción musical se integran a partir de las destrezas técnicas que constituyen el acto de ejecución musical desde la ejecución, como modo de conocimiento, y el acto de hacer música en sí mismo. En este sentido, Hernández (2013) señala:

Un pintor sabe cuáles son las características de los pigmentos que va a usar, un pianista sabe que el uso del pedal está limitado por aspectos históricos,

armónicos y estilísticos, un poeta sabe que el ritmo es tan significativo como la semántica del texto y un actor sabe que la tensión muscular permite diferentes efectos expresivos (p.2).

Tradicionalmente, el concepto de práctica instrumental ha sido empleado por los músicos para describir un ensayo ordenado y sistemático cuyo objetivo es el aprendizaje o la adquisición de conocimientos (Barry y Hallam, 2002). A partir de esta proposición, Fernández (2016, p.16) afirma que “si bien toda práctica/obra artística —en tanto resultado de una indagación— es en sí misma una investigación; para ser aceptada como tal es necesario que el artista-investigador además de presentar el resultado (la obra), de cuenta del proceso que condujo a él”. Se establece, por lo tanto, una retroalimentación entre la teoría y la práctica, y sobre la que Leavy (2009) y Sullivan (2004) denominan *Arts based Research*, o “investigación basada en las artes”, y, *Prácticas based Research* o “práctica artística como investigación”. En este sentido, y con el objetivo de respaldar la investigación sobre la práctica artística, Hernández (2006) señala:

Al pensar que la perspectiva construccionista puede ser el marco en el que se puede desarrollar la investigación sobre la experiencia de la práctica artística, no estamos hablando, como señalan Guba y Lincon (1994:105) de una cuestión de método —cuantitativo o cualitativo, por ejemplo— sino de paradigma. Paradigma no en el sentido señalado en su día por Khun (1975) sino "como sistema básico de creencias o como perspectiva global que guía al investigador, no sólo en la elección del método sino en las cuestiones ontológicas y epistemológicas fundamentales" (p.25).

Desde una revisión historicista sobre los conceptos y los contenidos que ha marcado el desarrollo del pensamiento acerca de los fundamentos del hecho artístico, De Vicente (2006), distingue tres modelos diferenciados sobre su evolución, en relación, a los procedimientos de adquisición: *formación empírica*, *formación académica* y *formación profesional*. La primera etapa, o de formación empírica, corresponde a la relación aprendiz-maestro que, en la cultura occidental, prevaleció hasta el siglo XV. En ella, se pone de manifiesto la práctica artística ligada a los

conceptos de destreza y habilidad; su principal finalidad pretendía el logro del conocimiento sobre los procedimientos y reglas, así como la disposición necesaria para su ejecución. Posteriormente, la Edad Moderna refleja a través de la Academia los cambios institucionales requeridos por una nueva época. Las transformaciones económicas, políticas y sociales dan lugar a un contexto cultural determinado por los ideales “racionalistas” propios del siglo XVIII. El concepto de obra de arte y el rol del artista adquieren un valor estrictamente estético sustentado por el academicismo relativo a la formación académica. Tal y como afirma Blunt (1979), para comprender el concepto de belleza “trataron las artes como temas científicos, de los que era preciso enseñar tanto la teoría como la práctica” (p. 73).

A lo largo del siglo XIX el modelo social de consumo artístico se configura como un proceso de *estetización masiva* (Jiménez, 2006, p. 185), que significa el fin de una manera de entender el arte y el principio de varias revoluciones estéticas desarrolladas plenamente en el siglo XX. El dominio de la industria y los negocios demandan un tipo de arte con el que la burguesía pudiera identificarse, lo que propició la necesidad de crear profesionales formados en el lenguaje artístico específico (Calvo, 2001). Surge, por lo tanto, la reflexión en torno al rol de la obra o interpretación, y sobre su estética dentro del mundo contemporáneo en el cual la Academia no será la única institución reguladora del gusto. Esta formación profesional parte de la comprensión de los fenómenos culturales y de la capacitación para su desempeño en el campo artístico. En la medida en que el desarrollo artístico comienza a profesionalizarse y se inicia la indagación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre su propia práctica creativa, surgen los primeros desafíos para las instituciones educativas. A partir de la distancia entre teoría y práctica, Hernández (2013, p.5) establece que “a los proyectos de creación no se les puede exigir un diseño metodológico preciso, pero es inevitable pedirles información que permita evaluar el proceso de creación y que contribuyan a la expansión del arte”. En otras palabras, tal y como explica Fernández (2016), “una práctica u obra artística será considerada por la academia como investigación siempre que pueda fundamentar, sistematizar y comunicar mediante un discurso o texto el proceso de investigación” (p. 16). Parece evidente que comprender el proceso creativo o

interpretativo implica ser consciente de su recorrido, así como de los saberes inherentes a la práctica artística. No obstante, Hernández (2006, p.22) sostiene que:

En el caso de la formación de los artistas (visuales, musicales, corporales), la *investigación* estaría presente como búsqueda de su propio lenguaje artístico, y de las nuevas relaciones con su entorno. La obra se manifiesta como respuesta de los datos observados y de los que da cuenta en la propia investigación. En el caso de la investigación de la práctica de artistas profesionales, los criterios y definiciones reseñadas acotan el campo. Pero requiere vincularlo a planteamientos epistemológicos y metodológicos más precisos.

La interacción entre la teoría y la práctica presenta los principios fundamentales sobre el conocimiento propio de la perspectiva performativa. Según Hernández (2008, p.90) “en este marco, lo que Eisner (1988) plantea, en la tradición de Dewey (1949), es que el conocimiento puede derivar también de la experiencia y una forma genuina de experiencia es la artística”. Bajo los interrogantes propios de la interpretación musical —*Performance Cues* (Chaffin, 2007)—, se configuran los trabajos relativos a los vínculos que se establecen entre la investigación, la práctica artística y la docencia, así como, el impacto cualitativo que adquiere en la ejecución un marco profundo de reflexión ya que “cuando se habla de arte, en especial desde la academia, es aconsejable diferenciar tres grandes campos: creación artística, pedagogía artística e investigación artística” (Morales- López, 2009, p.19). En este sentido, Pérez López (2006) justifica la investigación como elemento indispensable y necesario para la planificación y el estudio de la interpretación; permite identificar y generar nuevos conceptos, así como, implica la profundización y el descubrimiento de elementos a interpretar con los que iniciar nuevos caminos para el repertorio. Igualmente, destaca la posibilidad que ofrece la indagación musical para “revitalizar o rescatar músicas perdidas u olvidadas, es una de las vías principales por las que el repertorio experimenta una considerable ampliación desde hace varias décadas y que sin duda ya ha sido muy fructífera en la actividad científica de los etnomusicólogos” (p. 67). Contribuye, por lo tanto, a enriquecer los significados y el valor de la

performance, la activación de métodos tecnológicos en la creación y aporta nuevas ideas y métodos a la didáctica musical (Pérez, 2006).

Dentro de los movimientos *Arts based Research* (ABR) y *Prácticas based Research* (PBR), el reconocimiento de la experiencia artística permite una reflexión teórica de los estudios sobre la práctica. En este sentido, Sullivan (2004) distingue tres modelos o paradigmas con los que definir un escenario de análisis dentro de la investigación: el interpretativo, el empirista y el crítico. En esta búsqueda por aproximar la problemática de estudio, Hernández y López Carrascal (2003), Morales-López (2009), Borgdorff (2010) y Fernández (2016), entre otros, aportan una posible mirada sobre el desarrollo del conocimiento artístico identificando diferentes enfoques de estudio: la Investigación guiada por el problema y la Investigación guiada por la práctica, como se indica en la Figura 1.1.

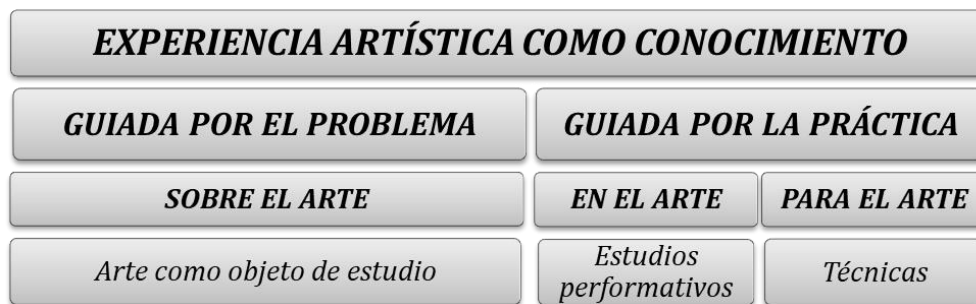


Figura 1.1. Dimensiones de estudio de la experiencia artística según Borgdorff (2010).

Bajo la categoría *investigación sobre las artes*, se hace referencia a aquellos trabajos de carácter teórico propios de las Ciencias Humanas y Sociales. Desde una perspectiva interpretativa se toma al arte como objeto de estudio y se pone de manifiesto un gran desarrollo dentro de dicho ámbito académico. Tal y como afirma Borgdorff (2010), se propone extraer conclusiones válidas sobre la práctica artística a partir de una distancia teórica, lo que implica una separación fundamental entre el investigador y el objeto de investigación. Igualmente, explica:

La investigación guiada por el problema se inicia definiendo una pregunta o problema, y los protocolos académicos exigidos para su

realización/evaluación se organizan en función de varios ítems más que visan: establecer hipótesis, delimitar el campo de estudio, explicitar el marco teórico, formular objetivos generales y particulares; como así también mencionar la metodología y los posibles aportes del estudio en cuestión (p.9).

Este tipo de indagación posee un cierto carácter cualitativo y se define también como investigación guiada por el problema. Borgdorff (2010) señala que los estudios sobre el arte reúnen elementos propios de la investigación académica compartiendo principios ontológicos (por su naturaleza de investigación), epistemológicos (por el conocimiento que contiene) y metodológicos (por los métodos de trabajo que emplea). En este sentido, De Vicente (2006) establece que dichas investigaciones son abordadas desde el conocimiento disciplinar de otras áreas y de un modo ajeno a la especificidad del arte. Se refiere al trabajo de ámbitos propios de la musicología y etnomusicología, la filosofía, la pedagogía, la sociología, la historia, la psicología y la cognición musical por lo que contempla la investigación sobre las artes desde tres posibles categorías de estudio: la obra, la producción y el contexto.

Por otra parte, *investigación desde las artes* corresponde a un tipo de estudio en el que no existe separación entre la teoría y la práctica. Tal y como explica Fernández (2016, p.17), “este tipo de estudios son realizados por artistas-investigadores “desde el interior” del proceso de creación, y se centran en la experimentación (acción) y la interpretación”. En este caso, el investigador o la investigadora y la ejecución artística se encuentran íntimamente vinculados, la práctica no es un elemento opcional ni es concebida como objeto de estudio, sino que se fundamenta tanto en el desarrollo como en los resultados de investigación, es decir, constituye el propio método de investigación. En las investigaciones guiadas por la práctica, el conocimiento está fundamentado en el saber hacer del artista. Fernández (2016, p.17) lo define como un “conocimiento sensorial, práctico, tácito o experiencial anterior al conocimiento intelectual, es un saber particular, subjetivo, contingente, personal (...) que no puede separarse del individuo concreto que lo encarna”.

A partir del desarrollo y la consolidación del conocimiento y la indagación en la práctica, se plantea la necesidad de estudiar y de adaptar los modos de hacer en métodos de investigación con el fin de ser transferidos a otros contextos de empleo; es lo que diferentes autores denominan *investigación en el arte*. En este sentido, Fernández (2016, p.19) destaca el “CLASP” que consiste en la integración de recursos creativos y pedagógicos como son la Composición, la Audición y la Performance (tocar/ejecutar) con los estudios Literarios (literature studies) y la adquisición de habilidades (skill acquisition). Señala igualmente, el “PAC” — Proceso de Articulaciones Creativas — creado por las investigadoras inglesas Jane Bacon y Vida Migdelow como modelo para el desarrollo de la práctica reflexiva con el objetivo de apoyar las actividades creativas a través de la elaboración de los saberes tácitos de la práctica y los saberes implícitos de la interpretación. En lo referente al conocimiento propio de la investigación en arte, Borgdorff (2010) subraya:

Los investigadores emplean métodos experimentales y hermenéuticos que muestran y articulan el conocimiento tácito que está ubicado y encarnado en trabajos artísticos y procesos artísticos específicos. Los procesos y resultados de la investigación están documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio (p.44).

Bajo una metodología de investigación centrada en la acción artística, se desarrollan los denominados ‘Estudios Performativos’. Tal y como establece Borgdorff (2010), esta perspectiva de estudio resulta imprescindible para profundizar sobre la experiencia performativa relacionada con la música, las artes escénicas, las artes visuales o la docencia. Este campo de estudio alude al hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador o investigadora está implicado o implicada directamente, lo que origina un nuevo sujeto de conocimiento: el *sujeto performativo*. Con el objetivo de configurar un lenguaje dotado de significados escénicos, la investigación performativa desarrolla un gran interés sobre el análisis y el conocimiento del texto, la escritura o el testimonio sobre el cual crear —o recrear— la experiencia artística. Una aproximación a este modelo de investigación se encuentra en los estudios enmarcados dentro de la disciplina denominada

*etnomusicología performativa*. Michelle Kisliuk, de la Universidad de Virginia, refleja su incursión en la actividad performática indagando en la vida musical y la performance de los BaAka (Kisliuk 1998).

En la etnografía de la performance musical nosotros encontramos un desafío particular como escritores para presentar o re-presentar lo experiencial, dado que la performance es experiencia. El proyecto de alinear forma y contenido (escritura y experiencia) es una manera en la que un foco en la investigación de campo está reformulando la etnografía. Se puede argumentar que toda etnografía se puede considerar etnografía de la performance, dado que la cultura misma se encuentra, en cierto nivel, inevitablemente puesta en acto [*enacted*]. Pero la relativa especificidad de la música, aunque siempre embebida en, y habilitada por otros modos de performance, puede proporcionar un ejemplo privilegiado de procesos de performance. Concentrarse en la etnografía de la performance musical puede proporcionar formas incisivas de investigar, escribir acerca de y comprender los procesos culturales (Kisliuk 1998, p.23).

Finalmente, los estudios *para las artes* pueden describirse como las investigaciones que producen conocimientos o herramientas para el desarrollo de la actividad artística en su sentido más amplio. Se ocupa de los recursos teóricos y tecnológicos para la creación y la interpretación de aquellos elementos que aporten un descubrimiento conceptual, técnico e instrumental que contribuyan a la práctica (López Cano y San Cristóbal, 2014). En relación, al desarrollo conceptual musical los autores establecen:

...serían nociones teórico-prácticas para la creación, interpretación, análisis, escucha, terapia, enseñanza, etc.; por ejemplo: sistemas de composición o de análisis musical; práctica interpretativa histórica; desarrollos de musicoterapia, edición de partituras, conceptos pedagógicos para la didáctica, estrategias de estudio, enseñanza a todos niveles y destinatarios, etc. (p.41).



Siguiendo a Sánchez (2016), la definición y desarrollo de las disciplinas artísticas implica pensar en el conjunto de interrogantes sobre los cuales construir problemas de investigación y establecer categorías, concepciones, valores y posicionamientos imbricados en un tiempo y espacio concretos. Se observa, por lo tanto, un marco epistemológico que ofrece una reconfiguración del concepto de arte entendiéndolo como un “proceso relacional y situacional que tiene un modo específico de generar y sistematizar el conocimiento factible de ser analizado y replicado, tanto en su experiencia receptiva-interpretativa, como en su operatoria constructiva-creativa” (Sánchez, 2016, p. 2). Es decir, comprender el fenómeno artístico implica establecer una acción concreta y una experiencia individual en un contexto determinado, por lo que, tal y como afirma el autor, no es una cosa ni un concepto sujeto a una definición unívoca. Tal y como afirma Goodman (1976), y entendiéndolo el arte como un proceso que implica responsabilidad, disciplina, rigurosidad, compromiso, sistematización y regulación, se plantean las siguientes cuestiones:

- ¿Qué hace “artística” a una obra de arte?
- ¿Dónde está el arte de la obra de arte?
- ¿Cuándo hay arte?
- ¿Cómo dar cuenta de la esencia del arte?
- ¿Qué diferencia al arte del resto de los productos del hacer humano?

A partir de este razonamiento, se pueden identificar dos modelos que pretenden justificar paradigmas divergentes de investigación. Eisner (1995), señala una posible corriente esencialista y, por otro lado, una corriente contextualista. En el primer supuesto, se atribuye al arte un modo de experiencia vinculada a la expresión, la representación y la sensibilidad y, por consiguiente, se estima el valor del arte como ámbito de conocimiento en sí mismo. Por otra parte, la corriente contextualista identifica los fines y medios del fenómeno artístico bajo unas estructuras sociales determinadas y dentro de las necesidades propias de un contexto político y económico concreto.

El arte como experiencia, a partir de las investigaciones de Dewey (2008), cuestiona las teorías filosóficas tradicionales que elevan y espiritualizan al arte desligando al objeto artístico de las condiciones que lo originan, es decir, entiende la experiencia como la apropiación y la reconstrucción del objeto o la actividad performativa entre el productor de un objeto artístico y el receptor o consumidor de tal producto. Igualmente, Gadamer (2002) alude a los fundamentos de la experiencia como un proceso de comprensión y auto-comprensión que se sitúan distantes de los límites del lenguaje y del método científico moderno. En este sentido, Eisner (2005) justifica el paralelismo existente entre el saber artístico y el saber científico:

Una de las tareas que artistas y científicos comparten es que ambos son hacedores de formas; el artista trabaja directamente con cualidades — auditivas, visuales, kinestésicas— mientras el científico trabaja con símbolos que representan cualidades. Sin tomar en cuenta las diferencias en los medios que emplean, ambos parecen compartir formas de pensamiento que pueden resultar similares. Por ejemplo, ambos —artista y científico— crean imágenes con el propósito de explorar las posibilidades que puedan perseguir; usan su imaginación para reflexionar sobre acontecimientos y objetos en sus psiques, una ubicación que es de menor costo y más segura que el mundo real. Más aún, ambos se comprometen en un oficio seleccionando sus instrumentos, preparando los lugares de sus respectivos trabajos, planificando sus movidas, diseñando un plan, organizando las condiciones y el campo en los cuales va a tener lugar la acción (p.85).

En este apartado inicial, se pretenden abordar las cuestiones propias del contenido y el conocimiento práctico-musical que justifica una decisión interpretativa, así como, los factores que intervienen en dicha performance, tanto desde una perspectiva ontológica o esencialista —tal y como establece Eisner (1995)—, como desde su dimensión contextual. Todo ello con el propósito de indagar sobre un posible posicionamiento para su enseñanza y para la comprensión de los criterios formativos y organizativos que inciden en las instituciones educativas. Resulta evidente que en el estudio y en el desarrollo de la investigación en el campo

de la Didáctica de la Expresión Musical, es determinante el transcurso de la evolución de la música y su estética.

Considerando el análisis musical como una perspectiva de comprensión, de explicación e interpretación de un suceso determinado, y atendiendo a la ambigüedad conceptual del objeto de estudio, en este caso, la "música" o la "obra musical", es necesario acudir a múltiples dimensiones analíticas (Molino, 2011). Se tratarán, por consiguiente, aspectos relacionados con la expresión sonora y el significado musical; sobre la denominada "autonomía de la música", sin perjuicio de sus estructuras o evolución—, teniendo en cuenta su semanticidad o asemanticidad, y el debate que suscita en torno al formalismo—, y las cuestiones relacionadas con la racionalidad de las artes y su percepción, es decir, qué componentes dentro de la música se podrían identificar como racionales y cuáles como irracionales condicionados por el "horizonte psicológico subjetivo" de las emociones o de los sentimientos psicológicos.

- Contemplando la obra musical como algo autónomo, ya sea como "artefacto" o como "texto", se distingue el denominado planteamiento formalista o estructuralista sobre el cual el análisis estudia los diferentes componentes de la obra, sus combinaciones y sus funciones. Pretende una explicación de carácter empírico y sistemático que justifique un empleo concreto de los procedimientos como la segmentación por secciones, la identificación y el tratamiento de elementos recurrentes, así como, sus posibles variantes, reducciones, o combinaciones. Como principal representante para la búsqueda de un significado a partir de la coherencia interna de los elementos compositivos de la obra, surge el análisis de los elementos formales y estructurales destacando el *análisis schenkeriano*, la *set-theory*, o teoría de conjuntos aplicada al análisis musical, el *análisis paradigmático* y el *análisis semiológico* o sobre el estilo musical (De Benito y Artaza, 2004).
- Por otra parte, considerando la obra musical como algo que existe a través de la percepción, toma especial interés la fundamentación vinculada al *análisis fenomenológico*. Es decir, el significado musical se adquiere de forma

vivencial y de un modo intersubjetivo. En este caso, se desarrollan los principios propios de análisis de la estética, la dimensión psicológica de la música y los estudios cognitivos sobre la escucha y la percepción musical (Husserl, 2012).

Posteriormente, se considerarán los aspectos relacionados con el “sociologismo” de la música, es decir, la incidencia del contexto social y los modelos culturales que de ello deriven, así como, los conceptos de Funcionalidad, Creación, Vanguardia y Mediología en la manifestación artística. Se estudiará el pensamiento que vincula las estructuras musicales a determinadas estructuras sociales y políticas, cuestionando si las leyes, valores o estructuras musicales son superestructuras sociales o políticas, o, si, por el contrario, son a su vez una consecuencia de dichos valores o leyes sociales.

- En este caso, se concibe la obra musical como la resultante de un proceso histórico y de interpretación cultural cuyo análisis se justifica desde la perspectiva del entorno y el contexto social. El significado de la obra se constituye a partir del hecho social, que tal y como afirman Martín y Hormigos (2004) se ha ido creando a lo largo de la historia, de acuerdo con unos fines que cumplir, por y para grupos de personas que asumen distintos papeles sociales en su relación con la música (compositores, intérpretes, oyentes, etc.). Es decir, la música se revela como un arte eminentemente social, provisto de una dimensión colectiva, que se enmarca, dentro de un ámbito cultural determinado.

Es preciso resaltar a continuación que, aunque estas concepciones relativas al conocimiento musical puedan resultar excluyentes, la realidad es que son complementarias. Así, entre otros, se concibe la música tanto como ciencia, como lenguaje, como sistema de signos, como cognición, como ritual, como industria cultural, como ejecución, como movimiento, como texto... (Harnoncourt, 2006), que resulta impensable prescindir de un análisis multidisciplinar para su estudio.

## **1.2. La expresión sonora y el significado musical: entre la objetividad y la subjetividad.**

Una de las características que define la complejidad del estudio del fenómeno sonoro y su posible lenguaje musical es la abstracción y las cuestiones en torno a la significación musical que han generado múltiples debates en filósofos, historiadores, semióticos, sociólogos de la música. La dificultad para configurar códigos cerrados que estructuren significados estables y arbitrarios, tal y como establece Steiner (2000), parte de la confusión taxonómica entre el plano de la expresión y el plano del contenido, así como de su semanticidad. Entendiendo la música como una intelectualización sonora, a partir de una perspectiva epistémica en torno a la relación entre sujeto y objeto sonoro/musical, se abordarán los interrogantes sobre:

- ¿qué es y a qué se puede denominar conocimiento sonoro y musical?,
- ¿de qué modo se llega a conocer a través del sonido y, en concreto, cómo se llega a conocer a través de la música?, y,
- ¿cuáles son los límites y los parámetros mediante los cuales se puede plantear su naturaleza?

En el siguiente apartado se pretende compilar y explicar las diferentes posturas que justifican la existencia o inexistencia del contenido estrictamente musical a lo largo de la evolución del pensamiento musical, así como, la idoneidad, o no, sobre su analogía al lenguaje hablado. Para ello, se sintetizarán dos posicionamientos teóricos que todavía están presentes en los ámbitos académicos: la música como razón autónoma que posee un significado intrínseco a la obra musical, y la música como construcción social e histórica que se fundamenta en significados extrínsecos a la obra. A partir de ambas formulaciones, muy debatidas, sobre la dicotomía expresión- significación y contenido- forma, Meyer (2001), destaca que “los debates en cuanto a qué comunica la música se han centrado en torno a la cuestión de si se puede designar, describir o, de alguna otra forma, comunicar conceptos referenciales, imágenes, experiencias y estados emocionales. Esta es la vieja disputa entre los absolutistas y los referencialistas” (p. 52).

La cualidad de abstracción primaria de la materia musical que identifica la fundamentación absolutista —a diferencia de la abstracción secundaria que provee el lenguaje—, sostiene que el significado de la música descansa de manera específica, y de un modo exclusivo, en los procesos musicales mismos. Aunque consideran que el significado musical es no designativo, le otorgan la capacidad de exponer con claridad y con precisión una sucesión de estímulos musicales, no referenciales, que son capaces de generar una significación. El posicionamiento absolutista se enfoca, por lo tanto, en los significados intrínsecos de una obra musical fundamentándose en marcos teóricos y metodológicos que diluciden un razonamiento constructivo. Así, por ejemplo, los significados de una apoyatura, un determinado enlace armónico o una construcción motivica son considerados por el pensamiento absolutista, como materiales que se significan en sus propias interacciones y no son discutidos en sus dimensiones expresivas o poéticas. Por el contrario, la visión referencialista sobre la expresión y significado musical, centra su atención en las cuestiones relativas a los significados extrínsecos de una obra musical: qué significan; cómo se llega a esa significación; y, qué influencia e impacto pueden llegar a tener en determinados enfoques interpretativos. Al respecto, Meyer (2001) alude a la tendencia, dentro de la corriente referencialista, por sustentar el significado musical a través de la simbología y la designación que convierte a la expresión sonora en un proceso comunicativo y eminentemente humano.

Lo cierto es que, al respecto, ninguno de los posicionamientos ofrece respuestas definitivas o unívocas. De ahí que Rubert de Ventós (1978, pp. 47-49), afirme que “... la música es el arte más abstracto [...] la expresión musical no necesita manifestarse por medio de una forma exterior [...] la música, en efecto, posee, y por naturaleza, autonomía figurativa, pero no plena autonomía significativa...”. Se comienza a pensar, por lo tanto, que dadas las condiciones en las que sucede el fenómeno musical: “...es siempre recibida en un contexto discursivo y es a través de la interacción de la música y el intérprete, del texto y del contexto, que es construido el significado” (Elsdon, 2008, p. 193). Si bien la significación musical no puede ser determinada de un modo específico, como sucede con el significado en el lenguaje verbal, su dimensión compositivo-cultural genera percepciones intersubjetivas que

han dado lugar a una construcción simbólica de significado (López Cano, 2005). En este sentido, destaca la aportación de Schattl (2007, p.39-48) quien identificó cinco categorías de estudio para comprender el problema de la significación musical: la semiótica, la hermenéutica, la fenomenológica, la psicológica y la comunicativo-constructivista. Igualmente, Candé (2002, p.175) alude a un sistema sonoro de comunicación no referencial compuesto por las siguientes características: una estructura sonora cuyo sentido es inmanente, o al menos cuya esencia no está en un hipotético significado (no es un lenguaje); es una actividad proyectiva más o menos consciente y, es una organización comunicable basada en un conjunto de convenciones que permiten una interpretación común del “sentido” de la organización.

La evolución histórica del pensamiento musical, así como su significación —sobre todo a partir de las obras producidas dentro del denominado periodo de la “práctica común”, es decir, de la música tonal—, se basaría en “la reconstrucción verbal de una competencia musical que se habría perdido, de un cierto saber musical de transmisión oral que habría sido olvidado con el paso del tiempo” (Grabocz, 2009, p. 12), y que afectaría sobre todo a las cualidades expresivas de la obra musical. Es el caso de los tratados como los de Johann Mattheson (*Der vollkommene capellmeister*, 1739), Jochan Joachim Quantz (*Versucheiner Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*, 1752), Carl Philip Emmanuel Bach (*Versuch uber die wahre Art das Clavier zu spielen*, 1753), o Leopold Mozart (*Versuch einer grundlichen Violinschule*, 1756), entre otros, que han recogido desde una reflexión teórica, los procedimientos interpretativos de la época, contribuyendo a la divulgación y a la expansión de los códigos del lenguaje y de las convenciones estilísticas. En este sentido, se identifican diferentes escuelas instrumentales con diferentes usos o tipologías expresivas que denotan un determinado código compartido, “unidades culturales” —reconocidas por los integrantes de una cultura, y, por lo tanto, de una sociedad en un determinado periodo histórico—, asociadas a la significación musical (Schulenberg, 2014). No obstante, este saber, transmitido en el tiempo a través de la interpretación musical, resulta insuficiente para establecer un conocimiento objetivo entre la relación notación- significado musical.

Por ello, aún, siendo explícita la necesidad de comprender la música como expresión pseudo lingüística, es esencial señalar la necesidad de extremar las precauciones a la hora de establecer analogías lingüísticas entre la palabra y la música. Mientras la función del signo verbal es designar y nombrar, la del signo musical es expresar (Gértrudix, 2003, p.35).

Ante la problemática relativa al fenómeno sonoro y su construcción lingüística, Fubini (2001), señala dos posiciones teóricas acerca de la semántica de la música: la *formalista* y la *contenidista*. Por una parte, se defienden los aspectos significativos de la música, en relación, a su propia naturaleza sonora casi desde una perspectiva autocontemplativa, y, por el contrario, la fundamentación sobre el contenido musical admite la potencialidad expresiva de la música capaz de crear estados de ánimo a través de referencias emocionales. En este sentido, Green (2001, p.21), apunta la posibilidad de aceptar, por un lado, “la concurrencia de significados intrínsecos en la materia musical, que se expresarían a través de los procesos sintácticos de los materiales musicales; por otro, de significados evocados, de carácter connotativo, que se derivarían del uso de la música en un determinado contexto social”. Igualmente, Meyer (2001) afirma admitir una cierta semántica musical diferenciada, no obstante, de la del lenguaje común, y entiende que sólo es comprensible dentro de un contexto determinado. Del mismo modo establece que la aprehensión de su materia, la materia musical, estaría atravesada por valoraciones de carácter afectivo hacia los objetos evocados que, de algún modo, orientarían su recepción:

A menudo la música origina afecto a través de la mediación de la connotación consciente o de los procesos de imagen inconscientes. Un suspiro, un sonido o una fragancia evocan recuerdos semiolvidados de personas, lugares y experiencias, agitan los sueños “mezclando el recuerdo con el deseo”, o despiertan connotaciones conscientes de objetos referenciales. Estas imágenes, sean conscientes o inconscientes, son los estímulos a los que se da realmente una respuesta afectiva (Meyer, 2001, p.261).



### **1.2.1. Semiótica, retórica y estructuralismo: la perspectiva analítico-interpretativa del discurso musical.**

La expresión musical, comprendida como un sistema de comunicación, justifica una autonomía sobre el discurso que vincula un contexto concreto determinado por el espacio- temporal, y los elementos simbólicos de su recepción. Es por ello, que su significación y su representación se desarrollan desde la proyección tanto individual como colectiva —una producción socialmente aceptada— de vivencias que determinan dicha significación mediante códigos y convenciones (Sloterdijk, 2000; Green, 2001).

Fubini (2001) alude a una diferenciación entre el tratamiento del material sonoro del fenómeno musical y del resto de expresiones artísticas tradicionales. Es decir, el autor entiende que la comunicación se mostraría como “una posibilidad, no una certeza” (p. 14), puesto que se articula mediante una lógica interna propia que ha evolucionado respecto a sí misma y no desde referencias extramusicales. En este sentido, la incidencia para comprender un fenómeno artístico se encuentra condicionada por las múltiples perspectivas desde las que se aborde. Tal y como afirman Efland, Freedman y Stuhr (2003, p.44), “la teoría cultural reciente ha detectado cambios importantes en las concepciones actuales de la vida social. Esta teoría ha recurrido a perspectivas críticas de la sociología como la teoría neomarxista, la teoría feminista, y el análisis semiótico y el postestructuralismo francés”.

Se puede identificar, por tanto, un proceso de codificación y decodificación —compartido por emisor y receptor— que determina un modelo cultural concreto (Boyce-Tillman, 2003). En este sentido, Meyer (2001) alude a una serie de relaciones y de asociaciones que determinan una conducta convencionalizada y que tienden a vincular estados de ánimo estandarizados: “cuando dichas asociaciones se vuelven habituales, la presencia del estímulo musical apropiado evocará, generalmente de forma automática, la respuesta del estado de ánimo acostumbrado” (p. 64). De este modo, la relevancia del contexto cultural, en el desarrollo de la comunicación, resulta imprescindible para la comprensión del significado emocional y del significado intelectual de la música tal y como explica Hormigos (2010): “Las canciones y

melodías que llevamos dentro de nuestro equipaje cultural implican determinadas ideas, significaciones, valores y funciones que relacionan íntimamente a los sonidos con el tejido cultural que los produce” (p.92). Históricamente, y atendiendo a los estudios psicosociales de la música de Simmel (2003), resulta imprescindible comprender el sentido de la comunicación humana desde sus orígenes, para el análisis de su evolución y como posterior elemento de estudio de la sociología de la música. En este sentido, y a partir de la exploración de la “condición originaria” de la música, el autor destaca que el lenguaje musical, no sólo expresa afectos, sino que cumple una función determinada en momentos concretos con finalidades específicas y alude a:

- el papel del ritmo y de la melodía en las sociedades, y,
- sobre cómo y por qué se adueña de la música y la emplea en diferentes contextos como “necesidades prácticas” (Simmel, 2003, p.34).

No obstante, el análisis desde las “representaciones científicas de las preocupaciones formales y expresivas de la comunidad del arte” (Efland et al. 2003, p.41), presenta —dentro del pensamiento moderno—, una diferenciación entre la naturaleza asemántica de la obra de arte, y el modo en que su inteligibilidad proporciona una experiencia estética y contemplativa. Por consiguiente, Galindo y Martínez (2007) establecen que:

El significado en el *sistema del arte moderno* se presenta, así como algo problemático: necesita ser explicitado. Y esa concreción paradójicamente sólo parece poder venir desde el exterior de la obra, desde los discursos generados por las instituciones de atribución de significados: la crítica de arte, la historia del arte, también la Academia. De manera que el *sistema del arte moderno*, en su intento por lograr su independencia, por «desliteraturizarse», acaba sujeto a la nueva heteronomía del discurso explicativo, literatura exégeta que llegará a su máxima expresión con algunas formas de arte conceptual (p. 28-29).

Desde el punto de vista del significado musical, y siguiendo a Carvajal (2014, p.16), “la música no es lenguaje sino una forma de expresión significativa es el resultado de diversas intelecciones realizadas a través de un sistema semiótico específico y, por tanto, es un fenómeno susceptible de ser analizado semióticamente”. Igualmente, López Cano (2007) afirma que la música es asemántica porque “sus procesos de significación no se pueden comprender según los modelos semánticos” (2007, p.5), pero es semiótica por lo que “nos permite desplegar *semiosis* a partir de ella: de hecho, no podríamos decir si un sonido o situación es música si no construimos redes sígnicas de algún tipo en torno a ella” (2007, p.5).

La aproximación semiótica, como ciencia y como recurso para el desarrollo del conocimiento en la interpretación, presenta un crecimiento vinculado a la propia evolución de la historia y de la filosofía de la música (Tarasti, 2008). Tal y como explica López Cano (2000, p.10): “su teorización generó recursos compositivos que readecuaron prácticas anteriores de musicalización de textos en música vocal”, que en el caso del simbolismo se vincula a la teoría de los afectos como una reformulación de la antigua teoría del *ethos*. En este sentido, López Cano (2007), alude a una “teoría musical comprensiva” (p. 9) en la que el discurso musical no sólo se vincula a la complejidad del análisis de parámetros como estructura, melodía, ritmo, armonía, timbre, sino a partir de los interrogantes propios de la significación musical. Es decir, el análisis musical requiere de la incorporación de las teorías semióticas al ofrecer “reflexiones de naturaleza estética sobre uno de los problemas más insondables de la filosofía de la música” (p. 9).

Las unidades expresivas musicales se corresponden a la construcción lógica de modelos o estructuras que, tal y como explica López Cano (2007, p.5): “habían sido consideradas subjetivas o simplemente indefinibles”, pero que, responden a códigos compartidos a través de la evolución del lenguaje y que suponen la comprensión de las características sonoras de los diferentes estilos y de su organización. Resulta frecuente, por tanto, acudir a un paralelismo entre el significado musical y el lenguaje. Es decir, la necesidad de una referencialidad verbal, ante las limitaciones de un

lenguaje arbitrario, que permita el pensamiento de lo sensible y su expresión de un modo específico (Steiner, 2000).

Tal y como explica Carvajal (2014), las teorías lingüísticas influyen en el análisis musical desde los conceptos de gramática, de semántica y de sintaxis, para el estudio del sistema semiótico de los sonidos. Schafer (1994, p.123) establece tres sistemas de notación gráfica del sonido: el desarrollado por la física acústica —que describe las propiedades mecánicas del sonido—; en segundo lugar, la fonética, mediante la cual se analiza el habla humana y, finalmente, el sistema de notación musical, que permite la representación de ciertos sonidos percibidos como cualidades musicales. Por su parte, Bernstein (2002) establece las siguientes analogías entre la construcción del lenguaje musical, en relación, a las estructuras lingüísticas como los sintagmas y los enunciados, tal y como se recoge en la Tabla 1.1.

<i>Música</i>	<i>Lenguaje</i>
Nota	Fonema
Motivo	Morfema
Frase	Palabra
Sección	Cláusula
Movimiento	Frase
Pieza (pieza)	Pieza (parágrafo)

Tabla 1.1. Equivalencias entre música y lenguaje según Bernstein (2002).

La búsqueda por la comprensión de una posible narratividad musical ha generado diversas teorías lingüísticas durante las décadas de 1970 y 1980. Carvajal (2014) destaca los trabajos de John Sloboda comparando las teorías de Noam Chomsky y las de Heinrich Schenker, para justificar la existencia de estructuras similares a las del lenguaje en la música. Igualmente, la autora alude a los estudios de Lerdahl y Jackendoff quienes “adoptaron una postura análoga a la de la gramática generativa-transformacional de Noam Chomsky, la cual estructura el conocimiento

inconsciente mediante reglas y principios que describen las ‘oraciones’ del ‘lenguaje’ musical” (Carvajal, 2014, p.55).

En este sentido, Lerdahl y Jackendoff (2003) identifican un modelo organizativo definido por reglas y por fórmulas convencionales que articulan el discurso musical conformando una “gramática de la música clásica tonal occidental” (p. 312). Es decir, entienden que “la similitud entre la estructura prosódica y la musical puede utilizarse como punto de triangulación para enfocar el estudio de otras capacidades cognitivas estructuradas temporalmente” (p, 368) como principio configurador de una pieza musical en función de las siguientes dimensiones:

- la agrupación,
- la estructura métrica,
- la reducción interválica-temporal y,
- la reducción de prolongación.

Sin embargo, cabe destacar que a diferencia de Bernstein (2002) —quien se enfocaba en la analogía de las estructuras sintácticas con las musicales—, Lerdahl y Jackendoff (2003) consideran dicha analogía errónea por pretender atribuir a las categorías lingüísticas un equivalente musical afirmando que: “los significados musicales no son lingüísticos” (Lerdahl y Jackendoff, 2003, p.6).

Agawu (2012) analiza y compara— desde las peculiaridades, la capacidad comunicativa, la significación y la dimensión metatextual—, las estructuras musicales y las lingüísticas para identificar las diferencias y las similitudes entre ambos sistemas. Sobre las peculiaridades destaca que la música, así como, la religión y el lenguaje pertenecen a la naturaleza de todas las formas culturales; en cuanto a la capacidad comunicativa, alude a la versatilidad del lenguaje como instrumento de comunicación propio del lenguaje común, y como elemento artístico- expresivo perteneciente al lenguaje poético y, por el contrario, afirma que el lenguaje musical, responde a una menor capacidad comunicativa. Por otra parte, en lo referente a la significación, define la imposibilidad de traducción del texto musical frente a la estabilidad lingüística de las estructuras conformadas por palabras; e igualmente,

entiende que el significado musical y el lingüístico puede ser tanto intrínsecos como extrínsecos, no obstante, afirma que en la música predomina el modelo intrínseco.

En cuanto a la dimensión metatextual, explica que el lenguaje puede interpretarse a sí mismo, mientras que esto no sucede con la expresión musical. Teniendo en cuenta el estudio sobre su comparación, concluye el análisis que refleja la Figura 1.2.



Figura 1.2. Análisis comparativo entre lenguajes según Agawu (2012).

A partir del estudio sobre las composiciones verbales y las musicales, Agawu (2012, p. 185) profundiza sobre la narratividad de la música y su sucesión temporal, destacando los siguientes elementos:

- Los eventos musicales se organizan bajo las relaciones jerárquicas definidas por el sistema tonal incidiendo en los procesos temáticos y motívicos (partida y retorno al centro tonal).
- Las estructuras formales se conforman como “marcos reguladores del contenido musical” (p. 116) que permiten la organización y la segmentación de diferentes secciones y períodos (inicio- desarrollo-

conclusión) con independencia de su extensión o por su relevancia en los puntos culminantes, o de tensión.

- El estudio de la discontinuidad discursiva y de los fragmentos cerrados, es decir: el habla (definida por períodos asimétricos, sin melodía, y de articulación silábica), la canción (definida por una articulación menos silábica y más melismática), y la danza (definida por el sentido rítmico y la métrica).

Ante la transcripción relativa del contenido musical a caracteres verbales, diferentes autores y autoras explican la expresión sonora como un proceso subjetivo de construcción de imágenes mentales a partir de su potencial evocador. Es decir, los significados —consensuados socialmente—, ofrecen una distinción lingüística entre denotación y connotación ubicada en el conjunto de correlaciones psico-físicas. Spagnuolo (2018) afirma que:

dependen fundamentalmente de factores subjetivos, relacionados con los modos de percepción y las estructuras cognitivas de los receptores, y que determinan la generación de un buen número de los valores sémicos que constituyen el sentido de un texto musical (p. 58).

Por otra parte, González Martínez (2001) justifica la aproximación semiótica del significado musical, desde las similitudes o contrastes que identifica el receptor a partir de su “realidad psico-perceptiva” (p. 165). En cuanto a las asociaciones Spagnuolo (2018 p. 57-58) alude a los siguientes modos de transferencias de sentido:

- Por afinidad: la conexión entre el sonido y el contenido semántico parte de la relación de similitud o proximidad al texto.
- Por correlación: la transferencia de significados parte de los valores generados por la propia estructura musical.
- Por motivación: el vínculo se establece a través de una relación de similitud entre la realidad psico-perceptiva del receptor y el sonido.

Del mismo modo, destaca los siguientes recursos, por contraste, como fórmulas generadoras de contenido semántico:

- El sonido frente a su ausencia o silencio.
- La tensión en oposición a la distensión.
- La regularidad frente a la irregularidad.

Igualmente, Francès, Imbert y Zenatti (2005) distinguen las siguientes fórmulas o esquemas compositivos que explican el funcionamiento de estas relaciones y sus significantes:

- Modelos de tensión y de distensión, en relación a los sistemas estáticos o de movimiento que se vinculan a un estado emocional.
- Modelos de resonancia emocional, fundamentados en la experiencia afectiva de los receptores.
- Modelos de espacialidad o culturales, asociados a las representaciones de imágenes o situaciones que se relacionan con experiencias visuales, sensoriales y psicológicas.

En este sentido, López Cano (2007, p.5) destaca que “la semiosis pone en situación de interacción las constricciones biológicas, fisiológico-neurológicas, psicológicas, antropológico- culturales y subjetivo-idiosincráticas de los individuos por medio de fenómenos emergentes en los que las fronteras de cada ámbito son tan tenues que se confunden”. Introduce, por tanto, la perspectiva de la cognición enactiva sobre la que afirma que “el cuerpo es un lugar de producción cultural y de sentido fundamental que se mueve con sus propios procesos y lógicas que en ocasiones son inaccesibles al pensamiento lógico-lineal fundamentado en el logos” (p. 12). Es decir, el autor alude a múltiples modelos de pensamiento para la aproximación del estudio de la semiología como disciplina que pretende el conocimiento de los procesos de significación a través de la notación del signo.

Los fundamentos semiológicos, dentro del análisis musical, parten de las aportaciones realizadas por Saussure y Peirce, tal y como afirma López Cano (2007):



“ambos ofrecieron sendas definiciones del “signo” y profetizaron la aparición de una ciencia o disciplina que se ocuparía de su estudio” (p. 7). No obstante, desarrollaron sus trabajos desde perspectivas diferentes. Saussure prestó atención al estudio de las lenguas naturales dando inicio al conocimiento sobre la lingüística estructural y, por su parte, Peirce, a partir de las bases de la filosofía pragmatista norteamericana, conforma los principios de la semiótica contemporánea que se ocupa de los procesos de aproximación temática de la lingüística y de la filosofía a los aspectos comunicativos del lenguaje, a diferencia de los aspectos lógicos de las décadas anteriores (Escavy, 2009).

El estudio del lenguaje musical y la significación sonora, desde una perspectiva multidisciplinar, resulta necesario para la comprensión de la evolución y de la identidad del hecho musical. Molino (2011, p. 137), explica la atribución de significados de la expresión sonora como “dominios simbólicos, articulados de manera diferente en distintas sociedades, pero constituyendo en cada época una clase que es reconocida por la colectividad”. Las cualidades, las funciones, los efectos y los afectos de la representación sonora se reconocen desde los inicios y se manifiestan a partir de los elementos primarios del lenguaje como el ritmo, la melodía, y, posteriormente, con la armonía. Willems (1994), establece el siguiente paralelismo entre los elementos constitutivos de la música y los aspectos de la vida de la persona como se indica en la Figura 1.3.

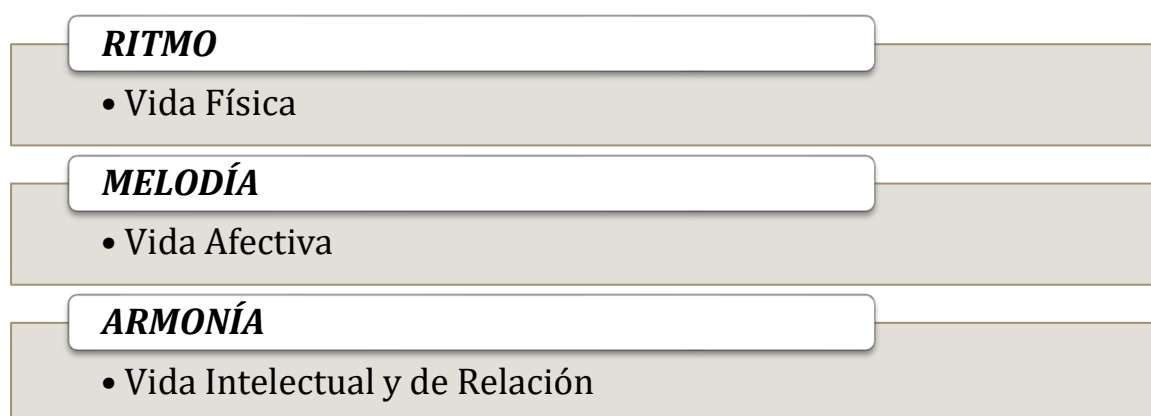


Figura 1.3. Relación entre los elementos constitutivos de la música y los aspectos de la vida de la persona según Willems (1994).

El texto musical, tal y como afirma Baca Martín (2005, p. 175): “aun en el caso de manifestaciones con pretensiones de arte total, no puede existir en estado de pureza sensorial, sin variables que condicionen previamente su recepción”; en este sentido, Bukofzer (2002, p. 375) identifica tres disciplinas musicales originadas en el período barroco:

- *Musica practica*: relativa a la problemática de la ejecución musical.
- *Musica theorica*: atiende al contenido teórico.
- *Musica poética*: relacionada con los procesos de creación y de composición (estudio de las reglas del contrapunto, el bajo continuo, formas musicales, etc.).

Por su parte, Corduban (2013), alude a la *musica poética* frente a la *musica instrumentalis* como una “transformación en la concepción del arte musical que determinó cambios en la manera de abordar el acto compositivo” (p. 15). Bajo el sustento de la retórica, se propició una experiencia emotiva y estética donde el compositor emplea el texto como un “elemento-guía” (Corduban, 2013, p. 15), así como los mecanismos de persuasión con el objetivo de indicar al oyente las asociaciones musicales a través de los diferentes afectos (López Eire, 2002). Igualmente, Bukofzer (2002), establece las siguientes analogías entre la *Musica poética* y la retórica:

Los códigos de la retórica y la música son similares a grandes rasgos en la medida en que ambos se emplean como material creativo, el lenguaje musical, código de comunicación estudiado por la *musica poetica*, y la lengua, código estudiado por la retórica: los dos códigos son representativos (miméticos) y expresivos (comunicativos de acciones, sentimientos y pasiones) (p. 375).

La retórica musical, constituida en los modelos compositivos propios de la música vocal barroca, propició la estabilización y la comprensión de un vocabulario de códigos que la música instrumental adoptó en su repertorio para garantizar la transmisión del discurso musical (Herreweghe, 1985). Quantz, en su *Versucheiner*

*Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* de 1752, indica los siguientes aspectos como elementos principales para la designación afectiva y la fiabilidad en la interpretación:

- la tonalidad principal,
- la relación interválica,
- el empleo de la consonancia y la disonancia y,
- las indicaciones de tempo.

Durante el siglo XVI, se constituyen los principios teóricos que definen la denominada retórica aplicada, lo que sitúa su origen en el canto gregoriano. No obstante, autores como Wilson y Buelow (1980), identifican las representaciones de la épica griega, como el punto de partida del desarrollo y de la vinculación del texto con la música. En este sentido, Auserón (2015, p. 289) explica: “no podemos considerar la génesis del hexámetro dactílico como un fenómeno ajeno a la música”, es decir, establece una comparación entre el texto literario y su sonorización desde la secuencia continua entre una sílaba larga y dos breves.

A partir de las canciones de tradición indoeuropeas, surgieron fórmulas métricas de cierta estabilidad, que permitieron la combinación de estructuras regulares, idóneas para la narrativa de episodios heroicos, dando lugar al hexámetro dactílico (Luque Moreno, 2005). Se acude, por tanto, a la rítmica natural de la lengua como principal generador de patrones o “pies rítmicos”. Del mismo modo, el verso se convierte en un instrumento regulador del habla y de su rítmica, tanto si es cantado como recitado, en lo que a las diferentes secuencias de acentuación se refiere.

Páez (2016) explica que el ritmo de la frase se mimetiza y se sincroniza con el ritmo musical refiriéndose tanto a la entonación propia de la declamación como a la duración de las sílabas en una melodía. Por su parte, Auserón (2015) alude a la presencia del verso como:

la huella de esa libertad en la construcción del verso se puede rastrear en algunas canciones, en la lírica eolia, en la tragedia y en la comedia áticas, donde se preservaron metros populares cercanos al "ritmo natural" del habla (p. 195).

Las diferentes construcciones rítmicas propias de los metros más populares del griego antiguo se corresponden con las siguientes estructuras o *pies rítmicos*, como se detalla en la Tabla 1.2.







Tipo de Verso	Medida		Ritmo Musical
TROQUEO	Largo- Corto	- U	
YAMBO	Corto- Largo	U -	
DÁCTILO	Largo- Corto- Corto	- U U	
ANAPESTO	Corto- Corto- Largo	U U -	
ESPONDEO	Largo- Largo	- -	
TRIBRACO	Corto- Corto- Corto	U U U	

Tabla 1.2. Principales pies rítmicos de la métrica griega.

A partir de la consolidación del sistema tonal en el Barroco, la presencia de la retórica en la música supone la sistematización de los principales mecanismos generadores de afectos. En este sentido —y al igual que en la consideración y en el tratamiento del ritmo— se toma la estructura modal griega, vinculada a la doctrina del *ethos*, como punto de referencia para el desarrollo de las figuras retóricas o *loci topici* (Marín Corbí, 2007). Es decir, a través de la retórica se establecen las teorías de argumentación como principal elemento de conexión entre los fenómenos, los contextos situacionales y el significado de los enunciados (López Cano, 2000). El

propio autor, alude a la “intermediación retórica” (p. 49) como mecanismo de integración, e identifica dos modelos funcionales:

- De instanciación referencial y argumentativa, y,
- De aplicación de leyes discursivas y de obtención de efectos de sentido (p. 49).

En el primer caso, se señala la posibilidad de percibir y aprehender los argumentos, así como, la capacidad de establecer conclusiones tácitas a partir de los *topoi* idóneos a cada enunciado y su contenido. Para ello, López Cano (2000, p. 49) afirma que la retórica “llena los vacíos de codificación por medio de la consideración del contexto”, es decir, permite la asociación de significados literales a partir de su semántica. Por otra parte, Ascombe y Durcot (1994) en López Cano (2000), destacan la obtención de significados desde los procedimientos y los modos que conjugan los enunciados literales con los elementos situacionales. En términos de Hatten (1994), se podrían identificar metáforas a partir de las diferentes alusiones al discurso musical y que sitúan la aplicación de la retórica desde los siguientes principios (pp. 161-202):

- los contenidos vehiculados por las estrategias retóricas son, de algún modo, anexos a los significados fundamentales transmitidos por las funciones semióticas “más estables”;
- los significados retóricos sirven a objetivos de persuasión específicos más allá de la mera transmisión de información, es decir, la persuasión supone la producción de conductas específicas cuyos procedimientos se sitúan en el marco de la retórica musical; y,
- los significados retóricos son portadores de informaciones anexas, coadyuvantes, a los contenidos semióticos, es decir, los contenidos retóricos son estratégicos.

A continuación, en la Figura 1.4, se presentan las diferentes figuras relativas al plan retórico. A partir de los trabajos desarrollados por los tratadistas de la época barroca —quienes elaboraron numerosas taxonomías y catálogos de las figuras— y

las aportaciones de Sadie (1880), Cullin Oliver (1991) y López Cano (2000) *Icli Zitella*, se pueden identificar categorías propias del nivel constructivo y categorías generadoras de forma.



Figura 1.4. Principales figuras de la retórica musical.

El siglo XX pone de manifiesto el redescubrimiento de la importancia de la retórica y su influencia en la estética y en la teoría musical. En este sentido, López Cano (2000) contempla la realidad actual de los estudios musicales bajo la propuesta del análisis que ofrecen las *Teorías de la Retórica Musical del Barroco* desde la denominada *Neorretórica*. Según el autor, comprende dos campos fundamentales: “un perfil más filosófico encarnado en las teorías de la argumentación, y otro más apegado

a la poética que se ocupa del ámbito que ha sido tradicional interés de la retórica, el de procedimientos especiales del lenguaje, es decir, la figuras” (López Cano, 2000, p.1). Por una parte, distingue las analogías estructurales —que adoptan una estrecha relación entre palabra y música, y sus correspondencias— como modelo de coherencia discursiva en la persuasión de las obras vocales, y por otra, los conceptos propios de la denominada *Retórica paralela*. Es decir, trasladando de un modo lineal los términos de la retórica literaria a la musical, o aportando una nueva terminología —inexistente en la retórica literaria— pero que resulta necesaria para la justificación de ciertas tipologías musicales. Es decir, en el propósito de lograr una mayor eficacia comunicativa en la expresión musical, los Tratados de Retórica Musical Barroca inciden tanto en la percepción del gusto (*delectare*) como en el impacto emocional de conmover (*movere*).

López Cano (2000, p. 37) fundamenta las siguientes categorías básicas, a partir de la Teoría de la Retórica Musical del Barroco, distinguiendo estructuras métricas, por agrupamiento, por reducción de duración y por reducción prolongacional. Es decir, el tratamiento de los diversos acentos, y sus secuencias, proporcionan a las diferentes estructuras métricas uno de los principales recursos para su comprensión, para su desarrollo compositivo y, consecuentemente, para su desarrollo expresivo. El propio autor pone de manifiesto los siguientes argumentos:

- El agrupamiento estructural permite al oyente la experiencia de ordenar jerárquicamente las diferentes combinaciones melódicas bajo los términos de motivo, frase y sección (en este caso, la obra se define fuera de la textura contrapuntística).
- La estructura de reducción permite la división de la pieza musical en totalidades mayores conforme a principios de dominancia propios de los principios de la armonía occidental.
- La reducción prolongacional, pretende definir la relación emocional con las experiencias previas del oyente. Es decir, se fundamenta en la sucesión de tensión- distensión y continuidad- progresión como fuentes para la representación de las diferentes emociones.

Resulta de especial interés el modo en que el estudio de la retórica general, en relación al lenguaje y la música, pone de manifiesto las siguientes atribuciones de su análisis a partir de los preceptos de la *Musica poética*, tal y como se refleja en la Tabla 1.3.

<b><i>IMPLICACIONES DEL ANÁLISIS MUSICAL DESDE LA RETÓRICA</i></b>
Identificar tipologías y procedimientos de repetición y de transformación de unidades musicales con el objetivo de atribuir intencionalidades comunicativas y asociaciones semánticas concretas.
Justificar la formación de consonancias y disonancias a partir de los procedimientos compositivos del contrapunto.
Explicar ciertos procesos narrativos, así como los mecanismos de supresión o adición de información a unidades musicales en micro o macro niveles.
Diferenciar los elementos estructurales de los elementos ornamental de una obra.
Valorar la incidencia del texto de la música vocal en la forma musical.
Clasificar estructuras musicales que permitan la conformación de unidades semánticas extramusicales.

Tabla 1.3. Implicaciones del análisis musical desde la retórica según López Cano (2000).

En este sentido, la aproximación a una *Teoría Retórica* pone de manifiesto el valor de su análisis dentro de los procesos de interpretación. Con el objetivo de establecer unos principios teóricos que permitan una normativa idiomática, se pretende, no sólo, dotar a la interpretación musical de fidelidad, sino también, la posibilidad de que el oyente responda afectivamente a la música que escuche. En este sentido, se puede distinguir la posibilidad de definición de los estilos, la conceptualización formal y estructural del repertorio, y el potencial expresivo de los procedimientos compositivos, todos ellos, aspectos vinculados a la interpretación musical (Corduban, 2013).

Por otra parte, cabe resaltar la problemática actual que implica el estudio de la Teoría de la Retórica Musical del Barroco como fenómeno interpretativo que se conforma bajo la interdependencia de otras disciplinas de trabajo. Es decir, no



permanece desvinculada de la semiología y la hermenéutica, y su pretensión por identificar significados estables, desde las figuras retóricas, conlleva confusión en los procesos de comprensión (López Cano, 2000). Ha de considerarse, por lo tanto, como un contenido susceptible de comunicación y de reinterpretación. Es por ello que se diferencia la perspectiva musicológica de la función referencial propia de la interpretación instrumental.

Los conceptos sobre los que se establece la retórica conforman estructuras formales que la composición ha adoptado en mayor o menor medida. Su influencia se refleja en los compositores italianos, franceses e ingleses, no obstante, Alemania representa el principal ejemplo de asimilación apropiándose de la terminología retórica, de sus metodologías y de sus estructuras (Bartel, 2003). El análisis de la relación entre la forma y el contenido determina estructuras —aunque se consideren formas libres— que presentan el material sonoro ordenado y formulado sobre reglas establecidas (sistema tonal) o por omisión de las mismas (atonalismo). Por su parte, Gallus Dressler (1563) en *Praecepta musicae poeticae*, presenta la organización formal de la música distinguiendo la sucesión de tres modos temporales, tal y como se refleja en la Figura 1.5.



Figura 1.5. Secuencia temporal en *Praecepta musicae poeticae*.

Fubini (2007), destaca el trabajo de Kircher (1650) “Musurgia universalis” como el primer tratado para la composición musical donde se estima la relevancia de los vínculos entre música y retórica a partir de los conceptos de: *inventio*, *dispositivo* y *elocutio*. Del mismo modo, Mattheson (1739) en *Der Vollkommene Capellmeister*, desarrolla las asociaciones entre la música y la retórica bajo los términos de composición musical: *inventio*, *dispositio*, *decoratio* o *elaboratio*, y *elocutio*. Siguiendo a Bartel (2003):

- *Inventio*, corresponde a la capacidad de inventar ideas musicales;

- *Dispositio*, obedece a la capacidad de estructurar y ordenar las diferentes ideas musicales a partir de las reglas propias del discurso;
- *Decoratio* o *Elaboratio*, indica la capacidad de desarrollar y de ornamentar los diferentes temas musicales;
- *Elocutio*, relativo a la capacidad de interpretación, y sobre los procedimientos de comunicar el discurso musical.

En este sentido, cabe destacar la relevancia que desempeña la forma o la estructura compositiva de una obra, como indicador para la regulación y para la comprensión de la obra musical. Bent (1980), alude al concepto de estructura como uno de los parámetros que establece el análisis musical para identificar sus elementos organizativos o modelos, y sus funciones. No obstante, el siglo XX desarrolla, en materia de análisis, numerosas perspectivas explicativas sobre la recepción del lenguaje desde la construcción formal. Se identifica el análisis *schenkeriano* y *neo-schenkeriano*, así como el análisis formalista, tanto en sus corrientes más tradicionales como en los modelos estructurales posteriores, y la aproximación de la *Set-Theory*.

Entre otros, Schönberg (1989), se refiere a la estructura de una obra desde el concepto de *forma* expresando: “la palabra forma quiere decir que una obra musical está organizada, y los requisitos fundamentales para la creación de una forma inteligible son la lógica y la coherencia” (p. 11); Kühn (1992, pp. 17-18), propone que: “la forma musical —el diseño acabado de una idea, de una parte de una pieza, de toda una composición o de una serie de composiciones— presupone el acto generador de dar forma”; y, Ockelford (2005) en Iniesta (2010) alude a los siguientes recursos para el desarrollo motivico y temático —con el propósito de otorgar “el poder a través de los fenómenos de la expectación y del recuerdo” (p. 115) — como principios generadores de forma para determinar un modelo base de enfoque analítico:

- Repetición exacta donde se retoman las ideas y las partes sin modificaciones.
- Variante sobre las ideas y sobre las partes lo que supone la transformación del motivo, a través de cambios de figuración o de

elaboración melódica (metarelaciones), así como la aparición del motivo soportado por otra armonía.

- Diversidad de ideas y de partes que buscan distanciarse, pero sin contrastar significativamente. El motivo permanece igual, o con cambios internos, pero se transforma así mismo en el desarrollo de estructuras de otro nivel organizativo.
- Contraste de ideas y de partes que pretenden diferenciarse unas de otras buscando la oposición; los diseños melódicos, tanto ascendentes como descendentes, se desarrollan por movimiento en contrario respectivamente.
- Ausencia de relación de ideas y de partes que no presentan ningún elemento en común, es decir, permanecen ajenas unas de otras.

Las implicaciones que genera la estructura compositiva como modelo para la comprensión del lenguaje, consiste en las asociaciones que permite un sistema concreto de transformaciones y que promueve su consecuente predicción de los hechos. Es decir, anticipar la reacción ante el modo en que los elementos que constituyen el lenguaje puedan ser modificados. No obstante, dichas transformaciones de las formas tonales ofrecen —especialmente a partir del siglo XX— nuevas posibilidades estructurales y nuevos procedimientos para el diseño y desarrollo del discurso musical. Es lo que autores como Lester (2005), explican desde el movimiento temático: “los temas entran y salen, reapareciendo entre otros temas en nuevos entornos, pero sin el mismo sentido de ordenamiento que en las formas tonales” (p. 70).

Ante la diversidad de enfoques analíticos para la comprensión compositiva de los textos del siglo XX, Meyer (2001) distingue, en lo relativo a dichos planteamientos: la forma y la estructura como elementos fundamentales para la coherencia interna de sus componentes (elementos recurrentes y variantes, reducción, combinación), y, como un proceso representativo de un contexto cuyo significado estaría condicionado por una práctica cultural. Por su parte, LaRue (1998) identifica el análisis formal como “el reflejo de la velada coexistencia entre estratos de

un mismo fenómeno, una continuidad de movimiento creado por la sucesión sonora que deja una impresión de forma en nuestra memoria” (p. 9). Incluye, igualmente, los conceptos de movimiento, como contribución al flujo de la pieza, y la forma, como proceso de articulación y continuación (p.12).

En este sentido, el tratamiento de los elementos constitutivos de la música, y su comportamiento, se consideran nuevos generadores de estructuras formales. Es decir, desde el punto de vista rítmico, se identifica una expansión de las situaciones rítmicas y métricas que derivan en metros irregulares, polimetría, modulaciones métricas y ametría; todo ello, acumulando sus respectivas incidencias en el concepto de tempo. Desde el punto de vista melódico, Lester (2005) distingue “las estructuras melódicas no tonales, no sólo desde el perfil de la línea melódica y su contenido interválico, sino como el efecto de una melodía que depende de muchos factores, incluidos el perfil global, qué clases de alturas, qué intervalos y clases de intervalos determinan el tipo de fraseo” (p. 85). En cuanto a la textura —entendida como “las relaciones de registro, densidad y tejido de la estructura” (Auner, 2017, p. 284) — da lugar a estratos de sonidos independientes. Se define, por tanto, el concepto de “textura estratificada vinculada a determinados elementos como, el timbre o color sonoro, los cambios de registro extremo, las dinámicas y las articulaciones” (Lester, 2005, p. 50). Se favorece, consecuentemente, una serie de tendencias que conciben la música a partir del siglo XX y, sobre todo, el siglo XXI, en términos de textura y color.

Siguiendo a Kühn (1992), y teniendo en cuenta la relación existente entre el concepto espacial y la dimensión temporal sobre la que se desarrollan los diferentes modelos estructurales o formas, se plantea un enfoque para el análisis que cuestiona las diferencias entre la música como discurso, como movimiento o como proceso estrictamente temporal, donde las formas musicales son concebidas como abstracciones de ese mismo proceso temporal. Es decir, se plantea la pertinencia de analizar la música desde la perspectiva de la escucha consciente, que permita su percepción y su valoración a partir de los “modos históricos de pensamiento” (Kühn, 1992, p.17). De un modo más detallado, LaRue (1998, pp.118-121) desarrolla la

siguiente clasificación de las principales funciones estructurantes sobre las principales formas convencionales:

- Funciones principales de crecimiento. Conformadas por materiales de introducción, materiales primarios o principales, funciones transicionales u otras funciones episódicas inestables, funciones secundarias o de contraste, funciones cadenciales, de conclusión o articulativas.
- Funciones menos definidas. Relativas al nuevo material que aparece después de la fase de exposición del material anterior con cierto carácter ambiguo.
- Elementos componentes de funciones temáticas. Es decir, los aspectos de acompañamiento, de textura, o, armónicos de un tema principal, incluso el aspecto rítmico de un tema.
- Funciones mixtas. Aplicada a períodos tales como los primeros tiempos del clasicismo, “cuando empezaban a aparecer algunas funciones contrastantes pero los compositores no estaban aún especializados, con la suficiente consistencia, en ningún tipo temático específico” LaRue (1998, pp.120).
- Funciones desplazadas o fuera de lugar. Propia de las piezas altamente complejas y de elaborado desarrollo, donde pueden darse situaciones temáticas en forma de material descontextualizado.
- Subfunciones. Para aquellas unidades que requieren de un análisis más detallado en subfrases y en motivos.

Los criterios para el análisis estructural de las formas convencionales —tales como el rondó, la sonata, la sinfonía, etc.— se reconocen a partir de unas pautas definidas por Tarasti (1994) como “estructuras de comunicación” sobre las que se generan “(...) todos esos mecanismos que un compositor utiliza para comunicar sus ideas musicales” (p.16). El propio autor alude a un marco preestablecido que permite al compositor un pequeño espacio para la experimentación de lo posible o permitido, y lo recomendado o necesario (Tarasti, 1994, p.19). Destaca por otra parte, la ausencia

de rigor formal en muchas de las obras más relevantes de la literatura musical, reconociendo el valor de aquellos cambios significativos que parten de la fantasía y de la innovación del compositor y que se denominan “estructuras de significación” (Tarasti, 1994, p.16). En este caso, se sintetizan en la Tabla 1.4, los principales criterios que aplica LaRue (1998, pp.134-148) sobre la problemática estructural y compositiva en las principales formas convencionales.

<b>PUNTOS CRÍTICOS PARA EL ANÁLISIS ESTRUCTURAL</b>	
<b>VARIACIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuántos elementos cambia el compositor para obtener nuevas fuentes de variación?</li> <li>• ¿Intenta el compositor soldar el conjunto de variaciones en un todo unificado?, ¿Existe una flexión o crescendo en la actividad rítmica, densidad de textura, incidencias armónicas, complicaciones polifónicas o en otro tipo de elementos?, ¿Existen recurrencias del tema no variadas que dan sensación de dimensión más amplia que la del segmento temático?</li> <li>• ¿Qué medios, si los hay, usa el compositor para diferenciar en importancia las principales articulaciones, en un intento de dar mayor relieve a las inevitables repeticiones?, ¿Evita las cadencias estereotipadas, extiende ciertas variaciones, inserta codas o transiciones entre las variaciones?, ¿Agrupa más de una exposición de la frase temática bajo cada uno de los nuevos procedimientos de variación?</li> <li>• ¿Se arriesga el compositor a realizar verdaderas mutaciones, tales como cambios fundamentales en el tiempo, alteraciones del plan armónico básico o desnaturalización en las diferentes dimensiones de la frase?, ¿Confunden tales experimentos la impresión de estructura de variación?</li> </ul>
<b>FUGA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder acumulativo, es decir, la capacidad por organizar una serie de acontecimientos en intensidad creciente a partir de la super relación entre los distintos elementos.</li> <li>• Amplitud de diseño. La mayor extensión a la que un compositor consigue llevar las relaciones contiguas, los diseños tonales que explotan la tensión a gran escala, es decir, moviéndose hacia la dominante y no volviendo de inmediato; la complejidad acumulativa de los artificios contrapuntísticos; y, las asociaciones recurrentes de timbres específicos con específicas funciones.</li> <li>• Sofisticación temática. El carácter del sujeto que permita su memorización y las mayores posibilidades contrapuntísticas y de desarrollo.</li> </ul>
<b>FORMAS BINARIAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Está confirmada la articulación central por una modulación, un ritmo de los acordes, o una aceleración del ritmo de la superficie?</li> <li>• ¿Es el material homogéneo o podemos encontrar algún contraste de ideas? Si es así, ¿estos diferentes materiales están confirmados y articulados por otros elementos? Si existe politematismo, ¿desarrolla el compositor algún tipo de especialización temática, tal como temas cadenciales?, ¿La segunda parte aparece desarrollada motívicamente o armónicamente?</li> <li>• ¿Cuál es la proporción de las dos partes en ritmo de tonalidad y cuál es la longitud de la excursión tonal? ¿Podemos detectar alguna relación entre los puntos agudos y los puntos graves entre las partes?, ¿Existe algún diseño o proporción reconocible en la disposición de las intensidades de textura y actividad rítmica?</li> <li>• ¿Podemos observar alguna tendencia hacia la recapitulación?</li> </ul>

<p><b>FORMAS TERNARIAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar los puntos 1 y 2 de las formas bipartitas.</li> <li>• ¿Aparecen cambios en el tiempo y en el metro en la sección de contraste?, ¿Un tempo contrastante estimula también contrastes armónicos y temáticos?, ¿Un nuevo tempo alerta las dimensiones temáticas y el peso de las articulaciones?</li> <li>• ¿Podemos distinguir entre la manera en que un compositor trata las formas tripartitas extensas y los cortos diseños tripartitos que pueden aparecer dentro de una de esas secciones (tales como A A´A)?</li> <li>• A parte de la diferenciación o especialización temática, ¿el compositor realiza algún intento para refinar el diseño mismo de la frase con contrastes interiores o curvas de tensión?</li> </ul>
<p><b>RONDÓ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparando la exposición del rondó con los episodios que intervienen, ¿qué fuentes de contraste explota el compositor (tonalidad, material temático, orquestación, ritmo de acordes, nivel dinámico, organización de texturas, módulo formal)?</li> <li>• ¿Qué intentos encontramos de encubrir las articulaciones, particularmente la de la preparación de cada retorno?</li> <li>• ¿Qué alteraciones ofrece el retorno, a modo de variedad?, ¿Existen extensiones, alargamientos, compresiones, elisiones u otras modificaciones?</li> <li>• Si existen codas o bien al final o intermitentemente, ¿cómo alcanzan la estabilidad?</li> </ul>
<p><b>FORMA SONATA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examinar de nuevo las cuestiones referidas a las formas bipartitas y tripartitas.</li> <li>• ¿Qué tipo de interrelación temática existe?</li> <li>• ¿Qué elementos altera el compositor en la sección de desarrollo?, ¿Existen también desarrollos en la exposición?</li> <li>• ¿Qué grado de contraste existe entre las secciones principal y secundaria?, ¿En qué medida el desarrollo aparece proporcionado en tamaño e intensidad a la exposición y recapitulación?, ¿Qué cambios (omisiones o adiciones) efectúa el compositor en la recapitulación comparada con la exposición?</li> <li>• ¿Podemos observar un control consciente de las articulaciones y los climas?, ¿El peso de las diferentes articulaciones corresponde a la importancia del material que las sigue?</li> <li>• ¿Existe alguna evidencia de planificación a gran escala tal como puntos altos en la recapitulación; preparaciones largamente sostenidas y climas; orquestación más brillante?</li> <li>• El compositor se concentra sobre un número pequeño de motivos en el desarrollo, trabajándolos completamente (¿cuántas mutaciones existen?) o se mueve a través de ideas con cambios únicamente superficiales, quizá simplemente modulaciones?</li> </ul>
<p><b>FORMA RONDÓ-SONATA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volver a examinar las cuestiones sobre las formas rondó y sonata.</li> <li>• ¿Qué efecto tiene el ambiente del rondó sobre el carácter temático; sobre el número y diferenciación de temas?, ¿sobre la regularidad interna de las frases, grupos de frases y secciones?</li> <li>• ¿El acortamiento del área de desarrollo por medio de la inserción de un retorno reduce la profundidad de la mutación, la exploración de tonalidad y los contrastes orquestales?</li> <li>• ¿La recapitulación es cambiada o acortada de algún modo que sea anormal para las formas sonata?</li> </ul>
<p><b>FORMA CONCIERTO-SONATA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿La exposición orquestal modula de un modo decisivo a la dominante o a cualquier otra tonalidad bien definida?</li> <li>• ¿El solista añade nuevos temas propios? Si es así, ¿son apropiados específicamente para su instrumento o son igualmente efectivos para el <i>tutti</i>?, ¿Algunos de los temas son divididos por medio de ecos, o de pregunta y respuesta?</li> </ul>

- ¿Cómo trata el compositor el área central, como un campo para el desarrollo del material de la exposición, o como un episodio contrastante para la introducción de nuevas ideas?
- ¿Qué material, si existe alguno, no retorna en la recapitulación?

Tabla 1.4. Parámetros para el análisis de los estereotipos formales según LaRue (1998, pp.134-148).

Sobre los conceptos previamente expuestos, se pretende justificar la necesidad de conocer y de delimitar un metalenguaje específico para estudiar ciertos fenómenos imbricados en los sistemas verbales, pero que, por su naturaleza, se manifiestan de un modo no verbal. Tal y como explica Reynoso (2006), y se indica en la Tabla 1.5, el siglo XX y, concretamente en la década de los años 60 y 70, las “principales propuestas sobre el conocimiento de la obra y del lenguaje musical estuvieron influidas por el estructuralismo de Lévi-Strauss y por la hermenéutica de Clifford Geertz” (p. 81). No obstante, se desarrollaron numerosas y diversas teorías que pretendían constituir un sistema de comprensión del fenómeno musical.

<i>MODELO</i>	<i>PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y AUTORES REPRESENTATIVOS</i>
<i>Semántica semiológica</i>	<p>Teorías sobre la relación entre música y significado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La música como un fenómeno asemántico (Eco, Monelle).</li> <li>• La música como significación dentro de sus referencias intrínsecas (Jakobson, Coker).</li> <li>• Significados ocasionales, <i>sui generis</i> o <i>pre-semánticos</i> (Grauer)</li> <li>• La música como expresión de significados propios de cada ambiente cultural.</li> <li>• La música como una significación inefable, vaga, mutante, difícil de expresar en términos verbales (Naomi Cumming).</li> <li>• El significado musical como un fenómeno dinámico y procesual (David Lidov).</li> </ul>
<i>Hermenéutica analítica</i>	<p>Teoría de los tópicos de Leonard Ratner y Teoría del género expresivo de Kofi Agawu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollada por Robert Hatten y por Eero Tarasti.</li> <li>• Define un tópico como una figura musical que ha adquirido connotaciones y denotaciones específicas dentro de un contexto musical concreto.</li> </ul>
<i>Modelos narratológicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés por reestablecer la superficie de la música como el sitio crucial del análisis, en contraste con las posturas que interrogaban las estructuras más profundas.</li> <li>• Reivindica la relevancia de las metáforas en lenguaje natural.</li> <li>• Desarrollada por Carolyn Abbate, Márta Grabócz, Naomi Cumming, y, parcialmente por Kofi Agawu.</li> </ul>



<p><b><i>Semiótica existencial</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La música se presenta como una situación, y no como un objeto; es decir, una interrelación de eventos que reemplaza a la linealidad del proceso musical.</li> <li>• El concepto de situación está definido por las categorías sémicas de Peirce: como comunicación y proceso significativo, como acción y evento, y, como intertextualidad.</li> <li>• Tarasti a partir de los trabajos de Arthur Heidegger y posteriormente, Elena Alexeieva y Kristian Bankov.</li> </ul>
<p><b><i>Teorías de corporalidad (embodiment) y gestualidad</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación entre música, cuerpo, afecto, subjetividad a partir de convertir la sinestesia en un campo semiológico articulado.</li> <li>• Desarrollada por Wilson Coker, Edward Cone, Peter Kivy, David Lidov y Robert Hatten.</li> </ul>
<p><b><i>Modelos posestructuralistas</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En los inicios, se desarrolla a partir del interés por los textos de las canciones, lo que no generaba ninguna aportación al fenómeno musical. Posteriormente, a partir del proyecto cantométrico, se convierte en una teoría fundamentada en el posestructuralismo semiológico.</li> <li>• Incluye elementos de la teoría musicológica gestáltica que permita desarrollar modelos de conocimiento sobre todas las artes y culturas.</li> <li>• Raymond Monelle, Victor Grauer, y, Leonard Meyer.</li> </ul>
<p><b><i>Estudios culturales semiológicos y estudios semióticos de la cultura popular</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretende una comprensión sobre el modo en que la música, como actividad social, se enmarca en patrones más amplios de práctica cultural.</li> <li>• Identifica denotaciones y connotaciones particulares en piezas, en géneros, en intérpretes o en letras de canciones.</li> <li>• Destacan los trabajos de Dick Hebdige (sobre el rock punk), Robert Walser (sobre el <i>heavy metal</i>), y, Philip Tagg sobre los códigos denotativos que establecen analogías entre la música y los fenómenos sociales e ideológicos.</li> </ul>
<p><b><i>Etnomusicología semiológica</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género de investigación situado en la teoría poscolonial y el multiculturalismo.</li> <li>• Sus principales representantes son Charles Boilès, Judith y Alton Becker, Louise Meintjes y José Luiz Martinez.</li> </ul>
<p><b><i>Modelos analíticos</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desarrolla sobre los modelos analíticos propuestos por Schenker.</li> <li>• Agawu presenta una valoración reflexiva sobre los aspectos políticos e ideológicos del análisis y sobre la construcción de sus “sujetos” ideales o abstractos.</li> <li>• No incluye metáforas o categorías de orden lingüístico.?</li> <li>• Destacan Robert Samuels, Jonathan Dunsby, John Stopford y Tom Pankhurst.</li> </ul>
<p><b><i>Modelos cognitivos</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorpora al análisis musical los niveles poético y estésico, aplicando herramientas de modelado computacional fenomenológico, semiótica peirceana y constructivismo.</li> <li>• Destacan los trabajos de William Echard, Erkki Pekkila, Lawrence Zbikowski, Roger Kendall, William Windsor, Mark Rey-brouck y Rubén López Cano.</li> </ul>

<b>Modelos sociosemióticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentada en las teorías sociolingüísticas de Halliday, los modelos de análisis del discurso de van Dijk, y, sobre las teorías de la práctica de Bourdieu. Posteriormente desarrollada por Teo van Leeuwen y William Echard.</li> <li>•</li> </ul>
<b>Modelos lingüísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gino Stefani a través de los conceptos de competencia musical y código.</li> <li>• El modelo generativo de Lerdahl y Jackendoff . Los trabajos de Nattiez que posteriormente se devaluaron en favor de los estudios semiólogos desde el enfoque posmodernista y los estudios culturales.</li> <li>•</li> </ul>

Tabla 1.5. Teorías y autores para la comprensión del sistema musical en Reynoso (2006).

Se suceden, por lo tanto, numerosos modelos explicativos —del lenguaje musical sobre diferentes enfoques analíticos— abarcando desde el formalismo, propio de la etapa estructuralista, hasta aquellos que pretenden la aplicación de teorías psicológicas, la semántica, la hermenéutica, la teoría de la recepción y las corrientes que se interesan por la percepción o la interpretación (Nagore, 2004). En este sentido, Molino (1995) destaca que “el verdadero hito en la historia del análisis musical se sitúa precisamente a mediados del siglo XX, momento en el que algunas nuevas condiciones conducen al triunfo del análisis” (p. 37). Introduce, por tanto, la creación de instituciones y de especialistas, tanto en el ámbito de la etnomusicología como en el del análisis musical, para el desarrollo de nuevas teorías y la renovación de métodos en los modos de enfocar el análisis.

El análisis musical se convierte en una herramienta fundamental para el conocimiento del hecho musical en general, y para la interpretación pianística en particular. Se configura como una disciplina autónoma al servicio de la teoría y en lo relativo a los aspectos psicológicos y el formalismo, a través de teorías analíticas centradas en el tematismo (estudio de las frases, de la melodía y del ritmo), o de la armonía. Es decir, permite implementar modelos y sistemas más explícitos en las disciplinas propias de las humanidades sobre las cuales se pueda explicar una obra a partir de un principio de organización único. E, igualmente, integrar en la enseñanza y en la investigación, lenguajes propios de la música atonal, serial, popular, o, extraeuropea, con el objetivo de ofrecer una dimensión más amplia de la expresión sonora.

### 1.2.2. Hermenéutica e interpretación: la *expresión o estilo correcto*, y el *estilo excelente*.

La figura del intérprete implica un modo de conocimiento que contempla la recreación y la ejecución de la obra a partir de los conceptos de expresión creativa e historicismo. Davidson y Scripp (1992) señalan que dicho planteamiento sitúa a la interpretación musical *dentro y fuera* de la ejecución; es decir, sobre los procedimientos, y sobre las intenciones artísticas. Del mismo modo, Chiantore (2002), indica que “la moderna tendencia a escindir *técnica* y *arte* denuncia una de las peculiaridades de nuestra cultura: la reparación entre significado interior y forma exterior de una acción” (p. 20). Por su parte, Clarke (2006) reflexiona sobre el rol del intérprete —asumiendo que las habilidades específicas de la técnica y el conocimiento sobre el texto— como un proceso de integración acerca de sus decisiones de interpretación, por lo que: “...se espera que los músicos den vida a la música, que vayan más allá de lo que proporciona explícitamente la notación o la transmisión oral” (p. 82).

En este sentido, los modos sobre como conocer la música suponen el principal interrogante que aborda la interpretación instrumental, tanto desde el diseño y la planificación del discurso musical, como desde su comprensión. Berman (2010) alude a esta problemática situando a la figura del intérprete, del siguiente modo:

El fenómeno del músico-intérprete que toca la música escrita por otras personas es relativamente nuevo. Hasta principios del siglo diecinueve, era el compositor quien normalmente interpretaba sus propias obras, o por lo menos supervisaba su ejecución. En su caso, no tenía sentido preguntarse por el significado de la música, pues ya la conocía. Nosotros, en cambio, al no poseer este conocimiento, nos vemos obligados a descubrirlo (p. 152).

Igualmente, autores como Hindemith (1952) explican que “nuestra forma de ser no es idéntica a la de nuestros antepasados, y por lo tanto su música, aunque la recreemos con absoluta perfección técnica, nunca tendrá para nosotros exactamente el mismo significado que tenía para ellos” (p. 170- 171). Se entiende, por tanto, que el

pensamiento musical, en el marco de la interpretación académica, se inicia en la percepción, ejecución y expresión de una composición. Hatten (1994), alude a la concepción sobre estilo como un conocimiento que forma parte del saber necesario para la interpretación, pero que por sí mismo no es suficiente para la comprensión de los procesos musicales. En este sentido, identifica una “competencia estilística propiamente dicha” (p. 29) conformada por los códigos y las características de cada estilo, y, por otra parte, la “competencia estratégica que tiene que ver con elecciones particulares, excepciones u ocurrencias únicas que aparecen en una obra particular” (p. 29). De este modo, la interpretación historicista, o históricamente informada, dispone un enfoque de conocimiento en la interpretación vinculado a la fidelidad de la obra y la intención del compositor.

Ritterman (2006), acude a los tratados de Adam, Spohr y Quantz para distinguir entre *expresión o estilo correcto*, y *estilo excelente*. En el primer caso, considera las investigaciones sobre estilo e interpretación de dichos tratados como “opiniones generalmente similares sobre las características esenciales de la interpretación expresiva y la importancia de la aportación del intérprete en dicha interpretación” (p. 104); y en el segundo supuesto, añade las “ideas propias del intérprete para la recreación intelectual del material temático diseñado por los compositores con el objetivo de que el oyente pueda participar de dichas intenciones” (p. 104). Igualmente, Clarke (2006) alude a que “una perspectiva general de la expresión es que el intérprete procura la transparencia entre la concepción y la acción” (p. 86). Es decir, se identifica, por una parte, un pensamiento abstracto vinculado a la percepción y a la imaginación y, por otro, la realización —a través de la toma de decisiones sonoras— relacionada con el concepto de análisis del estilo.

Al respecto, Rink (2006) argumenta que “tales decisiones no son necesariamente intuitivas y asistemáticas: la mayoría de los intérpretes examinan meticulosamente cómo *funciona* la obra y cómo superar sus diversos retos conceptuales” (p. 55). Por tanto, la interpretación musical se relaciona con la competencia musical que Stefani (1998) define como “el saber, el saber hacer y el saber comunicar” (p. 13). Del mismo modo, Hatten (1994), indica que la

interpretación comprensiva no solo depende del conocimiento de las diferentes tipologías y modelos compositivos, o reglas estilísticas, sino que obedece, según el autor, a la “habilidad cognitiva interiorizada (posiblemente tácita) de un escucha para entender y aplicar principios estilísticos, cognitivos, correlaciones, y estrategias de interpretación para la comprensión de las obras musicales en ese estilo” (p. 288). Y en palabras de Volli (2000), “puede ser concebida, al menos en parte, como una serie de representaciones mentales esquemáticas (o a manera de guiones) de naturaleza seminarrativa que los miembros de una cultura determinada han elaborado sobre la base de experiencias repetidas” (p. 166).

La hermenéutica, siguiendo a Arráez, Calles y Moreno de Tovar (2006), pretende desvelar el significado de los textos que permita una posible concreción teórica para su conocimiento. En este sentido, López Cano (2002, p. 5) alude a la clasificación de Stefani (1998) donde justifica la competencia musical a través de cinco niveles distintos de codificación como se observa en la Tabla 1.6.

Códigos generales sobre los modos de vivir experiencias emotivas, musculares, sensoriales, sinestésicas; aplicar esquemas perceptivos y mentales elementales; efectuar comportamientos antropológicos de base en relación, a objetos sonoros.
Prácticas sociales: aplicar reglas y esquemas culturales.
Técnicas musicales: la capacidad que se obtiene aculturándose con teorías, métodos y procedimientos específicos del quehacer musical.
Estilos musicales: las habilidades que se adquieren frecuentando modos particulares de realizar las técnicas musicales, propias del género de una época específica o corriente determinada.
Obras: es decir, la facultad de reconocer características específicas de textos musicales particulares.

Tabla 1.6. Niveles de articulación de la competencia musical según Stefani (1998).

El texto musical supone, por tanto, un punto de información que tal y como indican Arráez et al (2006), “por su propósito comunicativo es una obra abierta, en movimiento” (p. 179). Es decir, permanece condicionada por elementos de contexto, situacionales y extratextuales. López Cano (2002), continuando con la línea de

investigación sobre la significación del contenido musical, explica el conocimiento estilístico como uno de los elementos que justifican un modelo sonoro determinado. Afirma, por tanto, que “el estilo es un saber/presaber que se forma durante los procesos perceptivos, al tiempo que es la garantía cognitiva que los posibilita” (p. 8). Igualmente, alude a que el saber estilístico permite la comprensión de las obras, pero, no obstante, “la puesta en práctica de este saber, reconstruye y modifica sus contenidos en un nuevo continuo proceso dialógico” (p. 9).

Consecuentemente, la hermenéutica pretende la interpretación y el descubrimiento de un posible sentido del mensaje, así como facilitar su comprensión. Arráez et al. (2006) la definen del siguiente modo:

...se considera la hermenéutica como una teoría general de interpretación, dedicada a la atenta indagación del autor y su obra textual, por tanto, quien quiere lograr la comprensión de un texto tiene que desplegar una actitud receptiva dispuesta a dejarse decir algo por el argumento (p. 173).

Por otra parte, se observa que el proceso de interpretación no se presenta como algo estático e inequívoco, sino que pretende la incorporación de ideas propias y juicios artísticos. El intérprete establece un diálogo con la obra que lo convierte, al mismo tiempo, en receptor y en reemisor (Gadamer, 1991). Y, del mismo modo, Arráez et al. (2006), identifican un proceso de descubrimiento hacia la simbología entre la comprensión y la precomprensión que desempeña el intérprete musical.

En este sentido, el análisis musical se convierte en una herramienta fundamental en la interpretación y en el camino hacia la comunicación que requiere la exposición performativa. A pesar de la distancia tanto histórica, psicológica, como lingüística de la obra, Gértrudix (2003, p. 34), por su parte, entiende que las limitaciones del texto musical no excluyen la capacidad comunicativa de los mismos; es decir, considera la existencia de “diferentes niveles de semánticidad que están fuera de lo conceptual y que se alojan en lo expresivo de forma especialmente diversa” (p. 34). Al respecto, Clarke (2006) justifica el análisis estructural, o formal, de la obra

como un indicador de significado expresivo, pero estima, que no es la única aproximación al contenido musical que se debe emplear para su comprensión:

El enfoque psicológico de la interpretación ha tendido, en ocasiones, a separar radicalmente la estructura y la expresión. La estructura musical es sin duda un componente importante de aquello que motiva y da forma a la expresión, pero es solo un elemento dentro de un amplio sistema de relaciones (p. 91).

Rink (2006) alude al análisis, dentro de la interpretación, como un tipo de conocimiento práctico que se encuentra influenciado por el concepto de temporalidad. Del mismo modo, distingue las siguientes valoraciones acerca de la interpretación consciente desde el análisis, como se indica en la Tabla 1.7.

La temporalidad es inherente a la interpretación y, por lo tanto, es fundamental en el <i>análisis del intérprete</i> .
El objetivo principal de dicho análisis es descubrir la <i>forma</i> de la música en oposición a la estructura y la manera de proyectarla.
La partitura no es <i>la música</i> ; la música no está confinada a la partitura.
Todo elemento analítico que repercuta en la interpretación será incorporado idealmente dentro de una elaboración más extensa en la que influyen consideraciones de estilo (en sentido amplio), género, tradición interpretativa, técnica, instrumento, etc., así como las capacidades artísticas del intérprete.
La <i>intuición instruida</i> guía, o al menos influye, al proceso de <i>análisis del intérprete</i> , aunque un enfoque analítico más deliberado también puede ser útil.

Tabla 1.7. Aportaciones del análisis musical en interpretación según Rink (2006).

El propio autor, y más allá del análisis como concepto estructural, distingue dos categorías de análisis en interpretación:

“1. Análisis previo a una interpretación determinada (que probablemente servirá de base para esta), y 2. análisis de la interpretación en sí misma. El primero, bien sea de carácter riguroso o de carácter más pragmático, es potencialmente *preceptivo* con respecto a la interpretación, mientras que el segundo tipo de análisis es *descriptivo*” (Rink 2006, p. 57).

Del mismo modo, López Cano (2008) explica que la aplicación de las figuras retóricas resultan de gran utilidad en la planificación de la interpretación por considerar e “identificar los puntos que debe resaltar y enfatizar” (p. 1). Es decir, la transformación y el tratamiento del motivo musical se plantea, tal y como indican Arráez et al. (2006), como determinados signos de significado permiten la relación entre los signos lingüísticos con el pensamiento: “referir el pensamiento con las cosas y llevar a la praxis una metodología o teoría de comprobación, aunque sea elemental, de los significados” (p.172). No obstante, López Cano (2008) recuerda que los códigos que se establecen a partir de dicho conocimiento no constituyen un sistema cerrado, por lo que presenta grandes limitaciones en la toma de decisiones sobre la práctica musical. Rink (2006, p. 62), alude al pensamiento reflexivo para la interpretación consciente a partir de las siguientes acciones:

- Identificar las divisiones formales y el esquema tonal básico.
- Representar gráficamente el tempo.
- Representar gráficamente la dinámica.
- Analizar la línea melódica y los motivos/ideas que la componen.
- Elaborar una reducción rítmica.
- Reescribir la música.

De acuerdo con las consideraciones previas, y atendiendo las aportaciones de Mantel (2010), la interpretación obedece a un proceso determinado por la expresividad sonora, la comprensión lingüística y la ejecución del texto musical como se indica en la Figura 1.6.



Figura 1.6. Componentes de la expresión y la imagen conceptual en Mantel (2010).



### **1.3. La representación y la experimentación artística en el marco creativo de la sociología del arte contemporánea.**

El conocimiento y la experiencia artística implican múltiples interrelaciones con la sociedad, la cultura, así como con sus pensadores, sus creadores y los diferentes participantes del fenómeno artístico. En este sentido, y teniendo en cuenta su evolución conceptual sobre los modos en los que se desarrolla, Claramonte (2010) indica que *el arte de concepto se transforma en arte de contexto*, es decir, se generan espacios y situaciones propicias para la presentación e implicación de las representaciones sociales sobre las que la producción artística se conforma como un proceso cultural y, en ocasiones, como una acción exclusivamente sensorial (Brea 2003). Incluso, tal y como explica Molina (2013, p. 21): “..., se va perdiendo paulatinamente la idea de obra ‘con mensaje’ y se la reemplaza por la idea de obra como proceso, como experiencia, como acto, como acción”.

Siguiendo a Duarte (2006), la producción musical —como evento vinculado a la percepción o audición, a la interpretación (vocal e instrumental), a la composición y creación o improvisación— desarrolla: “etapas que coinciden con las etapas de producción de representaciones sociales: la objetivación y la fijación” (p.72). A partir de esta perspectiva, los sistemas sociales y las interacciones sobre las que se extienden sus acciones, se consideran la principal condición para aproximarse al concepto de representación social como “un fenómeno específico relacionado con una manera particular de comprender y comunicar, una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común” (Moscovici, 2000, p.33).

Se identifica, por tanto, un modelo de conocimiento colectivo donde las actividades desarrolladas por los diferentes grupos de individuos sitúan múltiples posiciones ante la relación con el fenómeno artístico, los procesos de comunicación y su impacto afectivo. El contexto, o marco de actuación colectivo, ofrece esquemas comunicacionales y cognoscitivos referentes a una determinada cultura, ideología y sistema de valores. Jodelet (1986), afirma, por consiguiente, que las representaciones sociales se definen como:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e, incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (p. 470).

En este sentido, la experimentación y la percepción artísticas sitúan al público como elemento protagonista y como agente activador de la obra —y de sus procesos— a partir de la valoración y de la referencialidad que suscitan las variables de identidad cultural (Moscovici, 2000). Igualmente, Duarte (2006) alude a la transformación de dichas representaciones mentales, sobre la producción musical, a partir de las fases que se atribuyen en la producción de representaciones sociales: “la objetivación y la fijación” (p.72). Destaca, del mismo modo, las siguientes etapas:

- Identificación y selección de los elementos de la producción sonora que resultan próximos al individuo y, por tanto, susceptibles de significado; es decir, aquellos que coinciden con el sentido que la persona puede o quiere atribuir al sonido.
- Estructuración y organización de los elementos identificados en imágenes sonoras que permitan la configuración de un “objeto musical”.
- Naturalización del objeto en la “realidad” del individuo, en relación, al marco de referencia que se genera desde la interacción con sus grupos sociales.
- Fijación del objeto, se integra en la realidad del individuo y se procede a su categorización, su clasificación y su situación.

Los sistemas de significación se expresan mediante prácticas en las que la intención del compositor o intérprete incide en la producción del discurso musical. Se establece una correspondencia que, en gran medida, vincula los modos de representación social, con las formas de representación musical en lo relativo a las funciones o finalidades de la música y su producción (Mazzotti, 2004). Es decir, y siguiendo a Williams (2003), se precisa vincular lo artístico con procesos culturales más amplios que permitan su comprensión a partir de las interacciones sociales que

los conforman, y no sólo desde sus particularidades constitutivas. Igualmente, Maquet (1986), entiende que las formas estéticas se sitúan: “entre las configuraciones ideacionales de la cultura de las cuales ellas son parte: están influidas por los procesos de producción y son respuesta a las instituciones y a otras redes sociales. En una palabra, los objetos estéticos son profundamente culturales” (p. 241).

Autoras como Zolberg (2002), identifican diferentes criterios que se han desarrollado a lo largo del estudio del fenómeno artístico, de sus representaciones y de sus significados. Destaca las siguientes posiciones: “Los sociólogos y los humanistas basan sus opciones en razones diferentes, ponen el énfasis en distintos aspectos del arte, y aportan a su comprensión de las artes en la sociedad fuerzas y debilidades características de sus campos intelectuales” (p. 21). Concretamente, tal y como se indica en la Tabla 1.8, alude a una perspectiva de conocimiento interna y otra externa:

<i>ORIENTACIONES INTELECTUALES SEGÚN VERA ZOLBERG (2002)</i>	
<b><i>Perspectiva interna</i></b>	<p><b>Desarrollada por una corriente humanista:</b></p> <p>Su principal interés radicaba, y todavía se centra, en la <i>obra de arte</i>, interpretada desde una perspectiva internalista. Esto significa que analiza los elementos formales: los medios y las técnicas utilizadas, el contenido de las imágenes o del lenguaje, las influencias estéticas procedentes de obras creadas en una misma o similar tradición. Contemplan cada obra como una expresión única y llena de significado del ser de su creador (p. 22).</p>
<b><i>Perspectiva externa</i></b>	<p><b>Desarrollada por una corriente sociológica:</b></p> <p>A diferencia de los especialistas de la estética, los científicos sociales parten de la premisa de que el arte debería ser contextualizado, en términos de tiempo y lugar, en un sentido general y, más específicamente, en términos de estructuras instituciones, normas de afiliación, formación profesional, recompensa, patronazgo o cualquier otro tipo de apoyo. Los sociólogos centran su atención en la relación que existe entre el artista y la obra artística y las instituciones políticas, las ideológicas y otras consideraciones extraestéticas (p. 25).</p>

Tabla 1.8. Orientaciones intelectuales según Vera Zolberg (2002).

Del mismo modo, Heinich (2002) distingue las siguientes etapas, tal y como se indica en la Tabla 1.9. en el desarrollo de la Sociología del arte identificando tres generaciones y sus respectivos modelos de aproximación a la disciplina

<b>ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LA SOCIOLOGÍA</b>	
<b>PRIMERA GENERACIÓN:</b> <i>Estética sociológica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El arte no puede ser entendido de un modo aislado, se debe tener en cuenta la construcción social para comprender los procesos y los cambios artísticos.</li> <li>• Se debe analizar la relación entre arte y sociedad como dos entidades independientes.</li> <li>• Sus principales representantes son: Yuri Plejanov, Arnold Hauser, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Roger Bastide y Pierre Francastel.</li> </ul>
<b>SEGUNDA GENERACIÓN:</b> <i>Historia social del arte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parten del impacto del contexto económico, social y cultural tanto en la producción como en la recepción de las obras de arte; es por ello, que emplean metodologías de estudio propias de la Historia para la investigación empírica sobre el pasado.</li> <li>• Sus estudios se fundamentan en la documentación y no persiguen una generalidad.</li> <li>• Incorporan temas nuevos de investigación como: el mecenazgo, las instituciones artísticas, el proceso de recepción y los productores.</li> <li>• Sus principales representantes son: Raymond Williams, Roger Chartier, Peter Burke y Timothy James Clark.</li> </ul>
<b>TERCERA GENERACIÓN:</b> <i>Sociología de encuestas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideran imposible pensar el arte fuera de la sociedad.</li> <li>• Se separa de la Estética y de la Historia del arte para desarrollar una rama específica de la Sociología.</li> <li>• Estudia el funcionamiento del entorno del arte, es decir, los actores y sus interacciones, así como, la estructura interna de dicho espacio.</li> <li>• Incorpora los procesos de causas y de resultado relacionados con las obras.</li> <li>• Pretenden analizar el arte como sociedad, es decir, “el arte como una forma de actividad social que posee características propias” (Heinich, 2010, p. 43).</li> <li>• Sus principales representantes son: Paul Lazarsfeld, Pierre Bourdieu, Claude Grignon, Jean-Claude Passeron, Raymond Moulin, Antonie Hennion, Svetlana Alpers, Tia de Nora, Howard Becker, y, Norbert Elias.</li> </ul>

Tabla 1.9. Etapas en el desarrollo de la sociología del arte según Heinich (2002).

Los procesos de creación y de apreciación estética ponen de manifiesto la complejidad que supone el estudio de la significación musical. Desde esta perspectiva, Hernández Salgar (2012) realiza una descripción sobre los modos en que se puede desarrollar su conocimiento y, alude a su trabajo como:

Estas aproximaciones son disímiles, plurales y parecen abordar niveles de significación muy diferentes. Sin embargo, a riesgo de sonar reduccionista, creo que es posible agruparlas en tres grandes enfoques: el enfoque propiamente semiótico o hermenéutico, el enfoque cognitivo o corporal y el enfoque social o político (p. 67).

En el primer caso, el enfoque de la semiótica y de la hermenéutica, desarrolla aquellas propuestas que se abordan desde el texto musical, es decir, sus relaciones sónicas, la idea de tópico y gesto musical, y sus incidencias en el sonido, en relación, a la organización de dicho texto. El significado musical es susceptible, por tanto, de interpretación a partir de la partitura. Si bien, comparte las aportaciones y los fundamentos del estudio social —en los procesos artísticos— no implica al oyente para su comprensión.

En segundo lugar, Hernández Salgar (2012) introduce el enfoque cognitivo-corporal como el conocimiento que “se ha venido construyendo desde las ciencias de la cognición musical, las teorías de la mente corporizada y la psicología de la música” (p. 68). En este caso, la percepción y la respuesta del oyente representa el principal motivo de investigación. Aunque se atribuye una gran influencia al hecho social, en lo relativo a los mecanismos de percepción, se pretende describir el modo en que se construye un significado en el acto mismo de la cognición musical. Por su parte, Kavolis (1970) explica que dicha respuesta, responde, exclusivamente, a la relación interna de la persona —tanto en el rol de creador como de espectador— con la obra de arte. Aunque comparte la idea de que los condicionantes socioculturales inciden en la percepción de los individuos, entiende que su influencia no se refleja de un modo inmediato ni de un modo específico, sino que forman parte de las características propias de la expresión artística. Afirma, por tanto:

...parece más razonable suponer que las condiciones sociales y las orientaciones culturales institucionalizadas conforman los modos de organización y funcionamiento de la personalidad, y que un tipo dado de personalidad hallará que ciertas formas de expresión artística concuerdan mejor o resultan psicológicamente más congruentes que otras con su estructura (Kavolis, 1970, p. 220).

Retomando la clasificación de Hernández Salgar (2012, p. 68), se identifica la siguiente secuencia, tal y como se indica en la Figura 1.7, que define el proceso mediante el cual se configura la elaboración de significados desde la percepción del sonido hasta su comprensión:

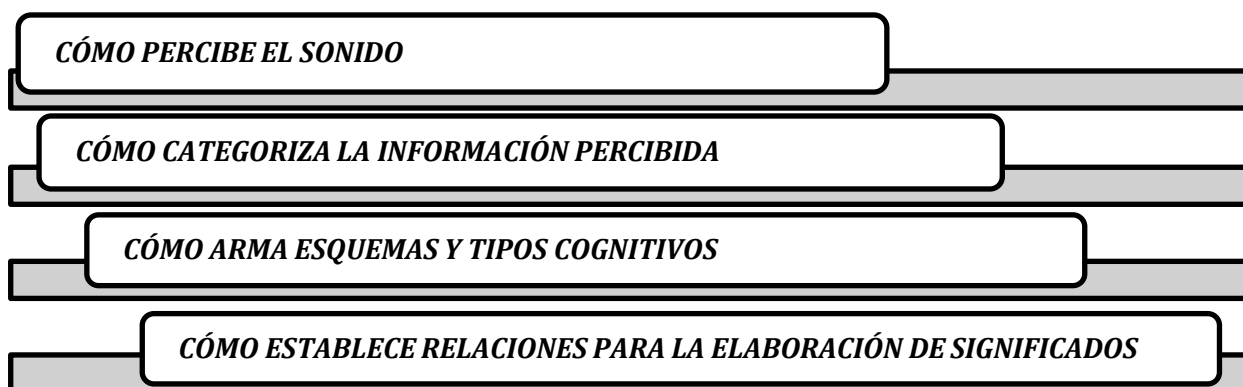


Figura 1.7. Proceso de comprensión auditiva según Hernández Salgar (2012).

En este sentido, Moscovici (1985) alude a un fenómeno psicológico caracterizado por un enfoque que denomina *binario*. La perspectiva dual que explica dicho comportamiento obedece a la distinción de dos elementos independientes: el sujeto y el objeto. Es decir, por una parte, el individuo, el organismo o sistema de respuestas y, por otra parte, el estímulo, tal y como se indica en la Figura 1.8.

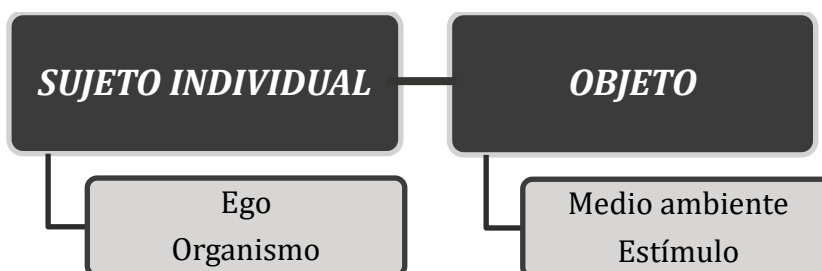


Figura 1.8. Perspectiva dual en la percepción del sonido en Moscovici (1985).

Finalmente, Hernández Salgar (2012) identifica una aproximación de carácter socio- política desarrollada por etnomusicólogos, antropólogos, sociólogos e historiadores donde la problemática del hecho musical es estudiada como un componente fundamental en la construcción de identidades individuales y colectivas. Analiza, por consiguiente, los diferentes modos en que la sociedad y sus estructuras organizativas inciden en la expresión sonora. Tal y como afirma Hernández Salgar (2012):

Desde la perspectiva social, no se da demasiada relevancia a la descripción de los materiales musicales o la relación de individuos particulares con la música. Su gran aporte consiste en mantener viva la pregunta por el papel de la música en las relaciones de poder, algo vital si queremos acercarnos ligeramente a la enorme capacidad de la música para influir en nuestra sociedad, nuestra política y nuestra economía (p. 68).

Se introduce, por tanto, una relación de identidades colectivas que refleja la expresión musical en término de identidad artística e identidad cultural —como expresión de una etnia, de una clase social, o de una nación— así como, una experiencia colectiva. Siguiendo a Ramírez (2006):

La música no es un accesorio de una identidad previa, sino más bien a la inversa, la música funda una identidad colectiva que se refleja en una imagen, un consumo de tiempo y de dinero en la escucha de tal música, una expresión propia (el habla, el baile), una actitud ante las cosas, una forma de socializarse, una definición de sí, una construcción permanente de espacios de socialización, un grupo de afines, ciertos códigos comunes y un sentido de pertenencia (p. 251).

Igualmente, Ullán de la Fuente y Hernández Belver (1994) aluden a que “la diferencia entre el esquema psicológico y el sociológico radicaría en que el sujeto ya no es un individuo, sino una colectividad” (p. 155). Igualmente, retoman los conceptos desarrollados por Moscovici (1985), sobre la relación entre el sujeto y el objeto de la acción. A diferencia del supuesto expuesto anteriormente, describen un objeto y un

sujeto “diferenciados según criterios económicos o políticos, éticos o históricos” (p. 155) que inciden en las conductas de apreciación estética por parte del sujeto, pero también sobre las conductas de creación, tal y como se indica en la Figura 1.9.

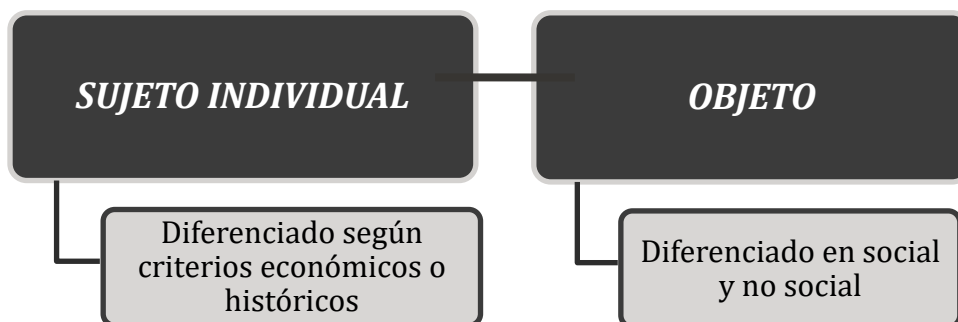


Figura 1.9. Conductas de creación y de apreciación estética en Moscovici (1985).

A partir de las ideas previas, Ullán de la Fuente y Hernández Belver (1994) identifican un conocimiento artístico y un elemento situacional, o de contexto, que permite pensar las diferentes creaciones desde un enfoque cultural más amplio que desarrolla el concepto de arte. Siguiendo a Steingress (2008), la cultura obedece a una interacción social que sintetiza las perspectivas individuales y colectivas en el marco de la vida cotidiana, es decir, requiere de la interpretación de “un conjunto diversificado de elementos que influyen en la constitución de la sociedad mediante la interacción” (p. 245). Identifica un nuevo paradigma que define la cultura como un elemento activo en los procesos sociales “donde se construye la realidad como consecuencia de una cadena de interacciones significantes concretas, locales, para convertirse en estructura normativa y base de las instituciones” (p. 245).

En este sentido, Ullán de la Fuente y Hernández Belver (1994), atienden a los condicionantes psicológicos y a los aportes de la sociología, entendiendo la expresión artística vinculada a un sistema cultural, como el modo de indagar sobre:

los procesos de creación y apreciación artística del ámbito de la *inspiración*, la *genialidad* y la *sensibilidad* inexplicables en sí mismas, y que además han sido, desde la estética y la historia del arte, tantas veces consideradas fuera del alcance de la comprensión racional y científica (p. 160).



#### 1.3.1. Percepción y experiencia estética.

Siguiendo a López y Vargas (2010, p. 43), se entiende que “las disciplinas musicales en el ámbito académico suponen cierto estatus ontológico de la música, ciertos supuestos básicos acerca de su naturaleza como objeto de estudio”. En este sentido, y tal como se ha expresado anteriormente, el estudio del fenómeno sonoro, y de su dimensión comunicativa, se presenta a través de la relación que suscita la práctica musical a partir de aspectos psicológicos, culturales y sociales, así como, desde el modo en el que tienen lugar estas prácticas.

La aproximación de la psicología al estudio de la experiencia estética, la percepción musical, y los procesos de creación, responde a diferentes puntos de vista que contraponen, por una parte, enfoques externos a las Ciencias Sociales y, por otra, los que pretenden objetivar dicho conocimiento.

Así pues, el estudio psicológico de los fenómenos estéticos va unido a los comienzos de la misma Psicología empírica, siendo la experiencia estética uno de los tópicos más antiguos que se incorporaron a la disciplina de la Psicología experimental, tal y como emergió en el último cuarto del siglo pasado (Ullán de la Fuente y Hernández Belver, 1994, p. 144).

Autores como Hogg (1975) y Francés e Imberty (1985), señalan las dificultades de identificar y de justificar, desde una perspectiva científica, criterios que expliquen los procesos artísticos, y su experiencia. En este sentido, Ullán de la Fuente y Hernández Belver (1994) aluden a:

... un carácter privado de buena parte de estos comportamientos y, seguramente también, el carácter casi «mágico» que se atribuye a los mismos, da lugar a que, en ocasiones, se rechace incluso a priori el análisis científico del comportamiento, en relación, al arte, cierto dolor al establecer un control observacional o de reproducción experimental de los hechos artísticos, y perder así lo que de espontáneo e íntimo podría haber en nuestro contacto con las obras (p 151).

En este sentido, la objetivación de las representaciones mentales del sonido supone una problemática que vincula, según Flores (2011), la respuesta sensible ante la fuente sonora con el pensamiento y la creación de imágenes. Es decir, el estudio del objeto sonoro como objeto y como fenómeno sensible imaginado. Por su parte, López Cano (2007) alude a la relación cuerpo-mente que suscita el estudio de la percepción como parte de la enacción o “cognición como acción efectiva” (p. 12). Del mismo modo, el autor afirma que “la cognición es la articulación de una red que consiste en niveles múltiples de subredes sensorio-motrices interconectadas de los cuales emerge un mundo de significación” (p.12).

El análisis que suscita la aproximación y la definición de la naturaleza propia de las experiencias artísticas pretende la identificación de los elementos que inciden en ella de un modo externo e interno. En este sentido, la dimensión sociológica de la percepción estética —o perspectiva externa— determina, tal y como afirma Heinich (2002):

la manera en que la gente ve, oye o lee una obra, es tan interesante como la cuestión de sus significaciones - perspectiva familiar a la historia del arte o la estética- y, también, de la cuestión de sus usos prácticos -perspectiva privilegiada por la sociología de la recepción (p. 37).

Por otra parte, los parámetros de carácter interno al lenguaje musical inciden en la percepción de la obra por ser considerados los principales elementos para establecer las relaciones de sentido en la música. Nattiez (2011), se refiere a los referentes intrínsecos del lenguaje como “aquellos por los cuales las estructuras musicales remiten a otras estructuras musicales” (p.30). Es decir, tal y como explica Fubini (2001), el material sonoro se configura a partir de una lógica interna propia que se ha desarrollado sobre sí misma, y no desde objetos referenciales extramusicales. Del mismo modo, el autor aproxima las posiciones sobre significación musical que ofrece el pensamiento referencialista, frente a la perspectiva contenidista, tanto en cuanto, la expresión musical puede considerarse como parte del fenómeno artístico, en sí misma y, su estructura y sintaxis como parte de su

desarrollo técnico y evolutivo. Baca Martín (2005), sintetiza del siguiente modo el pensamiento de Fubini:

De esta forma, el punto de vista desarrollado por Fubini participa de una perspectiva endógena de la obra artística en la que su continuum histórico se justifica desde elementos anteriores y se proyecta en el tiempo como un decurso evolutivo (p. 168).

Los conceptos de semanticidad musical, de significación emocional y de expresividad, pueden entenderse, por tanto, a partir de “la concurrencia de significados intrínsecos en la materia musical, que expresarían a través de los procesos sintácticos de los materiales musicales; por otro, de significados evocados, de carácter connotativo, que se derivarían del uso de la música en un determinado contexto social” (Green, 2001. p. 21). En este sentido, los procesos que relacionan la imagen sonora con los patrones de comportamiento obedecen a complejas interacciones sobre lo que Parsons (1984) identifica como *símbolos expresivos*. Flores (2011), explica dichas representaciones:

A partir de la objetivación, de la configuración del sonido como objeto, se separan los mundos del sujeto y el objeto. Así como el tratamiento hilvanado y funcional de la palabra como contenedor representativo de una imagen, y el pensamiento como el sistema de relación funcional de dichas abstracciones, su accionar, su funcionamiento en articulación de imagen, de conceptos relacionados a la palabra; de igual modo, la imagen sonora, como representación del cuerpo sonoro, en su proceso de objetivación, de aprehensión, de conocimiento, cobra en su accionar su carácter de proceso en cuanto a lo que pensamiento es en sonido. (p. 14).

Igualmente, Nagore (2004) alude a la clasificación de Dahlhaus sobre las categorías de análisis que conforman “la interpretación de la música en términos de estados emocionales y significaciones” (p. 4). Se refiere, por tanto, al análisis formal, la interpretación energética, y el análisis gestaltista. Es decir, tal y como indica López Cano (2007):

El conocimiento no radica en la mente ni en la sociedad ni en la cultura. Ni en cada uno de estos estamentos aislados, ni en su conjunto, sino en la interacción de los tres. La mente emerge de la interacción de constricciones biológicas (fisiológicas y neurológicas), psicológicas, antropológicas y culturales y no se puede reducir a ninguna de ellas (p. 13).

En este sentido, Parsons (1984) expresa la interacción de los símbolos expresivos, como parte de la percepción y de los procesos culturales, como la capacidad de:

- contribuir en la comunicación de las partes en interacción;
- organizar dicho proceso por medio de unas pautas de apreciación y su regulación normativa, así como;
- servir como objetos para satisfacer las necesidades o disposiciones correspondientes.

Desde esta perspectiva, la cognición musical se considera, tal y como afirma López Cano (2007) como “el conjunto de conocimientos (hábitos adquiridos, estrategias improvisadas, capacidad de producir estrategias ex-novo, esquemas, etc.) que resultan de la amalgama de capacidades innatas desarrolladas por habilidades aprendidas” (p. 13). En términos de experiencia estética, la música se relaciona con la experiencia sensible que, por su abstracción, requiere de la imaginación y de la metáfora sobre el sonido como modo de ordenar el pensamiento y su escucha. Este fenómeno es descrito por Dewey (2008):

La experiencia en vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. En vez de significar rendición al capricho y al desorden, proporciona nuestra única posibilidad de una estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo. Puesto que la experiencia es el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas, es el arte en germen. Aun en sus formas rudimentarias, contiene la promesa de esa percepción deliciosa que es la experiencia estética. (p. 21-22).

Destaca, por tanto, la acción de la audición y sobre el modo en que es percibida dicha información sensible. Stublely (1992) atribuye a los procesos de audición un modo de conocimiento, que tradicionalmente se encuentra vinculado a la percepción estética, e identifica cinco niveles de desarrollo a través de las respuestas ante el estímulo sonoro, tal y como se indica en la Tabla 1.10.

<i>NIVELES DE AUDICIÓN SEGÚN STUBLEY (1992)</i>	
<b>PRIMERO</b>	Reacción esencialmente sensorial
<b>SEGUNDO</b>	Respuesta centrada alrededor de los conceptos de representación y disciplina con el centro de atención en lo que despierta la obra de arte.
<b>TERCERO</b>	Validez de las propiedades afectivas de la obra.
<b>CUARTO</b>	Nivel de respuesta enfocado a los medios, la forma y el estilo.
<b>QUINTO</b>	Respuesta que cuestiona los criterios, conceptos y valores con los cuales una tradición construye los significados artísticos.

Tabla 1.10. Niveles de audición en la percepción estética según Stublely (1992).

La recepción de la obra musical y su relación con el público, implican la construcción, tal y como explica Gadamer (1996), de una comprensión y una interpretación histórica. Igualmente, Meyer (2001) alude a dicha recepción como una experiencia asociada a los diferentes estados de ánimo que, a su vez, se encuentran determinados por sentimientos. En este sentido, el interés por el análisis performativo se desarrolla a partir de un contexto, que Reynoso (2006) define en términos de “performances culturales” (p. 152). Es decir, un evento que se desarrolla en el tiempo, en un lugar concreto, y que requiere de unos participantes y sus conductas. El autor indica también que el “proceso de performance consiste en la relación de la música por una parte y del contexto por la otra” (p. 158); hace referencia, por tanto, a la dimensión social y cultural que se define a partir de los sistemas de creencias de los participantes. Igualmente, Herndon (1971) explica las interacciones de la performance como un sistema complejo y multidimensional:

La ocasión musical, en consecuencia, puede considerarse como una expresión encapsulada de las formas y valores culturales compartidos de una sociedad,

que incluye no sólo la música en sí misma sino la totalidad de la conducta asociada y los conceptos subyacentes. Usualmente es una actividad con un nombre, con un comienzo y un fin, diversos grados de organización de la actividad, audiencia/performances y ubicación (p. 340).

Lo estudios de Qureshi (1987) proporcionan una aproximación al análisis del fenómeno musical desde su indagación en la antropología de la música y sus investigaciones en etnomusicología. Para ello, identifica dos grandes categorías de trabajo. Por una parte, la comprensión de los elementos del lenguaje y del sistema musical sobre el que se pretenda indagar, y, por otra parte, la delimitación del contexto donde se realice la acción performativa. Es decir, analiza la expresión musical desde los conceptos de conducta, de estructura y de proceso, utilizando métodos antropológicos, tal y como se refleja en la Figura 1.10.

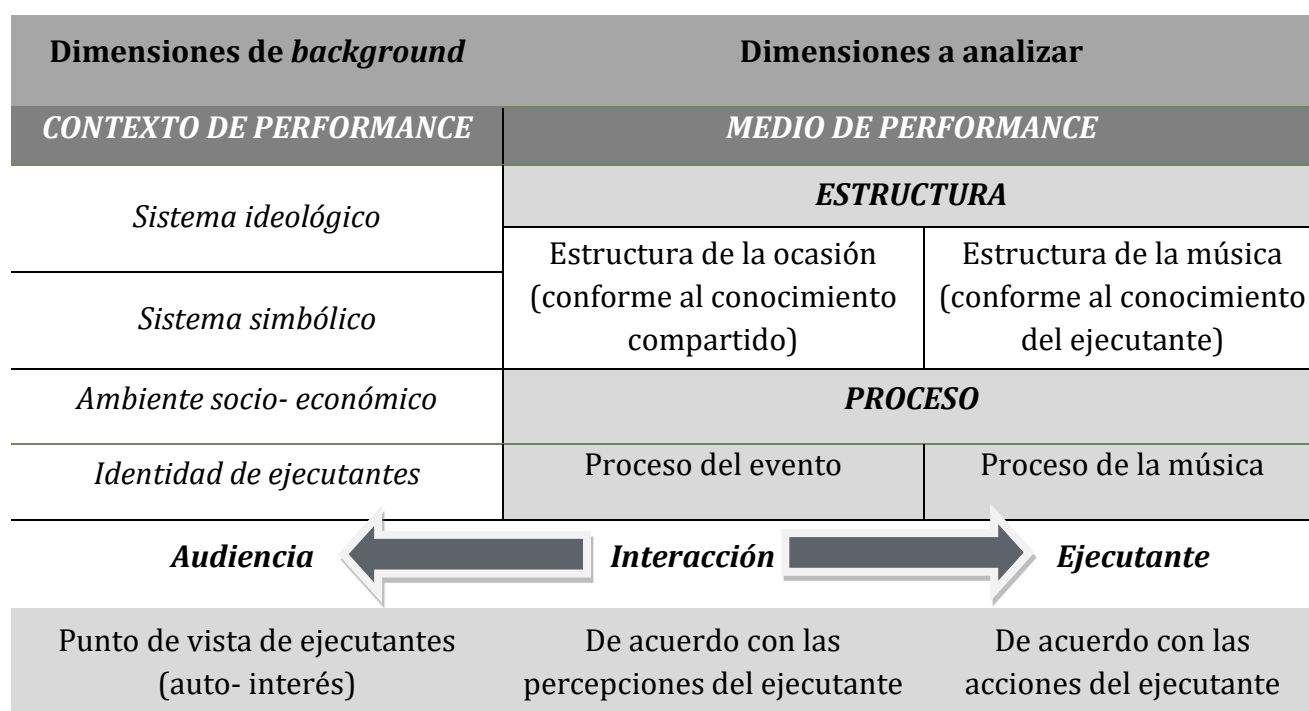


Figura 1.10. Modelo para el análisis performativo según Qureshi (1987).

Del mismo modo, Reynoso (2006), profundiza sobre el “marco operativo de Qureshi” (p. 157), identificando tres elementos fundamentales para su aplicación.

- a) Entender el lenguaje musical como estructuras y unidades gramaticales que permitan la construcción de un diseño formal.
- b) Desarrollar el proceso performativo a partir de un modelo reglado de comportamiento que incluye el contexto social y cultural.
- c) Adaptar la gramática musical al medio de la performance y a su estructura sonora para su comprensión sensible.

En este sentido, el autor define, tal y como se refleja en la Tabla 1.11, la relación de elementos y de diferentes requerimientos que implica la ejecución musical, en este caso, a partir de un ejemplo de análisis aplicado a la performance del *qawwali*.

<i>Componentes y requerimientos funcionales</i>		<i>Ejecución musical: Rasgos distintivos</i>
<b>1. Exaltación del espíritu</b>	a) Proporcionar un marco rítmico vigoroso	<b>Duración:</b> Metro con repeticiones regladas y frecuentes
	b) Proporcionar un patrón de acentos vigoroso	<b>Articulación acústica:</b> Acentos enfatizados con palmas y tamboreo a mano abierta
<b>2. Prioridad del texto</b>	a) Clarificar el texto acústicamente (claridad de palabras)	<b>Articulación acústica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto volumen mediante calidad de voz</li> <li>• Enunciación bien marcada</li> <li>• Presentación continua del texto mediante alternancia de grupo</li> </ul>
	b) Clarificar el texto estructuralmente (claridad de sintaxis)	<b>Duración:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metro poético representado en disposición duracional de la melodía</li> <li>• Metro poético reflejado en metro musical</li> </ul>
		<b>Estructura formal:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma estrófica representada en estructura musical</li> <li>• Esquema rítmico representado en el seccionamiento de la melodía.</li> </ul>
	<b>Altura:</b> Unidades de estrofa y metro poético representados en fraseo melódico y contorno	
c) Clarificar el texto semánticamente	<b>Presentación visual:</b> Énfasis del contenido mediante gestos	
<b>3. Requerimientos del oyente</b>	a) Proporcionar marco estructural flexible para la manipulación del texto	<b>Estructura formal:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las unidades del texto representadas por unidades musicales</li> <li>• Manipulabilidad de las unidades musicales mediante movimiento direccional (terminaciones alternativas de las unidades musicales)</li> </ul>

Tabla 1.11 Análisis aplicado a la performance según Reynoso (2006).

La expresión artística pone de manifiesto la representación sensible de la idea, el discurso o el contenido sobre el que se pretende informar (Gadamer, 1996). Su experimentación requiere, por tanto, de un conocimiento interpretativo que, según el propio autor, refiriéndose a la experiencia artística: “implica un comprender, esto es, representa por sí misma un fenómeno hermenéutico” (p. 217). Igualmente, Meyer (2001) analiza las causas que pueden incidir en las diferentes respuestas emocionales ante el discurso musical, así como, la comunicación afectiva que se vincula a la expresión artística. El autor considera que las asociaciones sensibles, derivadas de la obra, “no son reacciones emocionales espontáneas naturales, difusas y carentes de carácter” (p. 270), sino, modos aprehendidos de conductas convencionalizadas. Es decir, se justificaría desde un contexto cultural concreto y, por otra parte, indica que la estandarización y la funcionalidad de ciertas estructuras musicales permiten asociaciones que cuando “se vuelven habituales, la presencia del estímulo musical apropiado evocará, generalmente de forma automática, la respuesta del estado de ánimo acostumbrado” (p. 271).

Del mismo modo, Baca Martín (2005) considera que la respuesta del receptor, en relación al sonido, se encuentra —en mayor o en menor medida— “condicionada por la cualidad expresiva de la materia, por su vinculación a la singularidad perceptiva que condiciona la señal” (p. 174). No obstante, cabe resaltar la complejidad que implica la definición de una idea musical que debe ser construida por el oyente, a partir de un proceso de objetivación, que se genera desde el ámbito de la percepción sensible y el medio sociocultural. Dewey (2008), se refiere al proceso de creación de un artista como: “la materia interna de la emoción y de la idea se transforma tanto por la acción y la reacción con la materia objetiva, como por la modificación que esta última sufre cuando llega a ser un medio de expresión” (p. 86).

Por su parte, Grebe (1981) desarrolla un modelo multidimensional que pretende estudiar la música desde su valor específico —música en sí misma (p. 70)— así como desde los contextos socioculturales sobre los que se desarrolla. En la Figura 1.11, se representa el modelo de la autora que explica en categorías y subcategorías como “Objeto sonoro acústico” y “Gramática/Sintaxis”, entendidas como elementos



que conforman la “Música en sí misma” y, por otra parte, como “Acto estético” y “Medio de comunicación” en la categoría de la “Música como hecho sociocultural”.

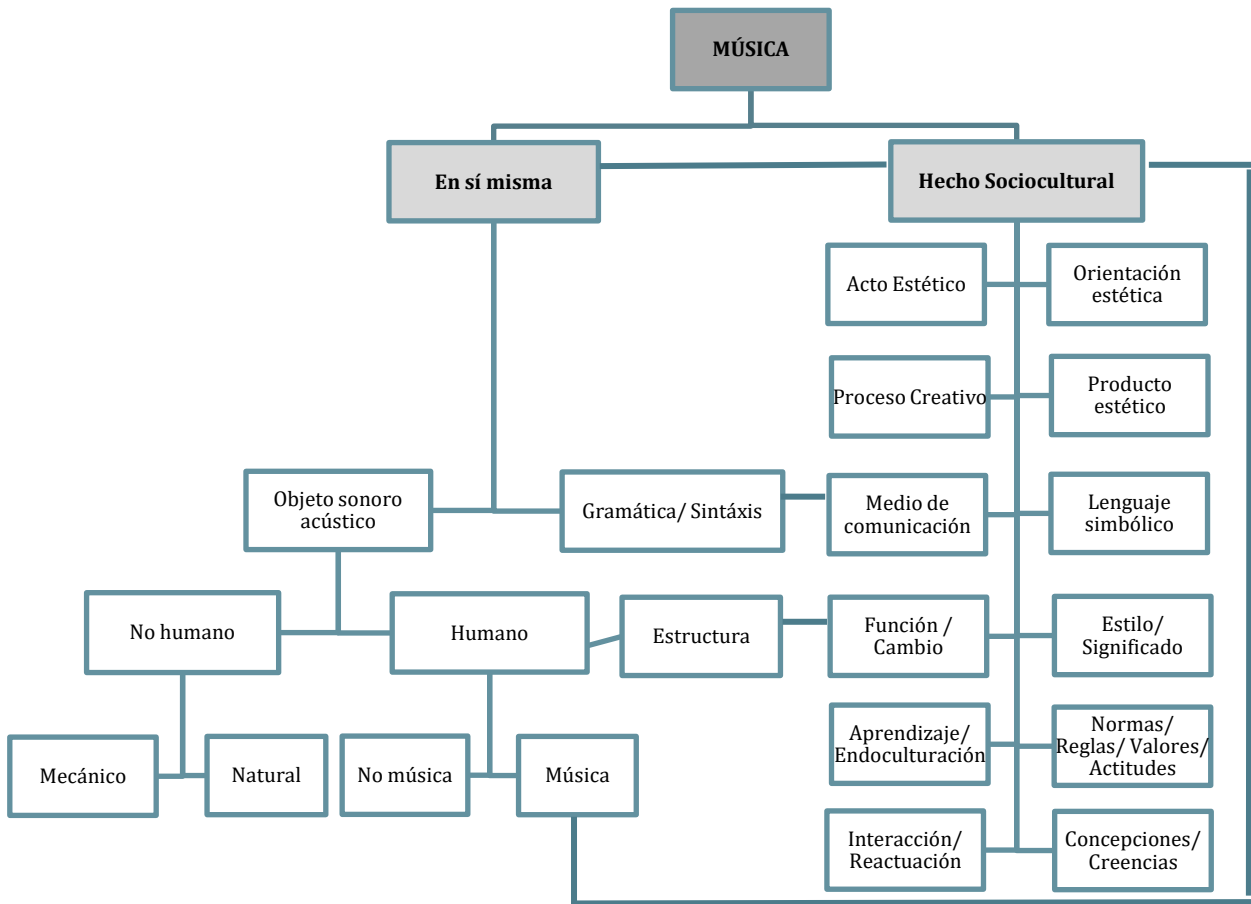


Figura 1.11. Modelo multidimensional de Grebe (1981).

El valor estético de la música incide sobre la actitud emocional y se convierte en un elemento regulador del pensamiento y del comportamiento. Siguiendo a Gadamer (1996), el potencial comunicativo de la misma, y su fuerza empática, inciden en la conducta que adquiere significación en un contexto social. De esta forma, la respuesta a la materia musical pone de manifiesto diferentes interacciones sociales que transitan entre lo individual y lo colectivo. Se construyen y se transforman en los diferentes significados del arte, en un espacio-tiempo determinado, y desde la capacidad simbólica del receptor (Vázquez Medel, 2003).

#### **1.3.2. Modelos culturales y su incidencia en la expresión musical y en la educación artística.**

La comprensión de la expresión musical y el desarrollo de su lenguaje, al igual que cualquier obra de arte, requieren de la percepción de sus aspectos estéticos y, tal y como afirma Eagleton (2006), a partir de dicha experiencia, resulta imprescindible para su interpretación, conocer los contextos en los que son producidas. Por su parte Hormigos (2012), alude a que el hecho musical se conforma como un fenómeno social, por lo que, la comprensión del significado del discurso musical, vinculado a un período histórico, precisa del análisis de todos los elementos sociales que la condicionan: “es necesario entender su estructura y la forma de la música, estructura y forma que quedan determinadas por las características de la sociedad que las crea, las hereda o las interpreta. Por tanto, el hecho musical debe entenderse como una actividad social” (p.77).

Desde una perspectiva más amplia, el estudio sociológico de la expresión musical permite indagar sobre los factores sociales que inciden en su manifestación artística. Es decir, se deben tener presentes todas las fases que intervienen en su proceso de creación (desde la composición hasta la exposición pública), así como los modos en que se consume y se distribuye, y sobre sus incidencias en la toma de decisiones interpretativas. Del mismo modo, las relaciones sociales y la música favorecen la identificación de identidades culturales que se sitúan entre “tradición y renovación, permanencia y transformación, emoción y conocimiento” (Hormigos, 2010, p. 94); por lo que, el propio autor continúa afirmando:

La identidad cultural creada sobre el discurso sonoro carga de significado a la música, nos enseña que ésta es el vehículo ideal para transmitir los valores propios de la cultura. Tradicionalmente nos hemos socializado a través de la música, nuestros deseos, valores, creencias e ideas comunes han encontrado un canal de expresión a través de los sonidos (p. 94).

No obstante, es pertinente distinguir entre los estudios sobre la sociología de la música y aquellos que se sitúan en el análisis de la historia social. Es decir, la

sociología y la historia social de la música comparten el propósito de comprender el por qué y para qué se crea, a quién se dirige esa creación, y por qué se interpreta (Kneif, 1971). En este sentido, se pretende distinguir entre los enfoques sociológicos y socio- históricos de la música; es decir, no se trata de reducir los hechos artísticos a hechos sociales, sino de explicar los conceptos del valor musical en relación a su autonomía, su especificidad y su contexto.

Autores como Georg Simmel, Karl Bücher, Herbert Spencer, Wilhem Dilthey, Jules Combarieu, Charles Lalo y Max Weber desarrollaron diferentes estudios desde finales del siglo XIX, y principios del siglo XX, que evidencian la problemática de la sociología de la música como campo de investigación: por una parte, la diferenciación especializada de dichas investigaciones y las características del objeto de estudio, así como, las limitaciones metodológicas y de sistematización.

Gurvitch (1963) diferencia el enfoque unidimensional de la sociología del siglo XIX frente a la propuesta pluridimensional de la sociología del siglo XX. Valora la capacidad reflexiva, en el análisis de las diferentes realidades sociales, identificando diferentes niveles de profundidad que se enlazan mutuamente y que, en ocasiones, se establecen bajo relaciones de tensión y de conflicto. Siguiendo a Kneif (1971), la relación música y sociedad implica las siguientes ideas:

- la música se encuentra condicionada por la sociedad,
- la música es la expresión de la sociedad, y,
- la música refleja los contextos sociales en los que surge.

Por su parte, Adorno (2004), desarrolla su investigación sobre los principales conceptos de la sociología sin desvincularlos de las cuestiones de contenido musical, así como la estética y la filosofía. Supicic (1988) destaca la relevancia de la propuesta de Adorno por la integración de los conceptos tradicionales de estudio en la música y en la sociología, distinguiendo: “la sociología de la música no debería contentarse con la constatación de una identidad estructural, sino que tendría que demostrar cómo se manifiestan concretamente las condiciones sociales en una música en particular, y cómo la determinan” (p. 81).

Del mismo modo, alude a la necesidad de identificar un posible *contenido social de la música*, es decir, la sociología de la música como conocimiento del contenido y del efecto ideológico social. Ante las diferentes definiciones y los múltiples enfoques, según el sentido que se le atribuye, Bonnot (1963) considera que “una sociología especial de la música abriría entonces el camino a investigaciones de sociología de las variables temporales e, incidentalmente, de sociología de los grados de existencia estética” (p. 352). Entre otros estudios, Hormigos (2012) se refiere a los trabajos de Weber, acerca del paralelismo entre el desarrollo de la sociedad occidental y su paralelismo con la evolución de las estructuras lingüísticas. Alude a un particular y racional progreso histórico que permite, a través del análisis, un acceso favorable para su conocimiento.

Este proceso de racionalización reduce al hecho musical a procedimientos rutinarios basados en principios comprensivos. Así, en el mundo occidental se ha experimentado una transformación del proceso de producción musical que la ha convertido en un asunto calculable que opera con medios conocidos, con instrumentos efectivos y reglas comprensibles, lo que facilita su estudio, análisis y circulación (Hormigos, 2012, p. 79).

Tal y como argumenta Shifres (2007), se puede identificar un modelo comunicacional clásico que sostiene una cierta lógica proposicional. Es decir, se fundamenta en un conocimiento con capacidad enunciativa y de designación, no obstante, el propio autor explica que este modelo resulta insuficiente: “es la razón por la cual se han cuestionado muchos aspectos de la comunicación musical, en particular aquellos aspectos de la interpretación musical” (p. 4). Igualmente, Stublely (1992) indica la imposibilidad de referirse en estos términos a la práctica interpretativa o compositiva. La integración de la sociología con la música, implican la necesidad de consolidar un marco teórico que sea significativo en lo relativo a las teorías sociales de la música. Siguiendo a Noya y Muntanyola (2014):

En la actualidad podemos decir que la sociología de la música se mueve entre dos grandes líneas de investigación dominantes: por un lado, la sociología neoinstitucionalista anglosajona, sin duda potente en el terreno empírico,

pero más pobre desde el punto de vista teórico y, por otro lado, con figuras que han girado hacia el postmodernismo. (p. 558).

La música, tal y como expresa Cross (2010), “puede no sólo jugar un rol en los procesos de formación social y de comunicación, sino que puede ser el principal motivador y agente de estos procesos” (p. 11). El estudio de la sociología musical permite, no sólo conocer “cómo conciben su música los compositores, aunque podría decirse que son modelos de imaginación compartidos los que mantienen unidos a todos los miembros de una cultura musical” (Cook, 2003, p. 85); sino, indagar en profundidad, sobre los principios estructurantes del lenguaje musical, así como, en las causas de su producción y de su aplicación. En este sentido, destaca el planteamiento de Blacking (2006).

Si queremos descubrir los principios básicos de organización que afectan a la forma de los patrones musicales, debemos mirar más allá de las convenciones culturales de determinado siglo, determinada sociedad, para buscarlos en las situaciones sociales en las cuales se aplican y a las cuales se refieren (p. 125).

Siguiendo a Wasson, Stuhr, y Petrulich- Mwaniki (1990), se incorpora en los estudios sociales del arte, un análisis más profundo sobre el concepto de cultura, los modos en la que es percibida, así como, el comportamiento social —asociado a creencias y a valores— que se genera desde las influencias del entorno, del sistema económico, los medios de producción, y el consumo musical. En este sentido, a partir de los estudios de Stuhr, Petrovich-Mwaniki y Wasson (1992), Efland et al. (2003) afirman que:

La cultura es un proceso de transición. Las culturas se rehacen a través de determinadas alianzas, negociaciones y luchas. Las instituciones culturales son relacionales y políticas, varían en función de las políticas gubernamentales y de la tónica ideológica del momento (p. 133).

Por su parte, Gollnick y Chinn (1986) identifican las siguientes características para la aproximación al concepto de cultura, indicados en la Tabla 1.12.

*CARACTERÍSTICAS DE LA CULTURA*

Se aprende a través de un proceso de enculturación (vivido) y socialización (formación formalizada)

La comparten la mayoría de sus miembros

Es adaptable (a los cambios de los entornos ecológicos)

Es dinámica

Tabla 1.12. Características de la cultura según Gollnick y Chinn (1986).

En este sentido, se desarrolla un gran interés por el conocimiento que suscita la música “como una iniciativa socialmente significativa” (Bowmann, 1994, p. 64) desde el punto de vista educativo y sobre las representaciones que implican las cuestiones relativas al currículum, el conocimiento artístico y, la formación institucional sobre sus prácticas docentes. Froehlich (2011) afirma que “el pensamiento sociológico puede clarificar nuestras propias convicciones acerca de qué enseñamos y por qué” (p. 9). Del mismo modo, la propia autora plantea la relevancia de la sociología educativa en cuanto a “la tradición de hacer, escuchar y responder a la música; y la tradición de la educación como un mandato social” (p. 9).

A partir de los estudios de Kaplan (1966, 1990) y Supicic (1988) se comienza a introducir la perspectiva sociológica en los estudios de educación musical. Es decir, la música —como un agente social—se considera un elemento a tener en cuenta en la educación formal, tanto en cuanto, se vincula a las dinámicas sociales, a sus valores artísticos y a determinadas prácticas de consumo. La identidad cultural —que se manifiesta en los diferentes contextos— ofrece diferentes posiciones ideológicas sobre los objetivos que se pretenden desde la educación musical y su implicación curricular; por tanto, y siguiendo a Froehlich (2011), “visiones diversas respecto de los fines de la educación y el aprendizaje formal, y del lugar de la música, la cultura y la religión dentro de esos fines” (p. 70). Del mismo modo que la sociología educativa se cuestiona sobre qué es el conocimiento y, cómo se logra, así como, la incidencia de los entornos institucionales sobre el aprendizaje (Ballantine, 2001, p. 3), la perspectiva sociológica en educación musical pretende el estudio de la relación entre ideología y políticas culturales, y el sistema educativo; el impacto de los medios y la

industria sobre las prácticas docentes, y, los elementos que influyen en la formación de profesores y su toma de decisiones. Concretamente Muller (1958) analiza sociológicamente los siguientes aspectos de la enseñanza musical:

- Los diferentes modos de pensamiento estético que generan posibles sistemas y construcciones lingüísticas desde la perspectiva musical.
- La percepción de los distintos grupos de personas en relación, a la naturaleza de la música.
- El concepto interrelacional de las artes.
- Las influencias que inciden en un determinado gusto social vinculado a la música.
- Las funciones sociales de la música y su correspondencia con los sistemas educativos.

Tomando como punto de partida el marco competencial regulado por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, resulta relevante la competencia relativa a la *Conciencia y expresiones culturales*. Más allá del conocimiento sobre las diferentes manifestaciones culturales a través de “autores y obras, así como en diferentes géneros y estilos, tanto de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza) como de otras manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, fiestas...)” (p.7001), desarrolla un interés por lo expresivo —referido a la propia capacidad estética y creadora— y al “dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal” (p.7001).

Del mismo modo, destaca la relación existente entre las manifestaciones culturales y los modelos identitarios sociales que de ellos derivan. Implica, por lo tanto, el desarrollo sobre el pensamiento artístico y su evolución, las diversas corrientes estéticas, las modas, los gustos, así como, las principales representaciones —tanto expresivas como comunicativas— de los elementos estéticos en la vida

cotidiana. En la evolución de las ideas estéticas, se atiende al fenómeno musical de un modo interdisciplinar relacionándolo con otras expresiones artísticas. Es por ello que la Didáctica de la Expresión Musical, al tomar conciencia de las diferentes concepciones estéticas que han existido en el tiempo, y que existen en la actualidad, sitúa una dicotomía o una brecha entre la *música viva* y la *música escolar*, tal y como se indica en la Figura 1.12, según Froehlich (2011).

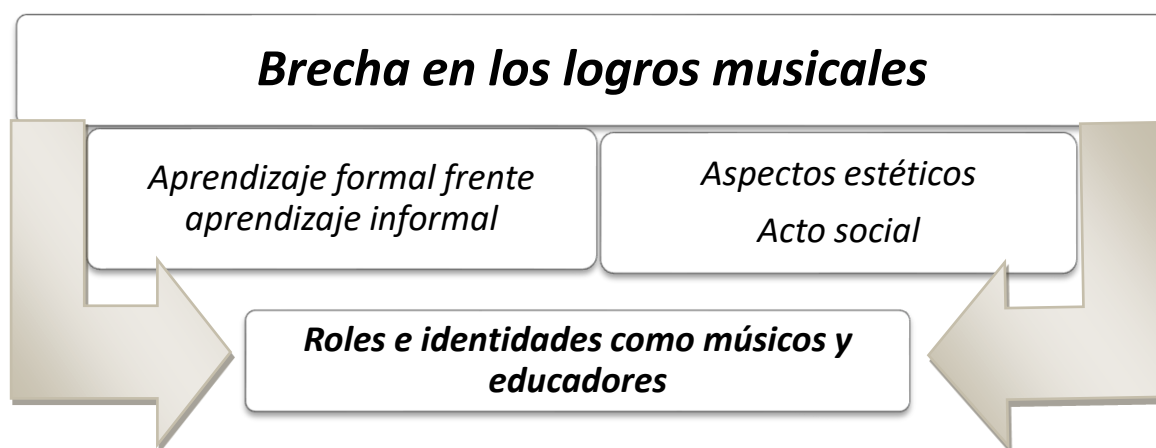


Figura 1.12. Brecha en los logros musicales según Froehlich (2011).

La relación entre los diferentes sistemas compositivos, las distintas procedencias de los géneros musicales y su aplicación en los sistemas educativos supone la integración de ambos lenguajes —que juegan con el diálogo que se establece entre los elementos expresivos y comunicativos de las nuevas tradiciones del siglo XX y XXI— desde la perspectiva que ofrecen los nuevos materiales sonoros, técnicas e instrumentos. Si bien es cierto que en la primera mitad del siglo XX coexisten estilos musicales muy diferentes, se puede identificar una influencia entre los materiales de carácter tradicional y/o popular con los sistemas musicales posteriores, Auner (2017) alude a los materiales tradicionales como una de las principales fuentes de inspiración:

Una de las principales paradojas del Modernismo y de la modernidad es que el folclore, la música popular, ya fuese oído en esquinas remotas de la campiña contemporánea o el recogido de regiones distantes del pasado, pareció servir de catalizador de una música que era verdaderamente nueva



y, al mismo tiempo, ofrecía una sensación de autenticidad y arraigo en una tradición nacional (p. 77).

La competencia para la *Conciencia y expresiones culturales* profundiza sobre las cuestiones de identidad cultural a partir del estudio de los diferentes géneros, estilos y autores, en los diferentes períodos históricos, y su relación con la sociedad en la que se crea. Incide en el desarrollo de las técnicas y de los recursos como aprendizaje de los diferentes lenguajes artísticos y en su capacidad expresiva para la comunicación. Por otra parte, alude, igualmente, a la capacidad de percibir y de comprender las producciones del mundo del arte y de la cultura, así como a:

...la creatividad y la imaginación propias de cada individuo de cara a la expresión de las propias ideas y sentimientos. Es decir, la capacidad de imaginar y realizar producciones que supongan recreación, innovación y transformación. Implica el fomento de habilidades que permitan reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos y exige desarrollar el autoconocimiento y la autoestima, así como la capacidad de resolución de problemas y asunción de riesgos (p. 7001).

Del mismo modo, Marco (2003) explica que esta síntesis entre tradición y vanguardia es real, “no se trata de una convivencia o una yuxtaposición, para estos compositores funciona con naturalidad” (p.260). Por tanto, para el estudio de la configuración de una identidad musical —en el marco histórico y político de las sociedades desarrolladas contemporáneas—, destaca la relación que se establece entre la musicología, de tradición formalista, la sociología y la antropología cultural, como una necesidad compartida para la comprensión del fenómeno musical desde la perspectiva de la interculturalidad y del nacionalismo musical. Autores como Cavia (1999), fundamentan el estudio de la música nacionalista a partir de los siguientes principios:

Primero por la carga activa del propio proceso histórico del nacionalismo sociopolítico, nacido como tal dentro de la modernidad y unido a la construcción de la nación-estado. En segundo lugar, por el diverso papel del

componente nacional en la creación artística, que se convirtió en algunos momentos en estímulo de las tendencias más avanzadas, y en otros se consideró una rémora para el progreso debido a la aparición de nuevos sistemas musicales y de las vanguardias experimentales (p. 61),

El nacionalismo musical en España se desarrolla en pleno siglo XX vinculado a los conceptos de folklorismo y tradición. Resulta del interés social hacia los usos y las costumbres de la misma —procurando una cultura popular— donde se “presupone la existencia de una conciencia de tradición, su valoración positiva a priori y una intencionalidad concreta en cuanto al uso que se le quiere dar a esa tradición” (Martí, 1996, p. 19). Si bien es cierto que, tal y como indica Crivillé i Bargalló (1988), “las melodías tradicionales han sido utilizadas en la creación musical de diversas maneras desde tiempos lejanos” (p. 32), la intención del uso de dichas formas culturales puede obedecer a presupuestos ideológicos, comerciales y estéticos. Hacia los años 20 y 30 del siglo XX, se puede identificar un deseo por la normalización de la cotidianidad musical. De este modo, destaca la propuesta de algunos autores por reformular la estética natural de la expresión artística —a partir de una tradición culta propia— que incluya los elementos esenciales de la misma. Es por ello que Cavia (1999), desarrolla los siguientes elementos nacionales que son absorbidos por la música culta:

- El **texto literario** como fuente de contenido nacional en el desarrollo de la música vocal, escénica o programática. Resalta la importancia del idioma como punto de referencia para un ritmo lingüístico que pueda enfatizar el componente nacional.
- El **contenido musical** representado por elementos extra- musicales, es decir, mediante los títulos de las obras o las intenciones del propio compositor, que pretende la construcción de imágenes propias de contexto cultural próximo.
- La **integración del material folklórico y de la música popular de carácter urbano**. Incorporar materiales propios de la canción y de la

danza transformando sus estructuras y sus modos de articulación para la creación de la nueva obra.

- El **estudio de formas históricas de la música nacional**. En el caso de España, destaca la influencia del Renacimiento y del Barroco.
- **Empleo de instrumentos tradicionales en el ámbito de la música culta**. En este sentido, los compositores acudían al lenguaje propio de cada instrumento como punto de referencia, y en otros casos, han sido utilizados por su interés tímbrico.

La competencia para la *Conciencia y expresiones culturales*, desde la perspectiva educativa, sitúa el aprendizaje sobre el lenguaje artístico a partir de las competencias generales relativas a “las capacidades y destrezas que pueden ser utilizadas en muchas situaciones, no sólo en aquellas relacionadas con el área de estudio concreta” (Bolívar, 2008, p. 6), Del mismo modo, las habilidades propias de un área de estudio hacen referencia a los métodos y técnicas propias y pertinentes del área tal y como se indica en la Figura 1.13.

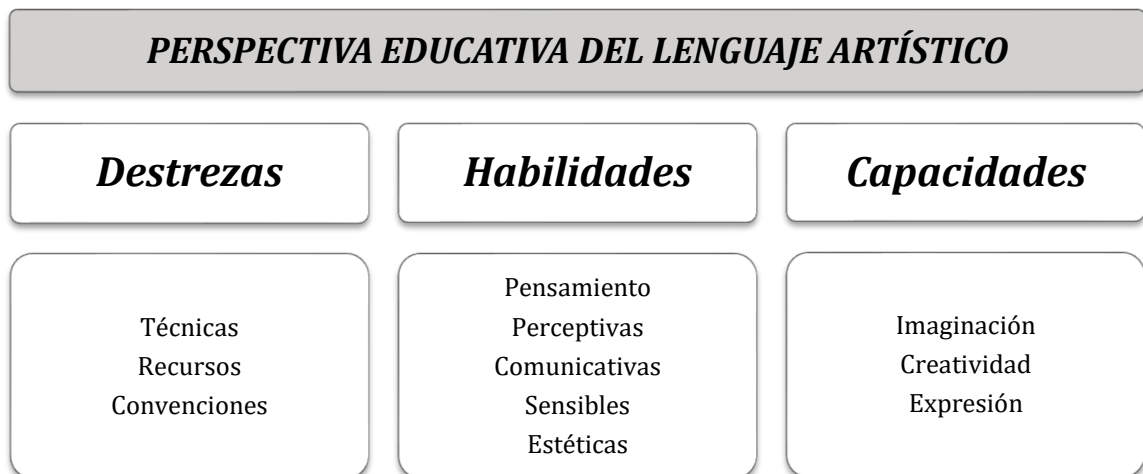


Figura 1.13. Perspectiva educativa del lenguaje artístico.

Es decir, un enfoque metodológico de competencias pretende la funcionalidad y la aplicación de lo aprendido desde una perspectiva integradora y contextualizada (Pérez Gómez, 2007). Es por ello que supone la implantación de nuevos enfoques en la evaluación de aprendizajes y en los modos en que se conforma el rol del docente.

#### **1.4. Identidad profesional docente: desarrollo y proceso de identificación profesional en la interpretación instrumental y su enseñanza.**

La identidad profesional docente se sitúa como uno de los mayores focos de atención desarrollado por la investigación educativa. Sus implicaciones en la práctica docente, en su conocimiento reflexivo, y en los procesos formativos, han adquirido un gran interés en el desarrollo referido al profesorado (Akkerman y Meijer, 2011; Bolívar, 2006; Day, 2011). Siguiendo a Coll (2010), el estudio de la identidad profesional se configura como una herramienta para la indagación sobre las relaciones e interacción de los grupos, “los patrones y las tendencias discursivas” (p. 20), así como de los “procesos emocionales y cognitivos” (p. 20), que ocupan a los individuos. En este sentido, Vaillant (2007), alude al concepto de identidad docente como una representación profesional que ofrece respuestas de carácter heterogéneo ante las convergencias y las divergencias de identificación en relación a otros grupos profesionales.

El significado de identidad profesional resulta un concepto complejo que ha sido estudiado desde diferentes disciplinas y, consecuentemente, explicado desde diversos enfoques. Tal y como indican Cantón y Tardiff (2018, p. 6), “en sociología, la identidad docente puede ser abordada según una perspectiva interaccionista vinculada con un orden negociado cotidianamente por los actores escolares, como el producto de las culturas organizacionales propias de la escuela o bien como una construcción dinámica evolutiva en el curso de la carrera docente”. Se entiende, por tanto, que la identidad profesional docente, al igual que cualquier identidad profesional, supone el aprendizaje de una cultura profesional consistente en la progresiva identificación con un rol a desempeñar y en la integración de ciertas normas, valores y actitudes que definen a un determinado grupo o actividad profesional (Hargreaves, 2005). Siguiendo a Tejada Fernández (2018), obedece a un fenómeno relacional que implica un proceso de diferenciación y generalización.

Del mismo, Sutherland, Howard y Markauskaite (2010) indican que la identidad profesional docente se produce a partir de la interacción del individuo en relación a la sociedad, su contexto y el modo en que interpreta sus experiencias. Es

decir, se alude a un proceso de práctica reflexiva que, según Beijaard, Meijer y Verloop (2004), vincula “procesos de selección, organización y evaluación de las experiencias sociales” (p. 107), explicando, igualmente, que se “desarrolla durante toda la vida” (p. 107). En este sentido, se puede identificar la incidencia de elementos tanto objetivos como subjetivos que intervienen en la configuración de la identidad del profesorado. Según Tejada Fernández (2018):

la experiencia formativa, la socialización, la experiencia laboral, el discurso y poder, la profesionalidad, los referentes corporativos, el reconocimiento social, el contexto, el contexto histórico, los roles, la formación profesional, las culturas docentes, y las políticas educativas como factores objetivos y a las representaciones y las creencias, a las emociones, la incertidumbre y la tensión, y la crisis de identidad, como factores subjetivos” (p. 69).

El propio autor indica que se puede observar, por una parte, un referente eminentemente social-estructural, y, por otra, una correspondencia con el ámbito individual-biográfico del profesor. En este sentido, los estudios sobre la identidad profesional docente se sitúan desde la identificación de los elementos y de los procesos formativos que facilitan su desarrollo en un contexto determinado (Cantón y Tardiff, 2018; Day, Kington, Stobart y Sammons 2006), así como, la integración de los componentes afectivos y emocionales que, según Crow, Day y Moller (2017) suponen un “antecedente crítico y requisito conjunto de su capacidad para prácticas efectivas y que está estrechamente asociado con sus identidades profesionales” (p. 265).

La investigación sobre la identidad profesional docente permite el acceso a los significados que implica la docencia a partir de la motivación y de la satisfacción del profesorado (Cattonar, 2001; Settlage, Southerland, Smith y Ceglie 2009); la indagación sobre la autoimagen que se construye en un contexto determinado — vinculado a la toma de decisiones sobre la práctica docente— (Hamman, Gosselin, Romano, y Bunuan, 2010; Bolívar, 2016); así como, la identificación de elementos para el conocimiento del desarrollo profesional en términos de implicación y de capacidad innovadora del profesor (Cohen, 2010).

Bajo la necesidad de identificar los elementos y las relaciones fundamentales que inciden en la construcción de una práctica profesional, tal y como se ha mencionado anteriormente, se sitúa al individuo y a sus vínculos como núcleo de análisis, por considerarse, según Gewerc (2001): “una privilegiada vía de acceso para el estudio de las relaciones sociales” (p. 3). Es decir, la identidad profesional del docente se contempla desde una perspectiva holística, la cual permite recoger las distintas dimensiones que conforman al propio docente como persona, como profesional y como docente (Day et al., 2006).

Siguiendo los trabajos de Beauchamp y Lynn (2009) y Enyedy, Goldberg y Muir (2005), se puede observar que las investigaciones sobre la identidad profesional del profesor asumen múltiples perspectivas de estudio. En este sentido, se pretende reconocer algunos de los principios que conforman el estudio sobre las identidades sociales del profesorado que permitan la comprensión del desarrollo de la identidad profesional docente. A partir del pensamiento de Durkheim sobre las *prácticas colectivas*, y la posterior *teoría de las representaciones sociales* de Moscovici, se entiende que el conocimiento de las representaciones sociales constituye una “formación subjetiva, multifacética y polimorfa, donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio-estructural dejan su impronta; al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su configuración” (Perera, 2003, p. 8).

Siguiendo a Abric (2001), se justifica el valor del estudio de las representaciones sociales, puesto que posibilita la comprensión del origen del comportamiento y de las prácticas sociales sustentadas sobre opiniones, actitudes, creencias, imágenes, valores, normas, informaciones y conocimientos. Del mismo modo, sostiene que “desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, porque responden a cuatro funciones esenciales” (p. 15):

- Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad.
- Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.

- Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas.
- Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

Vaillant (2007) define la identidad profesional docente como “una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja” (p. 4). Se identifican, por consiguiente, diferentes elementos constitutivos sobre el conocimiento de la identidad profesional docente, tal y como se indica en la Figura 1.14.



Figura 1.14. Elementos constitutivos sobre el conocimiento de la identidad profesional docente.

La profesionalización, como categoría de estudio, se encuentra sujeta a constantes revisiones y reconceptualizaciones derivadas de las relaciones teórico-prácticas y de la evolución del contexto. Es lo que Vaillant (2007) considera identidades múltiples, tanto en cuanto, el profesorado no se manifiesta de un modo homogéneo y presenta diferentes modelos o formas identitarias, teniendo en cuenta las situaciones y ámbitos de socialización que se identifiquen (Cattonar, 2001; Galaz, 2011). En este sentido, los profesores asumen diferentes identidades sociales que:

incluyen la presencia de los otros que los reconocen, y ante los cuales se identifican en una ubicación temporal y espacial, dado que cada grupo cuenta con formas propias de identificación, valoración y actuación de sus integrantes, por lo que tal complejidad se encuentra, a su vez, atribuida de significación (Balderas, 2014, p. 6).

Del mismo modo, la autora distingue, por tanto, tres identidades sociales al respecto: identidad profesional, identidad laboral e identidad docente; como se recoge en la Tabla 1.13.

<b>IDENTIDAD DEL PROFESORADO SEGÚN BALDERAS (2014)</b>	
<b>PROFESIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Implica los hábitos que se desarrollan en el espacio de trabajo.</i></li> <li>• <i>Se inicia desde la estructurando desde la escuela y se fortalece a lo largo de la formación profesional.</i></li> <li>• <i>Se consolida con el ejercicio profesional.</i></li> <li>• <i>Se sustenta sobre los os intereses y la vocación individual.</i></li> </ul>
<b>LABORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se desarrolla a partir de la trayectoria dentro de un contexto institucional determinado por rasgos propios.</i></li> </ul>
<b>DOCENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se desarrolla en el área específica de la educación.</i></li> <li>• <i>Obedece a un proceso de continua transformación y de evolución a lo largo de la vida.</i></li> <li>• <i>Se construye a partir de la relación entre la teoría y la práctica, así como, entre el conocimiento y la acción docente.</i></li> </ul>

Tabla 1.13. Dimensiones de la identidad del profesorado según Balderas (2014).

En esta línea, considera que la identidad profesional se genera a partir de la integración de conocimientos, de habilidades y de actitudes en un grupo profesional concreto. Del mismo modo, se identifican normas propias de organización, de acceso y de prestigio que inciden en la configuración de las diferentes etapas formativas del sistema educativo. Por otra parte, en lo referente a la identidad laboral, y siguiendo a Tejada Fernández (2018), “se corresponde con la mirada de los trabajadores en el desempeño de su actividad laboral, permeado de subjetividades, e influidos por los cambios en el mundo del trabajo y las vivencias-experiencias de los profesores en cuanto que trabajadores” (p. 68).

Finalmente, la identidad docente, a partir de las investigaciones de Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2005) se corresponde con las diversas interacciones entre el desarrollo personal y biográfico del profesorado y las particularidades de la profesión docente sobre las que se desarrollarán las experiencias formativas relativas a la configuración de sus creencias y conocimientos.



De este modo, Balderas (2014) alude a que:

El maestro construye su ser docente, de acuerdo, a las vivencias que ha tenido a lo largo de su trayectoria personal y profesional, que implican, historia familiar, estudios, formación, ingreso al ámbito laboral, y continuidad laboral. Se integra en un entorno laboral específico, existiendo elementos de carácter estructural que lo rodean, por ejemplo, las políticas educativas que definen su desempeño como maestro (p. 7).

Y por su parte, Bolívar (2007) justifica la configuración de dicha identidad profesional docente como una evolución, a través de los ciclos de vida del profesorado, interrelacional de elementos que influyen en su conformación, es decir:

una construcción singular, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales), es un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás (p. 15).

En el caso del profesado de la especialidad de piano, el estudio de la identidad profesional docente implica una consideración multidimensional del término, así como la compleja dependencia de lo cultural, lo social, lo académico y lo personal; todo ello desde la interacción que se establece desde la tricotomía del intérprete, del investigador y del docente, tal y como se indica en la Figura 1.15.

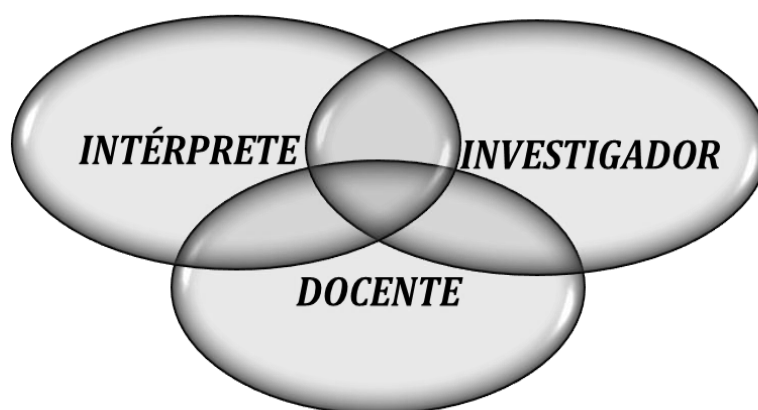


Figura 1.15. Dimensiones sobre la tricotomía del intérprete.

Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier (2001) aluden a los procesos de construcción profesional desde una configuración colectiva —propia del desarrollo de identificación— y, por otra parte, desde una perspectiva individual, como consecuencia de un proceso de identización. Es decir, en el primer caso, se vincula a un sentido de pertenencia —fundamentado en una serie de características asociadas a un grupo—; y, en el segundo supuesto, se produce una selección individual de aquellos rasgos que de un modo personal se atribuye el propio sujeto.

Del mismo modo, autores como Galaz (2011), Gohier et al (2001) y Thomas y Beauchamp (2011) justifican la construcción de la identidad a partir de la relación de los procesos de identificación e identización, como un desarrollo dinámico sobre etapas de tensión y de desafío. En este sentido, Kaddouri y Vandroz (2008) aluden a las fases de confrontación entre la identidad vocacional frente a la identidad adquirida; entre la identidad atribuida a la formación y la identidad reivindicada o comprobada; y, entre el proyecto identitario personal y el proyecto del grupo.

El proceso de identización, según Gómez Redondo (2011, p. 21) se entiende como una construcción discursiva del individuo, tal y, como se refleja en la Figura 1.16. Igualmente, la autora indica que la identización obedece a un proceso creativo por parte del individuo, de un “microcosmos de ideas, afectos, actitudes, creencias, valores, categorías, recuerdos, objetos...” (p. 22).

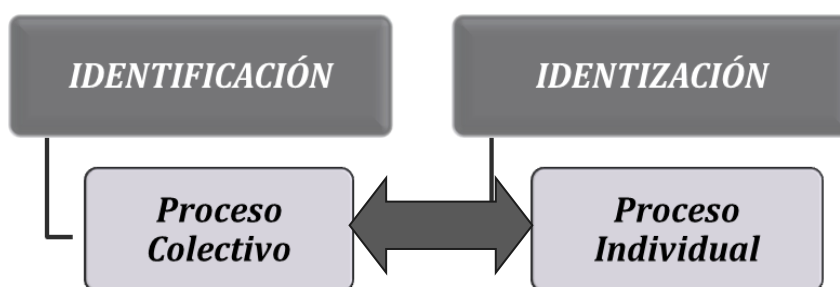


Figura 1.16. Procesos de identificación y de identización.

De este modo, St-Pierre (2007) se refiere a la identidad profesional como un concepto situacional que permite la configuración de una autoimagen a través de un continuo proceso de socialización, es decir: “un proceso de interiorización generado

por factores de adaptación y de integración personal, social y profesional” (p. 212). Dubar (2010), por su parte, define la identidad profesional como “formas socialmente reconocidas para los individuos, de identificarse unos a otros, en el campo laboral y el empleo” (p. 95).

Los procesos de socialización parten de la ubicación del individuo en el entorno, así como, a partir de la influencia de los antecedentes culturales y socioeconómicos próximos al individuo (Froehlich, 2011). La propia autora, enumera diferentes fases en su desarrollo —primaria, secundaria y laboral—, tal y como se indica en la Figura 1.17; y afirma que: “comenzando en la infancia y continuando a lo largo de nuestra vida adulta, nuestra socialización tiene que ver con quienes somos en un determinado momento de nuestras vidas y qué fuerzas sociales y culturales nos han afectado” (p. 18).

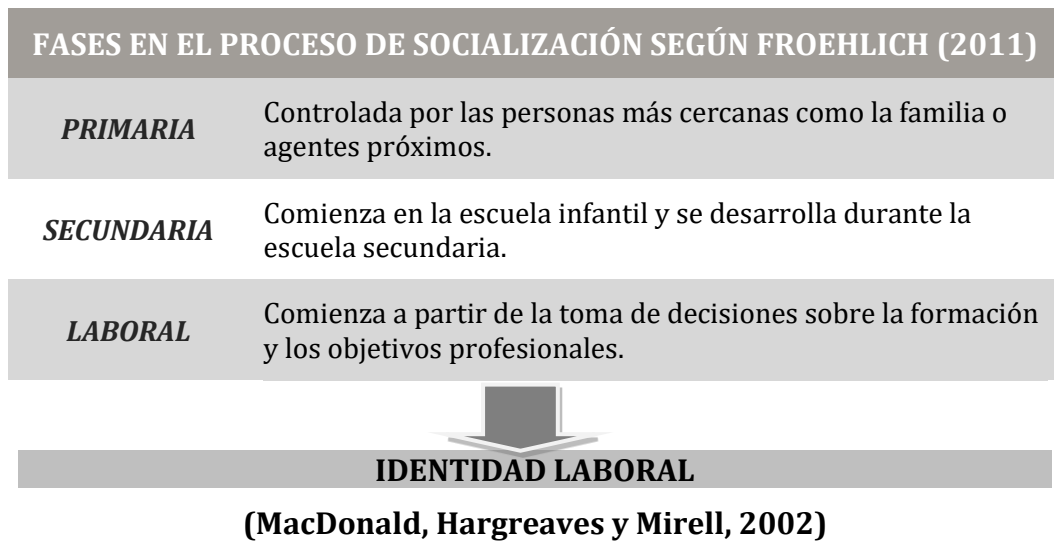


Figura 1.17. Fases en el proceso de socialización según Froehlich (2011).

En este sentido, Dubar (2010) identifica un fenómeno de *transacción*, en la construcción de la identidad profesional, que se establece entre la relación de los principios, las creencias y las actitudes del individuo y las influencias del entorno. Es decir, distingue entre la *identidad atribuida* y la *identidad aceptada* por el sujeto en relación, a su propia biografía, y, a tenor del modo en que el individuo interactúa con los diferentes grupos sociales e instituciones. Ritacco y Bolívar (2018), a partir de los

trabajos de Dubar (2010), describen un proceso dinámico de equilibrio en la construcción identitaria que denominan de *doble transacción* a partir de:

...una transacción subjetiva-interna: Identidad para sí (proceso biográfico): Incorporación de la identidad por los individuos a partir de las trayectorias sociales y asumiendo una identidad propia que opera entre las identidades heredadas y las identidades aspiradas; y, transacción objetiva-externa: Identidad para otros (proceso relacional): Procesos de atribución objetiva que tienen lugar en las instituciones o grupos que operan entre las identidades atribuidas y aquellas que son asumidas/incorporadas (p. 6).

Igualmente, Devís y Sparkes (2004) señalan que el desarrollo de la identidad profesional dependerá “del momento de la vida en que nos encontremos, la posición personal, social y moral que mantengamos en ese momento y a quién se dirija dicha respuesta” (p. 87). Se considera, por tanto, un aprendizaje a lo largo de la vida profesional del profesorado que integra la formación inicial, la fase de incorporación al desempeño laboral, el aprendizaje en la práctica y la formación y autoformación permanente (Robalino, 2007). Por su parte, Huberman (1990) desarrolla las siguientes etapas en la vida profesional del profesorado, como se indica en la Figura 1.18.

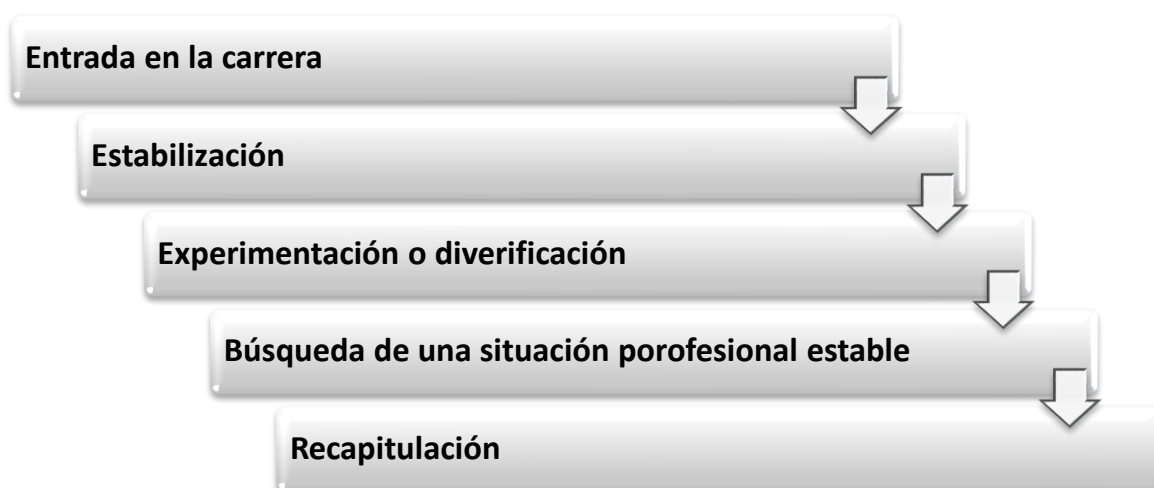


Figura 1.18. Fases de desarrollo en la profesionalización docente según Huberman (1990).

Los estudios sobre la identidad profesional docente se encuentran vinculados a la propia experiencia profesional y se desenvuelven bajo la influencia de la trayectoria biográfica tanto personal como laboral. En este sentido, se conforma una estructura subjetiva de saberes, pensamientos y actitudes dentro de un contexto social e institucional. Fernández Cruz (2006) referencia los trabajos de Huberman (1990) para identificar y clasificar posibles modelos de construcción profesional a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo docente.

- modelo de desarrollo profesional autónomo,
- modelo de desarrollo basado en itinerarios formativos y en el aprendizaje profesional cooperativo,
- modelo de desarrollo basado en la reflexión y en la mejora escolar, y,
- modelo basado en la indagación.

La profesionalización docente se encuentra condicionada por múltiples variables que se suceden a partir de los procesos de negociación entre los recursos, las actitudes, los valores personales y el entorno de trabajo (Kirpal, 2006); así como, el rol social que se atribuya a la institución educativa en un contexto determinado, y sus relaciones con los demás agentes educativos. En síntesis, la indagación sobre la identidad profesional docente supone comprender la diversidad de representaciones creadas por la práctica profesional y su interacción social. Es decir, tal y como afirma Dubar (2000): “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (p. 109). De este modo, las investigaciones sobre la identidad profesional docente en las enseñanzas artísticas, en general, y de música, en particular, requieren de las siguientes valoraciones según González Sanmamed (2015):

- “es preciso tener en cuenta la doble condición de músico y docente que acontece en los conservatorios” (p. 173); al igual que,
- “sintonizar y enriquecer esta posible dicotomía puede resultar clave para cualquier otra pretensión de mejora de la acción docente” (p. 173).

### **1.4.1. La cultura profesional docente: contexto y dilemas del entorno profesional.**

La Educación Artística se configura como un espacio heterogéneo y de carácter específico que a su vez se consolida como una demarcación propia dentro de la investigación en educación. Si bien existe una semejanza entre el saber específico de la materia y su docencia —lo que en España se ha venido denominando didácticas específicas—, el caso de las disciplinas artísticas suscita una duda más que razonable sobre dicha relación. De algún modo se rompe esa simetría entre el conocimiento específico de la materia y su didáctica; surge pues, una cierta discordia entre la realidad emocional, de carácter creativo que imprime una carga subjetiva al fenómeno artístico, con la necesidad de objetividad y verificabilidad en la investigación educativa (Marín, 2011).

Se puede decir que desarrolla una cultura profesional determinada, tanto en cuanto, las enseñanzas profesionales de música comprenden valores, convicciones y modos de desempeño que son compartidos, en mayor o menor medida, por el profesorado. Lasky (2005) entiende que la cultura profesional obedece a un marco de referencia donde se sitúan e interpretan los patrones de conducta y los diferentes modelos de enseñanza. En este sentido, la configuración de una determinada cultura profesional docente implica, tal y como afirma Imbernon (2011), la concepción que se tiene de la función docente, las incidencias que determina la valoración social, la formación requerida para el desarrollo de la función y el contexto organizativo en el que se sitúa la profesión. Es decir, la cultura profesional docente supone un concepto relativo a la configuración del modo de actuar y de pensar, propios de un ámbito profesional —a través de su desarrollo sociohistórico—, en unas condiciones determinadas.

En el caso concreto de las enseñanzas profesionales de música, González Sanmamed (2015) alude a determinados rasgos que se observan en la identidad profesional docente explicando que: “en el mundo de la Música, la vocación suscita unas especiales connotaciones y representa un valor al que se hace referencia en multitud de ocasiones como el germen de un interés genuino por las manifestaciones

artísticas musicales” (p. 168). Del mismo modo, cabe destacar la valoración de Marcelo (2010) sobre el modo en que las prácticas artísticas, y su entorno, influyen en “las creencias acerca de la materia que se enseña” (p. 23). Consecuentemente, dichas prácticas y experiencias intervienen en la determinación de un estilo docente, es decir, el propio autor añade: “la forma de enseñarla contribuye a formar una idea acerca de qué es enseñar y cuál es el trabajo del profesor” (p. 24). En esta línea, y continuando con los rasgos distintivos que se generan en el ámbito profesional, Bennett (2010, p. 127) enumera las siguientes características y cualidades personales que deben reunir los artistas:

- Seguridad y la fortaleza interior: capacidad para creer en uno mismo y en el talento personal, y fortaleza para vender dicho talento a la comunidad artística y más allá.
- Apertura y adaptación al cambio: capacidad para mantener la visión artística personal mientras se responde a las oportunidades que surjan.
- Motivación y promoción: definir los objetivos personales y mantener la motivación para alcanzarlos.
- Resistencia y determinación: determinación para continuar luchando por los objetivos personales a pesar de los contratiempos y las decepciones.
- Pasión por la actividad: compromiso inquebrantable y pasión por la profesión artística.

La cultura profesional docente se encuentra, por tanto, vinculada a las carreras musicales del profesorado, al entorno implicado en las profesiones culturales y a las instituciones educativas. En este sentido, Cattonar (2001) y Bolívar et al. (2005) aluden a la relevancia que adquieren las experiencias formativas, propias de las etapas académicas, en el impacto de generar una cultura profesional docente propia. Es decir, se identifica una construcción social, con mayor o menor grado de estandarización, en la que se origina la aceptación de unos modelos profesionales concretos referidos en la Figura 1.19.



Figura 1.19. Construcción de modelos profesionales en enseñanza.

Siguiendo a Canrinus et al. (2011), hay que indicar que la cultura profesional se conforma a partir de las interpretaciones y las reinterpretaciones que los sujetos realizan sobre sus interacciones y experiencias dentro del mismo contexto laboral. Es por ello, que el ejercicio profesional en el ámbito musical se sitúa dentro del marco profesional cultural. Bennett (2010) lo define como “el contexto de las comunidades en las que ejercen los músicos” (p. 155), y añade que:

...reconoce las similitudes en el ejercicio profesional de todos los profesionales de la cultura; admite el valor y la importancia de los estudios orientados a la interpretación tanto como de los que no lo están a la hora de preparar músicos; y pone a los profesionales y a las industrias culturales dentro del marco de trabajo de la profesión cultural (p. 155).

A partir de los argumentos de la autora, cabe destacar el enfoque que realiza para justificar el modo en que los sistemas formativos dan respuesta a las necesidades reales de la profesión musical. Considera, por tanto, el ejercicio y la actividad musical como una tarea *multifacética* en la que no es suficiente, para su desempeño, el dominio de la interpretación y su técnica. En este sentido Metier (2000) y Featherstone-Witty (2001), —como se recoge en la Figura 1.20— analizan las posibles necesidades derivadas de la profesión musical y su correspondencia con la actividad laboral.



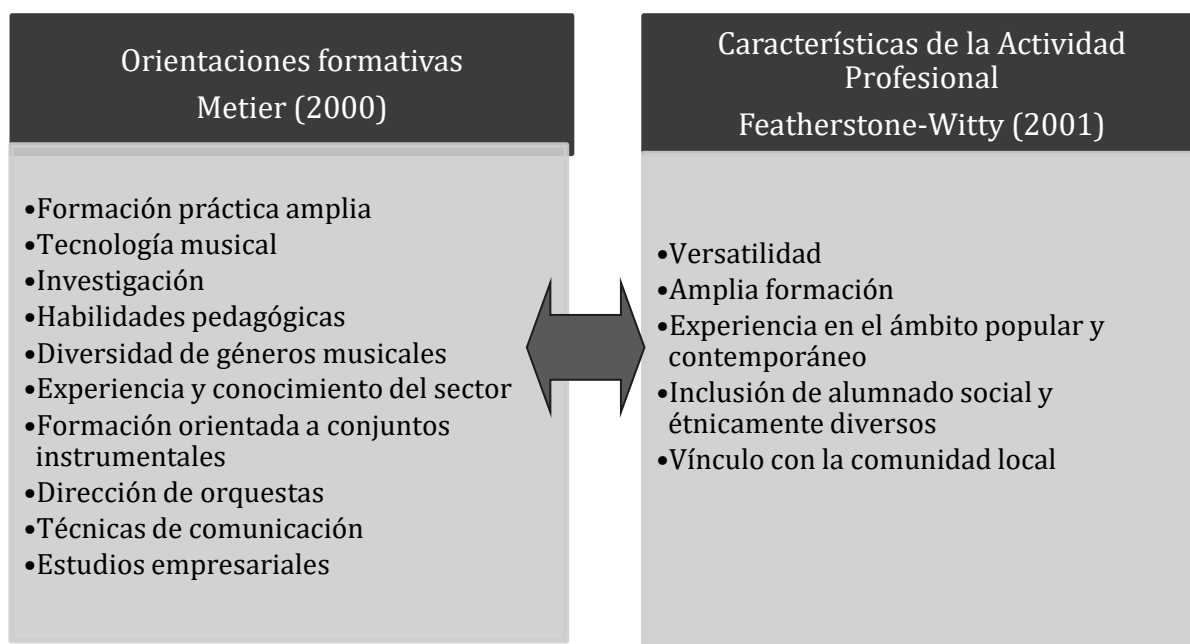


Figura 1.20. Necesidades de la profesión musical según Metier (2000) y Featherstone-Witty (2001).

Del mismo modo, las investigaciones de Bennett, (2010, p. 159) identifican las siguientes actividades profesionales a las que los músicos dedican mayor tiempo:

- Docencia.
- Interpretación.
- Administración empresarial.
- Dirección de conjuntos.

A lo largo del siglo XX, destacan, especialmente, proyectos de investigación sobre desarrollo e innovación de modelos curriculares dirigidos a la educación obligatoria. De manera que la Didáctica Musical, comenzó a considerar el hecho de que los acontecimientos educativos musicales pudieran ser explorados y examinados de una manera precisa que intentaran aproximar respuestas a cuestiones propias de la práctica docente (Marín, 2011; Tafuri, 2004). No obstante, la relación del conocimiento artístico —y el conocimiento de su enseñanza— pone de manifiesto una clara, e histórica, escisión en su desarrollo, lo que la ha relegado a permanecer aislada a lo largo de las sucesivas reformas y de los constantes intentos de integración dentro del panorama educativo.

En el caso de las enseñanzas profesionales de Música y Danza, su consideración y equivalencia con las enseñanzas de secundaria, implica — desde el punto de vista de la formación del profesorado— determinadas problemáticas semejantes a otras disciplinas. Tal y como afirman Imbernon y Canto (2013), la formación del profesorado en España obedece a “un modelo sucesivo o consecutivo que supone, en primer lugar, alcanzar un conocimiento disciplinar, obtenido en una licenciatura o grado en la universidad y, en segundo, tener acceso a una formación para la docencia” (p. 5).

En este sentido, el diseño de la Figura 1.21, pretende identificar los principales componentes de la profesionalización en la enseñanza musical. Según Cohen-Scali, (2000), se configuran “sobre una estructura estable de las identidades individuales y de las presiones de la situación” (, p. 55); es decir, en función de la relación entre el contenido artístico a desarrollar, la formación didáctica necesaria para ejercerla, y el contexto en el que se produce.

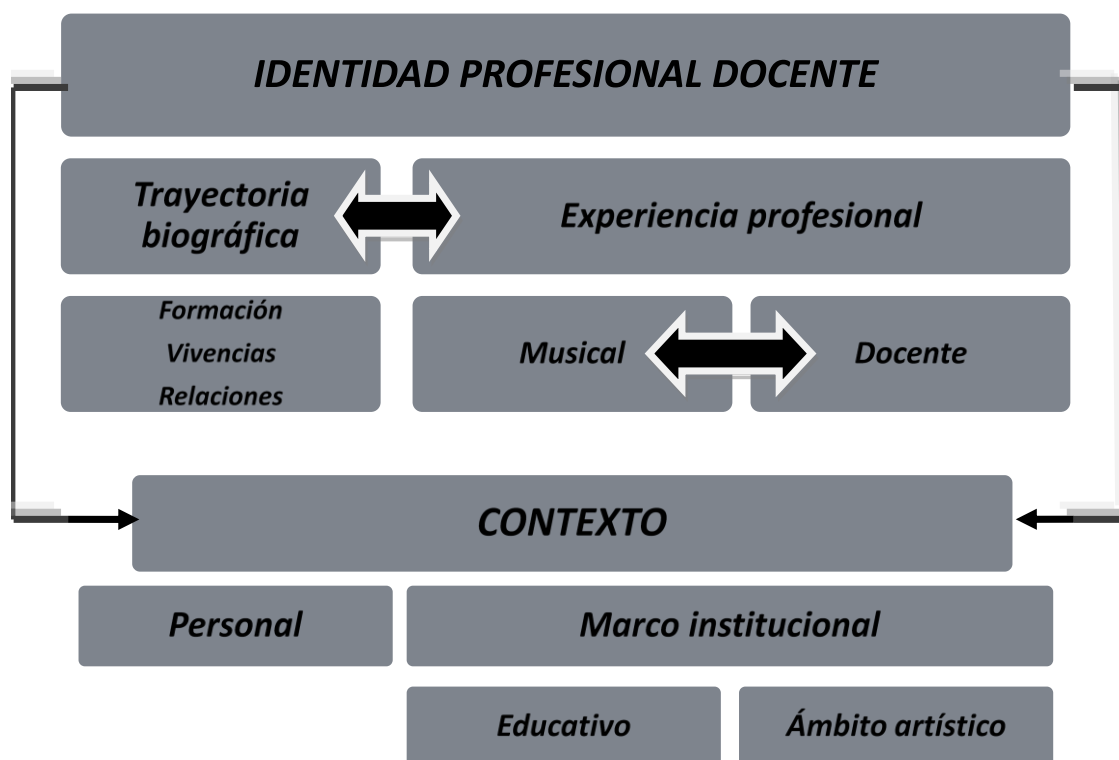


Figura 1.21. Principales componentes de la identidad profesional del músico-docente.

Actualmente, el panorama formativo que presenta la educación musical revela numerosos escenarios y entornos de aprendizaje que sugieren diversos modelos de enseñanza (Romero y Rosa-Napal, 2015). Situar las disciplinas artísticas dentro del ámbito educativo exige definir y vislumbrar el marco en el que se desarrollan, así como su incidencia en cada uno de los agentes protagonistas del proceso de enseñanza. En este sentido, Touriñán (2011) distingue, por lo tanto:

...las artes como ámbito general de educación que aportan valores vinculados al carácter y sentido propios del significado de educación, igual que cualquier otra área cultural; las artes como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico, y, las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional (p. 68).

Siguiendo a Sanuy (1991), se entiende que la enseñanza musical en España ha emprendido un período de progreso, pero que, del mismo modo, padece una gran ambigüedad y confusión. Por su parte, Hemsy de Gainza (2010, p. 34) alude a “haber aterrizado en un pantano pedagógico generalizado del cual nos está resultando tan arduo salir... increíblemente, en esta época de realizaciones ciclópeas, la pedagogía y la didáctica de la música se han transformado casi en ciencias ocultas”. Del mismo modo, Zaldívar (2005) constata que las enseñanzas artísticas se perfilan como un campo complicado en el que convive una amalgama de sistemas formativos; incluye “los conservatorios de grado elemental, profesional y superior, los centros de docencia reglada con titulaciones oficiales y otra no reglada (potenciada con las escuelas de música y danza creadas por la LOGSE)” (p. 116), lo cual ha contribuido a reforzar una tradicional y compleja organización. En este sentido, González Sanmamed (2015) explica la relevancia de:

Determinar el carácter administrativo de los conservatorios de Música y Danza no es una cuestión menor puesto que la decisión en torno al lugar que tienen que ocupar y la categoría que se le otorga en el sistema educativo determina otras decisiones de gran calado que afectan a su gobierno, su

ordenación interna y su proyección exterior, reclamando un tipo de profesorado acorde a los niveles que se establezcan (p. 168).

El marco institucional implica, por tanto, no sólo un modelo estructural de las enseñanzas, sino, un espacio donde se desarrollan una serie de procesos específicos que dan lugar a una identidad situada (Day et al., 2006). Tal y como se indica en la Figura 1.22, el profesorado adapta su acción profesional en relación, al contexto educativo al que pertenezca y su propuesta institucional

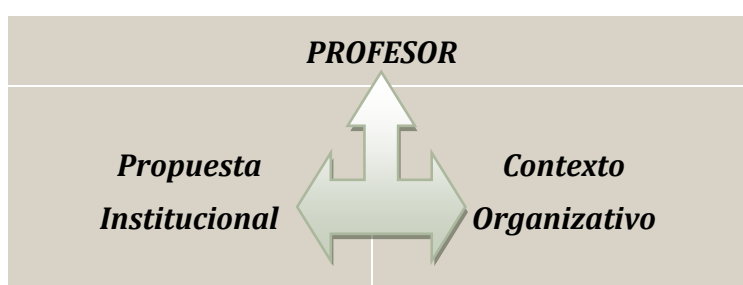


Figura 1.22. Identidad situada en Day et al. (2006).

En este sentido, y teniendo en cuenta las investigaciones sobre el conservatorio —como institución que justifica una organización determinada de enseñanza— Burwell (2005) alude a un posible *modelo conservatorio* para explicar un sistema conformado con ideas y creencias distintivas. Igualmente, Kingsbury (1988) contrapone la relación intérprete-docente como principal indicador para definir dicho modelo. Considera que la figura del maestro, y su prestigio, se articulan desde la profesión artística y la experiencia o pertenencia a diferentes escuelas.

Atendiendo a la cultura profesional docente desarrollada en el conservatorio, Bautista, Yau, y Wong (2017) se refieren a la formación docente en las especialidades instrumentales y su *prácticum* como un área de atención limitada, e incluso ausente. Del mismo modo, Young, Burwell y Pickup (2003) señalan la complejidad que implica la actividad investigadora, tanto en el ámbito artístico —dada la naturaleza de la práctica a estudiar— como en el ejercicio docente; por lo que Bautista y Fernández-Morante (2018) aluden a que “en los propios conservatorios y centros de enseñanza musical superior, existen múltiples metas y narrativas investigadoras, con frecuencia bastante diferentes a las de los académicos” (p. 5).

Desde esta perspectiva surge la necesidad de reflexionar sobre las finalidades que deben asumir las enseñanzas profesionales de música, en general, y en la interpretación pianística de un modo particular. Igualmente, cabe repensar la estructura y organización curricular sobre el diseño que evidencian los sistemas reglados y el lugar que ocupan las diferentes materias en relación, a la práctica instrumental. Del mismo modo, se trasladan las cuestiones propias de la formación específica en la didáctica de la interpretación y sobre el papel que representa tanto la investigación en artes como en la educación artística. Igualmente, Tafuri (2004) concluye que:

Los pasos que se han dado en el ámbito de la investigación para la educación musical, en los países europeos que no tenían tradición en este sentido, son indudablemente dignos de atención, aunque hay que reconocer que falta todavía mucho por hacer (p. 28).

Es decir, tal y como afirma Viadel (2011, p. 273), “la innovación y el desarrollo curricular continúan siendo en la actualidad uno de los principales temas de investigación en Educación Artística”. Por su parte, González Sanmamed (2015) analiza la problemática atendiendo a las condiciones socioculturales, y sobre las exigencias requeridas por el contexto formativo actual:

..., la cuestión del currículum de formación del profesorado constituye uno de los problemas perennes en los procesos de preparación docente, que involucra y afecta tanto a los que tienen responsabilidades en su diseño como a los que actúan de formadores, y a los futuros docentes destinatarios de las actuaciones desarrolladas (p. 169).

Finalmente, a partir de las reflexiones de Imbernón y Canto (2013), cabe repensar el concepto de profesión docente y los rasgos que la definen actualmente. Consideran pertinente el análisis sobre “el para qué, el qué y el cómo de la formación docente” (p. 8), y la formación permanente —entendida como el desarrollo profesional contextualizado y su evaluación— que atienda a la realidad educativa en relación, a las incidencias de las transformaciones sociales y sus sensibilidades.

#### 1.4.2. Dimensiones del conocimiento profesional docente: teoría y práctica.

La práctica docente y, consecuentemente, la formación del profesorado, ponen de manifiesto un sistema complejo de conocimiento que se conforma a partir de la comprensión de su contenido, así como, por las representaciones que implica. En este sentido, Korthagen (2004) vincula el ejercicio profesional docente con los procesos de interacción entre la teoría y la práctica, es decir, entre el pensamiento y la conducta del profesorado. Se identifica, por tanto, un proceso de teorización práctica, que según Hagger y Hazel (2006) —*practical theorizing*— pretende la reconstrucción del conocimiento práctico en la actividad docente. A partir de los saberes prácticos, los saberes teóricos, y su experiencia, surge el concepto de *conocimiento práctico del profesor* justificado desde la reflexión docente como principal modo de configuración y de comprensión (Korthagen, 2010).

La dimensión conceptual que adquiere el desarrollo del conocimiento profesional docente incorpora diferentes elementos que influyen en las prácticas profesionales como un sistema complejo de interacciones que profundizan sobre lo aparentemente técnico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el saber hacer y el saber enseñar constituyen, por sí mismas, categorías muy limitadas para la explicación del ejercicio docente (Ball, Thames y Phelps, 2008). Siguiendo los trabajos de Contreras y Pérez de Lara (2010), se alude a un conocimiento que surge de la relación del pensamiento reflexivo del profesor entre la experiencia práctica y el saber para la elaboración de un modelo práctico que permita la identificación de posibles procedimientos formales, así como sobre las estrategias para la toma de decisiones y el tratamiento de la información pertinentes.

En relación, al proceso de teorización —acerca del modo en que se formulan estructuras de conocimiento que justifican un determinado comportamiento docente— Korthagen, Loughran y Russell (2006) identifican posibles creencias pedagógicas y teorías implícitas en relación, a la enseñanza y el aprendizaje que, frecuentemente, obedecen a convicciones y actitudes en un contexto específico. En este sentido, Imbernón (2004) alude a los estudios sobre la reflexión de la práctica docente como unos de los fundamentos en investigación educativa de mayor

relevancia por considerar al profesor como “un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones y emite juicios de valor, que posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional” (p. 128), y consecuentemente, dichos “pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (p. 128). Es por ello, que se atribuye al conocimiento práctico del profesorado un determinado tipo de conocimiento fundamentado, aprendido y desarrollado en, y sobre el ejercicio docente (González Sanmamed, 1994a).

Tamir (2005), por su parte, alude a dos líneas de estudio relativas al conocimiento del profesorado “la primera, que trata de la clase de conocimiento que puede ser designado como profesional, mientras que la segunda hace hincapié en aquellos aspectos del conocimiento que pueden ser designados como personales” (p. 1). Incluye, del mismo modo, la relación entre teoría y práctica como una dimensión a tener en cuenta sobre el desarrollo del conocimiento profesional docente. Desde una perspectiva similar, Bolívar (2005) indica la relevancia de investigar sobre el desarrollo del conocimiento profesional desde la formación del profesorado, y su práctica profesional, pero con especial interés en lo relativo al “cómo los profesores transforman el contenido en representaciones didácticas que utilizan en la enseñanza” (p. 2). En este sentido, las investigaciones de Day (2006), Marcelo y Vaillant (2009) y Darling-Hammond (2012) permiten identificar las siguientes características del conocimiento profesional docente:

- Es un conocimiento desarrollado a partir de la experiencia y de la práctica reflexiva del profesorado. Surge desde la cotidianidad del aula y de la acción docente —como indicadores para la toma de decisiones sobre las estrategias didácticas y su problemática— lo que permite la construcción de una conceptualización singular de la enseñanza.
- Es un conocimiento que se desarrolla a lo largo, y ancho, de la vida profesional del profesorado, por lo que se considera un tipo de conocimiento personal adquirido sobre la experiencia individual en la profesión.

- Es un conocimiento de naturaleza colectiva que se vincula, en mayor o menor medida, al marco de una cultura profesional docente concreta. Las tareas y las dificultades se presentan de un modo común, por lo que las experiencias en el grupo permiten la convergencia de ideas, de creencias y de percepciones compartidas.
- Es un conocimiento situado y delimitado por un contexto particular. Su experiencia se desarrolla en un marco social y cultural concreto que incide en el modo sobre cómo se posiciona el profesorado y el alumnado. Igualmente, implica un modelo institucional idiosincrásico, determinado por las características del centro y por las políticas legislativas que regulan los sistemas de formación en cada caso.

Del mismo modo, Tejada Fernández (2013) se refiere al proceso de profesionalización docente, y su conocimiento, como una construcción que se desarrolla:

...a partir del crecimiento del docente en cuanto persona, en todos sus órdenes, a partir de la integración de estructuras básicas de conocimiento práctico, que se adquieren con la experiencia en la cosmovisión de la enseñanza y del ejercicio de la profesión, y a partir de ayudas al crecimiento profesional y al perfeccionamiento, que se facilitan al profesorado en forma de actividades formativas (p. 174).

El conocimiento profesional docente, tal y como indica Perafán (2004), se puede definir, por tanto, como un sistema integrado relacional entre convicciones, ideas y creencias, que guían la práctica docente identificando las siguientes categorías:

- Los saberes académicos.
- Los saberes basados en la experiencia.
- Las rutinas y guiones.
- Las teorías implícitas.



Igualmente, propone las interacciones, que se indican en la Figura 1.23, como elementos fundamentales en la configuración del conocimiento práctico desempeñado por los y las docentes.



Figura 1.23. El conocimiento profesional del profesor según Perafán (2004).

La relación entre teoría y práctica, en este caso, se entiende como un proceso de aprendizaje reflexivo que parte de la propia acción como objeto de dicha reflexión. En términos de Perrenoud (2011, p. 30) “ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más, o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica”. En este sentido, Gergen (2001) se refiere a la acción práctica como un campo propicio para generar nuevos conocimientos que se realizan en un marco complejo, dinámico e incierto, es decir, no sólo como una aplicación directa de la teoría.

A partir de la observación y la revisión de las conexiones que suscita la práctica docente, Perrenoud (2011) distingue dos procesos mentales considerándolos prioritarios en el estudio de dichas interacciones:

- Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, que orientaciones y que precauciones hay que tomar, que riesgos existen, etc.

- En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella solo tiene sentido, a posteriori, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga (p. 30-31).

Retomando la propuesta elaborada por Perafán (2004) acerca de una posible clasificación sobre los componentes del conocimiento profesional docente, se detallará seguidamente el análisis conceptual de cada categoría. Inicia su discurso refiriéndose a los saberes académicos, identificando, a su vez, los saberes conformados por los conocimientos de la disciplina y por el conocimiento del profesorado. Es decir, en el primer caso, se considera un tipo de conocimiento consciente, y de carácter racional, que constituye la estructura epistemológica de la disciplina. Y, en relación al saber académico del profesor, se articula el proceso de transposición didáctica mediante el cual se integran los contenidos disciplinares con las acciones propias de la intencionalidad en la enseñanza. Por otra parte, los saberes fundamentados en la experiencia surgen de la reflexión sobre la acción y sobre los significados que las y los docentes otorgan a las categorías de enseñanza. Es decir, requiere de la profundidad que implica la comprensión de la acción, no sólo desde una perspectiva metodológica u operacional, sino como la síntesis de un conjunto de principios de comportamiento e imágenes conscientes que se desarrollan durante el ejercicio de la profesión (González Sanmamed, 1994b).

Otro de los elementos que distingue Perafán (2004) es el relativo a las rutinas y a la aplicación de guiones. En este caso, alude a un sistema ordenado de esquemas tácitos que permiten la predicción de los hechos, así como, el control de los acontecimientos en el aula. Su desarrollo se fundamenta a partir de la historia de vida del profesorado, y desde la revisión de las acciones cotidianas, en muchas ocasiones de carácter inconsciente, del pensamiento del profesorado. Finalmente, acerca de las teorías implícitas, destaca la formación de estructuras de conocimiento —de naturaleza inconsciente— que justificarían el sentido de sus convicciones y,

consecuentemente, de sus acciones. Por lo general, obedecen a modelos institucionales vinculados a un contexto y una cultura profesional determinada. Se presentan, en la Tabla 1.14, las diferentes propuestas sobre los componentes que articulan el conocimiento profesional docente.

PRINCIPALES TRABAJOS SOBRE LOS COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE	
<i>Shulman (2005, p. 11)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del contenido.</li> <li>• Conocimiento didáctico general.</li> <li>• Conocimiento del currículo.</li> <li>• Conocimiento didáctico del contenido: relación entre materia y pedagogía.</li> <li>• Conocimiento de los alumnos y de sus características.</li> <li>• Conocimiento de los contextos educativos.</li> <li>• Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.</li> </ul>
<i>Bolívar (2005, p. 7)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la comprensión del alumnado: el modo sobre cómo comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y el grado de dificultad.</li> <li>• Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos.</li> <li>• Estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas.</li> <li>• Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerrequisitos, justificación, etc.).</li> </ul>
<i>Tamir (2005, p. 4)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación general liberal.</li> <li>• Actuación personal.</li> <li>• Conocimiento de la materia. <ul style="list-style-type: none"> <li>Principales ideas y teorías de una disciplina particular.</li> <li>Habilidades.</li> </ul> </li> <li>• Conocimiento didáctico general. <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudiante (conocimiento de los diferentes niveles de desarrollo).</li> <li>Currículum.</li> <li>Instrucción (enseñanza y gestión).</li> <li>Evaluación.</li> </ul> </li> <li>• Conocimiento didáctico específico de la materia. <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudiante. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento sobre las concepciones específicas comunes y conceptos erróneos en un tópico dado.</li> <li>- Habilidades sobre cómo diagnosticar la dificultad conceptual de un estudiante en un tópico dado.</li> </ul> </li> <li>Currículum.</li> <li>Instrucción.</li> <li>Evaluación.</li> </ul> </li> <li>• Fundamentos de la profesión de la enseñanza.</li> </ul>
<i>Chen (2009, p. 104)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento acerca de la materia.</li> <li>• Contenido pedagógico.</li> <li>• Currículum.</li> <li>• Teorías psicológicas y educativas.</li> </ul>

<p><i>König, (2014, p.17)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura. Estructuración para preparar, diseñar y evaluar. Estructuración de los objetivos de aprendizaje. Planeamiento de las unidades y estructuración de su proceso.</li> <li>• Motivación y gestión. Apoyar a los estudiantes y gestionar el aula. Motivación de logro. Estrategias para la motivación. Empleo eficiente de la distribución temporal y sus rutinas.</li> <li>• Adaptabilidad de la enseñanza ante la diversidad de aprendizajes. Estrategias de diferenciación. Manejo de los diversos métodos de enseñanza.</li> <li>• Evaluación. Técnicas, funciones e instrumentos de evaluación. Criterios de evaluación. Identificación de las expectativas del profesorado.</li> </ul>
-----------------------------------	--

Tabla 1.14. Principales trabajos sobre los componentes del conocimiento profesional docente.

Se trata, por tanto, de comprender el modo en que el profesorado transforma el conocimiento específico de una disciplina en un conocimiento idóneo para su enseñanza. Es decir, en ofrecer respuestas argumentadas desde una perspectiva empírica para la formulación de un marco teórico aplicable a los escenarios educativos. Por tanto, la identificación de los integrantes o la clasificación del tipo de conocimiento que suscita la práctica docente, desde la exclusividad del planteamiento teórico, no explica lo que sucede en la práctica, y no siempre es usada como fundamento de la práctica. Bolívar (2005, p. 3) alude a las investigaciones sobre el pensamiento del profesor identificando tres líneas argumentativas.

- Los estudios sobre el procesamiento de la información y comparación entre profesores expertos y principiantes.
- Los estudios sobre el conocimiento práctico, incluyendo conocimiento personal y conocimiento ecológico del aula.
- Los estudios sobre conocimiento didáctico del contenido.

En este sentido, Grossman, Wilson y Shulman, (2005) defienden la necesidad de profesionalizar la enseñanza mediante la creación de modelos didácticos que integren un conocimiento profundo de la materia —conocimiento del contenido y las creencias sobre sus representaciones— con el conocimiento pedagógico. Distinguen,

por tanto, las siguientes dimensiones sobre el conocimiento de la materia que influyen en la enseñanza, como se observa en la Figura 1.24.

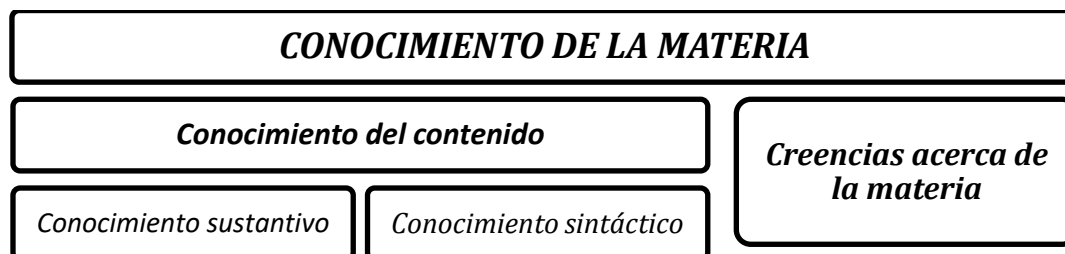


Figura 1.24. Dimensiones sobre el conocimiento de la materia según Grossman, Wilson y Shulman (2005).

Se entiende por estructura sustantiva de una disciplina las teorías, los conceptos y los fundamentos que configuran el área de conocimiento. Reúne la información objetiva y los principios organizativos de la materia, por tanto, la experiencia del profesorado en el campo supone un impacto directo en la concepción curricular, los procedimientos, y sobre la toma de decisiones en el aula (Cochran-Smith y Zeichner, 2005).

En relación, a las estructuras sintácticas de la disciplina, Shulman (2005), alude a los paradigmas de investigación de cada disciplina y al nuevo conocimiento que se genera dentro del campo, así como, a los procedimientos empleados para ello. La estructura sintáctica permite conocer las tendencias y las propuestas actuales que desarrollan el conocimiento y el modo en que se incorpora en su enseñanza. En el caso de las enseñanzas profesionales de música se podría vincular con los siguientes parámetros:

- Los procedimientos y las técnicas en investigación performativa;
- la indagación sobre los procesos de creatividad y de desarrollo emocional;
- el impacto del lenguaje contemporáneo —como modelo innovador— en la enseñanza tradicional, y,
- la eficacia comprensiva en las prácticas instrumentales y su tratamiento en la enseñanza.

Coicaud (2003) refuerza la idea sobre la necesidad del dominio del conocimiento sintáctico, tanto en cuanto, permite identificar las reglas y los procedimientos de la investigación, y el modo en que el nuevo conocimiento incorpora nuevos conceptos y descarta las ideas que no presenten una idoneidad disciplinar.

En este sentido, tal y como indican Richardson (2001), Feiman-Nemser (2001) y Grossman et al. (2005), el conocimiento profesional docente resulta, no sólo, del conocimiento de las estructuras sustantiva y sintáctica de dicha disciplina, sino, del conocimiento sobre el alumnado —y sus modos de aprendizaje—, del currículum y del marco institucional, así como, del contexto social donde se sitúe la acción didáctica. Incluye, también la práctica investigadora, tal y como se indica en la Figura 1.25, sobre una aproximación a las dimensiones del conocimiento profesional docente.

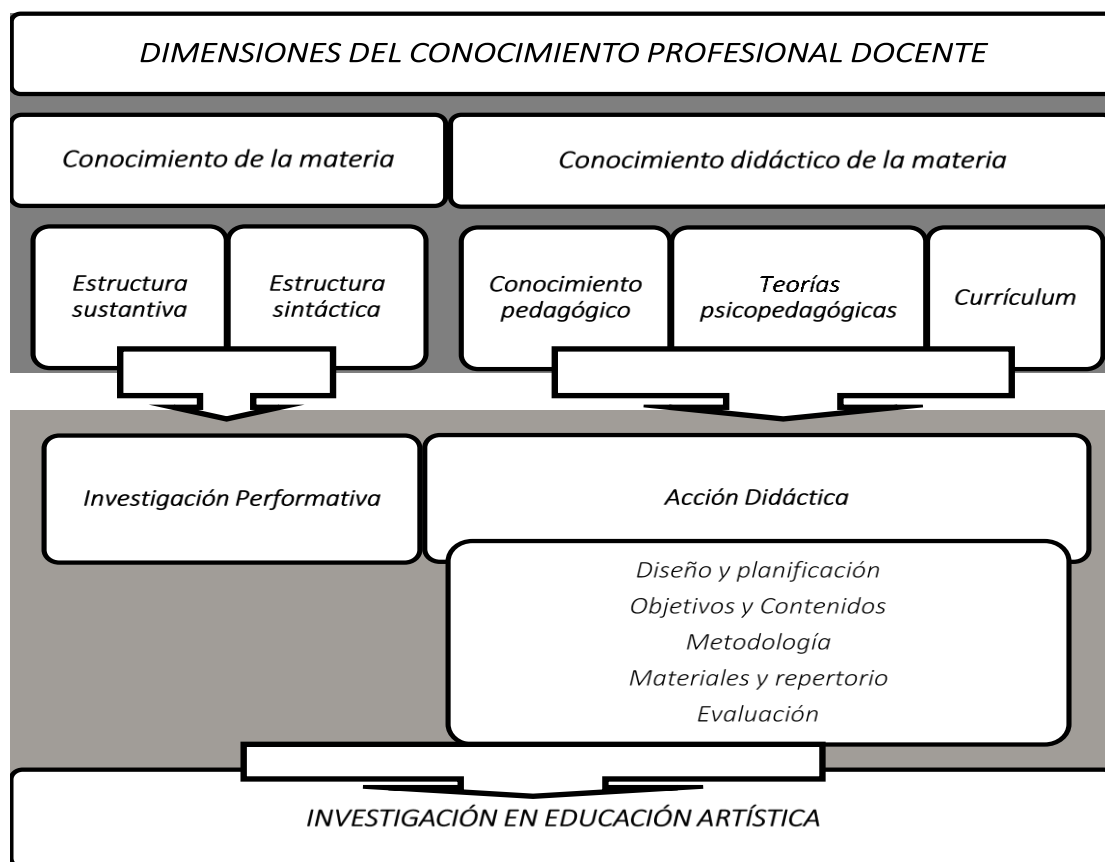


Figura 1.25. Dimensiones del conocimiento profesional docente en las enseñanzas artísticas.

#### **1.4.2.1. Elementos del contenido pedagógico general: fases y diseño en la planificación docente.**

La identidad profesional docente se formula, entre otros elementos descritos anteriormente, en relación al conocimiento pedagógico general. Según Magnusson, Krajcik y Borko (2003), es un conocimiento que implica la organización de los contenidos a tratar y su idoneidad en el aula. Es decir, el conocimiento del contenido pedagógico pretende ofrecer respuestas al modo en que un determinado contenido resulta comprensible al alumnado. Grossman (2005), por su parte, entiende que se trata de un conocimiento que parte de las teorías y de las estrategias generales educativas, que centra su atención en la acción del aula y, que parte del estudio de la relación profesorado- alumnado como elemento sustancial para la configuración de la enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo, Tardif (2004), explica que el saber pedagógico se conforma a partir de ciertos conocimientos que emergen del trabajo práctico que, según Prieto (2004), obedece a:

Una intrincada red de temas referidos a la educación y a la didáctica que constituye un conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que configuran un saber relacionado con la práctica de la enseñanza y la recontextualización de la educación en una sociedad en permanente y sostenido cambio (p. 34).

En este sentido, los estudios sobre el conocimiento pedagógico general se conforman como una base científica de gran relevancia por tratar la acción docente, desde los procesos que implican la profesionalización de la enseñanza, en cualquier disciplina. Zabalza (2009), identifica los fenómenos de planificación de la enseñanza como una actividad en la que el pensamiento y la acción se vinculan para dar lugar a dicho conocimiento profesional.

El propio autor indica que planificar supone “convertir una idea o un propósito en un curso de acción” (p. 51), e indica los siguientes ámbitos y posibles secuencias en la planificación docente:

- Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, que actuará como *apoyatura conceptual y de justificación* de lo que se decide.
- Un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta la *dirección* a seguir.
- Una previsión respecto al proceso a seguir que habrá que concentrarse en una *estrategia de procedimiento* en la que se incluye los contenidos o tareas a realizar, la secuencia de actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso. (p. 51)

Por tanto, y atendiendo a las concepciones de los procesos de aprendizaje, de enseñanza, y, de sus relaciones, surgen diferentes modos de actuación que pretenden explicar los resultados de enseñanza- aprendizaje, y sus metodologías, desde diferentes planteamientos. Por una parte, el paradigma proceso-producto presenta la búsqueda y la identificación del modelo con mayor eficacia en la satisfacción de logros; y por otra, el paradigma mediacional traslada su interés al estudio de los procesos cognitivos y afectivos que subyacen en el comportamiento del alumnado y del profesorado (Cheetham y Chivers, 2001).

Del mismo modo, cabe destacar las consideraciones que realiza Zabalza (2009) al respecto de los posibles modelos que suscita la aplicación curricular. Distingue un modelo *Central-Periférico* en el que “coexiste componentes curriculares determinados a nivel de gobierno (central y/o autonómico) y que son obligatorios, con otros componentes curriculares que se dejan a la libre determinación de los Centros Escolares y de los profesores individuales” (p. XI). Igualmente, explica la aproximación entre los planteamientos docentes acerca de la teoría y la práctica, en los que se desarrolla un modelo *Curricular mixto*, es decir, una yuxtaposición de los *modelos técnicos* con los *modelos prácticos*.

La habitual contraposición entre modelos técnicos (en los cuales el protagonismo de las decisiones curriculares fundamentales corresponde a personal técnico, con frecuencia alejado de la práctica real, quedando para los profesores un papel subsidiario y de meros ejecutores de las prescripciones técnicas tomadas por los especialistas) y modelos prácticos (en los cuales los



profesores desempeñarían un papel más relevante, estando legitimados para alterar las prescripciones curriculares en función de las exigencias de cada situación y/o grupo de alumnos) se rompe en el caso de la Reforma española (p. X).

Según el enfoque establecido en cada situación o contexto de trabajo, Rickenmann (2007) observa los siguientes modelos de enseñanza-aprendizaje:

- Modelo centrado en los procesos de enseñanza desde los fundamentos del conductismo.
- Modelo centrado en los procesos de aprendizaje desde el constructivismo y socio-constructivismo, y el modelo cognitivista.
- Modelos centrados en la articulación mixta de enseñanza-aprendizaje (p. 438).

Retomando el análisis por la naturaleza de los procesos de planificación, Lorenzo Vicente (1998, p. 147), alude a las investigaciones sobre la planificación docente observando las siguientes dimensiones de estudio para establecer una sistematicidad y dominio profesional:

- Los factores que influyen en la planificación del profesor.
- Los procesos que constituyen la actividad a planificar.
- Los productos de la planificación.
- Los efectos reales de la planificación en los alumnos y en el mismo profesor.

Por su parte, Pérez Gómez (1987, p. 210) indica que el proceso de planificación requiere de un análisis previo de la situación y del contexto sobre los que se actúa.; efectuar un análisis crítico de los objetivos que se proponen, así como las metas de intervención; establecer cursos alternativos de acción seleccionando, de un modo racional, uno en función de sus respuestas previsibles. Indica, igualmente, la necesidad de observar el desarrollo de la acción y, finalmente, evaluar los resultados y los procesos, tanto, explícitos como implícitos.

Los procesos de planificación ponen de manifiesto las valoraciones que el profesorado realiza a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Ruiz Bueno (2002) justifica las decisiones que se toman, en función de dichos criterios, y su desarrollo en tres momentos bien diferenciados a lo largo de la práctica, como se refleja en la Figura 1.26: momento preinteractivo, momento interactivo y momento postinteractivo.



Figura 1.26. Etapas en el proceso de planificación según Ruiz Bueno (2002).

Lorenzo Vicente (1998) destaca que “en la fase interactiva de la enseñanza, el profesor ha de responder a las siguientes tareas” (p. 147):

- Clasificar y dar sentido a un conjunto número y diverso de fuentes de información sobre los alumnos y la estructura de la clase.
- Recoger y utilizar los conocimientos empíricos y teóricos extraídos de la investigación educativa.
- Combinar e integrar dicha información con las propias creencias, expectativas, actitudes y objetivos.
- Responder, juzgar, adoptar decisiones y reflexionar sobre los procesos y resultados (p. 147).

En este sentido, el tratamiento de la planificación, y el modo en que el profesorado responde a las diversas situaciones de la práctica docente suponen dos de los rasgos —y de la problemática conceptual— del conocimiento profesional. Rickenmann (2007) concreta del siguiente modo, las situaciones de planificación.

- La presencia de un medio didáctico organizado por el docente en el que las tareas, los recursos disponibles y las acciones esperadas

orientan la actividad del alumno hacia la construcción, aplicación o desarrollo de un cierto tipo de conocimiento.

- La existencia de un contrato didáctico como sistema de expectativas mutuas que regula la atribución y evolución de las posturas y funciones de las acciones individuales de cada agente (docente y alumnos) (p. 449).

Finalmente, cabe destacar la teorización de Shulman (2005) en cuanto a la acción y al razonamiento pedagógico (como se indica en la Figura 1.27). Partiendo del concepto de transformación de un objeto de conocimiento en un objeto de enseñanza, incluye la combinación entre los modelos de pedagogía y los modelos de funcionamiento cognitivo generales como promotores en el estudio sobre el proceso de pensamiento de los profesores.



Figura 1.27. Modelo de razonamiento y acción pedagógicos de Shulman (2005).

#### **1.4.2.2. Conocimiento del contenido específico en la formación instrumental y su didáctica: lo que se enseña genera una identidad profesional.**

El conocimiento específico de una disciplina implica, en gran medida, el modelo de enseñanza que se desarrollará en la práctica, es decir, el contenido específico influye en el qué y el cómo enseñar. Autores como Marcelo (2010) indican que “una de las claves de identidad profesional docente la proporciona sin lugar a dudas, el contenido que se enseña” (p. 25). Incluso identifica una mayor presencia de su especificidad a lo largo de los diferentes niveles educativos considerándolo “menor en educación infantil y mayor en enseñanza secundaria y universitaria” (p. 25). En este sentido, las reflexiones del profesor Berman (2010) aluden a su trabajo —desde una conformación de ideas, explicadas anteriormente en los procesos de identidad— entendiendo que obedecen a “un compendio de diversos pensamientos, discusiones y experiencias que he ido acumulando durante mi labor como intérprete y profesor” (p. 9).

Del mismo modo, Bolívar (2005) justifica el carácter disciplinar de una materia como elemento que interviene en la configuración de una determinada cultura profesional. La enseñanza instrumental impartida en el contexto educativo del sistema español en el conservatorio comparte ciertas características, especialmente, en su diseño organizativo, con la cultura profesional atribuida a los profesores y a las profesoras de Educación Secundaria. El propio autor identifica algunos de los siguientes rasgos:

- Se desarrolla a partir de un corpus de conocimientos de la disciplina, que configura –en gran medida– la identidad profesional del profesor y del departamento al que pertenece.
- La especialidad disciplinar conforma un modo concreto de ver y de entender el currículum: objetivos, estrategias y tareas didácticas, niveles de consecución y exigencia, modos de ver y de hacer, etc.
- La estructura departamental por materias representa, muchas veces, subculturas distintivas específicas que implican modos diversos de entender la gestión de centro. (Bolívar, 2005, pp. 27- 28).

En el caso de la enseñanza de la práctica instrumental, el desarrollo del contenido musical —y las habilidades instrumentales— suponen un punto de inicio que ha dado lugar a numerosos métodos y propuestas didácticas que pretenden secuenciar las dificultades de comprensión y de interpretación pianística (Wason, 2002; Williamon, 2004). Por su parte, Shifres (2012) alude a una corriente de acción en la formación musical, definida por los principios tradicionales en su educación. Destaca, por tanto, el empleo de metodologías para “la organización y secuenciación de los contenidos, de acuerdo a las lógicas establecidas por la teoría práctica” (p. 9); y, por otra parte, “la realización de actividades de naturaleza repetitiva tendiendo a establecer asociaciones automáticas entre determinados tipos de estímulos y sus respuestas esperadas” (p. 9). Es decir, el autor sostiene que la práctica, mayoritariamente establecida, se desarrolla a partir de “la reiteración de las conductas con el objeto de automatizar las respuestas” (p. 10). No obstante, las investigaciones de Chaffin y Lemieux (2004) y Williamon (2004) introducen la idea del desarrollo de una práctica, o estudio de calidad, sobre la atención en la audición, la autonomía en la planificación de los tiempos de trabajo, y las estrategias necesarias para la resolución de las dificultades.

El desarrollo de práctica autónoma constituye uno de los principios fundamentales en el ejercicio docente (Rosenshine, Froehlichy Fakhouri, 2002; Barry y Hallam, 2002). Por su parte, Zhukov (2009) concluye que “la habilidad más importante que puede ser enseñada por un profesor de música instrumental es cómo practicar” (p. 5). Del mismo modo, la autora incluye en el concepto de práctica, cuestiones relativas a su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación:

- Cantidad de práctica.
- Calidad en la práctica.
- Qué practicar.
- Cómo practicar.
- Autorregulación y motivación en las sesiones de práctica.
- Otros factores que influyen en la práctica.

McPherson y Davidson (2002) destacan el rol de profesor como guía en el descubrimiento de los procesos de práctica mostrando al alumnado el uso eficiente de la práctica “para establecer metas manejables y apropiadas para su progresión, y para monitorear el éxito o no de las estrategias de práctica” (p. 154). En este sentido, las investigaciones realizadas en el campo del desarrollo performativo musical sugieren trabajos en torno a los diferentes modelos de práctica que, a menudo, condicionan en las decisiones del profesorado. Por una parte, *la práctica deliberada*, fundamentada en la consecución de metas específicas (Ericsson, 2008 y 2009), y *la práctica estructurada* que requiere de la planificación y de la secuencia de dicha práctica (Rosenshine, Froehlich y Fakhouri, 2002). Por su parte, Welch, Duffy, Whyton y Potter (2008) indican que los estudios sobre la práctica resultan de especial utilidad para la indagación y el conocimiento de:

- Posibles teorías de desarrollo, tanto desde la formación general como específica de la música.
- Diferentes actividades y procesos de trabajo que se desarrollan en los diversos géneros y grupos sociales.
- Modelos de aprendizaje musical en el campo general y específico de educación superior.

Uno de los principales elementos específicos que definen la didáctica de la interpretación musical es el relacionado con el tratamiento del sonido y del material sonoro. Desde esta premisa, Neuhaus (2004) alude al concepto de *imagen mental del sonido o imagen estética* que, tal y como indica Berman (2010), parte de la integración y del equilibrio de la técnica y de los objetivos musicales: “sería erróneo disociar los aspectos prácticos de los conceptuales...; el trabajo técnico debe poseer siempre una meta musical y, al mismo tiempo, las ideas más sublimes necesitan el sustento de una buena técnica que las ponga en práctica” (p. 10).

Igualmente, Romanova y Rico-Machuca (2015) explican que la imagen sonora constituye el principal eje de articulación en el diseño de la interpretación y, consecuentemente, esta implica la síntesis sobre la información musical necesaria.

Identifican tres puntos de adquisición en su desarrollo y presentan las siguientes características:

La función del nivel prevaleciente realiza la imagen integra-sonora: en forma de audición interna. El siguiente nivel contiene un conjunto de ideas sobre los mecanismos de la objetivación de la imagen formada en el audio material. Este nivel incluye las herramientas expresivas, técnicas y reglamentarias, desarrolladas individualmente; ellas garantizan la aplicación práctica de lo imaginario. El tercer nivel es la orientación comunicativa de la ejecución, es decir, la transmisión del significado descubierto de una obra musical, al público; la comunicación del significado personal (p. 16).

Por otra parte, y en relación con la problemática anterior acerca del empleo del sonido en la interpretación instrumental, se pretende conocer el modo en que se genera la creatividad y la libertad del intérprete. Es decir, la condición artística y los procesos creativos que se exigen en la práctica instrumental condicionan el ejercicio de aprendizaje, tanto desde la construcción y el diseño de la propia interpretación como desde su enseñanza.

Romanova y Rico-Machuca (2015) justifican la práctica interpretativa como la combinatoria de las decisiones *intencionadas* y las *no intencionadas* como principal rasgo identitario dentro de las didácticas específicas en la formación musical. Indican, por tanto:

Podemos resumir que el principio de “lo intencional” representa la tendencia de lo estable en el proceso interpretativo, expresándolo en lo dinámico; una parte relativamente constante almacenada en la sucesión de los procesos renovables, lo que convierte este principio en la base para la elaboración de estereotipos. En el principio de “lo no intencional” se concentra lo movable, lo no normativo, lo cambiante en la estructura del proceso investigado, los elementos que son variables, transitorios con respecto al principio de “lo intencional” (p. 19).

Del mismo modo, los trabajos de Mantel (2010), proporcionan la siguiente reflexión sobre los elementos que definen la interpretación musical:

- En el trabajo artístico, sólo disponemos de una cantidad limitada de parámetros. Los más importantes son el ritmo, la dinámica, la articulación, el tempo y el timbre.
- En lo que respecta a la integridad, no tenemos por qué preocuparnos por la mezcla de los parámetros observados y examinados por separado; es algo que nuestro cerebro realiza de forma perfectamente autónoma.
- Dentro de cada uno de estos parámetros distintos disponemos de una posibilidad de elección casi infinita de grados y matices que podemos definir con plena libertad artística ¡y que además debemos determinar! (p. 38- 39).

Neuhaus (2004) reduce la problemática de la interpretación pianística en tres ideas fundamentales para el desarrollo de su docencia:

- La obra a ejecutar,
- el ejecutante, y,
- el instrumento (p. 15).

Añade, al igual que el profesor Berman, que es preciso, en la práctica docente, evitar la “exageración de uno de los tres elementos sobre los otros dos” (p. 15). La relación equilibrada entre técnica y contenido musical suponen un modelo de acción que determina la planificación docente y sus procesos. Es decir: “el *qué* determina el *cómo*, y el *cómo* condiciona el *qué*” (Neuhaus, 2004, p. 16). En este sentido, Romanova y Rico-Machuca (2015) reflexionan sobre el modo de conocimiento que se genera a partir del estudio de las prácticas interpretativas. Distinguen, por tanto, cuatro dimensiones de conocimiento de los procesos de interpretación musical:

- el proceso de la interpretación de la música como un sistema evolutivo;
- la tipología de los procesos interpretativos musicales;



- el proceso de interpretación musical a la luz de los problemas metodológicos de su estudio; y,
- la objetivación de la imagen musical en el proceso interpretativo como actividad orientada a desarrollarse (p. 9).

Se entiende, por tanto (como se recoge en la Figura 1.28), que el desarrollo en interpretación musical obedece a la integración —desde la percepción, la experimentación, y la comprensión auditiva— del discurso sonoro en relación, al dominio instrumental, así como, a través de la indagación sobre el texto, y su narración desde la creatividad y la capacidad sensible.

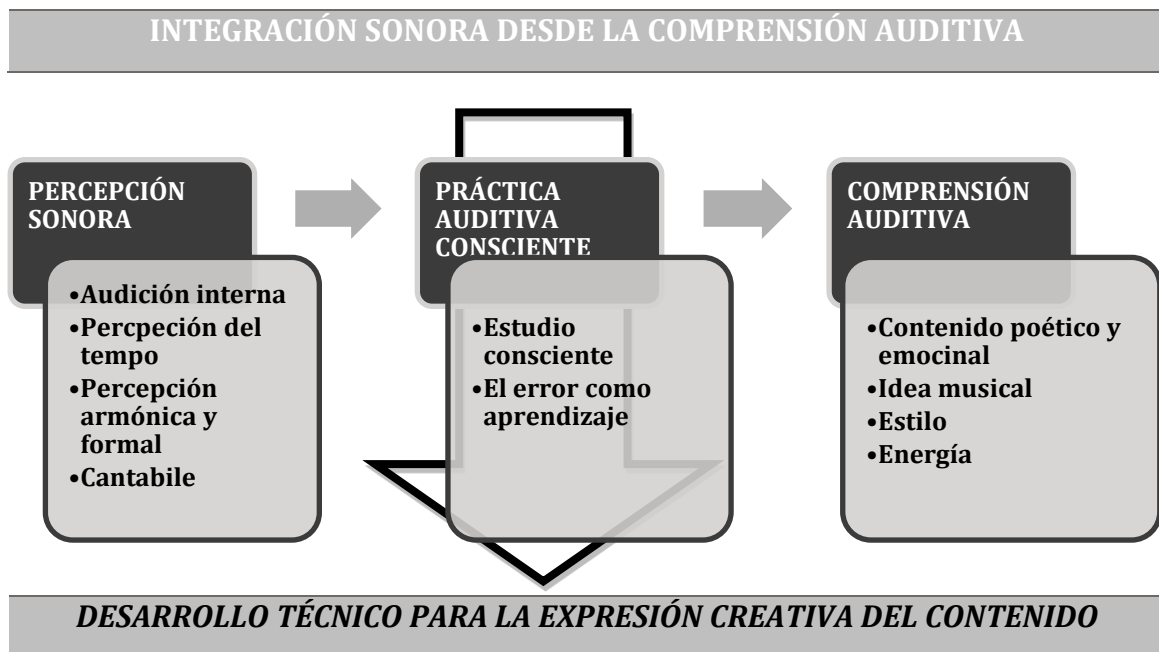


Figura 1.28. Elementos para el desarrollo del aprendizaje en la interpretación.

La educación auditiva supone, por tanto, uno de los principales focos de interés en la investigación musical. Shifres (2012) alude al desarrollo auditivo como aquellas experiencias musicales, en la enseñanza, que puedan generar una mejora en el aprendizaje de la interpretación musical. El entrenamiento auditivo tradicional, distingue los elementos del lenguaje y su discriminación auditiva (Mc.Pherson y Gabrielsson, 2002). Del mismo modo, Trainor y Corrigan (2010) identifican en el desarrollo auditivo, tres aspectos de la estructura musical: organización del tono, ritmo y expresión. Las autoras atribuyen la siguiente descripción a dicho proceso:

El sistema auditivo analiza esta información espectro-temporal y extrae una percepción de tono que normalmente corresponde a la frecuencia fundamental. Los tonos individuales se concatenan en secuencias para formar estructuras melódicas y también se combinan simultáneamente para formar acordes que se colocan en secuencias para formar estructuras armónicas (Trainor y Corrigall, 2010, p. 90).

No obstante —y aunque se enfatiza la transferencia de conocimiento que supone la capacidad auditiva en el resto de las habilidades musicales— Cox (2001), desarrolla propuestas de trabajo que incorporan, a la práctica de la audición, el movimiento y la expresión corporal. Tal y como se indica en la Figura 1.29, se sostiene que la práctica corporeizada constituye una herramienta para la percepción musical y el control del gesto (entre otros) en el trabajo de la comprensión auditiva.

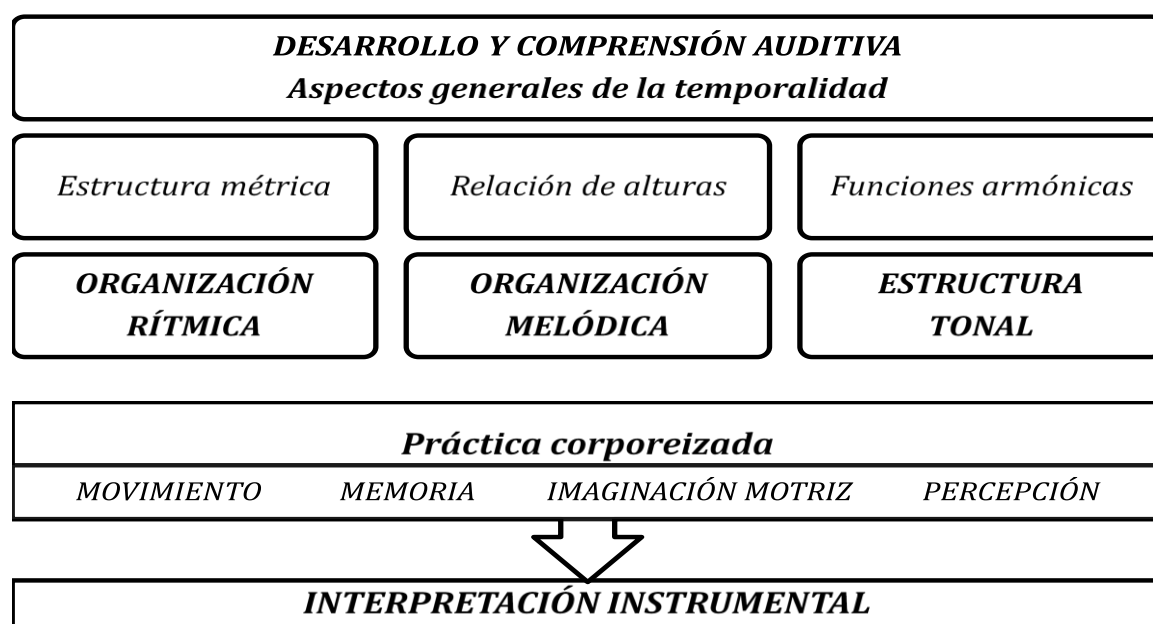


Figura 1.29. Aspectos generales de la temporalidad según Cox (2001).

Finalmente, resulta pertinente aludir a los siguientes estudios en el campo de la formación musical y su enseñanza (según la Tabla 1.15), que, aunque en algunos casos no se sitúen dentro de las disciplinas instrumentales de carácter profesional, constituyen un marco de referencia de gran valor para el desarrollo del conocimiento del contenido artístico y su enseñanza, de un modo global e interdisciplinar. Son las

investigaciones compiladas por Colwell y Richardson (2002), Eisner y Day (2004) y Carlow, Gabriele, Hall, Moore, Woody (2007).

<b>PRINCIPALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN MÚSICA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>	
<i>Colwell y Richardson (2002)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>I. Policy and Philosophy.</li> <li>II. Educational context and the curriculum.</li> <li>III. Musical development and learning.</li> <li>IV. Musical cognition and development.</li> <li>V. Social and cultural contexts.</li> <li>VI. Music teacher education.</li> <li>VII. Music education connections.</li> <li>VIII. Neuroscience, medicine, and music.</li> <li>IX. Outcomes in general education.</li> <li>X. Research design, criticism, and assessment music education.</li> </ol>
<i>Eisner y Day (2004)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>I. Historical currents in Art Education.</li> <li>II. Policy perspectives impacting the teaching of Arts.</li> <li>III. Learning in the visual Arts.</li> <li>IV. Teaching and teacher education.</li> <li>V. Forms of assessment in Art Education.</li> <li>VI. Emerging visions of the field.</li> </ol>
<i>Carlow, Gabriele, Hall, Moore, Woody (2007)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>I. Learners and the Learning Environment.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Learning Environment (Physical Environment, Models for Organizing Instruction, Classroom Management, Multisensory Media and Materials, Technology).</li> <li>• Learner Characteristics (Learning Styles, Gender Issues, Ethnicity, Students with Limited English Proficiency, At-Risk Students, Students with Disabilities, Gifted and Talented Students).</li> </ul> </li> <li>II. Teacher Effectiveness.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teacher Attitude, Knowledge, and Competence (Teacher Attitude, The Reflective Teacher, Action Research, Professional Development, Assessment).</li> <li>• Teacher Strategies (Preassessment of Student Knowledge, Articulating Goals, Motivational Feedback, Critical Thinking: Musical Problem Solving, Question-Answer Technique, Modeling, Teacher Verbal Instruction, Repetition and Drill).</li> </ul> </li> <li>III. Topics Related to the Essential Learner Outcomes.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Outcome I (Perceiving, Performing, and Responding—Aesthetic Education, Singing, Sight-Singing, Playing Instruments: Instrumental Music Classes, Playing Instruments: General Music Classes, Movement, Music Reading).</li> <li>• Outcome II (Historical, Cultural, and Social Context, Historical, Cultural, and Social Context).</li> <li>• Outcome III (Creative Expression and Production, Environments Conducive to Learning, Improvisation, Composition).</li> <li>• Outcome IV (Aesthetic Criticism).</li> </ul> </li> </ol>

Tabla 1.15. Principales líneas de investigación en música y educación artística.

# **CAPÍTULO II**

---

## **EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA**



## **CAPÍTULO II: EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA**

### **ÍNDICE DE CONTENIDOS**

#### **Introducción**

#### **2.1. La problemática y la representación del currículum en el marco de las enseñanzas artísticas.**

2.1.1. Análisis y reflexión para la práctica instrumental y la práctica docente: aproximación conceptual.

2.1.2. La teoría curricular desde el contexto de los métodos, los tratados y el programa de estudios.

#### **2.2. Regulación y evolución legislativa de las enseñanzas oficiales de música en el conservatorio.**

2.2.1. Período Romántico (1831- 1868).

2.2.2. Período Liberal (1868-1901).

2.2.3. Período Renovador (1901- 1939).

2.2.4. Plan del 42 y Plan del 66.

2.2.5. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

2.2.5.1. Grado Elemental y Grado Medio (L.O.G.S.E).

2.2.5.2. Grado Superior (L.O.G.S.E).

#### **2.3. Las enseñanzas profesionales de música en el marco de la formación artística de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: elementos configuradores del diseño curricular en la especialidad de Piano.**

2.3.1. Propósitos, intencionalidades y objetivos del diseño curricular.

2.3.2. Los contenidos curriculares en la especialidad instrumental de piano.

2.3.3. La evaluación en la interpretación musical y en su proceso de enseñanza- aprendizaje.

**2.4. Revisión y análisis comparativo de la regulación de las enseñanzas profesionales de música en la especialidad de piano.**

- 2.4.1. Principios y disposición de las enseñanzas instrumentales de música.
- 2.4.2. El currículum desde la relación interdisciplinar de sus materias: posibilidades y limitaciones de la lectoescritura musical.
- 2.4.3. La imitación como principio metodológico: posibilidades y limitaciones de la ejemplificación sonora en la comprensión musical.
- 2.4.4. La presentación pública como cualidad de la formación performativa en interpretación musical.
- 2.4.5. Reflexión sobre la problemática de la evaluación en interpretación musical y su correspondencia con la evaluación curricular.

## INTRODUCCIÓN

La regulación de las enseñanzas de régimen especial en el área musical y, consecuentemente, el propósito de delimitar un modelo académico —en la formación de futuros músicos profesionales en las especialidades instrumentales—, se presenta como un camino de incertidumbre, de controversia y de un profundo dilema sobre el modo en que converge el conocimiento profesional de la interpretación musical con su desarrollo práctico desde el conocimiento didáctico de la materia. En este sentido, los interrogantes sobre cómo es planificada la enseñanza, en torno al conocimiento experiencial y al conocimiento teórico que deriva de su ejercicio, exigen un estudio que permita identificar el modo particular de pensar la acción docente y de plantear las relaciones entre teoría y práctica.

Este capítulo pretende abordar la correspondencia entre los principios teóricos de la didáctica en el desarrollo musical, y la problemática de los principios prácticos que caracterizan las disciplinas artísticas en el ámbito instrumental. Se analizará, por tanto, el currículum actual en los conservatorios profesionales y superiores de música en el territorio español para determinar los conceptos que lo conforman, el diseño que lo define, así como los métodos y los criterios de evaluación que contempla para la realización de los objetivos previstos. El desarrollo del presente capítulo se articula a partir de los siguientes temas de estudio:

- Revisión inicial sobre los conceptos que sitúan el pensamiento en torno al diseño curricular y sus implicaciones en los diferentes contextos educativos, en general, y musical en particular.
- Estudio de la evolución legislativa de las enseñanzas de piano para la comprensión historiográfica de su cultura e identidad profesional.
- Aproximación a la regulación actual establecida por la LOE mediante el análisis de las concepciones, los fines, los medios, el contexto de aplicación, y, los agentes que implica (institución, profesorado y alumnado).
- Valoración final sobre la problemática artística en relación, a su representación curricular y a sus implicaciones en la práctica docente.



#### **2.1. La problemática y la representación del currículum en el marco de las enseñanzas artísticas.**

La educación artística y la actividad profesional —desempeñadas desde sus múltiples disciplinas—, ponen de manifiesto una duplicidad de contextos de desarrollo que propician una tradicional discusión en torno a las relaciones entre la práctica artística, la investigación académica y, por supuesto, su enseñanza. A menudo, ambos espacios de conocimiento suelen considerarse excluyentes (Gouvêa Pimente, 2009). Por una parte, se identifica un saber práctico sobre el conocimiento de la interpretación musical, y sus procesos de investigación, y, por otra parte, se distingue un saber práctico docente, así como, sobre sus líneas de estudio y de innovación.

Entre las aportaciones de la expresión musical a la educación general, se encuentran aquellas que involucran las capacidades propias de la creatividad y la sensibilidad. Tal y como afirman Elichiry y Regatky (2010), combinan “los procesos históricos y culturales como los aspectos cognitivos y sensitivos inherentes al individuo” (p. 130). Es por ello, que resulta imprescindible el estudio de la educación artística a partir de los principios generales de la educación, sin eludir la perspectiva propia de la producción artística. Del mismo modo, las enseñanzas específicas que, como indica Marín (2011), pueden considerarse desde la “ambigüedad o ausencia de significados y, por tanto, impropia para la investigación” (p. 281), han de lograr mecanismos de conceptualización y comprensión que posibiliten la enseñanza de la representación artística y los significados de su lenguaje.

En este sentido, el diseño y el desarrollo curricular de las enseñanzas profesionales de música presenta, al igual que en el contexto de educación general, una selección de principios culturales y criterios de conocimiento que se encuentran imbricados en los valores y en las implicaciones que van más allá de la teoría curricular (Morrison, 2004). Por tanto, y siguiendo a Medina (2009), la aplicación del currículum en el proceso de enseñanza aprendizaje se conforma desde su propia organicidad en la que intervienen la “complejidad de las opciones de enseñanza con los más diversos estudiantes y ecosistemas de aula, comunidad y entorno” (p. 43).

#### **2.1.1. Análisis y reflexión para la práctica instrumental y la práctica docente: aproximación conceptual.**

Aproximarse al concepto de currículum entendido como “un diálogo permanente entre personas con diferentes creencias sobre la educación y sobre su compromiso con ella y, en especial, con diferentes creencias acerca de lo que los docentes deben enseñar a hacer” (Posner, 1999. p.37), implica, en un primer momento, situarse en una posición de conflicto y de compleja resolución. Por tratarse de un producto elaborado por un grupo heterogéneo de individuos, es esperable que su explicación sobre los elementos que, de un modo multidimensional, conforman el diseño curricular, obedezca a la recreación de una visión condicionada, entre otros, por componentes históricos y de contexto.

Gimeno (2007, p. 24) señala que “el enfoque del currículum forma parte de diferentes tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza”. Considera el currículum, por lo tanto, como “un proyecto en el que confluyen múltiples intenciones y acciones de carácter político, cultural, pedagógico, administrativo y de supervisión, entre muchas otras que orientan el sistema educativo” (p. 24). Por su parte, Stenhouse (2010, p. 29) sostiene que: “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. Aunque es evidente la diversidad de pensamiento asociada a la representación del concepto de currículum, Gimeno (2015, p.35) señala que:

..., se puede entrever una cierta línea directriz importante a señalar aquí: la evolución del tratamiento de los problemas curriculares conduce a ir ensanchando los significados que comprende para plasmar lo que se pretende en educación (proyecto), cómo organizarlo dentro de la escuela (organización, desarrollo), pero también para reflejar mejor los fenómenos curriculares tal como ocurren realmente en la enseñanza (práctica) que se realiza en las condiciones reales.

Resulta inevitable, por lo tanto, para la explicación del significado y del impacto del diseño curricular, analizar la relación:

- Currículum-Didáctica,
- Currículum-Ideología, y,
- Currículum como interrogante e integrante de la relación entre Teoría y Práctica.

Se puede identificar, ante dicha justificación, un posicionamiento que entiende el currículum como un producto capaz de planificar y de prever los resultados deseables, con independencia de los contextos y las condiciones en las que se desarrolla y, por otra parte, un posicionamiento que concibe el currículum como un proceso de estudio en sí mismo incorporando para su análisis elementos de carácter antropológico, de contexto e ideológicos, tal y como se observa en la Figura 2.1. La discusión sobre el objeto de estudio, en este caso, adquiere una dimensión geográfica y temporal que evidencia un desarrollo conceptual formulado a través de modelos culturales diferenciados y bajo condiciones evolutivas diversas.

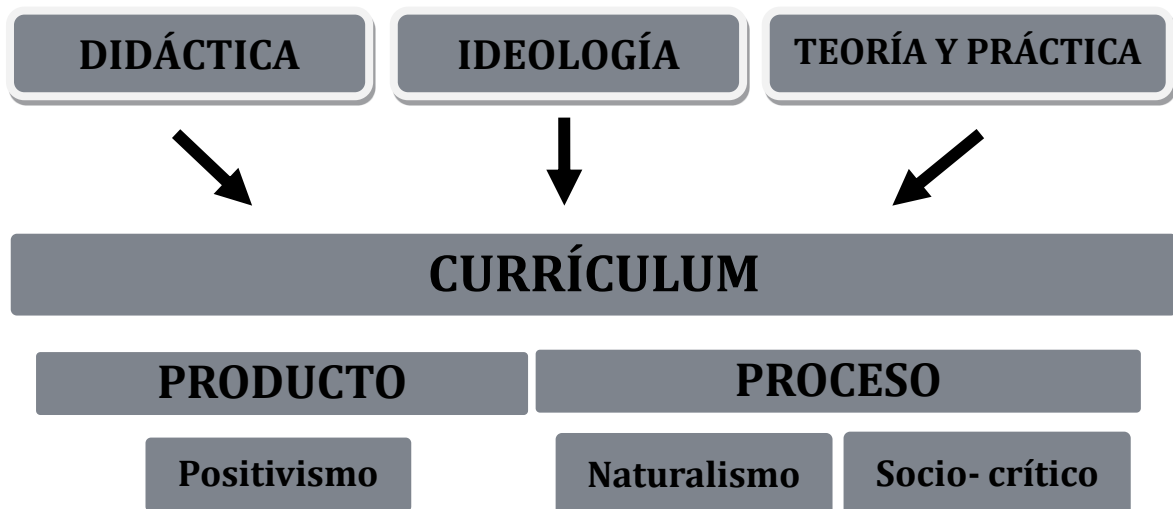


Figura 2.1. El currículum y su perspectiva de estudio.

En el primer supuesto, se evidencia una generalización y racionalización tecnológica heredada del pensamiento positivista. Angulo (2000, p.79) establece que

“la tecnología de la educación ha llegado a representar la más poderosa tendencia existente en la teorización curricular, en su diseño y, en general, en su concepción y aplicación”. Alude, igualmente, a un “consenso tácito que ha legitimado y fundamentado la mayoría de los planteamientos que han dado forma a los procesos de racionalización de la acción educativa” (p.79). Incluye, por lo tanto, el estado inicial del sujeto, el conjunto de reglas que regulan el comportamiento pedagógico, la estructura de la fuente de información, el entorno, el objeto de enseñanza y el estado final que se pretende conseguir: sistematizar los procesos educativos como algo definido y cerrado. Por su parte, Achury (2012) presenta las siguientes atribuciones, en relación, a los posibles significados del currículum, como se indica en la Tabla 2.1.

### SIGNIFICADOS DE CURRÍCULO CENTRADOS EN LA ORGANIZACIÓN DEL SABER

Plan de trabajo que se pone por escrito en un documento (por ejemplo, en una guía curricular o en el plan de una asignatura, disciplina o área) y se utiliza para guiar y dar estructura al proceso de enseñanza aprendizaje	Dewey (1973)
El currículum es un documento con un plan detallado del año escolar en término de programa.	Dottrens (1962)
Es un documento escrito que diseña el ámbito y la estructuración del programa e instrucción educativa proyectado para una escuela.	Beauchamp (1981)
Un programa de actividades diseñadas de forma que los alumnos puedan adquirir del modo más eficaz ciertos fines y objetivos educativos.	Hirst (1968)
Proyecto psicopedagógico para la institución escolar como selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas.	King (1976)
Es el elemento de referencia para analizar lo que la escuela es, de hecho, como institución cultural, y a la hora de diseñar un proyecto alternativo de institución. Viene a ser como el conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación.	Gimeno (1991)

Serie estructurada de metas de aprendizaje previstas. El currículum prescribe los resultados de la instrucción. Johnson (1967)

El currículum es el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento educativo institucional. Apple (1986)

Tabla 2.1. Propuestas para la aproximación y significación de currículo.

Tal y como explica Gimeno (2010, p.40), “desde el siglo XIX y muy especialmente durante todos el XX, la validez educativa y social del conocimiento científico ha sido valorada en función del uso utilitario que podría hacerse de él en el dominio sobre la naturaleza”. Se pone de manifiesto, por lo tanto, una influencia clara en la configuración de un currículum como una forma de conocimiento asociado a un grupo de profesionales y vinculado a la Didáctica, donde el principal asunto a tratar obedece a la selección y secuenciación de contenidos, así como, los procedimientos técnicos que el profesorado ha de desarrollar para garantizar su aprendizaje. Es por ello por lo que la integración entre el currículum y las teorías de la enseñanza definidas por la Didáctica resulta compleja, polémica y entendida con cierta ambigüedad.

En este punto, es necesario atender al desarrollo que ha ido delimitando la sociedad del conocimiento en cuanto a la regulación de ciertos saberes y sobre el modo en que estos debían ser concebidos. La tradicional correlación entre objetivo, contenido y metodología, configuran el principio fundamental de la disciplina didáctica, y en su desarrollo y discusión sobre el conjunto de prácticas que de ella derivan, así como su diseño curricular resignifica los procesos de la enseñanza y la estructura de las materias de estudio.

Si la Didáctica se ocupa de los problemas relacionados con el contenido de dicho proyecto, considerando lo que ocurre en torno a su decisión, selección, ordenación y desarrollo práctico (superando el dualismo entre currículum y enseñanza), estamos ante dos campos solapados, pero que arrancan de tradiciones distintas, procedentes de ámbitos culturales y académicos

diferenciados (tradición anglosajona y tradición europea- francesa, alemana, española-), pero coincidentes en su objeto (Gimeno, 2008. p.142).

En este sentido, el modelo de Tyler (1973, p.7) presenta una síntesis de dicho pensamiento desde las siguientes cuestiones: ¿qué fines desea alcanzar la escuela?; de todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines?; ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?; y, ¿cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? Es decir, se referencia en la Figura 2.2.



Figura 2.2. Currículum y el modelo de Tyler (1973).

Sin embargo, Angulo (2000, p.114) estima que “la contingencia y singularidad real en la que se desenvuelven las acciones, invalida la eficacia lógica de las reglas tecnológicas”; es decir, se ha de tener en cuenta la incertidumbre en la práctica educativa y la necesidad de interpretar situaciones propias de las acciones sociales donde se desarrollan. Igualmente, García-Cabrera, Fuentes-Guerra y Llorent (2019) aluden al proceso de enseñanza- aprendizaje como una práctica que se explica y se comprende desde su dimensión personal y social, tanto por “la influencia que unas personas ejercen sobre otras como por la función que desempeñan en el engranaje social” (p.20). Es por ello que el currículum se manifiesta como un área de conocimiento en sí mismo, donde las cuestiones más representativas aluden al modo en que se entiende dicho conocimiento en relación a sus fines, sus acciones y su correlación con la realidad.

Posner (1999) plantea interrogantes relativos a los principios que guían el proceso de elaboración curricular, atendiendo a la situación o a la problemática educativa que pretende abordar; sobre la presión social y política ante la que se ha de

responder y, sobre todo, acerca del núcleo al que se ha dirigido el mayor esfuerzo en el diseño con el propósito de entender los principios subyacentes en un documento de gran relevancia como es un currículum educativo. Todo ello, bajo la dependencia de las asunciones que se apliquen, es decir, según un modelo positivista, o tal y como establece Schön (1992), de racionalidad técnica, que comprenda los sucesos en términos de causa-efecto, libres de valores y, orientados a descubrir leyes. Es decir, un modelo naturalista que ofrezca una visión holística de los fenómenos a partir de su desarrollo en un contexto determinado y con el objetivo de comprender los significados de los agentes implicados en dichos sucesos y, finalmente, un enfoque sociocrítico que interprete los impedimentos sociales y económicos, como un problema de hegemonía con el fin de lograr unas prácticas más equitativas.

En este sentido, el significado que se le otorga al diseño curricular estaría justificado por su adaptación al contexto de aplicación y sobre su idoneidad ante las necesidades planteadas por los agentes educativos generadas por las interacciones y procesos que se dan en el aula. Schwab (2008) alude a la necesidad de incorporar en los estudios sobre el aprendizaje de los estudiantes la psicología y otras teorías como la política y la teoría social y económica; propone una investigación sobre la enseñanza y el currículum a partir de las materias, su diseño y, el contexto de aplicación. Se constituye, por consiguiente, un estudio desde una perspectiva interdisciplinar en la que se requiere de la aportación de otras ciencias sociales como puede ser la sociología, la antropología, la psicología o la sociolingüística, entre otras, y entiende la función de los contenidos curriculares a partir de sus formas complejas de interacción práctica.

Tal y como explica Pérez Gómez (2008, p. 125) “las condiciones reales, físicas y psicosociales, que definen el escenario tienen un peso específico en la determinación de los acontecimientos porque en gran medida definen las expectativas y condicionan los procesos de pensamiento”. Resulta necesario, por lo tanto, considerar el estudio sobre dichos procesos y su planificación, tal y como explican García-Cabrera, Fuentes-Guerra y Llorent (2019, p.21), “mediante las aportaciones de la Sociología (contextos sociales, valores culturales, dinámicas de los grupos, roles y tradiciones de la

comunidad), de la Psicología (aspectos evolutivos de las diferentes edades, teorías del aprendizaje) y de otras disciplinas como Organización Escolar, Teoría de la Educación, Historia de la Educación, y Diagnóstico Educativo”.

Medina y Sevillano (1990) consideran que el tratamiento de la teoría curricular contempla y debe identificar cada uno de los elementos que configuran el currículum—sus finalidades, en relación con los objetivos y los contenidos—, las formas sobre las que se estructura, y sobre el modo en que dichos criterios se comportan en la práctica. Partiendo de los postulados que inciden en la configuración del pensamiento y de la acción subyacentes en las prácticas de los docentes, y en sus diversas interpretaciones sobre el currículum, Tomanek (1992) destaca la relevancia de los actores que intervienen en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Entiende la relación alumno- profesor como el punto común sobre el que se desarrolla el conocimiento en el campo curricular, e identifica tres problemas básicos para su análisis: el currículum como proceso, la enseñanza en clase y el aprendizaje de los estudiantes.

Soto (2002), contempla dicha relación como principal correspondencia entre los principios teóricos y la práctica. Destaca la relevancia que adquiere, en los diversos enfoques y en las concepciones curriculares, la tríada profesor, contenido cultural y alumno en función de cada contexto educativo.

En este sentido, autores como García y Parra (2010, p. 28-29) presentan una posible categorización que pretende sintetizar las ideas desarrolladas por Eisner y Vallance (1974), Tanner y Tanner (1980), Zais (1981), Gimeno (1983), Escudero (1983), Zabalza (1988) y Contreras (1990):

- El currículum como contenido de la enseñanza, es decir, como conjunto de saberes o estructura organizada de conocimientos.
- El currículum como sistema tecnológico de producción vinculado, exclusivamente, a objetivos de aprendizaje.
- El currículum como plan de instrucción sobre el diseño de objetivos, de contenidos, de actividades y las estrategias de evaluación.



- El currículum como el conjunto de las experiencias de aprendizaje haciendo referencia a aquellas prácticas de aprendizaje que no son planificadas de un modo explícito, incluyendo el currículum oficial, el currículum oculto y el currículum nulo.
- El currículum como solución de problemas. Pretende identificar dificultades y dilemas que no pueden ser resueltos desde la generalidad curricular para adaptar y proponer ajustes singulares a cada acción educativa.
- El currículum como instrumento de cambio social. Destaca la relevancia educativa del currículum dentro del marco social: por una parte, con intención de diagnosticar problemas y su resolución en beneficio de una sociedad más justa e igualitaria y, por otra parte, establecer las necesidades formativas que ha de enfrentar la escuela.

Como se evidencia anteriormente, los diferentes enfoques sobre la actividad y el desarrollo del currículum justifican su comprensión, no sólo como un concepto, sino como una construcción cultural cuya diversidad supone un proceso de construcción de significados que generan una forma de praxis o acción práctica concreta (Grundy, 1987). Destaca, igualmente, que la relación entre los elementos que conforman el diseño curricular y su aplicación se fundamentan sobre la acción y la reflexión que suscita la interacción del contexto social y cultural.

En este sentido, se adaptarán las siguientes cuestiones indicadas por Posner (1999, p.48) con el propósito de introducir un modelo de análisis del currículum en las enseñanzas musicales del conservatorio en sus tres grados:

- ¿Qué objetivos conforman el currículum y cómo son expresados?
- ¿Qué clase de contenidos incluye y cómo están organizados?
- ¿Cómo se contempla la evaluación del progreso educacional?
- ¿Cuál es y cuál debe ser la relación entre el conservatorio y la sociedad en general, así como con la realidad laboral?

#### 2.1.2. La teoría curricular desde el contexto de los métodos, los tratados y el programa de estudios.

En torno a la naturaleza del conocimiento que caracteriza la enseñanza musical en las disciplinas instrumentales, se identifica una estructura organizada que, en mayor o menor medida, se fundamenta en los contenidos específicos de la interpretación musical y sobre las exigencias académicas que han de ser adquiridas para el correcto desarrollo de la profesión.

Desde el siglo XVIII se pueden situar diferentes documentos acerca de las cuestiones propias del aprendizaje musical y de la práctica instrumental: *Ensayo de un método para tocar la flauta travesera* de Quantz (1752), Tosi (1723) en su *Opinioni de' Cantori Antichi, e Moderni*, o Hindemith (1946) con *Elementary Training for Musicians*, entre otros, donde se plantea el estudio de la interpretación y su problemática.

Chiantore (2002, p.33) indica que “decenas de tratados y escritos entre la segunda mitad del siglo XVI y finales del siglo XVIII nos describen la manera en la que se tocaban los antiguos instrumentos de teclado”. Alude, por ejemplo, a Tomás de Santa María (1565) y su *Arte de tañer Fantasía*, (p.40) —donde se establece la adecuada distribución de la digitación en relación, a las teclas blancas y negras basándose en la alternancia de dedos y considerando, igualmente, otros factores como la velocidad y su incidencia en dicha digitación—. Francisco Correa de Arauxo (1626) con *Facultad Orgánica*, detalla con precisión los elementos propios de la posición de la mano, su orientación en la dirección de las escalas, la diferenciación de movimiento según se trate de la primera o de la segunda nota de cada grupo de dos notas, así como la proximidad necesaria sobre el teclado, o, Jean Philippe Rameau en el prólogo de *Méchanique des doigts* (1724), desarrolla el concepto de “mano muerta” y la “regularidad de la acción” (p. 64).

No obstante, resulta de gran relevancia la reflexión que el propio Chiantore (2002) establece sobre las nociones de la práctica musical de Couperin o Girolamo

Frescobaldi, donde establece que cada recurso mecánico ha de perseguir una decisión estética. Refiriéndose a Girolamo Frescobaldi:

prefiere hablarnos de técnica a partir de sus composiciones que representan unos de los monumentos fundamentales de la literatura para teclado..., las observaciones conciernen a tiempos, estilo, ornamentación, cambios rítmicos, *rubato*... (p 57).

En este sentido, y desde la búsqueda de estrategias para optimizar dicho estudio, Vega Toscano (1998) afirma que la práctica, relacionada con la evolución del lenguaje musical y del desarrollo técnico, adquiere gran relevancia en el proceso de un diseño y elaboración curricular actuales:

La técnica de ejecución se ve en realidad impulsada y desarrollada por grandes intérpretes virtuosos, caminando, como suele ser habitual, antes la praxis que la teoría. Así, la codificación y sistematización, de cara sobre todo a la enseñanza, va igualmente evolucionando poco a poco hasta el último decenio del siglo, partiendo de los inicios expuestos en los primeros métodos como el de Pleyel y Dussek (1799) o los de Adam (1798 y 1802), en los que aparece un trabajo, sobre todo en torno a la mano y los dedos, todavía deudor en algunos aspectos de la técnica del clave, y adaptado lógicamente a las características técnicas del pianoforte en el momento (p.130).

Desde esta perspectiva se configura una concepción de carácter tradicional que a lo largo de la historia ha permanecido vinculada a la adquisición, la mejora de los procedimientos —métodos instrumentales, tratados de técnica, así como, estudios de mecanismo, para la expresión y virtuosismo— y la selección de un programa o repertorio de concierto fundamentado en diferentes estilos.

Tal y como afirman Bautista y Fernández- Morante (2018, p.4):

La investigación etnográfica puso de manifiesto hace décadas el sistema de ideas y creencias subyacente al ‘modelo conservatorio’ (Burwell, 2005). Dicho modelo destaca la figura del *maestro* como modelo supremo,

considerado artista antes que docente, y cuya reputación viene determinada por su relación con instrumentistas legendarios o por su pertenencia a determinadas escuelas (Kingsbury, 1988).

Si bien es cierto que la evolución y la organización de las enseñanzas artísticas que se conocen en la actualidad, “se exhiben como un largo proceso cuajado de desigualdades y altibajos” (Moltó Doncel, 2015. p.31), la presencia de los distintos métodos y tratados, tanto para instrumentos como para el resto de las materias curriculares, se conforma como la principal herramienta pedagógica para el análisis de los procesos de la enseñanza musical hasta la primera mitad del siglo XX.

Por tratarse este proceso de descodificación y de sistematización como algo complejo, Miklaszewski (2004) explica la dificultad que los instrumentistas y los investigadores enfrentan en el momento de definir criterios para la interpretación en la práctica instrumental y sobre el aprendizaje musical. Es por ello, que se establece una equivalencia entre las enseñanzas instrumentales —como un entrenamiento de habilidades y un contenido intelectual— y la creación curricular que justifica una perspectiva de ideología *Académica* que requiere:

- la comprensión de los modelos elaborados a través del saber histórico-musicológico,
- la conceptualización que subyace en cada propuesta de carácter pedagógico, y,
- la influencia de dichos conocimientos para la teorización y reglamentación de las enseñanzas artísticas.

Resulta imprescindible, por lo tanto, para abordar los problemas prácticos de la formación musical del piano, acudir a las teorías curriculares que proponen una posible racionalidad a dichas prácticas y atribuyen un significado a los códigos que los estructuran y definen su forma de pensamiento: una correspondencia entre el conocimiento específico de la enseñanza musical y el currículo tanto como eje central para su configuración, como elemento básico para la planificación de su enseñanza.

En el primer caso, Tyler y Richards (1979) y Engler (1970) en Angulo (1994), consideran que el contenido disciplinar se fundamenta sobre un “*racionalismo académico*” para el “*desarrollo de procesos cognitivos*” (Eisner y Vallance, 1984 en Angulo, 1994. p. 3) que refleja un currículo *tecnológico y eficientista* donde los objetivos de aprendizaje fomenten las experiencias apropiadas y que tenga un carácter evaluable. Por otra parte, y entendiendo que el diseño y la planificación curricular están vinculados a los contenidos de enseñanza, Beauchamp (1981) en Angulo (1994) argumenta que “la concreción de un cuerpo de contenido curricular ha de guiar la planificación de estrategias de instrucción para la realización de los objetivos previstos, además de un esquema de evaluación que determine la efectividad del sistema curricular” (p. 6).

Con el propósito de identificar las causas y los conceptos que justifican un diseño curricular en las disciplinas instrumentales, resulta imprescindible acudir a la relación que en dichas enseñanzas se establece entre los contenidos musicales, los materiales o repertorio, con la consecución de resultados. No obstante, cabe desatacar la dificultad que supone la clarificación de dichos conceptos dentro de la idiosincrasia del grupo profesional relativo a la enseñanza musical. El estrecho vínculo entre planes y programas evidencia una idea de currículum que se manifiesta como algo problemático y lejano de la propia realidad docente. En este sentido, tal y como sostiene Zabalza (2009), ello conlleva una visión particular fundamentada en la viabilidad y la necesidad de los citados documentos.

Moltó Doncel (2015) presenta un análisis fundamentado en el análisis y la síntesis de evidencias a partir de textos legislativos para la comprensión de los procesos que han incidido en la conceptualización y conformación de la enseñanza musical a lo largo de la evolución de los diferentes sistemas formativos. De esta manera, alude a la primera referencia que “encontramos como enigmática, dejando suficiente margen a la interpretación individual, nos estamos refiriendo al artículo 367 de la Constitución de Cádiz de 1812” (p. 38):

ART.367. Así mismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen

convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes (p.39).

Destaca como factor decisivo, entre 1802 y 1814, “la elaboración de un proyecto basado en la confección de unas obras de texto que sirviesen de referente en todos los conservatorios y escuelas regionales” por parte del Conservatorio de París, con lo que se pretendía que “los Métodos se convirtieran en una herramienta capaz de organizar y sistematizar la materia musical, sea cual sea la especialidad a reglamentar” (p. 66). Se originan así, los “Métodos Oficiales” con el objetivo de “convertirse en obra de texto para la enseñanza de los alumnos del conservatorio” (Moltó Doncel, 2015 p. 67). Concretamente en la especialidad de piano, el autor detalla:

El primero de los métodos para piano adoptado en el Real Conservatorio tras su inauguración, fue extranjero y tenemos noticias de ello a través de la Gaceta de 16 de abril de 1831. En efecto el método aprobado es el *Cours complet pour l'enseignement du forté piano conduisant progressivement des premiers éléments aux plus grandes difficultés*, obra escrita en tres volúmenes por la pianista y profesora del Conservatorio de París, la marquesa Hélène de Montgeroult (p.67).

Igualmente, el autor recoge la publicación de los primeros métodos y tratados teóricos como el Método completo de Piano del Conservatorio de Música (mayo de 1840) por Pedro Albéniz y Basanta y los de José Miró, José Aranguren y Manuel de la Mata, considerados textos oficiales significando:

el primer intento auténtico e indiscutible por racionalizar y sistematizar la técnica pianística, mediante la presentación de cientos de ejercicios técnicos que intentan abarcar la totalidad del juego pianístico, combinado a su vez, y por si fuera poco, con otro número similar de estudios de diversos compositores, todo ello con el sano propósito de equipar al alumno con un mecanismo lo más preciso y desarrollado posible, a pesar de las limitaciones que pueda encerrar cada texto (p.71).

Del análisis del contenido que conforma cada tratado, se puede identificar una detallada relación de conceptos y procedimientos que pretenden diseñar un modelo progresivo del aprendizaje instrumental:

... ejercicios de posición fija, posición libre, notas dobles, paso de pulgar, las escalas y sus digitaciones, escalas en 3as. y 6as., arpeggios en todas las posiciones, trinos, notas repetidas, saltos, técnica de 8as. y todo un largo etcétera de gimnasia al teclado, acompañado de explicaciones sobre elementos de Música y un corolario de consejos pianísticos, como a qué edad debe empezarse a estudiar o sobre la elección del instrumento (Moltó Doncel, 2015, p. 71).

Partiendo de los principios que evidencia la perspectiva histórica en el desarrollo de los procesos de enseñanza en las disciplinas instrumentales, se puede identificar un modelo influido, en gran medida, por el diseño y la planificación de las dificultades atribuidas al repertorio o programa de concierto. Es por ello que los reglamentos y documentos educativos oficiales permanecen vinculados a dichos conceptos consolidando una visión singular y particular, tal y como refleja la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238 1. jueves, 4 octubre 1990) en su Artículo 3.3, indicando que las enseñanzas artísticas impartidas en los conservatorios de música son consideradas como enseñanzas de *Régimen Especial*. Concretamente, en el Capítulo Primero del Título II, el Artículo 38 se menciona que:

Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño (p. 28934).

En este sentido, el concepto de currículum para dichas enseñanzas se recoge por primera vez, dentro de un marco legislativo, en el *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música*. Alude el Artículo 4 de la LOGSE a los

“integrantes del currículo configurándolo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de los ciclos y grados en los que se organiza la práctica educativa” (BOE, nº206, p. 20629781).

De acuerdo con el objetivo profesional de las enseñanzas musicales que establece el *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio*, “el planteamiento educativo de los grados elemental y medio se fundamenta en el estudio de una especialidad instrumental” con lo que se determinan los fundamentos, las estructuras, los criterios y los modos de organización del currículum en el conservatorio. Sus prácticas institucionales, y el resultado a través del desempeño profesional, obedecen a “la doble finalidad preparatoria de servir de formación básica para acceder a estudios de especialización en el grado superior, dentro de la opción elegida, o servir de fundamento para la apertura hacia otros itinerarios” (BOE, nº206, p. 29782).

Para el análisis y la comprensión de la propuesta educativa desarrollada por el marco legislativo vigente, se atenderá, tal y como establece Brovelli (2001), a la coherencia curricular a partir de la confrontación entre los componentes estructurales que constituyen el currículum (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, actividades, diseño) y el perfil profesional que pretende lograr. Es decir:

- ¿qué posibles contradicciones u omisiones son identificables en el actual modelo?,
- ¿cuál es la viabilidad de la propuesta curricular, en relación, a los recursos propios de la organización y el funcionamiento institucional?
- ¿qué grado de integración presenta el diseño del currículum entre los componentes que lo estructuran?, y, ¿cómo inciden cada uno de ellos en la formación global que se desea adquirir?
- ¿qué instrumentos contempla el currículum para una evaluación tanto interna como externa que le permita determinar el impacto profesional y social que manifiesta el alumnado egresado?



#### **2.2. Regulación y evolución legislativa de las enseñanzas oficiales de música en el conservatorio.**

La primera mitad del siglo XIX, tal y como indica Navarro Lalanda (2018, p. 103), “fue un periodo fundamental en el proceso de democratización de la enseñanza musical”. Delgado (2003) sitúa los orígenes del conservatorio en la Europa del siglo XVIII bajo la influencia de los conservatorios de Nápoles y Venecia — *Pio Ospedale della Pietá*—, donde el desarrollo de la ópera italiana y su difusión requerían de una institución especializada que garantizara dichas producciones. A diferencia del modelo medieval, propio de las capillas y las escuelas de música de monasterios e iglesias, el conservatorio moderno se establece a partir de la separación de la Iglesia del Estado.

Los contextos formativos, vinculados inicialmente a los centros religiosos, dan lugar a nuevos entornos de aprendizaje sobre el “conocimiento de la música como instrumento creador de identidad, reflejando los cambios de la sociedad que la produce, reproduce y consume” (Delgado, 2006, p.111). En este sentido, la enseñanza musical a principios del siglo XIX se caracterizaba por la ausencia de una función litúrgica y por dotar a su alumnado de una formación musical general, de carácter laico, aunque la música religiosa seguía presente, desde el punto de vista académico, en los conservatorios (Randel, 2006).

La necesidad de atender una demanda social que promovía el crecimiento de las formaciones orquestales y la nueva figura del intérprete solista, propició la profesionalización de los estudios musicales. El conservatorio moderno en Europa se constituye como “un producto de las reformas educativas generales iniciadas en el periodo revolucionario” en Francia (Gesselle, 2000, p.315), y, en este caso, dando lugar al *Conservatoire National de Musique et de Declamation de París* en 1795, quien se convirtió en el primer modelo institucional en interpretación y composición, iniciando un proceso de unificación de los aprendizajes y su pedagogía (Chailley, 1991). Por otra parte, Delgado (2003, p. 90) destaca las siguientes novedades relativas a la de organización de la institución:

- Significación e importancia de la enseñanza instrumental como principal desempeño del ejercicio musical.
- Desarrollo e implementación de métodos de enseñanza uniformes y elaborados por la propia institución.
- Diseño de un sistema de estudio y evaluación detallado.
- Selección del alumnado por todo el país.

Igualmente, Delgado (2003, p. 53) alude al cambio de objetivo que supuso la preparación profesional impartida por el conservatorio “con la idea de formar a los músicos de mayor nivel”. Del mismo modo, sitúa a “finales del siglo XIX en ciudades como Leipzig, Colonia, Moscú o San Petersburgo donde se estableció firmemente tras la Segunda Guerra Mundial con la proliferación de programas de educación musical estatales en todos los niveles de la enseñanza” (p.53).

Un ejemplo representativo de los principios formativos musicales desempeñados por el conservatorio lo manifiesta el modelo alemán desarrollado entre 1843 y 1918 que impulsaba “una educación musical superior tanto teórica como práctica: en todas las ramas de la música considerada como ciencia y como arte y, más en concreto, crear compositores y solistas virtuosos” (Delgado, 2003, p. 70). Desataca, por lo tanto, las siguientes características del *Conservatorio de Leipzig*:

- La enseñanza y la dirección de los conservatorios debía estar a cargo de intérpretes, compositores y teóricos de prestigio;
- Se pretendían unos objetivos educativos más ambiciosos que incidían en la interpretación musical a partir de la comprensión profunda e intelectual de los principios del arte, y,
- La gestión y el sostenimiento de la institución debía ser autónoma a través de su propio capital o, de un modo minoritario, bajo subvenciones estatales.

Rosa Napal (2015, p.65) establece que “la aparición de los conservatorios de música en todas las capitales europeas implica la reorganización de la enseñanza musical”. En este sentido, tanto Alemania como Francia, prestan atención al desarrollo

de métodos uniformes en el desarrollo de la pedagogía del piano. Por su parte, los conservatorios británicos, —*Royal Academy of Music* (1822), *Royal College of Music* (1882), *Guidhall School of Music* (1880) y *Trinity College of Music* (1872) —, tal y como afirma Delgado (2003), pretendían un incremento de la calidad docente por lo que se preocuparon en examinar y titular al profesorado emergente incluyendo en sus planes de formación los métodos modernos de la pedagogía de la época. Posteriormente, la educación musical profesional llegó a Rusia con el *Conservatorio de San Petersburgo* en 1862; que sustentaba sus principios académicos en canto, e interpretación al piano, así como todas las especialidades instrumentales de la orquesta, composición, estética e historia de la música.

En este sentido, cabe destacar que el siglo XX se manifiesta como una de las épocas más importantes de la historia de la música, no sólo por acopiar acontecimientos, obras, autores y tendencias, sino por el grado de experimentación que ha suscitado en los últimos años, mostrándose como un gran generador de cambios en lo político, lo económico y lo científico que, a su vez, han propiciado un nuevo contexto sociocultural en el que han surgido numerosas estéticas artísticas (Marco, 2003) con las cuales, el conservatorio ha tenido que convivir e incorporar a su modelo formativo. No obstante, cabe destacar el hecho de que en este período emerge una conciencia histórica que permite la búsqueda del conocimiento musical dentro de su propio contexto y, de este modo, convergen tradición y presente. Por una parte, se identifica el concepto de *modernidad* como sinónimo de actualidad, de *vanguardia* como principio de innovación, y de *tradición* a través del folklore, lo que suscita el interés por las canciones y danzas populares “como reacción frente a una elevada cultura musical, en la búsqueda de lo autóctono; como recopilación y conservación del material específicamente musical, que de otro modo se hubiera perdido” (Michels 1992, p.521). A finales de la década de los años 50, el panorama compositivo, tal y como afirma Fubini (1994), se define desde:

...la multiplicidad de lenguajes existentes en el seno de una misma música llamada culta y académica no hacía más que ratificar la arraigada convicción de que el lenguaje musical era pluralista, es decir, un producto histórico y, a

lo mejor, hasta social, y que la variedad de estilos, de modos, de formas, de acercamientos tan diversos, había puesto en relación entre sí las diferentes posiciones adoptadas por los distintos países, por las distintas áreas geográficas, por las distintas tradiciones... (p. 183).

Es por ello, que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, Delgado (2003, p.86 y p.93) destaca las siguientes líneas de desarrollo emprendidas por los conservatorios hasta la actualidad, conformando un orden internacional compartido:

- **Adecuación y ampliación de currículum**, a partir de 1934, ante el surgimiento de un nuevo perfil profesional entorno a la figura del músico. Las necesidades de especialización en la formación musical comienzan a contemplar, no sólo la perspectiva solista u orquestal, sino una gran variedad de carreras profesionales como la musicoterapia, la gestión artística y la apertura a nuevos estilos musicales como el jazz, músicas no occidentales, o la música comercial.
- **Especialización docente**, como desempeño de un conocimiento propio que requiere de una especialización y desarrollo concreto. En este sentido, se atiende a un nuevo diseño formativo en los elementos que conforman el currículum del conservatorio.
- **Desarrollo de estudios de Tercer Ciclo** a partir de la vinculación con las universidades, especialmente a lo largo del siglo XX, en EEUU y Australia. Aunque los conservatorios se conciben en origen como centros independientes, esta relación supone un fortalecimiento de las titulaciones —*Doctor of Musical Arts*—, así como la creación de posgrados en interpretación y en composición.
- **Expansión del modelo y del sistema conservatorio** en Oriente Próximo con *Rubin Academy of Music* de Tel-Aviv (1949) y *Jerusalem Rubin Academy of Music and Dance* (1951); en Australia el *Conservatorio de Queensland* (1957) y *Tasmania* (1965); y, en Asia *Universidad de Bellas Artes y Música de Tokio* (1949) y *Conservatorio Central de Pekín* (1950).

- **Internacionalización de alumnos y de profesores**, motivada por la presente globalización estética y cultural que incide en los diferentes estilos nacionales de interpretación y de composición, así como, en la vida musical en general.

Al igual que sucedió en el marco europeo, España sitúa el desarrollo musical durante el Antiguo Régimen vinculado a las *capillas musicales* como principales centros de educación y divulgación. Martín Moreno (1985, p. 24) afirma que se trataba de “la única vía de acceso a la enseñanza musical”, e incluso las define como: “una auténtica institución docente en la que se forma al futuro músico no sólo en la música, sino, además, en las humanidades” (p. 25). Por su parte, Blanning (2011) describe la democratización musical del siglo XIX en España como consecuencia de la implantación del estado liberal- burgués, donde se asumieron cambios significativos, en relación, a las demandas del público, el repertorio y los nuevos espacios. No obstante, la influencia del modelo francés estaba muy presente, tal y como señala Álvarez Cañibano (1995): “desde mediados del siglo XVIII nuestros ilustrados asumen los principios de los vecinos franceses con respecto al importante papel que el hecho teatral, como escuela de costumbres y factor de progreso representa para la sociedad” (p. 123). Por su parte Delgado (2006) añade que:

Al ser la música una tradición cultural, un conjunto de costumbres y habilidades transmitidas y transformadas de generación en generación, es en el proceso de transmisión, en el proceso educativo, donde veremos reflejado de manera más viva el conflicto permanente entre cambio y conservación propio de todo momento histórico, pero acusado y agónico en la contemporaneidad (p. 111).

En este sentido, el autor alude a “la disminución del peso cultural de la Iglesia y el surgimiento de nuevos públicos burgueses exigían la injerencia del naciente Estado moderno en la educación musical” (p.112). Moltó Doncel (2015) resalta del siguiente modo la creación del primer conservatorio en España:

El 15 de julio de 1830, representa, sin lugar a dudas, un hito en la historia de la ordenación de los estudios musicales en España, ya que se establece en la Corte, por Real Orden, un “Conservatorio de Música, titulado de M<sup>a</sup> Cristina, marcando el Director, Profesores y Empleados del que se ha de componer, y sus correspondientes dotaciones anuales (p. 47).

La creación del *Real Conservatorio de Música y Declamación María Cristina de Madrid* en 1830 supuso el comienzo del proceso de regulación y establecimiento de las enseñanzas musicales en España. Al igual que el sistema educativo general, su estructura y su diseño se manifiestan, a lo largo de su evolución, bajo la influencia política, social y económica de cada contexto histórico. Cabe destacar, asimismo, las dificultades que supone la concreción de un modelo educativo en los inicios de las disciplinas artísticas.

En este sentido, la problemática derivada de la ambigüedad conceptual, que supone distinguir entre bienes culturales de los objetos de entretenimiento (Luengo Cruz, 2006), incide en el desarrollo educativo de las disciplinas artísticas— vinculada a la convivencia de objetivos profesionales frente objetivos vocacionales—, y la definición de los propósitos planteados en la formación musical puesto que contempla, históricamente, enfoques metodológicos diferenciados, así como, la coexistencia de un alumnado muy heterogéneo. Es decir, el producto cultural se anticipa como un híbrido entre las actuales *high art* y *low culture*.

Es por ello por lo que identificar una posible periodización de la normativa legal resulta una tarea compleja, por lo que se ha tomado la clasificación de diferentes autores como Sarget Ros (2000) en Delgado (2003) y Doncel (2014):

- Período Romántico (1831- 1868).
- Período Liberal (1868-1901).
- Período Renovador (1901- 1939).
- Plan del 42 y Plan del 66.
- Reforma Educativa de 1990 (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

### 2.2.1. Período Romántico (1831- 1868).

Tal y como afirma Navarro Lalanda (2018): “Por Real Orden de 15 de Julio de 1830, Fernando VII dispuso que se estableciera en la Corte un conservatorio de música creado bajo la protección de María Cristina de Borbón y con el título de Real Conservatorio de Música y Declamación María Cristina” (p. 103). Esta primera etapa o Período Romántico abarca desde la constitución del Conservatorio de Música en 1831 hasta 1868 y se caracteriza por la influencia real desde Fernando VII, la regencia de María Cristina y, posteriormente, con la hija de ambos, Isabel II.

La regulación de esta etapa está vinculada a los siguientes documentos oficiales, como se indica en la Tabla 2.2:

<b>Justificación para la creación del Conservatorio Nacional de Música y Declamación.</b> <i>(Gaceta de Madrid del 23 de julio de 1830).</i>
<b>Mandato para la creación del Conservatorio Nacional de Música y Declamación.</b> <i>(Gaceta de Madrid del 26 de agosto de 1830).</i>
<b>Real Orden estableciendo en la Corte un Real Conservatorio de Música con el título de María Cristina.</b> <i>(Gaceta de Madrid del 25 de noviembre de 1830).</i>
<b>Plan de Estudios</b>
<b>Real Decreto por el que se modifica el plan de Estudios.</b> <i>(Gaceta de Madrid del 29 de agosto de 1838).</i>
<b>Real Decreto por el que se reorganiza el Real Conservatorio de Música y Declamación.</b> <i>(Gaceta de Madrid del 20 de junio de 1868).</i>

Tabla 2.2. Regulación legislativa en el Período Romántico (1831- 1868).

Para la justificación de la creación de dicha institución, Robledo Estaire (2001) alude a la publicación oficial del 24 de julio de 1830 (B.O.E nº 89. p. 363- 364), como se observa en el Facsímil 2.1, sobre las que expone: “une afirmaciones y argumentos procedentes de orígenes intelectuales diferentes, desde los más tradicionales a los razonablemente avanzados” (p. 196). En relación, a las consideraciones que fundamentan el documento mencionado destaca las siguientes características atribuidas a la música:

- Música como *aspiración de la naturaleza*: el hecho musical es natural, de carácter universal, y, un don de Dios que, desestimándolo, se contradice y frustra “las intenciones bienhechoras que han dirigido el sistema de la creación”;
- Música como *consentimiento universal de los pueblos*: se afirma que la música “ha obtenido siempre y asegurado, cada día más, el alto puesto que todas las naciones le han señalado en la civilización y enseñanza”. Para demostrarlo se recuerda la posición que la cultura musical tuvo en el mundo clásico y se cita a autores como Platón, Tolomeo, Plutarco, Boecio y San Agustín (p 196-197).

Igualmente, Delgado (2003), alude a la creación de una institución destinada a la formación de profesionales de la música por ser considerada “como un elemento de civilización del más alto interés y como fuente de riqueza material que interesa mucho económicamente a las naciones contribuyendo a la “dulcificación de los afectos e inclinaciones”, y “el espíritu de mutua benevolencia” sobre que se apoya la sociedad” (p. 140).

**REAL CONSERVATORIO DE MÚSICA DE MARIA CRISTINA.**

No puede dudarse que la música ha sido inspirada al hombre por la naturaleza. En ninguna parte del globo se ha descubierto raza tan agreste y feroz que, ya movida por la grandiosa vista del universo, ya excitada por el canto de las aves, ya estimulada por sentimientos que no alcanza á manifestar el gesto ni la palabra, no prorumpa en el canto, y exprese en tonos elevados y armónicos los movimientos de su admiracion ó de sus pasiones. ¿Sería inútil esta facultad universal dada tan pródigamente al género humano? Semejante error ofendería al Creador soberano de los hombres, cuya insondable sabiduría nada puede admitir en sus planes altísimos que no sirva para el bien de sus hechuras. ¿No deberá cultivarse un talento que les ha otorgado como parte de sus miras benéficas? Abandonar de estudio las facultades concedidas á las criaturas por el supremo Autor, es desestimariás y tener en menos su providencia y sabiduría: es contradecir y frustrar las intenciones bienhechoras que han dirigido el sistema de la creacion. Un gobierno ha de zelar y proteger el beneficio y aprovechamiento de todos los dones que su suelo y sus súbditos han recibido de la naturaleza.

Facsímil 2.1. B.O.E. nº89, del 4 de julio de 1830 (p. 363- 364).



En el Mandato para la creación del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, publicado el 26 de agosto de 1830, se determina la figura del Director a cargo de D. Francisco Piermarini, así como los maestros de las materias que se podrán cursar: composición, piano y acompañamiento, violín y viola, solfeo, violoncello, contrabajo, flauta, octavín y clarinete, oboe y corno inglés, fagot, trombón, trompa, clarín, arpa, lenguas española e italiana y baile.

Contempla el ingreso de alumnos internos de ambos sexos y la gratuidad de sus estudios bajo la certificación de la Fe de bautismo donde acrediten no tener menos de 12 años, ni exceder los 15; una certificación del cura párroco en que justifique pertenecer a una familia pobre (pero de concebida honradez), y una certificación de un maestro de música, hábil e imparcial, que acredite que los aspirantes tienen buena disposición para el canto (entre otros aspectos). Por otra parte, los alumnos menores de 18 años pero que no cumplan la edad establecida, se considerarán alumnos externos que han de justificar las condiciones anteriores. Igualmente, recoge la posibilidad de un alumnado pensionista, y el desarrollo de la composición o enseñanza instrumental se realizará como alumnos externos, siempre y cuando no hayan excedido los dieciocho años de edad.

Posteriormente, la Real Orden del 25 de noviembre de 1830, para el establecimiento en la Corte de un Real Conservatorio de Música con el título de María Cristina, desarrolla los siguientes aspectos organizativos de las enseñanzas de Música, como se indica en la Tabla 2.3.

Real Orden estableciendo en la Corte un Real Conservatorio de Música con el título de María Cristina. <i>(Gaceta de Madrid del 25 de noviembre de 1830).</i>	
Art. 1º.	Justificación: Para <b>la mejor enseñanza, fomento y progreso de la ciencia y arte de la música</b> , así vocal e instrumental.
Art. 6º	Alumnos gratuitos internos y auxiliados externos de ambos sexos; pensionistas, medio pensionistas o contribuyentes de ambos sexos.
Art. 8º	Los alumnos que salgan del conservatorio, concluida su carrera, asistirán gratuitamente a la orquesta del mismo siempre que sean invitados.

EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

Art. 10º	Los <b>métodos o tratados</b> para la enseñanza de cada rama de la música en el conservatorio se presentarán por cada maestro al director, sin cuya aprobación no podrán usarse.
----------	--

Tabla 2.3. Aspectos organizativos de las enseñanzas de Música según la Real Orden del 25 de noviembre de 1830.

Resulta evidente que la fundación del primer establecimiento de Música en España representa un “hito en la historia de la ordenación de los estudios musicales” (Moltó Doncel, 2015, p. 47). En este sentido, destaca la figura de D. Pedro Albéniz, como maestro de piano y acompañamiento, tal y como recoge el documento relativo al plan de estudios, como se puede observar en el Facsímil 2.2:

MATERIAS DE CLASE.	MORAS DE CLASE.	DÍAS DE CLASE.	MÉTODOS ADOPTADOS.	NOMBRES DE LOS PROFESORES.
Composición.	De 8 á 10.	Para las alumnas. Lunes, miércoles y viernes. Para los alumnos. Martes, jueves y sábado.	Geneufonia del Sr. D. Josef Joaquin de Virvies y Spinola.	D. Ramon Carriacer.
Piano y acompañamiento.	De 8 á 11.	Para las alumnas. Lunes, miércoles y viernes. Para los alumnos. Martes, jueves y sábado.	Mad. Mongeraut.	D. Pedro Albéniz.
Violín.	De 9 á 12.	Todos los días.	Mr. Baillot.	D. Pedro Escudero.
Solféo.	De 12 á 3.	Para las alumnas. Lunes, miércoles y viernes. Para los alumnos. Martes, jueves y sábado.	Método suyo.	D. Baltasar Saldoni.
Violoncello.	De 8 á 11.	Todos los días.	Recopilacion de varios métodos.	D. Juan Antonio Rivas.
Contrabajo.	De 8 á 11.	Todos los días.	Método suyo.	D. Josef Venancio Lopez.
Flauta.	De 8 á 11.	Lunes, miércoles, viernes.	Mr. Devicne.	D. Magin Jardín.
Obos y corno ingles.	De 12 á 3.	Todos los días.	Método suyo.	D. Pedro Broca.
Clarinete.	De 8 á 11.	Martes, jueves, sábado.	Mr. Lefèvre.	D. Magin Jardín.
Fagot.	De 12 á 3.	Todos los días.	Mr. Ozi.	D. Manuel Silvestre.
Armonia.	De 8 á 11.	Todos los días.	Método suyo.	D. Josef de Juan.
Clarín.	De 12 á 3.	Todos los días.	Método suyo.	D. Josef de Juan Martinez.
Trombon.	De 8 á 11.	Todos los días.	Método suyo.	D. Domingo Broca.
Lengua castellana.	De 8 á 7.	Para las alumnas. Lunes, miércoles, viernes. Para los alumnos. Martes, jueves y sábado.	Gramática de la Real academia española.	D. Wenceslao Muñoz. D. Robustiano Yusta.
Lengua italiana.	De 8 á 7.	Para los alumnos. Lunes, miércoles, viernes. Para las alumnas. Martes, jueves y sábado.	Gramática de Bourdas.	D. Manuel Pien.
Ballet.	De 10 á 11.	Para las alumnas. Lunes, martes, viernes. Para los alumnos. Martes, jueves y sábado.		D. Andres Beluzzi.

Facsímil 2.2. Planificación y diseño lectivo de los estudios en la normativa de 1830.

Con la Real Orden del 29 de agosto de 1838, por la que se modifica el plan de estudios, se desarrollan ajustes en las plantillas docentes del conservatorio, por considerarse excesivas, así como la regulación del alumnado, tal y como se detalla en la Tabla 2.4.

<b>Real Decreto por el que se modifica el plan de Estudios.</b> <i>(Gaceta de Madrid del 29 de agosto de 1838).</i>	
Justificación:	<b>Conciliar su existencia con la rigurosa economía que exigen las circunstancias.</b>
Enseñanza gratuita para la clase menos acomodada, y para la pudiente se exigirá una módica retribución, según las circunstancias.	
El número de alumnos será proporcionado en cada clase a la posibilidad de la enseñanza que pueda prestar el profesor.	
La asistencia a clase será con absoluta separación de sexos.	
Los aspirantes a alumnos gratuitos deberán justificar:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fe de bautismo y una acreditación del cura párroco y alcalde de pertenecer a una familia honrada y no pudiente.</li> <li>• Deberán saber leer y escribir.</li> <li>• Los que se dediquen a tocar cualquier instrumento, si no tienen el previo conocimiento de solfeo, pasarán a este curso sin cuyo requisito no podrán tener acceso a las otras.</li> </ul>	

Tabla 2.4. Aspectos que modifica la Real Orden del 29 de agosto de 1838.

En relación, al acceso de las diferentes materias, se concretan las edades de ingreso del siguiente modo, tal y como se puede observar en el Facsímil 2.3:

CLASES.	EDADES.
Composicion. . . . .	Cualquiera, previos los conocimientos necesarios.
Piano y acompañamiento. . . . .	10 años.
Canto. . . . .	14.
Solfeo para instrumental. . . . .	8.
Violin. . . . .	10.
Violoncello y contrabajo. . . . .	12.
Harpa. . . . .	10.
Instrumentos de viento. . . . .	14.
Declamacion. . . . .	16 los alumnos y 14 las alumnas.
Literatura. . . . .	Idem idem.

Facsímil 2.3. Edades de acceso en los estudios del conservatorio en 1830.

Si bien es cierto, que, aunque representa la primera institución oficial de la época, y se convirtió en un modelo de referencia a seguir —por su funcionamiento y por su estructura organizativa—, el conservatorio español ha permanecido influenciado por los Conservatorios de Nápoles y de París, especialmente en la planificación académica de las enseñanzas de música. Tal y como afirma Moltó Doncel (2015):

Por Reales Órdenes de 4 de agosto, 6 de octubre y 4 de noviembre, todas ellas del año 1830, es decir, a escasos meses de la inauguración del Conservatorio español, se ordena solicitar una copia de los reglamentos empleados no solo en Nápoles, París y Milán, sino también los de Suecia, Estocolmo, Sajonia o Gran Bretaña (p.50).

En este sentido, cabe destacar la relevancia de la publicación en 1840 del *Método completo de Piano del Conservatorio de Música* elaborado por D. Pedro Albéniz por considerarse la primera propuesta metodológica.

Tal y como describe Salas (1996):

Pedro Albéniz fue el fundador de la escuela moderna de piano en España. Desde su plaza como maestro de piano y acompañamiento del Conservatorio de Música de María Cristina fue sistematizando la nueva escuela de piano, que recogía todos los avances producidos en el instrumento en los últimos tiempos, tanto en el campo de la técnica como de la interpretación música (p. 106).

Fundamentado en los métodos de piano europeos más sobresalientes: Herz, Clementi, Cramer, Dussek, Adam, Hummel, y Moscheles; su principal objetivo, tal y como afirma Salas (1996, p. 107), “era formar una sólida base para la enseñanza pianística basada en las reglas teóricas que se establecían en la obra más los estudios prácticos que contenía el método, única vía para lograr una enseñanza pianística completa”. Igualmente, Moltó Doncel (2015, p. 73) considera que “estamos, por lo tanto, ante la primera célula primigenia, los primeros pasos que representan los

pilares sobre los que aparecerán las futuras programaciones de las asignaturas que conforman el currículo de las enseñanzas de música”.

Del Prólogo correspondiente al Método de Piano de D. Pedro Abéniz, que se indica en el Facsímil 2.4, se puede extraer la siguiente justificación, fundamentada en la observación y en la experiencia, docente —desempeñada a lo largo de treinta años—, tal y como describe el propio autor, para hacer un servicio al país:

Quizas cada sistema tiene alguna cosa mejor que los demas, y acaso ninguno merece una preferencia absoluta sobre los otros. Lo interesante es reunir lo bueno de todos, ordenándolo de manera que forme uno completo, que, aunque compuesto de productos de métodos diferentes, no dejará por eso de ser un sistema especial, reuniendo la ventaja de proporcionar al que por él aprende el conocimiento insensible de las diferentes escuelas. Animado con la aprobacion que diéron mis comprofesores del Conservatorio á las ideas, que desde el principio les manifesté, sobre el método que me proponia seguir en mi clase; confirmado en mi propósito por los felices resultados, que he obtenido (1); y escitado últimamente por mis amigos y discípulos, me he decidido á completar de todo punto mi Método y darle á luz, como lo hago hoy.

Facsímil 2.4. Extracto del Prólogo al Método de Piano de D. Pedro Albéniz.

Partiendo de un análisis más completo de la presentación de la obra, cabe destacar los siguientes contenidos, que D. Pedro Albéniz enumera, para estructurar el programa de trabajo: elementos de la música, elementos relacionados con el instrumento y, otras consideraciones referentes al desarrollo de la profesión como músico, que se reflejan en la Tabla 2.5.

Disposiciones generales según el Método de D. Pedro Albéniz (1840)	
<b>ELEMENTOS DE LA MÚSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notación musical.</li> <li>• De los modos.</li> <li>• De los géneros.</li> <li>• Duración de los sonidos y de los silencios:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Duración relativa.</li> <li>De la duración absoluta.</li> </ul> </li> <li>• Expresiones que indican el movimiento desde el más lento al más rápido.</li> <li>• De las notas de adorno.</li> <li>• Del ritmo.</li> <li>• Del compás.</li> </ul>

<p><b>DEL PIANO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad en que debe emprenderse su estudio.</li> <li>• De la elección de un piano.</li> <li>• Descripción del piano.</li> <li>• Del teclado.</li> <li>• De la posición del cuerpo y movimiento de las manos.</li> <li>• Notación de la música de piano.</li> <li>• De las diferentes maneras de tocar, y signos con que se representan.</li> <li>• De los acordes rasgados.</li> <li>• Del trémolo.</li> <li>• De los pedales.</li> <li>• Modificación de la intensidad. Expresión y signos que las representan.</li> <li>• Modificaciones del movimiento. Signos que las representan.</li> </ul>
<p><b>OTRAS CONSIDERACIONES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De la manera de estudiar.</li> <li>• De la expresión y de la manera de cortar las frases.</li> <li>• Elección de las obras que se han de tocar, y precauciones que deben tomarse para hacerse oír en público.</li> <li>• A los jóvenes pianistas que componen e improvisan.</li> </ul>

Tabla 2.5. Contenidos para el desarrollo musical y pianístico según D. Pedro Albéniz.

La aproximación que el profesor realiza a los estudios del piano sitúa su iniciación a la edad de los cuatro o cinco años. Comparte los conceptos propios de la escuela alemana por identificar el desarrollo físico como algo prioritario y educable en los primeros años de la niñez (Albéniz, 1840):

Los alemanes, cuya superioridad como instrumentistas está reconocida, la deben en parte, en mi modo de pensar, al excelente método de enseñanza que siguen. En vez de esperar como en Francia hasta la edad de diez o doce años, empiezan desde la de cuatro ó cinco. Así, las primeras fuerzas hallan desde luego una aplicación útil; la mano se va encontrando cada vez más flexible, y crece, si me es lícito decirlo, en el mismo sentido que el arte (p.12).

Resultan de especial interés las reflexiones que realiza sobre la planificación de los tiempos de estudio, así como, la estructura de contenidos que deben ser abordados. El concepto de *la memoria* comprende un apartado relevante sobre los elementos de la interpretación recordando que de ese modo el pianista “se entrega a las emociones que experimenta y desea comunicar” (p. 12). De igual modo, adopta una postura relevante sobre lo que significa improvisar, como se observa en el Facsímil 2.5. y los fundamentos creativos que de ella deriven:

**Lo que he dicho anteriormente á los jóvenes compositores sobre la necesidad de estudios profundos, y sobre la obligacion de ser original, se aplica con mayor razon á aquellos que se disponen á improvisar en los salones, ó que desean aventurarse á hacerlo en público. Pero ademas de la ciencia completa de todos los recursos de la armonía, deberán haber adquirido estos últimos tal facilidad de ejecucion, que puedan impunemente lanzarse á ejecutar las ideas mas bizarras, y no retroceder ante ningun obstáculo.**

**En la improvisacion, como en la composicion, el jóven artista se eleva á mayor ó menor altura, segun que tiene en sí mismo mas genio y fecundidad, segun que un conocimiento razonado de las reglas aclare y asegure mas ó ménos su marcha, y que, maestro en teoría, haya sabido reservarse en sus justos límites aquella independencia que conviene al genio, y le permite aventurarse con felicidad.**

Facsímil 2.5. Sobre la improvisación en Albéniz (1840. p. 19).

Esta primera etapa se conforma, al igual que el resto de las instituciones europeas, “por un marcado sentido de la tradición y que miraba con sospecha cualquier nuevo desarrollo del arte musical”, según Delgado (2003, p. 72). El conservatorio se convirtió en equivalente a programa artístico y educativo marcado por una clara tendencia conservadora, como se observa en la Tabla 2.6, y, en este sentido, Moltó Doncel (2015) destaca:

El período romántico, en definitiva, se manifiesta como un período de especial tensión bipolar, entre la fuerza creadora del artista y las pautas docentes encargadas de establecer y organizar normas coherentes que expliquen el trabajo de aquél (p. 73).

**Real Decreto por el que se reorganiza el Real Conservatorio de Música y Declamación. (*Gaceta de Madrid del 20 de junio de 1868*).**

Alude al Real Decreto de 9 de octubre de 1866 donde se dispuso que las Escuelas especiales clasificadas por la Ley de 1857, como superiores unas, como profesionales otras, y todas sujetas al régimen universitario.

En cuanto a la Música y Declamación, cuya naturaleza y aplicaciones artísticas se alejan tanto de la organización y vida universitarias, como difieren y se alejan los vuelos y la imaginación y las creaciones de la fantasía del pausado procedimiento y discurso de la razón serena.

Tabla 2.6. Reorganización del Real Conservatorio de Música (20 de junio de 1868).

#### 2.2.2. Período Liberal (1868-1901).

El Período Liberal, relativo a las etapas legislativas de las enseñanzas de música, se desarrolla entre 1868 y 1901. Aunque se puede considerar como una etapa de inestabilidad, que refleja los cambios políticos del momento, con la I República y la Restauración tiene lugar la publicación de una serie de Reglamentos que pretenden la consolidación del Conservatorio; en este caso denominado *Escuela Nacional de Música*. Motivada por la creciente inquietud musical en la sociedad española de finales del siglo XIX, Delgado (2006) alude a un auge de la actividad musical y a la creación de nuevas instituciones de enseñanza musical:

El impulso de 1868 animó la creación y el desarrollo de escuelas de música privadas y municipales que trataron de cubrir las crecientes necesidades educativas locales; en los últimos años del siglo XIX, una fortuita suma de circunstancias articuló algunos de estos centros en una red unida con débiles conexiones administrativas al Conservatorio de Madrid, primer paso práctico en el camino de la construcción de un sistema nacional de formación musical (p. 119).

Bajo el establecimiento de una burguesía que demandaba un acercamiento a la práctica musical, se promulga la Ley de Instrucción pública de 1857 recogiendo en su *Artículo 137*: “Habrà en Madrid una Escuela de Bellas Artes para los estudios superiores de Pintura, Escultura y Grabado además de los elementales; otra de Arquitectura, y un Conservatorio de Música y Declamación”. Al respecto Moltó Doncel (2015) destaca: “A diferencia de sus antecesores de 1836 y 1845, la nueva Ley de Instrucción, sí que detalla y enumera qué enseñanzas agrupa la carrera de Bellas Artes, indicando la Música como una de las disciplinas integrantes del conjunto” (p. 79) —, lo que permitió la inclusión, de la misma, en la Academia de Bellas Artes de San Fernando.

Cabe desatacar que los estudios de Bellas Artes, tal y como se establece en el Artículo 47. del Capítulo II, se establecen como enseñanzas superiores. Igualmente, el Artículo 58. alude a los *Estudios de Maestro Compositor de Música*, conformado por:



Estudio de la Melodía, Contrapunto, Fuga. Estudio de la Instrumentación, Composición religiosa, Composición dramática. Composición instrumental, Historia crítica del Arte musical y Composición libre.

No obstante, alude a que las enseñanzas de Música vocal e instrumental y Declamación, establecidas en el Real Conservatorio de Madrid, dispondrán de un Reglamento especial relativo a los estudios preparatorios, matrículas, exámenes, concursos públicos y expedición de los títulos propios de estas profesiones.

Destacan, en la Tabla 2.7. los siguientes registros oficiales relativos a este período:

**Decreto declarando disuelto el Conservatorio de Música y Declamación, y creando en Madrid una Escuela nacional de Música.** (*Gaceta de Madrid del 20 de diciembre de 1868*).

**Decreto para el Reglamento de la Escuela Nacional de Música.** (*Gaceta de Madrid del 5 de julio de 1871*).

**Real Decreto para la reforma de la organización de la Escuela nacional de Música y Declamación.** (*Gaceta de Madrid del 12 de diciembre de 1896*).

Tabla 2.7. Regulación legislativa en el Período Liberal (1868-1901).

Tal y como se establece en el Decreto publicado el 20 de diciembre de 1868 por la Gaceta de Madrid, el Ministerio manifiesta su interés por la creación de Escuelas musicales y de arte en todas las provincias. No obstante, en su *Artículo 1º*, se declara disuelto el Conservatorio de Música y Declamación para la creación, tal y como establece el *Artículo 2º*: “Se crea en Madrid una Escuela nacional de Música”. Por otra parte, alude al objetivo principal de “contribuir a la propagación de conocimientos importantes ó al de enseñar para honra de las ciencias y las artes nacionales” (p. 1).

El Período Liberal se encuentra definido por el *Reglamento de 2 de julio de 1871*, y las características que detalla la Tabla 2.8, por el cual se rige la Escuela Nacional de Música (Gaceta de Madrid nº 186 del 5 de julio de 1871) y por el *Real Decreto del 12 de diciembre de 1896*.

<b>Reglamento de 2 de julio de 1871</b>		
<b>Escuela Nacional de Música</b>		
<b>CAPÍTULO I</b> <b>Objetivo de la Escuela y sus enseñanzas</b>	<i>Art. 1º.</i>	<b>El objetivo de la Escuela Nacional de Música es dar la enseñanza especial del arte referido y sus aplicaciones más importantes.</b>
	<i>Art. 2º.</i>	Las asignaturas que comprende la enseñanza de la música de esta Escuela son: composición, armonía, canto, solfeo, piano, mímica aplicada al canto, contrabajo, flauta, clarinete, oboe, fagot, violín, violoncello, cornetín y trompa.
	<i>Art. 3º.</i>	Todas las clases serán <b>diarias y de dos horas</b> cada una y serán <b>individuales</b> en las asignaturas que lo requieran.
<b>CAPÍTULO III</b> <b>De los profesores</b>	<i>Art. 12º.</i>	Todas las plazas se proveerán por oposición. El programa de ejercicios se determinará en cada caso por la Junta de Profesores, con el propósito de exigir siempre los <b>últimos adelantos</b> en el arte.
	<i>Art. 14º.</i>	Los profesores que cuenten con un crecido número de alumnos en sus clases podrán nombrar <b>repetidores de entre los más aventajados</b> , recompensándose ese servicio con la <b>dispensa del pago</b> de los derechos de matrícula y examen.
<b>CAPÍTULO VIII</b> <b>De los alumnos</b>	<i>Art. 28º.</i>	Para ingresar en las clases del Conservatorio se necesita acreditar con certificado legal que el alumno posee los conocimientos que comprende la primera enseñanza.
	<i>Art. 29º.</i>	En todas las clases de la Escuela podrán matricularse alumnos de ambos sexos, pero asistirán á lecciones á distintas horas cada sexo.
	<i>Art. 30º.</i>	Los alumnos y alumnas tendrán obligación de tomar parte en las funciones y ejercicios, públicos y privados, que la Escuela disponga.

Tabla 2.8. Características del Reglamento de 2 de julio de 1871.

Aunque la expansión de los estudios musicales por el territorio nacional representaba uno de los principales objetivos del momento, la Escuela Nacional de Música y Declamación se regía por un reglamento obsoleto que distaba del modelo de Conservatorio europeo; tal y como explica García (2016):

No logró modernizar sus enseñanzas y atender a las necesidades de su profesionalización al modo de otros centros europeos. La institución

funcionaba como centro de “propaganda musical”, que satisfacía preferentemente a un alumnado aficionado. No existía una división de las enseñanzas entre elementales y superiores para separar los intereses del creciente grupo de amateurs de aquéllos que realmente buscaban una salida profesional a sus estudios, en orquestas o teatros de ópera (p. 82).

Las dificultades económicas del momento obligaron a restringir los presupuestos reduciendo significativamente la dotación de recursos. Por otra parte, el creciente número de alumnos matriculados provocaba una preocupante masificación de la enseñanza. En este sentido, el Real Decreto para la reforma de la organización de la Escuela nacional de Música y Declamación incide, especialmente como se indica en la Tabla 2.9, en medidas de carácter administrativo y económico sin generar verdaderos cambios en el diseño académico (García, 2016).

**Real Decreto para la reforma de la organización de la Escuela nacional de Música y Declamación (Gaceta de Madrid del 12 de diciembre de 1896).**

Justificación:

**Establecimiento docente para la reorganización completa a fin de ponerla, en cuanto las fuerzas de Erario lo permitan, a la altura de sus similares.**

Art. 1º.	Las enseñanzas generales de Solfeo, Armonía, así como las especialidades de composición, Piano y Violín de la Escuela Nacional de Música y Declamación, estarán servidas por Profesores numerarios y supernumerarios.
----------	---

Tabla 2.9. Reorganización de la Escuela nacional de Música y Declamación (12 de diciembre de 1896).

A lo largo del Período Liberal, los métodos conforman la estructura de trabajo de alumnos (tanto libres como oficiales) y de profesores. Siguiendo a Moltó Doncel (2015):

constituyen una colección de escritos cuyo legado no podemos obviar; desde las primeras adaptaciones de los Métodos franceses de Viguerie o Adam, pasando por los textos de Eduardo Compta, Roberto Segura, José Tragó, Pere Tintorer, Juan Bautista Pujol y Santiago de Masarnau, todos estos autores y

sus manuscritos, componen el núcleo generador de un sistema pedagógico pianístico, representativo de este período (p. 70-71).

En este caso, destacan las figuras del maestro Manuel de la Mata con su *Método completo de piano compuesto por D. Manuel de la Mata*, secretario de la Escuela Nacional de Música; y del maestro Robustiano Montalbán, profesor del centro y compositor de numerosas obras pedagógicas. El método de Manuel de la Mata establece para el primer curso de piano:

- Conocimiento del teclado y posición del cuerpo y manos.
- Ejercicios sobre cinco teclas en diferentes tonos.
- Ejercicios en mayor extensión,
- Instrucciones para las diferentes formas de digitación: elisiones sustituciones articuladas y mudas o ligadas en notas sencillas y dobles; pasos del pulgar por debajo de los otros dedos, y estos por encima de aquel.
- Ejercicios y arpeggios en todos los tonos con sujeción a metrónomo.
- 25 Etudes faciles et progressives, Op.100 (Bertini, H).

Posteriormente, en los niveles más avanzados, se representan las obras características del repertorio virtuosístico como los Estudios de Chopin. Op. 10, Veinte estudios de Cramer (de los segundos 42 a rigor de metrónomo.); obras de Weber, Mendelsohn o equivalentes. También de estudio obligado dos fugas de Bach por curso y transporte. En relación, al método de Robustiano Montalbán, Vega Toscano (1998) alude lo siguiente:

Su Gran Método de Piano, obra de texto del Conservatorio, dividido en tres partes, estudia las dificultades ya establecidas y sistematizadas, intercalando entre los ejercicios, como de costumbre, breves piezas llamadas Recreaciones. Incluye la lista de estudios obligados en los siete años de enseñanza de piano en el Conservatorio figurando entre Clementi, Cramer, Chopin, etc, los 12 Estudios especiales para el desarrollo de la mano izquierda, de Dámaso Zabalza para el quinto curso (p. 140).

Esta descripción de los contenidos pianísticos representa, según Vega Toscano (1998, p.140), “la sistematización técnica ha quedado pues ya claramente fijada en un modelo de exposición que permanecería igual hasta bien entrado nuestro siglo”. Es decir, establece los fundamentos básicos de la posición, los movimientos fundamentales, el estudio de la articulación de muñeca, de antebrazo y de brazo bajo las relaciones de interdependencia. En este sentido Moltó Doncel (2015) pone de manifiesto que:

la programación de 1871 codifica gradualmente los objetivos a desempeñar en cada uno de los siete cursos de que constan los estudios de piano, cruzando la línea marcada por los Métodos oficiales que sistematizaban las enseñanzas durante los primeros tres o cuatro cursos a lo sumo, y presentando, aunque sea con deficiencias, el primer ordenamiento de las enseñanzas musicales en toda su longitud (p. 119).

Se podría deducir que la realidad de la enseñanza del piano requería de un diseño elaborado para un total de siete años, de los cuales, tal y como indica Moltó Doncel (2015, p. 118): “a partir del quinto año no hallamos referencia alguna a ningún Método oficial”. Es decir, el repertorio propio de la interpretación pianística asume todo el peso didáctico sobre el que se genera su enseñanza.

#### **2.2.3. Período Renovador (1901- 1939).**

El desarrollo musical en España a lo largo del siglo XX ha permanecido vinculado a los movimientos de la modernidad que definen las vanguardias históricas de principios de siglo XX. No obstante, los acontecimientos derivados del conflicto del 98 ocasionan una profunda crisis de identidad que perdurará gran parte del siglo XX. Por una parte, se pone de manifiesto la necesidad de construir una conciencia nacional desde la perspectiva moderna y liberal, propia de las naciones europeas, frente a los principios ideológicos imperialistas anteriores.

Del mismo modo, el siglo XX supone la ordenación de las enseñanzas musicales en las provincias españolas, designando al Conservatorio de Música de Madrid como el principal planificador curricular nacional.

Tal y como afirma Moltó Doncel (2015):

El primer tercio del siglo XX traerá consigo valiosas transformaciones para los conservatorios y Escuelas de música del territorio español. En efecto, durante este periodo se confeccionarán las medidas responsables de clausurar el final de un ciclo y su correspondiente formulación legislativa, y abrir una nueva etapa que, a pesar de hundir sus raíces sobre las mismas bases y principios de siempre, al menos en la forma aportará un nuevo semblante, fruto de la nueva naturaleza del entorno (p. 120).

En este sentido, se inicia un proceso de transformación educativa que pretende la especialización rigurosa de la profesión musical. El reconocimiento oficial de las enseñanzas musicales en el ámbito nacional aborda problemáticas propias de la masificación de alumnos y de alumnas por aula, y un mayor control en los sistemas de evaluación y calificación. Siguiendo a Delgado (2003):

Se iniciaba el siglo XX y la única intervención efectiva del Estado español en la formación del músico había sido la ejercida desde el Conservatorio de Madrid. En los años de la España regeneracionista, se pondrán las bases de la creación y difusión posterior de un sistema nacional de conservatorios (p. 324).

La creación en 1901 de un Ministerio dirigido con exclusividad a la Instrucción Pública supuso el inicio de un proyecto de modernización por parte de las instituciones del Estado y, consecuentemente, de la formación del músico. Delgado (2003, p.276) pone de manifiesto la relevancia de “distintas generaciones y grupos intelectuales que coexisten en la España del temprano siglo XX”, dando lugar a una nueva intelectualidad que respondía a las cuestiones de la época desde dos posicionamientos ideológicos diferenciados: casticismo frente europeísmo.

La regulación de esta etapa está vinculada a los siguientes documentos oficiales, como se establece en la Tabla 2.10:

<b>Real Decreto reformando la Escuela Nacional de Música y Declamación</b> y aprobando el adjunto <b>Reglamento Orgánico del Conservatorio de Música y Declamación</b> . ( <i>Gaceta de Madrid del 15 de septiembre de 1901</i> ).
<b>Real Decreto del 11 de septiembre de 1911, aprobando el Reglamento para el funcionamiento del Conservatorio de Música y Declamación</b> ( <i>Gaceta de Madrid del 14 de septiembre de 1911</i> )
<b>Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto del 11 de septiembre de 1911</b> . ( <i>Gaceta de Madrid del 9 de febrero de 1913</i> ).
<b>Real Decreto del 25 de agosto de 1917 y Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación</b> . ( <i>Gaceta de Madrid del 30 de agosto de 1917</i> ).

Tabla 2.10. Regulación legislativa en el Período Renovador (1901- 1939).

En ellos se evidencia una transformación, no sólo de las estructuras organizativas, como se refleja en la Tabla 2.11, sino también en los conceptos culturales que se debían asumir desde la enseñanza musical. Delgado (2003) alude a un consumo musical determinado por la fundación de las Sociedades Filarmónicas y la consolidación de las iniciativas orquestales, e igualmente afirma:

El tono intelectual del debate musical subió muchos grados: la calidad de las revistas musicales aumentó considerablemente y surgió una generación de investigadores, historiadores, críticos y publicistas que renovaron los envejecidos temas de la polémica musical del XIX en nuestro país (p. 277).

#### ***Real Decreto del 15 de septiembre de 1901.***

*Reforma de la Escuela Nacional de Música y Declamación.*

*Reglamento Orgánico del Conservatorio de Música y Declamación.*

Justificación:

- Veníase rigiendo la Escuela Nacional de Música y Declamación por un reglamento, por desgracia, no practicado con rigor, y en el que además el transcurso del tiempo desde que fue dictado impone una transformación radical de sus principales bases.
- **Sustituir las arcaicas disposiciones por un plan de estudios más en armonía con los crecientes progresos que en nuestro tiempo alcanzan las enseñanzas de índole artística.**
- Exigir un examen de ingreso a los que hayan de ser alumnos de la misma, análogamente a lo exigido a los alumnos de los Institutos generales y técnicos y otros establecimientos de enseñanza.

## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

- División de las enseñanzas de la Escuela Nacional de Música y Declamación en dos grados perfectamente definidos: **estudios elementales** y **estudios de perfeccionamiento**.
- Facilitar la **selección de las inteligencias aptas para el ejercicio de las profesiones artísticas**.
- **Adaptación a nuestra Escuela, en lo posible, del régimen docente** seguido en los pueblos más cultos de Europa.
- Dar orientación moderna a las enseñanzas.

#### Real Decreto

Art. 1º. La actual Escuela Nacional de Música y Declamación se denominará desde la publicación de este decreto Conservatorio de Música y Declamación.

Art. 2º. El Conservatorio será dirigido por un Comisario Regio, nombrado a propuesta del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes entre las personas de mayor reputación artística ajenas al Claustro de Profesores.

Art. 4º. Los Profesores para las enseñanzas del Conservatorio serán 33 numerarios y 18 supernumerarios, distribuidos en la forma que se expresa en el reglamento.

Art. 5º. El ingreso de los alumnos en el Conservatorio se verificará bajo las condiciones que se establecen en el reglamento orgánico del mismo.

#### Capítulo I. Organización del Conservatorio y sus enseñanzas

Art. 1º.	El conservatorio depende del Ministerio de Instrucción pública Bellas Artes, y está destinado por el Estado a la enseñanza de la Música vocal e instrumental, a la declamación lírica y declamación dramática.
Art. 2º.	Las asignaturas que comprende la enseñanza de este Conservatorio son: Solfeo y Teoría de la Música, Harmonía, Órgano, Contrapunto y fuga, Composición, Canto, Piano, Conjunto vocal e instrumental, Arpa, Violín, Viola, Violoncello, Contrabajo, Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Trompa, Tromba y Cornetín, Trombón y Fagot, Acompañamiento al piano, Música instrumental de cámara, Historia y filosofía de la Música, Declamación lírica y Declamación dramática.
Art. 3º.	Las clases del Conservatorio serán diarias, exceptuando los días festivos, y durarán dos horas cada una, empezando a las nueve de la mañana y terminando á las cinco de la tarde, sin perjuicio de aumentarlas si fuere necesario.

#### Capítulo III. De los profesores

Art. 7º.	Las enseñanzas del Conservatorio estarán servidas por Profesores de número y Profesores supernumerarios.
Art. 9º.	Las plazas de Profesores de número se proveerán sucesivamente por oposición y concurso, exceptuando las clases de Composición, de Canto y de Conjunto vocal e instrumental. Las de



## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

	Profesores supernumerarios se proveerán por el Ministerio, a propuesta del Claustro de Profesores, prefiriéndose para estos cargos á los que hayan obtenido premios en el Conservatorio.
Art. 10º.	<p>Los Profesores supernumerarios de las asignaturas de Piano y Violín tendrán á su cargo la enseñanza de los cuatro primeros años, pasando los alumnos desde el quinto a las clases de los numerarios, en las cuales no podrán admitirse más que los siguientes, previa oposición: En la clase de Violín, 16; en las tres de Piano, 30 en cada una.</p> <p>El programa de estas oposiciones lo fijará el Comisario Regio, de acuerdo con los Profesores de las respectivas enseñanzas.</p>
Art. 11º.	Los Profesores que cuenten un crecido número de alumnos en su clase podrán nombrar Repetidores de entre los más aventajados, previa consulta y autorización del Comisario Regio, recompensándose este servicio con la dispensa del pago de los derechos de matrícula y examen en el curso siguiente.

### Capítulo VII. De los alumnos

Art. 24º.	<p>Para ingresar en el Conservatorio se necesita:</p> <p>1º. Acreditar que el aspirante ha cumplido nueve años para ingresar en la clase de Solfeo.</p> <p>2º. Acreditar con certificado legal que posee los conocimientos que comprende la primera enseñanza.</p> <p>4º. El aspirante a la enseñanza de Solfeo deberá conocer sus rudimentos, que consistirán en entonar las escalas do mayor, la menor y diatónica, y los intervalos mayores y menores, de cuyos conocimientos sufrirá examen previo por el Jurado nombrado al efecto.</p>
Art. 25º.	Los alumnos no se admiten sino provisionalmente, y la admisión definitiva tendrá lugar después del examen semestral que cada Profesor ha de hacer en sus clases, y cuando a juicio del mismo hubiese algunos que no sean aptos, dará parte de sus nombres al Comisario a fin de que sean aquellos sometidos al examen ante un Tribunal designado y presidido por dicho Comisario.
Art. 27º.	Los alumnos y alumnas tendrán obligación de tomar parte en las funciones y ejercicios públicos y privados que el Comisario regio disponga, continuando este deber hasta dos años después de terminados los estudios. Se exceptúa los que no residan en la capital.
Art. 30º.	Podrán incorporar ó habilitar sus estudios en el Conservatorio los que procedan de la enseñanza privada ó de fuera de España, previo el examen oportuno, igual al de los alumnos, y el pago correspondiente de los derechos de exámenes y matriculas.

### Capítulo VIII. De los exámenes y los premios

Art. 32º.	Los exámenes en la Escuela Nacional de Música y Declamación empezarán el día 1º de Junio y el 15 de septiembre.
Art. 33º.	Los exámenes para la habilitación é incorporación de estudios privados ó hechos en el extranjero serán en iguales épocas y ante los mismos Jurados que se establezcan para los alumnos del Conservatorio.

Art. 34º.	Las calificaciones de los exámenes serán las de Sobresaliente, Notable, Aprobado y Suspenso.
Art. 36º.	<p>El Jurado para el examen de ingreso se formará de un Tribunal compuesto de tres individuos, nombrados, uno por el Comisario regio entre los Profesores, y dos, no pertenecientes al Profesorado, designados por el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes.</p> <p>El de los exámenes de fin de curso lo formará un Tribunal compuesto de cinco individuos, de la siguiente manera: uno, el Profesor de la asignatura; otro, un Profesor designado por el Comisario regio, y tres de libre elección del Ministro.</p>

### Disposiciones generales

1ª. El Comisario Regio del Conservatorio, tendiendo a igualar este establecimiento con otros] similares en Europa, estudiará la manera de organizar en cada año escolar un espectáculo de verdadera importancia artística, el cual podrá repetirse, al que tendrán la obligación de coadyuvar y prestar su concurso personal, tanto los Profesores numerarios y supernumerarios, como los alumnos de ambos sexos. Aquel funcionario determinará el programa y la fecha de su realización, el número de Profesores y alumnos que compondrán la orquesta y los coros, dirigirá los ensayos y la ejecución, o bien delegará estas funciones en el Profesor de Conjunto vocal e instrumental.

3ª. Los alumnos que estén y les corresponda ingresar este año en las clases superiores de Violín y Piano, quedan exceptuados de sufrir el examen previo que dispone este reglamento; pero entendiéndose que el número de ellos no podrá exceder de los marcados en el art. 10.

4ª. Los alumnos no oficiales se examinarán ante los mismos Tribunales que los oficiales y en las fechas señaladas para estos. Los que dejen de presentarse á examen en el mes de Junio o queden suspensos, podrán hacerlo en el mes de Septiembre.

Tabla 2.11. Características del Real Decreto del 15 de septiembre de 1901.

A lo largo de esta etapa se pone de manifiesto un especial interés por significar el valor de las enseñanzas de música en el ámbito nacional. Moltó Doncel (2015, p. 122) describe el plan elaborado por el ministro de Instrucción como el modo “de otorgar el reconocimiento oficial de las enseñanzas a todas aquellas escuelas y conservatorios, que hallándose sujetas a otras Corporaciones, Diputaciones o Ayuntamientos diferentes del de Madrid, así lo soliciten”. Destacan la Academia Granados de Barcelona en la enseñanza del piano. Siguiendo a Vega Toscano (1998, p. 144), dicho método “representa un importante y original esfuerzo por codificar y sistematizar al máximo uno de los terrenos siempre más personales y libres en la interpretación pianística”.

En este marco de reforma se ubica el Real Decreto por el que se modifica el Real Decreto del 11 de septiembre de 1911 (B.O.E. nº40, del 9 de febrero de 1913), un amplio estatuto de 132 artículos, inspirado en los planes formativos de los Conservatorios centroeuropeos. En él se considera la necesidad de una educación artística plena, en el plano humanístico y musical. Se desarrollan, por lo tanto, materias y asignaturas que fomenten la especialización guiada por conocimientos más amplios y no sólo centrados en la técnica instrumental. Tal y como afirma Delgado (2003) se pueden identificar, en este contexto, dos modelos opuestos de Conservatorio:

... el conservatorio latino, que se limita “a enseña, como lo haría una institución privada o un particular, la técnica de un instrumento o del canto...sin tratar de formar verdaderos músicos, sin imponerles una seria educación artística”; de otro lado, los conservatorios alemanes o austriacos que “tienden a formar músicos, imponiendo una verdadera educación, determinada por lo que ellos llaman cursos paralelos”. Los citados cursos paralelos obligan al alumnado a que conozca, aparte de su propio instrumento, nociones de Piano, Armonía, Estética e Historia de la Música, y que participe en agrupaciones musicales ya como cantante, ya como instrumentista (p. 293).

Resulta evidente que en esta etapa surgen los primeros interrogantes sobre los significados referentes a la construcción de una identidad profesional en el desempeño de las artes. En consecuencia, se pone de manifiesto el Real Decreto del 11 de septiembre de 1911, con las indicaciones que se detallan en la Tabla 2.12.

#### *Real Decreto del 11 de septiembre de 1911, aprobando el Reglamento para el funcionamiento del Conservatorio de Música y Declamación*

Justificación:

- Si se compara la organización actual de nuestro Conservatorio de Música y Declamación con la de los principales Conservatorios extranjeros, bien pronto se puede observar la diferencia radical que existe entre ellos.
- Los Conservatorios alemanes y austriacos tienden a formar músicos, imponiendo una **verdadera educación, determinada por lo que ellos llaman cursos paralelos**.
- Tienden también todos esos Conservatorios a formar Profesores, en una Escuela especial, donde el **estudio de la Pedagogía se une a conocimientos culturales**, indispensables para todo Maestro.

## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

- Los Conservatorios sólo deben responder de la solidez de la educación y de la dirección de la misma, impulsando y favoreciendo la creación y el desarrollo de una escuela propia, de un Arte nacional.
- Se ha dividido la enseñanza en las dos Secciones que antes existían de Música y de Declamación, subdividiendo la primera en dos grupos; **enseñanza elemental de una parte, y enseñanza completa y superior** de otra, llevando a la primera con los primeros años de estudio del piano y del violín la enseñanza completa del solfeo, pues no parecía lógico que siendo ésta la enseñanza primaria de la música estuviera servida por Profesores numerarios o de enseñanza superior.
- Proponer para alguna vacante, y muy excepcionalmente, a aquellos **artistas españoles que teniendo fama universal pudieran venir a enseñar en el Conservatorio** el arte a que se dedican, y en el que han logrado renombre europeo.
- La mayor parte de las enseñanzas que en el Conservatorio se cursan no pueden darse colectivamente; de nada sirve que el Profesor ejecute una obra delante de los alumnos; es necesaria, indispensable, **la lección especial a cada uno para corregirlos defectos, para hacer el mecanismo, para orientar el estudio.**
- Se fija el número de alumnos en cada clase, especialmente en las de enseñanzas superior, en un máximo que oscila, generalmente, de 12 á 16, estableciendo la **clase diaria de dos horas** para el Profesor, y haciendo que el alumno concurra a ella dos o tres veces por semana, con lo que cada alumno recibe de **tres cuartos de hora á una hora de lección semanal.**

### TÍTULO PRIMERO. De la enseñanza

#### Capítulo I. Objeto del Conservatorio

Art. 1º.	El Real Conservatorio de Música y Declamación depende del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y tiene por objeto <b>la enseñanza de la música vocal é instrumental y de la declamación dramática.</b>
Art. 2º.	<ul style="list-style-type: none"><li>b) Adquirir exacto conocimiento del desarrollo de la enseñanza de la música en el extranjero, para plantear en España cuanto tenga general aceptación.</li><li>c) Procurar establecer un nexo con los alumnos que terminen sus estudios, proporcionándoles medios de cultura y mayores facilidades para el conocimiento y aplicación del arte que profesen.</li><li>d) Sostener relaciones con los Conservatorios extranjeros, singularmente con los de América latina.</li><li>e) Vigilar el régimen y funcionamiento de los Conservatorios y Escuelas de Música españoles, donde el Estado reconozca validez oficial á los estudios.</li></ul>

#### Capítulo II. De la Enseñanza en General

Art. 3º.	La enseñanza en el Conservatorio comprende: <ul style="list-style-type: none"><li>a) La lección especial de la asignatura en que el alumno se matricule.</li><li>b) Las demás lecciones ajenas a ella en la forma que después se indicará.</li><li>d) La exhibición de conocimientos en ejercicios públicos, en la forma que determine el Director.</li></ul>
Art. 4º.	Las enseñanzas del Conservatorio se dividen en dos secciones: Sección de Música y Sección de Declamación, subdividiéndose la primera en dos grupos de enseñanza: enseñanza elemental o preparatoria y enseñanza superior,
Art. 5º.	La Sección de Música comprende las enseñanzas siguientes: Solfeo y Teoría de la Música, Armonía, Contrapunto, Fuga y Composición, Canto, Órgano, Piano, Arpa, Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo, Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Trompa, Trompeta, Trombón, Música de Cámara, Acompañamiento al piano, Conjunto vocal, Conjunto instrumental y Estética o Historia de la Música.

## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

Art. 6º.	<p>La enseñanza elemental o preparatoria en la Sección de Música comprende las materias siguientes: Solfeo en toda su extensión; Piano hasta el quinto año inclusive; Violín hasta el quinto año inclusive y primer año de Armonía.</p> <p>Las enseñanzas superiores comprenden el estudio de los tres últimos años de Piano y Violín, el de la Armonía desde el segundo año y la enseñanza completa de los Instrumentos de Orquesta, Órgano, Canto, Contrapunto, Fuga y Composición, Conjunto vocal, Conjunto instrumental. Acompañamiento al piano y Estética e Historia de la Música.</p>
----------	--

### Capítulo III. De las enseñanzas principales y accesorias

Art. 7º.	<p>Las enseñanzas del Conservatorio son de dos clases: principales y accesorias obligatorias. Son enseñanzas principales las que el alumno solicita en su matrícula, para obtener en ellas un certificado de capacidad. Son accesorias obligatorias las que el Conservatorio impone con este carácter.</p> <p>Las enseñanzas principales son: Solfeo, Armonía, Contrapunto, Fuga y Composición, Canto, Piano, Órgano, Instrumentos de Orquesta., Acompañamiento al piano en la Sección de Música.</p>
Art. 8º.	<p>Las enseñanzas principales llevan consigo la obligación de cursar las enseñanzas accesorias correspondientes, en la siguiente forma: El estudio del Piano, hasta el cuarto año inclusive, el del Curso breve de Armonía y el de Estética e Historia de la Música, es obligatoria para todos los alumnos de la Sección de Música.</p> <p>La asistencia a la clase de Acompañamiento al piano es obligatoria para los alumnos de Armonía que toquen el piano, desde el segundo año.</p> <p>La asistencia a las clases de Música de Cámara y de Orquesta, es obligatoria para todos los alumnos de la enseñanza.</p> <p>La asistencia a la clase de Conjunto coral es obligatoria para todos los alumnos, desde que hubieren aprobado el segundo año de Solfeo, excepto para los que están inscritos en la clase de Orquesta y los que estuvieran cambiando la voz.</p>
Art. 15º.	<p>Los alumnos pueden cursar simultáneamente varias enseñanzas principales, siempre que las horas de clase sean compatibles, y con las siguientes limitaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. La aprobación de los dos primeros años de solfeo ha de preceder a la matrícula en cualquiera enseñanza instrumental, pudiendo simultanearse el tercer año de solfeo con el primero de canto o de una enseñanza de instrumentos.</li><li>2. La aprobación de los tres años de solfeo ha de preceder a la matrícula en primer año de Armonía o de segundo año de cualquier enseñanza instrumental.</li></ol>

### Capítulo IV. De las Clases

Art. 16º.	<p>Las clases serán de dos horas, repartidas desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde, pudiendo ampliarse estos límites cuando fuere necesario.</p>
Art. 18º.	<p>Los Profesores distribuirán los alumnos de la clase que desempeñen, de manera que asistan a ella, por lo menos dos días a la semana. Los alumnos tienen obligación de estar en la clase los días que los corresponda asistir, durante todo el tiempo que la clase dure, y derecho en las clases de enseñanza superior a que el Profesor les dé <b>lección individual</b> en la clase misma por tiempo no inferior a veinte minutos cada día lectivo.</p>
Art. 19º.	<p>En las enseñanzas superiores de Piano y Violín, no podrán admitirse más de 15 alumnos en cada clase y para cada Profesor.</p>

## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

#### TÍTULO SEGUNDO. Del personal del Conservatorio

##### Capítulo VI. De los profesores

Art. 34º.	Las enseñanzas del Conservatorio estarán servidas por dos <i>de</i> Profesores: Profesores numerarios y Profesores de enseñanza elemental ó preparatoria,
Art. 35º.	Los Profesores numerarios tendrán á su cargo las enseñanzas completas y la enseñanza superior.
Art. 36º.	Los Profesores de enseñanza elemental con carácter <i>de</i> supernumerarios, tendrán a su cargo la enseñanza preparatoria o elemental.

#### TÍTULO TERCERO. De los alumnos oficiales

##### Capítulo I. Del ingreso

Art. 58º.	Para solicitar el ingreso en el Conservatorio es necesario acreditar legalmente las condiciones siguientes: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Haber cumplido la edad cuando se exija en este Decretó para poder cursar la enseñanza que se solicita.</li><li>2. Acreditar, con certificado legal, que el alumno posee los conocimientos de primera enseñanza.</li></ol>
Art. 59º.	No se fija límite inferior de edad para ingresar en las clases del Conservatorio, bastando con que el alumno tenga, a juicio del Tribunal, el desarrollo físico ó intelectual necesario.
Art. 60º.	Todos los alumnos que soliciten su ingreso en el Conservatorio sufrirán un examen consistente en dos ejercicios: uno escrito y otro oral. El escrito consistirá: <ol style="list-style-type: none"><li>1. En escritura al dictado.</li><li>2. En las operaciones de Aritmética que el Tribunal proponga.</li><li>3. En escribir en clave de sol las notas musicales y los valores de notas que el Tribunal indique (redondas, blancas).</li></ol> El oral consistirá: <ol style="list-style-type: none"><li>1. En leer un pasaje del Quijote y analizar una oración do él.</li><li>2. En contestar a las preguntas que el Tribunal haga sobre Aritmética hasta la división de enteros y sistema métrico decimal inclusive, y sobre Religión y Moral.</li></ol>
Art. 64º.	El ingreso en las clases superiores de piano y violín, únicamente se hará por oposición, y sólo serán admitidos en las enseñanzas respectivas los alumnos que obtengan los primeros números en la calificación del Tribunal, hasta completar el de vacantes que hubiere. En ninguna de estas clases superiores podrán admitir se más de quince alumnos. El programa de estas oposiciones lo fijará el Claustro de Profesores.

##### Capítulo III. Obligaciones de los alumnos oficiales

Art. 72º.	Es obligatoria la asistencia, tanto a las clases principales, como a las accesorias, y sólo podrán ausentarse de ellas los alumnos con permiso del Profesor.
-----------	--

## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

Art. 76º.	Sólo excepcionalmente, y por razones de orden interior, podrá autorizarse el cambio de clase a un alumno entre dos Profesores de la misma enseñanza.
Art. 77º.	Los alumnos están obligados a tomar parte en las funciones y ejercicios públicos y privados que el Director designe, teniendo igualmente obligación de asistir a los ensayos y pruebas que se considere necesario. Las faltas a estos ensayos y pruebas se considerarán como faltas de disciplina.
Art. 78º.	Está prohibido a los alumnos Oficiales del Conservatorio: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Frecuentar ni recibir lecciones en ningún otro establecimiento análogo de enseñanza.</li><li>2. Recibir lecciones particulares de ningún otro Profesor, ya sea del Conservatorio, ya de fuera de él.</li><li>3. Tomar parte como instrumentistas o como actores en ningún espectáculo o exhibición pública, sin permiso del Director y sin la aquiescencia del Profesor respectivo. Esta prohibición se limita únicamente a la exhibición pública de las enseñanzas que el alum no cursa en el Conservatorio.</li></ol>

#### Capítulo IV. Examen de los alumnos oficiales

Art. 80º.	Los alumnos oficiales sufrirán dos clases de examen: <ol style="list-style-type: none"><li>1. el examen para pasar de un año a otro dentro de una misma enseñanza, y</li><li>2. el examen del último año de estudios en cada asignatura y de terminación de la enseñanza preparatoria de piano y violín.</li></ol>
Art. 84º.	Los exámenes de fin de carrera y de sección de enseñanza, se verificarán con arreglo a las condiciones siguientes: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Serán públicos, anunciándose con la anticipación debida los locales, días y horas en que hayan de celebrarse.</li><li>2. El Tribunal lo formarán cinco individuos nombrados libremente por el Director entre los Profesores del Conservatorio ó entre personas competentes ajenas al mismo,</li><li>3. Los alumnos de enseñanzas instrumentales y los de canto ejecutarán una obra a su elección, dos sacadas a la suerte entre las de una lista numerada que presentará el alumno, y que comprenderá las obras correspondientes al programa del último año que haya estudiado, y en los de fin de carrera harán un ejercicio de lectura á primera vista.</li></ol>

#### TÍTULO CUARTO. De los alumnos no oficiales y libres

Art. 98º.	Los alumnos no oficiales que estudien privadamente alguna o algunas de las asignaturas que se cursan en el Conservatorio, tendrán derecho a probar oficialmente sus conocimientos, examinándose de ellos ante los Tribunales que al efecto se constituirán en el mismo.
Art. 105º.	Los exámenes de los alumnos no oficiales se ajustarán á los programas oficiales del Conservatorio.

#### Disposiciones transitorias

7ª	Durante el próximo curso y antes de que termine el mes de mayo, se revisarán los programas de todas las enseñanzas del Conservatorio, para que dentro de un solo tipo de unidad didáctica se especifiquen en cada asignatura y cada año los conocimientos que cada curso comprende, las obras cuyo estudio es obligatorio y las demás que el alumno puede estudiar, o el Profesor elegir, según las condiciones del discípulo y lo que exija su disposición especial.
----	---

Tabla 2.12. Características del Real Decreto del 11 de septiembre de 1911.

A partir del análisis del diseño y de las concepciones que presenta la regulación promulgada en 1911, se pone de manifiesto la primera evidencia de una determinada cultura profesional y, por lo tanto, de su correspondiente idiosincrasia. En este sentido se perfilan las siguientes características:

- La necesidad de un seguimiento individual y personalizado sobre la práctica del repertorio condicionando un modelo específico de relación alumno- profesor.
- El conflicto representado por la coexistencia de un sistema de enseñanza público y un sistema de enseñanza privado y sus interrelaciones.
- La dificultad de planificación que supone la concreción y la secuencia de los conocimientos que han de ser adquiridos, así como, de los materiales que han de conformar cada curso.
- La condición evaluadora constante, ante tribunal, que alude a un sistema formativo de selección permanente.
- Un nuevo perfil de intérprete que conlleva la necesidad de integrar, en su formación musical, conocimientos de materias no instrumentales para su desarrollo profesional.
- Un creciente interés por la formación pedagógica y la elaboración de materiales didácticos en las disciplinas instrumentales.

En 1917, como se indica en la Tabla 2.13, se desarrollarán las cuestiones anteriormente descritas y se sentarán los principios organizativos que conformarán los documentos legislativos subsiguientes hasta la actualidad (Delgado, 2006).

#### *Real Decreto del 25 de agosto de 1917*

#### Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación

Justificación:

- Orientado a crear verdaderos artistas dentro de las tendencias modernas.
- Fundamentado en la necesidad de la “especialización” se articula en *tres tendencias*: Maestro compositor, Cantor e Instrumentista.
- Destaca el desarrollo profesional del profesorado fomentando sus prácticas artísticas para que “no resulten estériles sus facultades creativas”.



## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

#### TÍTULO PRIMERO. De las enseñanzas

##### Capítulo I. Objeto del Conservatorio

Art. 1º. **Tiene por objeto la enseñanza de la música vocal e instrumental y de la declamación lírica.**

- Art. 2º.
- f) Adquirir exacto conocimiento del desarrollo de la enseñanza de la música en el extranjero, para plantear en España cuanto tenga general aceptación.
  - g) Procurar establecer un nexo con los alumnos que terminen sus estudios, proporcionándoles medios de cultura y mayores facilidades para el conocimiento y aplicación del arte que profesen.
  - h) Sostener relaciones con los Conservatorios extranjeros.
  - i) Vigilar el régimen y funcionamiento de los Conservatorios y Escuelas de Música españoles, donde el Estado reconozca validez oficial á los estudios.

##### Capítulo II. De la Enseñanza en General

- Art. 3º.
- La enseñanza en el Conservatorio comprende:
- c) La lección especial de la asignatura en que el alumno se matricule.
  - d) Las demás lecciones ajenas a ellas se contemplan en el Capítulo III.
  - e) La exhibición de conocimientos en ejercicios públicos, en la forma que determine el director.

Art. 4º.

Las enseñanzas del Conservatorio se dividen en dos Secciones: Sección de Música y Sección de Declamación; subdividiéndose la primera en enseñanza de Compositores, de Instrumentistas y de Cantores. Los instrumentos cuyas enseñanzas se podrá adquirir en el Conservatorio, serán: **Piano**, Arpa, Violín, Viola, Violoncello, Contrabajo, Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Trompa, Trompeta y Cornetín, Trombón 'de varas y pistones. Órgano, Armonio y Acompañamiento al piano. La enseñanza de los instrumentos de **Piano y Violín será elemental y superior. Comprenderá cinco años la primera y tres la segunda.**

Art. 5º.

La carrera de Instrumentista comprenderá las enseñanzas siguientes: Solfeo y Teoría de la Música, Curso compendiado de Harmonía, Música de salón, Conjunto vocal é instrumental. Historia de la Música y especialmente de la española y Estética, y la enseñanza completa del instrumento correspondiente.

##### Capítulo III. Distribución de las Enseñanzas

- Art. 6º.
- La asignatura de **Solfeo y Teoría de la Música** se dividirá en primero, segundo, y tercer curso. Esta enseñanza será previa para todas las asignaturas de Música.
- La enseñanza de **Piano se dividirá en dos grados**: el primero (**elemental**), en primero, segundo, tercero, cuarto y quinto cursos; el segundo (**superior**), en sexto, séptimo y octavo cursos. Los alumnos de Piano del grado superior, durante los dos primeros cursos de esta enseñanza tendrán la obligación de asistir á la clase de **Acompañamiento al piano**.
- Todos los alumnos de esta Sección vendrán obligados á asistir á las clases accesorias del curso breve de de Harmonía é Historia de la Música, especialmente española y Estética, no pudiendo examinarse de ningún grado sin un certificado de examen que lo acredite.

##### Capítulo IV. De las Clases

Art. 7º.

Las clases del Conservatorio serán diarias; darán principio el 1º de Octubre y terminarán el 31 de mayo, y sólo se interrumpirán los días de fiesta oficial. **Cada clase durará dos horas**, repartidas desde las nueve de la mañana á las cinco de la tarde, pudiendo ampliarse estos límites cuando fuere necesario.

Art. 8º.

En todas las enseñanzas podrán matricularse alumnos de uno y otro sexo.

## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

Art. 9º.	Los Profesores distribuirán los alumnos de la clase que desempeñen, manera que asistan á ella por lo menos <b>dos días á la semana</b> . Los alumnos tendrán la obligación de estar en la clase los días que les corresponda asistir, durante todo el tiempo que la clase dure, y derecho en las de número limitado á que el Profesor les dé lección individual.
Art. 10º.	En las enseñanzas del grado superior de Piano y Violín, no podrán admitirse más de 30 alumnos en cada clase (10 por turno) y para cada Profesor.

### TÍTULO SEGUNDO. Del Personal del Conservatorio

#### Capítulo VII. De los Profesores

Art. 25º.	Todas las Cátedras del Conservatorio, excepto las que se citan en el artículo siguiente, se proveerán por oposición.
Art. 28º.	Las principales obligaciones de los Profesores son: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Dar puntualmente sus clases, invirtiendo en ellas dos horas.</li><li>2. Pasar á Secretaría el parte mensual, expresando en él las censuras que han merecido los alumnos durante el mes anterior y las faltas que hubieren cometido.</li><li>3. Concurrir á las Juntas, Tribunales de examen y demás actos oficiales.</li><li>8. Tomar parte en los ejercicios funciones que en el Conservatorio se celebren, cuando lo disponga el Director.</li></ol>

### TÍTULO TERCERO. De los alumnos oficiales

#### Capítulo I. Del Ingreso

Art. 41º.	Los exámenes de ingreso en el Conservatorio se solicitarán al Director.
Art. 43º.	No se fija límite inferior de edad para ingresar en las clases del Conservatorio, bastando con que el alumno tenga, á juicio del Tribunal, el desarrollo físico é intelectual necesario.
Art. 44º.	Los que deseen ingresar en el Conservatorio de Música y Declamación en la primera de dichas enseñanzas, deberán verificar un examen consistente en lectura, escritura y operaciones de Aritmética con números enteros.
Art. 47º.	El ingreso en el grado superior de Piano y Violín, únicamente se hará por oposición, y sólo serán admitidos en las enseñanzas respectivas los alumnos que obtengan los primeros números en la calificación del Tribunal hasta completar el de vacantes que hubiere.

#### Capítulo III. Obligaciones de los alumnos oficiales

Art. 56º.	Los alumnos estarán obligados á tomar parte en las funciones y ejercicios públicos y privados que el Director designe, teniendo igualmente obligación de asistir a los ensayos que consideren necesarios.
-----------	---

#### Capítulo IV. Exámenes de los alumnos oficiales

Art. 58º.	Los alumnos oficiales efectuarán dos clases de exámenes: <ol style="list-style-type: none"><li>1º. El examen para pasar de un año á otro dentro de una misma enseñanza y,</li><li>2º. El examen del último año de estudios en cada asignatura y de terminación del grado elemental de Piano y Violín.</li></ol>
-----------	---

Art. 62º.	<p>Los exámenes de fin de carrera y de grado se verificarán con arreglo a las siguientes condiciones:</p> <p>1º. Serán públicos, anunciándose con la anticipación debida los locales, días y horas en que hayan de celebrarse.</p> <p>3º. Los alumnos de enseñanza instrumental y los de canto ejecutarán <b>una obra a su elección y otra sacada a la suerte</b> entre las de una lista numerada que presentará el alumno y que comprenderá las obras correspondientes al programa del último año que hayan estudiado. Además, hará un ejercicio de <b>lectura a primera vista</b>.</p>
<b>TÍTULO CUARTO. De los alumnos no oficiales o libres</b>	
Art. 71º.	<p>Los alumnos no oficiales que estudien privadamente alguna o algunas de las asignaturas que se cursan en el Conservatorio, tendrán derecho a probar oficialmente sus conocimientos, examinándose de ellos ante los Tribunales nombrados al efecto.</p>
Art. 79º.	<p>Los alumnos libres verificarán los exámenes con sujeción a los programas oficiales.</p>
Art. 83º.	<p>Es compatible en el Conservatorio la matrícula y examen por enseñanza oficial y no oficial en un mismo curso académico, en asignaturas de distintas o diferente sección.</p>

Tabla 2.13. Características del Real Decreto del 25 de agosto de 1917.

El desarrollo de los contenidos establecidos en las programaciones y los métodos oficiales estuvo reflejado claramente en los volúmenes que publicó la Sociedad Didáctico-Musical para la enseñanza elemental, según Curbelo (2013); del mismo modo afirma:

Esta ordenación demuestra la extensión de los contenidos relacionados con los cursos primero y segundo del plan de estudios anterior a 1901, ya que según el nuevo plan éstos se imparten desde 1º a 3º y a partir de 4º se tratan aspectos relacionados con el curso 3º del plan anterior (p. 256).

Aunque el aprendizaje musical se mantiene vinculado a materiales de un alto contenido en el desarrollo de la mecánica y de la *técnica*, Moltó Doncel (2015) alude a “la incipiente aparición de obras representativas del repertorio pianístico dentro del cómputo general de ejercicios y estudios propuestos para el curso” (p. 140). Destaca igualmente, que a partir del quinto curso se encuentran programadas tres piezas de repertorio como: “un solo de concierto, un primer tiempo de Sonata y una pieza romántica” (p. 140). En los cursos posteriores, se comienzan a incluir autores como Schumann, Beethoven o Liszt prolongando los estudios hasta el octavo año de la especialidad.

#### 2.2.4. Plan del 42 y Plan del 66.

El período que enmarca el *Plan del 42 (Decreto de 15 de junio de 1942)* y el *Plan del 66 (Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre)* se encuentra definido por el contexto español del régimen franquista; una primera etapa de posguerra y crisis económica (1939-1959), y una segunda (1860-1975), representada por el despegue económico favorecido por el Plan de Estabilización económica de 1959 y por los Planes de Desarrollo de 1964 y de 1975.

La situación educativa en las enseñanzas musicales corresponde a la “necesidad de la unificación de sus enseñanzas, con el fin de que fueran válidas en todo el territorio nacional” (Turina, 1994, p. 89), por lo que se procedió a la reorganización de todos los Conservatorios españoles a través de la promulgación del *Decreto del 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación* (BOE 4 de julio de 1942), y el *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música* (BOE 24 de octubre de 1966). Entre ambos documentos, se debe destacar el *Decreto de 14 de marzo de 1952 por el que se separan las enseñanzas de Música y Declamación* de los actuales Conservatorios (BOE 1 de abril de 1952), por el que se resuelve la separación de ambas disciplinas.

Siguiendo a Moltó Doncel (2015), se podría argumentar que la significatividad del Decreto del 42 radicó en la clasificación de grados o etapas formativas que conformarían los estudios musicales: Grado Elemental, Grado Profesional y Grado Superior. No obstante, el autor interpreta el decreto:

..., como un estatuto que desea ser el punto de partida para sucesivas reestructuraciones, de ahí que se nos descubra, desde el punto de vista curricular, insuficiente, escaso y deshilachado, no sabiendo cuántas asignaturas conforman cada especialidad ni el plan organizativo de las mismas, dejando entrever sus propias limitaciones a merced de las posibilidades reales del presupuesto general (p. 144).

Por su parte, Curbelo (2013) recuerda que “las enseñanzas superiores en principio fueron únicamente de aplicación para el Real Conservatorio de Madrid, hasta que el Decreto de 26 de enero de 1944 la Escuela Municipal de Barcelona es reconocida como Conservatorio Superior de Música” (p. 257). Se identifican, por tanto, los siguientes aspectos detallados en la Tabla 2.14.

***Decreto de 15 de junio de 1942***  
**Sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación**

Justificación:

- Es preocupación primordial del Gobierno el resurgimiento de la cultura y del arte patrios y la educación de la sensibilidad pública con una sólida formación espiritual y artística, mediante una enseñanza bien organizada.
- Estas enseñanzas no han tenido en nuestra Patria a pesar de laudables intentos, un plan orgánico, eficaz y bien determinado.
- Es, pues, urgente la reforma, que será el punto básico de partida para la reorganización de todos los Conservatorios españoles.
- Se crea en el Conservatorio de Madrid, con carácter permanente, un último grupo de enseñanzas superiores, que comprenderán el virtuosismo en piano y violín para los concertistas, la dirección de orquesta y los estudios especiales de musicología, de canto gregoriano y de rítmica y paleografía.
- Se establecerán, dentro de los cursos ordinarios, cursos breves de ampliación, de mayor a menor duración, según las materias, como perfeccionamiento de las enseñanzas generales.

Art. 1º.	Los Conservatorios oficiales de Música y Declamación se dividirán en tres clases: <b>Superiores, Profesionales y Elementales.</b>
Art. 2º.	Los Títulos que podrán expedirse por los Conservatorios Profesionales serán los siguientes: Enseñanzas Musicales. Compositor. Instrumentistas (en los diversos instrumentos). Cantante. Enseñanzas de Declamación. Actor teatral.
Art. 3º.	Las enseñanzas que se cursarán en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid serán las siguientes: Música. Piano. Órgano y Armonium. Violín. Viola. Violoncello. Arpa. Armonía. Contrapunto y Fuga. Composición y formas musicales. Música de cámara. Acompañamiento al piano (bajo cifrado, melodías acompañadas, transporte y reducción de partituras antiguas y modernas). Conjunto coral o instrumental. Folklore y prácticas folklóricas. Guitarra práctica y Vihuela histórica. Estética general e Historia Universal de la Música. Historia de la Música y Musicología española. Canto (escuela general). Canto lírico y dramático (Teatro). Canto de salón. Cursos superiores de último grado. Virtuosismo del piano. Virtuosismo del violín. Dirección de Orquesta. Musicología. Canto gregoriano. Rítmica y Paleografía. Dirección, realización y presentación teatral.
Art. 10º.	El ingreso en el Cuerpo de Catedráticos numerarios y Profesores Especiales se hará siempre mediante concurso-oposición.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS	
Segunda	Se considerarán como Profesionales los de Córdoba, Málaga, Murcia, Sevilla, Valencia, Bilbao, Zaragoza, Tenerife y Coruña, que tienen dotaciones generales o especiales en la Ley económica. Los subvencionados o con validez académica de Cádiz, Salamanca, Oviedo, Baleares, Cartagena, Ceuta, San Sebastián, Santander, Vitoria y Valladolid conservarán hasta nueva orden su cuadro actual de enseñanzas.
Tercera	Se concede a la Escuela Municipal de Música de Barcelona la categoría de Conservatorio Profesional, con validez académica para todas sus disciplinas, siempre que se sujete al cuadro de enseñanzas e Inspección establecidas en el presente Decreto. En iguales condiciones se otorga la categoría de Elemental al Conservatorio del Liceo de la misma ciudad.

Tabla 2.14. Características del Decreto de 15 de junio de 1942.

El Decreto 2618/1966, del 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música (como se indica en la Tabla 2.15) “pretende ser un signo de modernidad en materia musical inspirándose en legislaciones europeas” (Moltó Doncel, 2015. p. 148). No obstante, Turina (1994) subraya que:

..., el currículo se apoya muy principalmente en la asignatura-eje de la especialidad, completándose con algunas —muy pocas— asignaturas más que, por lo general, poco vienen a añadir a la formación integral, musical y humanística, de los alumnos (p. 93).

### *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre*

#### *Sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música*

##### Justificación:

- En los propios textos de ambos Decretos se reconoce su carácter de punto de partida para una futura y general **reorganización de los Conservatorios**, que es la que ahora lo que se trata de conseguir.
- Se mantiene la clasificación actual de los Conservatorios en las tres categorías tradicionales de **superiores, profesionales y elementales**.
- Se clasifican atendiendo a la Entidad que los crea y los sostiene en **Conservatorios estatales y no estatales**.
- Se determinan los cursos que comprenden las diversas enseñanzas en los Conservatorios, así como los estudios previos necesarios para la admisión de matrícula.
- Se autoriza a los Conservatorios para establecer junto a la enseñanza profesional, destinada a la formación de quienes quieran hacer de la Música su profesión habitual, una **sección de enseñanza no profesional**, como formación cultural complementaria.

- Regula la organización de cursillos especiales de **Canto coral**, encaminado a **despertar desde la niñez el interés por la música**.
- Se mantiene la nomenclatura de los diplomas y títulos de los diversos grados (diploma elemental, diploma profesional de instrumentista o cantante, título de Profesor y título de Profesor superior).
- Se establece que los **exámenes de fin de curso se hagan siempre por Tribunal**.

### DISPOSICIONES GENERALES

#### Segunda. De las enseñanzas

Art. 5º.	<p>1. Las enseñanzas que se impartan en los Conservatorios de Música se distribuirán en cursos y se agruparán en tres grados: <b>elemental, medio y superior</b>.</p> <p>2. Constituirán el grado elemental las enseñanzas siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Solfeo y Teoría de la Música, Piano</b>, Violín y Violoncello: Cursos <b>primero a cuarto</b>.</li> <li><b>Conjunto coral</b>: Curso <b>primero</b>.</li> </ol> <p>3. Constituirán el grado Medio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Solfeo y Teoría de la Música</b>: Curso <b>quinto</b>.</li> <li><b>Conjunto Coral</b>: Curso <b>segundo</b> de Conjunto Coral.</li> <li><b>Piano</b>, Violín, Violoncello: Curso <b>quinto a octavo</b>.</li> <li><b>Armonía y Melodía acompañada</b>: Cuatro cursos.</li> <li><b>Formas musicales</b>.</li> <li><b>Música de Cámara</b>: Cursos <b>Primero y Segundo</b>.</li> <li><b>Elementos de Acústica</b>: <b>Un curso</b>.</li> <li><b>Estética e Historia de la Música e Historia de la Cultura y del Arte</b>: Los <b>dos cursos</b> de cada una.</li> <li><b>Repentización instrumental, Transposición instrumental y Acompañamiento</b>. (Realización repentizada al piano de bajos cifrados, de armonización de melodías y de reducción de partituras): Tres cursos.</li> </ol> <p>4. Constituirán el Grado Superior:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Piano</b>, Violín y Violoncello: Cursos <b>noveno y décimo</b>.</li> <li><b>Pedagogía Musical</b> especializada de cada enseñanza: <b>un curso</b> completo.</li> <li><b>Prácticas de Profesorado</b>: <b>Dos cursos</b> en las clases del conservatorio que el director señale.</li> </ol>
Art. 8º.	Los Conservatorios estarán autorizados a tener una sección de enseñanza no profesional. Los programas de esta serán de menor contenido y profundidad.
Art. 9º.	2. Los Conservatorios podrán organizar, con o sin carácter de enseñanza oficial, cursillos intensivos o cursos especiales con profesores invitados, nacionales o extranjeros.

#### Tercera. De los Diplomas y Títulos

Art. 11º.	<p>Cuarto. Título de Profesor de un Instrumento. Será necesario estar en posesión del Diploma elemental que se refiera al mismo Instrumento, y además, tener aprobado:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El segundo curso de Conjunto Coral (para este curso regirán las mismas normas que para el primero).</li> <li>Dos cursos de Armonía (sea de Armonía analítica, sea de Armonía y Melodía Acompañada).</li> <li>El curso teórico-analítico de Formas Musicales.</li> <li>Un curso cíclico de Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte.</li> <li>Un curso de conjunto instrumental y uno de Música de Cámara.</li> <li>El curso de Repentización y Transposición Instrumental.</li> <li>Los cursos constitutivos del grado medio del propio instrumento.</li> </ol> <p>Ocho. Título de Profesor Superior de uno o más Instrumentos. Será necesario estar en posesión del Título de Profesor del mismo instrumento y además tener aprobado:</p>
-----------	--

## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) El segundo curso de Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte.</li> <li>b) Dos cursos de Música de Cámara.</li> <li>d) Los cursos segundo y tercero de Repentización, Transposición Instrumental y Acompañamiento.</li> <li>e) El curso o los cursillos de Pedagogía especializada.</li> <li>f) Los dos cursos de prácticas de profesorado.</li> <li>g) Los cursos constitutivos del grado superior del propio instrumento.</li> <li>h) El curso o cursillo de Elementos de Acústica.</li> </ul>
<b>Cuarta. Del régimen de matrícula, programas, exámenes y premios</b>	
Art. 16º.	<p>Para iniciar los estudios oficiales de música en sus diversos grados se requerirá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Grado Elemental: Que el aspirante tenga ocho años, de edad y que acredite estar realizando los estudios de enseñanza primaria o media con escolaridad y aprovechamiento normales.</li> <li>b) Grado Medio: Que el alumno tenga trece años, de edad, haya aprobado los estudios de grado elemental de música y acredite que realiza los estudios de enseñanza primaria o media con escolaridad y aprovechamiento normales.</li> <li>c) Grado Superior: Que el alumno tenga dieciséis años, de edad y haya aprobado los estudios necesarios para obtener el Título de Profesor correspondiente</li> </ul>
Art. 17º.	<p>En todos los conservatorios oficiales, estatales y no estatales, existirá matrícula oficial y matrícula libre, con exámenes fin de curso en junio y en septiembre independientes para cada una de dichas matrículas.</p>
Art. 22º.	<p>Los exámenes de fin de curso serán siempre con Tribunal, compuesto por tres miembros designados por el Director del Conservatorio.</p>
Art. 23º.	<p>Los programas de los exámenes que constituyan al final del grado o de la asignatura serán iguales en todos los Conservatorios y determinados por Orden ministerial.</p>
<b>Quinta. Del Profesorado</b>	
Art. 29º.	<p>El ingreso en los Cuerpos de Catedráticos, Profesores Especialistas y Auxiliares de los Conservatorios del Estado se hará siempre mediante concurso-oposición, con sujeción, en cuanto a procedimiento, al Reglamento general de Oposiciones y Concursos.</p>
<b>DISPOSICIONES TRANSITORIAS</b>	
Sexta	<p>Sin perjuicio de la potestad revisora conferida en el artículo dos al Ministerio de Educación y Ciencia y de las condiciones de validez oficial que pueda otorgar en lo sucesivo, los Conservatorios de Música con validez oficial académica de sus enseñanzas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A) Estatales: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Superiores: el Real Conservatorio de Madrid</li> <li>b) Profesionales: los de Córdoba, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia.</li> </ul> </li> <li>B) No Estatales: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Superiores: el de Barcelona.</li> <li>b) Profesionales: los de Alicante, Bilbao, Coruña, Granada, Oviedo, Pamplona, San Sebastián, Santa Cruz de Tenerife, Valladolid y Zaragoza.</li> <li>c) Elementales: los de Albacete, Baleares, Burgos, Cádiz, Cartagena, Ceuta, Gerona, Jaén, Jerez de la Frontera, Las Palmas, León, Lérida, Logroño, Manresa, Orense, Pontevedra, Sabadell, Salamanca, Santander, Santiago de Compostela, Tarragona, Tarrasa, Vigo y Vitoria.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 2.15. Características del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre.



#### **2.2.5. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.**

La reforma llevada a cabo por la LOGSE, en las enseñanzas artísticas supone, al igual que en todo panorama educativo, “un proceso enormemente complejo que con frecuencia se ve sobre simplificado por los reformadores” (De Miguel et al., 1996, p. 23). Las causas que subyacen en la modificación y en la transformación de un currículum oficial se justifican, en este caso, como la principal medida de ajuste para responder a las necesidades estructurales del estado de las autonomías y la integración en la Unión Europea, así como, ante la demanda de un contexto social y político diferente.

Tal y como se establece en el *Artículo 3º* apartado 1: “El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial”; desarrolla posteriormente en el apartado 3: “Son enseñanzas de régimen especial las siguientes: a) las enseñanzas artísticas y b) las enseñanzas de idiomas”.

En relación, a dicha regulación surgieron interrogantes sobre el modo de adecuación a los diferentes contextos, sus finalidades, sus docentes, sus modelos de enseñanza y su relevancia sociocultural. Touriñán (2016) afirma:

Hemos de reconocer que, por principio de significado, las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada no es ajena a la distinción disciplinar de tres modos de abordar la relación entre educación y artes: *una* hace referencia al concepto de educación artística, *otra* se preocupa especialmente por el lugar de las artes en la enseñanza, es decir, el currículum escolar educativo y *una tercera* se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística (p. 48).

En este sentido, tal y como afirma Fullan (1997), las pretensiones metodológicas, el diseño de la organización curricular y su evaluación tienen una aplicación en la praxis educativa distinta a la prevista; es decir, la práctica docente

está determinada por las creencias, los conocimientos y las decisiones del profesorado quienes son determinantes en un planteamiento semiabierto del currículum.

Siguiendo a autores como Hernández (2008), Borgdorff (2010), Zaldívar (2008) y Touriñán (2016), desde la propuesta curricular se vislumbra la dificultad de integración de los fenómenos experienciales en las disciplinas artísticas (o de régimen especial) en los diversos contextos formativos y en su propia especialización docente; es decir:

- Conocimientos y saberes musicales,
- Conocimientos derivados de la educación musical, y,
- Conocimientos propios de la enseñanza instrumental.

Por tanto, se presentan en la Tabla 2.16, los principios que regulan las enseñanzas de Régimen Especial con la reforma educativa del noventa.

<p><b>Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.</b>  <b>TÍTULO II</b>  <b>De las Enseñanzas de Régimen Especial</b></p>	
<p><b>Capítulo Primero: De las enseñanzas artísticas</b></p>	
<p><i>Art. 38º.</i> Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.</p>	
<p><b>Sección primera: De la música y de la danza</b></p>	
<p>Art. 39º.</p>	<p>1. Las enseñanzas de música y danza comprenderán tres grados:</p> <p style="margin-left: 20px;">a) <b>Grado elemental</b>, que tendrá cuatro años de duración.</p> <p style="margin-left: 20px;">b) <b>Grado medio</b>, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno.</p> <p style="margin-left: 20px;">c) <b>Grado superior</b>, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.</p>
<p>Art. 40º.</p>	<p>1. Para el grado elemental de las enseñanzas de música y danza podrán establecerse por parte de las Administraciones educativas criterios de ingreso que tendrán en cuenta, entre otras circunstancias, la edad idónea para estas enseñanzas.</p>

EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

	<p>2. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de música y danza será preciso superar una prueba específica de acceso. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.</p> <p>3. Se accederá al grado superior de las enseñanzas de música danza si se reúnen los siguientes requisitos:</p> <p>a) Estar en posesión del título de Bachiller.</p> <p>b) Haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo del grado medio.</p> <p>c) Haber superado la prueba específica de acceso que establezca el Gobierno. en la cual deberá demostrar el aspirante los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.</p> <p>4. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será. Posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.</p>
<p>Art. 41º.</p>	<p>1. Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.</p>

Tabla 2.16. Las enseñanzas artísticas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

En el ámbito nacional destacan los siguientes Reales Decretos, así como sus respectivos Decretos atendiendo a las necesidades y las competencias autonómicas, como se indican en la Tabla 2.17.

<p><b>Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música.</b> (B.O.E. 27 de agosto de 1992).</p>
<p><b>Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios.</b> (B.O.E. 6 de junio de 1995).</p>

Tabla 2.17. Regulación curricular de las enseñanzas de música con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

#### 2.2.5.1. Grado Elemental y Grado Medio (LOGSE)

El Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música constituyendo la norma más ambiciosa, relativa a los estudios musicales, hasta el momento. Si bien es cierto que se pueden identificar elementos y afirmaciones que evidencian concepciones de un gran arraigo, heredado de los diseños previos, se encuentran también novedosos planteamientos sobre el enfoque didáctico de las enseñanzas. Del mismo modo, se distinguen dificultades y/o propuestas de carácter ambiguo que no obtienen una respuesta conclusiva desde los documentos legislativos y que en la actualidad pueden considerarse como las principales debilidades y las problemáticas que la institución del conservatorio debe atender. A partir de la introducción del Real Decreto 756/1992, de 26 de junio se destacan los siguientes elementos:

##### a) Planteamientos educativos innovadores:

- Organización de los contenidos desde el comienzo del grado elemental que aseguren la mejor adaptación de los mismos al proceso psicoevolutivo de los alumnos y de las alumnas, y posibilite un desarrollo más gradual del conocimiento del lenguaje y de la práctica instrumental.
- Equilibrio entre el conocimiento teórico, el desarrollo de las destrezas instrumentales y la aprehensión de los principios estéticos que determinan el fenómeno artístico-musical.
- La actividad de conjunto donde se adquieran los conocimientos propios de la interpretación musical de grupo.
- Los contenidos establecidos no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por lo tanto, organizados tal y como aparecen en el Real Decreto. Recoge una relación que incluye diversas variedades del *saber hacer* teórico-práctico junto a contenidos de orden estético propios de las enseñanzas musicales.
- Necesidad de conjugar, desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, comprensión y expresión; conocimiento y realización.

- Evaluación como función formativa, al ofrecer al profesorado unos indicadores del desarrollo de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos.

#### **b) Planteamientos educativos tradicionales:**

- Los grados elemental y medio deberán garantizar una formación musical que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, que tienen como meta el ejercicio profesional, y que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos.
- El estudio de una especialidad instrumental como eje vertebrador del currículo con la doble finalidad preparatoria de servir de formación básica para acceder a estudios de especialización en el grado superior, dentro de la opción elegida, o servir de fundamento para la apertura hacia otros itinerarios.
- El grado de dificultad interpretativa vendrá determinado por la naturaleza de las obras que en cada tramo del proceso se seleccionen.

#### **c) Dificultades y conflictos educativos.**

- El currículo no se circunscribe a un mero programa o plan de estudios, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los centros especializados de enseñanza musical reglada, referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye, además, el establecimiento de los medios adecuados para lograr estos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito docente.
- Los criterios de evaluación se establecen según el tipo y el grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales y los específicos de cada especialidad.
- Garantizar no sólo una sólida formación en lo referente al aspecto puramente práctico del dominio de las distintas técnicas instrumentales,

sino también en lo concerniente al conocimiento por parte del alumno, con independencia de su especialidad, de todos aquellos aspectos inherentes al hecho musical como fenómeno tanto histórico-cultural, como estético o psicológico. Se pretende una formación musical global más acorde con el carácter humanista que exige la formación integral del músico.

Se procede en la Tabla 2.18, a la descripción de la organización y del diseño estructural propuesto por la L.OG.S.E. para el grado elemental y el grado medio.

**Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música.**

**DISPOSICIONES**

Art. 1º.	La enseñanza de la música en sus grados elemental y medio se organizará en <b>cuatro cursos de grado elemental y tres ciclos de dos cursos cada uno de grado medio</b> , según lo dispuesto en el artículo 39.1 apartados a) y b), respectivamente, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
Art. 4º.	<p>El <b>grado elemental</b> de las enseñanzas de música tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.</li> <li>b) Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos, y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y de realización personal.</li> <li>c) Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismos para vivir la música como medio de comunicación.</li> <li>d) Interpretar música en grupo habituándose a escuchar otras voces o instrumentos y a adaptarse equilibradamente al conjunto.</li> <li>e) Ser conscientes de la importancia del trabajo individual, y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo.</li> <li>f) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical.</li> </ul>
Art. 7º.	<p>Las asignaturas de obligatoria inclusión a que se refiere el artículo 6. a) del presente Real Decreto serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Instrumento, de acuerdo con lo establecido en el artículo 5.</li> <li>b) Lenguaje musical.</li> </ul>
Art. 8º.	<p>El <b>grado medio</b> de las enseñanzas de música tendrán como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Habituarse a escuchar música para formar su cultura musical y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.</li> <li>b) Analizar y valorar críticamente la calidad de la música en relación con sus valores intrínsecos.</li> <li>c) Participar en actividades de animación musical y cultural que les permitan vivir la experiencia de trasladar el goce de la música a otros.</li> </ul>

## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

	<ul style="list-style-type: none"> <li>d) Valorar el dominio del cuerpo y de la mente para utilizar con seguridad la técnica y concentrarse en la audición e interpretación.</li> <li>e) Aplicar los conocimientos armónicos, formales e históricos para conseguir una interpretación artística de calidad.</li> <li>f) Tener la disposición necesaria para saber integrarse en un grupo como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.</li> <li>g) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa.</li> <li>h) Conocer e interpretar obras escritas en lenguajes musicales contemporáneos como toma de contacto con la música de nuestro tiempo.</li> <li>i) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar hábitos de estudio valorando el rendimiento en relación con el tiempo empleado.</li> </ul>
Art. 11º.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las asignaturas comunes de obligatoria inclusión a que se refiere el artículo 10, a), serán: Instrumento, de acuerdo con lo establecido en el artículo 9. Lenguaje musical. Armonía. Música de Cámara.</li> <li>2. Además de las asignaturas fijadas en el apanado anterior, los alumnos tendrán que realizar las siguientes propias de cada especialidad, de acuerdo con el artículo 10, b) En la especialidad de Piano: Coro.</li> </ol>
Art. 13º.	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Durante todos los cursos de los grados elemental y medio, los alumnos recibirán, al menos, sesenta minutos semanales de enseñanza instrumental individual, salvo en el grado elemental de la especialidad.</li> </ol>
Art. 14º.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 40.1 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, las Administraciones educativas podrán establecer criterios de ingreso al grado elemental, que tendrán en cuenta entre otras circunstancias la edad idónea para iniciar las enseñanzas.</li> <li>2. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de música será preciso superar una prueba específica de acceso de acuerdo con lo establecido en el artículo 40.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.</li> </ol>
Art. 15º.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La evaluación de los grados elemental y medio se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.</li> <li>2. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora, aunque diferenciada, según las distintas asignaturas del currículo.</li> <li>3. La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del alumno coordinados por el profesor tutor, actuando dicho profesor de manera integrada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso.</li> <li>4. Los profesores evaluarán tanto el aprendizaje de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.</li> </ol>
Art. 16º.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El límite de permanencia en el grado elemental será de cinco años, sin, que, en ningún caso, los alumnos puedan permanecer más de dos años en el mismo curso. En el grado medio, el límite de permanencia en el total del grado será de ocho años, no pudiéndose permanecer más de tres en cada ciclo, ni más de dos en el mismo curso.</li> <li>3. En el grado elemental y en el grado medio, la calificación negativa en dos o más asignaturas impedirá la promoción de un alumno al curso siguiente.</li> </ol>

#### DISPOSICIÓN ADICIONAL TERCERA

1. Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música y las de régimen general a través de la creación de centros integrados y de la coordinación en la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios.

Tabla 2.18. Características del Real Decreto 756/1992, de 26 de junio.

De los principios generales que se establecen para el grado elemental en las especialidades instrumentales —Anexo I, a) *Enseñanzas mínimas correspondientes al grado elemental* (p. 29786) —, destacan un modelo de aprendizaje fundamentado en las siguientes dimensiones: la interpretación y su problemática, el rol docente, el alumnado, y el conservatorio como la institución, detallado en la Figura 2.3.

**Sobre la interpretación y su problemática.** El Real Decreto alude a la “problemática de la interpretación derivada por la correcta comprensión del texto y su esencial recreación desde diferentes perspectivas subjetivas”, y pone de manifiesto la necesidad de adquirir “las bases de una técnica correcta y eficaz; y, los conceptos musicales para una auténtica conciencia de intérprete” (BOE nº206, p. 29786). Del mismo modo, incide en la relevancia del trabajo sobre el repertorio como núcleo principal del trabajo en la interpretación pianística aludiendo a la función del programa como:

la comprensión más profunda del fenómeno musical, y de las exigencias que plantea su interpretación, y para ello hay que comenzar a hacerle observar los elementos sintácticos sobre los que reposa toda estructura musical, incluso en sus manifestaciones más simples, y que la interpretación, en todos sus aspectos, expresivos, o morfológicos (dinámica, agógica, percepción de la unidad de los diferentes componentes formales y de la totalidad de ellos es decir, de la forma global) esta funcionalmente ligada a esa estructura sintáctica (BOE nº206, p. 29786).

En síntesis, se pretende dar respuesta a la tarea del intérprete a partir de:

- aprender a leer correctamente la partitura;
- penetrar después, a través de la lectura, en el sentido de lo escrito para poder apreciar su valor estético, y
- desarrollar al propio tiempo, la destreza necesaria en el manejo de un instrumento para que la ejecución de este texto musical adquiera su plena dimensión de mensaje expresivamente significativo.



**Sobre el rol docente.** Se precisa, por una parte, una capacidad motivadora por parte del profesorado para que la práctica resulte “tan atractiva y estimulante como sea posible, para que él se sienta verdaderamente interesado en la tarea que se le propone, y de esa manera su posible incipiente vocación se vea reforzada”. Y, por otra parte, la mediación del profesorado ante “la realidad cambiante que es la personalidad de este último”, con el objetivo del “desarrollo de sus dotes innatas, estimular la maduración de su afectividad y, simultáneamente, poner a su alcance los medios que le permitan ejercitar su creciente capacidad de abstracción” (BOE nº206, p. 29786).

**Sobre el alumnado.** El ingreso a las enseñanzas profesionales de música se realiza a partir de los ocho años de edad por lo que en la presente norma se establece una relación previa con el medio y el mundo sonoro: “familiarización que comienza en la primera infancia, mucho antes de que el alumno esté en la edad y las condiciones precisas para iniciar estudios especializados de grado elemental” (BOE nº206, p. 29786).

**Sobre la institución:** Ante la necesidad de la lectoescritura que promulga el Real Decreto, surge la implementación de materias como Lenguaje Musical para la comprensión de “la gramática musical” con el objetivo de relacionar sus “conocimientos teóricos” con el repertorio específico (BOE nº206, p. 29786).

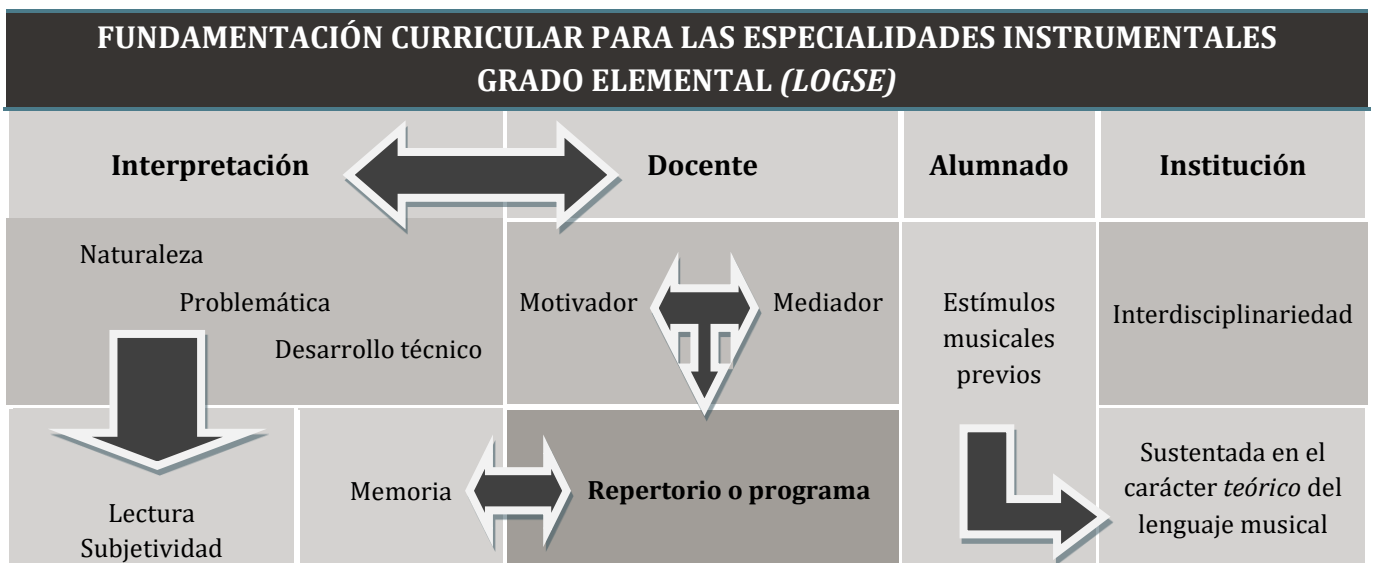


Figura 2.3. Principios generales del Grado Elemental (LOGSE).

La concreción de objetivos específicos para el grado elemental, como se indica en la Tabla 2.19, pretende contribuir al desarrollo de las siguientes capacidades:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL GRADO ELEMENTAL (LOGSE)
a) Adoptar una posición adecuada del cuerpo con respecto al instrumento que posibilite y favorezca la acción del conjunto brazo-antebrazo-mano sobre el teclado.
b) Conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas dentro de las exigencias del nivel.
c) Conocer las diferentes épocas que abarca la literatura pianística a lo largo de su historia y de las exigencias que plantea una interpretación estilísticamente correcta.
d) Mostrar un grado de desarrollo técnico que permita abordar- siempre dentro de las exigencias del nivel- los distintos estilos de escritura que son posibles en un instrumento de la capacidad polifónica del piano.
e) Interpretar un repertorio de obras representativas.

Tabla 2.19. Objetivos específicos del Grado Elemental (LOGSE).

La formulación de los objetivos descritos, parten de la necesidad de precisar y de ordenar la eficacia sobre lo que se pretende alcanzar o conseguir. Observando la trayectoria y la evolución de los elementos que conforman las enseñanzas instrumentales —acerca del progreso técnico y del dominio instrumental en un primer orden—, resulta evidente su impronta en el enfoque de objetivos operativos. Es decir, se desarrollan sobre expectativas de logro y se centran fundamentalmente en los participantes de la acción. En este sentido, la realización exclusiva del repertorio ofrece, por una parte, una función orientadora y vertebradora de la enseñanza y, por otra parte, una función clarificadora puesto que significan el medio de la acción docente, como se observa en la Figura 2.4. En este sentido, y siguiendo a Mager (2002) y Zabalza (1987):

- son objetivos fundamentados en el aprendizaje, y no en la enseñanza,
- se ocupan de los participantes y no de los formadores, y,
- por estar descritos bajo términos de habilidades pretenden una concreción clara para su evaluación.

## Interpretar un repertorio de obras representativas (e)

### Mostrar un grado de desarrollo técnico (d)

Dominar el cuerpo ante el instrumento (a)

Conocer las posibilidades del instrumento (b)

Conocer las diferentes épocas y estilos (c)

Figura 2.4. El repertorio y su función estructurante de objetivos en el Grado Elemental (LOGSE).

Por otra parte, el Real Decreto establece la siguiente relación de contenidos para el Grado Elemental detallados en la Tabla 2.20.

#### CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL GRADO ELEMENTAL (LOGSE)

Desarrollo de la percepción interna de la propia relajación, así como de los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental, tratando siempre de hallar un equilibrio satisfactorio entre ambos factores.

Bases para una utilización consciente del peso del brazo.

Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas.

Planificación del trabajo de la técnica teniendo en cuenta los siguientes principios generales:

- a) Práctica de la técnica digital dirigida a incrementar la independencia, la velocidad, la resistencia y la capacidad de diversificación dinámica partiendo de los movimientos de las articulaciones de los dedos;
- b) Estudio de los movimientos posibles a partir de las distintas articulaciones del brazo (muñeca, codo, hombro), tales como caídas, lanzamientos, desplazamientos laterales, movimientos circulares y de rotación y toda la combinatoria que permite;
- c) Percepción clara de que, la interacción permanente de esos diferentes tipos de acciones, constituyen la base de toda técnica pianística eficaz.

Estudio de los principios generales de la digitación pianística y su desarrollo en función de la complejidad progresiva de las dificultades a resolver.

Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de sonido.

Aprendizaje de los diversos modos de ataque y de articulación en relación con la dinámica, la conducción de la frase y la densidad de la textura musical

Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos o entre los dedos de una misma mano, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica que resulta indispensable en un instrumento polifónico como el piano, ya se trate de la relación melodía o acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor o menor complejidad.

Conocimiento y práctica de los pedales.

Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus distintos niveles -motivos, temas, periodos, frases, secciones, etc, para llegar a través de ello a una interpretación consciente y no meramente intuitiva.

Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.

Desarrollo de hábitos correctos y eficaces de estudio, estimulando la concentración, el sentido de la autocrítica y la disciplina en el trabajo.

Selección, progresiva en cuanto al grado de dificultad, de los ejercicios, estudios y obras del repertorio pianístico que se consideren útiles para el desarrollo conjunto de la capacidad musical y técnica del alumno.

Tabla 2.20. Contenidos específicos del Grado Elemental (LOGSE).

Considerando la “selección, progresiva en cuanto al grado de dificultad de los ejercicios, estudios y obras del repertorio pianístico” se puede identificar la siguiente articulación de contenidos enactivos (destrezas y habilidades). Es decir, aquel conocimiento que se genera desde la práctica y sobre “las acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta” (García y Parra, 2010, p. 35):

- el control corporal desde la digitación y los fundamentos básicos de la mecánica bajo el pertinente desarrollo auditivo como canal de comprobación sobre la producción del sonido;
- el control de la acústica de instrumento y en especial sobre el uso del pedal, y,

- la autonomía del alumnado en lo referente al estudio y su planificación, así como la integración de la memoria en dicho proceso.

En este sentido, según García y Parra (2010), los criterios para la selección del repertorio contemplarán la validez para el logro de resultados, la adaptación evolutiva a los intereses y las capacidades de alumnado, la coherencia con los elementos estructurales de la disciplina, así como, la representatividad y la transferencia, de los mismos.

Finamente, se establecen los siguientes criterios de evaluación para el grado elemental. Cabe destacar la dificultad que presenta su concreción, dado el carácter procesual de las enseñanzas instrumentales y, por otra parte, justificada por la abstracción del contenido de trabajo, indicados en la Tabla 2.21.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL GRADO ELEMENTAL (LOGSE)

1. Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión
2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido
3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.
4. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas.
5. Mostrar en los estudios y obras la opacidad de aprendizaje progresivo individual.
6. Interpretar en público como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento con seguridad y control de la situación.
7. Actuar como miembro de un grupo: manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces.

Tabla 2.21. Criterios de evaluación del Grado Elemental (LOGSE).

De los principios generales que se establecen para el grado medio en las especialidades instrumentales —Anexo I, b), *Enseñanzas mínimas correspondientes al*

*grado medio de música* (BOE nº206, p. 29796) —, se puede identificar una determinante justificación sobre el rol del intérprete y del desarrollo musical dentro de las disciplinas artísticas. Se pone de manifiesto la concepción de la interpretación como un “producto artístico” que requiere de un desarrollo en profundidad sobre la dimensión comunicativa del pianista, y su “dominio pleno de la técnica”, entendido como “un mediador entre el creador y el público” (BOE nº206, p. 29796).

Es por ello, que sucede un cambio en el tratamiento de la relación alumno-profesor; el alumno es considerado, no únicamente como un estudiante, sino como un profesional de la música y su contexto, como refleja la Figura 2.5.

**Sobre la interpretación y su dimensión artística: la presentación en público.** El Real Decreto asume las dificultades de concretar el fenómeno de la interpretación reconociendo sus “limitaciones para representar el fenómeno musical como algo esencialmente necesitado de recreación, como algo susceptible de ser abordado desde perspectivas subjetivamente diferentes” (BOE nº206, p. 29796). No obstante, la define también desde una perspectiva objetiva aludiendo a la necesidad de una ejecución “estilísticamente correcta”. Igualmente, pone de manifiesto aspectos controvertidos de su enseñanza como la diferenciación que supone comprender el fenómeno musical “que se sitúa en un plano totalmente distinto al de la escritura” y su desarrollo sensible propio “del lenguaje expresivo por excelencia, lenguaje de los *afectos*”. Evidencia, por lo tanto, una concepción arraigada en “aprender a leer correctamente la partitura”, el “pleno dominio de los problemas de ejecución que plantea el repertorio del instrumento” frente a la capacidad de “poder transmitir de manera persuasiva, convincente, la emoción de orden estético” (BOE nº206, p. 29796).

**Sobre el rol docente.** La mención al rol docente —en lo referente a la planificación del contenido y al diseño de estrategias metodológicas—, se soslaya ligeramente en dicha justificación del Real Decreto. Podría considerarse, siguiendo a Fernández Cruz (2004), como un profesor cooperante quien “juega un papel fundamental como mentor del futuro profesional al que va transmitiendo conocimiento práctico y, a la par, lo va socializando en la cultura profesional” (p. 431).

**Sobre el alumnado/ futuro profesional de la música.** El presente Real Decreto entiende y fundamenta la relevancia del desarrollo de la “sensibilidad musical” como uno de los elementos principales de la expresión musical. Destaca el “cultivo temprano de las facultades puramente físicas y psicomotrices y, por otra, la progresiva maduración personal, emocional y cultural del futuro intérprete”, no obstante, dirige su aprendizaje exclusivamente a “unas disposiciones y afinidades innatas en el alumno” (BOE nº206, p. 29796).

**Sobre la institución: transferencia de conocimientos como necesidad formativa.** En este sentido, el diseño curricular establecido por la LOGSE, en las enseñanzas de piano, justifican una estructura académica bajo la pretensión de lograr de un modo autónomo “el máximo dominio de las posibilidades de todo orden que le brinda el instrumento, de su elección, posibilidades que se hallan reflejadas en la literatura”. Para ello alude a la transferencia de conocimientos que aportarán “los estudios de otras disciplinas teórico-prácticas, así como los conocimientos de orden histórico”, es decir, se concibe la “formación del instrumentista como un frente interdisciplinar de considerable amplitud” (BOE nº206, p. 29796).

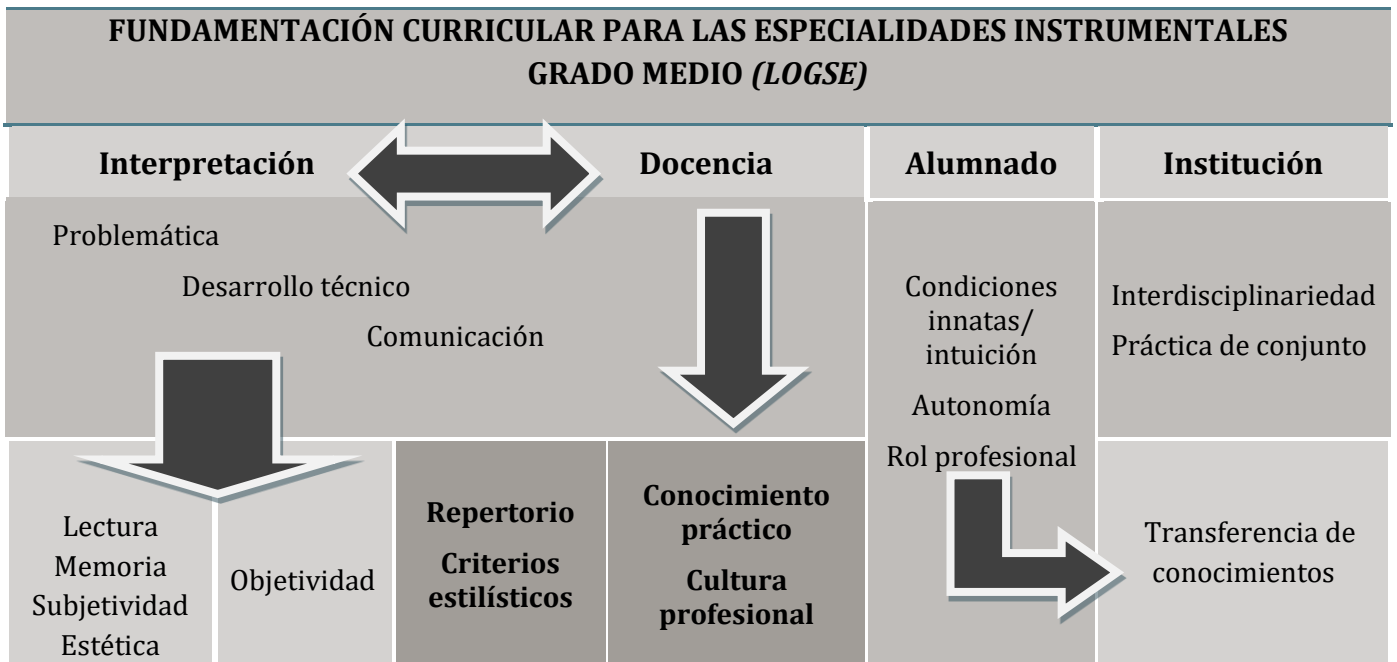


Figura 2.5. Fundamentación curricular para las especialidades instrumentales del Grado Medio (LOGSE).

La enseñanza de piano, en este contexto, presenta los siguientes objetivos específicos, recogidos en la Tabla 2.22, para contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL GRADO MEDIO (LOGSE)</b>	
a)	Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de diferentes épocas y estilos de dificultad adecuada a este nivel.
b)	Conocer las diversas convenciones interpretativas vigentes en distintos períodos de la música instrumental, especialmente las referidas a la escritura rítmica o a la ornamentación.
c)	Practicar la música de conjunto, integrándose en formaciones camerísticas de diversa configuración y desempeñando papeles de solista con orquesta en obras de dificultad media, desarrollando así el sentido de la interdependencia de los respectivos cometidos.
d)	Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar por sí mismo los diversos problemas de ejecución que puedan presentarse relativos a digitación, pedalización, fraseo, dinámica.

Tabla 2.22. Objetivos específicos del Grado Medio (LOGSE).

Desataca, por lo tanto, la interpretación desde la concepción estilística que ofrece la evolución de su literatura, como se observa en la Figura 2.6. Para ello, atiende a las dificultades de ejecución propias, y enfatiza la capacidad autónoma del alumno para la gestión consciente en el proceso de búsqueda y de planificación del estudio. Finalmente, se alude a la práctica de conjunto como recurso indispensable para su desarrollo auditivo.

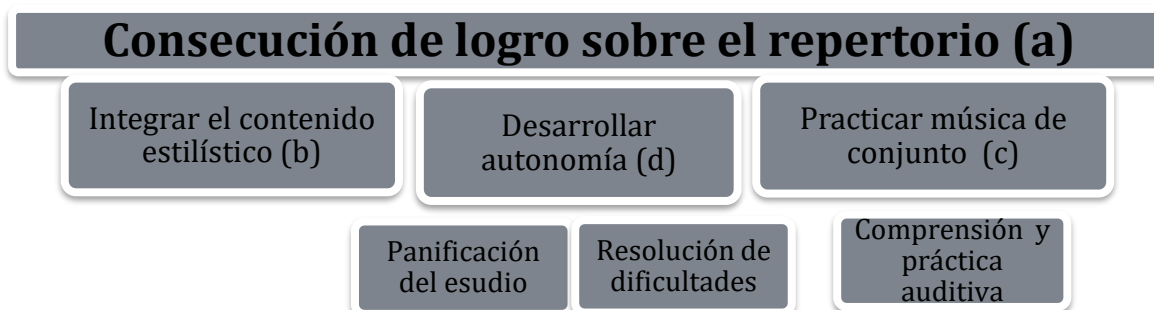


Figura 2.6. El repertorio y su función estructurante de objetivos en el Grado Medio (LOGSE).



En este sentido, la concreción de contenidos refleja las principales dimensiones de trabajo que definen la práctica instrumental en cualquier nivel, indicados en la Tabla 2.23. Se identifica, por lo tanto, un modelo de programación cíclica que, siguiendo a Fernández y González Soto (2000) distinguen:

Verticales: secuenciando de manera continuada, para poder mostrar los contenidos en toda su extensión, independientemente del tiempo; y, Horizontales: atendiendo a las conexiones espacio- temporales, evitando superposiciones y lagunas, buscando sistematizar el orden de la secuencia (p. 223).

### CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL GRADO MEDIO (LOGSE)

Estudio en profundidad de:

La digitación y su problemática.

El desarrollo y perfeccionamiento de toda la gama de modos de ataque.

La utilización progresivamente mayor del peso del brazo como principal fuente de fuerza y de control de la sonoridad.

La dinámica, la precisión en la realización de las diversas indicaciones que a ella se refieren y el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes.

La utilización de los pedales y la potenciación que han experimentado sus recursos en la evolución de la escritura pianística.

El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos: ligado a ello, el desarrollo de la *cantabilidad* en el piano.

Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.

Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes decisiones.

Tabla 2.23. Contenidos específicos del Grado Medio (LOGSE).

La evaluación en las enseñanzas instrumentales, siguiendo los criterios establecidos por el Real Decreto que se recogen en la Tabla 2.24, parten de la valoración de los resultados de tipo procedimental representados por el grado de

consecución en la realización del repertorio y las destrezas del estudiante sobre los elementos y aspectos de tipo artístico y expresivo. Por otra parte, cabe mencionar, la referencia que se otorga a las características procesuales del aprendizaje con el objetivo de mejorar la eficacia de estudio y su propia evolución.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL GRADO MEDIO (LOGSE)

1. Utilizar el esfuerzo, muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental.
2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales.
3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento.
4. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo.
5. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.
6. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.
7. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.
8. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.

Tabla 2.24. Criterios de evaluación del Grado Medio (LOGSE).

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, y en concreto el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, sitúan por primera vez a las enseñanzas profesionales de música como una disciplina más dentro del marco educativo. Por consiguiente, Checa (2009) afirma que “uno de los mayores avances producidos en 1990 fue la integración de las enseñanzas de música en el sistema educativo, lo que permitió utilizar en la enseñanza de la música procedimientos y conceptos hasta entonces ignorados” (p. 33). Dicha integración de la formación

artística en el sistema general supuso la regulación, no sólo desde el establecimiento de unos períodos educativos en el ámbito musical profesional, sino la exigente y controvertida transformación en su diseño curricular.

Por una parte, se pretende desarrollar un plan de estudios en el que se establecen objetivos que ayuden al profesorado a la reflexión necesaria para la consecución, de los mismos, una interrelación de las materias del currículo desde la transversalidad de sus contenidos, así como la coordinación de las asignaturas y sus objetivos básicos, sin embargo, tal y como explica Motó Doncel (2015):

..., la tipificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en unidades didácticas, que se perfila claramente como un modelo ajustado a las enseñanzas de régimen general, no acaba de encontrar una definición tan afinada en el caso de las enseñanzas artísticas (p. 210).

En este sentido, el planteamiento del trabajo del instrumento, en general, y del repertorio específico, en particular, entiende que:

..., resulta difícil inculcar conceptos que capaciten para entender la música como un fenómeno histórico, cultural, estético o psicológico, «en beneficio de una formación musical global más acorde con el carácter humanista que exige la formación integral del músico», si las asignaturas comunes a todas las especialidades solamente son lenguaje musical y armonía (p. 32).

Igualmente, Moltó Doncel (2015) comparte la respuesta insatisfactoria que suscita focalizar la enseñanza instrumental exclusivamente en el repertorio y en el modo en que “han de combinarse los diferentes elementos del currículo que constituyen la programación” (p. 210). Se incide, consecuentemente, en la imposibilidad de modernizar las enseñanzas musicales, siguiendo a Checa (2009), desde las “estructuras curriculares largamente experimentadas a lo largo del siglo XX, en las cuales se sigue priorizando la adquisición de destrezas en el manejo de un instrumento; hecho que obliga a conocer la música desde el estrecho prisma de un repertorio reducido” (p. 33).

#### 2.2.5.2. Grado Superior (LOGSE)

Continuando con el marco académico de las enseñanzas de régimen especial de música promulgadas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se decreta el grado superior bajo el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios; y bajo la Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo de las enseñanzas de grado superior de las enseñanzas de Música.

Ambos documentos, con fundamentaciones muy similares, aluden a la estructura y a la organización de los estudios de grado superior, justificando el diseño de las materias que conforman el currículum desde la innovación, frente a los conceptos tradicionales de *virtuosismo* —“centrado, casi exclusivamente, en el perfeccionamiento de lo estrictamente relacionado con el perfeccionamiento de la propia especialidad” (BOE. nº134, p. 16607)— de la proyección musical en interpretación. Destaca, la necesidad de profundizar en los “contenidos teórico-humanísticos que, lejos de suponer una mera complementariedad, imprimen a este tramo de los estudios un verdadero carácter de enseñanza superior”, tal y como se desarrollan en las “diferentes instituciones europeas” (BOE. nº134, p. 16607).

Constará de un “solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de las diferentes especialidades, siendo su titulación equivalente, a todos los efectos, a la de Licenciado Universitario”. Del mismo modo, contempla la finalidad de los estudios a partir de la “máxima especialización”, con la finalidad de proporcionar a los alumnos una “formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música” (BOE. nº134, p. 16607). Justifica una creciente demanda social en lo relativo a la música y alude a la “insuficiencia de nuestro sistema educativo para la formación del número necesario de profesionales cualificados” objetivo general de dicha propuesta:

proporcionar una completa formación práctica, teórica y metodológica a través de las materias que conforman la especialidad elegida, que garantice

la citada cualificación profesional en los ámbitos relativos a la creación, la interpretación, la investigación, y la docencia (BOE. nº134, p. 16607).

Desarrolla cuarto ámbitos de estudio:

- **Composición.**
- **Interpretación** (incluyendo los diferentes instrumentos y el canto; la dirección de coro y la dirección de orquesta).
- **Musicología.**
- **Pedagogía.**

Por otra parte, el Real Decreto amplía considerablemente los departamentos instrumentales incluyendo Música Antigua, Música Tradicional y Popular, Jazz, Flamenco, y, por otra parte: etnomusicología. Resulta, también, de especial interés la doble concepción que se le atribuye a la especialidad de pedagogía. Una primera opción vinculada al lenguaje y educación dirigida a un ámbito de la enseñanza especializada como la de régimen general, y una segunda centrada en el campo de la pedagogía instrumental y vocal. Del mismo modo, se regula la prueba de acceso al grado superior de estas enseñanzas estableciendo las directrices básicas de la misma para cada especialidad que permitan “valorar los conocimientos y capacidades artísticas necesarias para el correcto desarrollo de los estudios superiores” (BOE. nº134, p. 16607).

A continuación, en la Tabla 2.25, se detallan las principales características de los estudios de Grado Superior.

<i>Real Decreto 617/1995, de 21 de abril por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios</i>	
<b>DISPOSICIONES</b>	
Art. 1º.	El grado superior de las enseñanzas de Música comprenderá un solo ciclo de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 39.1c) de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, cuya duración será de <b>cuatro cursos</b> en las especialidades que se relacionan en el artículo 3 del presente Real Decreto, excepto en las especialidades de Composición, Dirección de Coro y Dirección de Orquesta, para las que las Administraciones educativas podrán disponer una duración de cinco cursos.

## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

Art. 7º.	<p>1. Podrán acceder al grado superior de las enseñanzas de música quienes, reuniendo los requisitos académicos de estar en posesión del título de Bachiller y de haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo del grado medio, superen la prueba específica prevista en el artículo 8 del presente Real Decreto, que permita comprobar que el aspirante posee los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento la especialidad solicitada.</p> <p>2. Asimismo, podrán acceder al grado superior de las enseñanzas de música quienes, sin reunir uno o los dos requisitos académicos a que se refiere el apartado anterior, superen la prueba establecida en el artículo 8 del presente Real Decreto y, además, demuestren, a través del ejercicio específico previsto en el artículo 9, poseer tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento la especialidad solicitada.</p>
Art. 8º.	<p>La prueba de acceso constará de un único ejercicio que comprenderá las partes</p> <p>Parte a) Interpretación de un programa de una duración aproximada de treinta minutos, integrado por obras y/o estudios de una dificultad apropiada a este nivel.</p> <p>Parte b) Análisis de una obra o fragmento, propuesto por el tribunal.</p> <p>Parte c) Lectura a vista.</p>
Art. 9º.	<p>El ejercicio específico a que se refiere el artículo 7.2. del presente Real Decreto, que no tendrá carácter eliminatorio y se realizará con antelación al ejercicio regulado en el artículo anterior, versará, en razón a que el aspirante no cumpla uno o los dos requisitos académicos, sobre:</p> <p>a) La realización de un ejercicio escrito, de carácter humanístico, que permita evaluar la madurez intelectual y humana del aspirante, a través de la utilización del lenguaje, la comprensión de conceptos y la capacidad para relacionar y sintetizar, y/o</p> <p>b) La realización de un ejercicio de carácter teórico-práctico que permita evaluar la formación musical general del aspirante en lo relativo al desarrollo de su capacidad auditiva, así como a sus conocimientos sobre la teoría y la historia de la música, y su grado de comprensión y utilización de los diferentes recursos y procedimientos armónicos.</p>

#### **Anexo I. Relación de especialidades y sus tiempos lectivos mínimos.**

Piano (tiempos lectivos en horas- 15h)

#### **Anexo II. Aspectos básicos del currículo de las respectivas especialidades del grado superior de las enseñanzas de Música, referidos a materias, contenidos y tiempos lectivos mínimos.**

**Piano. Perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo del instrumento. Estudio de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística.** (Tiempos lectivos en horas- 180h).

**Análisis.** Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos y su interrelación con otras disciplinas. Fundamentos estéticos y estilísticos de los principales compositores, escuelas y tendencias de la creación musical contemporánea. Práctica escrita e instrumental de los elementos y procedimientos armónicos y contrapuntísticos de las diferentes épocas y estilos. (Tiempos lectivos en horas- 180h).

**Coro.** Interpretación del repertorio coral habitual *a capella* y con orquesta. Profundización en las capacidades relacionadas con la lectura a primera vista, la comprensión y respuesta a las indicaciones del director, y la integración en el conjunto. (Tiempos lectivos en horas- 90h).

**Historia de la música.** Profundización en el conocimiento de los movimientos y las tendencias fundamentales en la historia de la música: Aspectos artísticos, culturales y sociales. (Tiempos lectivos en horas- 90h).

**Improvisación y acompañamiento.** La improvisación como medio de expresión. Improvisación a partir de elementos musicales (estructuras armónico-formales, melódicas, rítmicas, etc.) o extra musicales (textos, imágenes, etc.). Aplicación de la improvisación a la práctica del acompañamiento. (Tiempos lectivos en horas- 90h).

**Música de cámara** Profundización en los aspectos propios de la interpretación camerística. Desarrollo de la lectura a primera vista, y de la capacidad de controlar, no solo la propia función, sino el resultado del conjunto, en agrupaciones con y sin director. (Tiempos lectivos en horas- 120h).

Tabla 2.25. Características del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril.

Los elementos curriculares son desarrollados en la Orden de 25 de junio de 1999, por la que se establece el currículo de las enseñanzas de grado superior de las enseñanzas de Música. En este sentido, en la Tabla 2.26 se relacionan las siguientes disposiciones que pretenden concretar los procedimientos académicos. No obstante, el grado de concreción de objetivos, de contenidos y de criterios de evaluación se aborda de un modo muy discreto, y las cuestiones propias de la metodología resultan inexistentes.

#### **Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo de las enseñanzas de grado superior de las enseñanzas de Música.**

##### **DISPOSICIONES**

**Sexto.** Objetivos del grado superior de las enseñanzas de Música. Las enseñanzas conducentes a la obtención del Título Superior de Música deberán **proporcionar una formación artística, tanto de carácter práctico como teórico y metodológico, a través de la profundización en las asignaturas que conforman la especialidad elegida, con el fin de garantizar una formación global coherente, al mismo tiempo que el grado de cualificación que exige el ejercicio profesional en los ámbitos relativos a la creación, la interpretación, la investigación y la docencia.**

**Duodécimo.** Trabajo de investigación de fin de carrera. Para todas las especialidades será obligatoria durante el último curso la realización de un trabajo escrito de investigación sobre un tema relativo a la propia especialidad.

**Decimotercero.** Examen final de carrera para demostrar que el alumno ha alcanzado la capacidad de desempeñar con autonomía el trabajo artístico, docente o de investigación que definen los contenidos de las asignaturas especialidad cursada. Dicho examen será evaluado siempre por un Tribunal.

##### **DISPOSICIONES ADICIONALES**

**Cuarta.** Evaluación de las enseñanzas. Con el fin de evaluar periódicamente la adecuación a las necesidades profesionales de los contenidos artísticos y técnicos del currículo de las diferentes especialidades impartidas, y para que se adopten las medidas que en su caso correspondan, se constituirá en cada centro una Comisión de Evaluación de las enseñanzas impartidas. Asimismo, la Comisión de Evaluación podrá contar con el asesoramiento permanente de otras personalidades del mundo artístico y pedagógico, instituciones u organismos cuyo asesoramiento se considere oportuno.

Tabla 2.26. Disposiciones de la Orden de 25 de junio de 1999.

La concepción y el diseño de los estudios superiores de música, dentro del marco legislativo de la LOGSE, evidencian una incipiente pretensión por redefinir los diferentes perfiles profesionales. Se produce, por una parte, la inclusión de nuevas especialidades, por otra, se comienza a adoptar, muy tímidamente, el concepto de investigación, como herramienta fundamental para el desarrollo musical y,

finalmente, se evidencia una fuerte presencia de la docencia como campo de conocimiento necesario para la institución del conservatorio, tal y como se indica en la Figura 2.7. La condición de intérprete se vincula a una formación específica y de carácter instrumental y, en este sentido, Bennett (2010, p. 118) afirma que: “un músico no sólo es un intérprete: los músicos desempeñan numerosas funciones que incluyen las de empresarios, educadores, directores de orquesta, intérpretes, escritores, administradores y gerentes”. Se identifica, por lo tanto, un nuevo modelo formativo para los futuros profesionales de la música fundamentado en la versatilidad que requiere la gran diversidad cultural existente. Sin embargo, el diseño propuesto se sostiene desde la práctica exclusividad de la máxima especialización instrumental. Del mismo modo, el rol de investigador — que se presenta como algo ajeno a las especialidades instrumentales por estar tradicionalmente atribuido al área musicológica—, se introduce bajo el amparo de una equiparación real al resto de enseñanzas superiores, no obstante:

..., ni sus enseñanzas, ni sus centros y profesorado, se han ido adecuando de verdad a la socialmente asumida visión española de entender la educación superior como igual a la universitaria, al no encontrarse estas artes integradas ni adscritas a la universidad ni disponer de una normativa propia que las hiciera correspondientemente equivalentes (Zaldívar, 2006, p. 88).

Igualmente, las dificultades por concretar un posible diseño metodológico — válido para el estudio en profundidad del conocimiento performativo—, más allá de una interpretación históricamente informada, condicionan enormemente las posibles concepciones del investigador en esta área.



Figura 2.7. Relación entre el rol docente y la investigación musical.



Para el crecimiento de la dimensión pedagógica en la enseñanza instrumental, se argumenta una ambiciosa propuesta. Resulta de especial interés analizar el planteamiento y la concepción del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, para la especialidad de Pedagogía Instrumental recogidas en el Anexo II (*Opción b*): *Pedagogía del canto y de los instrumentos*), por la complejidad y la extensión de contenidos que manifiesta, como se indica en la Tabla 2.26.

MATERIA	CONTENIDOS	TIEMPOS LECTIVOS EN HORAS
<b>Instrumento o canto</b>	Perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo del instrumento (o voz). Estudio de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística.	180
<b>Análisis</b>	Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos, y su interrelación con otras disciplinas. Fundamentos estéticos y estilísticos de los principales compositores, escuelas y tendencias de la creación musical contemporánea. Práctica escrita e instrumental de los elementos y procedimientos armónicos y contrapuntísticos de las diferentes épocas y estilos.	180
<b>Composición aplicada</b>	Utilización con fines didácticos de los elementos de la música y sus formas básicas.	90
<b>Coro u orquesta/conjunto</b>	a) Coro: interpretación del repertorio coral habitual <i>a capella</i> y con orquesta. Profundización en las capacidades relacionadas con la lectura a primera vista, la comprensión y respuesta a las indicaciones del director, y la integración en el conjunto. b) Orquesta/conjunto: profundización en los aspectos propios de la interpretación sinfónica y de conjunto. Desarrollo de la lectura a primera vista, y de la capacidad de controlar, no solo la propia función, sino el resultado del conjunto en agrupaciones con y sin director. Interpretación del repertorio sinfónico y de conjunto.	90
<b>Didáctica de la especialidad</b>	Principios didácticos para la enseñanza de la propia especialidad instrumental o canto. Desarrollo del análisis crítico, y su función didáctica.	90
<b>Didáctica de la música</b>	Principios de la educación musical. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de música, nuevas tecnologías. Programación.	120
<b>Historia de la música</b>	Profundización en el conocimiento de los movimientos y las tendencias fundamentales en la historia de la música: Aspectos artísticos, culturales y sociales.	90
<b>Improvisación</b>	La improvisación como medio de expresión. Improvisación a partir de elementos musicales (estructuras armónico-formales, melódicas, rítmicas, etc.) o extra musicales (textos, imágenes, etc.). Aplicación de la improvisación a la práctica del acompañamiento.	90

<b>Movimiento</b>	Desarrollo de la sensibilidad cinestésica. Técnicas de relajación y respiración. Conocimiento de las formas básicas del movimiento. La mímica y el gesto como medios expresivos de comunicación.	90
<b>Música de cámara</b>	Profundización en los aspectos propios de la interpretación camerística. Desarrollo de la lectura a primera vista, y de la capacidad de controlar, no solo la propia función, sino el resultado del conjunto en agrupaciones con y sin director. Interpretación del repertorio camerístico.	90
<b>Piano complementario (para instrumentos no polifónicos).</b>	El piano como instrumento auxiliar. Desarrollo de la capacidad de la lectura a primera vista; y de la comprensión de los elementos y procedimientos constructivos (estructuras armónicas básicas, procesos formales, etc.) a través del estudio de un repertorio pianístico adecuado.	90
<b>Prácticas de profesorado.</b>	Observación y participación semanal con un grupo de alumnos. Seminarios sobre la observación en el desarrollo de los alumnos, los procedimientos metodológicos, etc. Preparación, ejecución y evaluación de las clases.	90
<b>Psicopedagogía</b>	Fundamentos de la psicología evolutiva. El problema del desarrollo del conocimiento. El aprendizaje como forma de conocimiento: Teoría, fases, variables, etc. La creatividad y su desarrollo. Creatividad y docencia. La personalidad; Interacción profesor-alumno. El papel del profesor y la influencia de sus actitudes.	90

Tabla 2.26. Pedagogía Instrumental en el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril.

Siguiendo a Moltó Doncel (2015, p. 192), se podría considerar el modelo LOGSE como “un verdadero adelanto para las enseñanzas artísticas, pero el impulso de la normativa no llegó a rematar la reforma que, con tan noble propósito, expresaba su articulado”. Se identifican dos posibles causas por la cuales los resultados esperados no fueron lo suficientemente logrados.

Por una parte, Agüerría (2011) justifica que la comunidad educativa musical se resistía a los cambios promulgados y que, tal vez por una insuficiente formación previa, no se mostraba receptiva a la nueva propuesta de enseñanza; y por otra, Gutiérrez Barrenechea (2007) afirma:

Una conclusión a la que se llega de forma generalizada desde la praxis que los distintos colectivos implicados viven diariamente, es que resulta evidente que la falta de tiempo de dedicación al estudio del instrumento, como consecuencia de la excesiva carga lectiva, impide a los estudiantes españoles alcanzar niveles altos de ejecución (p. 197).

Desde el punto de vista de la evaluación en el grado superior, la regulación propiciada por la LOGSE sitúa los procesos de evaluación, y su propia concepción como un punto central de la enseñanza- aprendizaje. Más allá de los nevos enfoques o de teorías sobre el aprendizaje, Castillo Arredondo (2002) indica que:

La intención de esta evaluación se centra en proporcionar información para orientar, regular y mejorar cualquier proceso educativo. Pretende un seguimiento formativo que implica una labor pedagógica de ayuda en las posibles dificultades, antes que el control y la calificación de los resultados. Ello supone un cambio radical en los métodos tradicionales de enseñanza (p. 1).

Atendiendo a las características de la evaluación reflejadas en la Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo de las enseñanzas de grado superior de las enseñanzas de Música, en su apartado undécimo —*Evaluación y Calificaciones*—, se determina que “las asignaturas obligatorias del grupo A, correspondientes al último curso de la especialidad, requerirán la realización del examen final de carrera con Tribunal en todas las convocatorias que se regulan en el apartado decimotercero” (BOE núm. 158, p. 25475). Del mismo modo, para los cursos previos, contempla una evaluación a cargo del profesor de la materia correspondiente, en la convocatoria de junio, y a cargo de un Tribunal en la de septiembre. La consecución de los objetivos relacionados con los contenidos de carácter procedimental, como en el caso de la práctica instrumental, pretende, tal y como indican Castillo Arredondo y Cabrerizo (2010) “proporcionar al alumno herramientas y habilidades que le permitan construir su propio bagaje cultural y saber desarrollar el trabajo intelectual” (p. 140). Igualmente, Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) aluden a la evaluación de contenidos distinguiendo:

- los procedimientos de carácter cognitivo, propios de las habilidades intelectuales; y,
- los procedimientos fundamentados en una acción motriz, como recurso para el desarrollo de destrezas específicas.

En el caso de las enseñanzas musicales, el examen de las especialidades instrumentales se realizará ante un tribunal, y tendrá un “carácter de concierto público” (BOE núm. 158, p. 25476). Se pretende “demostrar que el alumno ha alcanzado la capacidad de desempeñar con autonomía el trabajo artístico” (BOE núm. 158, p. 25475). Por tanto, se desarrollará una evaluación entorno a la clasificación propuesta por Castillo Arredondo y Cabrerizo (2010), como se representa en la Figura 2.8, sobre la acción que supone la experimentación musical a partir de las habilidades de ejecución, así como los procedimientos sobre su propia práctica de interpretación.

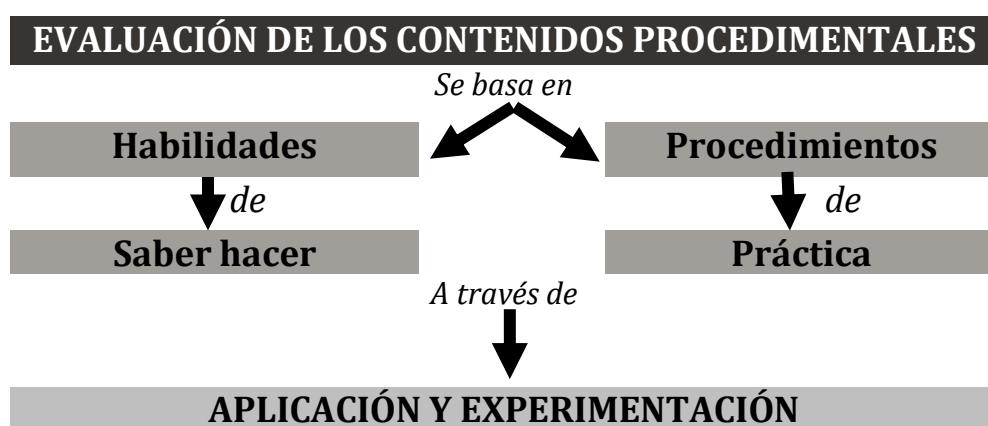


Figura 2.8. Evaluación de los contenidos procedimentales según Castillo Arredondo y Cabrerizo (2010).

Por otra parte, cabe mencionar, en relación, a la calificación de las pruebas de la concreción de la Orden mencionada, de Suspenso, Aprobado, Notable y Sobresaliente, a excepción de las “asignaturas obligatorias del grupo C de Coro y de Orquesta, en las que dicha calificación se consignará en los términos de No Superada y Superada” (BOE núm. 158, p. 25476).

Finalmente, la Disposición adicional cuarta, sobre la *Evaluación de las enseñanzas*, pretende “evaluar periódicamente la adecuación a las necesidades profesionales de los contenidos artísticos y técnicos del currículo de las diferentes especialidades impartidas” (BOE núm. 158, p. 25479). Es decir, a través de la reforma educativa se asume un intenso compromiso para la implementación de medidas en la mejora de aquellos aspectos que así lo requieran.

#### **2.3. Las enseñanzas profesionales de música en el marco de la formación artística de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: elementos configuradores del diseño curricular en la especialidad de Piano.**

La promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pone de manifiesto la “preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales” (p. 17158). Para ello establece tres principios fundamentales:

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles educativos, garantizando una igualdad efectiva de oportunidades.
- Combinar calidad y equidad a partir de la cooperación y coordinación de todos los componentes de la comunidad educativa, y finalmente,
- Converger con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea favoreciendo una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de la cohesión social.

En este sentido, la LOE incide en la inquietud del desarrollo cultural que se viene reflejando en los diferentes planes de estudios. Es decir, se pone de manifiesto una constante atención a los aspectos relacionadas con la naturaleza del conocimiento y a las consideraciones relacionadas con las demandas sociales. Se contempla, por lo tanto, al hecho musical como un fenómeno de gran relevancia en la formación del hombre tanto desde su dimensión evolutiva, expresiva, representativa y, consecuentemente, educativa.

A partir de la fundamentación que ofrecen los estudios de antropología social y cultural, Reynoso (2006), alude a los trabajos de Geertz y Mary Douglas, sobre la expresión artística como algo históricamente construido, socialmente mantenido e individualmente aplicado. Es decir, se entiende la expresión musical como un fenómeno de experiencia colectiva que se desarrolla en un contexto determinado y que determina ideas, significados, valores y funciones. Merriam (1969) justifica el sonido musical como una forma social de conocimiento y de conducta. Igualmente,

Hormigos (2008), alude a su interrelación con el tejido social que los produce y en el que participan los diferentes agentes sociales ya sean como compositores, como intérpretes o como público.

Las enseñanzas artísticas promulgadas por la presente Ley Orgánica, y descritas en la Tabla 2.27, ponen de manifiesto la necesidad de una educación *a través de las Artes* en la formación general, y *en las Artes* como marco de la profesionalización, de las mismas. Tal y como se establece en el artículo 3º, las enseñanzas profesionales de música serán consideradas *enseñanzas de régimen especial* por tratarse de unas disciplinas con principios y desarrollos formativos propios y diferenciadas, en relación al resto del sistema educativo.

<b>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</b>	
<b>TÍTULO I</b>	
<b>Las Enseñanzas y su Ordenación</b>	
<b>Título Preliminar</b>	
<b>Capítulo II: <i>La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida</i></b>	
Art 3.	Apartado 6. Las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial.
<b>Título I. Las Enseñanzas y su Ordenación</b>	
<b>Capítulo VI: <i>Enseñanzas artísticas</i></b>	

**Art. 45. Principios**

1. Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.
2. Son enseñanzas artísticas las siguientes:
  - a) Las enseñanzas elementales de música y de danza.
  - b) Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.
  - c) Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, (...).

**Art. 47. Correspondencias con otras enseñanzas**

1. Las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria.

2. Con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

#### **Sección Primera: Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza**

##### **Art. 48. Organización**

1. Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

2. Las enseñanzas profesionales de música y de danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

##### **Art. 49. Acceso**

Para acceder a las enseñanzas profesionales de música y de danza será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

#### **Sección Tercera: Enseñanzas Artísticas Superiores**

##### **Art. 54. Estudios superiores de música y de danza**

1. Los estudios superiores de música y de danza se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.

2. Para acceder a los estudios superiores de música o de danza será preciso reunir los requisitos siguientes:

- a) Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- b) Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes (...).

3. Los alumnos que hayan terminado los estudios superiores de música o de danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente.

##### **Art. 58. Organización de las enseñanzas artísticas superiores**

3. Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza y los de arte dramático en las escuelas superiores de arte dramático;(...)

5. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.

6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.

Tabla 2.27. Las enseñanzas artísticas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Aunque se podría valorar el cambio legislativo como una leve modificación del marco legal, no obstante, y a partir de lo expuesto anteriormente, se identifican cambios de gran relevancia y trascendencia en la ordenación de las enseñanzas artísticas. En primer lugar, destaca el nuevo planteamiento que adquieren las enseñanzas de grado elemental. Su diseño, y su organización, quedan supeditadas al criterio autonómico en función de sus propios contextos. Contrariamente, las enseñanzas profesionales de música no presentan grandes diferencias en relación a la regulación previa: establecen un cambio formal en lo referente al nombramiento del anterior grado medio denominado en la actualidad grado profesional.

No obstante, y siguiendo a Moltó Doncel (2015), es pertinente destacar el hecho que se aprecia en el diseño curricular de las enseñanzas profesionales de música en lo relativo al concepto de competencias, que nunca se contemplaron en la regulación de estas disciplinas:

El aprendizaje por competencias venía a protagonizar la misma revolución que la LOGSE había representado años atrás con la estructuración en objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo. La efervescencia que tuvo aquella primicia pedagógica tenía ahora su homólogo en la innovación que traía consigo el aprendizaje por competencias; si bien, esta novedad no llegó nunca a regularse en las enseñanzas profesionales de música, lo que no deja de resultar insólito en unas enseñanzas cuyos objetivos y contenidos son eminentemente procedimentales (p. 246).

Finalmente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, supone para las enseñanzas superiores una transformación sustancial en lo referente a su equiparación universitaria que dependerán del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, y por el marco determinado por el Espacio Europeo de Educación Superior para la definición de la estructura y el contenido de los estudios. Y, por otra parte, podrán desarrollar programas de postgrado bajo el título de Máster equivalente a los títulos universitarios de postgrado, así como promover proyectos de investigación propios del ámbito de sus disciplinas, lo que supuso un cambio significativo en el valor de la formación musical y en la proyección académico-profesional (Zaldívar, 2005).



Para la concreción del análisis curricular propuesto por la LOE se estudiarán las siguientes normativas, recogidas en la Tabla 2.28, por ajustarse a los niveles de enseñanza desempeñados por los casos que ocupan la presente investigación:

<p><b>Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música (DOGA, nº207, del 25 de octubre de 2007).</b></p>
<p><b>Real Decreto 1577/2006, del 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (BOE, nº18, del 20 de enero de 2007).</b></p>
<p><b>Real Decreto 1614/2009, del 26 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (BOE, nº259, del 27 de octubre de 2009).</b></p>
<p><b>Real Decreto 631/2010, del 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (BOE, nº137, del 5 de junio de 2010).</b></p>
<p><b>Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (BOE, nº185, del 3 de agosto de 2011).</b></p>
<p><b>Orden ECD/766/2015, de 20 de abril, por la que se homologa el plan de estudios del Título de Máster en enseñanzas artísticas en Interpretación Musical del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. Núm. 102 miércoles 29 de abril de 2015</b></p>
<p><b>ORDEN EDU/514/2018, de 16 de mayo, por la que se hace público parcialmente el Plan de Estudios del Máster en enseñanzas artísticas de Interpretación Musical del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León. Mediante la Orden ECD/766/2015, de 20 de abril, se homologa el plan de estudios del Título de Máster en enseñanzas artísticas de Interpretación Musical del Conservatorio Superior de Música de Castilla y León.</b></p>

Tabla 2.28. Regulación curricular de las enseñanzas de música con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La fundamentación conceptual que desarrolla la actual concreción curricular, en las disciplinas artísticas, requiere del análisis interrelacional de la teoría curricular y de su desarrollo práctico. Es decir, el diseño de las enseñanzas musicales combina la idea de currículum como concepto vinculado a un determinado esquema racionalizador y configurador de la práctica, con la naturaleza dinámica y procesual del fenómeno curricular (Bolívar, 1999). Es por ello que el mencionado autor incide en la representación del currículum asociada a un producto educativo que “tiene como objeto no sólo el diseño y construcción curricular, sino también los procesos a través de los cuales se desarrolla, modifica y reconstruye en relación con diversas

ideologías, condiciones, contextos y estrategias que moldean, facilitan o impiden su desarrollo” (p. 31). Si bien es cierto que cada contexto evidencia sus propias orientaciones educativas y culturales, la distinción que establece el marco de la LOE bajo las denominadas enseñanzas de régimen especial, distingue entre fundamentos esencialistas frente a contextualistas (Eisner, 1995). Ambas posiciones perciben las finalidades de cada etapa educativa de un modo diferente, transformándose a lo largo de los cuatro niveles formativos existentes. Se observan diferencias de enfoque según evoluciona la profesionalización de los estudios, tal y como se recoge en la Figura 2.9.

Al respecto, Barragán y Moreno (2004) consideran que las teorías esencialistas sitúan la experiencia artística como un medio de expresión y de representación que depende de la percepción sensible y de la creatividad promoviendo una serie de conocimientos que otras disciplinas no generan. En este sentido, el valor artístico se sustenta de un modo intrínseco, es decir, como ámbito de conocimiento en sí mismo.

Por otra parte, el paradigma contextualista pone de manifiesto la incidencia de los fines y los medios del aprendizaje artístico sobre el entorno y sus necesidades educativas. La profesionalización estaría condicionada por el ejercicio laboral, quien determinará, de un modo decisivo, la orientación de los principios curriculares.

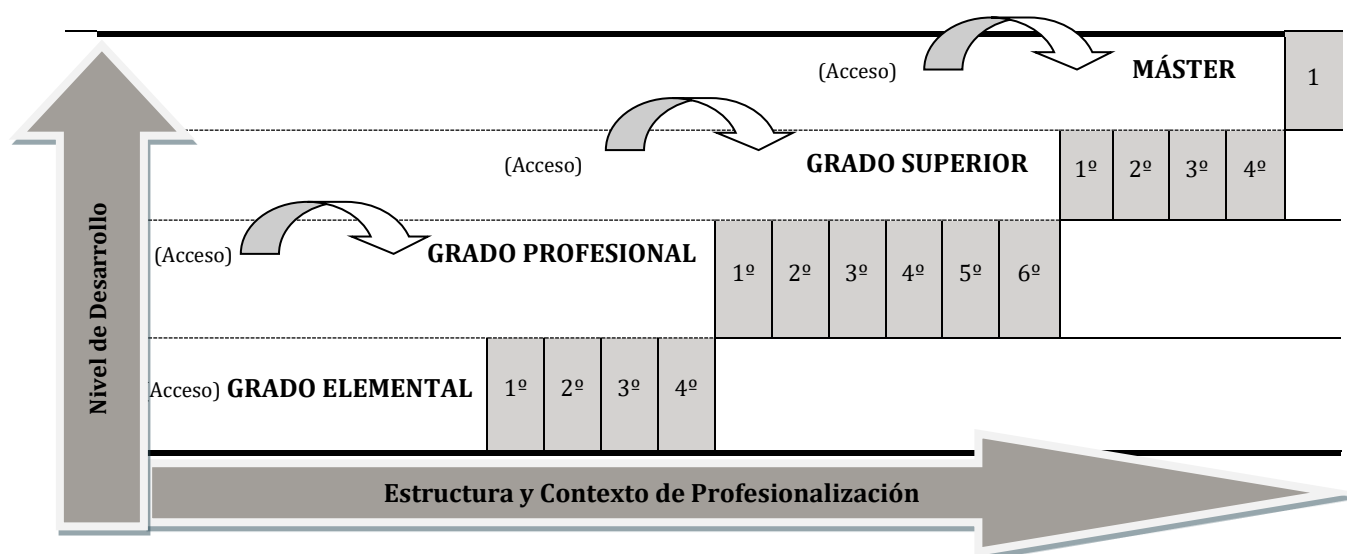


Figura 2.9. Estructura académica de las enseñanzas musicales en la actualidad.

Las enseñanzas específicas, en el Grado Profesional, pretenden la integración con otras enseñanzas. En el Capítulo VI, titulado Correspondencias con otras enseñanzas, se recoge en el Artículo 20, apartado 1:

De acuerdo con el artículo 47.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria (B.O.E. nº 18, p. 2857).

Del mismo modo, regula las medidas de organización y de ordenación académica relativas a las convalidaciones, la creación de centros integrados, las correspondencias entre materias de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, y las asignaturas de las enseñanzas profesionales de música. La interdisciplinariedad, que caracteriza el modelo curricular, establece las siguientes materias con carácter obligatorio en cada grado, tal y como se indica en la Tabla 2.29.

<b>Estructura de mínimos en las enseñanzas profesionales de música</b>	
<b>Grado Elemental</b>	<p style="background-color: #eee; margin: 0;"><b>Decreto 198/2007, de 27 de septiembre</b></p> <p style="background-color: #eee; margin: 0;"><b>Capítulo II. Del currículo</b></p> <p><i>Artículo 6º.-Materias que constituyen el currículo.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Materias comunes a todas las especialidades:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Lenguaje musical.</li> <li>b) Educación auditiva y vocal.</li> </ol> </li> <li>2. Materia específica de cada especialidad:               <ol style="list-style-type: none"> <li>Instrumento.</li> </ol> </li> </ol>
<b>Grado Profesional</b>	<p style="background-color: #eee; margin: 0;"><b>Real Decreto 1577/2006, del 22 de diciembre</b></p> <p style="background-color: #eee; margin: 0;"><b>Capítulo II. Del currículo</b></p> <p><i>Artículo 6º. Asignaturas que constituyen el currículo.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las enseñanzas profesionales de música se organizarán en las asignaturas siguientes:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Asignaturas comunes a todas las especialidades:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>Instrumento o voz.</li> <li>Lenguaje musical.</li> <li>Armonía.</li> </ol> </li> <li>b) Asignaturas propias de la especialidad:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>Música de cámara</li> <li>Conjunto</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>

## Capítulo II

### EL CURRÍCULUM EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE MÚSICA

	<p>2. Las Administraciones educativas determinarán los cursos en los que se deberán incluir las asignaturas establecidas en el apartado anterior. Asimismo, podrán añadir otras asignaturas dentro de las diferentes especialidades que integran las enseñanzas profesionales de música.</p>
<b>Grado Superior</b>	<p><b>Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo</b></p> <p><i>Artículo 6. Contenido básico de los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música</i></p> <p>Apartado 3. Estos planes de estudios comprenderán, para cada una de sus especialidades, 4 cursos académicos de 60 créditos cada uno, con un total de 240 créditos. La distribución de los créditos correspondientes al contenido básico será la siguiente:</p> <p><b>ANEXO II. Materias de Formación Básica</b></p> <p>Cultura, pensamiento e historia.</p> <p>Lenguajes y técnica de la música.</p> <p><b>ANEXO III. Materias obligatorias de especialidad</b></p> <p>Instrumento.</p> <p>Formación instrumental complementaria.</p> <p>Música de conjunto.</p> <p>Trabajo fin de grado.</p>
<b>Máster</b>	<p><b>CAPÍTULO IV. Enseñanzas artísticas oficiales de Máster</b></p> <p><i>Artículo 14. Diseño de los planes de estudios del título de Máster.</i></p> <p>1. Los planes de estudios de los títulos de Máster serán elaborados por las Administraciones educativas a iniciativa propia o a propuesta de los Centros e inscritos en el Registro Central de Títulos de acuerdo con lo establecido en el presente real decreto.</p> <p>2. Estos planes de estudios tendrán entre 60 y 120 créditos, que contendrá toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba recibir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título.</p> <p>3. Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo de interpretación, de creación o de investigación fin de Máster, que tendrá entre 6 y 30 créditos.</p>

Tabla 2.29. Disposición de materias mínimas obligatorias en cada grado.

Finalmente, los accesos para los diferentes grados se regulan a través de los siguientes documentos, tal y como se observa en la Tabla 2.30, concretando las pruebas correspondientes a cada etapa formativa.

<b>Diseño de las pruebas de acceso a cada grado</b>	
<b>Grado Elemental</b>	<p><b>Decreto 198/2007, del 27 de septiembre.</b></p> <p><b>Capítulo III. Del acceso y la matrícula</b></p> <p><i>Artículo 7º.-Requisitos y prueba de acceso.</i></p> <p>1. Para acceder a las enseñanzas de grado elemental de música será requisito imprescindible superar una prueba específica de acceso, que garantice los principios de igualdad, mérito y capacidad.</p>

	<p>2. El procedimiento de acceso al primer curso de grado elemental atenderá exclusivamente a la evaluación de las aptitudes musicales de las personas aspirantes y a la edad idónea para iniciar sus estudios en las especialidades instrumentales. En todo caso, la edad mínima de acceso será de ocho años y la máxima de catorce años, cumplidos o por cumplir dentro del año natural.</p> <p>3. La prueba para evaluar las aptitudes musicales incluirá, por lo menos, los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ejercicio para evaluar la aptitud rítmica.</li> <li>b) Ejercicio para evaluar la aptitud auditiva y vocal.</li> <li>c) Ejercicio para evaluar la aptitud psicomotriz.</li> </ul> <p>4. La realización de estos ejercicios se efectuará de manera que ninguno de ellos tenga carácter eliminatorio. La valoración se realizará considerando tanto cada uno de los aspectos</p>
<p><b>Grado Profesional</b></p>	<p><b>Decreto 203/2007, del 27 de setiembre</b>  <b>CAPÍTULO III. Del acceso y la matrícula</b></p> <p><i>Artículo 11º.-Acceso al primer curso.</i></p> <p>3. Para todas las especialidades, excepto para la de canto, la proba consistirá en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Interpretación, en el instrumento de la especialidad a la que opte, de tres obras pertenecientes a distintos estilos, de los cuales, como mínimo, una deberá interpretarse de memoria. Este ejercicio se calificará de cero a diez puntos y se requerirá una calificación mínima de cinco puntos para superarlo.</li> <li>b) Ejercicio para evaluar la capacidad auditiva del alumnado y sus conocimientos teóricos y prácticos del lenguaje musical. Este ejercicio se calificará de cero a diez puntos y se requerirá una calificación mínima de cinco puntos para superarlo.</li> </ul>
<p><b>Grado Superior</b></p>	<p><b>ORDEN de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado.</b>  <b>Capítulo VI. Desarrollo de las pruebas de acceso</b></p> <p><i>Artículo 21º.-Prueba de acceso específica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. La prueba de acceso específica a los estudios de grado en música será única para todos los aspirantes a cursar dichos estudios en la Comunidad Autónoma de Galicia, y diferenciada según la especialidad de éstos.</li> <li>2. La prueba específica de acceso a los estudios de grado en música versará sobre los conocimientos, aptitudes y habilidades para cursar con aprovechamiento estos estudios.</li> </ul> <p><i>Artículo 23º.-Evaluación de la prueba de acceso específica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. La prueba de acceso específica supondrá el 60% del total de la calificación de la prueba de acceso a los estudios de grado en música. El 40% restante le corresponderá a la media del expediente académico del título profesional de música del/de la aspirante.</li> <li>2. La prueba de acceso específica se calificará entre cero y diez puntos, siendo necesario para su superación haber obtenido una calificación igual o superior a cinco puntos en cada una de las partes de la misma.</li> </ul>

Tabla 2.30. Regulación y diseño de las pruebas de acceso a cada grado.

### 2.3.1. Propósitos, intencionalidades y objetivos del diseño curricular.

Los grandes ejes que delimitan el currículum, tal y como se ha tratado anteriormente, corresponden, por una parte, a las acepciones vinculadas a los contenidos y los procesos, y, por otra parte, se relacionan, con los fines u objetivos y las experiencias que propicia. En este sentido, Bolívar (1999) afirma:

Es por esta realidad multidimensional de lo curricular por lo que el análisis del currículum no puede ser reducido sólo a los contenidos culturales tal como son diseñados y organizados; es preciso, además, analizar su dimensión dinámica o procesual, es decir, los mecanismos y acciones que lo transforman y reconstruyen a lo largo de su desarrollo práctico (p. 29).

No obstante, Marsh (1997) integra ambas dimensiones y lo define como "un conjunto interrelacionado de planes y experiencias que los alumnos siguen bajo la guía de la escuela" (p. 5). El currículum combina, por tanto, los planes con aquellas experiencias derivadas de su práctica. En el caso de las enseñanzas profesionales en el conservatorio, se pueden distinguir las siguientes finalidades según los niveles establecidos, tal y como se recoge en la Tabla 2.31:

#### Finalidades de las enseñanzas profesionales de música

##### GRADO ELEMENTAL

**Decreto 198/ 2007, del 27 de septiembre.**

*Artículo 2º*

1. La finalidad del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música es promover la autonomía del alumnado para que su capacidad de expresión musical adquiera la calidad artística necesaria que permita acceder al grado profesional.

##### GRADO PROFESIONAL

**Real Decreto 1577/2006, del 22 de diciembre.**

*Artículo 1º*

1. Las enseñanzas profesionales de música tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música.  
2. La finalidad de las enseñanzas profesionales de música se ordena en tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios posteriores.

##### GRADO SUPERIOR

**Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo.**

*Artículo 3º*

1. Las enseñanzas artísticas de grado en Música tendrán como objetivo general la formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina.

2. El perfil del Graduado en Música corresponde al de un profesional cualificado que ha alcanzado la madurez y la formación técnica y humanística necesarias para realizar de manera plena la opción profesional más adecuada a sus capacidades e intereses, mediante el desarrollo de las competencias comunes a los estudios de Música y a la correspondiente especialidad.

**Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre.**

*Artículo 9*

**MÁSTER**

Las enseñanzas artísticas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.

Tabla 2.31. Finalidades educativas según los diferentes niveles de formación.

A partir de las características atribuidas a cada nivel, en relación a los principios e intenciones de cada grado, se puede identificar el siguiente proceso de especialización en el desarrollo musical, tal y como se indica en la Figura 2.10.



Figura 2.10. Proceso de especialización en el desarrollo de las enseñanzas musicales.

En este sentido, el diseño de los objetivos previstos en el marco curricular, determinan el modelo de acción, tanto en cuanto, implican el cómo llevarlos a cabo y a través de qué propuestas se pueden desarrollar. Es decir, y siguiendo a Zabalza (2009), “se empieza a precisar lo que es valioso, lo que es oportuno...” (p. 89). El propio autor, alude a la relevancia de la concreción de objetivos, por tratarse de clarificar un proceso a partir del que “se pretende crear, el tipo de resultados a los que se pretende llegar” (p. 90).

A continuación, la Tabla 2.32. recoge los objetivos específicos para la especialidad instrumental de piano en el grado elemental.

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL GRADO ELEMENTAL</b>
Adoptar una posición adecuada del cuerpo con respecto al instrumento que posibilite y favorezca la acción del conjunto brazo-antebrazo-mano sobre el teclado.
Conocer las características y las posibilidades sonoras del instrumento, y saberlas emplear dentro de las exigencias del nivel.
Conocer las épocas que alberga la literatura pianística a lo largo de su historia y las exigencias que suscita una interpretación estilísticamente correcta.
Mostrar un grado de desarrollo técnico que permita abordar, dentro de las exigencias del nivel, los estilos de escritura posibles, en un instrumento de capacidad polifónica como el piano.
Interpretar un repertorio de obras representativas de las épocas y los estilos de una dificultad adecuada al nivel.

Tabla 2.32. Objetivos específicos del Grado Elemental (LOE).

Se observa, por lo tanto, una clara determinación e interés en el desarrollo de la destreza técnica —entendida como punto de partida en el aprendizaje instrumental— e, igualmente, se prioriza el conocimiento de la literatura para piano desde el punto de vista del repertorio y de su evolución estilística. El dominio corporal, implica, por tanto, un modo de clarificación sobre los que se pretende hacer, así como, un marco de referencia que organice el proceso formativo. En este sentido, se introduce el concepto de libertad de movimiento, propio de la interpretación que sugiere el texto musical. El lenguaje gestual forma parte de una técnica correcta, y se establece bajo los principios del proceso de comunicación (Klein- Vogelbah, 2010).

A partir del Proyecto de Investigación de la Teoría Funcional del Movimiento (FBL) elaborado por el Instituto Europeo de Fisiología del Movimiento (EISAM): medicina del músico, medicina del bailarín y medicina deportiva, Klein- Vogelbach (2010), concreta los siguientes parámetros:

- Análisis de la postura y el movimiento (dedos, muñeca, antebrazo-codo, brazo-hombro).



- Práctica del movimiento adaptada a la condición física y la constitución (digitación, pedalización).
- Instrucción básica:
  - Formación de la percepción.
  - Formación de la motricidad fina.
  - Coordinación.
  - Educación de la postura.
  - Formación del esquema corporal.
  - Conocimiento de uno mismo.

Siguiendo el Real Decreto 1577/2006, del 22 de diciembre, destaca la relevancia que se otorga a los procesos de lectoescritura y, consecuentemente, el diseño metodológico que ello implica.

La tarea del futuro intérprete consiste, por lo tanto, en: aprender a leer correctamente la partitura; penetrar después, a través de la lectura, en el sentido del escrito para poder apreciar su valor estético, y desarrollar al propio tiempo la destreza necesaria en el manejo de un instrumento para que la ejecución de ese texto musical adquiera su plena dimensión de mensaje expresivamente significativo para poder transmitir de manera persuasiva, convincente, la emoción de orden estético que en el espíritu del intérprete despierta la obra musical cifrada en la partitura (p. 2868).

El grado elemental, como indica la Figura 2.11, pretende la acción sobre el repertorio a partir del desarrollo de destrezas técnicas y de la lectoescritura como comprensión del texto.



Figura 2.11. Destrezas propias del Grado Elemental.

Se observa, por tanto, una descripción de los objetivos didácticos fundamentados en el aprendizaje del alumnado que representan, tal y como explica Ferreres (2004): “un resultado; intencional y premeditado; expresado en términos de los que los alumnos deben aprender” (p. 368).

La formulación de objetivos permite, por tanto, “identificar la *acción* que el estudiante ha de realizar, *en qué condiciones y con qué nivel de calidad*” (Ferreres, 2004, p. 362). En este sentido, el desarrollo de la destreza técnica se configura bajo la relación texto- sonido y, tal y como indica Mantel (2010), articula cada una de las decisiones —desde el punto de vista del movimiento o mecánica— que obedecen a un objetivo sonoro vinculado al conocimiento estilístico del texto. Del mismo modo, alude a la apropiación del texto como un proceso cíclico que, desde el primer momento, ha de desarrollar la concepción de la interpretación y la concepción sonora.

En cuanto al grado profesional, la formulación de los objetivos del área de piano, permiten la ordenación en niveles de aprendizaje del conocimiento. Siguiendo a Gallego (2004), desde el punto de vista de la didáctica general, se identifican dos enunciados diferentes. Es decir, por una parte, aquellos que están “expresados en términos de conducta observable y medible, siguiendo un modelo lineal o tecnicista; o, están expresados en términos de capacidades, destrezas, o habilidades cognitivas, de acuerdo con el modelo procesual” (p. 371).

Del mismo modo, se observa en el grado profesional una función orientadora de los objetivos, sobre lo que el propio autor indica que “sirven para guiar y vertebrar la acción educativa de los equipos docentes” (p. 371). Por otra parte, Mager (2002), indica que los objetivos operativos, pretenden “comunicar lo que desea que logren los participantes; por tanto, a) hace referencia al resultado esperado, no al proceso para lograrlo; b) es específico y evaluable; c) se ocupa de los participantes, no de los formadores” (p. 3). Es decir, se alude a una función clarificadora puesto que “son un medio que impulsa la reflexión sobre el qué y el para qué de las actuaciones docentes” (Gallego, 2004, p. 371). A continuación, en la Tabla 2.33, se recogen los objetivos propios del grado profesional.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL GRADO PROFESIONAL**

- a) Conocer las diversas convenciones interpretativas vigentes en distintos períodos de la música instrumental, especialmente las referidas a la escritura rítmica o a la ornamentación.
- b) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria
- c) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.
- d) Practicar la música de conjunto, integrándose en formaciones camerísticas de diversa configuración y desempeñando papeles de solista con orquesta en obras de dificultad media, desarrollando así el sentido de la interdependencia de los respectivos cometidos.
- e) Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar por sí mismo los diversos problemas de ejecución que puedan presentarse relativos a digitación, pedalización, fraseo, dinámica.

Tabla 2.33. Objetivos específicos del Grado Profesional (LOE).

A partir de la concreción de objetivos específicos, se pueden identificar las siguientes categorías de estudio en la presentación de propósitos a alcanzar a lo largo del grado profesional, tal y como se indica en la Figura 2.12. El desarrollo autónomo del alumnado se pretende lograr a partir del trabajo que suscita la práctica de repertorio para piano, es decir, el conocimiento de las convenciones interpretativas que conforman la evolución estilística de la literatura para piano. Y, por otra parte, la habilidad de improvisar, así como la práctica de conjunto en diferentes formaciones, y desde el repertorio específico de música de cámara.

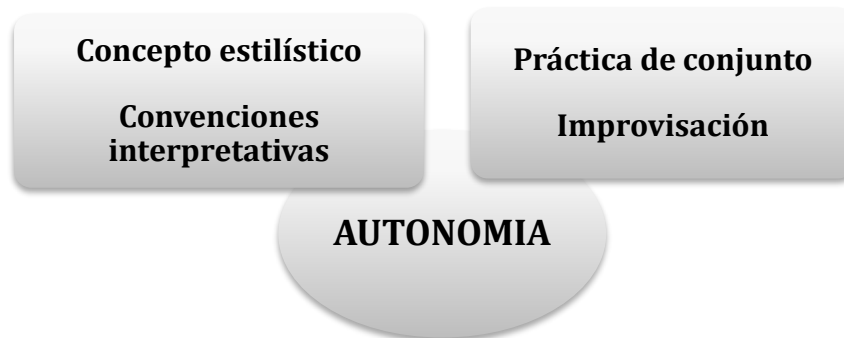


Figura 2.12. Categorías de estudio en el Grado Profesional.

Siguiendo a Booth (1971, en Reid, 2006), destaca el desarrollo autónomo del alumnado a partir de un estudio, o práctica, que transforme los actos conscientes o voluntarios en inconscientes o involuntarios. En este sentido, Fitts (1967, en Reid, 2006), distingue en dicho proceso —de apropiación o de adquisición de las habilidades técnicas— tres fases:

- **Fase Cognitiva:** Fase inicial que se caracteriza por la atención consciente.
- **Fase Asociativa:** Etapa de perfeccionamiento de la actividad dirigida a la supresión de errores.
- **Fase Autónoma:** En esta fase, la habilidad no requiere de una atención consciente puesto que está integrada en la interpretación de un modo natural.

Igualmente, Zabalza (2009) alude a las siguientes etapas, reflejadas en la Figura 2.13, que se pueden observar en el estudio comprensivo de una actividad intelectual.



Figura 2.13. Fases en el estudio de una actividad intelectual según Zabalza (2009).

En el caso del grado superior, el perfil profesional del Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Interpretación pretende, según el Real Decreto 631/2010, del 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación:

El Graduado o Graduada en interpretación deberá ser un profesional cualificado con un dominio completo de las técnicas de interpretación del instrumento y su repertorio y, en su caso, de instrumentos complementarios. Deberá estar preparado para ejercer una labor interpretativa de alto nivel de acuerdo con las características de su modalidad y especialización, tanto en el papel de solista como formando parte de un conjunto, así como, en su caso, en su condición de intérprete acompañante de música y de danza. Deberá conocer las características técnicas y acústicas de su instrumento, profundizando en su desarrollo histórico. Deberá tener formación para el ejercicio del análisis y del pensamiento musical, y disponer de una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la tarea de investigación afín al ejercicio de su profesión (p. 48494).

La profesionalización y la especialización instrumental en el diseño curricular de las enseñanzas superiores de música, al igual que el resto de las titulaciones de grado, se enmarcan dentro de un enfoque competencial. En este sentido, Bolívar (2008) señala que la actual perspectiva pretende el desarrollo de habilidades que puedan ser transferibles y adaptables a los diferentes entornos profesionales e, igualmente, distingue entre competencias generales y competencias específicas:

- “Competencias generales (transferibles y comunes a cualquier titulación), subdivididas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- Competencias específicas ligadas a las áreas de estudio (conocimiento teórico, práctico y/o experimental y habilidades específicas del área)” (Bolívar, 2008, p. 6)

Se observa, por tanto, un interés en enfatizar el modo de aprendizaje del alumnado y, de algún modo, se pretende un cambio en el diseño metodológico que priorice el conocimiento práctico. Es lo que Bolívar (2008) define, sobre la concepción competencial de las enseñanzas, como “los logros del aprendizaje, en lugar de la adquisición de conocimientos, afectando a los objetivos, al papel del profesor, a las actividades de enseñanza y a la propia evaluación” (p. 2). El campo específico de las

enseñanzas superiores plantea numerosos interrogantes acerca del equilibrio que han de presentar los problemas de naturaleza artística y los principios generales de educación, como se indica en la Figura 2.14. En este sentido, Yániz (2006) se refiere a dichas dificultades como un modo concreto de diseño curricular que incide en que “la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido” (p. 20).

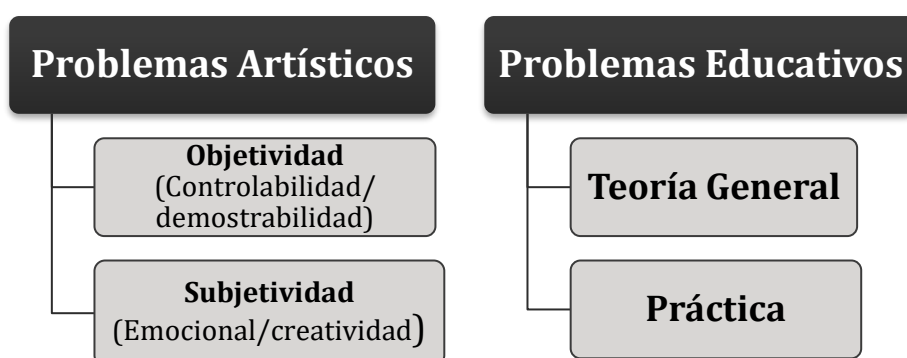


Figura 2.14. Dificultades específicas en el conocimiento musical y su enseñanza.

E, igualmente, Díaz Barriga (2006) afirma que la complejidad del modelo por competencias “no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior” (p. 34-35). No obstante, la orientación profesionalizadora actual, según Zaldívar (2005), puede ser considerada como una oportunidad para los estudios superiores de música en los que:

...se trata de garantizar a los graduados en dichas artes, y sin obligarlos a alejarse de su propia práctica creativa e interpretativa (es decir, sin necesidad de acudir, y adaptarse mejor o peor, a otros campos disciplinares más o menos próximos, desde la estética a la historia del arte, de la sociología a la pedagogía, etcétera), su perfecta acogida en trayectorias de investigación reconocibles y evaluables, lo que supondrá, en suma, superar con éxito una exigencia básica de su propia condición de enseñanzas y docentes de auténtico nivel superior (p. 121).

Bolívar (2008) establece, por tanto, una diferenciación entre objetivos educativos y competencias, e identifica la siguiente aproximación entre ambos conceptos:

una competencia profesional comprende, al menos, cuatro aspectos: integra, moviliza u orchestra recursos; dicha movilización es pertinente con las situaciones, suponen operaciones mentales para determinar acciones pertinentes a las situaciones, y se construyen tanto en la formación inicial como en el propio ejercicio profesional (p. 7).

A continuación, la Tabla 2.34. recoge la relación de competencias que reglan los estudios de grado en música en la especialidad de interpretación.

#### **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO DE GRADUADO O GRADUADA EN MÚSICA EN LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN**

Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística. Construir una idea interpretativa coherente y propia.

Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, desde el dúo hasta los grandes conjuntos.

Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.

Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.

Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.

Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.

Asumir adecuadamente las diferentes funciones subordinadas, participativas o de liderazgo que se pueden dar en un proyecto musical colectivo.

Conocer los procesos y recursos propios del trabajo orquestal y de otros conjuntos dominando adecuadamente la lectura a primera vista, mostrando flexibilidad ante las indicaciones del director y capacidad de integración en el grupo.

Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

Tabla 2.34. Competencias específicas del Grado en Música en Interpretación.

La formación instrumental en el grado superior presenta, por tanto, su prioridad en torno al desarrollo escénico y sus implicaciones artísticas, como se observa en la Figura 2.15. En este sentido, la formación musical se vincula al conocimiento del componente expresivo de la obra, así como a la comprensión contextual del repertorio, que permitan dotar de significado al discurso musical; es lo que Meyer (2001), explica como la transferencia de estructuras comprensibles de significado para la interpretación musical.

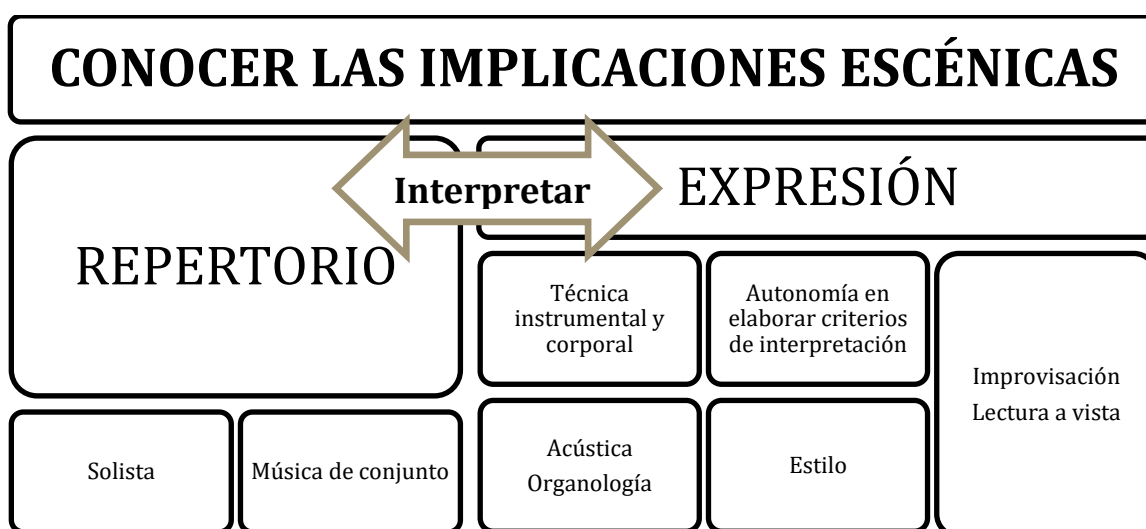


Figura 2.15. Implicaciones artísticas en el Grado Superior.

Del mismo modo, la formación pianística, en esta etapa, destaca la autonomía del intérprete —en la toma de decisiones para la interpretación—, y alude a las habilidades necesarias, como la lectura a primera vista y la improvisación, como capacidades imprescindibles en la tarea profesional del intérprete. Hormigos (2008), identifica, por tanto, un proceso de interacción entre el compositor, el intérprete y el público a través del cual se comparten las ideas y los significados musicales. Igualmente, Berman (2010) afirma que los procesos de comprensión musical implican, no solo un análisis estructural o estilístico de la obra, sino que requieren del análisis emocional de la misma. Consecuentemente, para la comprensión de la interpretación musical, el autor, presenta la observación, la concreción y el comportamiento de las principales emociones, así como, la necesidad de averiguar dónde se sitúan y el modo en que se manifiestan.



Posteriormente, los estudios de piano en la formación de Máster de la especialidad solista, pretenden el desarrollo de las siguientes competencias, tal y como se indica en la Tabla 2.35, a partir de la Orden EDU/514/2018, de 16 de mayo (BOCyL n.º 100, 25 de mayo de 2018), por la que se presenta el Plan de Estudios del Máster en enseñanzas artísticas de Interpretación Musical.

#### COMPETENCIAS GENERALES EN EL PROGRAMA DE MÁSTER

- G1. Adquirir las herramientas necesarias para convertirse en un intérprete profesional de alto nivel.
- G2. Dominar los aspectos técnicos de mayor dificultad del propio instrumento al nivel de un músico profesional.
- G3. Conocer en profundidad el repertorio solista, camerístico u orquestal del propio instrumento.
- G4. Dominar el trabajo de grupo y la interpretación musical de conjunto.
- G5. Desarrollar una creatividad musical individual adaptada a las circunstancias interpretativas.
- G6. Comportarse en el escenario con profesionalidad, demostrando una calidad técnica y musical en público propia de un músico profesional.

#### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL MÓDULO COMÚN

- C1. Conocer en profundidad el ejercicio profesional de un intérprete.
- C2. Ejercer la actividad interpretativa en el ámbito laboral con la calidad propia de un músico profesional.
- C3. Conocer y poner en práctica las herramientas y metodología de la investigación musical relacionadas con la interpretación.
- C4. Comunicar adecuadamente los resultados de un trabajo de investigación propio.
- C5. Conocer en profundidad la relación entre los estudios prácticos y teóricos para fomentar el desarrollo artístico.
- C6. Poseer un conocimiento musical basado en el sentido crítico y analítico del repertorio.
- C7. Expresarse con su instrumento musicalmente fundamentándose en el conocimiento y dominio de la técnica instrumental y corporal.
- C8. Trabajar el análisis interpretativo como paso previo fundamental a todo hecho interpretativo.
- C9. Conocer y aplicar los fundamentos teóricos, formales y estilísticos adquiridos a lo largo del proceso formativo como garante de una interpretación con un criterio musical coherente.

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL MÓDULO DE LA ESPECIALIDAD SOLISTA**

S1. Crear y comunicar mediante la interpretación musical conceptos e ideas artísticas propias basadas en un conocimiento musical profundo del repertorio elegido, utilizando la creatividad característica de un músico maduro.

S2. Dominar los aspectos técnicos de mayor dificultad propios de la interpretación del repertorio solista.

S3. Conocer en profundidad el repertorio solista del propio instrumento.

S4. Desenvolverse adecuadamente en la interpretación camerística con piano o clave.

S5. Desarrollar aptitudes para la lectura a primera vista y la improvisación, aplicables en la interpretación como solista

Tabla 2.35. Relación de competencias en las enseñanzas de Máster en Interpretación musical.

A partir de las competencias enumeradas previamente, se puede afirmar que la formación musical del intérprete se fundamenta sobre la práctica de la propia experiencia profesional. En este sentido, tal y como indica Bernabé (2012), “todo proceso artístico puede considerarse un medio de comunicación emocional, cognitivo, del compositor y del entorno cultural de éste” (p. 92). Es por ello, que como se refleja en la Figura 2.16, los principios que sustentan el ejercicio profesional del intérprete parten del conocimiento escénico sobre la comunicación, así como las destrezas técnicas que de ello deriven; y, por parte, sobre la investigación que argumente una práctica consciente sobre la toma de decisiones musicales.

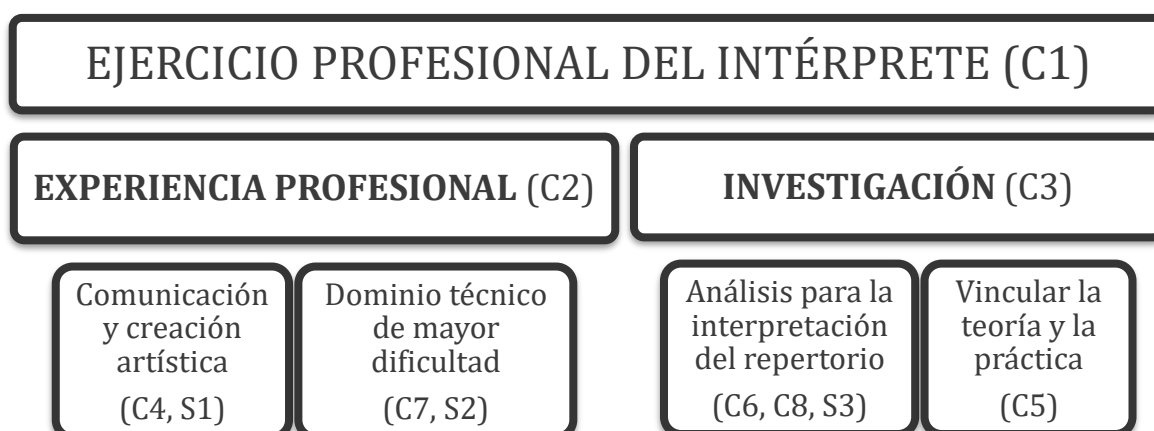


Figura 2.16. Principios formativos sobre el ejercicio profesional en Interpretación.

#### 2.3.2. Los contenidos curriculares en la especialidad instrumental de piano.

Los contenidos curriculares constituyen los hechos, los conceptos y las habilidades prácticas que se requieren para alcanzar los objetivos propuestos y, por lo tanto, aquello que se precisa para la formación musical. En este sentido, implican una compleja toma de decisiones sobre el *qué enseñar, por qué, para quién enseñar y, desde qué condiciones*, así como en las cuestiones relativas a su selección, su secuencia y su planificación. Escudero Muñoz, González y Rodríguez Entrena (2018) añaden, del mismo modo, que:

Se deben, a fin de cuentas, a que no son neutrales ni atañen solo a cuestiones metodológicas, pues vehiculan y expresan determinados valores, concepciones y prácticas pedagógicas y, de ese modo, responden a determinadas opciones ideológicas, políticas y sociales sobre la educación y el profesorado (p. 159).

La interpretación musical se conforma como un proceso de asociación y de construcción permanente sobre el que se van modificando las representaciones mentales y la práctica desde las habilidades previamente elaboradas. Se identifica, por tanto, un contenido vinculado a la adquisición y al desarrollo de los recursos mecánicos y técnicos, así como al contenido propiamente intelectual acerca de la literatura pianística. En este sentido, el ejercicio práctico de la enseñanza instrumental se sustenta sobre una espiral organizativa en la que la selección y la planificación del trabajo se diseña sobre un eje similar de contenidos.

Teniendo en cuenta los diferentes tipos de contenidos, su posible interrelación y los niveles de complejidad que presenten, Zabalza (1987) establece que la selección de los mismos obedece a una toma de decisiones que implica los criterios de representatividad, ejemplaridad, significación epistemológica, transferibilidad, durabilidad, convencionalidad y especificidad. Por su parte, Nieto (2006) presenta una categorización y una subcategorización detallada de los contenidos en cada etapa, y destaca los siguientes bloques como síntesis de los elementos que se requieren en el aprendizaje instrumental:

- conocimiento del instrumento,
- el cuerpo,
- acústica,
- el texto y medios técnicos.

De este modo, los contenidos que se establecen para el grado elemental implican una relevancia del dominio y del control corporal, tal y como se indica en la Tabla 2.36.

#### CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL GRADO ELEMENTAL

Desarrollo de la percepción interna, de la propia relajación, así como de los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental, y la búsqueda de un equilibrio satisfactorio entre ambos factores.

Bases de una utilización consciente del peso del brazo.

Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas.

Planificación del trabajo de la técnica, teniendo en cuenta los siguientes principios generales:

- Práctica de la técnica digital dirigida a incrementar la independencia, la velocidad, la resistencia y la capacidad de diversificación dinámica, partiendo de los movimientos de las articulaciones de los dedos.
- Estudio de los movimientos posibles a partir de las articulaciones del brazo (muñeca, codo, hombro), tales como caídas, lanzamientos, desplazamientos laterales, movimientos circulares y de rotación, y toda la combinatoria que permiten.
- Percepción clara de que la interacción permanente de estos tipos de acciones, constituyen la base de toda técnica pianística eficaz.

Estudio de los principios de la digitación pianística y su desarrollo, en función de la complejidad progresiva de las dificultades que se requiere resolver.

Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa para la obtención de una buena calidad de sonido.

Aprendizaje de los modos de ataque y de articulación en relación con la dinámica, la conducción de la frase y la densidad de la textura musical.

Desarrollo de la capacidad de obtener sonidos simultáneamente de distinta intensidad entre ambas manos, o entre los dedos de una misma mano, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica que resulta indispensable en un instrumento polifónico como el piano, ya se trate de relación entre melodía y acompañamiento, o, de formas contrapuntísticas de mayor o menor complejidad.

Conocimiento y práctica de los pedales.

Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus niveles (motivos, temas, períodos, frases, secciones, etc.), para llegar a una interpretación consciente y no simplemente intuitiva.

Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.

Desarrollo de hábitos correctos y eficaces de estudio, estimulando la concentración, el sentido de autocrítico y la disciplina en el trabajo.

Elección progresiva en cuanto al grado de dificultad de los ejercicios, los estudios y las obras del repertorio pianístico que se consideren útiles para el desarrollo conjunto de la capacidad musical y técnica del alumnado.

Práctica de conjunto.

Tabla 2.36. Contenidos específicos del Grado Elemental (LOE).

En este sentido, la formación musical diseñada en el currículum de la enseñanza de piano se fundamenta en el desarrollo y en el control instrumental y, en cierto modo, atribuye al contenido del repertorio pianístico una función de logro, o recurso, para la adquisición de dichos objetivos, como se observa en la Figura 2.17. Se identifica, por lo tanto, una dualidad relativa al modo en el que el trabajo sobre el repertorio incide en la formación musical. Por una parte, como material didáctico e información para la mejora de la destreza mecánica y el estudio del instrumento y, por otra, como objetivo para la interpretación.

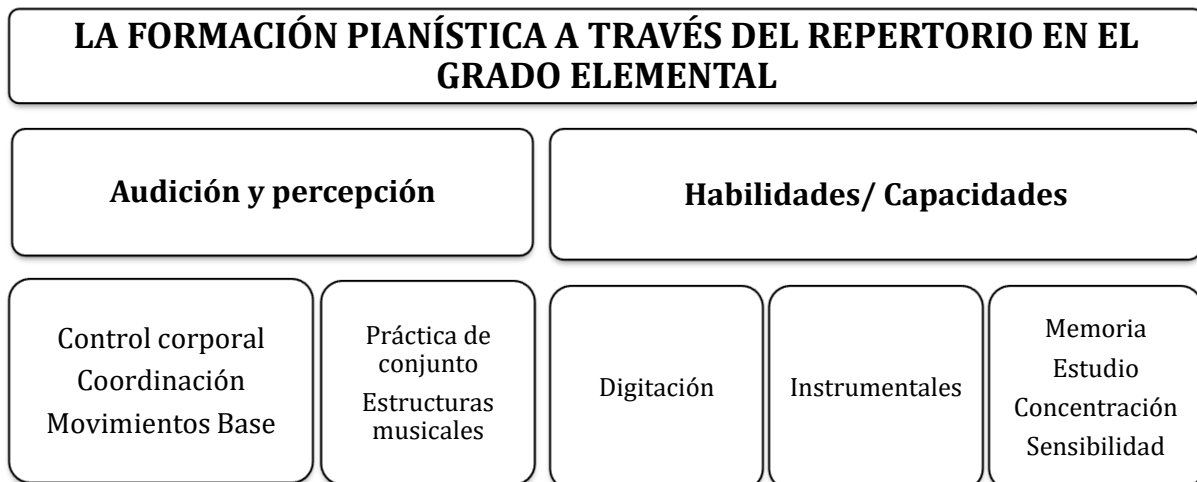


Figura 2.17. La formación pianística a través del repertorio en el Grado Elemental.

La educación musical se sustenta sobre el proceso experiencial de musicalización. Es decir, exige el desarrollo de habilidades específicas tanto auditivas, como de ejecución y creación, ya sea en tiempo real o diferido. Zabalza (2009) indica que dicho proceso experiencial, o *modelo de inmersión inductiva*, supone un campo previo de conocimiento que requiere del saber de conceptos y temas fundamentales que “constituyen el marco de adaptaciones a cada situación específica” (p. 130). Igualmente, el autor alude al proceso experiencial como una práctica fundamentada en líneas generales de orientación, ejemplificando: “vamos a desarrollar un Programa de capacitación artística teatral simplemente haciendo teatro y ya iremos respondiendo a las necesidades a medida que vayan surgiendo” (Zabalza, 2009, p. 130). Por lo tanto, la aproximación a la formación instrumental, a partir del repertorio, se establece mediante el análisis previo del mismo para la reflexión y la concreción del contenido musical y técnico que permita su aplicación didáctica e interpretativa.

En este sentido, se pueden distinguir, dentro de la literatura musical del piano, aquellos métodos, estudios y piezas destinadas para la adquisición tanto de recursos técnicos como creativos del repertorio considerado, en sí mismo, como *obra de arte*. El carácter didáctico representado por el repertorio, o literatura propia del piano, se manifiesta bajo los principios curriculares convencionales y se modifica a lo largo de los estudios en la especialidad. Es decir, como aquellos recursos que obedecen a los objetivos y los contenidos educativos propuestos, a la adecuación de los estudiantes que los utilizarán en función de sus capacidades, los conocimientos previos, la experiencia y habilidades, y el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, en la Tabla 2.37, se presentan los contenidos establecidos para el grado profesional.

#### CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL GRADO PROFESIONAL

Estudio en profundidad de la digitación y su problemática.

Desarrollo y perfeccionamiento de toda la gama de modos de ataque; la utilización progresivamente mayor del peso del brazo como principal fuente de fuerza y de control de la sonoridad; la dinámica, la precisión en la realización de las diversas indicaciones que a ella se refieren y el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes.

Utilización de los pedales y la potenciación que han experimentado sus recursos en la evolución de la escritura pianística.

El fraseo y su adecuación a los diferentes estilos; ligado a ello, el desarrollo de la cantabilidad en el piano.

Iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos.

Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.

Práctica de la lectura a vista.

Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones.

Práctica de conjunto.

Tabla 2.37. Contenidos específicos del Grado Profesional (LOE).

El grado profesional en la especialidad de piano, incide en la formación musical a partir del desarrollo de la interpretación. Requiere, por tanto, del dominio instrumental y del conocimiento artístico de la obra. No obstante, se encuentran implícitas las capacidades generales propias de la experiencia musical vinculadas al desarrollo rítmico, vocal y auditivo. Elliott (2009) alude al desarrollo de la escucha consciente diferenciándolo del proceso auditivo de “copiar”; afirma que la escucha es un proceso de construcción cognitiva-afectiva que se corresponde con el filtro que establece relaciones motoras en la ejecución y el producto sonoro final en correspondencia con determinaciones estilísticas.

En este sentido, Mantel (2010) se refiere a la *idea musical* como principio para la comprensión y para la conceptualización sonora de la interpretación. Del mismo modo, identifica un modelo de estudio cíclico, y por repetición, a partir de la práctica consciente, que permitan la apropiación del texto musical, es decir, “la imagen conceptual y la ejecución como bucle de regulación” (p. 204) concretando la siguiente secuencia de práctica:

- Percibir un pasaje que merece mejorarse.
- Encontrar el carácter que quiero dar al pasaje.
- Imaginar una mejora cualitativa.

- Definir y realizar una mejora cuantitativa que se derive de lo anterior.
- Comprobar cualitativamente el resultado.
- Repetir el ciclo completo.
- Observar las diferencias entre las diversas versiones (p. 246).

Igualmente, el autor destaca que: “una partitura no puede interpretarse, primero hay que leerla correctamente y después describirla de diversas maneras. De este modo puede desarrollarse la idea de una configuración. Esa idea es lo que puede interpretarse” (Mantel, 2010, p. 36). Como se indica en la Figura 2.18, el repertorio pianístico vertebró la enseñanza instrumental en el grado profesional. En este sentido, se puede entender como recurso, tanto en cuanto se conforma como material sonoro, y como material didáctico que ha de ser comunicado; es decir, exige el conocimiento del lenguaje que lo estructura, el dominio instrumental y de la comprensión intelectual y emocional.



Figura 2.18. La formación pianística a través del repertorio en el Grado Profesional.

El grado superior contempla las necesidades del artista profesional en relación a su actividad escénica. La práctica del piano aborda los contenidos propios



de la madurez interpretativa del alumnado y el conocimiento en profundidad del repertorio del instrumento. La calidad y la confianza interpretativa están ligadas al desarrollo de habilidades y de destrezas que incidirán directamente en la capacidad artística de comunicación (Neuhaus, 2004).

Siguiendo a Mantel (2010), se considera que la comunicación y la expresión “están indisolublemente unidas entre sí” (p. 199); además subraya la “tarea de generar un equilibrio entre la obra de arte y nuestra expresión personal, es decir, nuestra comprensión absolutamente individual de la obra de arte” (p. 200). Del mismo modo, Berman (2010) relaciona la tarea de emocionar al público con la planificación afectiva de la obra musical:

La preparación física de un artista profesional nos garantiza que los aspectos técnicos de su actuación serán siempre aceptables, incluso cuando no esté en su mejor momento. De forma similar, el intérprete debería poder garantizar durante la actuación una mínima implicación afectiva mediante su técnica emocional, a lo que yo suelo llamar “técnica del alma” (p. 181).

La transformación del saber en conocimiento es uno de los elementos que destaca Deschaussées (2009) —y que se desarrolla según la autora— a partir del concepto de receptividad, tanto en cuanto ofrece “al artista el poder de percibir, de captar, de comprender al compositor hasta en sus más recónditos secretos, de volver a hallar la esencia misma de una partitura en lo hondo de su espíritu” (p. 24).

En este caso, se articulan los siguientes contenidos o descriptores curriculares, como se observa en la Tabla 2.38, para los estudios de grado superior en las especialidades instrumentales con una dedicación lectiva de 66 ECTS.

#### CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL GRADO SUPERIOR

Práctica instrumental/vocal. Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.

Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario.

Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa. Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.

Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.

Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes.

Tabla 2.38. Contenidos específicos del Grado Superior (LOE).

Los estudios en educación artística en general, y musicales, en particular, han ido conformando un diseño curricular para la comprensión de nuevas prácticas en educación musical, por lo que se incide en la búsqueda de conocimientos para el desarrollo de un modelo más eficaz en el aprendizaje. En este sentido, se contempla la práctica de grupo como un recurso imprescindible en la formación de la personalidad artística. Gordon (1997) alude al trabajo de conjunto como un espacio para la adaptación al sonido con independencia de las capacidades individuales, por lo que se requiere de la escucha consciente y, de este modo, se fomentará el desarrollo auditivo. Igualmente, Gainza (2007) entiende la práctica en grupo como la posibilidad de compenetración rítmica, simultaneidad de ataques, equilibrio dinámico, fraseo y gesto musical.

La práctica de conjunto, según Goodman (2006, p. 184), interviene en el desarrollo de la anticipación y de la reacción. La autora se refiere a la coordinación desde la ilusión de sincronía (p. 185) y como intercambio de información auditiva y visual. Es decir, la experiencia musical colectiva, orienta la exigencia interpretativa hacia la percepción sonora de lo que se produce de un modo natural (Gordon, 2003). De este modo, las enseñanzas musicales en el grado superior integran aquellos contenidos y materiales fundamentados en la audición, la expresión y la coordinación del grupo sobre el instrumento.

Como se observa en la Tabla 2.39, acerca de la música de conjunto, se incluyen los contenidos denominados como formación complementaria relativa a los aspectos como la lectura a vista, el acompañamiento, el transporte y la improvisación, como recursos necesarios en la formación instrumental.

**Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.**

Materia	Descripción/contenidos	ECTS mínimos
<b>Formación instrumental complementaria</b>	<p>Actividades complementarias a la interpretación directamente vinculadas a la práctica interpretativa del instrumento/voz.</p> <p>Desarrollo de las dimensiones básicas de la interpretación con un segundo instrumento y/o con instrumentos afines.</p> <p>Práctica de lectura a vista, improvisación, transposición, y en su caso, acompañamiento y reducción de partituras.</p> <p>Profundización en repertorios especializados y en el trabajo individual y/o colectivo derivado de la propia especialidad instrumental.</p> <p>Comprensión de la variedad de enfoques estilísticos y requerimientos asociados a la interpretación que confieren a esta materia un carácter flexible y adaptable a los distintos instrumentos, a la voz y a los estilos y tradiciones interpretativas.</p>	<p>24</p>
<b>Música de conjunto</b>	<p>Práctica de la interpretación musical en grupo y en diferentes formaciones y repertorios.</p> <p>Conocimiento del repertorio de conjunto de la propia especialidad y práctica interpretativa en formaciones diversas.</p> <p>Desarrollo de hábitos y técnicas de ensayo.</p> <p>Cooperación en el establecimiento de criterios interpretativos, compenetración y trabajo colectivo.</p> <p>Práctica de lectura a primera vista, flexibilidad de respuesta a las indicaciones del director.</p> <p>Concepción y desarrollo de proyectos musicales colectivos.</p>	<p>12</p>

Tabla 2.39. La práctica de conjunto en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo.

La interpretación musical, en las enseñanzas de grado superior atienden a las necesidades que implica la comunicación artística y la presentación en público. Siguiendo a Bernabé (2012), “la música pone de manifiesto la dimensión comunicativa del sonido e implica una red discursiva” (p. 93). Supone, por tanto, la

identificación de un contenido determinado, así como, la comprensión de la información que se pretende transmitir.

En este sentido, Palomares (2004, p. 15) afirma que la expresión musical se conforma a partir de “diversas fases a través de un recorrido complejo, en el que se desencadenan procesos comunicativos propios de este lenguaje, como el análisis de la obra, la interpretación (...) la percepción y la comprensión”. Del mismo modo, se vincula a los procesos de *escucha semántica* que Schaffer (1977) clasifica entorno a los conceptos de *escucha cultural* —es decir, aquella que surge de las asociaciones atribuidas a las manifestaciones culturales y naturales— y de *escucha identificadora o taxonómica*, en la que Landy (2007) indica que el oyente discrimina diferentes categorías sonoras y las ordena en códigos semánticos. Por su parte, Elliot (2005) distingue las siguientes dimensiones en relación la conciencia auditiva, que además inciden en el diseño y en la planificación de las enseñanzas musicales:

- Interpretación–ejecución.
- El diseño.
- Las tradiciones estilísticas y los estándares.
- Las experiencias musicales de la emoción.
- Las representaciones musicales y sus caracterizaciones.
- La dimensión ideológico-cultural.
- La dimensión narrativa.

Davidson (2006) sitúa las habilidades expresivas como el conocimiento que “implica saber cómo emplear las reglas estructurales para crear una música en la que se percibe un contenido emocional y que es original del intérprete” (p. 121). A partir del marco legislativo, y de las valoraciones previas, se pueden identificar las siguientes dimensiones de contenidos curriculares, tal y como se indica en la Figura 2.19, relativa a los estudios de Grado Superior. Destacan, por tanto, la técnica instrumental y el conocimiento práctico del estilo como principios fundamentales de la interpretación musical en público, desde su perspectiva profesional. Igualmente, se alude al crecimiento artístico y creativo que se relaciona con la madurez musical.

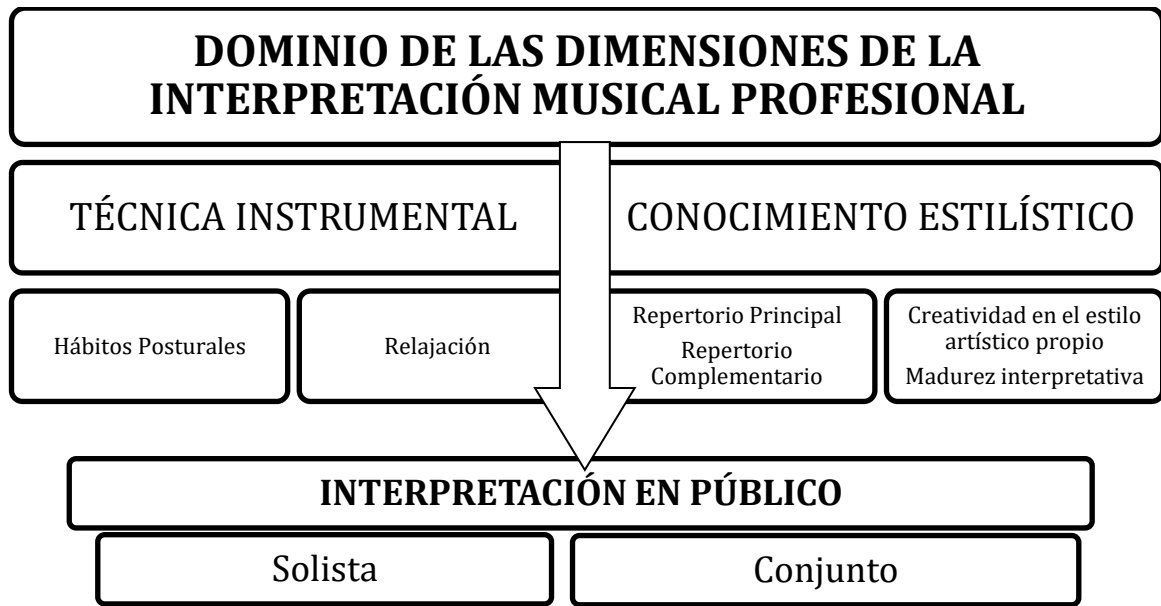


Figura 2.19. Categorías de estudio en el Grado Superior.

Del mismo modo, en la Tabla 2.40, se presenta el diseño académico y la estructura de los estudios de Máster en interpretación como solista. Contemplan, además de la práctica instrumental, el análisis, la investigación musical y el trabajo fin de máster. Se pretende un estudio del repertorio solista del instrumento desde una perspectiva convergente entre los elementos que conforman la técnica instrumental con el contenido musical. Por otra parte, alude a las necesidades y preferencias de especialización de cada estudiante en la elección del repertorio, que debe considerarse representativo del nivel del Máster.

ESTRUCTURA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIOS DE MÁSTER EN INTERPRETACIÓN		
	Prácticas externas de interpretación	6 ECTS
<b>MÓDULO COMÚN (20 ECTS)</b>	Metodología de la investigación musical	4 ECTS
	Análisis para la interpretación musical	4 ECTS
	Trabajo Fin de Máster	6 ECTS
<b>MÓDULO ESPECÍFICO (30 ECTS)</b>	Instrumento en la especialidad de interpretación solista	25 ECTS
	Interpretación con instrumentista de tecla acompañante	5 ECTS

Tabla 2.40. Estructura académica de los estudios de Máster en Interpretación.

#### **2.3.3. La evaluación en la interpretación musical y en su proceso de enseñanza- aprendizaje.**

Tal y como afirman González Soto y Jiménez González (2004, p. 686), “hasta hace poco tiempo la evaluación era considerada como un apéndice, anexo o una acción terminal de una programación”. Si bien, se justifica la relevancia de la misma a partir de su impacto, no solo, en los resultados de aprendizaje, sino por sus implicaciones en la planificación, la gestión de las instituciones —y de los contextos formativos—, así como en la acción docente. En este sentido, Rosales López (2004, p. 727) identifica las siguientes dimensiones que forman parte de los procesos de evaluación, en relación a sus características, sus finalidades y sus diferentes etapas de aplicación.

- Dimensión manifiesta sobre la enseñanza y el aprendizaje en la que destaca la evaluación de los conocimientos a través de pruebas objetivas.
- Dimensión implícita y mental de la enseñanza y el aprendizaje donde “las teorías y creencias del profesor sobre las personas, las relaciones interpersonales, influyen de manera destacada en la organización del clima relacional en el aula” (p. 727). Es decir, la valoración que el profesorado se formule sobre el alumnado y sus objetivos.
- Dimensión contextual de la enseñanza en la que se atiende a “las características del origen y clase social del alumnado, la naturaleza del clima relacional en el aula y las características naturales del propio grupo en el aula con su historia y peculiaridades” (p. 727).

El Capítulo IV del Decreto 203/2007, do 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música, relativo a la evaluación, la promoción y la permanencia, en su artículo 16, apartado 3, alude a que “la evaluación del aprendizaje del alumnado será continua e integradora” (D.O.G. n.º 211, p. 17.471). Igualmente, en su apartado 4, regula la función del profesor tutor quien “actuará de modo integrado a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de decisiones resultantes de dicho proceso” (D.O.G. n.º 211, p. 17.471).

Por tanto, y siguiendo a Bolívar (1999), se promueve una concepción cualitativa de la evaluación en la que se pretende comprender los valores, las creencias y los significados individuales que subyacen bajo la condición de evaluación. Es decir, se encuentra orientada, en mayor medida, a la estimación de los procesos que a la valoración del rendimiento final. Consecuentemente, parte de la interpretación y de la reflexión del progreso del alumnado, para la procura y la adopción de medidas necesarias en la práctica docente.

No obstante, en las enseñanzas musicales, ya desde su regulación en el grado elemental con el Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música, se señalan, tal y como se indica en la Tabla 2.41, los siguientes criterios de evaluación para todas las especialidades instrumentales.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL GRADO ELEMENTAL

Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión.

Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, la afinación, la articulación y el fraseo adecuados a su contenido.

Interpretar obras, de acuerdo, a los criterios del estilo correspondiente.

Describir desde la audición los trazos característicos de las obras escuchadas.

Demostrar en los estudios y en las obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual.

Interpretar en público, como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento, con seguridad y control de la situación.

Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar, al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o de las voces.

Tabla 2.41. Criterios de evaluación del Grado Elemental (LOE.).

Se observa, por tanto, una determinación por la adquisición de habilidades relacionadas con la interpretación del repertorio propio de la especialidad. Destaca la destreza de la lectura a primera vista, el empleo de la memoria, y el desarrollo de la autonomía en el estudio individual. Del mismo modo, se tiene en cuenta la experiencia

y la práctica de conjunto, así como su implicación en la discriminación auditiva para la realización en público, como se puede observar en la Figura 2.20.

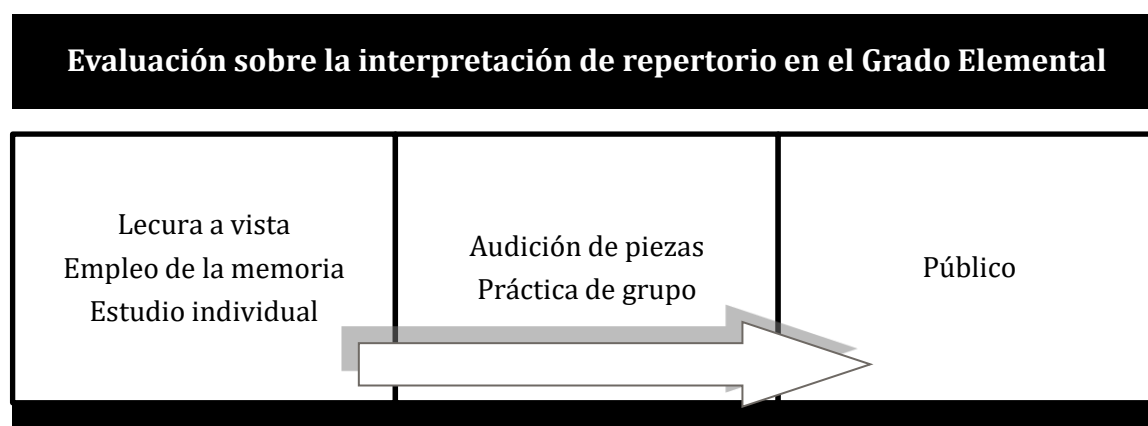


Figura 2.20. Evaluación sobre la interpretación del repertorio en el Grado Elemental.

En este sentido, y siguiendo a Zabalza (2009), se entiende la valoración como uno de los principios generales que definen la evaluación. Alude a la acción de comparar los datos obtenidos bajo las ideas de “el *cómo es*, el *cómo era* o el *cómo debería ser*” (p. 236) con el objetivo de establecer un punto de referencia sobre el cual desempeñar la práctica docente. Igualmente, el autor indica que dicho marco de referencia ofrece tres tipos de planteamientos, o, *normotipo* que articulan la evaluación del sujeto en relación al marco de comparación que se establezca: “normotipo estadístico, normotipo de criterio y normotipo individualizado” (p. 238). En este sentido, interesa destacar la comparación que se establece:

- “con respecto a un modelo o a un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el objeto evaluado para ser valorado positivamente” (Zabalza, 2009, p. 238), es decir, en función de un criterio; y, por otra parte,
- “la medición de un resultado, situación, producto, etc, los valores desde la perspectiva de la evolución del sujeto-s que lo han realizado o sus protagonistas” (Zabalza, 2009, p. 238), atendiendo, por tanto, a una valoración individualizada sobre los resultados a lo largo de un período concreto de desarrollo.



En el caso del grado profesional, el Decreto 203/2007, do 27 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música, presenta los siguientes criterios de evaluación, —ver Tabla 2.42—, con una gran determinación sobre el grado de adquisición de destrezas implícitas en el repertorio.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EL GRADO PROFESIONAL

Utilizar el esfuerzo muscular, la respiración y la relajación adecuadas a las exigencias de la ejecución musical.

Demostrar el dominio en la ejecución de los estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales.

Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el empleo de las posibilidades sonoras del instrumento.

Demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio.

Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación sobre el instrumento.

Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo.

Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.

Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.

Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.

Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.

Tabla 2.42. Criterios de evaluación del Grado Profesional (LOE).

Aunque la evaluación del aprendizaje sigue estando presente en términos de resultados, se evidencia, del mismo modo, una concepción procesual de los conocimientos que se han de desarrollar a lo largo del grado profesional, así como, una concepción progresiva y secuencial de dichas destrezas. Bordas (2001) alude al modo en que el alumnado “selecciona y organiza las informaciones que le llegan y

establece relaciones entre las mismas” (p. 398). Explica, consiguientemente, la función evaluadora que permite identificar el punto de inicio sobre el cual diseñar, de un modo progresivo, las dificultades de la materia, atendiendo a las características y las necesidades del alumnado; así como, la verificación y la consecución de las intenciones educativas previstas.

Por su parte, Zabalza (2009) recuerda la naturaleza procesual y sistémica de la evaluación, tanto en cuanto, se corresponde a un “conjunto de fases que se ordenan secuencialmente (son un proceso) y, que actúan integradamente (son un sistema)” (p. 239). Se puede observar, por tanto, un desarrollo en la progresión de los elementos que intervienen en el proceso de interpretación musical. Al igual que en el grado elemental, destaca la capacidad de tocar en público, como objetivo principal, definido por las destrezas técnicas, intelectuales y de autonomía que configuran dicho proceso, como se observa en la Figura 2.21.

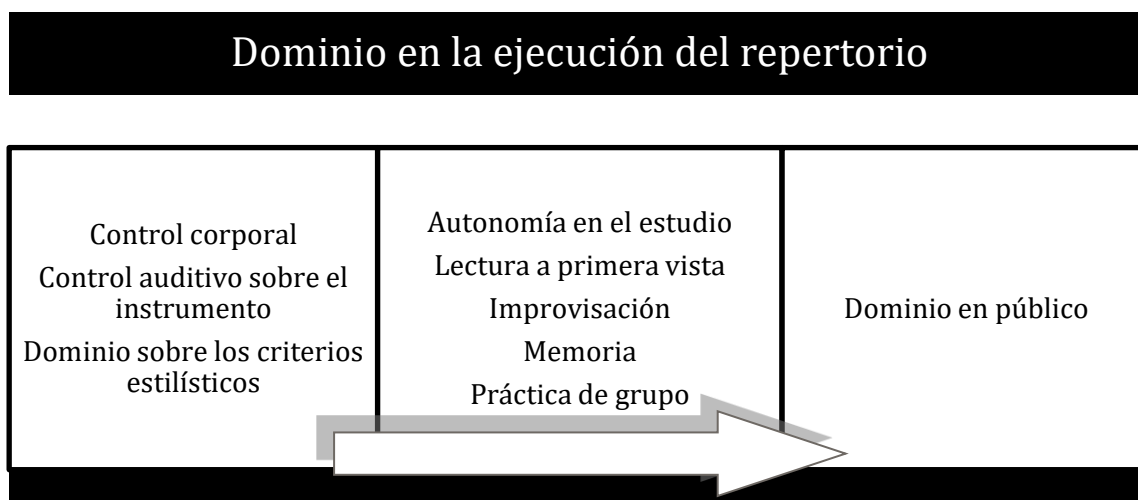


Figura 2.21. Parámetros de valoración sobre la interpretación en el Grado Profesional.

Por otra parte, el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en su artículo 9, apartado 1, relativo a la evaluación, la justifica como un “proceso de aprendizaje del estudiante, se basará en el grado y nivel de adquisición y consolidación de las competencias transversales, generales y específicas definidas para estos estudios” (B.O.E. nº137, p. 48484).

Igualmente, contempla en su apartado 2, una evaluación diferenciada por asignaturas y que tendrá un carácter integrador en relación con las competencias. En cuanto a los criterios de evaluación a aplicar, se otorga a las diferentes administraciones la concreción de estos, atendiendo a sus planes de estudio. Se adecuará, consecuentemente, a los principios que determina una evaluación por competencias y centrada en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, Bolívar (2008) entiende la denotación competencial, como aquellas habilidades propias de una especialidad que se relacionan con los objetivos definidos en cada perfil profesional.

Las competencias están formadas por una combinación dinámica de cualidades –con respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades– y se constituyen en los objetivos educativos de un programa de estudios o, dicho de otra manera, en aquello que los alumnos deberán ser capaces de hacer al final de un proceso educativo (Bolívar 2008, p. 5).

Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2010) indican que el aprendizaje por competencias pretende abordar las competencias genéricas o transversales y las competencias específicas —propias de cada profesión— desde la aproximación al conocimiento científico y técnico, así como, su aplicación en contextos diversos de un modo personal y genuino. Es decir, se componen de un “carácter holístico e integrado” (Bolívar, 2008, p. 13), así como dentro de una transferibilidad de contenidos más allá del ámbito profesional.

Se identifica, por tanto, un enfoque en el proceso de evaluación que posiciona al docente como un mediador del conocimiento, y que se centra en lo adquirido por el alumnado, reformulando aquellos contenidos de carácter memorístico. Tal y como el propio autor indica, se orienta a “demostrar que la persona ha logrado los resultados establecidos, desde la perspectiva de construcción del conocimiento, debe ser vista como una acción de intervención que permita al sujeto la reconstrucción del tema a aprender” (Bolívar, 2008, p. 13).

Yániz (2006), por su parte, alude a la evaluación por competencias indicando su doble funcionalidad relativa a que permite analizar “el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido” (p. 20). El modo en que se aplica la valoración en los procedimientos de evaluación suscita numerosos interrogantes en el caso de las propuestas artísticas. Resulta de interés la clasificación que realiza Zabalza (2009) sobre el enfoque que se otorga a la corrección, dentro de los procesos de medición. A través de la *corrección globalizadora*, el autor indica que “se recoge en una impresión global de las características generales del producto o respuesta” (p. 252). Por otra parte, desde la *corrección pormenorizada* o, por clave, se define un sistema que delimita las características que debe contener el trabajo a evaluar. Es decir:

...no se toma esta como un todo, sino que se descompone en aquellas categorías o aspectos cuya mención en la respuesta parece importante: aquello que la respuesta debe contener (si se posee ese marco previo) o aquello que realmente contiene (si se dispone de un criterio previo de aceptabilidad) (p. 252).

En este sentido, las pruebas de evaluación correspondientes a la propuesta en público de un recital se vinculan a los siguientes principios, tal y como se explicita en los programas de Máster de Interpretación:

- versatilidad,
- madurez,
- personalidad artística del estudiante,
- capacidad pianística, y,
- nivel de conocimientos adquiridos.

Igualmente, en la Tabla 2.43, se recogen los principales parámetros para la objetivación detallada de las diferentes propuestas performativas en la especialidad de piano en este nivel. Se plantea un trabajo exhaustivo sobre el repertorio de piano atendiendo a las grandes cuestiones que delimitan la interpretación y sobre las que se pretende dar respuesta a las exigencias profesionales de la realidad instrumental y sus implicaciones escénicas.

### CONCRECIÓN DE PARÁMETROS PARA LA VALORACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

Fidelidad al texto musical.

Respeto a los tempos indicados por el autor.

Correcta elección, utilización y realización de los diferentes tipos de ataque adecuados en cada caso al estilo y estéticas correspondientes.

Uso adecuado uso de los diferentes pedales.

Resolución de las dificultades mecánicas que se presenten en los diferentes momentos de la interpretación

Tabla 2.43. Parámetros para la evaluación de la interpretación en Máster.

Asimismo, se tienen en cuenta las aportaciones musicales relacionadas con la creatividad y la capacidad interpretativa fundamentadas en:

- Rigurosidad estilística.
- Equilibrio agógico.
- Gradación dinámica.
- Empleo de los recursos tímbricos y sonoros del instrumento.

Finalmente, cabe destacar las dificultades que supone la valoración de un análisis de la evaluación curricular en términos de competencias, en general, y en términos de expresión artística en particular. Tal y como indica Escudero (2007), “las competencias profesionales, y todavía menos si se las tomara en sentido restringido y fragmentario, no nos ofrecen pautas decisivas para la selección de los contenidos” (p. 11), y del mismo modo, añade que “será difícil encontrar un modelo de competencias que pueda ser autosuficiente en esta materia” (p. 11). No obstante, resulta necesario plantear el tratamiento que se otorga al enfoque competencial, así como sus posibles implicaciones en la evaluación, tanto desde el proceso, como de sus resultados, y del diseño curricular en general.

#### **2.4. Revisión y análisis comparativo de la regulación de las enseñanzas profesionales de música en la especialidad de piano.**

La expresión musical ha permanecido ligada al desarrollo cultural de las sociedades y, del mismo modo, su repercusión, tanto educativa como patrimonial, forma parte de los grandes temas de interés por parte de los diferentes sistemas de enseñanza. No obstante, tal y como explican los trabajos de Reimer (1989), Woodford (2005) y Goble (2013), las enseñanzas específicas en el ámbito musical evidencian una predisposición caracterizada por la práctica instrumental —y por sus procesos— a la que se atribuye un distanciamiento con los contextos educativos y sociales de la actualidad. Del mismo modo, Botella y Escorihuela (2011) aluden a una realidad diversa y heterogénea que promueve diferentes modelos de aprendizaje. No obstante, indican que “el inconveniente, emerge cuando se quiere enunciar una práctica común, un modelo (heterogéneo u homogéneo), o una descripción de lo que sucede en las aulas; el problema radica en que existe una realidad no visible de la enseñanza musical interpretativa” (p. 81).

En este sentido, Elliott (2013) plantea la necesidad de redefinir los principales fines de la educación musical, así como, las implicaciones que ello pueda suscitar en el correspondiente diseño curricular. Es por ello que Goble (2013) reflexiona acerca de la idoneidad del repertorio empleado en la enseñanza y el aprendizaje musical justificando la necesidad de incorporar —no sólo un desarrollo en la adquisición de los elementos técnicos— sino, sobre la comprensión del mismo, en relación al contexto y a sus posibles significados. Por tanto, y a partir de Elliott y Silverman (2015), se justifica la educación musical como un conocimiento interdisciplinar que se expresa desde la experimentación y la práctica sonora, pero que, igualmente, se vincula a los ámbitos de pensamiento de la estética y del intercambio cultural.

A continuación, se analizarán las principales características que fundamentan la enseñanza instrumental en el conservatorio, a lo largo de sus diferentes niveles educativos y, desde los principios expuestos en el currículum vigente, como se observa en la Figura 2.22.

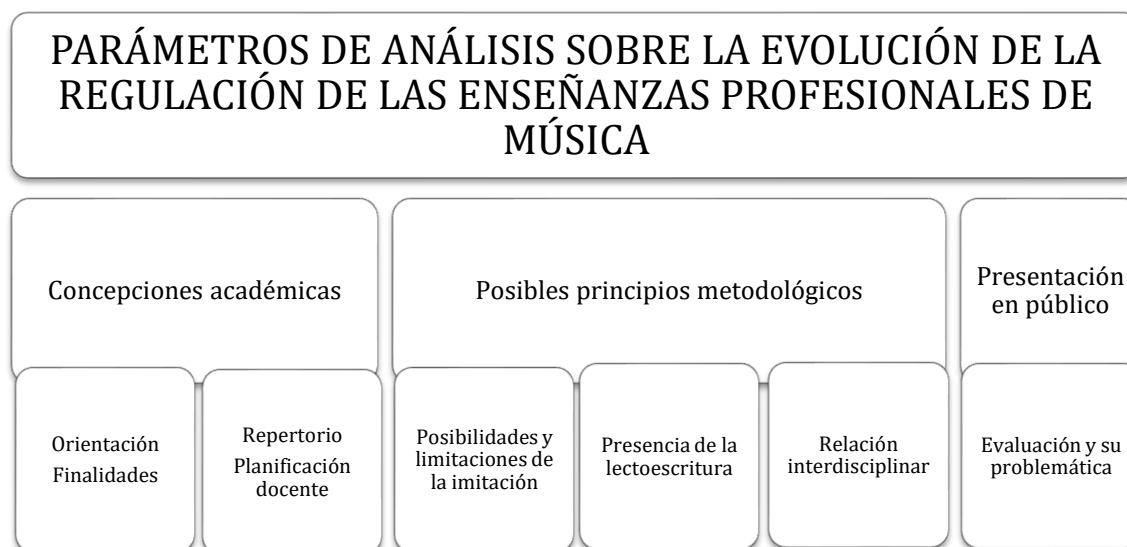


Figura 2.22. Parámetros de análisis sobre la evolución de la regulación de las enseñanzas profesionales de música.

Es decir, a partir de los documentos relativos a la regulación de las enseñanzas musicales, en la especialidad instrumental de piano, se atenderá a las siguientes cuestiones:

- Análisis de la evolución y del desarrollo que se ha ido conformando a lo largo de las diferentes reformas educativas para el conocimiento del modo en que se reconoce el programa y la programación, así como, el rol del repertorio.
- Presencia y tratamiento de la lectoescritura —en relación, a los procesos de discriminación y de comprensión auditiva— que se puede observar en la regulación académica, así como, el grado de interdisciplinariedad que presentan las diferentes materias que integran el currículum.
- Identificación de la imitación y de la ejemplificación sonora como posible modelo de enseñanza que permita la comprensión de los procesos de enseñanza- aprendizaje instrumental, así como su grado de aplicación en el transcurso de los estudios musicales y en la identidad profesional docente.
- La práctica en público y sus implicaciones en el proceso de profesionalización.
- La evaluación y su problemática en la concreción de niveles de consecución, elementos de objetividad y subjetividad.

#### **2.4.1. Principios y disposición de las enseñanzas instrumentales de música.**

La transmisión del conocimiento musical en general, e instrumental, en particular, han permanecido presentes a lo largo de la propia evolución del lenguaje musical. Del mismo modo, los diferentes contextos en los que se han desarrollado se caracterizan por una gran diversidad de entornos de aprendizaje que inciden en los fines, los procesos y los materiales sobre los que se sustenta dicha formación. En este sentido, Delgado (2006) afirma que:

Al ser la música una tradición cultural, un conjunto de costumbres y habilidades transmitidas y transformadas de generación en generación, es en el proceso de transmisión, en el proceso educativo, donde veremos reflejado de manera más viva el conflicto permanente entre cambio y conservación propio de todo momento histórico, pero acusado y agónico en la contemporaneidad (p. 111).

La regulación de las enseñanzas musicales presenta, a través de los diferentes documentos normativos, una serie de rasgos distintivos que, en mayor o menor medida, persisten en los modelos de profesionalización actual. Desde el punto de vista de la justificación educativa, la revisión documental informa del valor y de la necesidad de una formación musical que pueda atender a una sociedad en los principios que se le atribuyen a “la Ciencia y Arte de la Música”, como se establece en el Artículo 1º de la Real Orden para el establecimiento del Real Conservatorio de Música María Cristina (Gaceta de Madrid del 25 de noviembre de 1830). Igualmente, el Decreto de 15 de junio de 1942, sobre la organización de los Conservatorios de Música y Declamación, alude a “la preocupación primordial del Gobierno por el resurgimiento de la cultura y del arte patrios y la educación de la sensibilidad pública con una sólida formación espiritual y artística, mediante una enseñanza bien organizada” (BOE. 4 de Julio de 1942, p. 4838).

Se observa, por tanto, una clara intención por aproximar el conocimiento musical a todo tipo de alumnado con independencia de su edad o condición social. Sin



embargo, la estructura de los estudios musicales presenta una dicotomía condicionada por la convivencia continuada de una doble realidad formativa, y por la diversidad de finalidades ante las que tiene que ofrecer respuesta. Tal y como se recoge en la planificación académica, se identifica una orientación no profesional:

- en 1830 bajo la concepción de “música como adorno”,
- en 1871 se contempla un “alumnado aficionado”, y;
- en 1966 se alude a una “sección de enseñanza no profesional como formación cultural complementaria”.

Se desarrolla, por tanto, en 1917 la necesidad de una verdadera especialización refiriéndose a la “educación especial” (jueves 30 de agosto de 1917, nº242, p. 545). No obstante, hasta 1990 no se produce una plena condición de especialización y de profesionalización bajo la denominación de “enseñanzas de régimen especial”. En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, continúa con la categorización de las enseñanzas artísticas como enseñanzas de régimen especial. E, igualmente, en su artículo 45, pone de manifiesto que “las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño” (BOE nº106, p. 17175). Del mismo modo, la LOGSE resalta los principios de especialización de las enseñanzas musicales aludiendo a que:

Los aspectos básicos de los grados elemental y medio deberán garantizar una formación musical que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, que tienen como meta el ejercicio profesional, y que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean actitudes específicas y voluntad para dedicarse a ello (BOE nº206, p. 29782).

Igualmente, se debe resaltar la preocupación por desarrollar un modelo educativo, significado por una mirada a Europa, que propiciase una mejora en la especialización musical. Precisamente, la influencia del marco internacional se explicita en 1830 con la intención de adoptar a la enseñanza los distintos métodos

Europeos del momento. Igualmente, el Real Decreto del 25 de agosto de 1917, sobre el Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación, dispone una clara determinación en la creación de “verdaderos artistas dentro de las tendencias modernas”. Así, en su artículo segundo, apartado f), indica que se pretende adquirir un “exacto conocimiento del desarrollo de la enseñanza de la música en el extranjero”, y, del mismo modo “sostener relaciones con los Conservatorios extranjeros” (apartado h)). Incluso, la reforma educativa de 1990 establece: “con este esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del siglo XXI y en el marco de una creciente dimensión europea” (BOE nº238, p. 28930). Del mismo modo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, afirma en su preámbulo:

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a cabo una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para estos inicios del siglo XXI (BOE nº106, p. 17160).

La profesionalización musical, tal y como se refleja en la evolución sobre la regulación de sus enseñanzas en 1917, se orienta sobre “tres tendencias, claramente delimitadas en la práctica, son las de Maestro compositor, Cantor, e Instrumentista” (jueves 30 de agosto de 1917, nº242, p. 546). Se puede observar, por tanto, que la especialidad instrumental se constituye como la principal preocupación de la regulación de las enseñanzas musicales, tal y como se establece en el citado Real Decreto.

Estudio de la especialidad instrumental, actúa de eje vertebrador del currículo con la doble finalidad preparatoria de servir de formación básica para acceder a estudios de especialización en el grado superior, dentro de la opción elegida, o servir de fundamento para la apertura hacia otros itinerarios (BOE nº206, p. 29782).

En este sentido, la actualidad de las titulaciones y de las especialidades del grado superior —enmarcado por el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo— pretenden atender a las diferentes realidades laborales, tal y como referencia en su artículo tercero, aludiendo a los distintos ámbitos profesionales. No obstante, el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículum de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que: “este real decreto sigue fundamentándose en el estudio de la especialidad instrumental o vocal, que actúa como eje vertebrador del currículum y, a la vez, pretende avanzar hacia una estructura más abierta y flexible” (BOE n118, p. 2853). Es decir, se puede considerar, consiguientemente, una clara determinación por significar la práctica instrumental como el núcleo principal de un diseño académico, y de una organización concreta, que implica una estructuración específica, así como, un modelo de relación interdisciplinar particular.

En cuanto a la disposición y al desarrollo de las enseñanzas de piano, se puede observar una creciente ampliación de los estudios a lo largo de sus diferentes etapas formativas, tal y como se indica en la Figura 2.23, hasta el punto de, prácticamente, duplicar su duración académica.

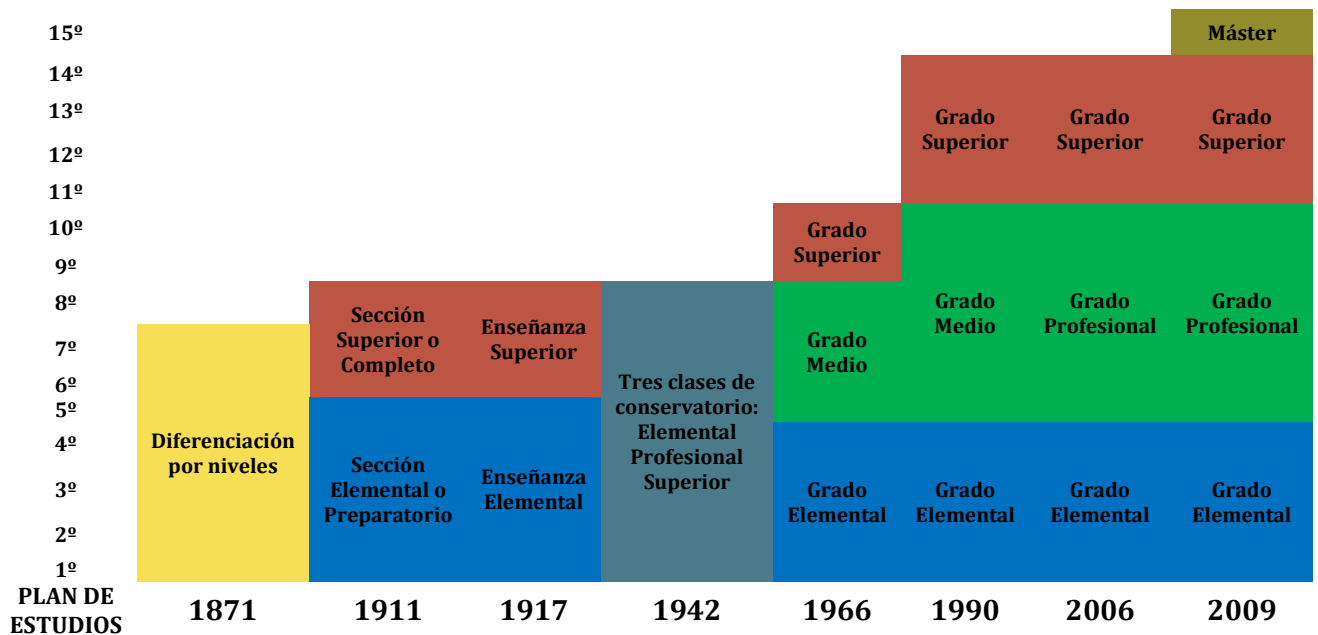


Figura 2.23. Disposición y desarrollo de las enseñanzas de piano.

Tradicionalmente, las enseñanzas musicales, en la especialidad de piano, han desarrollado el diseño de su didáctica sobre la sistematización ordenada de las dificultades del repertorio, o sobre la secuencia definida por los métodos del momento. Destaca la relación que se expresa en la disposición IV, artículo veintitrés, —del régimen de matrícula, programas, exámenes y premios—, del plan de estudios de 1966 aludiendo a la función del conjunto de obras a interpretar:

Los programas de los exámenes que constituyan el final del grado o de asignatura serán iguales en todos los Conservatorios y determinados por Orden ministerial. Los cambios de programa deberán ser publicados antes de empezar el curso académico.... Los demás programas, tanto de los estudios como de examen, serán determinados por el Director de cada Conservatorio, de acuerdo con el Claustro o con las Juntas que designe al efecto (BOE nº254, p. 13385).

No será hasta 1992, con Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, que se pueda identificar un modo de planificación de las enseñanzas, dentro de un marco pedagógico, vinculado a los principios de la didáctica general, es decir, se genera una transformación acerca de la concepción metodológica en las disciplinas musicales:

...la noción de currículo no se circunscribe a un mero programa o plan de estudios, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los centros especializados de enseñanza musical reglada, referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas actitudes y valores (BOE nº206. p. 29782).

Igualmente, se significa la necesidad de una didáctica específica en la enseñanza instrumental que describe los procesos de desarrollo teniendo presente los contenidos propios de la formación musical:

...que se expresa a través de un instrumento están presentes, casi en su totalidad, desde el inicio de los estudios, y que su desarrollo se realiza no

tanto por la adquisición de nuevos elementos como por la profundización permanente de los mismos (BOE nº206. P. 29782).

Por su parte, el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, da continuidad a los principios metodológicos previos y los ideales de “conjugar comprensión y expresión, conocimiento y realización” (BOE nº18, p. 2853). De este modo, se identifica, con la reforma de 1990, un nuevo modelo sobre la regulación de las enseñanzas musicales, como se observa en la Figura 2.24, tal y como se establece en el Decreto Real Decreto 756/1992, de 26 de junio.

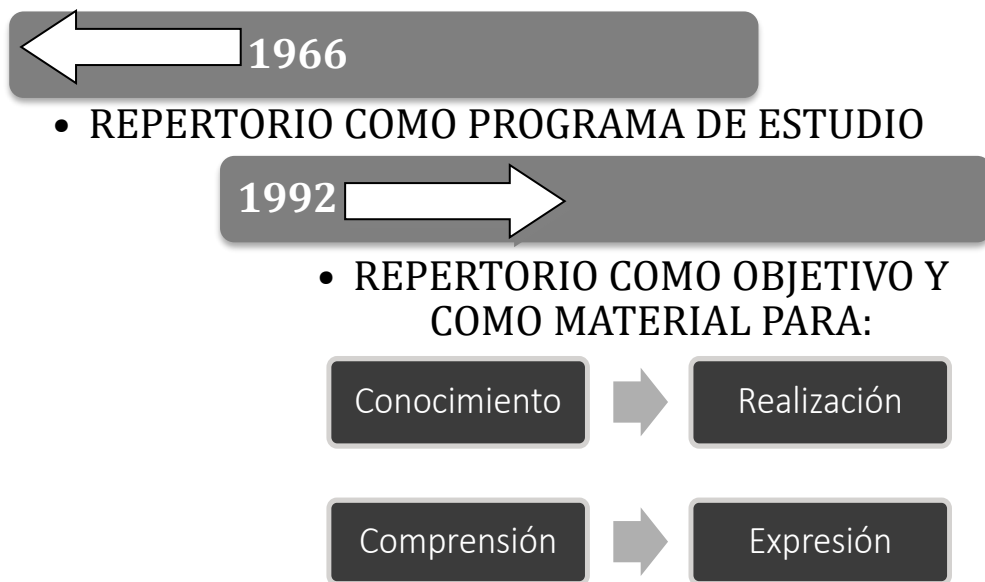


Figura 2.24. El repertorio desde la evolución legislativa del diseño curricular.

Por otra parte, cabe desatacar la alusión a la formación pedagógica en las especialidades instrumentales que se realiza con la normativa de 1966. La atención sobre la selección del profesorado se manifiesta como una preocupación constante a lo largo de los diferentes sistemas educativos. En la mayor parte de ellos se establece el acceso a la profesión a través de pruebas de oposición o concurso-oposición. No obstante, hasta el diseño de 1966 no se dispone de una regulación concreta sobre dicha formación en los estudiantes de piano.

Tal y como se observa en la disposición II, punto cuatro, del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música, el grado superior incorporará las materias de “Pedagogía Musical especializada de cada enseñanza: un curso completo o dos cursillos monográficos y Prácticas de Profesorado: dos cursos en las clases del Conservatorio que el Director señale” (BOE nº254, p. 13383).

Posteriormente, con el Decreto 183/2001, de 19 julio, por el que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música y el acceso a dicho grado, la especialización pedagógica se diferencia de la instrumental quien desarrolla un itinerario relativo a la Pedagogía del Instrumento conformado por materias propias de la especialidad y por una fase de prácticas. Sin embargo, en la actualidad, la Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado, se ha incluido —para el Itinerario de Piano— dentro de las asignaturas obligatorias comunes: “Pedagogía y didáctica instrumental” (DOG nº73, p. 13585). En este sentido, se distingue de la especialidad de Pedagogía en el itinerario de Pedagogía instrumental, formado por: Didáctica de la interpretación instrumental, Didáctica general, Pedagogía musical, Psicopedagogía, Teoría de la educación, Sociología de la educación, Instituciones educativas, Planificación de aula y dinámicas educativas, e Investigación educativa (DOG nº73, p. 13589), entre otras, tal y como se refleja en la Figura 2.25.

DISEÑO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EL GRADO SUPERIOR DESDE 1966							
1966		2001			2010		
ESPECIALIDAD INSTRUMENTAL		ESPECIALIDAD INSTRUMENTAL	ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA Itinerario de Pedagogía del Instrumento		ESPECIALIDAD INSTRUMENTAL	ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA Itinerario de Pedagogía del Instrumento	
Pedagogía	Prácticas de profesorado		Materias de la especialidad	Prácticas de profesorado	Pedagogía y didáctica del instrumento	Materias de la especialidad	Prácticas de profesorado

Figura 2.25. Estructura académica de la pedagogía instrumental a partir de 1966.

#### **2.4.2. El currículum desde la relación interdisciplinar de sus materias: posibilidades y limitaciones de la lectoescritura musical.**

Las enseñanzas musicales impartidas en el conservatorio se han ido transformando a lo largo de los numerosos reglamentos, evidenciando una clara determinación hacia la profesionalización y la especialización a través de la estructura de los diferentes planes de estudio. Aunque las especialidades instrumentales se conforman como el principal núcleo del diseño académico, se observa un interés por la formación previa en los contenidos de solfeo. La Real Orden del 29 de agosto de 1838, indica que la materia de Solfeo para instrumento se inicia a los ocho años de edad, y Piano y acompañamiento, será a partir de los diez años de edad. Igualmente, el Real Decreto del 14 de septiembre de 1901 para la Reforma de la Escuela Nacional de Música y Declamación, en su Reglamento Orgánico del Conservatorio de Música y Declamación, establece que el inicio de los estudios musicales comenzará con la materia de solfeo, a partir de los nueve años de edad —habiendo superado un examen de acceso con contenidos específicos previos—; y, del mismo modo, el Real Decreto del 11 de septiembre de 1911, aprobando el Reglamento para el funcionamiento del Conservatorio de Música y Declamación, determina la obligatoriedad de cursar dos años de solfeo previos a la clase de instrumento.

La investigación, sobre los modelos de desarrollo de la escucha musical, realizada por Gorbe (2017) destaca los trabajos de Eslava, Lavignac, Riemann y Zamacois, donde se argumenta que “con la práctica del dictado se aprenden pautas extrapolables a una audición en un contexto real” (p. 300). Se requiere, por tanto, de una interrelación auditiva de estructuras comprensible que, guiadas por el profesor, posibilite “crear patrones de escucha en el alumno que le permitan extrapolar conceptos en futuras escuchas” (Rogers, 2004, p. 110).

En este sentido, la relevancia de los conocimientos, en lo que al desarrollo de habilidades musicales se refiere, y que se atribuye a la materia de solfeo, se sustenta sobre los procesos de audición, de transcripción y de lectura entonada. Tal y como define Hilarión Eslava, en su tratado de 1885, la capacidad de audición para la transcripción musical: “se llama así el arte de saber notar una pieza de música que se

está oyendo, o que después de oírla se ha retenido en la memoria, o que se compone de propias ideas" (Eslava, 1855, p. 115). Posteriormente, autores como Gordon (1997) justifican la audición musical como un proceso de escucha consciente y comprensiva, que forma parte de la propia naturaleza de la expresión musical.

Se plantea, consecuentemente, el análisis de la problemática que supone la descontextualización de las representaciones sonoras del texto musical en las metodologías actuales que caracterizan las enseñanzas, tanto del lenguaje musical, como del instrumento. Jorquera (2002) alude a este hecho como:

Una preocupación constante en la didáctica instrumental, debido a que la mayor parte de los estudios se han realizado en el ámbito de la práctica instrumental de la música docta, es la cuestión del aprendizaje de la notación tradicional. Se plantea aquí la cuestión de decidir si es oportuno comenzar la práctica instrumental juntamente con la decodificación de la lectoescritura musical. El inicio instrumental que prescinde de la escritura debería entonces recurrir a la práctica de tocar "de oído", que en muchos casos se considera algo que no es indispensable incluir en las clases de instrumento (p. 10).

Igualmente, ha de cuestionarse la relación entre la práctica instrumental y la lectura del lenguaje musical, acerca de la idoneidad de los procesos metodológicos que las definen, así como el momento pertinente que garantice un aprendizaje equilibrado de ambas. Por su parte, McPherson y Gabrielsson (2002) explican dicha situación del siguiente modo:

La mayoría de la enseñanza actual introduce la notación musical muy temprano en el proceso, tal vez porque muchos maestros creen que los principiantes a quienes se les enseña de oído nunca alcanzarán el mismo nivel de competencia en lectura que los niños a quienes se les presenta la notación desde sus primeras lecciones (p. 99).

Es decir, el estudio equilibrado entre la comprensión de la literatura musical y sus relaciones en la práctica instrumental, se justifican, en los primeros años de formación, según McPherson y Gabrielsson (2002), procurando que los contenidos de



estudio se ajusten a la información que el alumnado pueda entender y aplicar a lo largo del proceso de la adquisición de las destrezas de dominio instrumental, en relación a la producción del sonido.

Desde esta perspectiva, las cuestiones que se abordan en la práctica del solfeo se articulan, según Gorbe (2017), sobre establecer estrategias de desarrollo de la percepción sensorial del fenómeno sonoro, evitando que se deforme en los propósitos que persigue. Destaca, por tanto, las siguientes características sobre las aportaciones del solfeo, como se indica en la Tabla 2.44.

#### FUNDAMENTACIÓN Y APORTACIONES DEL SOLFEO

Lectura y notación.

La entonación es el elemento fundamental y el ritmo está supeditado a ella.

El ritmo y la entonación son los dos elementos más importantes para reconocer una melodía.

Se conciben para enseñar un estilo.

El estilo de la época está contextualizado con la música que se interpreta.

División de los elementos: la estructura y la gradación de los elementos están en función de la entonación y el ritmo.

El dictado como estrategia para la transcripción musical y como herramienta de aprendizaje y evaluación.

División de los elementos de la música para una sistematización y un aprendizaje guiado: organización, disposición y morfología.

Tabla 2.44. Fundamentación y aportaciones del solfeo según Gorbe (2017).

La relación entre la enseñanza del instrumento y el lenguaje musical suscita, como se ha podido comprobar, numerosos puntos de vista que motivan la organización de los estudios en el grado elemental y profesional. No obstante, cabe resaltar los trabajos de Abeles, Hoffer y Klotman (1994) acerca del tratamiento y de las secuencias de aprendizaje instrumental, como se observa en la Tabla 2.45, a partir de las necesidades que implica la literatura musical.

**RELACIÓN ENTRE LOS PROCESOS DE PRÁCTICA Y TEORÍA MUSICAL**

1. Enseñar los sonidos antes que los signos y hacer que el niño aprenda a cantar antes de aprender las notas escritas o sus nombres.
2. Observar, escuchando e imitando sonidos, sus semejanzas y diferencias, su efecto agradable y desagradable, en lugar de explicarle estas cosas, en una palabra, hacer que el aprendizaje sea activo en lugar de pasivo.
3. Enseñar una sola cosa a la vez: ritmo, melodía y expresión, que deben enseñarse y practicarse por separado, antes de que el niño sea llamado a la difícil tarea de prestar atención a todo a la vez.
4. Hacer que practique cada paso de estas divisiones, hasta que las domine, antes de pasar a la siguiente.
5. Dar los principios y la teoría después de la práctica, y como introducción de la misma.
6. Analizar y practicar los elementos de articulación del sonido para aplicarlos a la música.
7. Que los nombres de las notas correspondan a los utilizados en la música instrumental.

Tabla 2.45. Secuencias de aprendizaje a partir de la relación teoría y práctica instrumental según Abeles, Hoffer y Klotman (1994).

Del mismo modo, resulta de interés analizar las correspondencias curriculares en lo que a diseño y a estructuración de las materias que conforman los planes de estudio de las enseñanzas de música, se refiere. Tal y como se establece en el Real Decreto del 11 de septiembre de 1911, aprobando el Reglamento para el funcionamiento del Conservatorio de Música y Declamación, se hace referencia a los denominados "cursos paralelos" (Gaceta de Madrid nº257, p. 690), e incluso se alude a "enseñanzas principales y accesorias obligatorias" (p. 692). Denota, por tanto, una valoración diferenciada, en cuanto a la posible relevancia de las materias curriculares, y evidencia la condición práctica de los estudios instrumentales.

Posteriormente, el Real Decreto del 25 de agosto de 1917 Reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación, mantiene la denominación de "clases accesorias" (Gaceta de Madrid nº242 p. 547). No obstante, se identifica un creciente número de asignaturas con las que se pretende incorporar a la práctica instrumental, un conocimiento musical integral. Nuevamente, surge la necesidad de preguntarse acerca del modo en que se sucede la interacción de dichas materias, tanto entre ellas, como desde su significación en la clase de instrumento.

Con la implantación del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música, se presenta una estructura académica que pretende una amplia formación del y de la instrumentista, por lo que se sigue incrementando, el número de materias curriculares. En este sentido, en la Figura 2.26, se puede observar el mencionado incremento y el diseño de los planes de estudios a lo largo de su evolución.

1838	1901	1911- 1942	1966
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Solfeo para instrumento (desde los 8 años de edad).</li> <li>•Piano y acompañamiento (desde los 10 años de edad).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Solfeo y Teoría de la Música.</li> <li>•Armonía.</li> <li>•Conjunto vocal.</li> <li>•Acompañamiento al piano.</li> <li>•Música instrumental de cámara.</li> <li>•Historia y filosofía de la Música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>ENSEÑANZA ELEMENTAL</b></li> <li>•Solfeo Completo.</li> <li>•Armonía (1º).</li> <li>•Conjunto Coral.</li> <li>•Piano (1º- 5º).</li> <li>•<b>ENSEÑANZA SUPERIOR</b></li> <li>•Armonía.</li> <li>•Música de Cámara.</li> <li>•Acompañamiento al piano.</li> <li>•Estética.</li> <li>•Historia de la Música.</li> <li>•Piano (6º- 8º).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•<b>GRADO ELEMENTAL</b></li> <li>•Solfeo y Teoría de la Música (1º- 4º).</li> <li>•Conjunto coral (1º).</li> <li>•Piano(1º- 4º).</li> <li>•<b>GRADO MEDIO</b></li> <li>•Solfeo y Teoría de la Música (5º).</li> <li>•Conjunto Coral (2º).</li> <li>•Armonía y Melodía acompañada (cuatro cursos).</li> <li>•Formas musicales (un curso).</li> <li>•Música de Cámara (dos cursos).</li> <li>•Elementos de Acústica (un curso).</li> <li>•Estética (dos cursos).</li> <li>•Historia de la Música (dos cursos).</li> <li>•Historia de la Cultura y del Arte (dos cursos).</li> <li>•Repentización instrumental, Transposición instrumental y Acompañamiento (tres cursos)</li> <li>•Piano (5º- 8º).</li> <li>•<b>GRADO SUPERIOR</b></li> <li>•Piano (9º- 10º).</li> <li>•Pedagogía Musical especializada (un curso).</li> <li>•Prácticas de Profesorado (dos cursos).</li> </ul>

Figura 2.26. Evolución del plan de estudios en la especialidad de piano hasta 1966.

El Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, enmarcado en la reforma impulsada por la LOGSE, implica una regulación, sin precedentes, en el diseño y en la organización curricular, que sitúa a los conservatorios de música ante un cambio de modelo en sus enseñanzas. Tal y como indica el artículo 6, “el grado elemental se organizará en asignaturas obligatorias y asignaturas determinadas por cada Administración educativa” (BOE nº206, p. 29783); y como asignaturas obligatorias, el artículo 7 establece: Instrumento y Lenguaje Musical.

En el caso de la comunidad gallega, el Decreto 253/1993, de 29 de julio (DOG nº205, de 25 octubre 1993) concreta, en su Anexo I, para el grado elemental, una relación interdisciplinar que incluye las siguientes materias: Música activa, Coro y Audiciones comentadas. Del mismo modo, en la distribución lectiva que presenta en las materias no instrumentales se observa un gran peso académico que permite identificar la influencia de los planes de estudio previos en los que la relación instrumento-lectura condiciona el diseño del currículum oficial.

Se expresa del siguiente modo, sobre la justificación de Lenguaje musical y sobre su concepción práctica “de los aspectos del hecho musical, desde los esquemas más embrionarios a los progresivamente más complejos, con una paulatina racionalización y adquisición de las técnicas que permitan abordar en su momento las obras de cualquier etapa histórica...” Igualmente, destaca la relevancia que se otorga a la materia de Coro entendida como “la base de toda educación musical debe estar el canto coral”, así como, por las aportaciones que supone en la formación del pianista por tratarse de “un elemento colectivo que permita desarrollar capacidades de relación social necesarias para profundizar en otros aspectos de la interpretación musical”.

Desde la perspectiva del Decreto 253/1993, de 29 de julio, a la materia de Música activa, se le atribuye la formación musical: “para la observación, el análisis y la apreciación de la música”, y, pretende, igualmente, “la participación en grupos instrumentales y vocales, además de la interpretación, creaciones propias, y la

interiorización rítmica mediante el movimiento”. Finalmente, la asignatura de Audiciones comentadas se plantea con el objetivo de fomentar el “hábito de escuchar música”.

Posteriormente, el Decreto 198/2007, del 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música, presenta una síntesis en la organización curricular optando por desarrollar los contenidos previos en dos materias comunes a todas las especialidades: Lenguaje musical y Educación auditiva y vocal, tal y como se indica en la Figura 2.27.

LOGSE	LOE
<p><b>GRADO ELEMENTAL</b></p> <p><b>Primero</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Lenguaje Musical (120 minutos/semana)                      Música Activa (60 minutos/semana)</p> <p><b>Segundo</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Lenguaje Musical (120 minutos/semana)                      Coro (60 minutos/semana)</p> <p><b>Tercero</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Lenguaje Musical (120 minutos/semana)                      Coro (60 minutos/semana)</p> <p><b>Cuarto</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Lenguaje Musical (120 minutos/semana)                      Audiciones Comentadas (60 minutos/semana)</p>	<p><b>GRADO ELEMENTAL</b></p> <p><b>Primero a Cuarto</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Lenguaje Musical (120 minutos/semana)                      Educación Auditiva y Vocal (60 minutos/semana)</p>

Figura 2.27. Diseño curricular del Grado Elemental a partir de la LOGSE

En lo referente a la constitución de la carga lectiva, se puede observar en la Figura 2.28, que no se modifica la estructura académica del grado de ambos planes de estudio.

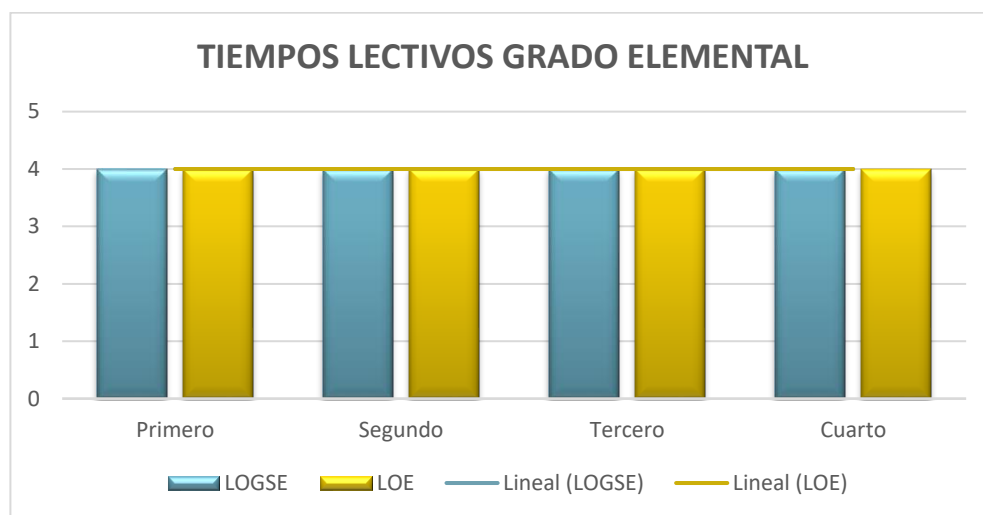


Figura 2.28. Los tiempos lectivos en el Grado Elemental a partir de la LOGSE

No obstante, resulta de interés analizar la distribución de las asignaturas, que se representan en la Figura 2.29, donde se puede identificar la asignación horaria en el grado elemental en relación con las disciplinas no instrumentales respecto a la especialidad principal.

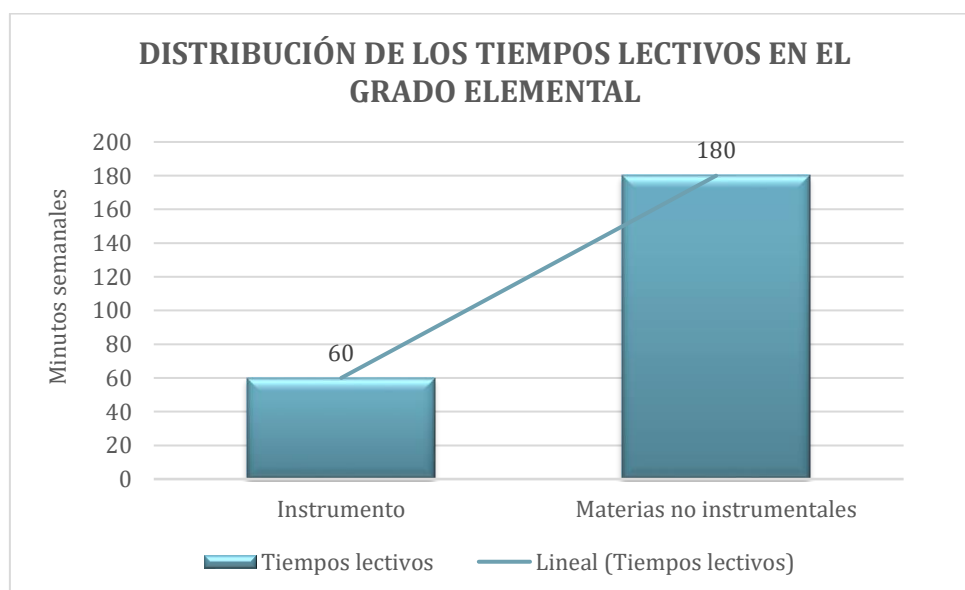


Figura 2.29. Distribución de los tiempos lectivos en el Grado Elemental.

Ante la propuesta de las materias que conforman el currículum oficial de las enseñanzas de música a lo largo de las diferentes etapas, es necesario analizar, tal y como afirma Torres (2006), el grado de integración de dichas áreas que permita identificar los niveles de interdisciplinariedad, distinguiéndolo de una yuxtaposición de sus disciplinas, o, como explica Palmade (1979), de una mera agrupación multidisciplinar. Es decir, comprender la relación entre las estructuras conceptuales, metodologías y terminologías que subyace en las asignaturas no instrumentales y sus vínculos con la práctica del instrumento. En este sentido, la consecución de objetivos comunes, expuesta en la organización curricular, pone de manifiesto una cierta interdisciplinariedad complementaria que, como explican Scurati y Damiano (1997), se articula sobre una superposición de especialidades coincidentes en dicho objetivo de trabajo.

Por su parte, cabe destacar la valoración de Álvarez Méndez (1982) acerca de los sistemas, las estructuras y la interdisciplinariedad que se contempla en el diseño y organización de las enseñanzas. Alude, por tanto, a las siguientes condiciones para el desarrollo de una relación interdisciplinar plena:

- Requiere de una consciencia sobre lo que significa la interdisciplinariedad en la práctica. Es decir, no se podría considerar suficiente, la convergencia de contenidos comunes entre las disciplinas, a excepción de que su relación sea justificada intencionalmente.
- Se exige una condición de continuidad en dicha relación que promueva una cohesión entre las materias y que no se suceda, únicamente, desde la coincidencia eventual de eventos en la enseñanza- aprendizaje.
- Parte de una posición de apertura, en lo que al grado de especialización se refiere. El autor alude a que se requiere de la búsqueda de “métodos, objetivos, técnicas y planificación que hagan posible el trabajo en equipo, donde la unidad se mantiene precisamente en el conjunto elaborado que lleva a la construcción y explicitación adecuada de los fundamentos en los que se sostiene y se apoya la comunidad interdisciplinar” (p. 73).

- Necesita de la reciprocidad y de la correlación propiciadas por la interacción de las disciplinas que permita un intercambio real del conocimiento.
- Precisa la “integración sistémica de las partes que interactúan” (p. 73), es decir, un sistema interdisciplinar se sustenta en la individualidad de cada disciplina pero que es independiente del resto.
- Pretende una unificación integrada tanto de los conceptos teóricos como de los principios metodológicos comunes.

Siguiendo la clasificación de Jantsch (1979) sobre el grado de cohesión de las diferentes materias curriculares, se puede distinguir —de menor a mayor nivel de coordinación— entre: multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, disciplinariedad cruzada, interdisciplinariedad, y, transdisciplinariedad. En el primer caso, la relación entre disciplinas es escasa y se limita a la práctica simultánea de los aspectos comunes. Aunque se pretende una finalidad próxima, lo cierto es que no llega a producirse una transferencia real de conocimiento. Una situación similar se observa en la condición de pluridisciplinariedad donde las disciplinas se vinculan desde la cooperación. En este sentido, Palmade (1979) se refiere a la pluridisciplinariedad, en términos de codisciplinariedad, entendida como la aproximación de concepciones para la unificación del conocimiento de diferentes disciplinas en la que se mantiene la naturaleza específica de cada una de ellas. Por otra parte, alude a una disciplinariedad cruzada en los entornos de enseñanza donde el diseño curricular se desarrolla a partir de una materia dominante, y sobre las que el resto de disciplinas supeditan sus contenidos en función de las necesidades de la especialidad principal.

Siguiendo la argumentación de Nicolescu (2002) acerca del concepto de transdisciplinariedad, habría que tener en cuenta el requisito previo de una “transferencia de métodos de una disciplina a otra” (p. 34) generado por una relación interdisciplinar determinada por: el grado de aplicación, el grado de afinidad epistemológica y el grado de concepción de nuevas disciplinas.

Se observa, por tanto, que el diseño curricular promulgado por el Decreto 198/2007, del 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado



elemental de las enseñanzas de régimen especial de música, se ve influido por la especialidad instrumental, y sustentado por una relación mixta entre lo pluridisciplinar y una disciplinariedad cruzada de las materias que lo conforman, como se indica en la Figura 2.30.



Figura 2.30. Relación interdisciplinar en el Grado Elemental.

Es decir, en este supuesto, las coincidencias curriculares entre Lenguaje musical y Educación auditiva y vocal se pueden reconocer con un alto grado de convergencia. Tanto desde el punto de vista de los contenidos —fundamentos del tratamiento del ritmo, fundamentos del tratamiento de la voz y reconocimiento auditivo— como desde la designación lectiva que fomenta su unidad. Sin embargo, las necesidades de la práctica instrumental, determinadas por las concepciones de la notación musical, presentan un gran distanciamiento sobre las metodologías aplicadas en dichas materias.

Atendiendo a la concreción del Decreto 253/1993, de 29 de julio, se puede comprobar la siguiente relación de disciplinas que conforman el grado profesional en la comunidad de Galicia. Tal y como se indica en la Figura 2.31, la disposición de las materias es similar entre ambos planes de estudios, no obstante, con la LOE se ha ido modificando la secuencia y los tiempos lectivos de algunas asignaturas.

LOGSE	LOE
<p><b>GRADO MEDIO</b></p> <p><b>Primer Ciclo (Dos Cursos)</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Lenguaje Musical (120 minutos/semana)</p> <p><b>Segundo Ciclo (Dos Cursos)</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Armonía (120 minutos/semana)                      Música de Cámara (60 minutos/semana)                      Coro (180 minutos/semana)</p> <p><b>Tercer Ciclo (Dos Cursos)</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Música de Cámara (120 minutos/semana)                      Historia de la Música (180 minutos/semana)                      Acompañamiento (60 minutos/semana)                      Itinerario Análisis (dos optativas)/                      Itinerario Fundamentos de Composición (120 ó 180 minutos /semana)</p>	<p><b>GRADO PROFESIONAL</b></p> <p><b>Primero</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Lenguaje Musical (120 minutos/semana)                      Conjunto (60 minutos/semana)                      Coro (60 minutos/semana)</p> <p><b>Segundo</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Lenguaje Musical (120 minutos/semana)                      Conjunto (60 minutos/semana)                      Coro (60 minutos/semana)</p> <p><b>Tercero</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Armonía (120 minutos/semana)                      Conjunto (60 minutos/semana)                      Coro (60 minutos/semana)                      Nuevas Tecnologías (60 minutos/semana)</p> <p><b>Cuarto</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Armonía (120 minutos/semana)                      Conjunto (60 minutos/semana)                      Coro (60 minutos/semana)                      Historia de la Música (120 minutos/semana)                      Repentización y Acompañamiento (60 minutos/semana)</p> <p><b>Quinto</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Análisis (120 minutos/semana)                      Coro (60 minutos/semana)                      Música de Cámara (60 minutos/semana)                      Historia de la Música (120 minutos/semana)                      Repentización y Acompañamiento (60 minutos/semana)</p> <p><b>Sexto</b>                      Instrumento (60 minutos/semana)                      Análisis (120 minutos/semana)                      Coro (60 minutos/semana)                      Música de Cámara (60 minutos/semana)                      Repentización y Acompañamiento (60 minutos/semana)                      Itinerario (60 minutos/semana)                      Optativa (60 minutos/semana)</p>

Figura 2.31. Diseño curricular del Grado Profesional a partir de la LOGSE

Del mismo modo, en la Figura 2.32 se representa la intención de equilibrar, a lo largo del grado profesional, el incremento de la dedicación horaria. La propuesta inicial, impulsada por la LOGSE, contempla una diferencia significativa entre los ciclos, se puede observar una transición de tres horas, en el primer ciclo, a nueve horas, en los cursos de quinto y sexto. En ambos planes de estudio se pone de manifiesto la exigencia lectiva que implican los últimos años de esta etapa, especialmente a partir del cuarto curso. No obstante, se identifica en el planteamiento actual, una disposición de las materias que favorezca una subida gradual de los tiempos lectivos, así como, su correspondencia con el resto de las enseñanzas obligatorias.

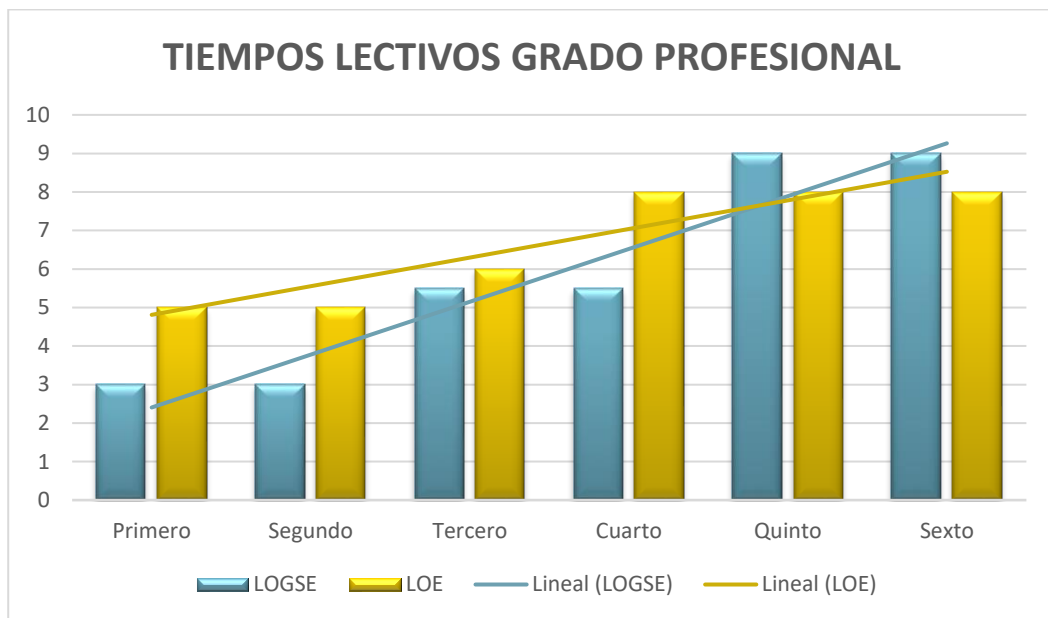


Figura 2.32. Los tiempos lectivos en el Grado Profesional a partir de la LOGSE

El actual grado profesional, ofrece continuidad a lo establecido en el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música indicando, en su artículo 10º, que el grado medio se organizará en asignaturas obligatorias para la obtención del título de la especialidad instrumental y asignaturas comunes (BOE nº206, p. 29783). Determina, por tanto: Instrumento, Lenguaje musical, Armonía y Música de Cámara como materias comunes; y Coro, como asignatura propia de la especialidad de Piano, tal y como se muestra en la Figura 2.33.

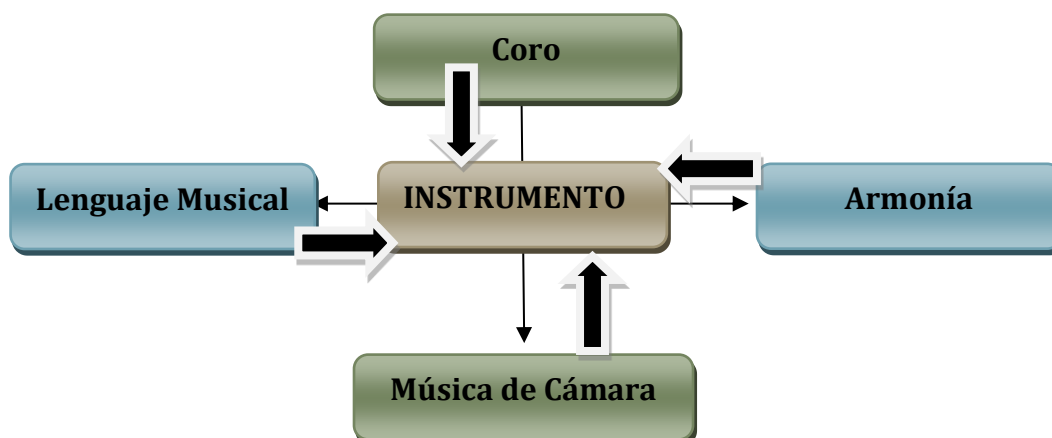


Figura 2.33. Materias obligatorias en el Grado Profesional a partir de la LOGSE

Nuevamente, en el Decreto 203/2007, del 27 de septiembre por el que se establece el currículum de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música en Galicia, se reconoce un modelo curricular caracterizado por una disciplinariedad cruzada. Es decir, se atribuye a la especialidad instrumental el papel de principal articulador de los estudios sobre la que se ordenan las disciplinas en función de las necesidades formativas de la práctica del instrumento. En este sentido, la relación de cada una de ellas se muestra con una cierta variabilidad, como se indica en la Figura 2.34.

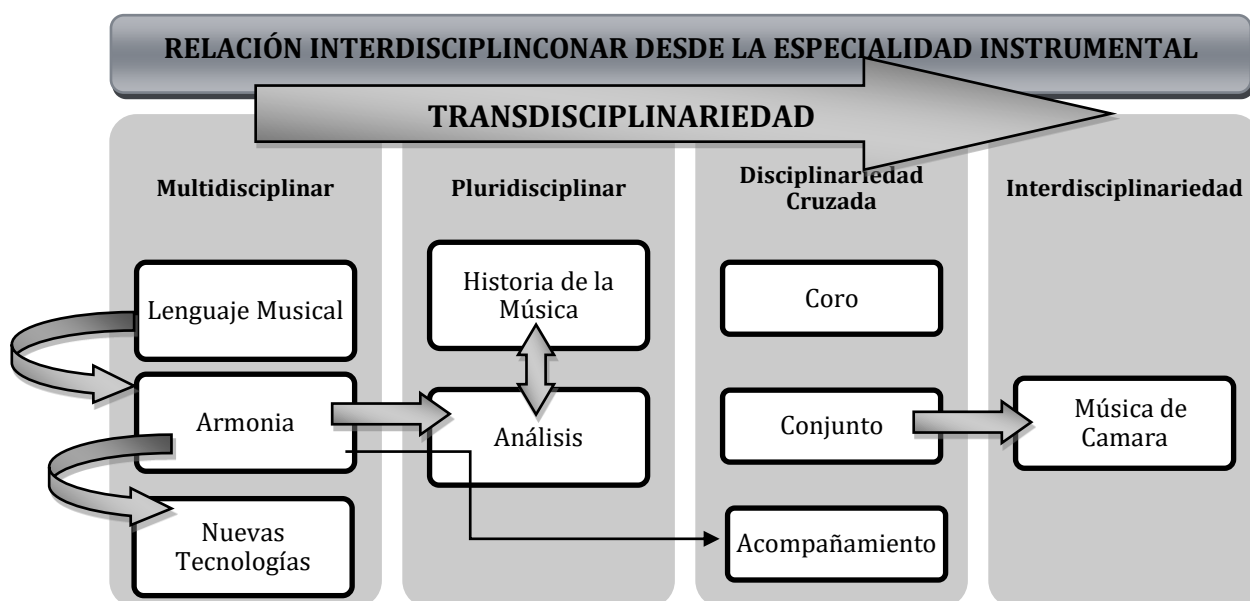


Figura 2.34. Relación interdisciplinaria en el Grado Profesional.

En un primer nivel de aproximación curricular, se sitúan las materias de Lenguaje Musical, Armonía y Nuevas Tecnologías. En este caso, la correlación con la práctica instrumental se relaciona desde la multidisciplinariedad por tratarse de una vinculación limitada. El decreto justifica la asignatura de Armonía como la continuación del lenguaje musical por lo que considera “lógico que sus aspectos teóricos más básicos estén incluidos en los estudios de esta materia didáctica” (DOG nº211, p. 17.480). Igualmente, entiende que “los contenidos de la materia responden a una ordenación lógica y progresiva de los elementos puestos en juego en el sistema tonal” (p. 17.480). Se pretende la profundización del lenguaje musical y las nuevas expresiones que de ello deriven. Por tanto, la asignatura de Nuevas tecnologías se encuentra plenamente relacionada con la materia de Armonía. Desde el punto de vista del panorama actual —definido por la influencia tecnológica en la música—, y desde los diferentes contextos de aplicación en el ámbito social y profesional, con esta disciplina, se procura la “profundización en el proceso tecnológico vinculado a la música y también aportará herramientas de gran productividad al alumnado que podrá usar y ampliar a lo largo de su formación musical” (DOG nº211, p. 17.495).

Seguidamente, bajo una interacción asociada a la pluridisciplinariedad o codisciplinariedad, se ubican las materias de Historia de la Música y Análisis. Cada una de ellas, presenta un contenido de carácter específico pero necesario para la interpretación consciente, e históricamente informada, del alumnado. Historia de la música permite “localizar, comprender, asimilar y comentar con facilidad cualquier evento sonoro” (DOG nº211, p. 17.482). Y, aunque, mayoritariamente, se reconoce como una asignatura teórica, el currículum señala que “debe tener un marcado enfoque práctico y utilitario” (DOG nº211, p.17.482). Del mismo modo, a través de Análisis, se “pretende suministrar el conocimiento teórico de los principales elementos y procedimientos compositivos, y también el de una serie de factores de tipo histórico” (DOG nº211, p. 17.475). Y desde la aproximación a la enseñanza instrumental, el currículum afirma que su propósito es “proporcionar una serie de herramientas metodológicas que permitan enfrentarse al análisis desde todos los puntos de vista que puedan ser relevantes” (DOG nº211, p. 17.475) por lo que su grado de vinculación con la interpretación resulta más cercano.

Desde una perspectiva de disciplinaria cruzada, se desarrollan las materias de Coro, Conjunto y Repentización y Acompañamiento, por tratarse de disciplinas cuyos contenidos complementan los de la especialidad principal. Coro, tal y como indica el decreto, se orienta a “reforzar los conocimientos adquiridos en otras materias” (DOG nº211, p. 17.478). En concordancia con este planteamiento curricular, Conjunto se concibe como un espacio para “experimentar y aplicar, además de las habilidades adquiridas en la clase de instrumento de la especialidad, los conocimientos adquiridos en todas las materias” (DOG nº211, p. 17.476). Supone una iniciativa relativamente innovadora, en la práctica del piano que caracteriza la enseñanza instrumental individual. No obstante, obedece a una continuidad sobre el trabajo del repertorio, tanto en cuanto, pretende “recorrer el repertorio para diversas formaciones, de diferentes épocas y estilos, con el fin de mostrar una vez más que los objetivos de unas y otras materias deben coordinarse desde una perspectiva común” (DOG nº211, p. 17.477). Existe, consiguientemente, una proximidad metodológica que presupone un modelo didáctico entorno al repertorio, y desde las posibilidades que se generan en una clase determinada por una dinámica de pequeño grupo.

Igualmente, la materia de Repentización y acompañamiento parte de la “necesidad de relacionar capacidades, conocimientos y destrezas que, por sí mismas, constituyen ámbitos de saberes propios” (DOG nº211, p. 17.500). Alude a su requerimiento en el “marco de conocimientos considerados indispensables para satisfacer las necesidades habituales del instrumento” (DOG nº211, p. 17.500). Y, a su vez, la asignatura se articula en las siguientes dimensiones de estudio propias del adiestramiento pianístico:

- Estudio de la improvisación.
- Práctica de la repentización.
- Destreza en la transposición.
- Realización de cifrados.

Finalmente, en un mayor grado de vinculación con la enseñanza de la especialidad instrumental se sitúa Música de Cámara. Teniendo en cuenta su enfoque metodológico, hay que advertir que ofrece una puesta en común sobre el repertorio

como medio didáctico, lo que establece un alto grado de convergencia sobre los contenidos propios de la interpretación musical. Podría considerarse, por tanto, definida por una relación interdisciplinar, aunque, en este caso se desarrolle desde una agrupación en particular. El currículum se refiere a Música de Cámara como:

... la actividad camerística supone el vehículo fundamental para integrar y poner en práctica una serie de aspectos técnicos y musicales cuyo aprendizaje a través de los estudios instrumentales y teóricos poseen forzosamente un carácter analítico que debe ser objeto de una síntesis ulterior a través de la práctica interpretativa (DOG nº211, p. 17.493).

Del mismo modo, considera la práctica de la música de cámara como “un paso decisivo en el conocimiento del repertorio del instrumento y de la evolución estilística de los diferentes períodos de la historia de la música” (DOG nº211, p. 17.494). Es decir, constituye un soporte plenamente relacionado con la práctica de la especialidad, y desarrolla un conocimiento en profundidad de la literatura musical a partir de la perspectiva de grupo.

El grado superior de las enseñanzas de música, dentro de la legislación promulgada por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, regula dichos estudios con el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, donde se determinan los aspectos básicos de su currículum, y con la Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículum del grado superior, se concibe en un único ciclo conformado por cuatro cursos de duración en todas las especialidades e, igualmente, se distingue el siguiente diseño para cada especialidad.

a) Asignaturas obligatorias.

A: Conocimientos centrales de la especialidad.

B: Conocimientos teórico-humanísticos.

C: Práctica instrumental o vocal de conjunto.

D: Conocimientos diversos relacionados con la especialidad.

E: Itinerario.

- b) Asignaturas optativas, libremente establecidas por los centros.
- c) Asignaturas de libre elección por el alumnado.

Por otra parte, en la especialidad de piano destaca la creación de los itinerarios formativos para los dos últimos cursos del grado superior. Se contempla la posibilidad de orientar la profesión musical en el ámbito solista, de música de cámara con piano, y como acompañamiento vocal.

Posteriormente, la Orden del 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado, alude a la estructuración de los estudios definiendo materias de formación básica, materias obligatorias comunes, materias obligatorias específicas, materias optativas, materias de libre elección y trabajo fin de grado. Se observa, en este sentido, un cierto paralelismo con el plan de estudios previo, como se indica en la Figura 2.35.

LOGSE	LOE
<p><b>GRADO SUPERIOR</b></p> <p><b>Asignaturas obligatorias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A. Conocimientos centrales de la especialidad</b> (18 créditos)</li> <li><b>B. Conocimientos teórico-humanísticos</b> (40,5 créditos)</li> <li><b>C. Conjunto</b> (24 créditos)</li> <li><b>D. Otras asignaturas</b> (40,5 créditos)</li> <li><b>E. Itinerario</b> (12 créditos)</li> </ul> <p><b>Asignaturas optativas</b> (27 créditos)</p> <p><b>Asignaturas de libre elección</b> (18 créditos)</p>	<p><b>GRADO SUPERIOR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Materias de formación básica</b> (37 créditos)</li> <li><b>Materias obligatorias comunes</b> (10 créditos)</li> <li><b>Materias obligatorias específicas</b> (165 créditos)</li> <li><b>Materias optativas</b> (9 créditos)</li> <li><b>Materias de libre elección</b> (9 créditos)</li> <li><b>Trabajo fin de grado</b> (10 créditos)</li> </ul>

Figura 2.35. Diseño curricular del Grado Superior a partir de la LOGSE



La mencionada orden, distingue en la especialidad de interpretación del itinerario de piano la siguiente agrupación de materias:

- Materias de formación básica: Formación y adiestramiento auditivo y vocal, Análisis, Armonía y contrapunto, Organología, Historia de la música, Música y culturas e Introducción a la investigación.
- Materias obligatorias comunes: Pedagogía y didáctica instrumental, Tecnologías para la música y Formación laboral y normativa.
- Materias obligatorias específico: Instrumento, Historia de los instrumentos, Organología específica del instrumento, Técnicas de control emocional y corporal, Improvisación y acompañamiento, Lectura a primera vista y transposición, Repertorio del siglo XX-XXI, Evolución estilística de la interpretación y del repertorio, Repertorio con piano acompañante, Transcripción, Coro, Conjunto y Música de Cámara.
- Materias optativas.
- Materias de libre elección.
- Trabajo fin de grado.

Igualmente, la relación de materias expuestas, previamente, se corresponde a las siguientes áreas de conocimiento.

- Lenguajes y técnicas de la música.
- Cultura, pensamiento e historia.
- Pedagogía y didáctica
- Tecnología musical.
- Formación laboral.
- Instrumento.
- Formación instrumental complementaria.
- Música de conjunto.

En la Figura 2.36. se indica la distribución de cada área de conocimiento en relación a su designación lectiva. En este caso, se observa una mayor concentración en las materias obligatorias específicas conformadas por el área de conocimiento del

instrumento (89 créditos), formación instrumental complementaria (36 créditos), y música de conjunto (40 créditos).

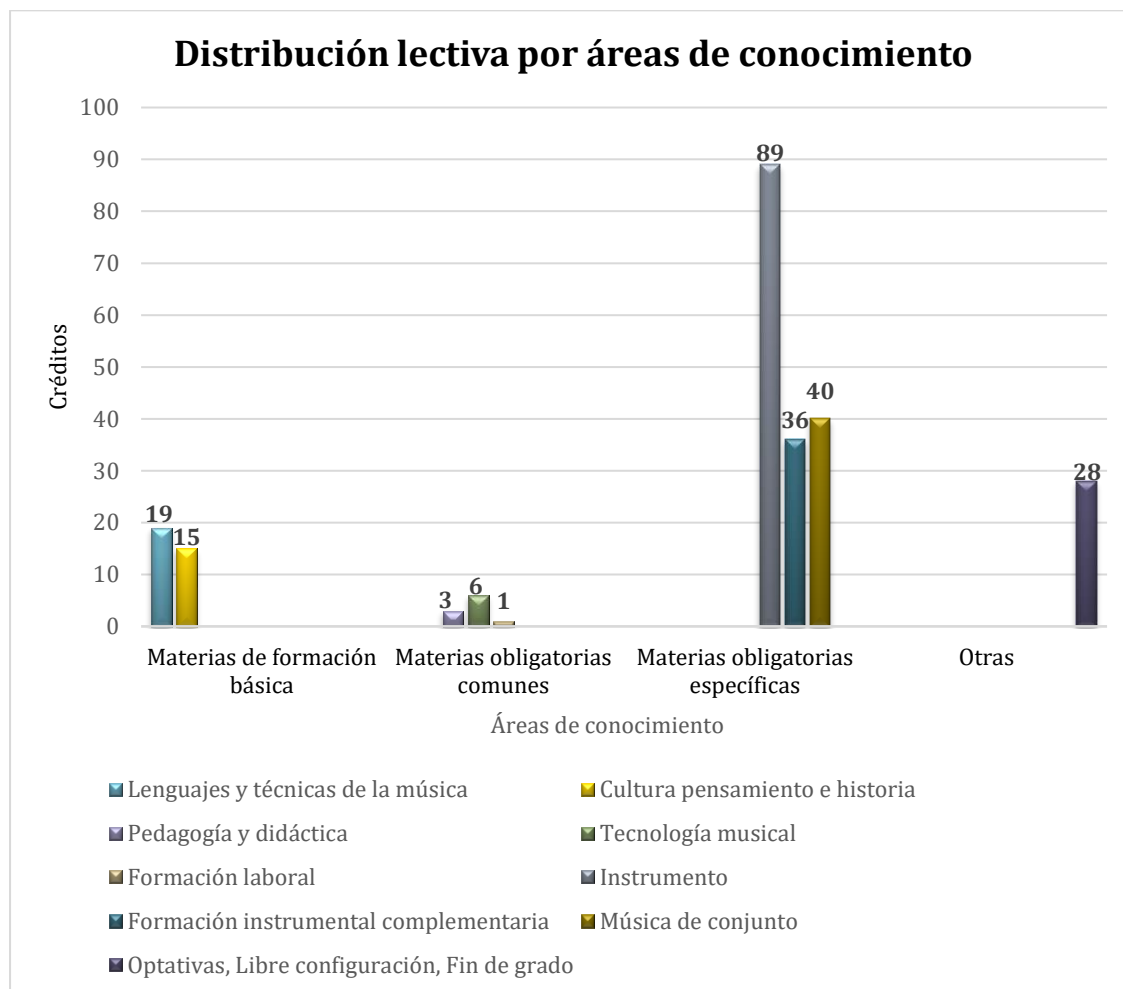


Figura 2.36. Tiempos lectivos por áreas de conocimiento en el Grado Superior.

Atendiendo a la estructura de las diferentes materias reguladas por la Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior, y por la Orden del 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado, se identifican las siguientes transformaciones entre ambos planes de estudio, como se indican en la Figura 2.37. Las materias asociadas a conocimientos teórico-humanísticos se desglosan en materias de formación básica y materias obligatorias comunes. Igualmente, los conocimientos centrales de la especialidad y conjunto, pasan a ser parte de las materias obligatorias específicas.

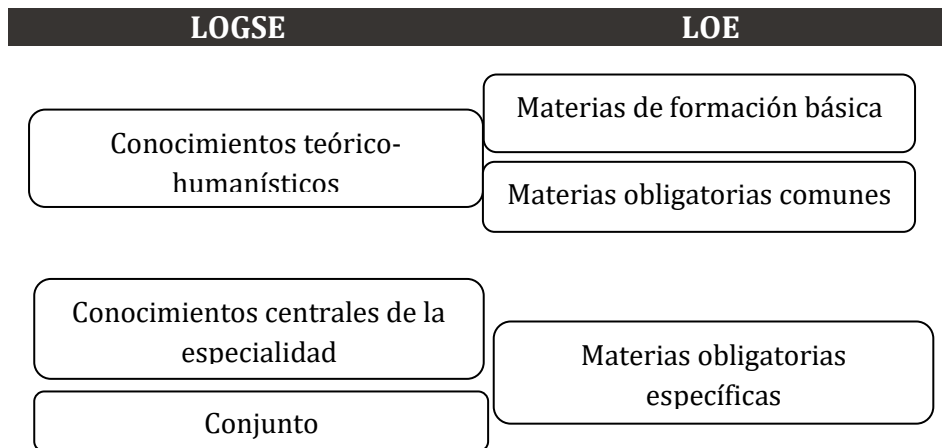


Figura 2.37. Evolución del diseño curricular en el Grado Superior a partir de la LOGSE

Por otra parte, el diseño del grado superior con la LOGSE permite observar una distribución lectiva muy estable en el conocimiento central de la especialidad, como se indica en la Figura 2.38, y el modo en que las materias propias del conocimiento teórico-humanístico descienden hasta el punto de no estar incluidas en el último curso.

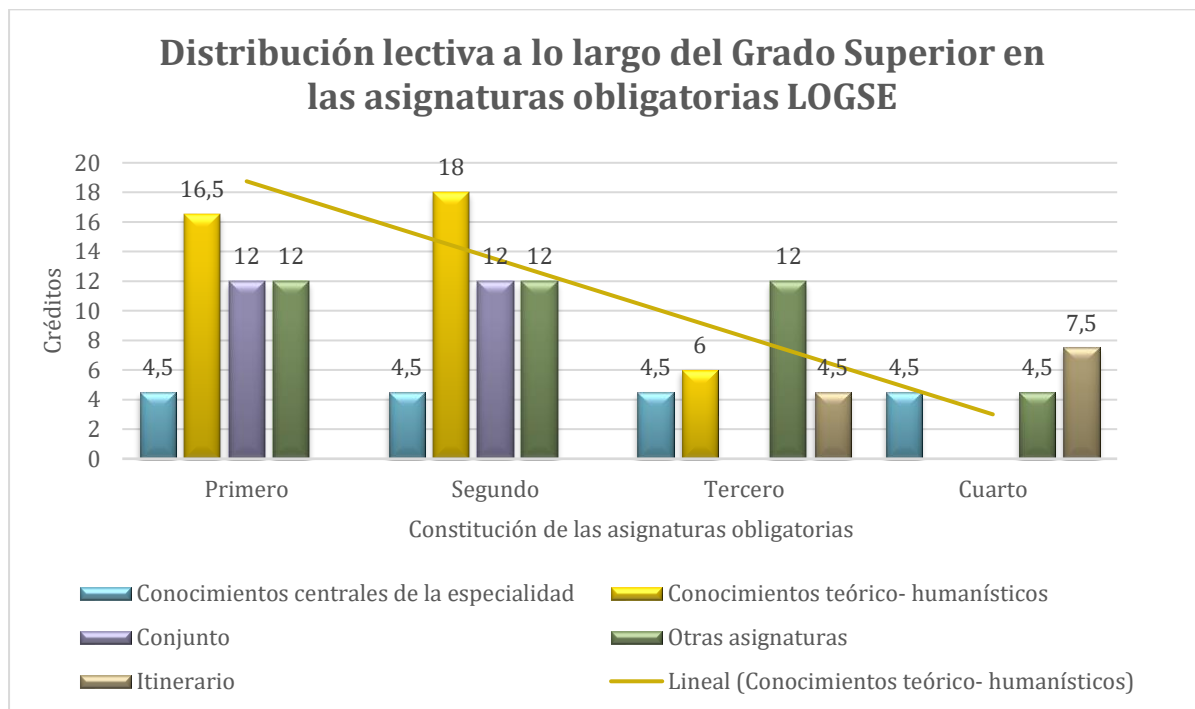


Figura 2.38. Distribución lectiva a lo largo del Grado Superior en las materias obligatorias LOGSE

Por el contrario, la regulación implantada por la LOE presenta un diseño en el que las materias obligatorias específicas se muestran en creciente dedicación, y sobre las que se disminuye la carga lectiva de las materias de formación básica y las materias obligatorias comunes, tal y como se indica en la Figura 2.39. Del mismo modo, Zaldívar (2005) afirma que se pretende:

... garantizar a los graduados en dichas artes, y sin obligarlos a alejarse de su propia práctica creativa e interpretativa (es decir, sin necesidad de acudir, y adaptarse mejor o peor, a otros campos disciplinares más o menos próximos, desde la estética a la historia del arte, de la sociología a la pedagogía, etcétera), su perfecta acogida en trayectorias de investigación reconocibles y evaluables (p. 121).

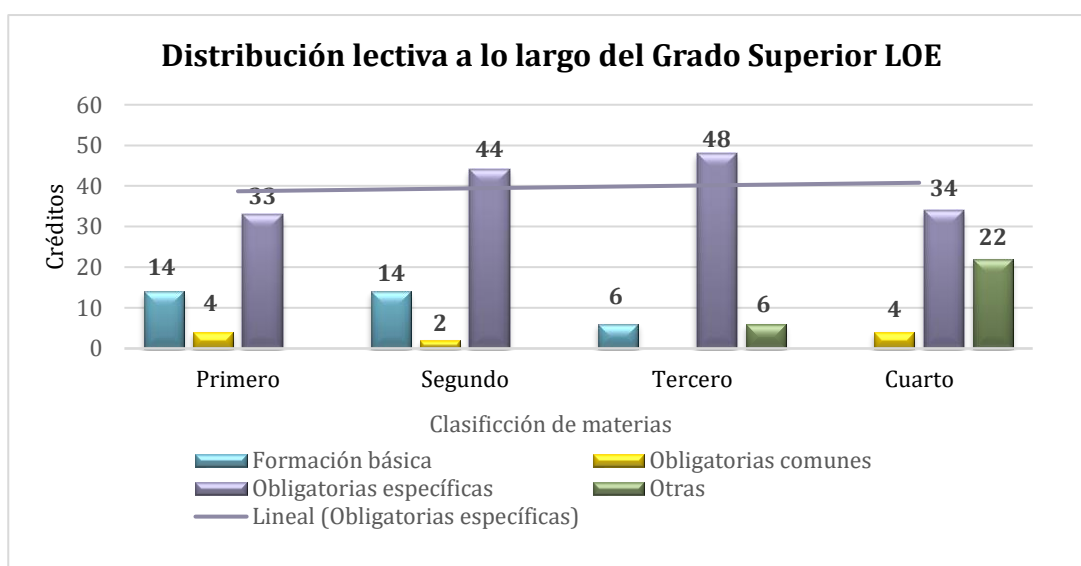


Figura 2.39. Distribución lectiva en el transcurso del Grado Superior LOE.

Finalmente, podría concluirse que la planificación de los estudios de grado superior, así como los estudios de Máster en interpretación, pretenden la máxima especialización en el conocimiento y en la práctica instrumental. En este sentido, se constituye un modelo académico que pretende dotar a sus planes de estudio de la posibilidad de profundizar en dicha especialidad sobre el diseño, o acerca de un cuerpo disciplinar, que permita su desarrollo en exclusividad. Se trata, por tanto, de una relación de materias enfocadas al desarrollo de la especialidad instrumental y su problemática.

#### **2.4.3. La imitación como principio metodológico: posibilidades y limitaciones de la ejemplificación sonora en la comprensión musical.**

La enseñanza y el aprendizaje en las disciplinas instrumentales, implica el desarrollo de un proceso vinculado a un escenario formativo determinado por la educación artística, así como, por los principios metodológicos implícitos en las enseñanzas musicales. Se identifican, por tanto, elementos y características comunes a diferentes áreas de conocimiento e, igualmente, especificidades propias de las disciplinas artísticas condicionadas por lo que Elliott (1995) comprende como un quehacer práctico. Es decir, un modelo didáctico a partir de la práctica que pretende el desarrollo en el alumnado de destrezas auditivas, un gran dominio psicomotriz, y una relación sensible a la experimentación de lo estético (Sierra Rodríguez, 2011).

En este sentido, el desarrollo y el aprendizaje musicales se asientan sobre un sistema de objetivos, de contenidos, de saberes, de actitudes y de habilidades, justificados en su propia interrelación, y determinados por el proceso cíclico de apropiación del discurso musical. Atendiendo a las consideraciones de Zabalza (1987), para la aproximación de los principios metodológicos, ha de tenerse presente una dimensión horizontal, integrada por los componentes, la estructura y el ámbito en el que se pretende intervenir y, una dimensión procesual, sobre la que se concretará la toma de decisiones didácticas adecuadas a un contexto determinado. Se introduce, por tanto, la necesidad del diseño y de la planificación docente. Schön (1992) alude a las siguientes acciones que propician la actividad de dicha planificación:

- Controlar la complejidad de la práctica docente.
- Imaginar un marco ideal sobre el que se aplicará la práctica.
- Estudiar las dificultades de acción en un campo de limitaciones e impedimentos.

Consiguientemente, se identifican unidades de aprendizaje para la justificación de una propuesta y de un diseño metodológico que parten de la comunicación y de la interrelación alumnado-profesorado, e implican una actuación

(motivar, explicar, corregir) y una planificación de actividades controladas (Titone, 1986). Siguiendo a Furlán (1991), se distingue una estructura metodológica básica donde se conceptualiza acerca de los objetivos y de los contenidos a alcanzar, así como, su programa, y el conjunto de principios orientados a la actividad docente a partir del análisis previo. En este caso, Fullan y Langworthy (2013) sitúan una enseñanza real a través del conocimiento práctico para la toma de decisiones docente, y del mismo modo, Medina y Sevillano (1991) aluden a la estrategia didáctica como un proceso personal donde el sistema metodológico se genera desde la reflexión en la práctica y el intercambio colaborativo entre los diferentes sujetos que intervienen en el acto didáctico.

Atendiendo al rol docente —como agente planificador de la enseñanza y de la estructura de la clase, así como, sobre la adecuación del contenido a los distintos niveles, y, su idoneidad ante las necesidades de las diferentes etapas— Estebaranz (1999), clasifica los modelos de diseño, como se observa en la Tabla 2.46, a partir del tratamiento de la información que define cada estrategia metodológica.

MODELOS PARA EL DISEÑO EN LA PLANIFICACIÓN DOCENTE		
<b>Modelo tecnológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tayler (1949)</li> </ul>	Centrado en los componentes del currículum
<b>Modelo deliberativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo práctico de Schwab (1978)</li> <li>• Modelo naturalista de Walker (1972)</li> <li>• Modelo de proceso educativo Stenhouse (1984)</li> </ul>	Centrado en la reflexión del profesor
<b>Modelo constructivista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje situado Brown (1988)</li> <li>• Modelo descriptivo- normativo de Sanders (1992)</li> </ul>	Centrado en los procesos de aprendizaje
<b>Modelo crítico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis crítico del contenido de Goodson (1984, 1988)</li> <li>• Modelo de planificación de la investigación- acción crítica de Kemmis y McTaggart (1992)</li> </ul>	Centrado en la autoinvestigación para la mejora de las prácticas
<b>Modelo de planificación colaborativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración con expertos de Caldwell y Spinks (1986)</li> <li>• Planificación colaborativa de Escudero (1992)</li> </ul>	El currículum como combinación de experiencias de aprendizaje formal e informal

Tabla 2.46. Modelos para el diseño de la planificación docente de Estebaranz (1999).

El Decreto 253/1993, de 29 de julio por el que se establece el currículum de la enseñanza de la música en los grados elemental y medio, y regula el acceso a los

mismos en Galicia, alude a los principios metodológicos de las especialidades instrumentales como “un hecho diverso, profundamente subjetivo” que implica, a su vez, un modelo de enseñanza propio. Entre sus características más destacables, presenta, por una parte, que “la necesidad de adaptación física de la propia constitución corporal a las peculiaridades de los distintos instrumentos hace que los estudios musicales deban ser iniciados a edades tempranas” (DOG, nº205, p. 7089), y alude también al alto grado de subjetividad que ocupa dicho aprendizaje. En cuanto al rol docente, se indica que:

El profesor ha de ser más que nunca un guía, un consejero, que a la vez que da soluciones concretas a problemas o dificultades igualmente concretos, debe, en todo aquello que tenga un carácter más general, esforzarse en dar opciones y no imponer criterios, en orientar (DOG, nº205, p. 7089).

A partir de un análisis de la evolución del enfoque metodológico de las enseñanzas de piano, McPherson y Gabrielsson (2002), indican que a lo largo del siglo XIX se asumen numerosos cambios en el planteamiento del aprendizaje instrumental en relación a las prácticas previas. Es decir, se reconoce un modelo de trabajo fundamentado en la repetición de ejercicios y de obras preexistentes transformando la práctica anterior que consistía en la realización de actividades creativas vinculadas a la improvisación y a la creación de materiales.

Del mismo modo, el mencionado decreto significa la relevancia de un aprendizaje funcional, sobre el que el alumnado pueda desarrollar la adquisición y la incorporación de contenidos nuevos. En este sentido, Jorquera (2002) alude a dos posibles modelos metodológicos sobre la enseñanza instrumental; distinguiendo:

...una didáctica instrumental basada en la gradualidad, en la descomposición de los aprendizajes en elementos simples que se van acumulando, y otros que proponen una aproximación compleja, en la cual la guía principal para el profesor son las capacidades y competencias que el alumno lleva a la clase de instrumento, realizando de este modo una aproximación holística a la práctica instrumental (p.2).

Desde esta perspectiva, donde la técnica instrumental y el repertorio se conforman como los principales interrogantes sobre el aprendizaje musical, cabe destacar las valoraciones que se indican en el marco legislativo, donde se alude a la “técnica de la interpretación”, diferenciándose de “mecánica para la ejecución”, como una unidad que integra la obra artística. Se introduce, por tanto, el concepto de expresión musical como una de las condiciones requeridas por la enseñanza instrumental (Bonastre, 2015). Por su parte, los trabajos de Juslin, Karlsson, Lindström, Friberg y Schoonderwaldt (2006), sobre metodología de trabajo expresivo en el aula de piano, resultan de gran significación por cuanto se identifica una “estrategia tradicional” (p. 338) determinada por las siguientes características:

- La imitación como estrategia para que el alumnado comprenda como ha de interpretar la música y reconozca un modelo sonoro.
- El empleo de metáforas y de imágenes como estrategia para la comprensión conceptual y situacional del lenguaje.
- La evocación de sentimientos para dirigir el trabajo emocional del alumnado que permita la práctica expresiva de la interpretación.
- La concreción de diferentes pautas sobre el sonido y sus modificaciones (dinámica, tempo, timbre...) que permita la planificación del discurso musical.

Igualmente, Neuhaus (2004) fundamenta los principios metodológicos de la práctica instrumental en la construcción y en el desarrollo de la idea musical. Alude al concepto de imagen estética, y determina las siguientes fases en el encadenamiento del aprendizaje musical en el piano, tal y como se observa en la Figura 2.40.



Figura 2.40. Principios metodológicos en la práctica instrumental según Neuhaus (2004).



Si bien la enseñanza instrumental se caracteriza por el desarrollo de destrezas que implican el control y el dominio sobre el instrumento, el aprendizaje musical requiere de la comprensión y de la construcción de estructuras de adaptación e interpretación desde la experimentación escénica. En este sentido, Ferrández (1984), alude a la práctica docente, en el ámbito instrumental, como una actividad que se vincula al análisis y a la planificación de su enseñanza, su aplicación en el transcurso de la clase, y su posterior evaluación. Igualmente, Romero, Rosa-Napal y González Sanmamed (2014) identifican un proceso circular, tal y como se observa en la Figura 2.41, que se inicia con la planificación docente, se desarrolla en el aula —a través del proceso de modelado y de identificación profesional—, y que finaliza con la presentación pública.

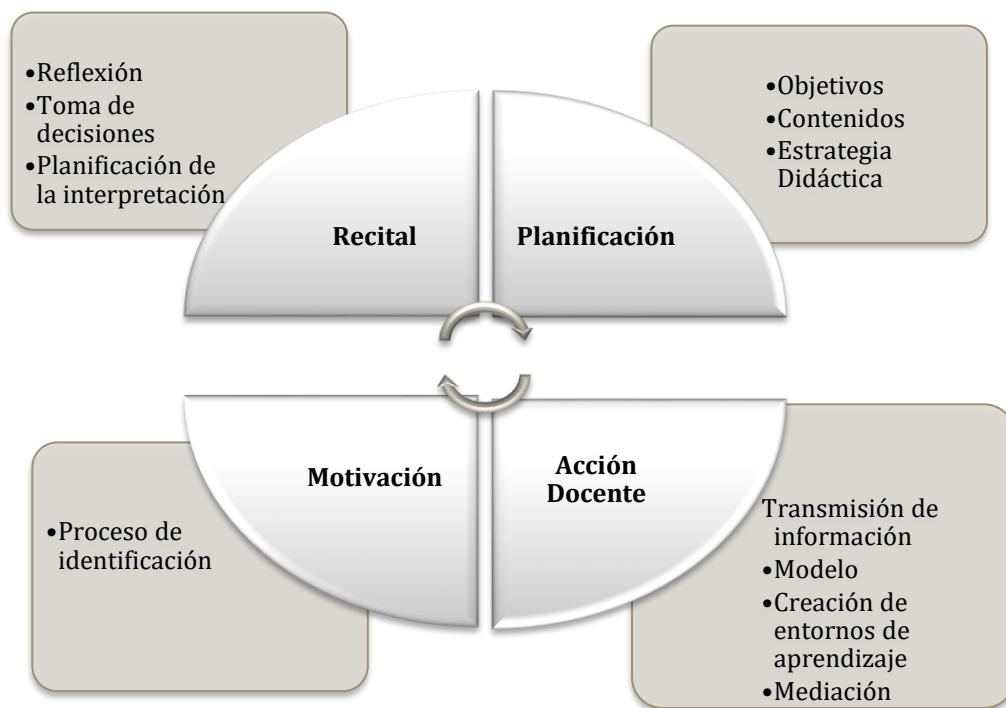


Figura 2.41. Secuencia metodológica en la planificación de la enseñanza instrumental.

Por tanto, se acude a un modelo caracterizado por el ejemplo sonoro como punto de partida expresivo y actitudinal en la formación de la personalidad artística, la decodificación del lenguaje a través de los elementos constitutivos del discurso musical, y bajo los principios propios del aprendizaje imitativo, observacional o modelado que permitan la comprensión y la asociación de ideas musicales.

#### **2.4.4. La presentación pública como cualidad de la formación performativa en interpretación musical.**

La práctica y la interpretación instrumental se relacionan con la expresión artística performativa en la que los acontecimientos se suceden en un tiempo y espacio determinados. Se sitúa, por tanto, la condición de eventualidad en público como una de las características más significativas en el proceso de aprendizaje musical. En este sentido, autores como Clarke (2006) entienden la expresión y la comunicación musical como “la consecuencia inevitable e irreprimible de la comprensión de la estructura musical; sin embargo, también es un intento consciente y deliberado del intérprete por hacer que sus interpretaciones sean perceptibles” (p. 87). Es decir, se han de incorporar al estudio de la interpretación, las implicaciones que requiere la exposición pública, tanto en cuanto, determinan una posible argumentación musical y su correspondiente toma de decisiones. Tal y como afirma Berman (2010), “la presencia de oyentes nos hace experimentar la música de forma distinta” (p. 198). Del mismo modo, las tendencias actuales en el estudio creativo de la enseñanza musical pretenden integrar los diferentes elementos que conforman la acción interpretativa, que tal y como indica Augustowsky (2012), se definen como:

... arte “performativo”, o arte en vivo, es aquel en el que la obra está constituida por las acciones de un individuo o un grupo, en un lugar determinado y durante un tiempo concreto. Así, la performance o “acción artística” es una situación que involucra cuatro elementos básicos: tiempo, espacio, el cuerpo del/los artistas y una relación entre estos y el público. (p. 184).

Es por ello que, si se profundiza en la teoría performativa, destacan las investigaciones de Schechner (2000), quien justifica que el conocimiento de las mencionadas propuestas artísticas comparte instrumentos de estudio con las ciencias humanas, tanto biológicas como sociales, con la historia, con los estudios de género, y con las aportaciones del psicoanálisis. Por otra parte, Cortés, Polanco, Retamal, Guerra y Farfán (2018) plantean un contexto creativo, en la expresión musical, que permite —a través de la acción performativa— establecer nuevos canales y códigos de

comunicación con los que desarrollar dicha acción. Es decir: “la música, por ejemplo, derriba las fronteras entre los lenguajes artísticos al establecer nuevas relaciones entre músicos y oyentes, acuñándose nuevos conceptos tales como, música escénica, música visual y teatro instrumental” (p. 11).

En otras palabras, tal y como explican Juan-Carvajal, Sánchez Usón y Vdovina (2016), “el intérprete tiene la misión de transformarse como músico ejecutor, analítico, creativo e investigador. Es su responsabilidad transmitir no sólo el arte de los sonidos en un sistema dado, sino hacerlo aprovechando las potencialidades que ofrece la época actual” (p. 37). Igualmente, Mantel (2010) atribuye a la interpretación la capacidad de sugestión puesto que “se produce en el oyente un resonante que puede y debería llegar tan lejos como para que este se sienta empujado no sólo a un estado emocional, sino por encima de todo a un movimiento corporal” (p. 217). Resulta de interés la valoración de Juan-Carvajal et al. (2016) sobre la necesidad de establecer los procesos de comunicación desde una perspectiva que no contemple al intérprete, exclusivamente, como un intermediario entre el compositor y el público, como se recoge en la Figura 2.42, sino desde “la retroalimentación compositor-intérprete, compositor-público, intérprete-compositor, intérprete-público, público-compositor, público-intérprete” (p. 35).

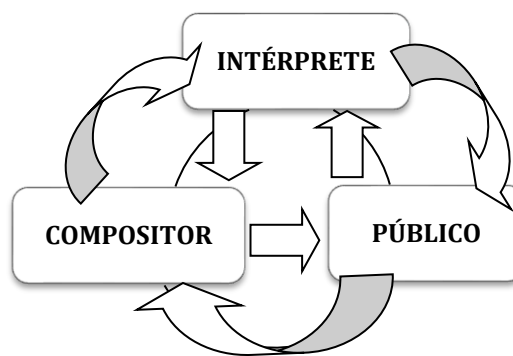


Figura 2.42. El proceso de comunicación musical según Juan-Carvajal et al. (2016).

En este sentido, la regulación de las enseñanzas de música permite observar, tanto en el grado elemental, como en el grado profesional, la relevancia de la presentación en público. En el primer caso, el Decreto 198/2007, del 27 de

septiembre, determina en sus objetivos: “Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismo, para vivir la música como medio de comunicación” (p. 17220). Además, se añade como uno de los criterios de evaluación —“interpretar en público, como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en su instrumento, con seguridad y control de la situación” (p. 172361)— para identificar “la capacidad de memoria y autocontrol, y el dominio de la obra estudiada”, del mismo modo, pretende “fomentar las capacidades de equilibrio personales que le permitan enfrentarse con naturalidad ante un público” (p. 172361).

Siguiendo las reflexiones de Berman (2010), se explica con detalle el proceso de apropiación del repertorio desde su exposición pública. Recuerda la importancia de realizar pruebas en contextos de confianza donde relata que: “durante las primeras interpretaciones de prueba nos sumergimos en un proceso de diálogo con la obra” (p. 189). Igualmente, Juan-Carvajal, et al. (2016), identifican un primer paso de trabajo fundamentado en la traducción y en la interiorización del lenguaje y sus significados para, posteriormente, desarrollar una interpretación musical expresiva. Berman (2010), ante la preparación de un recital, entiende que la fase final de su estudio se puede considerar como “un momento delicado y crucial, en el que la composición madura silenciosamente dentro del intérprete. Se trata de un misterioso proceso, durante el cual todos los descubrimientos y decisiones tomadas durante nuestro trabajo comienzan a tomar forma” (p. 196).

Teniendo en cuenta la condición procesual de los estudios profesionales de música, el Decreto 203/2007, del 27 de septiembre, plantea “actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa” (p. 17.469), estableciendo la necesidad de “presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística”. De este modo, se busca conocer “la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística” (p. 17.515). Por ello, Clarke (2006), entiende la interpretación como la capacidad expresiva sobre la que se indaga en “transparencia entre la concepción y la acción, de modo que cada aspecto de su comprensión de la música encuentre una manifestación en la interpretación misma” (p. 86).

#### **2.4.5. Reflexión sobre la problemática de la evaluación en interpretación musical y su correspondencia con la evaluación curricular.**

Finalmente, y con intención de inferir las principales ideas que articulan el proceso de evaluación en interpretación instrumental —y su didáctica— cabe destacar el tradicional pensamiento acerca de la ausencia de rigor en los procedimientos de valoración, entre otros, motivado por una gran presencia de subjetividad, tanto en lo que atañe a la obra artística, como a la visión personal del profesorado. Desde esta perspectiva, los estudios de Jornet, Sánchez-Delgado y González-Such (2015) describen la problemática actual como:

La evaluación del logro o desempeño en Música y Danza probablemente es uno de los ámbitos más complejos de abordar. En múltiples ocasiones, quizás por su dificultad —y por qué no decirlo, por falta de formación en esta disciplina—, el profesorado lo asume como una tarea que sólo puede llevarse a cabo de forma subjetiva. No obstante, si bien es cierto que hay una carga importante de elementos difícilmente objetivables, ello no quiere decir que no sea posible avanzar en su objetivación. En definitiva, el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado se ve marcado por las opiniones que vierte el profesorado, tanto a nivel informal durante las clases en su relación con el alumnado, como de manera formal, a través de sus calificaciones (p. 81).

Del mismo modo, Jorquera (2002) se refiere a la vinculación de la interpretación musical, con aquellos elementos de la estética que supeditan al relativismo los juicios de valor:

Como sucede en muchos casos, cuando hay de por medio una actitud etnocéntrica, se da por hecho el modelo al cual se hace referencia, sin explicitarlo y considerándolo el único y el mejor. Como hemos visto anteriormente, lo bello no es un valor absoluto, sino relativo, ya que debe ser contextualizado respecto a la cultura misma que lo ha producido y a las reglas que ésta establece sobre qué debe ser evaluado como bello (p. 4).

Es decir, siguiendo a Juan-Carvajal et al. (2016), “si bien, el arte pasado ha sido generalmente incluido sobre ciertos parámetros técnicos estilísticos, sabemos también la inexactitud de los mismos de acuerdo a determinadas escuelas, teorías y períodos musicales” (p. 17). E, igualmente, Rowell (1996, p. 179) se refiere al proceso de enjuiciamiento crítico sobre la interpretación como la consecuencia de una sucesión de hechos que se inicia en la percepción sonora, se desarrolla desde la afirmación o carencia de preferencia, relacionada con el gusto estético por asociación, y termina por concluir una causa para el enjuiciamiento. Se sucede, por tanto, una gran dificultad que circunda la práctica artística y el modo en que ello incide en su enseñanza.

En este sentido, Botella (2011) se refiere al conocimiento de lo performativo, y su evaluación, como algo que “es difícil de medir en los parámetros habituales de las Ciencias Sociales” (p. 91). Además, añade que en su abordaje se ha de tener en cuenta “la variedad de praxis docentes que llevan a cabo los pedagogos de los niveles superiores. Es decir, el problema que se plantea es la diversidad y heterogeneidad de modelos de aprendizaje que se generan en estas enseñanzas” (p. 81). A partir de las consideraciones previas, han de tenerse en cuenta las siguientes cuestiones para poder identificar un marco preciso sobre el contexto de las enseñanzas musicales de índole profesional.

- ¿Qué criterios de evaluación se aplican al conocimiento de la interpretación teniendo en cuenta la diversidad en la realización?
- ¿En qué medida el currículum determina los niveles de consecución de logro en sus diferentes cursos, tanto desde la interpretación en público, como desde aquellos contenidos transversales de la práctica?
- ¿Qué diferencias se identifican en el comportamiento de los procedimientos de evaluación desde el punto de vista del proceso formativo, y en relación con el desarrollo de la interpretación?
- ¿De qué modo se evalúan aquellos contenidos que no intervienen directamente en la interpretación como la lectura a vista o la improvisación?

La relación entre el contenido específico de una disciplina y el conocimiento profesional docente de dicho contenido, “supone una comprensión de las distintas formas de organizar y comprender la materia, así como conocimiento de la manera en cómo evaluar la disciplina y aceptar nuevos conocimientos” (González Sanmamed, 2015, p. 171). Por ello, el conocimiento desarrollado *a través de la práctica artística* se atribuye, como explica López Cano (2013), a “preguntas y problemas que no pueden ser atendidas en contextos que no posean un nivel de práctica artística alto o sin la participación de profesionales artísticos” (p. 229). Requieren, por tanto, de su experiencia específica para ser formulados y para ser resueltos. Es decir, “la concepción de una interpretación particular para una obra específica implica un proceso creativo con varios elementos y fases” (López Cano, 2013, p. 233). Del mismo modo, el autor explica que la experiencia de la práctica musical, como conocimiento, puede plantearse desde diferentes modos de aproximación. Distingue, en este caso:

- el conocimiento derivado de la práctica interpretativa, y,
- el conocimiento derivado del análisis de la interpretación.

En el primer supuesto, y siguiendo a Botella (2011), la problemática de la interpretación se relaciona con “la atención musical progresiva, la resolución de problemas, el hallazgo de soluciones, la reducción del problema musical, la reflexión crítica, la generación creativa y la selección de ideas musicales” (p. 82). Destacan, en cuanto a su regulación en las enseñanzas profesionales de música, los criterios de evaluación establecidos en el Decreto 203/2007, del 27 de septiembre, donde se evidencian las preocupaciones descritas anteriormente:

- Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo.
- Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.
- Presentar en público un programa adecuado a su nivel, demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.

No obstante, en ningún momento se referencia la concreción de los diferentes niveles por lo que dicha ambigüedad suscita una gran dificultad para identificar ese

aspecto de la evaluación. Siguiendo a López Cano (2013), las cuestiones propias del cómo ha de ser interpretada una obra han conducido a un tipo de investigación de carácter historicista, donde:

...el estudio de fuentes, manuscritos, tratados, diarios, organología, testimonios, etc., se complementa con la puesta en práctica en el instrumento. La elección interpretativa final se decide basculando entre la historia documentada y la imaginada, las posibilidades acústicas del instrumento actual y sus posibilidades técnicas, la destreza técnica del intérprete, su propia estética y los requerimientos artístico-expresivos del contexto musical (p. 232).

Por otra parte, si se tiene en cuenta, como indican Rosa-Napal, Romero y Muñoz (2019), la “diversidad interpretativa parte de la concepción abstracta del lenguaje musical y del estudio del fenómeno del sonido en torno a su significado, especialmente cuando no se indica explícitamente en el texto” (p. 1), y es donde se sitúa el conocimiento desarrollado por el análisis de la interpretación. Juan-Carvajal et al. (2016), del mismo modo, aluden a factores socioculturales como un posible criterio referencial en el proceso de conformación de la idea musical.

La caracterización de una obra musical, por lo general, se inicia en su relación con el entorno en que se creó y ello depende, en gran medida, del conocimiento que de esta se posea. Su análisis se ha visto afectado por costumbres histórico-culturales, referencias, experiencias, tradiciones o percepciones auditivas reforzadas con criterios establecidos socialmente... (p. 11).

A través del conocimiento propio del análisis comparativo de la interpretación, se pretende promover la reflexión sobre las decisiones interpretativas que se han de tomar. El criterio que pone de manifiesto esta condición se refiere a “demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical” (D.O.G. N.º 211, p. 17.514).



Nuevamente, la dicotomía objetividad vs subjetividad plantea los interrogantes acerca de:

- ¿dónde se sitúan los límites de la creatividad artística en relación a los estándares estilísticos preconcebidos?, e, igualmente,
- ¿en qué medida se puede aplicar, en términos de una evaluación, una medición de dichos resultados?

En esta línea de trabajo, López Cano (2013, p. 234) indica que el análisis para la interpretación prioriza “la generación de ideas productivas para la ejecución que son por definición metafóricas, alegóricas, simbólicas y subjetivas. Sin embargo, no tienen por qué ser arbitrarias y carentes de interés para oyentes, analistas, teóricos y otros intérpretes de la misma obra”. Por ello, resulta relevante distinguir aquellos criterios de evaluación que se dirigen a la interpretación musical del repertorio en sí misma, y de aquellos que pretenden indagar sobre los procesos de mejora del alumnado.

Se tiene en consideración, por tanto, una evaluación determinada por los contextos educativos, sus estructuras y sus inquietudes, así como sus incidencias en la enseñanza; de forma que, tal y como indica González Sanmamed (2015) “incluye el conocimiento de las teorías del aprendizaje y los principios generales de la instrucción” (p. 170). Y del mismo modo, han de incorporarse aquellos criterios —que por su naturaleza específica—, son necesarios para la formación del intérprete, aunque no tan evidentes en su práctica diaria como: demostrar capacidad para abordar individualmente el estudio de las obras de repertorio; demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación (D.O.G. N.º 211, p. 17.514).

Consiguientemente, se puede concluir que la evaluación se conforma como una tarea compleja que permite al profesorado identificar las dificultades y los progresos a lo largo del proceso de aprendizaje. No obstante, en las enseñanzas artísticas se requiere de un esfuerzo añadido por definir y por equilibrar los criterios de valoración artística con los criterios propiamente educativos.

# **CAPÍTULO III**

---

## **DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO**



## CAPÍTULO III:

### DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

#### ÍNDICE DE CONTENIDOS

#### Introducción

#### 3.1. Justificación: problema objeto de estudio.

#### 3.2. Principales interrogantes de investigación.

3.2.1. Interrogantes referentes a las cuestiones de interpretación.

3.2.2. Interrogantes referentes a las cuestiones propias de la actividad docente.

#### 3.3. Objetivos de investigación.

#### 3.4. Diseño metodológico de la investigación.

3.4.1. El enfoque cualitativo.

3.4.2. El estudio de caso como estrategia metodológica: la aproximación biográfico-narrativa y su uso en investigación educativa.

3.4.2.1. Clasificación e idoneidad del estudio de caso.

3.4.2.2. Aportaciones y limitaciones del estudio de caso.

3.4.2.3. Las historias de vida del profesorado y su significatividad en la configuración de la identidad profesional docente.

3.4.2.4. Selección del estudio de caso.

3.4.3. Proceso de investigación: fases y secuencia.

3.4.4. Instrumentos para la recogida de datos.

3.4.4.1. La entrevista en investigación cualitativa.

*Tipología y clasificación de la entrevista.*

*Diseño y estructura de las entrevistas de investigación.*

3.4.4.2. La observación cualitativa.

*Aproximación metodológica.*

*Diseño del instrumento de observación.*

3.4.4.3. Criterios de validez metodológica de los instrumentos de recogida de datos.

#### 3.5. Análisis de datos.

### INTRODUCCIÓN

La presente investigación se sitúa en el marco de las enseñanzas específicas de música en el ámbito del conservatorio y, en concreto, aborda la identidad profesional docente en la especialidad de piano. En este sentido, y desde los propósitos principales del estudio, se desarrolla el siguiente diseño de investigación donde se atenderán a las cuestiones relativas al enfoque metodológico, el diseño y aplicación de los instrumentos para la recogida de datos, así como, el procedimiento para su análisis.

A partir de la revisión bibliográfica realizada en los capítulos previos, se delimita el problema de investigación sobre el que se inicia el diseño metodológico de la misma. Es decir, se plantean los objetivos de estudio desde las cuestiones vinculadas a la interpretación musical, y las temáticas relativas a su actividad docente con el propósito de explicar la enseñanza en la especialidad de piano bajo la interacción de la experiencia instrumental y el desarrollo personal y biográfico del profesorado. Posteriormente, y teniendo en cuenta la naturaleza del tema de estudio, se desarrollan los principios que determina el marco de la perspectiva interpretativa, y su idoneidad dentro del enfoque metodológico cualitativo. En este sentido, y pretendiendo una descripción exhaustiva de los hechos, las acciones y el contexto sobre el que se conforma la identidad profesional docente, se describe la selección del estudio de caso, a partir de la participación de dos intérpretes y profesores de piano, seleccionados por su relevancia en el ámbito musical.

Igualmente, se procede al diseño y a la aplicación de los instrumentos para la recogida de datos mediante las técnicas de la entrevista y la observación. En este caso, se realizaron un total de ocho entrevistas que obedecen a los temas de investigación, así como el empleo de una plantilla de observación para el registro de la información en la fase de campo, a lo largo de doce sesiones de trabajo. Se pretende, por tanto, estructurar el acceso a fenómenos y describir el modo de adquisición de habilidades y conocimientos que configuran al docente en relación, al medio artístico. Finalmente, se detalla el procedimiento para el análisis de datos, así como la concreción de las categorías que se desarrollarán en el informe de investigación.

#### 3.1. Justificación: problema objeto de estudio.

La enseñanza musical en el conservatorio se conforma como un campo de estudio que requiere de una consideración multidimensional para su comprensión. Por una parte, se identifica el conocimiento propio de la práctica musical, donde se sitúa el desarrollo instrumental y el contenido artístico que define su interpretación, así como, la profesionalización docente, donde se interrelacionan los aspectos institucionales, o de contexto, así como los sociales, personales y artísticos. Es decir, la investigación en enseñanzas artísticas —en el área de la expresión musical— y, concretamente, desde la especialidad de piano, sitúa la identidad profesional docente como la relación entre la figura del intérprete y la figura del docente, a partir de sus “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (Hargreaves, 2005, p. 189).

Por tanto, el estudio de la formación del profesorado y su correspondencia con una cultura profesional determinada implica el análisis de los siguientes aspectos:

- Cuestiones relacionadas con la investigación en artes, es decir: cómo se llega a conocer a través de la experiencia artística; qué valor representa la investigación en el desarrollo del conocimiento de dichas disciplinas; cómo se está abordando; cuáles son los principales procedimientos de investigación y qué los acredita; sobre qué códigos se trabaja en la indagación artística, y de qué modo todo ello determina la relación: *investigación-artes- educación*.
- Cuestiones relativas a la identidad profesional docente entendiendo el ejercicio de la práctica profesional como el resultado biográfico-social vinculado a los períodos de formación, la experiencia profesional no docente, y el proceso de socialización condicionado por el medio institucional.

En este sentido, y partiendo de la justificación previa, es preciso retomar las líneas de pensamiento que han ido gestando las investigaciones actuales sobre el conocimiento profesional docente a partir del *contenido específico* de la materia como núcleo para la acción didáctica. Bajo la propuesta de *trasposición didáctica* de Chevallard (1991) —como principal impulsor en el desarrollo de las didácticas específicas—, Bolívar (2005), establece que estas disciplinas “adquieren identidad cuando la relación docente-discente se ve mediada por unos contenidos disciplinares” (p. 18); lo cual, implica que cada materia desarrolla modos específicos de enseñanza y un lenguaje característico que infieren en una tradición didáctica.

Partiendo de las consideraciones anteriores, se articula la presente investigación acerca de la identidad profesional docente —donde se sitúa la personas y el profesional como objeto de estudio perteneciente a un colectivo determinado y vinculado a un contexto institucional— en torno a tres grandes áreas de exploración:

- estudio sobre el intérprete, como medio de acceso al conocimiento de un corpus de conocimientos de la disciplina/s objeto de enseñanza, que configura —en gran medida— su identidad profesional;
- estudio sobre el docente, es decir, el modo en que su especialidad disciplinar configura un modo de ver y entender el currículum: objetivos, estrategias y tareas didácticas, niveles de consecución y exigencia;
- estudio sobre la relación interpretación-docencia como principio base de una identidad y cultura profesional que configura una determinada visión sobre la estructura organizativa de la institución y su relación con cada uno de sus agentes.

Desde esta perspectiva, es necesario plantearse la relación entre el conocimiento fundamentado en habilidades musicales y habilidades pedagógicas. El conocimiento profesional de los profesores determina la base necesaria para la enseñanza, no obstante, rediseñar la formación del profesorado ofrece un nuevo marco en las didácticas específicas donde el objetivo de la formación docente supone elevar y legitimar la profesión docente en cualquiera de sus áreas de conocimiento.

#### 3.2. Principales interrogantes de investigación.

La indagación sobre la construcción y el desarrollo de los procesos sociales requiere de una descripción detallada sobre la complejidad de elementos, factores y vínculos que suscita el tema de trabajo. Comprender las causas que determinan las posibles reflexiones, los patrones de conducta y las actitudes, origina —en este caso— interrogantes relativos al estudio de las relaciones identitarias que subyacen en la convergencia interpretación- docencia de la enseñanza musical.

Para ello, se identifican las siguientes cuestiones iniciales:

##### Cuestiones iniciales.

- ¿Cómo se posicionan los y las pianistas profesionales ante la docencia de su instrumento? ¿Cuáles son los principales aspectos que intervienen en su visión sobre el ejercicio docente?
- ¿Qué significación adquieren las disciplinas instrumentales dirigidas a profesionales dentro del ejercicio docente? ¿Cómo está representada su experiencia musical en su visión del conocimiento didáctico?
- ¿En qué medida pueden considerarse actividades excluyentes, y/o complementarias aquellas que no forman parte directamente de la formación instrumental? ¿Qué peso evidencia cada una de las siguientes dimensiones: interpretación, docencia y la combinación de ambas? ¿cómo incide una sobre la otra y por qué? ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de dicha dicotomía?
- ¿Cómo perciben los y las pianistas su actividad artística ante los procesos de investigación en artes y en la investigación educativa?

A partir de estas cuestiones previas, emergen nuevos interrogantes que pretenden detallar las principales dimensiones temáticas sobre las que, posteriormente, se plantearán los objetivos de investigación.



Por un lado, se establecen los aspectos relativos a la vida musical, se pretende conocer al intérprete desde su comienzo formativo —fases y experiencias que enmarcan el crecimiento como músico— dando lugar a la madurez profesional, así como su actividad cotidiana vinculada a la interpretación. Desde la relación del intérprete con el ámbito artístico, se identificarán las principales exigencias que demanda la profesión, así como, las características propias del medio laboral con el fin de conocer su incidencia en la visión de la práctica profesional artística.

Del mismo modo, se investigará sobre el ejercicio docente atendiendo a los hechos, los asuntos y las experiencias más significativas que acontecen dentro del ámbito educativo. Dada la preponderancia de la *práctica sobre la práctica* se justifica la necesidad de conocer el modo en que se adquiere el conocimiento didáctico y se desarrolla bajo el contexto institucional; es decir, incidir en la actividad de aula con el propósito de identificar los principales criterios y metodologías sobre las que se diseña la enseñanza del instrumento, así como sus causas fundamentales, tal y como se recoge en la Figura 3.1.

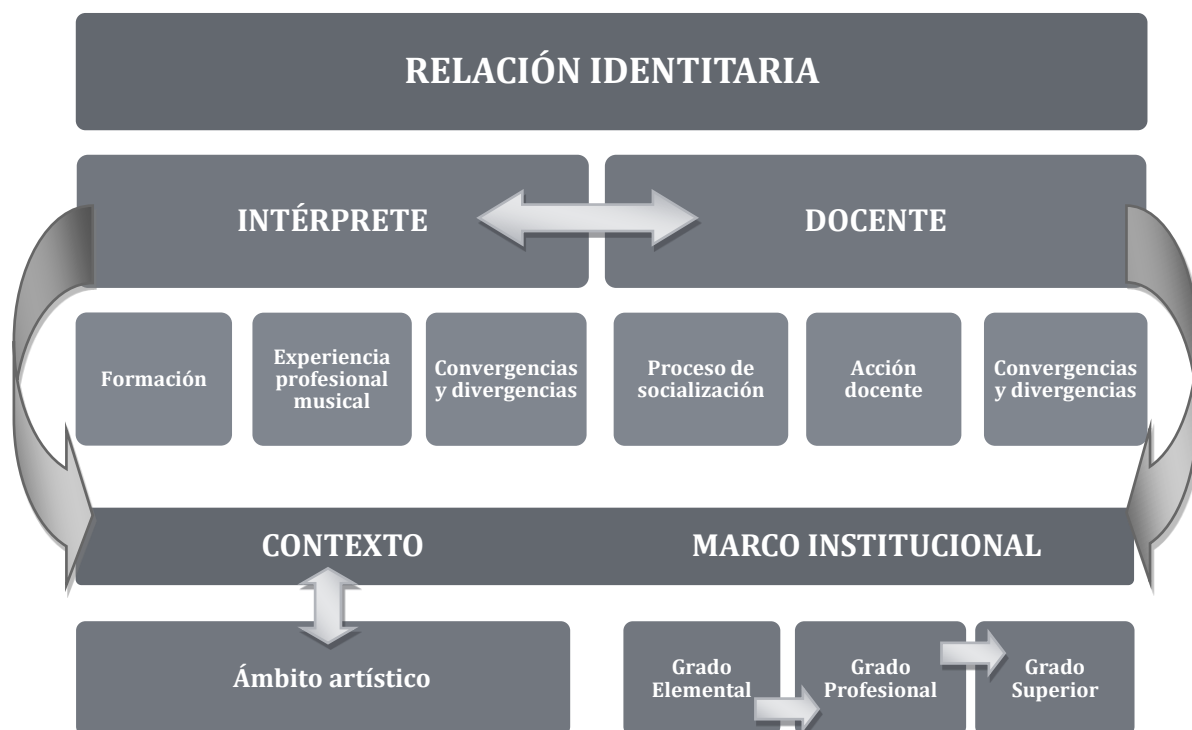


Figura 3.1. Dimensiones básicas sobre la relación identitaria entre interpretación y docencia.

#### 3.2.1. Interrogantes referentes a las cuestiones de interpretación.

El análisis de la formación y la práctica profesional de la interpretación musical son considerados el principal problema al que se enfrentan las especialidades instrumentales. Desde esta perspectiva, es pertinente destacar la limitación del conocimiento musical, fundamentado en la indeterminación de su propio objeto —la música o la obra musical—, aludiendo a un concepto ambiguo, y hoy en debate.

La multiplicidad de enfoques respecto a este concepto deriva en una amplia diversidad de pensamiento sobre los que la hermenéutica, atribuida al lenguaje musical, frecuentemente conduce a conclusiones heterogéneas en lo que respecta al significado de un texto. No obstante, y con independencia del paradigma sobre el cual se establezca la fundamentación de la interpretación, el *significado* de la obra derivaría de la coherencia interna de sus componentes, y el trabajo analítico consistiría en desvelar esa coherencia.

En este sentido, se plantea la necesidad de identificar y visibilizar los elementos que definen el ejercicio musical, así como entender el proceso de desarrollo, en el aprendizaje inicial, y la adquisición de habilidades, las destrezas y el conocimiento que configura la profesionalidad del músico relacionada con el medio artístico.

#### **Cuestiones relativas al proceso de formación musical: influencias más significativas vinculadas al contexto particular del intérprete.**

- ¿En qué condiciones personales, familiares, sociales e institucionales se desarrolla la formación musical del intérprete?
- ¿Es posible identificar fases formativas en el aprendizaje de la interpretación? ¿Cuáles son las características más significativas del período de formación? ¿Qué importancia adquiere la *historia escolar* en la configuración de la identidad profesional de este colectivo?

- ¿Cómo se establecen los modelos de aprendizaje sobre el desarrollo musical, instrumental e intelectual? ¿Cómo se adquieren? ¿Cuáles son las estrategias y las metodologías empleadas que más destacan?
- ¿Qué vínculos se establecen entre el profesorado y el alumnado en estas enseñanzas? ¿Cómo condiciona la influencia del profesorado en la relación alumnado- interpretación?
- ¿Qué valoración hacen los y las intérpretes de su formación tanto en los aspectos propiamente musicales como los de carácter general? ¿Creen que la formación recibida se ajusta al perfil que se demanda desde el conservatorio?

#### Cuestiones relativas a la experiencia artística como intérprete.

- ¿Cuáles son las características fundamentales que definen la práctica musical como intérprete? ¿Cuáles son las principales dificultades? ¿Cómo condiciona el estilo de vida?;
- ¿Cómo se establece el proceso de preparación técnica del repertorio? ¿Se pueden identificar fases? ¿Cuáles son los principales procedimientos y metodologías de trabajo? ¿Qué importancia adquiere la selección de un programa de concierto? ¿Cuáles son los criterios de selección?
- ¿En qué medida se involucran los y las intérpretes en el proceso creativo de la producción musical final? ¿Llegan a considerarse como elementos activos dentro del proceso creativo de la obra? ¿Cómo entienden esa creatividad? ¿Qué relación mantienen con la investigación y con la innovación artística?
- ¿Cuáles son las principales características que definen el entorno artístico y cómo influyen en el desarrollo profesional? ¿Cómo inciden en el proceso de comunicación los nuevos espacios y recursos de la práctica musical?

#### **Cuestiones relativas a las convergencias y divergencias que puedan establecer patrones o perfiles profesionales como colectivo.**

- Entre los casos de estudio de la presente investigación ¿Cuáles son las principales coincidencias y divergencias en sus períodos de formación musical? ¿Comparten los mismos principios formativos? ¿Se ha establecido una internacionalización de los estudios musicales en los conservatorios?
- ¿Cómo gestionan los y las intérpretes el desarrollo de sus carreras musicales? ¿Participan de la misma visión del medio? ¿Cómo les influye como colectivo? ¿Cuáles son sus principales perspectivas como profesionales de la música?

#### **3.2.2. Interrogantes referentes a las cuestiones propias de la actividad docente.**

La enseñanza del piano podría considerarse un ejemplo más de la discordancia y del debate académico que generan los intrincados vínculos de la didáctica general y las didácticas específicas. La forma en que se enseñan los principios básicos de la interpretación musical y los rasgos que definen la organización de su aprendizaje, evidencian una fractura conceptual sobre la estructura curricular y las dinámicas institucionales en la práctica.

Es evidente la complejidad que adquiere el conocimiento profesional docente no sólo desde la interacción entre el alumnado y el profesorado, sino a partir de la variable institucional como elemento formativo en el desarrollo cognitivo y en las prácticas pedagógicas del docente. Precisamente, este contexto específico, es el espacio donde el conocimiento profesional se convierte en un conocimiento experimentado mediante la práctica y la relación social, dilatada en el tiempo, con el medio. Teniendo en cuenta la dimensión institucional como escenario de formación docente, que incide en sus formas de pensar, percibir y actuar, se pretende indagar

sobre este proceso de modelización que produce una determinada práctica educativa de los docentes; es decir, cuál es el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de su enseñanza, cómo se lleva a cabo en el aula, y su relación con los resultados alcanzados.

**Cuestiones relativas al proceso de socialización: influencias más significativas que intervienen en la configuración de la identidad profesional docente.**

- ¿Cuáles son las influencias más relevantes que han condicionado y condicionan la configuración como docente? ¿Qué momentos, acontecimientos, fenómenos adquieren mayor significado a lo largo del proceso de socialización? ¿Es posible establecer ciclos o fases en dicho proceso? ¿Qué experiencias han reportado un mayor aprendizaje y en qué contexto?
- ¿Cuál es su percepción sobre la enseñanza instrumental?
- ¿Cuál es la identidad atribuida por la sociedad que percibe el docente? ¿Cómo piensa que la sociedad considera la formación musical del conservatorio? ¿Son coincidentes su propia identidad con la atribuida por la sociedad?
- ¿Qué dificultades aparecen de forma reiterada en la práctica docente del profesorado de piano? ¿Comparten esas dificultades con profesores y profesoras de otras especialidades?
- ¿Cómo condiciona el *entorno laboral* la configuración de la identidad profesional del profesorado de piano? ¿En qué medida influye en su ejercicio docente?
- ¿Cómo se establecen las relaciones de carácter organizativo en el centro? ¿Qué *cultura profesional* se puede identificar? ¿Cuáles son las principales causas y las posibles consecuencias?

#### Cuestiones relativas al ejercicio y a la práctica docente.

- ¿Cómo valora el profesorado de la especialidad de piano el conocimiento didáctico del contenido? ¿Qué grado de sensibilidad manifiestan ante la didáctica? ¿Cuáles son las posibles causas que se pueden atribuir a esa relación?
- ¿Qué aspectos son característicos de su práctica profesional? ¿Qué hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen? ¿Cómo lo han ido desarrollando?
- ¿Qué estilo docente manifiestan los profesores y profesoras de piano? ¿Se pueden identificar modelos de enseñanza- aprendizaje? ¿Cuáles han sido las influencias que han configurado este estilo?
- ¿Cómo diseñan y organizan el aprendizaje del alumnado de piano? ¿Cómo se gestiona a lo largo de las diferentes etapas y grados de formación? ¿Qué valor útil representa la programación de aula como recurso? ¿Se ajusta a sus necesidades? ¿Cuáles son las posibles causas?
- ¿De qué modo los elementos del currículo y los criterios de evaluación reflejan las necesidades dentro de la especificidad de la materia? ¿Cómo afecta a sus prácticas docentes? ¿Cómo valoran la relación entre la especialidad instrumental de piano con las asignaturas de acompañamiento, piano complementario y música de cámara? ¿Y con el resto de las asignaturas no instrumentales?
- ¿Cómo valora el profesorado de piano las políticas educativas en relación con la realidad de la educación artística actualmente? ¿Cuáles son las principales necesidades del profesorado de piano? ¿Cuáles son las principales atribuciones de dichas demandas?

**Cuestiones relativas a las posibles convergencias y divergencias dentro de la práctica docente que puedan evidenciar características y rasgos comunes como grupo.**

- ¿Cuáles son los rasgos más significativos de las trayectorias profesionales de los docentes? ¿Cómo han accedido a la profesión? ¿En qué medida ha condicionado la modalidad de acceso su desarrollo profesional?
- ¿Existen coincidencias en los ciclos de desarrollo profesional? ¿Reconocen las mismas fases o, por el contrario, sus trayectorias son divergentes? ¿A qué causas es atribuible?
- ¿Cuáles son los cambios fundamentales que han ido experimentando? ¿Cómo han incidido en su trayectoria profesional? ¿En qué medida ha ido evolucionando su conocimiento sobre la profesión, y sobre el medio? ¿Cómo se van adaptando a las diferentes situaciones y cómo afecta a sus prioridades?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción que manifiestan? ¿Y de frustración? ¿A qué se debe?

### **3.3. Objetivos de investigación.**

El conocimiento específico de un saber disciplinar y la disposición para su enseñanza son particularidades asociadas a la práctica profesional docente. Al igual que otras profesiones, la educación artística se configura desde una deontología característica y unos códigos propios —explícitos e implícitos—, que guía su actuación como área de enseñanza.

Los fuertes vínculos que se establecen entre la experiencia artística y la práctica educativa determinan un gran arraigo entre el *ser* personal y el *ser* profesional, que se desenvuelve como un proceso temporal y relacional sobre los espacios sociales en los cuales se desarrolla. Esta problemática, comprometida con la comprensión de lo que sucede en las actuales prácticas de la enseñanza y de la

formación del profesorado, se concreta en el siguiente objetivo general de investigación:

- OG. Analizar el proceso de profesionalización del profesorado de la especialidad de piano desde las condiciones organizativas de la institución donde desarrolla su docencia y en el conjunto de las prácticas profesionales que realiza, para comprender su naturaleza y el modo en que determinan su quehacer profesional.

Del mismo modo, se establecen los siguientes objetivos específicos a partir de las cuestiones previamente descritas:

- OE.1. Describir la trayectoria biográfica del profesorado de piano para determinar las influencias más relevantes que configuran su identidad profesional.
- OE.2. Definir el contexto artístico-cultural propio de la actividad interpretativa con el propósito de establecer sus incidencias en el desarrollo profesional.
- OE.3. Identificar las características más relevantes de la práctica musical como medio de concreción de las múltiples perspectivas que definen su idiosincrasia y pueden condicionar la configuración de la identidad profesional del profesorado de piano de los conservatorios.
- OE.4. Establecer los patrones de comportamiento y los modos de pensamiento del profesorado de piano para conocer normas, reglas y valores profesionales que definen su cultura profesional docente.
- OE.5. Estudiar el contexto organizativo de la institución a través de las finalidades que le son propias, y que responden tanto a diferentes estereotipos sociales y académicos como a la influencia de las políticas educativas que permitan concretar propuestas de actuación para un desarrollo significativo en la profesión docente.



#### **3.4. Diseño metodológico de la investigación.**

##### **3.4.1. El enfoque cualitativo.**

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos formulados en este estudio, se ha optado por un enfoque metodológico de tipo cualitativo. Si se parte del concepto que identifica al término metodología cualitativa, en el marco de las ciencias sociales, es imprescindible considerar que ofrece formas de recopilar y de analizar datos a partir de lo que las personas expresan y realizan. La importancia de este tipo de investigación es que se refiere al estudio de las relaciones sociales debido a la pluralidad característica del ámbito en el que se desarrolla (Flick, 2014).

Por otra parte, esta posibilidad metodológica se enmarca en un contexto determinado fuera del cual carecería de fundamento. Denzin y Lincoln (2018, p. 43) respaldan esa afirmación indicando que “La investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible”. Es evidente, a través de esta descripción, la diferencia que existe entre este tipo de investigación con los que pretenden una información y un análisis de mayor objetividad.

En una visión retrospectiva, es importante tener en cuenta la manera en que Taylor y Bogdan (1992) definen esta metodología en un momento crucial del debate sobre su autenticidad y su fiabilidad en comparación con otros modelos de investigación científica. Así, los autores se refieren a los dos posicionamientos teóricos que han estado presentes en el ámbito de la investigación social. El primero de ellos se desarrolla bajo una perspectiva positivista y es producto de las concepciones de las ciencias sociales propias de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, centrandó su atención en la búsqueda de las causas de los acontecimientos sociales sin tener en cuenta el aspecto subjetivo de la individualidad de las personas. El otro enfoque parte de la comprensión fenomenológica, la cual tiene como objetivo dar una explicación de los acontecimientos sociales a través de las percepciones de los actores. Partiendo de este punto, Flick (2015) indica que, en línea

general, la investigación cualitativa se basa en observaciones de individuos o pequeños grupos e intenta obtener una comprensión profunda contando con los datos conseguidos a través de los instrumentos de recogida disponibles.

Siguiendo esta dirección, Denzin y Lincoln (2018) hacen referencia a las diferentes fuentes de información que son empleadas en la investigación cualitativa, aunque no especifican la diferencia entre las estrategias y los instrumentos de recogida de datos: “estudios de caso; experiencia personal; introspección; historia de vida; entrevista; artefactos; textos y producciones culturales; textos observacionales, históricos, de interacción y visuales” (p. 43), con las cuales —de manera aislada o combinándolas en un mismo estudio— es posible describir los significados de la realidad considerando la percepción y las experiencias de las personas o de los datos documentales. Dada la flexibilidad que ofrecen todas estas estrategias —o fuentes para la recogida de datos cualitativos— es frecuente que se complementen unas con otras (Denzin y Lincoln, 2018).

En cuanto a las finalidades de este tipo de investigación, es necesario atender a su idoneidad para la naturaleza del tema susceptible de estudio por lo que, en primer lugar, debe existir una profunda reflexión previa a la toma de decisión sobre el empleo de esta metodología. Con el propósito de delimitar estas finalidades, Flick (2015) afirma que:

...la investigación cualitativa no se limita a menudo a la producción de conocimiento o ideas con fines científicos. La intención es, con frecuencia, cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica, lo que significa un conocimiento que sea relevante para producir o promover soluciones a problemas prácticos (p. 25).

Por su parte, Álvarez-Gayou (2003) reafirma estas definiciones enumerando algunos conceptos básicos que describen las principales características de la investigación cualitativa a partir de una síntesis conceptual de sus principios, limitaciones y finalidades: no persigue la representatividad; su validez puede ser corroborada tanto en un solo caso como en un grupo de casos; y al partir de la subjetividad, no es posible la generalización de sus resultados.

En una confrontación de delimitaciones sobre su naturaleza, Rodríguez et al. (1996) definen la investigación cualitativa como holística y centrada en un sistema, haciendo referencia a la dimensión personal. Por otra parte, su interés se enfoca a la comprensión de un contexto social determinado, por lo que los investigadores deben permanecer en la locación del trabajo el tiempo que este requiera, siendo esta dedicación temporal equiparable a la que demanda el análisis de los datos (González Sanmamed, 1994c). Todas estas características conducen a la concepción de la función del investigador como un instrumento en sí mismo, incorporando las condicionantes éticas que conlleva la posesión de datos personales de los participantes en el estudio.

#### **3.4.1. El estudio de caso como estrategia metodológica: la aproximación biográfico-narrativa y su uso en investigación educativa.**

Las investigaciones basadas en estudios de casos son consideradas de una gran relevancia en el diseño metodológico de la investigación cualitativa, entre otras razones, por su idoneidad en la aproximación al problema de estudio. En este sentido, y con independencia de su dimensión y envergadura —por el modo en que permiten delimitar los acontecimientos—, favorecen la organización de la investigación, así como, las fuentes de información que pertenecen a un contexto singular, y a una realidad determinada (VanWynsberghe y Khan, 2007).

Los trabajos desarrollados a partir de una metodología cualitativa plantean diferentes estrategias de aproximación al tema de investigación y, concretamente, en relación, al estudio de caso, se pueden identificar múltiples concepciones acerca de sus características, de su diseño y, sobre sus múltiples aplicaciones (Angulo Rasco y Vázquez Recio, 2003). Es por lo que Stake (1999) indica que "existen muchísimas formas de hacer estudios de casos" (p. 12) e, igualmente, Simons (2011) alude a que "el caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema" (p.21), destacando que la principal finalidad de un estudio de caso es la de investigar la particularidad y las características genuinas del caso: "un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo" (Simons, 2011, p. 19).

En este sentido, el estudio de caso posibilita la recogida de datos cualitativos —fundamentados en la descripción exhaustiva y profunda de las situaciones, las interacciones, las percepciones, los pensamientos y las valoraciones— que se suceden en la cotidianeidad de los individuos. Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2003) afirman que son datos de gran utilidad para el análisis del comportamiento, y para la comprensión de las causas y de las motivaciones internas de una situación concreta.

Tal y como afirma Stake (1999), el estudio de caso “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Es decir, el propósito del estudio de caso es indagar sobre el modo en que se produce la interacción entre las distintas partes de un sistema y los procesos que la definen, así como, el identificar los rasgos de cada una de ellas (Gummesson, 2000).

Siguiendo a Simons (2011), cabe destacar que:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complicitad y la unidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (p. 42).

El contexto de los hechos se conforma como el escenario de investigación y, consecuentemente, como un elemento más de análisis. En este sentido, Yin (1994) destaca la relevancia del contexto del objeto de estudio por tratarse de un modelo de indagación que se enfoca en un fenómeno situado, y que depende de sus rasgos específicos. Del mismo modo, el propio autor define:

..., el estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p. 13).

Siguiendo a Hamel, Dufour y Fortín (1993), cabe destacar la significación y la justificación que adquiere el estudio de caso por tratarse de una representación global que se refleja en la manifestación de lo particular. Es decir, el estudio de caso forma parte de la investigación social, y se encuentra vinculado al estudio de lo etnográfico, de lo idiosincrásico; es, en sí mismo, la interpretación de un evento y sus interrelaciones con su escenario cultural (Dooley, 2002).

Por su parte, Pérez Serrano (1994) define el estudio de caso como "una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos" (p. 85). A continuación, en la Tabla 3.1, se indican las principales características del estudio de caso según los trabajos de Álvarez- Álvarez y Maroto (2012).

Realiza descripción contextualizada del objeto de estudio; pretende vislumbrar las relaciones entre una situación particular y su contexto.

Son estudios holísticos donde el investigador ha de observar la realidad tratando de ofrecer una visión completa del fenómeno, reflejando la complejidad de este.

Reflejan la particularidad y la singularidad de cada realidad a través de una descripción exhaustiva del fenómeno objeto de estudio.

Son estudios heurísticos que pretenden informar al lector sobre un fenómeno social concreto.

Su enfoque no es hipotético, parte de la observación, se extraen unas conclusiones, y se informa de ellas.

Estudian fenómenos analizando un aspecto de interés de estos por lo que exigen al investigador una permanencia en el campo prolongada.

Incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de estos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.

Su razonamiento es inductivo donde la transferencia de los resultados a otros casos exige una descripción minuciosa del proceso investigador desarrollado.

---

Tabla 3.1. Características del estudio de caso según Álvarez- Álvarez y Maroto (2012).

En este sentido, el estudio de caso ofrece a las investigaciones en educación las siguientes aportaciones, tal y como explican Cebreiro López y Fernández Morante (2004, p. 665), identificando las siguientes cualidades:

- Se desarrolla desde un trabajo observacional para la elaboración de informes, de carácter descriptivo, y sin categorías pre- establecidas.
- Se vincula al análisis y a la interpretación de la conducta observada, en relación, al contexto de los sucesos.
- Presenta especial interés por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos y sobre el modo en que construyen su realidad social.

Los estudios de caso, siguiendo a Carlson, Engebretson y Chamberlain (2005), resultan de gran importancia en las metodologías de investigación cualitativa. No obstante, su revisión conceptual ofrece numerosas perspectivas de análisis que fundamentan, tal y como indica Stake (1999), el estudio de caso como un proceso de investigación sobre el propio caso e, igualmente, sobre desarrollo del proceso de investigación. Por su parte Gundermann (2004), señala que el estudio de caso puede explicarse como un fin en sí mismo, o como un medio dentro del proceso de investigación, es decir, se entiende que representa un valor específico por su profundidad en el estudio y por el tratamiento exhaustivo de la información; y, como recurso, puesto que forma parte de un objetivo de investigación.

Del mismo modo, autores como Dooley (2002) y McDonnel, Jones y Read, (2000) aluden a las diferentes consideraciones que adquieren los estudios de caso, desde la tradición en investigación cualitativa; en función del desempeño que

adquieran en la investigación ya sea como enfoque, como estrategia o como técnica de indagación como se puede observar en la Figura 3.2.

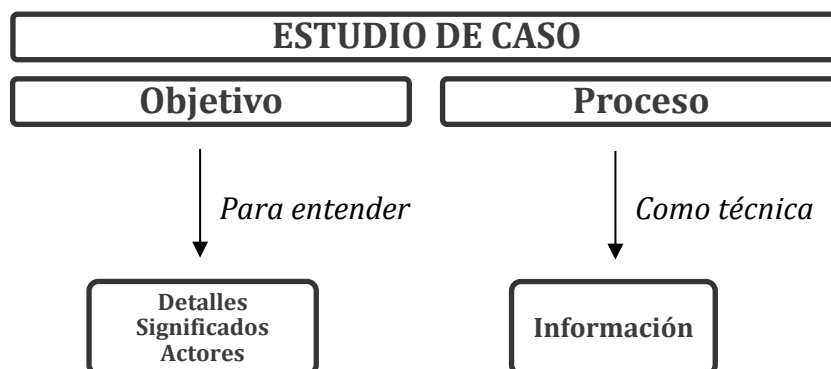


Figura3.2. Funciones del estudio de caso según Dooley (2002) y McDonnel, Jones y Read, (2000).

#### 3.4.1.1. Clasificación e idoneidad del estudio de caso.

El estudio de caso según Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) se presenta como una oportunidad para revisar y orientar la toma de decisiones en el desarrollo de la investigación: “su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (p. 206). En este sentido, Stake (1999) valora la complejidad del estudio de los fenómenos sociales, desde el requerimiento de diferentes planteamientos y metodologías de investigación, que permitan la comprensión de los sucesos desde una perspectiva integral. Por su parte, Merriam (2009) sostiene la dificultad que implica la aproximación al concepto de estudio de caso, entendido, exclusivamente, como una forma específica de investigación, puesto que considera que el estudio de caso se encuentra definido por su objeto de estudio.

Por tanto, Soto y Escribano (2019) se refieren al estudio de caso como:

..., un método que, a su vez, se compone de un sistema de métodos que, de forma lógica y coordinada se complementan entre sí, con el propósito de

llevar a cabo un estudio en profundidad acerca de un problema en particular, previamente determinado. Esto significa que mediante el empleo de este método es posible penetrar en la esencia de una problemática dada, detallando cada una de sus partes constituyentes, para lo cual se requiere de un desempeño metodológico que no puede sustentarse en la aplicación de un método investigativo único, de ahí, la concepción que presentan los autores sobre el método estudio de caso como un verdadero sistema de métodos (p. 206).

Consecuentemente, Stake (1999) identifica los siguientes modelos de estudios de caso, atendiendo a su finalidad:

- Estudio de caso intrínseco: son aquellos casos que representan, por sí solos, un valor en sí mismos. Es decir, presentan especificidades propias que pretenden el conocimiento del caso particular a investigar.
- Estudio de caso instrumental: son estudios que buscan la identificación de ciertos rasgos o características para una la posible teorización posterior. En este supuesto, se requiere de casos múltiples, para la elaboración de afirmaciones sobre el objeto de estudio.
- Estudio de caso colectivo: son estudios aplicables al análisis y al conocimiento sobre un fenómeno o una población donde se necesita de varios casos sobre los que se desarrollará un estudio exhaustivo.

Del mismo modo y en relación con la clasificación previa, se puede observar la siguiente categorización realizada por Heras Montoya (1997), quien teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio, así como las técnicas para la recogida de datos, propone:

- Estudio organizativo, o, histórico: se dirige al conocimiento sobre un fenómeno desde una perspectiva evolutiva y diacrónica. Para la



recogida de datos recurre al empleo de las entrevistas y de la investigación documental.

- Estudio de historias de vida: son estudios realizados a partir de la indagación biográfica de una persona para la comprensión de aspectos de la conducta humana o del marco institucional. Presentan una perspectiva diacrónica y su principal técnica para la recogida de datos es la entrevista.
- Estudio observacional: desarrolla su interés sobre el estudio de las organizaciones, o sobre algún elemento de esta desde una perspectiva sincrónica; siendo su técnica más significativa la observación participante.

Siguiendo a Yin (1994), para la clasificación de los estudios de caso, se ha de tener en cuenta, por una parte, el objetivo de la estrategia de investigación, así como el número de casos que fundamenten el estudio a desarrollar, tal y como se observa en la Figura 3.3.

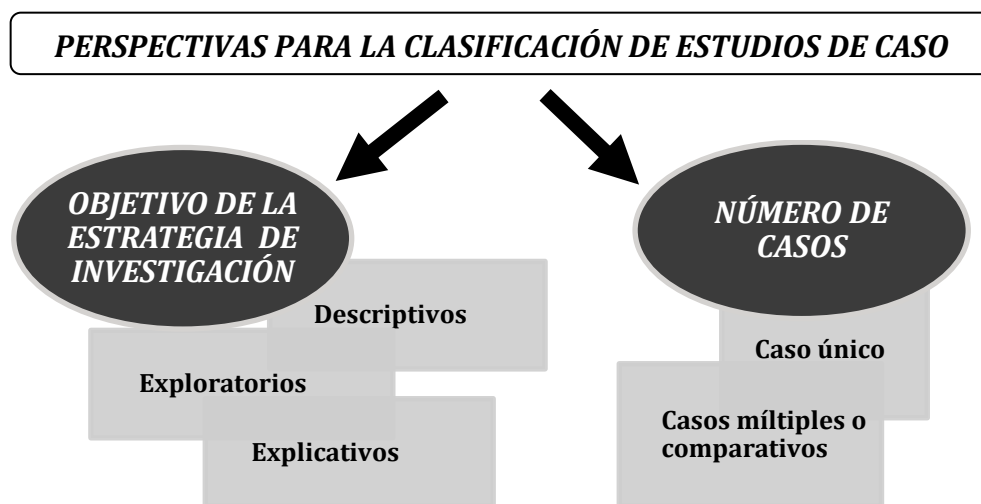


Figura 3.3. Clasificación de estudios de caso según Yin (1994).

En el primer supuesto, se atiende a los objetivos propios de la estrategia de investigación, e identifica, por tanto: estudios de caso descriptivos, exploratorios e ilustrativos. Los estudios de caso descriptivos pretenden el conocimiento de un fenómeno en el contexto real donde se produce; en el caso de los estudios

exploratorios, se tiene en cuenta una situación sobre la que no existe un marco teórico bien definido, fundamentalmente, se orientan a definir preguntas e hipótesis que formarán parte de investigaciones posteriores; y los estudios explicativos se enfocan en el análisis de las relaciones de asociación, entre las diferentes variables que componen el estudio, para desarrollar teorías que justifiquen las causas y los procesos de los eventos estudiados.

En el segundo supuesto, y en función del número de casos objeto de análisis, el autor, distingue el caso único, vinculado a aquellos fenómenos singulares y que presentan características particulares; y casos múltiples —o comparativos— donde se plantean las mismas cuestiones para su posterior comparación y sus correspondientes conclusiones. Del mismo modo y, continuando con las aportaciones de Yin (1994) acerca de un solo caso o sobre múltiples casos, la Tabla 3.2, distingue los siguientes modelos o tipos, en función del diseño del estudio de caso.

<b>TIPO 1</b>	Diseños para un solo caso, considerado holísticamente como una sola unidad de análisis.
<b>TIPO 2</b>	Diseños para un solo caso, pero con subunidades de análisis contenidas dentro del caso.
<b>TIPO 3</b>	Diseños para múltiples casos, considerando cada uno de ellos holísticamente.
<b>TIPO 4</b>	Diseños para múltiples casos, pero conteniendo cada uno de ellos subunidades.

Tabla 3.2. Tipología de estudios de caso en función del diseño en Yin (1994).

### 3.4.1.2. Aportaciones y limitaciones del estudio de caso.

El empleo de estudios de caso en la investigación en educación plantea numerosas ventajas en el modo en que pueden profundizar en los hechos, pero, igualmente, se reconocen ciertas limitaciones sobre su desarrollo. Siguiendo a Álvarez-Álvarez y Maroto (2012), se pueden identificar las principales contribuciones del estudio de caso, en relación a los siguientes aspectos:

- Favorece el descubrimiento de eventos o procesos que no serían posibles de detectar con otras estrategias de indagación.
- Permite la interpretación y la creación de significados que inciden en la práctica educativa y en su toma de decisiones.

- Su gran capacidad de profundización posibilita la comprensión de situaciones complejas y el entendimiento de los contextos para la reflexión de la práctica docente.
- Presenta una potencial significativo en el modo detallado de cómo plantea la información de los estudios.
- Permite la exploración a partir de diferentes estrategias metodológicas, tanto desde el enfoque cuantitativo como cualitativo.

No obstante, la naturaleza de los estudios de caso —vinculada a la investigación de hechos singulares o fenómenos genuinos—, obedece a conceptos limitados, si se parte de la perspectiva del enfoque positivista. Por tanto, se plantean las siguientes limitaciones en la investigación con estudios de caso. No permiten una generalización de resultados, sino que, tal y como afirma Yacuzzi (2005), posibilita la transferencia de conocimiento hacia otros supuestos, pero en ningún caso, mediante una extrapolación de patrones. Y, por otra parte, se cuestiona la fiabilidad de los datos a causa de:

- La subjetividad del investigador, y,
- La posibilidad de modificar y de incidir en las rutinas habituales del caso de estudio.

En la primera de las cuestiones apuntadas, Stake (1999) aborda la problemática referida a la implicación del investigador en los procesos de estudio, aludiendo a la idea de intrasubjetividad o subjetividad controlada, que se conforma a partir de los vínculos con la investigación. Explica, consecuentemente: "Se sabe que la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar una investigación subjetiva. No se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de comprensión" (Stake, 1999, p. 48). Además, valora como ventaja que aporta riqueza en los estudios. Igualmente, se cuestiona la incursión del investigador en el campo de estudio desde las alteraciones que pueda generar en las rutinas de los participantes. Es por ello, que se considera que el contacto directo forma parte de la naturaleza metodológica de la investigación, es decir, se pretende la integración con el medio y la relación con los sujetos.

#### **3.4.1.3. Las historias de vida del profesorado y su significatividad en la configuración de la identidad profesional docente.**

La concreción y la definición de los procesos de investigación en ciencias sociales impulsa la emergencia de nuevos modelos metodológicos que permitan la justificación del acceso a un conocimiento distante de las ciencias naturales. En este sentido, los estudios vinculados a la narrativa biográfica permiten la interpretación de los hechos desde lo “subjetivo, oculto y tradicionalmente no valorado de la exclusión, la identidad, el pensamiento profesional, la práctica docente, las emociones, los sentimientos...” (Domingo Segovia, 2021, p.1).

Desde el punto de vista del enfoque interpretativo se pretende la comprensión de la realidad, en su carácter específico, el modo en que se percibe y en su forma de dar respuestas. La experiencia narrativa permite indagar en el estudio buscando una somera y detallada información que posibilite analizar la particularidad de los hechos dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en la que se utilizan distintas fuentes de evidencia. Es decir, tal y como afirma Fernández Cruz (2010); “la aproximación biográfico-narrativa nos facilita un método de diagnóstico eficaz de situaciones personales comprendidas en sus contextos socio profesionales que pueden llegar a ser ilustradoras de comportamientos colectivos y maneras de entender e implicarse con la profesión docente” (p. 12).

Se identifica, por tanto, la relación subjetiva entre lo individual y lo colectivo, puesto que se tiene presente la percepción de la narración en relación, a la valoración de los elementos, acciones y afectos socialmente construidos (Bolívar, 2014). De este modo, y partiendo del concepto de identidad profesional docente —entendida como el modo en que la profesión docente se conforma y desarrolla sus propios significados, a partir de la naturaleza de su ejercicio—, la trayectoria biográfica aporta el conocimiento práctico, que define la identidad profesional artística, a partir de la construcción subjetiva, dentro de un contexto social e institucional, a lo largo del tiempo. Consiguientemente, Fernández Cruz (2010) determina que:

Las evidencias no permiten mantener una idea de la profesionalidad estable a lo largo del tiempo. Se constata la idea de que la formación inicial no concluye con el objetivo de haber enseñado las herramientas básicas de la profesión, sino que éstas se adquieren durante el ejercicio de la enseñanza en el contexto de la práctica (p. 14).

En este sentido, los estudios de las historias de vida se vinculan a la reflexión y al análisis consciente acerca de las experiencias que la conforman (González Sanmamed, 1995). Por tanto, desde la perspectiva educativa, suponen un gran valor de introspección. Tal y como indica Lopes (2011), permite tanto el acceso al conocimiento como al conocimiento de la propia historia:

... pueden decir respecto a una historia del aprendizaje de algo por alguien, como toma de conciencia del proceso de aprender a aprender y de la relación con el objeto de conocimiento. Este enfoque, porque se refiere al aprendizaje sobre el aprendizaje, ofrece ventajas para el alumno y el profesor (p. 29).

Igualmente, Fernández Cruz (2010), alude a la significación de las experiencias formativas, a lo largo de la biografía y en la formación profesional, por considerarlas de una gran influencia en el proceso de socialización de los docentes, entendido como respuesta a las condiciones sociales del currículo. Por tanto, identifica una (re)configuración del plan de acción profesional en la que la interpretación de cada variable situacional permite la creación de nuevas y eficaces formas de trabajar en el entorno real. Reforzando esta idea, Knowles (2004) alude a la relevancia que adquiere la biografía en el modo de concebir y de pensar la enseñanza y, por tanto, en su influencia en el comportamiento y en la práctica docente. Por su parte, Butt, Raymond, McCue y Yamagishi (2004) afirman que desde la reconstrucción de las historias de vida “conocemos la naturaleza, origen y evolución de la forma particular de pensamiento, acción y conocimiento que caracteriza su práctica educativa” (p. 99). Siguiendo a Goodson (2012), se entiende por estudio biográfico el que:

..., comprende las narrativas de acción dentro de unas teorías de contexto. Si esto es así, los relatos pueden ser situados, lo que significa que pueden ser

vistos como construcciones sociales que son, situados en un tiempo y lugar, historia y geografía sociales. Los relatos e historias precisan ser comprendidos, no sólo como construcciones personales, sino como expresiones de circunstancias particulares históricas y culturales. El trabajo sobre relatos de vida se concentra, pues, en los relatos personales, pero las historias de vida (life histories) intentan comprender los relatos junto a su trasfondo histórico y cultural (p. 5-6).

A partir de las consideraciones previas, se tienen en cuenta las implicaciones metodológicas de los estudios de vida destacando las valoraciones de Bolívar (2014) “cuando se narra una vida no sólo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje-en-acción” (p. 720). Y, del mismo modo, Hernández (2011) alude al diseño metodológico en historias de vida otorgando un objetivo sobre su práctica:

..., que no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación, a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente (p. 20).

Es decir, la narrativa posibilita una aproximación al conocimiento práctico del profesorado, sobre el que se pueden identificar y transferir ciertos códigos de acción y controlabilidad de la acción docente. Por tanto, Butt et al. (2004) justifican la implicación de las historias de vida en la reflexión docente como camino en la mejora e innovación educativa:

..., el pensamiento, la acción y el saber docentes son de vital importancia en el proceso de comprender por qué las aulas son como son. Conocer cómo los pensamientos, las acciones y el saber del profesorado han evolucionado y cambiado a lo largo de sus vidas personales y profesionales puede ayudarnos a comprender cómo han llegado las clases a ser como son y cómo podrían llegar a ser de otro modo (p. 105).

En este sentido, Goodson (2004) alude al componente de contexto, en la trayectoria individual y la historia social del sujeto, como uno de los elementos para tener en cuenta sobre la interpretación de los estudios de vida del profesorado. Del mismo modo, Fernández Cruz (1995) identifica en los estudios de vida, la posibilidad de acceder a los hechos del pasado en contraposición con la actual, es decir, se plantea desde la perspectiva temporal. E, igualmente, fundamenta su reflexión a partir de la integración del conocimiento experiencial de la profesión docente, como se observa en la Figura 3.4.

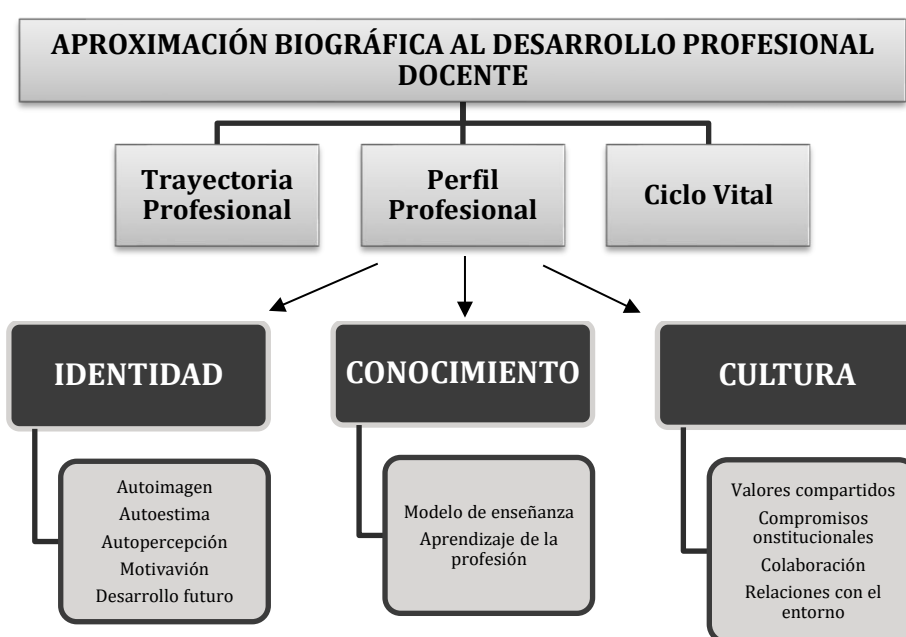


Figura 3.4. Aproximación biográfica al desarrollo profesional docente según Fernández Cruz (1995).

#### 3.4.1.4. Selección del estudio de caso.

La investigación con estudios de caso pretende, tal y como indican Rodríguez et al. (1996), la observación y el análisis de un “fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia” (p. 95).

En este sentido, y siguiendo a Stake (1999), se atenderán a los siguientes criterios para la selección del estudio de caso intrínseco:

- Adecuación al tiempo limitado de la investigación.
- Accesibilidad al caso, buscar donde nuestras investigaciones sean bien recibidas.
- Identificación del caso con el problema de estudio, es necesario que el informador esté dispuesto a dar su opinión sobre todos los temas.

Del mismo modo, Rodríguez et al. (1996, p. 95), señalan que para la selección del estudio de caso se han de tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Su carácter crítico, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio; y,
- Su carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar.

Merriam (2009) alude a la función singular del caso como uno de los criterios a valorar en su selección. Es decir, afirma la necesidad de incorporar la relevancia del caso a partir de su capacidad para revelar hechos, fenómenos o situaciones sobre las que pueda informar de un modo particular. E, igualmente, atiende a la potencialidad de este, para generar nuevos significados, así como para corroborar aquello que ya se conoce. En este sentido, la presente investigación se desarrolla a partir del estudio de los casos de los profesores Nicolás Cadarso y Albert Nieto debido a la representatividad de sus personalidades artísticas y sus trayectorias docentes en el ámbito nacional e internacional.

Por otra parte, y atendiendo a la temática del estudio de investigación, se justifica su participación a partir de la experiencia docente en niveles educativos diferentes con el propósito de profundizar sobre las condiciones musicales y docentes de cada grado: es decir, la representación de Nicolás Cadarso en lo relativo al Grado Elemental y Profesional de Piano, y Albert Nieto como profesor del Grado Superior de Piano.

A continuación, se detallarán los principales rasgos de cada caso, justificando su relevancia e interés en el campo de investigación:



#### Nicolás Cadarso

Imparte docencia en el Conservatorio Profesional de Música de A Coruña, y a lo largo de su trayectoria docente ha ejercido en diversos ámbitos educativos como son la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Conservatorio Superior de Música de A Coruña. Su formación musical se desarrolla en el Conservatorio Profesional de Música e Declamación de A Coruña, en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, y en el New England Conservatory en Boston.

A lo largo de esta etapa de formación destacan los maestros y las maestras como Joaquín Soriano, Veronica Jochum Von Moltke, Jacob Maxin, y, Helena Sá e Costa, entre otros. Del mismo modo, como intérprete, ha realizado recitales en Galicia, España, Portugal, Austria, Holanda, U.S.A., e Italia, desarrollando una amplia actividad como solista y en el ámbito de música de cámara.

#### Albert Nieto

Considerado uno de los pianistas más reconocidos por su carrera pianística, y por su desempeño docente en España. De su formación, destaca la pianista Rosa Sabater y el maestro Frédéric Gevers, al igual que los prestigiosos profesores Ramón Coll, Albert Atenelle, Christopher Elton y María Curcio.

Su actividad en la interpretación se ha desarrollado como solista y en el ámbito de la música de cámara, siendo fundador del Trio Gerhard, con quien ha realizado grabaciones de la obra de Granados, de Xavier Montsalvatge, y del propio Roberto Gerhard. Del mismo modo, desarrolla un gran interés por la música española, y se distingue por su participación en Quincena Musical de San Sebastián, Santander, Granada, Peralada, Burdeos, y Fundación March.

Actualmente presenta un gran interés por programas teatralizados de voz y piano, así como por programas de carácter lúdico para piano a cuatro y a seis manos. Igualmente, es reseñable su producción y divulgación sobre diversos materiales de pedagogía pianística, así como su ejercicio docente como catedrático y colaborador de diversos conservatorios superiores de ámbito nacional.

### 3.4.3. Proceso de investigación: fases y secuencia.

En el proceso de la investigación cualitativa, a pesar de la naturaleza subjetiva que la caracteriza, se ha llegado a un consenso entre los diferentes trabajos que la describen en cuanto al establecimiento de distintas fases de realización. En una primera visualización sobre dichas fases, surge la tendencia a que sean interpretadas de un modo cronológico, aunque en todo el proceso este orden no suele obedecer a una secuenciación estricta. En este sentido, McMillan y Schumacher (2005) puntualizan que “no son secuenciales ni constituyen un proceso ordenado paso a paso. La investigación es más un proceso interactivo entre el investigador y la lógica del problema, el diseño y las interpretaciones” (p.16).

Independientemente de esa característica, Rodríguez et al. (1996) argumentan que este enfoque metodológico se sirve de ciertos modelos que, aunque no son estructuras fijas, sí recogen los aspectos fundamentales que identifican el desarrollo de este tipo de investigación. Por este motivo, proponen las siguientes etapas: preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa, como se indica en la Figura 3.5.



Figura 3.5. Fases de investigación según Rodríguez et al. (1996).

McMillan y Schumacher (2005), por otra parte, proponen los diferentes pasos que debe transitar la elaboración de la investigación especificando, en este caso, el contenido de cada uno de ellos: selección del problema susceptible de investigación;

revisión de la literatura existente sobre el problema; formulación de objetivos de la investigación; determinación de la metodología a emplear, así como del diseño general; recogida de los datos; análisis de los datos con la consecuente presentación de los resultados y, finalmente, la interpretación de los resultados y las conclusiones. Esta descripción de los elementos propios de la investigación se propone siempre bajo la perspectiva de la interacción de las fases desde el punto de vista temporal, por lo que un evento inesperado en alguna de ellas que se haya producido en cualquier momento del proceso podría incidir en algunos de los pasos previos y posteriores.

#### **3.4.4. Instrumentos para la recogida de datos.**

##### **3.4.4.1. La entrevista en la investigación cualitativa.**

Como se ha mencionado anteriormente, entre las distintas maneras de obtener datos en una investigación cualitativa existen diferentes instrumentos o materiales indicados para ello, entre las que se menciona la entrevista (Denzin y Lincoln, 2018). Esta técnica es, posiblemente, una de las más empleadas en este enfoque de investigación. Según Kvale (2011, p. 29), se emplea en la actualidad “cada vez más en las ciencias sociales como un método de investigación por derecho propio y existe un cuerpo creciente de publicaciones metodológicas sobre el modo de llevar a cabo una investigación con entrevistas”. En este sentido, Kvale (2011) otorga a este instrumento un papel crucial en el campo de la investigación cualitativa ya que “es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo” (p. 32).

##### ***Tipología y clasificación de la entrevista.***

Existen varias clasificaciones sobre cómo pueden estar estructuradas las entrevistas atendiendo a las finalidades mismas de la investigación y a la posición que adopta la persona entrevistadora. Así, Taylor y Bogdan (1992) definen la entrevista estructurada como aquella en la que quien la realiza intenta recoger datos cuidadosamente predefinidos de la manera más exacta posible, logrando que la persona entrevistada responda en un ambiente relajado y directo. Por otra parte, la variante denominada por los autores como entrevista en profundidad, adopta un

modelo semejante al de una conversación, en que el investigador o la investigadora constituye el propio instrumento de recogida de datos. Otra clasificación —propuesta por McMillan y Schumacher (2005)— distingue los diferentes tipos de entrevista en profundidad. El primero de ellos hace referencia a la entrevista informal, tipo conversación, en la que las preguntas surgen en el momento de su realización sin ninguna estructura prediseñada. El segundo tipo corresponde, según esta clasificación, a la entrevista guiada, en la que sí existe un plan previo en cuanto al orden de los temas, mientras que el tercero, la entrevista estándar con principio y final, es descrito como aquella en la que “la formulación de las preguntas y el orden en que se presentan están predeterminados” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 458).

Por su parte, Brinkmann (2018) clasifica la entrevista a partir de tres modalidades: las que son relativamente estructuradas, con una conformación cerrada, que el autor compara con los cuestionarios, ya que sus datos podrían ser clasificables. Estas entrevistas “no aprovechan los potenciales dialógicos para la producción de conocimiento que son inherentes a las conversaciones humanas” (p. 1002), por lo que no son las más aplicadas en investigaciones cualitativas.

En segundo lugar, Brinkmann (2018) describe la entrevista relativamente desestructurada. En este caso se trata de la imposibilidad de diseñar y emplear preguntas específicas, siendo su principal propósito la facilitación del discurso narrativo, por lo que son óptimas para la elaboración de historias de vida. La persona investigadora, en este caso, se limita a escuchar reduciendo al máximo sus intervenciones y solo realizando, si fuera necesario, preguntas aclaratorias. Siguiendo esta clasificación, el autor citado se refiere a la entrevista semiestructurada como la más difundida y empleada actualmente en el campo de las ciencias sociales. Esta afirmación se basa en que ese tipo de entrevista permite ampliar el margen de información en cuanto a las diversas perspectivas que ofrecen las personas entrevistadas, convirtiéndose, asimismo, en las productoras de conocimientos.

Por su parte, Kvale (2011) reafirma estas descripciones indicando que, a través del empleo de la entrevista semiestructurada, es posible conseguir información a partir de las narraciones de las experiencias vividas por los sujetos, así como la interpretación que hacen de ellas y los significados que le atribuyen.

Centrando entonces la atención en la entrevista semiestructurada como la más representativa de las entrevistas cualitativas, se expondrán a continuación, las principales propiedades de este instrumento de recogida de información, ya que es uno de los que serán empleados para acceder a gran parte de los datos que serán analizados en esta investigación. En este sentido, y a modo de puntos clave, Kvale (2011, p.93) expone que la entrevista semiestructurada “tiene una secuencia de los temas a tratar, así como algunas preguntas preparadas” aunque, en general, esta planificación suele ser flexible en el momento de la aplicación.

Otra de las condiciones que debe considerarse en el empleo de este instrumento es la interrelación social favorable que debe existir entre la persona investigadora y la entrevistada. Para el autor, este clima es determinante en el propósito de garantizar el éxito del trabajo, interviniendo en él la información previa de los asuntos que se tratarán durante el desarrollo de la entrevista y la adecuación del lenguaje cercano al sujeto. Por último, al contar con el lenguaje oral y espontáneo, la secuenciación inicial de la entrevista puede ser modificada o reconducida de acuerdo con los giros que vaya tomando la conversación.

#### ***Diseño y estructura de las entrevistas de investigación.***

El diseño de las entrevistas que se presentan a continuación pretende abordar el estudio de la figura del pianista, y su práctica docente, en el contexto académico del conservatorio. Del mismo modo, se conforman a partir de las principales categorías de análisis que puedan responder a los objetivos de la investigación. En este sentido, se han realizado cuatro entrevistas, en cada caso, con las que se pretende el estudio de los diferentes elementos que conforman la profesión docente desde una perspectiva biográfica, artística e institucional.

En la primera entrevista, se desarrolla un recorrido por la biografía del caso de estudio, atendiendo a las fases formativas que definen su trayectoria vital, identificando las principales influencias y hechos significativos, así como, sobre el proceso de profesionalización en la interpretación musical, y en su ejercicio docente, como se observa en la Tabla 3.3. Es decir, se procederá al estudio de las relaciones que

suscita el contexto académico entorno a la enseñanza y aprendizaje, desde la figura del profesor y la práctica instrumental.

**Primera Entrevista (E1)**

***Indagación sobre la biografía y la trayectoria profesional***

**1.1. Etapas formativas musicales**

- Fase inicial
- Fase de desarrollo
- Fase de especialización
- Fase de profesionalización

**1.2. Formación y experiencia docente**

Tabla 3.3. Estructura de la Primera Entrevista (E1).

Posteriormente, la segunda entrevista se enfoca en cuestiones sobre la expresión musical, como manifestación artística, la problemática de la interpretación, y sus rasgos específicos e, igualmente, su actual situación en el panorama de investigación en artes. En este caso, la entrevista pretende conocer el modo en que se plantea la relación entre la obra musical y su experiencia estética por lo que se atenderá a los aspectos psicológicos y cognitivos de la expresividad y el desarrollo de las habilidades y las respuestas conductuales que involucra la comprensión de la música, como se indica en la Tabla 3.4.

**Segunda Entrevista (E2)**

***Comprendiendo al intérprete.***

**2.1. Interpretación y construcción del discurso musical.**

**2.2. La escena como reflexión y evaluación de la interpretación.**

Tabla 3.4. Estructura de la Segunda Entrevista (E2).

A través de la tercera entrevista, se profundizará en las concepciones que se vinculan a la enseñanza instrumental, así como, en conocer el modo en que se transforma el conocimiento musical en conocimiento didáctico, su posible evolución, y cómo se establecen las relaciones que evidencien una determinada identidad profesional. Consecuentemente, se indagará sobre los procedimientos que definen la acción docente identificando la interrelación entre los contenidos propios de la interpretación pianística, su correspondiente concreción de objetivos, y su incidencia en el repertorio instrumental. Es decir, tal y como se recoge en la Tabla 3.5, se tratará

de estudiar los principios metodológicos, los modelos didácticos, las posibles teorías de enseñanza y aprendizaje, a través de su diseño y planificación, y la evaluación que definen el ejercicio docente.

***Tercera Entrevista (E3)***

***Analizando al profesor- pianista***

**3.1. Concepciones sobre el ejercicio docente y su relación con la actividad artística**

**3.2. Estilo docente**

**3.3. El alumnado y sus perspectivas**

- Grado Elemental
- Grado Profesional
- Grado Superior
- Máster

Tabla 3.5. Estructura de la Tercera Entrevista (E3).

Finalmente, se presenta una cuarta entrevista en la que se tratarán las cuestiones relativas al contexto institucional, el diseño y organización curricular y sus implicaciones en la actualidad. En este sentido, como se indica en la Tabla 3.6, se atenderá a los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación que lo conforman; la estructura y la relación interdisciplinar que se establece a lo largo de cada etapa, y consiguientemente, el grado de incidencia en la formación del intérprete. Del mismo modo, se introducirán las valoraciones que puedan suscitar las materias de piano complementario, y la clase colectiva de piano. Y, finalmente, se concluirá esta entrevista con la reflexión sobre la representatividad de los órganos de gestión de la institución académica a partir de sus necesidades específicas y su significatividad en el marco social actual.

***Cuarta Entrevista (E4)***

***Sobre el contexto institucional y su relación con el medio actual***

**4.1. Diseño curricular**

- Grado Elemental
- Grado Profesional
- Grado Superior
- Máster

**4.1.1. Piano Colectivo y Piano Complementario**

**4.2. Organismos de gestión y de organización.**

Tabla 3.6. Estructura de la Cuarta Entrevista (E4).

#### **3.4.4.2. La observación cualitativa.**

La observación, en investigación cualitativa, se conforma como un instrumento para la recogida de datos que permite el acceso al campo de estudio de un modo organizado y sistematizado. En este sentido, y con la intención de definir un modelo de indagación, Woods (1989) alude a la descripción detallada de los hechos, las acciones y el contexto en el que se sitúan, como un procedimiento en investigación que posibilita la comprensión y la interpretación de dichos fenómenos.

A continuación, y a partir de los principios metodológicos que conforman la investigación cualitativa, se presenta un modelo de registro para la observación con el que se pretende estructurar el acceso al campo de estudio, así como la especificación del modo en que se adquieren las habilidades y el conocimiento que desarrolla el profesorado en relación, al medio artístico.

#### ***Aproximación metodológica.***

Tal y como explican Taylor y Bogdan (1992), “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas en las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (p. 15). Es decir, una vez identificadas las cuestiones y los objetivos de estudio, se procede al diseño y a la elaboración de una guía para la observación, o mapping, con el fin de reconocer dicha información en el momento de su aparición.

Por su parte, Schwartz y Jacobs (1984), Guber (2001) y Habegger y Mancila (2006), aluden a un proceso, previo a la observación, vinculado al concepto de cartografía social que permite la integración de los aspectos que se suceden en la realidad y que son necesarios para el diseño del instrumento de registro a partir de la práctica reflexiva del observador y su contacto con el entorno. En este sentido, se ha de tener en cuenta que la observación pretende:

- acercarse a la realidad social o cultural objeto de estudio;
- identificar los actores o participantes que intervienen en la acción,



- detallar los eventos, los hechos y las situaciones de interacción que se presentan en el campo de observación, y,
- analizar el tiempo y lugar de las acciones que estos desarrollan.

A partir de estas consideraciones, y siguiendo a Anguera (2004), se identifican las siguientes cuestiones a introducir en el diseño de la plantilla para el registro de la información: ¿qué conductas y respuestas podemos estudiar desde la metodología observacional?, ¿de cuál o cuáles individuos?, y, ¿en qué contexto/s? Para ello se procede a la elaboración del siguiente instrumento de investigación para el registro de las observaciones a partir de los elementos que condicionan la práctica instrumental y su enseñanza.

A continuación, se procederá a la descripción del diseño para la realización de la observación no participante, en la que, previamente, se informó a los integrantes del estudio y quienes consintieron el registro en audio de las sesiones de investigación.

#### ***Diseño del instrumento de observación.***

Siguiendo las indicaciones propias de la metodología cualitativa, el diseño — para el registro de la información durante la observación—, pretende categorizar y ordenar los hechos que acontecen a lo largo de las sesiones programadas. En este sentido, tal y como se explica en Romero Tabeayo y Rosa- Napal (2017):

Es preciso acudir a un marco epistemológico que vincule el conocimiento sobre los procedimientos en el desarrollo artístico con los fenómenos educativos; es decir, un soporte argumentativo que defina los elementos objetivos de la práctica musical, así como una profunda exploración desde la perspectiva del contexto educativo (p. 171).

Por tanto, se distinguen los siguientes aspectos en la estructura del documento previsto para el registro de la observación:

- Consideraciones previas a partir de la descripción del contexto en relación, a las características del alumnado, su desarrollo musical, y



En relación, al empleo del repertorio se pretende profundizar en aquellos contenidos que conforman la obra, así como la relevancia que puedan presentar en la formación instrumental del alumnado. Del mismo modo, cabe destacar la complejidad que implica la problemática de la interpretación, desde la perspectiva de su enseñanza, en lo referente a la interacción de todos los elementos que constituyen el lenguaje musical y su práctica instrumental, como se indica en la Tabla 3.8. Se atenderá, por tanto, a los aspectos que señalan Romero Tabeayo y Rosa- Napal (2017) para la comprensión de las posibilidades que se plantean en una enseñanza fundamentada en la literatura del piano:

A partir del contexto curricular convencional, se deben distinguir aquellos materiales que obedecen al cumplimiento estricto de la interpretación, y a los objetivos y contenidos educativos propuestos, que, según la idoneidad de los estudiantes utilizarán en función de sus capacidades, conocimientos previos, experiencia y habilidades (p. 171).

01. REPERTORIO		
	<b>01.1. Análisis Musical-</b> Características del Programa (Dificultades)	<b>01.2. Análisis Didáctico el Programa</b> (Transferencia de contenidos)
<b>Programa</b>	Relación de obras como	Experiencia musical Habilidades instrumentales Conocimiento intelectual

Tabla 3.8. Análisis musical y análisis didáctico- musical en la observación (O1).

Posteriormente, se atenderán a los aspectos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los que se pretende registrar la información relativa a las estrategias y los modelos didácticos que se aplican al aula de piano, así como, el modo en que el alumnado presenta su desarrollo y sus dificultades. Por tanto, se reconoce, como afirman Romero Tabeayo y Rosa- Napal (2017):

los conceptos del estudio musical sugieren un proceso activo, de asociación y de construcción permanente donde el estudiante continuamente va modificando sus representaciones mentales sobre las ya elaboradas, es decir,

el desarrollo de los recursos mecánicos, técnicos y el conocimiento intelectual de la literatura pianística, se evidencian una espiral organizativa sobre la cual se gestionará la profundidad del ejercicio práctico (p. 172).

En este sentido, se define el conocimiento propio de la práctica instrumental a través de los aspectos físicos, los elementos cognitivos y los componentes psicológicos que configuran un modo de concebir y entender el currículum del área, como se indica en la Tabla 3.9. Se observará el desempeño docente desde la ejemplificación y el modo en que la imitación guiada y comprensiva forma parte del desarrollo de la clase.

02. MODELO DE CLASE- INDIVIDUAL/COLECTIVA		
Características:		
02.1. COMO ENSEÑA (DOCENTE)		02.2. COMO APRENDE (ALUMNADO)
Imitación- Ejemplificación Construcción del Conocimiento		Rendimiento- Ductilidad- Potencial
<b>Elementos Físicos: Gestos y Acciones</b>	02.1.1. Posturales 02.1.2. Mecánicos 02.1.3. Técnicos	02.2.1. Toma de conciencia corporal 02.2.2. Coordinación/Integración 02.2.3. Memorización consciente/Automatización
<b>Elementos Cognitivos</b>	02.1.4. Estilísticos 02.1.5. Auditivos 02.1.6. Emocionales	02.2.4. Capacidad de observación 02.2.5. Respuestas de carácter adaptativo- Asimilación 02.2.6. Eficacia
<b>Componentes Psicológicos</b>	02.1.7. Motivación 02.1.8. Empatía 02.1.9. Comunicación: Análisis verbal y no verbal	02.2.7. Confianza 02.2.8. Autonomía

Tabla 3.9. Categorización para la observación del modelo de clase (02).

Finalmente, para la elaboración del presente instrumento de observación se detallará, desde el punto de vista estructural de la clase, las posibles fases que la constituyen, reflejadas en la Tabla 3.10; así como el modo en que se introducen en la práctica todos los elementos que forman parte de la interpretación pianística, y su enseñanza. Se distingue, en este caso:

Fase inicial- Fase de desarrollo –Fase de conclusión

03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE					
FASES					
03.1. INICIAL Estimación Temporal		03.2. DESARROLLO DEL TRABAJO Estimación Temporal		03.3. FINAL Estimación Temporal	
<b>Interacción Inicial</b>	03.1.1. Acogida 03.1.2. Calentamiento Secuencia de Ejercicios Incremento de la Intensidad Dificultades Vuelta a la calma	<b>Tratamiento de la Problemática (Estrategias metodológicas)</b>	03.2.1. Exposición de los contenidos 03.2.2. Ejemplificación/ Acción del conocimiento sonoro 03.2.3. Adaptación al alumno/a Posición- Movimientos de base- Digitación	<b>Evaluación</b>	03.3.1. Evaluación del proceso 03.3.2. Evaluación de la interpretación
<b>Diagnóstico Inicial</b>	03.1.3. Escucha del material/ Repertorio 03.1.4. Valoración inicial Aspectos positivos- negativos 03.1.5. Identificación y análisis de problemas	<b>Proceso de Búsqueda</b>	03.2.4. Repetición consciente/ Automatización 03.2.5. Trabajo del sonido y sus relaciones acústicas (pedales) 03.2.6. Construcción del Discurso musical- Forma 03.2.7. Desarrollo de la personalidad artística	<b>Valoraciones- Conclusiones</b>	03.3.3. Síntesis sobre la evolución del estado inicial al término de la sesión
<b>Diseño de Objetivos</b>	03.1.6. Generales- Largo Plazo 03.1.7. Específicos- Corto y Medio Plazo	<b>Comprobación</b>	03.2.8. Supervisión permanente sobre la apropiación de las indicaciones para la interpretación	<b>Concreción de nuevos Objetivos</b>	03.3.4. Diseño y planificación del trabajo 03.3.5. Medidas y recomendaciones

Tabla 3.10. Categorización para la observación de la estructura de la clase (O3).

A lo largo de la fase inicial se atenderá a la primera interacción entre el alumnado y el profesorado, la presentación inicial del material acordado, y la evaluación consecuente: “un primer contacto con el instrumento (o calentamiento), una escucha del repertorio por parte del profesor que conlleva una evaluación inicial (o valoración), y a partir de este diagnóstico, una concreción de propuestas para la mejora (planificación)” (Romero Tabeayo y Rosa- Napal, 2017, p. 172).

Del mismo modo, en la fase de desarrollo, se observará la interacción de los recursos sobre los que el profesor sitúa la problemática de la interpretación, es decir: “el ejemplo sonoro para establecer índices de mejora, la adaptación de ejercicios al alumnado, propuestas de automatización, trabajo del discurso y sobre todo una comprobación en cuanto a la apropiación de la interpretación” (Romero Tabeayo y Rosa- Napal, 2017, p. 172).

Y, finalmente, se detallará el modo en que concluye la sesión a partir de la síntesis del trabajo desarrollado y la comprobación de sus resultados. Igualmente, se prestará atención a la concreción de los nuevos objetivos a conseguir y las estrategias de estudio correspondientes.

Por tanto, el presente estudio cuenta con una total de doce observaciones que se han realizado en diferentes marcos formativos y sobre alumnado muy diverso lo que permite el análisis del comportamiento de los diferentes modelos de enseñanza, como se detalla en la Tabla 3.11.

<b>DESARROLLO DE LAS OBSERVACIONES</b>					
		<i>Lugar</i>	<i>Duración de cada sesión</i>	<i>Número de sesiones</i>	<i>Tipología de la clase</i>
<b>Nicolás Cadarso</b>	<b>Caso Carolina (4º GP)</b>	Conservatorio Profesional de Música de A Coruña	60 minutos	5 sesiones	Individual
	<b>Caso Álex (6º GP)</b>	Conservatorio Profesional de Música de A Coruña	60 minutos	2 sesiones	Individual
<b>Albert Nieto</b>	<b>Caso Noa (Acceso a Grado Superior)</b>	Estudio privado de Albert en Alicante	60 minutos	2 sesiones	Individual
	<b>Caso Leire (4º GP)</b>	Escuela Municipal de Música de Vitoria	60 minutos	1 sesión	Individual
	<b>Caso Salomé y Sofía (Estudiantes de Máster)</b>	Escuela Municipal de Música de Vitoria	60 minutos	1 sesión	Colectiva
	<b>Sesión colectiva con todo el alumnado</b>	Escuela Municipal de Música de Vitoria	60 minutos	1 sesión	Colectiva

Tabla 3.11. Relación de observaciones realizadas.

### 3.4.4.3. Criterios de validez metodológica de los instrumentos de recogida de datos.

En el marco de la investigación cualitativa, su validez está referida a la correspondencia entre lo que se pretende globalmente y la eficacia de los instrumentos de recogida de datos (Kvale, 2011). Siguiendo este concepto, es posible comprender que la finalidad de la investigación, en este caso, no persigue la comprobación de la relación entre los resultados y su representatividad. Lo que realmente se examina aquí es una concreción en los criterios de elaboración de los

instrumentos que permitan una correcta interpretación de los datos ya que, según Gibbs (2012), la manera en que se ha concebido el diseño del instrumento incide directamente en el resultado final.

Flick (2015), por otra parte, define la validez en el ámbito del enfoque cualitativo a partir de la correspondencia entre el objeto de estudio y la persona que investiga. Por lo que se establece una diferenciación entre los fines de la metodología cualitativa y la cuantitativa, en la que sí se pretende la validación a partir de la posibilidad de universalización de los resultados. Para ejemplificar esta afirmación indica que, a partir del enfoque metodológico cualitativo, el conocimiento obtenido no permite realizar una validación concreta, ya que lo que se pretende es realizar una presentación y no una reproducción de la realidad.

Siguiendo esos principios, los diferentes instrumentos de recogida de datos cualitativos que se han empleado en esta investigación, tanto el guion de las entrevistas semiestructuradas como el diseño de la plantilla para el registro de los datos obtenidos a través de la observación, fueron sometidos a validaciones realizadas por seis personas expertas, de las cuales tres son especialistas en el área musical, y las otras tres, en metodología de investigación cualitativa. Una vez recibidas las valoraciones pertinentes, se procedió a integrar en dichos instrumentos las sugerencias y las aportaciones recibidas a partir de las revisiones con el fin de garantizar la validez pretendida.

#### **3.5. Análisis de datos.**

En la naturaleza de los datos cualitativos predomina su diversidad y los múltiples significados que aportan al responder a connotaciones personales, sociales o culturales (Gibbs, 2012). En este sentido, Rodríguez et al. (1996) recalcan el aspecto verbal de estos datos, algo por lo que debe emplearse el mismo lenguaje, por parte de la persona que investiga, en el correspondiente análisis y en el informe final de los resultados.

Debido a estas características, Flick (2004) emplea el término interpretación de datos para referirse a todo el proceso previo al análisis. En primer término, el autor

propone la codificación y la categorización de la información obtenida partiendo de varios momentos que están presentes en el procedimiento de la codificación. En primer lugar, se refiere a la codificación teórica, que está enfocada al desarrollo de “teorías fundamentadas” (p. 193).

En cuanto a la codificación abierta, Flick (2004) considera que principalmente se dirige a la conceptualización de los fenómenos que describen los datos, mientras que la codificación axial constituye un paso posterior a la codificación abierta, ya que su función es definir y clarificar las categorías más representativas del conjunto que se ha generado. A continuación, mediante la codificación selectiva, se elabora la categoría central que dará la posibilidad de que otras categorías se agrupen a su alrededor. Según Flick (2004), esta codificación permite la elaboración del “relato del caso” (p. 198). Por último, el autor hace referencia a la codificación temática en la que el objeto de estudio está definido previamente, desde la misma formulación de las preguntas.

En relación, a la organización cronológica del proceso de análisis de los datos cualitativos, Taylor y Bogdan (1992) proponen una primera fase en la que se realiza un profundo examen de los datos mientras que estos son clasificados por su tipología. En esta fase de descubrimiento también se establecen los esquemas del posterior desarrollo del análisis. Para los autores citados, es en la siguiente fase en la que se lleva a cabo la codificación y el establecimiento de categorías como se ha podido observar en las clasificaciones propuestas por Flick (2004). En la última fase descrita por Taylor y Bogdan (1992), y caracterizada como la que relativiza los descubrimientos, se plantea la interpretación de los datos a partir del papel que ha tenido la percepción de la persona que investiga.

A modo de síntesis de lo expuesto en este apartado, y siguiendo a Hernández-Sampieri et al. (2014), es imprescindible reconocer las particularidades que caracterizan a los datos cualitativos en el momento de acometer su análisis en relación con otros tipos de enfoques metodológicos.

En el proceso cuantitativo primero se recolectan todos los datos y luego se analizan, mientras que en la investigación cualitativa no es así, sino que la recolección



y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es uniforme, ya que cada estudio requiere un esquema peculiar (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 418). Una vez recopiladas las diferentes apreciaciones sobre las técnicas de análisis de los datos cualitativos por parte de las fuentes más representativas consultadas en lo que a investigación educativa se refieren, se procederá a la presentación del esquema de análisis específico (Figura 3.6) que guiará este trabajo.

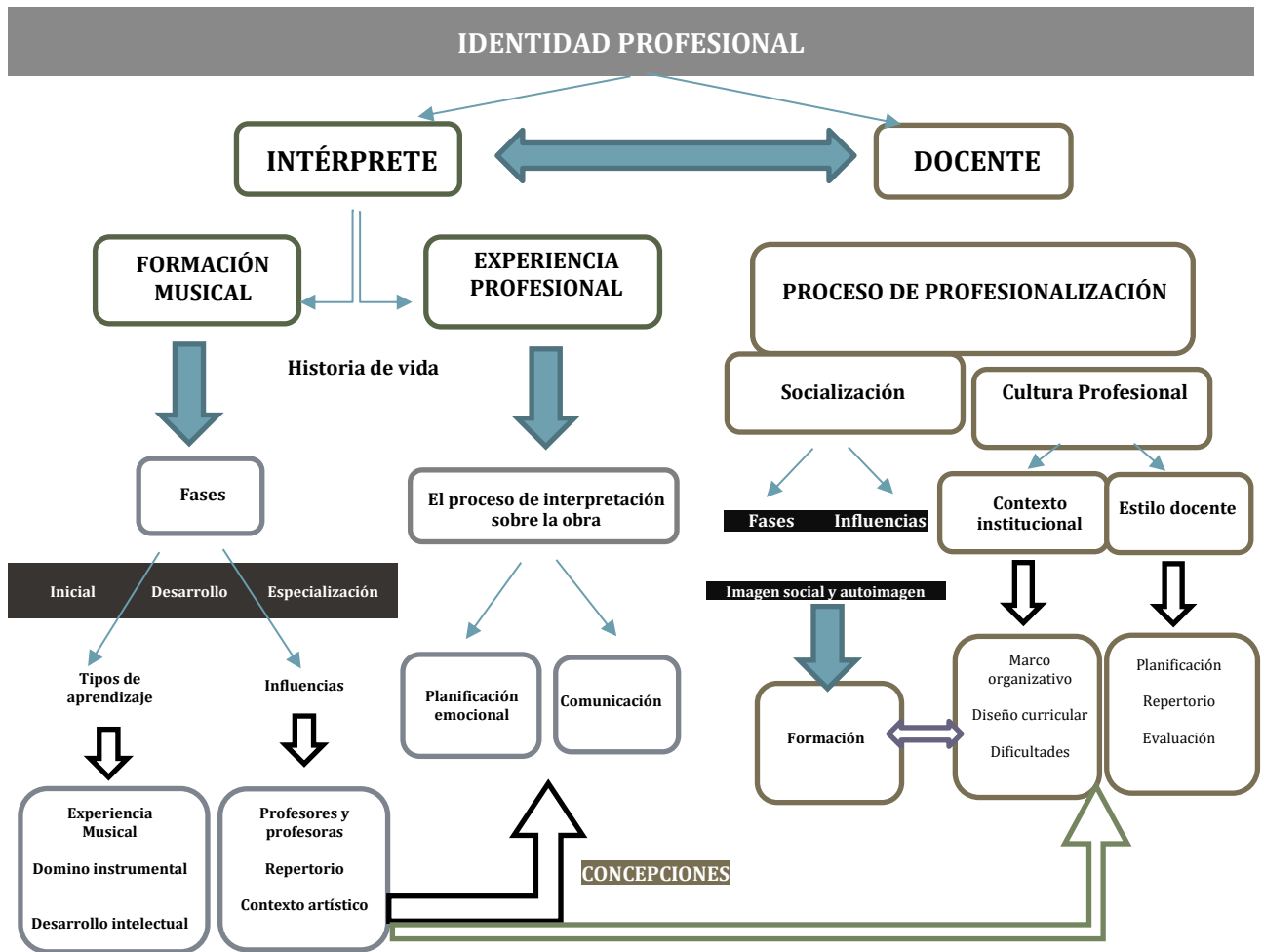


Figura 3.6. Categorización para el análisis de datos.

# CAPÍTULO IV

---

**RESULTADOS:  
INFORME DE INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS: INFORME DE INVESTIGACIÓN

#### ÍNDICE DE CONTENIDOS

#### Introducción

#### 4.1. Caso 1: Nicolás Cadarso.

##### 4.1.1. Descubriendo a Nicolás.

##### 4.1.2. Trayectoria biográfica.

- 4.1.2.1. Los primeros años: el gusto materno por la música.
- 4.1.2.2. Entre la búsqueda y la rebeldía artística: el estímulo de Martín Millán en el desarrollo musical.
- 4.1.2.3. Madrid: Joaquín Soriano y “la sensibilidad por el color” (A. II. E1.30).

*La clase colectiva como espacio para la audición y el estímulo individual.*

*La vida musical más allá del aula: el entorno como estímulo y sentido de pertenencia.*

- 4.1.2.4. Boston y el Conservatorio de New England: Veronica Jochum y Jacob Maxin.

*Escuela franco- alemana: La honestidad en el piano.*

*La formación docente en los estudios especializados de interpretación musical.*

##### 4.1.3. Experiencia y desarrollo profesional.

- 4.1.3.1. El regreso de Estados Unidos: “*Me sentí como un auténtico outsider*” (A. II. E1.36).

*El Instituto Maristas y sus inicios en el contexto de enseñanza español.*

*El C.E.I.P. Plurilingüe Vicente Otero Valcárcel: una oportunidad para la cultura musical.*

*La vida musical en A Coruña: la versatilidad de Nicolás como pianista.*

- 4.1.3.2. La docencia en el Conservatorio Superior de Música de A Coruña.

##### 4.1.4. Concepciones

- 4.1.4.1. La interpretación desde el discurso musical: el pianista y su dimensión creativa.

*La comunicación como principio fundamental en la interpretación musical.*

*La intención expresiva: “Ver la verdad de esa música con tu propia voz” (A. II. E2.17).*

*El proceso de interacción con la obra.*

4.1.4.2. La enseñanza instrumental.

*El alumnado: de “querer la música” (A. II. E3.10) en el Grado Elemental al “rendimiento artístico” (A. II. E3.21) del Grado Superior.*

*El modelo internacional como diseño metodológico.*

**4.1.5. Nicolás en el aula de piano.**

4.1.5.1. El repertorio como guía del trabajo en el aprendizaje instrumental: *“El repertorio es el núcleo de todo”* (A. II. E3.13).

*Elementos posturales.*

*Digitación.*

*Pedalización.*

*Fraseo y su adecuación a los diferentes estilos.*

4.1.5.2. Planificación de la enseñanza.

*La clase como referencia para el desarrollo de la autonomía del alumnado.*

*Los tiempos reales en la adquisición de destrezas.*

4.1.5.3. La evaluación: el seguimiento del aprendizaje y la presentación en público.

**4.2. Caso 2: Albert Nieto.**

**4.2.1. Descubriendo a Albert.**

**4.2.2. Trayectoria biográfica.**

4.2.2.1. Albert, el joven pianista que destacaba: entre Mataró y Barcelona.

4.2.2.2. Premio fin de carrera y el tribunal de Rosa Sabater y Xavier Montsalvatge.

4.2.2.3. Etapa de transición.

4.2.2.4. En palabras de Albert (2020): “Frédéric Gevers, el espíritu de Bach” (p. 158).

*Diseño y planificación del trabajo.*

*Desarrollo técnico fundamentado en el trabajo polifónico y en el control corporal.*

*Concepto holístico del instrumento.*

#### 4.2.3. Experiencia y desarrollo profesional.

- 4.2.3.1. La identidad sonora de Albert: Iberia y el Trío Gerhard.
- 4.2.3.2. Vitoria y los primeros años de docencia en el Conservatorio Superior de Música: una apuesta por la música contemporánea.
- 4.2.3.3. La investigación en el desarrollo profesional de Albert.

#### 4.2.4. Concepciones.

- 4.2.4.1. La interpretación desde el discurso musical: el pianista y su dimensión creativa.
  - La fidelidad al texto.*
  - El gesto expresivo y los procesos de planificación de la interpretación.*
- 4.2.4.2. La enseñanza instrumental.
  - La ejemplificación como modelo didáctico, pero..., con precaución.*
  - El diseño curricular y sus necesidades en la formación instrumental.*
  - El alumnado y su motivación por el estudio musical.*

#### 4.2.5. Albert en el aula de piano: “los contenidos son el repertorio” (A. IV. E3.13).

- 4.2.5.1. El repertorio como guía del trabajo en el aprendizaje instrumental: “el repertorio articula todo el proceso” (A. IV. E4.1).
  - Elementos posturales.*
  - Digitación.*
  - Pedalización.*
  - Fraseo y su adecuación a los diferentes estilos.*
- 4.2.5.2. Planificación de la enseñanza.
  - La clase como desarrollo para la adquisición de pautas de estudio.*
  - La clase como experiencia para la presentación en público.*
- 4.2.5.3. La evaluación: relevancia de la continuidad del discurso y de la vivencia de la obra.

## INTRODUCCIÓN

El presente capítulo presenta el informe de investigación a partir de los datos obtenidos, su análisis y la triangulación correspondiente sobre los casos de estudio realizados. En este sentido, y atendiendo a las categorías y subcategorías detalladas en el Capítulo III, se procede al desarrollo de la información individualizada de cada caso, así como, a la reseña de aquellos aspectos representativos que forman parte de la singularidad del estudio. En primer lugar, se realiza una revisión biográfica a través de la historia de vida del profesorado donde se contemplarán las principales etapas formativas de Nicolás Cadarso y de Albert Nieto, sus influencias más significativas y los procesos de crecimiento que han experimentado en dicho transcurso.

A continuación, se indicarán los principales sucesos que han contribuido en su experiencia y desarrollo profesional, significando el modo en que han intervenido los diferentes contextos educativos en relación, a su actividad artística, y sobre los vínculos que se establecen entre ambos escenarios. Es decir, se atiende al estudio de los procesos performativos y su interacción con la cultura profesional docente propia de la especialidad, identificando las características y las representaciones que se observan en su enseñanza.

Igualmente, se expone una revisión del pensamiento musical, analizando las concepciones acerca de la problemática de la interpretación y sobre la experiencia estética, donde se indican los elementos principales que definen la práctica pianística y, consecuentemente, sobre su enseñanza, los entornos de aprendizaje y la regulación curricular que la ordena.

Finalmente, se detallan los aspectos que conforman la acción docente, así como los rasgos que definen la identidad profesional desempeñada en el campo de las enseñanzas específicas. En este sentido, se analizan los modelos, los valores y las actitudes que se observan en el aula de piano, para identificar las estrategias, los procedimientos y los criterios aplicados en la toma de decisiones en el desarrollo de la enseñanza musical.

#### **4.1. Caso 1: Nicolás Cadarso.**

##### **4.1.1. Descubriendo a Nicolás.**

Nicolás Cadarso es profesor del Conservatorio Profesional de Música de A Coruña. Su relevancia para la presente investigación se justifica por la calidad formativa que ha desarrollado a lo largo de sus años de estudio, y sobre su experiencia profesional docente en la enseñanza de piano en los niveles elemental, profesional y superior. Es decir, su valoración musical se conforma a partir de su contacto con el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y New England Conservatory de Boston, donde la interpretación se ha desarrollado bajo la dirección de maestros y maestras como Joaquín Soriano, Veronica Jochum Von Moltke, Jacob Maxin, y, Helena Sá e Costa, entre otros.

Igualmente, como intérprete, ha realizado recitales en Galicia, España, Portugal, Austria, Holanda, U.S.A., e Italia, donde se puede observar un amplio desarrollo en el ámbito de solista, en música de cámara y como pianista acompañante. Es por ello por lo que permite la comprensión de la interacción de la escena musical y su enseñanza, en los diferentes espacios de formación en los que desempeña su labor docente.

##### **4.1.2. Trayectoria biográfica.**

###### **4.1.2.1. Los primeros años: el gusto materno por la música.**

Los primeros encuentros de Nicolás con la música se desarrollan a partir de la afición musical materna y desde el contacto natural con la literatura del piano en su ámbito familiar: “diría que el principal estímulo que tenía era, por ejemplo, ver como mi madre iba a la ópera y la escuchaba mucho en casa. Escuchaba algunas obras extremadamente célebres de piano cómo primer concierto de Tchaikovsky o segundo de Rajmáninov” (A. II. E1.2). Del mismo modo, indica que disponía de un piano en su domicilio, por lo que tenía la oportunidad de experimentar con el instrumento y disfrutaba de la facilidad de identificar auditivamente aquello que escuchaba:



“Teníamos un piano en casa..., mi madre me ayudaba a ello..., Veía que yo me acercaba al piano, que conseguía hacer ciertas improvisaciones, que podía identificar auditivamente las melodías que escuchábamos en la radio o en la televisión... por ejemplo” (A. II. E1.1).

A lo largo de esta etapa inicial, y dentro del entorno familiar, Nicolás recibió muchos estímulos sonoros vinculados a la música clásica, lo que, de algún modo, desarrolló un gusto por compositores como Bach: “siempre me ha gustado Bach, y los clásicos” (A. II. E1.14), y los compositores del romanticismo, estética con la que se encuentra muy identificado: “Recuerdo que tenía gustos muy variados. Me gustaba muchísimo la música barroca..., desde luego, pero yo escuchaba sin parar las baladas de Chopin” (A. II. E1.5).

Del mismo modo la participación de la vida cultural de A Coruña, asistiendo a numerosos conciertos organizados por la Sociedad Filarmónica, suponían un gran incentivo en la vinculación con la música: “..., había algo que me animaba mucho y que quizás también estimuló mucho mi interés, eran los conciertos de la Sociedad Filarmónica. Recuerdo haber escuchado a pianistas como Ekaterina Novitskaya..., y, mi madre recordaba, incluso, haber escuchado a Rubinstein” (A. II. E1.5). El propio Nicolás recuerda el valor de aquellos conciertos y la relevancia que tuvieron en su desarrollo musical inicial:

..., poder ver a estos pianistas..., si, esto fue lo que me enganchó. Tal vez, el ver los recitales de piano y los recitales de música de cámara. Me acuerdo de que había llegado a venir el Cuarteto de Tokio, el Canadian Brass Quintet..., Entonces, esto era algo que me estimulaba enormemente; aquello era en el Teatro Colón de La Coruña. A esto le siguieron también los conciertos de Ibermúsica, tal vez esto a finales de los 80 (A. II. E1.6).

La niñez y la adolescencia de Nicolás se desarrolla con grandes vínculos en la música, donde el proceso de formación se realizaba de un modo natural y sin dificultades: “fui formándome de un modo no traumático, evitando esa presión que da el academicismo. Lo que podríamos considerar un grado elemental, lo hice muy

rápido, es decir, en dos cursos académicos ya estaba en sexto del grado profesional del plan 66” (A. II. E1.17). No obstante, y aunque su familia fomentó los estudios en el conservatorio, esta primera etapa se desarrolla con cierta distancia académica y con la percepción de ir descubriendo por sí mismo la disciplina musical: “mis primeros inicios con la música digamos que fueron totalmente autodidacta, si..., fueron básicamente autodidactas. Básicamente me enseñe a mí mismo” (A. II. E1.1).

Destaca, en este sentido, su inquietud y curiosidad por los estudios: “sobre todo, me interesé por aprender a leer la partitura, ahora bien, todo eso lo hice, básicamente, por mi cuenta” (A. II. E1.1); además de adquirir obras que el sentía que quería tocar: “..., compraba partituras de las obras más difíciles que se podía imaginar, y, realmente, yo hacía mis pequeñas caricaturas de esa música” (A. II. E1.2). De este modo, reflexiona sobre las ventajas y las necesidades que conlleva la formación musical, en la etapa inicial, a partir de las condiciones en dicho contexto, aludiendo a un modo de “supervivencia” (A. II. E1.16) en lo relativo a destrezas sobre el instrumento:

..., creo que básicamente era muy romántico, muy soñador y no tenía mucho conocimiento de la vida real, es decir, me considero un late bloomer. Y pienso en perspectiva..., quizás yo creo que el recorrido que hice, en circunstancias ideales, se debe realizar desde mucho antes y con una dirección más apropiada. Pero claro, visto lo visto, y conociendo el panorama que hay aquí..., creo que como profesor de conservatorio veo como el alumnado desarrolla sus destrezas..., pienso..., bueno, al final tampoco estuve tan mal (A. II. E1.16).

#### **4.1.2.2. Entre la búsqueda y la rebeldía artística: el estímulo de Martín Millán en el desarrollo musical.**

El transcurso formativo en la juventud de Nicolás, de algún modo, seguía evolucionando a través de entornos de aprendizaje no formales, que le aportaban mucha espontaneidad musical y grandes recursos en la lectura del repertorio:

Hacía mis funciones de organista, yo mismo me entrenaba para tocar preludios y fuguetas de Bach. En realidad, todavía no puedo entender como fui capaz de hacer eso..., pero lo hice. Y desde luego claro que fue muy formativo... Desarrolló muchísimo mi imaginación musical, mi cultura musical, desde la perspectiva del repertorio, y me convirtió en un lector a vista notable (A. II. E1.8).

A partir de ir ganando autonomía en la práctica instrumental, Nicolás comprendía que las necesidades formativas de un pianista se encontraban en otros espacios. De este modo, y a pesar de su facilidad por superar las pruebas y exámenes del conservatorio “El hecho de ir pasando de forma exitosa todas estas pruebas me daba como una sensación de afinidad a la música y me valió para irme reafirmando” (A. II. E1.9). Explica que percibía una carencia de rigor significativa: “ya había terminado séptimo de piano en el plan del 66..., y, realmente, estaba un poco... como decirlo..., descorazonado con el plan de estudios...; tal vez yo era bastante rebelde” (A. II. E1.7). Recuerda, incluso algún suceso en los exámenes con tribunal que le había resultado muy revelador acerca de los procedimientos del momento: “¡claro...! no me parecía lógico que me examinará de piano un profesor que no era pianista. Ese tribunal estaba constituido por un profesor de guitarra y por un director de banda” (A. II. E1.9). Es decir, afirma ser inconformista con el sistema de las enseñanzas musicales:

El planteamiento era absolutamente absurdo. El planteamiento de las asignaturas era absurdo. Estaba todo basado en algo muy teórico, basado sobre todo en incorporar dificultades absurdas. Lo mismo ocurría con el solfeo o la armonía. La armonía no consistía en otra cosa..., iba a decir que enlazar acordes..., pero ni tan siquiera; consistía en hacer una suerte de crucigramas, por decirlo de algún modo... (A. II. E1.10).

Con lo que, a partir de ese momento, se cuestiona la realidad formativa de los estudios de piano y, a partir del contacto con músicos extranjeros, comienza a demandar nuevos escenarios, y nuevas experiencias artísticas que pudieran desarrollar sus inquietudes musicales:

Yo estaba ávido de querer ver cosas fuera, digamos que tenía que saber cómo eran las cosas fuera. Ya no me bastaba, quizás, con esos conciertos de la Filarmónica..., quería no solo ver a los artistas, si no ver a la gente de mi edad. Claro..., yo recuerdo que allí conocí a un pianista francés, con quien durante muchos años mantuve una gran amistad, incluso de escribirnos por Navidad..., por cierto, él ganó el concurso Schumann y actualmente es profesor del Conservatorio de París. Entonces, para mí, había sido un shock..., los dos teníamos diecinueve años en ese momento, pero él era un pianista consumado y yo estaba donde estaba..., para mí eso fue una doble vía, es decir, fue un aliciente para formarme y al mismo tiempo era como una mochila (A. II. E1.9).

Por tanto, Nicolás pretendía la posibilidad de profundizar en los estudios de piano con mayor intensidad, pero sus estudios en la Facultad de Derecho suponían una limitación y un gran conflicto en sus intereses personales, familiares y profesionales: “Para mí era muy duro, porque yo no podía doblegarme ante su autoridad, incluso, emocionalmente era un paso que no iba a poder dar. Entonces yo lo quise satisfacer siendo abogado y fue por lo que comencé mis estudios de derecho” (A. II. E1.3). Surge, en esta etapa, y en un momento decisivo en la biografía de Nicolás, la personalidad de Martín Millán. Tal y como el propio Nicolás lo describe: “Martín Millán, que de alguna manera fue como un mentor para mi..., fue decisivo porque me veía un talento musical genuino. El, realmente, me animo mucho...” (A. II. E1.18). Del mismo modo, relata su primer encuentro y como impulsó sus estudios en el piano:

Yo tenía dieciocho años y había hecho un pequeño recital, había tocado la tercera sonata de Chopin, concierto italiano, una sonata de Mozart y dos sonatas del Padre Soler. Había sido un programa un tanto ecléctico y muy duro...; Resulta que en ese mismo programa participaba un compañero mío que estaba recibiendo clases particulares de Martín Millán por lo que asistió a ese concierto y me animo mucho a seguir estudiando piano. Aunque no considero que haya sido mi profesor, me marcó..., me animó a seguir (A. II. E1.3).

Del propio Martín Millán, destaca su pensamiento técnico, y como le aportó una nueva visión en el enfoque del estudio del instrumento: "había muchos detalles de la técnica, del enfoque de cómo estudiar una partitura nueva..., de ahí el perfeccionismo que le debo a Martín Millán" (A. II. E1.19). Igualmente, desde una mirada sobre el contexto de formación de Nicolás, comenta la valoración del propio Martín Millán, sobre los aspectos positivos que ha tenido su desarrollo musical:

Martín Millán, lo que me vino a decir, fue, que quizás el hecho de que yo hubiera sido autodidacta, y que no estuviera demasiado metido en la red de conservatorio, pudo favorecer que las cosas no fueran tan cerradas. Es decir, vio en mí una cierta creatividad, y quizás no haber cogido excesivos vicios musicales y técnicos..., puesto que así tenía una mayor espontaneidad (A. II. E1.3).

Se inicia, por tanto, una etapa de búsqueda formativa que pudiera responder a las expectativas académicas y musicales de Nicolás. Se suceden, consecuentemente, diversos viajes y la participación en cursos que le ofrecen nuevos contactos y caminos en su aprendizaje instrumental:

Eventualmente necesité ir a ver más cosas... El curso de María Curcio fue porque me había presentado a un concurso de piano en Barcelona donde no me dieron nada..., el María Canals... Y allí me informaron de la actividad musical que tenían y que, en cosa de un mes, iría María Curcio... Y fui allí..., hasta Gerona donde tenían un festival de verano. Con lo que a raíz de esa incursión mía tan atrevida en el concurso de Barcelona... todo cambió, y fue iniciativa mía... (A. II. E1.9).

Sus primeros viajes a Madrid le permiten estudiar con Manuel Carra, sobre el que recuerda: "Carra era una persona con un pensamiento, digamos, exploratorio, sobre todo comparado con lo que yo venía haciendo" (A. II. E1.18). Y detalla las aportaciones técnicas que supuso su dirección en esta etapa:

Si es verdad que Carra había establecido un cierto método conmigo..., también es verdad que algunas cosas, algunos conceptos de la técnica, me

parecían interesante, pero dejaban muy de lado el trabajo de los dedos, tal y como trabajarías más en la técnica rusa o en la técnica alemana. Si cabe, había un exceso de trabajo en contacto con la tecla de antebrazo que no llevaba a mucho más desarrollo..., pero en cualquier caso..., era de apreciar (A. II. E1.18).

A lo largo de esta primera etapa de viajes a Madrid también comienza a trabajar con Helena Sá e Costa: “... Por aquel entonces yo estaba teniendo clases privadas con Helena Sá e Costa, quien había sido alumna de Edwin Fischer y de Alfred Cortot” (A. II. E1.2), la cual le inculca una visión interdisciplinar del piano en relación a otras formas de expresión artística, con lo que relata la relevancia de las clases con Helena Sá e Costa como: “..., verdaderamente era muy importante, no solo en la técnica del instrumento sino a nivel cultural, y en el modo de estudiar” (A. II. E1.22). Supone, por ello, el inicio de una etapa de cambio en la que Nicolás comienza a desarrollar su inquietud musical profesionalizando los estudios de piano y su dimensión intelectual del mismo:

Te diría que la pintura, la literatura, la arquitectura..., acudía a eventos de este estilo e intentaba abordar el conocimiento desde la lectura sobre las tendencias artísticas y sus múltiples manifestaciones.... Incluso, eso me ayudó muchísimo a entender por qué Schuman es como es... En cierta manera los propios maestros en ese nivel lo favorecen. Pues, por ejemplo, con Helena Sá e Costa recuerdo que tocaba algo de Liszt..., Años de peregrinaje..., y se ponía a hablar sobre pinturas de Rafael. En realidad, en Madrid, puedo decir que Madrid fue para mí musicalmente Joaquín Soriano (A. II. E1.23).

#### **4.1.2.3. Madrid: Joaquín Soriano y “la sensibilidad por el color” (A. II. E1.30).**

El Conservatorio Superior de Música de Madrid es el centro donde Nicolás realiza sus estudios superiores de piano, bajo la cátedra de Joaquín Soriano, y se podría considerar como una de las etapas formativas más importantes en su trayectoria, pero también, de una gran exigencia: “había que tenerla ¡ya! no había

espacios... Es verdad que Soriano era muy comprensivo conmigo, pero había mucha presión para que el resultado fuera súper óptimo. Y si uno, no se sabía la lección..., ¡oye! para eso no vengas aquí, quédate en casa estudiando” (A. II. E1.25). Del mismo modo, a lo largo de estos años, se inicia un trabajo sobre el instrumento que significaba desarrollo técnico, a partir de nuevos enfoques y recursos para la interpretación: “..., fui muy consciente de que tenía que rehacer mi técnica” (A. II. E1.22). Por ello, relata las dificultades iniciales en sus clases:

..., mi primera clase con Joaquín Soriano fue en la que me dijo: “Nicolás, tus escalitas son de pena...”, con lo que su primera clase consistió en llevarle las invenciones en do mayor y en fa mayor de Bach... esa fue su primera clase. Recuerdo que fue delante de todo el mundo y recuerdo que explicó cómo había que mover esos dedos y como había que colocarse delante de un piano (A. II. E1.22).

Comienza, por tanto, un estudio enfocado en la expresión musical desde una perspectiva artística donde resalta las principales cualidades de Joaquín Soriano:

De Soriano recuerdo un gran pensamiento musical vinculado a la parte artística. Es decir, digamos que tú eras más responsable a la hora de desarrollar tu técnica..., y si hay algo que le debo a Soriano, es el dar importancia a todos y cada uno de los segmentos del cuerpo al tocar..., muy especialmente a los dedos, que habían sido dejados un poco de lado por el trabajo de esa técnica más basada en el uso libre del peso del brazo y en la rotación. Él le daba una importancia exquisita a los dedos. Incluso a la última palanca del dedo, era muy inspirador escucharlo tocar (A. II. E1.19).

Es decir, la principal influencia del profesor Joaquín Soriano se reconoce a partir de las características de lo que identifica como escuela francesa vinculada al concepto de la expresión musical en términos de color:

..., se podría decir que con Joaquín Soriano recibí, o me formé, en lo que se conocía como escuela francesa..., podría definir que esa escuela francesa de Joaquín Soriano es de una intuición y una sensibilidad extraordinarias...,

primaba la expresión y el color..., la sensibilidad por el color, por el sonido bonito y pulcro.... frente a la escuela alemana que digamos es mucho más objetiva arquitectónicamente hablando, era muy estructurada esa música. Donde no importa tanto virtuosismo, pero si la honestidad hacia la partitura (A. II. E1.30).

Por otra parte, alude al estímulo que suponía el tener la posibilidad de escuchar las intervenciones musicales en el aula por parte de Joaquín Soriano, recuerda que: “se sentaba mucho en el piano. Daba la clase desde el segundo piano y, constantemente, daba conciertos con orquesta..., era muy inspirador y sus clases también lo eran” (A. II. E1.19). En este sentido destacan los siguientes aspectos de esta etapa de formación a cargo del profesor Soriano:

***La clase colectiva como espacio para la audición y el estímulo individual.***

Tal y como indica Nicolás, las clases de piano consistían en un modelo de clase propio: “Masterclass, de alguna manera..., quiero decir..., yo tenía clase los martes por la mañana y él impartía desde las nueve hasta la una de la tarde, y los cuatro alumnos que estábamos teníamos que asistir desde el principio” (A. II. E1.19). Es decir, se observa una intención socializadora en la que el grupo de alumnos y de alumnas participaba de las intervenciones del profesor sobre el programa que se presentaba de un modo individual:

La lección con Joaquín Soriano no era individual nunca, realmente. Me permitía compartir, socializar, escuchar a otros compañeros y, desde luego, que había mucho talento en esa clase. Era algo que te daba muchísima energía, pero al mismo tiempo, te ponía en tu sitio..., ibas con un sentimiento de responsabilidad a clase..., cada clase era, casi, una audición. Al final, mis compañeros eran benévolos..., todos pasamos por lo mismo y eso que había un grupo de alumnos en aquel momento, que tenían, verdaderamente, un nivel muy elevado (A. II. E1.19).

Se establecía, de este modo, un espacio para la participación y la simulación de una presentación pública. Igualmente, se fomentaba la capacidad de escucha y de



la valoración sobre las interpretaciones de cada sesión. Nicolás recuerda que la revisión individual era permanente, pero las clases se desarrollaban bajo un modelo grupal:

Él tenía una visión de una clase colectiva, de alguna manera. Muchas veces se quedaba con un alumno trabajando sus dificultades, pero muy frecuentemente, nos hacía participar y nos preguntaba que..., qué opinábamos..., que valorábamos..., participábamos de la crítica. Eso es algo que le debo a Soriano y no lo he vuelto a experimentar (A. II. E1.19).

***La vida musical más allá del aula: el entorno como estímulo y sentido de pertenencia.***

Esta etapa de juventud se desarrolla a partir de un estudio instrumental muy intenso y sobre un contacto permanente con la música. Se identifica, igualmente, una relación muy significativa con Joaquín Soriano, donde prevalecen la admiración profesional y una gran afectividad personal. En este sentido, alude a una convivencia, más allá de la actividad docente, donde se podía compartir y aprender de la vida artística del profesor:

Había un trabajo fuera del aula que era muy habitual con él. Había quien nos llamaba “la sorianada” ..., vamos, siempre a su alrededor, y eso a él le gustaba. Se daba muchísimo al alumnado y le gustaba rodearse de gente más joven, desde luego que la clase iba mucho más allá del aula (A. II. E1.27).

Del mismo modo, recuerda con impacto, el poder observar y asistir, desde la proximidad, a los espacios menos visibles de la personalidad pianística de Joaquín en relación, a sus compromisos musicales y a la reflexión sobre ello:

Recuerdo haber seguido a mi profesor Soriano a conciertos..., por ejemplo, en el Auditorio de Galicia. Recuerdo haber tenido clase el día del concierto por la mañana, escuchar el concierto y, entre todos, compartir la comida y hacer reflexiones sobre la lección y hacer reflexiones también como pequeñas notas al programa del concierto que iba a ofrecer esa misma noche (A. II. E1.27).

En lo referente al contexto académico, Nicolás recuerda esta etapa de estudios en Madrid como: “un periodo de saber, muy duro, pero que, al mismo tiempo, me proporcionaba una gran ilusión..., me estaban dando una oportunidad de desarrollar y yo veía que desarrollaba” (A. II. E1.26), por tanto, destaca su entusiasmo por el trabajo y la confianza que le reportaba el permanecer integrado en el ámbito del conservatorio:

La motivación era muy fuerte. Desde luego que mi percepción psicológica de esta situación es muy importante..., al mismo tiempo, estaba favoreciendo que mi nivel musical creciese y me sentía muy estimulado. Estaba rodeado de mentes musicales muy elevadas..., sentía que estaba donde tenía que estar (A. II. E1.26).

Y, precisamente, entre el grupo de estudiantes que relata, Nicolás recuerda los siguientes nombres, que, en la actualidad son personalidades muy representativas en la especialidad de piano: “Desde Mariana Gurkova, Brenno Ambrosini..., Rodrigo Robles de Medina... y, después, había otro grupo de alumnos que éramos españoles de diferentes partes de España... pues, por ejemplo, Carolina Flores que era de Zaragoza, Javier Rovira que era andaluz, de Almería...” (A. II. E1.19).

#### **4.1.2.4. Boston y el Conservatorio de New England: Veronica Jochum y Jacob Maxin.**

La etapa de especialización en la formación de Nicolás se desarrolla en el Conservatorio de New England en Boston, bajo la dirección de Veronica Jochum Von Moltke y Jacob Maxin. En este sentido, se conforma como un período profesional y vital de especial impacto en Nicolás: “Fue muy intenso, pero diría que fue la mejor época de mi vida. Lo único que eché de menos fue no poder haber tenido el mismo peso en los inicios y, sobre todo, más que la cantidad..., la intensidad de aprendizaje” (A. II. E1.34). Del mismo modo, resalta el grado de influencia de estos años de estudio, asintiendo como ha incorporado en su práctica docente actual el aprendizaje de esta época:

Tengo un recuerdo fabuloso de esa etapa, pienso que es cuando más aprendí, o, que todo lo que estoy enseñando hoy en día básicamente, en su noventa por ciento, viene de ahí. Ha sido la etapa que más me ha influido, que más me ha marcado sin ninguna duda. Tanto en el Conservatorio Superior de Madrid, con los compañeros que tuve, pero mucho más, especialmente, en Boston, porque fue convivir durante tres años más otro año... y que mis compañeros eran mis amigos, y por toda la riqueza que me ofrecían..., era también estar expuesto a conciertos de altísimo nivel de los propios compañeros. Digamos que, en cuanto a nivel artístico, el nivel de consecución... iba a ser imposible que me fuera a acercar a eso, pero era muy inspirador (A. II. E1.20).

Igualmente, describe las experiencias vividas en el conservatorio como un sistema fundamentado en un gran rigor desde el punto de vista de la organización curricular y de la relación entre las diferentes materias: "..., se podía entrever una correlación, es decir, si había algo en esa escuela era la absoluta profesionalidad con la que estaba diseñado todo el currículum" (A. II. E1.43); y, por otra parte, la visión departamental que recibía a través de las pruebas de evaluación o *promocional auditions*:

...al final de cada semestre, en que tocábamos delante de todos los catedráticos del centro. No solamente tocábamos, sino que presentábamos una selección, aproximadamente de cuarenta minutos de música, de los cuales seleccionaban diez. Y no se limitaban a que tocásemos para ellos, sino que recibíamos los comentarios de cada uno de ellos en una hoja. Con lo que yo no solo tenía los comentarios de mis profesores, sino que tenía el informe de toda la plantilla de profesorado. Los conservo todos en hojas de carboncillo porque los originales quedaban allí..., en tu expediente académico (A. II. E1.20).

Por su parte, presta especial interés a lo que representaban los profesores y como las valoraciones de cada uno de ellos formaban parte de su crecimiento musical, y lo significativo de recibir diferentes puntos de vista en relación, a la perspectiva individual de cada uno de ellos:

Estos profesores que eran auténticas eminencias..., era muy interesante lo que tenían que decir. Y muchas veces uno se fijaba en alguna carencia técnica y otros se fijaban más en lo musical, es decir, la diferente forma de expresar, como el pensamiento de artistas muy formados ayudaban a una visión global de lo que tú podías aportar (A. II. E1.20).

Las clases de piano, en esta etapa vinculada al Conservatorio de New England, se conforman como una de las fases de formación más intensas y decisivas en la biografía de Nicolás. Los estudios en Boston destacan por la formación, de máxima especialización en interpretación, y por el planteamiento académico necesario para el desempeño docente de la profesión musical. Se identifica, en este sentido, un aprendizaje en el ámbito pianístico y, por otra parte, sobre su enseñanza.: "todas y cada una de las asignaturas de las clases que tomé allí, fueron una auténtica maravilla desde el punto de vista de cómo estaban planificadas y, sobre todo, en cómo construir una visión global" (A. II. E1.44).

### ***Escuela franco- alemana: la honestidad en el piano.***

En relación a los principios musicales que definían la formación, tanto con Verónica Jochum, como con Jacob Maxin, se corresponde a lo que el propio Nicolás explica como escuela franco- alemana, a su vez, por la formación recibida de sus maestros (A. II. E1.30). Igualmente, sobre su maestra, resalta: "Fíjate que Verónica... ella fue alumna en Philadelphia de Rudolf Serkin, pero también estudió en el Conservatorio de París y, sin embargo, ella, de quien hablaba muchísimo era de Serkin. Para mí eran clases absolutamente impresionantes siempre salían grandes nombres" (A. II. E1.32). Del mismo modo, recuerda que, entre ambos, existían muchas similitudes, pero que se podían observar diferencias en los enfoques de interpretación.

Una de las principales características que define las clases con Verónica Jochum, se corresponde con la dificultad de abordar la exigencia que se requería en el trabajo diario: "..., era increíblemente estricta. Pero a ella le debo un gran cariño por la disciplina. Lo que pasa..., es que las lecciones..., la impaciencia por corregir algo se

podía volver como una sensación de tortura” (A. II. E1.33). Igualmente, recuerda las angustias de las clases con Verónica donde detalla el nerviosismo y la presión por responder al rendimiento requerido:

La ansiedad, sin duda..., ella era una persona tendiente a querer solucionar todo ya..., quería que las cosas fueran inmediatas. Es decir, había cosas que ella consideraba que la solución debía ser inmediata.... Y se ponía muy impaciente con que la corrección no se hiciese ya. Y sobre todo nada condescendiente con que algo no estuviese mejorado para la lección siguiente. De la misma manera, cuando hacías algo bien era su amor. Ella me daba espacio para que yo pudiera desarrollarme, pero en el proceso era un Vía Crucis (A. II. E1.32).

Del mismo modo, destaca la relación intelectual de Verónica con la música, donde la obra se entendía como un modo de entender las intenciones del compositor:

Verónica, hablaba muchísimo de la honestidad para con la partitura y de no emplear artificios innecesarios. Se trataba de ser objetivo..., de presentar una visión genuina, pero no contaminada de ideas predeterminadas. Es decir, tratar de comprender las intenciones compositor. Desde ese punto de vista eran diferentes.... Y muy perfeccionista en cuanto a respeto al texto, a la partitura..., eso por encima de todo..., respeto a la partitura (A. II. E1.32).

Por otra parte, del profesor Jacob Maxin recuerda el detalle con el que enfocaba el estudio del instrumento y el modo en que podía evocar diferentes estrategias de comunicación e imaginación:

Jacob era increíblemente puntillista..., increíblemente, daba la impresión de que al tocar..., por ejemplo, la Sonata KV 32 de Mozart en Re Mayor, por ejemplo, el *cantabile* del segundo movimiento, la partitura se convertía en una constelación. Es decir, había muchísimas posibilidades..., te daba muchísimas posibilidades, pero había que elegir coherentemente. De verdad que era como mirar al firmamento de alguna manera (A. II. E1.33).

A lo largo del periodo correspondiente a los años de formación en Estados Unidos, cabe resaltar la relevancia de Krassimira Jordan con quien pudo desarrollar el concepto más virtuosístico del piano: “en las clases que tuve con Krassimira Jordan, o las clases que tuve con otros artistas que estaban más ligados a la escuela rusa, se primaba más la brillantez, digamos que era el instrumento por encima de la obra” (A. II. E1.32).

***La formación docente en los estudios especializados de interpretación musical.***

Una de las diferencias que se establecen en el modelo del plan de estudios del sistema del conservatorio español en relación, al estadounidense, se refiere a la formación pedagógica. Tal y como relata Nicolás: “En mis estudios españoles no existía en absoluto. En mis estudios americanos existió un año académico donde a lo largo de dos semestres tuve que cursar pedagogía del piano” (A. II. E1.42). Es decir, la enseñanza del instrumento formaba parte de diseño académico de los estudios de interpretación:

..., era requerido por parte de todos los graduados desarrollar ese prácticum porque formaba parte de los créditos para la titulación. Es decir, no existe una especialidad aparte, estaba integrado dentro de los estudios. Se asumía que el noventa y nueve por ciento de los pianistas iban a dar clases, o toda su vida, o, intermitentemente, a lo largo de su vida..., era parte del currículum (A. II. E1.43).

Del mismo modo, comenta como se distribuía la formación de esos dos semestres, donde, en el primero, se trataban las cuestiones propias del conocimiento psicopedagógico del alumnado y sobre su metodología instrumental y, un segundo semestre, donde se contemplaba la realización de prácticas de profesorado.

La primera que impartió la parte más teórica se llamaba Jean Stackhouse y luego otra señora que era profesora de Pedagogía en Harvard, que era toda una autoridad en la ciudad de Boston, que se llamaba Louise Gevorsian y, después, en el prácticum, estuve con dos profesores uno Paul Hagan y otro Ramón Rivera, puertorriqueño (A. II. E1.42).

Destaca, por tanto, una formación inicial en el ámbito docente a partir de las clases sobre metodología de la enseñanza del piano, así como las cuestiones propias de la planificación, el conocimiento sobre el alumnado y la adecuación de los materiales:

El primero consistió en un enfoque psicopedagógico sobre las tendencias y su comparativa con métodos de iniciación; es decir, cuál es el tipo de repertorio idóneo para los diferentes momentos y las diferentes edades, y distinguir entre el estudiante vocacional y el estudiante de connotación especial (A. II. E1.42).

Recuerda con interés las lecciones recibidas a cargo de dos profesoras muy prestigiosas en su formación como docente: “Jean Stackhouse, sobre todo, era didáctica del piano en los momentos iniciales, pero Louise Gevorsian era quien abordaba los problemas de miedo escénico, de técnicas de estudio y de concentración... y con ella trabajaban pianistas muy, muy, serios” (A. II. E1.44).

Igualmente, relata la experiencia en sus prácticas de profesorado y la organización que presentaba en el plan de estudios estadounidense; alude a un proceso “muy natural y va muy de la mano del profesor que tenía como tutor...” (A. II. E1.44). Estas prácticas se realizaban en el fin de semana, y se atendía a un alumnado muy heterogéneo que le permitía la experimentación de los aspectos requeridos por la didáctica del piano:

A lo largo del segundo semestre, se desarrollaban prácticas.... Un prácticum donde, básicamente, los sábados y los domingos había como clases para todo tipo de aficionados. De alguna manera, podía ser desde niños a adultos, gente con sus 50-60 años tranquilamente. En ese sentido, tuve que presenciar clase de diferentes estilos.... Yo creo que en aquellos momentos el antiguo plan español, ni lo contemplaba (A. II. E1.42).

### 4.1.3. Experiencia y desarrollo profesional.

A continuación, se detallarán los principales sucesos que determinan la trayectoria profesional de Nicolás. Por una parte, se relata la actividad docente que ha desempeñado a lo largo de diferentes contextos formativos, así como su experiencia en interpretación a partir de sus proyectos y colaboraciones en el ámbito musical.

#### 4.1.3.1. El regreso de Estados Unidos: *“Me sentí como un auténtico outsider”* (A. II. E1.36).

Una vez concluidos los estudios en el Conservatorio de New England, el desarrollo profesional de Nicolás se ve condicionado por su propia situación personal y entre la dicotomía que implicaba continuar su carrera artística en la Universidad de Baylor, o regresar a España. En este aspecto, recuerda que se enfrentó a una decisión de gran complejidad, donde se sintió en la obligación de asumir sus compromisos familiares: “había renunciado a una plaza de asistente en la Universidad de Baylor, de asistente de una pianista de bastante prestigio. La renuncia a quedarme allí, y volver a La Coruña, fue un choque grande” (A. II. E1.36). Es decir, se sucedieron unos años de inestabilidad y de desorientación laboral que contribuyeron a que este regreso fuera especialmente complicado:

Recuerdo que era extremadamente difícil encontrar un trabajo con el que tener una fuente de ingresos habitual. Claro..., el tener un proyecto de vida... Me sentí como un auténtico outsider, en relación a lo que es el mundo del conservatorio de La Coruña (A. II. E1.36).

No obstante, a lo largo de esta etapa, afirma que su actividad musical era muy interesante y que le ofrecía la participación en proyectos de gran relevancia: “Digamos que fue una etapa de supervivencia, muy dura..., pero, por otra parte, donde se dio la coincidencia de mucha actividad musical...” (A. II. E1.47). Se distingue, por tanto, una actividad docente relacionada con la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y una intensa colaboración con la Orquesta Sinfónica de Galicia que le permitía abordar un repertorio, tanto orquestal como de música de cámara, de interés.



***El Instituto Maristas y sus inicios en el contexto de enseñanza español.***

El primer contacto de Nicolás con la enseñanza oficial en España tiene lugar en el Instituto Maristas de A Coruña: "..., mandé un currículum a los Maristas, porque buscaban profesor en el colegio y me contrataron ahí..." (A. II. E1.46). En este sentido, explica que lo consideraba un trabajo muy positivo y en el que se sentía muy bien acogido, pero que, igualmente, le hacía permanecer distante del ámbito artístico, y de la enseñanza instrumental en el que él se había formado: "A pesar de que estuve cómodo, en aquel momento, tenía la sensación de un trabajo..., pero no era comparable a ser profesor de conservatorio" (A. II. E1.45).

Del mismo modo, destaca las dificultades de la práctica docente vinculadas al elevado número de alumnado por aula, y sobre el modelo sistémico que se dispensa a las enseñanzas musicales.

... la estructura misma me parecía poco favorable para una labor artística y de enseñanza. Sobre todo, por la masificación del aula, era básicamente enseñanza concertada..., pero mira tú por dónde, las aulas tenían cuarenta y dos alumnos. Es que esa cifra se me quedó grabada (A. II. E1.46).

***El C.E.I.P. Plurilingüe Vicente Otero Valcárcel: una oportunidad para la cultura musical.***

Posteriormente, Nicolás pasa a formar parte del Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Música tras superar el proceso selectivo correspondiente: "se convocaron plazas de oposición de música para instituto y las aprobé directamente" (A. II. E1.45).

Su primer destino tiene lugar en un centro integrado, de nueva creación que se situaba en Carral: "un CPI que se creaba nuevo, fue un centro integrado donde convivían Primaria y Secundaria de modo experimental en un entorno rural..." (A. II. E1.46). Tal y como recuerda el propio Nicolás, su experiencia docente resultó muy satisfactoria, destacando la cercanía que se establecía en el ambiente escolar con las familias, y lo interesante de compartir claustro con docentes de otras disciplinas:

..., tengo muy buen recuerdo..., tenía muy buena relación con todos mis compañeros que procedían de diferentes campos. Era gente muy entrañable, personas de una vasta cultura..., y después por la estructura misma de la escuela, es que era todo como muy familiar. El aula más grande creo que tenía diecinueve alumnos, pero desde luego, la media era de quince alumnos (A. II. E1.46).

Del alumnado resalta la buena disposición ante el aprendizaje: “eran mucho más obedientes y con más ganas. No sé si es precisamente por esa procedencia de un lugar agrícola y ganadero, sobre todo, donde a lo mejor los padres querían que sus hijos salieran adelante. Detecté como otra necesidad” (A. II. E1.46) Y, del mismo modo, incide en el hecho de trabajar la música desde la audición y el modo en que la percibían en clase:

Pues yo creo que lo principal era que dejaran de hablar cuando yo les ponía música y que prestaron atención. Y en cierta medida creo que lo conseguí..., pasados muchos años, muchos de esos alumnos son padres con hijos e, incluso, alguno que ya ni me acuerdo de él, me saluda.... Y me dicen: tengo un grato recuerdo de tus clases. No traté de enseñar, por supuesto, mi especialidad, pero sí intenté instigar el amor por la música (A. II. E1.48).

### ***La vida musical en A Coruña: la versatilidad de Nicolás como pianista.***

La interpretación en el desarrollo profesional de Nicolás se presenta desde las múltiples posibilidades que ofrece el piano. Es decir, por una parte, alude a la carrera como solista con la realización de conciertos en Roma, y en Oporto, a través de su relación con Helena Sá e Costa:

Tal vez, la participación en diversos conciertos... concretamente a través de la Academia española en Roma..., hice un concierto de música española; fui invitado a tocar como solista en un recital en la Escuela Superior de Música de Oporto por Helena Sá e Costa, cuando todavía Doña Helena vivía. Me propuso ir a tocar en un ciclo de conciertos que eran además de profesores de la ESMAE..., tuve la gran suerte de estar incluido entre ellos (A. II. E1.48).

Y, por otra parte, destaca su función como pianista acompañante, en diferentes ámbitos artísticos, así como su participación en diversas formaciones de música de cámara. Inicialmente, recuerda una breve etapa de vinculación con el ballet gallego: “Después, al regreso de Estados Unidos, tuve un trabajo como pianista del ballet gallego..., pero también lo dejé pronto..., creo que duré ocho o nueve meses” (A. II. E1.45).

Tal y como explica Nicolás, su contacto y amistad con los músicos de la Orquesta Sinfónica de Galicia, le proporcionaba la posibilidad de realizar “algún concierto de música de cámara con los compañeros de la orquesta en Holanda, en Ámsterdam tocando el Trío de Brahms para trompa, violín y piano...” (A. II. E1.37). Precisamente, destaca la grabación de la música de Andrés Gaos: “En aquel momento hacíamos música de cámara con muchos músicos de la orquesta, incluso grave un CD con obras de Andrés Gaos con Florian Vlashi” (A. II. E1.35).

Es decir, su actividad musical se desarrollaba fuera del entorno del conservatorio, colaborando con los diversos proyectos de la Orquesta Sinfónica de Galicia:

Pienso que fue al regreso de Estados Unidos que coincidió con los primeros años de la Orquesta Sinfónica de Galicia. Tuve ciertas experiencias con el conocimiento de algunos músicos muy notablemente destacados. Se creó el coro de la Orquesta Sinfónica de Galicia, yo era el repertorista de la agrupación; en aquel momento lo dirigía a James Ross que fue el fundador, el creador del coro. Estamos hablando casi del año 95 (A. II. E1.35).

#### **4.1.3.2. La docencia en el Conservatorio Superior de Música de A Coruña.**

A continuación, y tras superar el proceso selectivo para el cuerpo de profesores de música y enseñanzas escénicas, Nicolás comienza a impartir clases en el Conservatorio Superior de Música de A Coruña. Relata el modo en que su entorno más cercano le animó a presentarse a las pruebas de oposición y las expectativas que tenía en ese momento:

Después de cuatro años de estar ahí, de repente es cuando salen estas nuevas oposiciones y de verdad que fui francamente empujado por otras personas, una había sido James Rose. Pero incluso profesores del propio centro que me decían quítate la espina, debes de participar..., quién te dice a ti que si no lo haces ahora no lo sacas nunca. Claro, yo lo veía imposible, pero, aun así, me animaron mucho. Pues en un momento, en el que yo creí que no iba a sacar nada en limpio, sucedió. Y entonces, tal vez, si me preguntas que cuando empecé a sentir que hacía o desempeñaba una labor más pedagógica..., pues fue allí, en Carral (A. II. E1.46).

A partir de este hecho, se sucede un cambio cualitativo en la vida profesional de Nicolás en el que pone de manifiesto las diferencias entre los distintos centros formativos: "..., cuando llegué al conservatorio, para mí era un lujo..., eso de pensar que trabajaba con un alumno, una hora..., y, de hecho, lo es..." (A. II. E1.49). Del mismo modo, destaca la satisfacción que recuerda de los años en esta etapa por poder trabajar con alumnos interesantes que requerían de sus clases con plena confianza para su formación: "Tuve alumnado realmente interesante que venía a estudiar conmigo" (A. II. E1.50).

#### **4.1.4. Concepciones**

##### **4.1.4.1. La interpretación desde el discurso musical: el pianista y su dimensión creativa.**

La experiencia en interpretación musical de Nicolás destaca por el modo en que convierte al pianista en una figura de gran relevancia en cuanto a su relación con la obra y con el público. Aunque alude a la evolución histórica que ha definido sus características y funciones, en la actualidad comprende que el rol del intérprete se sitúa a partir de su propia visión artística y sobre el respeto y la fidelidad al texto:

el intérprete acabó adquiriendo una cualidad propia en sí mismo dissociado del aspecto del creador. Incluso, casi diría que podría ser un sumo sacerdote.... Yo creo que, en cierta medida, puede seguir habiendo esa idea

romántica del intérprete como catalizador de esas ideas divinas del creador, del compositor.... Pero creo que, hoy por hoy..., la labor del intérprete..., debe ser el nexo entre la obra existente y presentarla..., un producto acabado y comprensible al público (A. II. E2.4).

En este sentido, explica que la toma de decisiones en la práctica del piano se somete a las convenciones estilísticas que determina el conocimiento del lenguaje musical, así como, el valor de contexto que permite un significado y comprensión de la obra. No obstante, indica que, precisamente, en dicha toma de decisiones, se han de incorporar criterios personales y de subjetividad que permitan vincular la interpretación con los procesos de creatividad e innovación artística:

Creo que sí hay espacios para poder decidir..., no deja de ser otra cosa que una posición filosófica..., el pensar que no es así y que no está todo cerrado. Claro que hay condicionantes, por supuesto, se debe conocer el lenguaje que se está adoptando, se deben conocer las convenciones, no solo interpretativas, sino también, incluso, las convenciones sociales; es decir, donde o cuando vio la luz una obra determinada (A. II. E2.4).

Del mismo modo, entiende que el intérprete adquiere su relevancia a partir de la divulgación del hecho musical, y sus implicaciones intelectuales: “El intérprete como divulgador..., sí..., definitivamente, sí. El intérprete es un comunicador, es un divulgador..., y aunque sea demasiado pretencioso..., se puede decir que es un maestro..., pero en algunas ocasiones sí” (A. II. E2.4). Nicolás entiende, por tanto, que la interpretación musical necesita de un proceso de análisis y de reflexión que posibilite al pianista la aportación de ideas y la construcción de una personalidad artística genuina, desarrollada a partir del estudio intelectual de la obra:

..., tener una visión de análisis y pensar que eso que tenemos..., que lo que tenemos que hacer es producir, y no tanto reproducir. Eso quiere decir que debemos de hacer un trabajo retrospectivo. También tenemos que digerir, de alguna manera, algo, y que después tenemos que hacerlo comprensible de dentro a fuera. Eso quiere decir que tiene que haber un input... En otras

palabras, no somos loros que tenemos que repetir algo de forma más o menos mecánica, con lo que eso tampoco tendría mucho valor (A. II. E2.5).

Consecuentemente, se identifican los siguientes principios en la práctica musical desde la perspectiva del intérprete, a partir del pensamiento y experiencia musical de Nicolás.

### ***La comunicación como principio fundamental en la interpretación musical.***

Se entiende, por tanto, que la comunicación forma parte del planteamiento musical, en el que el intérprete ha de: “comprender bien qué es lo que se va a tocar, pero también, saber si el receptor está preparado para escuchar esa música” (A. II. E2.2). Es decir, la música se explica como un fenómeno sociocultural que interactúa con los modos de entender sus procedimientos creativos y, consecuentemente, de interpretación:

Lo que sucede es que la sociedad ha evolucionado y, obviamente, los preceptos... Sobre todo, en nuestro campo de acción que es el sonido..., el mundo sonoro en el que vivimos no tiene nada que ver con el mundo sonoro de hace cien años (A. II. E2.4).

Por ello, Nicolás define la interpretación como:

La interpretación..., creo que no es otra cosa que aunar una serie de aspectos relativos al estilo propios, de cada obra a tocar, y aunarlos con aspectos emocionales..., ajustarlo a una técnica, donde cada uno ha de saber dónde están sus puntos fuertes y sus limitaciones...; también a la hora de elegir el repertorio. Y creo que interpretar es comunicar, es entablar una relación con el público..., no es solo un acto de prestidigitación (A. II. E2.1).

Del mismo modo, la relevancia comunicativa se considera como el principio más significativo sobre el que ha de desarrollarse la planificación emocional de la interpretación. Destaca, por tanto, la capacidad de establecer un control sobre el silencio como elemento afectivo para el énfasis del discurso y sobre la madurez que otorga su consciencia.

El que se establezca el silencio. Hay, a veces, una sensación casi mágica cuando tocas la última nota, o el último acorde, y se produce como un silencio tenso preconizando la ovación. Se produce ese tipo de comunicación, que es una comunicación no verbal o de comunión de algo, en un acto compartido. Hay como una cierta liturgia cuando verdaderamente, el público es receptivo (A. II. E2.1).

***La intención expresiva: “Ver la verdad de esa música con tu propia voz” (A. II. E2.17).***

A partir de los múltiples criterios que se han sucedido en la evolución de la interpretación, a cargo de los y de las principales representantes de la historia del piano, Nicolás valora la significación musical como uno de los elementos de ambigüedad que forman parte de la naturaleza del lenguaje. Es decir:

En mi caso, es que la música no es..., ni incluso..., en la música vocal que hay un condicionante literario.... pero como medio de expresión, hay algo maravilloso y misterioso en la música que va más allá y desde ese punto de vista, la ventaja es que, su propia sintaxis, es ambigua muchas veces (A. II. E2.16);

Por ello, alude a que esas posibles “limitaciones que pone la partitura, esa ambigüedad... forma parte del arte musical..., es enormemente ambiguo y multifacético..., es decir ofrece multitud de detalles” (A. II. E2.16) que permiten la búsqueda de una personalidad única y genuina. En este sentido, subraya la necesidad de establecer un equilibrio entre aquello que pertenece a un conocimiento científico, en lo que a interpretación se refiere, de aquello que forma parte de la visión individual:

Te diría, que buscar la verdad por encima de las propias intenciones..., intentar filtrar la verdad y ver la verdad de esa música con tu propia voz..., desde tu propia voz, intentando expresar con tu manera de hacer el piano y no traicionar lo que hay en esa música. No copiar las referencias de grandes maestros, si no encontrar la propia voz de uno (A. II. E2.17).

La experiencia vital, en la opinión de Nicolás, se convierte en uno de los factores más determinantes en los modos de entender la expresión musical, y que más influyen en la representación artística del intérprete:

de todo ese recorrido tenemos una experiencia de lo que vivimos y es imposible que sea siempre la misma. Por eso yo creo que el propio valor del concierto, para el músico en activo, es transmitir esa idea maravillosa que tuvo un compositor..., estos momentos en distintos momentos de su vida y en su propia óptica, sin traicionar al estilo, pero que evoluciona con el tiempo. Y no es algo que cristalice y deba ser siempre igual en el tiempo (A. II. E2.32).

Del mismo modo, la relación entre las dificultades técnicas y las condiciones afectivas que exigen un determinado repertorio han de abordarse desde una perspectiva global donde se atiendan todas sus interacciones. Por tanto, Nicolás alude a que:

Sí creo que no está mal dissociar aspectos técnicos de lo que es el contenido meramente interpretativo de la música..., pero por una cuestión práctica..., pero llegados a ese momento... eso no te va a salvar la vida... Sino que es una concepción de donde está el requerimiento expresivo de la música y el desafío que supone tocarlo... (A. II. E2.6).

Es decir, entiende que la intencionalidad expresiva condiciona la realidad sonora y, que, por tanto, han de tenerse en cuenta desde el primer momento en que se inicia el abordaje de una obra:

..., pensar cuáles son las dificultades, exclusivamente mecánicas y el desafío mayor que tiene un pasaje en concreto y... verlo en el contexto en el que está. Imaginemos, por ejemplo, el tercer concierto de Prokófiev que empieza con una escala..., esa escala, a lo mejor, la podemos practicar a través de cualquier otro recurso como estudios de Czerny, y tocarla con claridad, pero, sin ninguna convicción interpretativa, porque el mero hecho de tocar esa dificultad técnica debe ir asociado a un fin. Hay un drama que se debe de implementar en ese modo menor, con lo que cada nota que conforma la escala



debe de ir cargada de intencionalidad y, por lo tanto..., debe ser trabajada a tal efecto (A. II. E2.6).

Destaca, igualmente, las diferentes posibilidades, o recursos, que se deben experimentar en el momento de buscar una propuesta con carácter propio, en la que se identifiquen aquellos elementos que posibiliten una representación emocional del pianista:

Es muy importante atribuir a tu repertorio diferentes aspectos y no estoy hablando solo de estilo, es decir, saber ver cuando de momento ya tenemos bastante de una cosa, y movernos a otra que pueda refrescarnos nuestra mente. A veces, incluso, también intento conseguir el resultado dramático adecuado, o expresivo adecuado... la prolongación de un semitono cromático..., hacer que se yuxtapongan dos sonidos un poco más de la cuenta..., un poco más de lo que le corresponde. Una mínima anticipación de la nota del bajo... cosas que siempre puedan sacar a uno de lo convencional, pero sin caer en la artificialidad (A. II. E2.15).

De este modo, explica la necesidad de atribuir el componente orgánico a la interpretación como principal estímulo comunicativo e, igualmente, sobre el que se formularán los recursos técnicos necesarios. Alude, por tanto, a las formas de expresión de otros géneros, afirmando que:

En ese sentido creo que tendríamos mucho que aprender de los músicos que han optado por otra... lo que les ha llamado por Gunther Schuller, la tercera vía... es decir, músicos del jazz..., básicamente, donde la música está viva y verdaderamente, ahí, el concepto de improvisación y de conectar con el público es algo muy importante (A. II. E2.32).

### ***El proceso de interacción con la obra.***

El estudio del repertorio implica un proceso complejo de búsqueda y de construcción que se sucede ante diferentes fases. En este sentido, Nicolás alude a la

categorización que emplea Seymour Bernstein, donde se identifica un primer momento:

El primero, lo comparaba con el enamoramiento..., es decir, ese primer encuentro con la obra...; Esta fase es la que se adquiere un feeling, lo llamaba la fase de la espontaneidad, por así decirlo. Decía que esa fase era muy importante..., sentir como un enamoramiento hacia la pieza (A. II. E2.6).

Del mismo modo, Nicolás describe el primer contacto con la obra, como una etapa fundamentada en la respuesta sensorial e, incluso, desde el punto de vista de la respuesta corporal que le suscita, para posteriormente diseñar una planificación de estudio concreta. Destaca, consecuentemente, la necesidad de desarrollar una práctica que vincule la resolución de dificultades técnicas con el componente expresivo de la obra:

Si, tal vez, al principio, sea todo más sensorial... claro..., y no solo desde la parte auditiva o sensitiva, sino desde mi comportamiento físico. Es decir, cómo se siente, y a partir de ahí, de cómo se siente..., hay que ver que esa sensación, que esas tensiones que implican un conflicto en la obra, que no se exacerben. Y ahí es donde viene, quizás, el estructurar un trabajo técnico donde el resultado del trabajo no lleve, solamente, a tocar de una forma plana, aunque se resuelvan unos problemas técnicos, sino... que, precisamente se pueda dar vida (A. II. E2.11).

Nicolás, señala otro momento decisivo en la interacción con el repertorio que comparte a partir de la reflexión de Seymour Bernstein. Es decir: “una fase de compromiso. Y es ahí donde uno se tiene que dar cuenta que tiene que haber consciencia..., es decir..., ya se entra a trabajar en los aspectos analíticos del contenido de la obra, los aspectos interpretativos, los aspectos técnicos...” (A. II. E2.6). E, igualmente, desarrolla una fase final en la que se ha de sostener la espontaneidad de la obra en el largo plazo, a pesar de los modelos de estudio enfocados en la repetición:

Y tiene que haber una fase más de compromiso, que es la de sostener en el tiempo el trabajo con esa obra sin perder la frescura del primer día. Se puede

entender que son como cuatro escalones que pueden venir uno detrás del otro, pero..., al final, son vasos comunicantes y siempre en relación, de alguna manera. La gran dificultad, digamos, es la de mantener la frescura a través de ese trabajo analítico que es necesario..., ese trabajo concentrado que no debe de empañar ese amor y esa frescura inicial (A. II. E2.6).

Por otra parte, Nicolás indica la relevancia de:

- la capacidad de lectura comprensiva sobre el repertorio: “realmente, un buen trabajo de lectura es indispensable” (A. II. E2.9), y “supone una gran diferencia cuando alguien lee la partitura y la entiende, y es capaz de oír en su imaginación los elementos” (A. II. E2.10); así como,
- la necesidad de aplicar un estudio de repetición consciente para la interiorización adecuada de la obra: “no hablamos de una repetición mecánica..., hablamos de una repetición consciente condicionada por la búsqueda expresiva” (A. II. E2.9).

Por lo tanto, afirma que:

Someter la obra al trabajo... a una serie de repeticiones, más o menos periódicas, es inevitable. En mi caso..., yo necesito poner en funcionamiento... pues..., un piloto automático.... Sin ello las cosas no funcionan. Yo no puedo con un par de lecturas, y por mucho que haya realizado un trabajo analítico de una pieza, aunque pueda tener las notas en la cabeza, si no tengo un número de repeticiones..., no puedo tocar. Es decir, ese automatismo consciente... Resultaría un tanto descabellado y aventurado, comprometerse a tocar algo que no está totalmente interiorizado y, ahí, la repetición es fundamental (A. II. E2.9).

Finalmente, cabe resaltar la valoración que realiza Nicolás acerca de lo que supone la interpretación en público y los riesgos que se asumen a lo largo de la presentación:

Supone dar lo mejor de uno mismo, y la duda de que como es algo que se tiene que producir y que no sabes cuál va a ser el resultado final, has de confiar en tu preparación..., has hecho una preparación trascendente que te va a permitir salir adelante; pero no tenemos una bola de cristal para saber qué es lo que va a pasar. Y en caso de que haya accidentes, son momentos de la interpretación en lo que se han de tener los recursos suficientes como para no mortificarse en esos accidentes y hacer que las cosas vayan por el camino no adecuado (A. II. E2.19).

#### **4.1.4.2. La enseñanza instrumental.**

A partir de las reflexiones de Nicolás sobre la enseñanza instrumental, se observa un pensamiento que vincula los procesos creativos de la experiencia musical con el crecimiento autónomo del alumnado en lo referente a las destrezas y el conocimiento que implica su práctica. De este modo, el desarrollo formativo dependerá de la etapa en la que se sitúe: “cada grado cambia el enfoque, pero aún y con todo, el tipo de trabajo que enseñarías a un alumno que ya tiene conocimientos instrumentales, es que es muy importante entrenar bien a un alumno desde cero, desde el principio...” (A. II. E3.1); y, sobre la relación que se establece entrono a la figura del intérprete:

..., el trabajo, más que en pensar en ser músico..., uno mismo..., es en ayudar al alumno a que se sienta cómodo con el instrumento. Que aprenda a escuchar y unas ciertas actitudes hacia el sonido y hacia el gesto y, a partir de ahí..., tratar de ser muy observador y no tratar de inculcar al alumno cómo lo haría yo, sino viendo cómo es él y ayudarle a que se desarrolle lo mejor posible para que acabe siendo el mismo (A. II. E3.2).

En este aspecto, destaca la relevancia de un aprendizaje adecuado en los primeros años de estudio como uno de los factores más determinantes en el desarrollo musical e instrumental.

Igualmente, alude a la especificidad de las enseñanzas musicales en relación, a otras áreas de conocimiento:

La enseñanza artística..., la enseñanza de la música es así de terrible; si nos falla esa base, esa primera base..., es muy difícil construir un edificio sólido en el largo plazo. Yo creo que es el único tipo de disciplina donde esto ocurre de una manera tan tremenda... porque alguien puede haber asistido a su escolarización en una escuela que deje mucho que desear, pero puede convertirse posteriormente en un gran ingeniero o en un médico, y eso no determina tanto. Pero en el desarrollo como pianista, lo que se hace al principio, si no se hace con mucho mimo y con mucho detalle, con precisión, qué es lo que necesita ser hecho en el momento adecuado... sin saltarse fases desarrollo..., puede tener consecuencias terribles (A. II. E3.1).

Posteriormente, las directrices —en los niveles más avanzados de los estudios—, promueven un planteamiento didáctico que Nicolás explica como: “en un grado medio de desarrollo, ya puede haber lo bastante hecho bueno como para que no tengas más que guiar..., o puede haber habido un entrenamiento defectuoso que sea muy difícil, o imposible, de modificar” (A. II. E3.1).

Del mismo modo, indica el equilibrio que debe existir en la función del intérprete que ha de ejercer la docencia: “el músico que tiene una carrera..., el intérprete que se está sintiendo más intérprete, se va a sentir muy frenado con la enseñanza y más en el sistema nuestro que no está valorando ni está premiando de algún modo...” (A. II. E3.3).

Consecuentemente, las valoraciones de Nicolás sobre la enseñanza musical en la especialidad de piano se estructuran a partir de: el contexto de aprendizaje dispuesto por las necesidades del alumnado, y sobre el intercambio e incorporación de buenas prácticas, referidas al marco institucional, que diseñan modelos de enseñanza con resultados deseados.

***El alumnado: de “querer la música” (A. II. E3.10) en el Grado Elemental al “rendimiento artístico” (A. II. E3.21) del Grado Superior.***

Entre las concepciones de Nicolás sobre la enseñanza del piano, destaca la relevancia que otorga al alumnado. En este sentido, se convierte en una de sus mayores inquietudes como docente señalando, por una parte, el gusto por la música y su práctica, e igualmente el desarrollo de un nivel de consecución óptimo:

Que el alumno quiera la música. Mi preocupación está en que adquiera un cierto nivel determinado..., ni tan siquiera que cumplan con un documento como es la programación, si no, simplemente que tengan apreciación por la música, que adquieran un gusto por practicar, que valoren sentarse a practicar sin que les tengan que decir nada.... Y si consigo eso de algún alumno ya he conseguido muchísimo. En el resto de los casos, simplemente que progresen y que sean mejores que al principio (A. II. E3.10).

Por tanto, distingue diferentes enfoques de enseñanza en relación, al nivel en el que se sitúa la docencia y los objetivos que definen cada etapa de formación:

Yo creo que, en el principio de todo, debe ser motivador..., debe, de alguna manera, incentivar al alumno a despertar el interés para empezar a estudiar. En un siguiente nivel, creo que su labor debe ser mucho más científica..., mucho más instructiva..., claro, desde el principio también, pero hay una gran diferencia entre una labor más orientadora hacia el posible futuro profesional, u orientado en el sentido contrario cuando lo estás formando para una cultura general (A. II. E3.12).

Del mismo modo, añade al respecto:

Yo creo que la motivación en la etapa más inicial es fundamental..., no hay que perder la oportunidad de alabar al alumno por pequeño que sea lo que haya hecho. Venimos de una tradición en la que nos someten a críticas constantemente y parece que nosotros estamos ya abocados a someter a crítica a un niño por pequeño que sea, y eso no puede ser, sería el peor de los

errores. Debería ser siempre un refuerzo positivo, no decirle esto no lo hagas así, sino, hazlo de este modo..., y, ¿qué te parece si pudiéramos hacerlo así? Y, al mínimo cambio..., premiando ese tipo de cosas (A. II. E3.21).

A partir de la experiencia docente en el Grado Profesional, Nicolás plantea la necesidad de comprender el contexto del alumnado, para que, en esta fase de desarrollo, se pueda atender a la complejidad de la simultaneidad de estudios con la enseñanza obligatoria y bachillerato:

A medida que va creciendo el nivel de exigencia será mayor, y debe haber una empatía también del profesor hacia todas las dificultades a las que el alumno se está enfrentando y, sobre todo, a un alumno que no lo tiene todo de su parte para desarrollar su talento. Cuando el alumno no trabaja puede ser simplemente, porque no tiene interés o, porque el entorno es tan desfavorable que no se lo permite... En el caso de que sea este segundo motivo, debe demostrar su apoyo..., debe de decir: bueno, no lo puedes hacer mejor..., claro, solo con media hora... cuando en realidad necesitabas tres horas (A. II. E3.21).

Igualmente, en lo que se refiere al Grado Superior, Nicolás apunta el cambio de relación que se plantea con la exigencia del instrumento, tanto desde el punto de vista del profesorado como desde la conciencia por la mejora que han de desempeñar los y las estudiantes:

La corrección más severa basada, exclusivamente, en el rendimiento artístico se debe reservar para el nivel superior, creo yo. A ese nivel uno..., como se dice...: uno ya va llorando de casa. Y, obviamente, cuando estamos hablando de los estudios superiores, uno tiene que saber dónde está..., que tiene que destacar y qué tiene que estar por encima del 80 por ciento..., el que quiere hacer algo no puede estar en la medianía (A. II. E3.21).

Finalmente, en relación, a la determinación del alumnado y sus diferentes modos de adaptación al instrumento, Nicolás indica que las estrategias metodológicas han de respetar los tiempos de aprendizaje individuales:

En realidad, dependiendo del alumno... pero puedo ver fases. Hay una primera fase de presentación, yo tiendo a enseñar por demostración sobre todo en las fases más iniciales... Dependiendo de cuál sea su facilidad, o las características propias de cada alumno, unos necesitan fijarse más y tratar de reproducir el mismo movimiento y, otros, sin embargo, lo asimilan como una esponja, incluso son capaces de progresar hacia algo más intuitivo más creativo (A. II. E3.15).

Por tanto, alude a la experiencia docente como el modo de “saber ver cuando enough is enough..., cuando algo ya es suficiente o cuando hay que pasar a otra cosa..., o cuando hay que volver atrás y perseverar “(A. II. E3.15) y, en este sentido, añade:

Si bien es importante no dar saltos, no saltar etapas..., no sentirse tentado con un alumno que parece tener facilidad; una de las tentaciones en las que podemos caer es en acelerar el proceso y pasar más rápido por los contenidos, o incluso presentar contenidos muy difíciles antes de tiempo (A. II. E3.15).

### ***El modelo internacional como diseño metodológico.***

La formación adquirida en los años de Boston, tal y como se ha indicado anteriormente, ha supuesto una de las etapas de mayor significación en el pensamiento que Nicolás contempla en la actualidad. Por ello, destaca, a partir de la experiencia en Estados Unidos, que: “hace falta acercarnos con humildad a escuelas o a sistemas de dónde están saliendo buenos ejemplos” (A. II. E3.7).

Del mismo modo, plantea la necesidad de incorporar un diseño estructural en las enseñanzas instrumentales que pueda ofrecer una aplicación real sobre la práctica del piano de los contenidos y las habilidades musicales que no forman parte del repertorio estrictamente:

Claro, identificar esos modelos de buena práctica..., en esos modelos vas a ver lo que hablábamos antes, sobre todas esas asignaturas que parece que están



replicando el sistema de secundaria en el propio conservatorio y que son algo desmesurado. No quiero decir que aprender improvisación, o aprender armonía, o historia de la música no sea innecesario..., no estoy diciendo eso..., lo contrario. Estoy hablando del lugar que deben ocupar en el currículum para que al alumno lo aproveche de la mejor manera posible (A. II. E3.7).

Por otra parte, alude a las dificultades que se presentan en la estructura organizativa de los estudios musical en España y las desventajas que supone el currículum actual como analogía de los estudios de enseñanza obligatoria:

Realmente, tenemos un currículum que está cortado por el mismo patrón para todas las especialidades y, creo que, en este caso, deberían existir otras consideraciones bastante más específicas en nuestro instrumento. Antes lo comentábamos, lo que es la cooperación con otros centros..., faltan cantidad de experiencias que se podrían proponer (A. II. E4.19).

Consecuentemente, y desde la falta de coordinación entre las enseñanzas obligatorias, continúa explicando su valoración sobre el diseño curricular del conservatorio:

En el grado profesional yo veo que es una escolarización doble, y al margen de la escolarización obligatoria de los institutos. Ahí, creo que sobra muchísima carga lectiva y, también, muchos contenidos que después van a trabajarse nuevamente en el nivel superior. Eso no quiere decir que no haya que tener un conocimiento sobre aspectos de armonía, la forma, de ciertos rudimentos de la composición, del análisis..., por supuesto, pero que no deben de fustigar al alumno. Es más, no debería de ser lo mismo para quien dirige sus estudios hacia la composición, o hacia el instrumento (A. II. E4.3).

Indica la realidad sobre la que se establece el abordaje del desarrollo instrumental en el alumnado por identificar un modelo académico definido por una extensa carga lectiva que impide el trabajo y estudio personal.

..., nuestros alumnos están siendo sometidos a una presión por cumplir las expectativas académicas en el ámbito obligatorio, y nosotros también necesitamos de la sensibilidad necesaria para saber adaptar la programación a la realidad con la que nos encontramos. Conviene hacer reflexiones..., dado que, si por parte de la escuela obligatoria no va a haber cambios que parece que no los habrá porque el legislador tampoco los ha planteado, por nuestra parte, sí deberíamos (A. II. E4.3).

Igualmente, insiste en la complejidad de factores que influyen en el rendimiento del alumnado en el contexto español como puede ser la familia, y la propia regulación académica: “..., para muchas familias, desgraciadamente, el piano no es más que un aderezo a la formación general de su hijo que incluso es un aderezo que puede resultar prescindible llegados a un punto” (A. II. E3.4).

Del mismo modo, resalta la dificultad que existe en España para desarrollar una carrera artística y permanecer vinculado a un centro de enseñanza. Presenta, por tanto, la relevancia de impartir clase y de disponer de un desarrollo activo de la experiencia en interpretación como un modelo de gran proyección para el alumnado:

El intérprete que compatibiliza la enseñanza en España..., es que no está contemplado. Hay otros países donde sí, y aún en ciertos países donde está contemplado, necesitan compatibilizar la enseñanza con el escenario porque si no, no pueden vivir la mayoría de las veces. Con lo que esto es un sacrificio añadido. Quien encuentra el equilibrio perfecto de los ingredientes tiene mucha suerte..., ese tipo de profesores artistas. Por otra parte, pienso que puede ser un arma de doble filo..., todo depende de cómo sea ese profesor y de cómo viva su faceta de enseñante porque puede llevarle a mucha amargura al alumnado si se nota coartado en su libertad musical de alguna manera (A. II. E3.3).

#### 4.1.5. Nicolás en el aula de piano.

A continuación, se presentan las principales características que se identifican en la práctica docente de Nicolás a partir de los resultados obtenidos. Destaca, consecuentemente, la función y la significación que se otorga al repertorio, el modo en que se diseña y estructura la sesión de trabajo y, finalmente, los procedimientos de evaluación en relación, al seguimiento continuado sobre el alumnado y la presentación en público.

##### 4.1.5.1. El repertorio como guía del trabajo en el aprendizaje instrumental: *“El repertorio es el núcleo de todo” (A. II. E3.13).*

En cuanto al empleo del repertorio, o literatura del instrumento, Nicolás afirma: “creo que el repertorio es el núcleo de todo” (A. II. E3.13). E, igualmente, sitúa la necesidad de reflexionar acerca de su aplicación docente: “lo que se ve, en general, es que la cantidad prima sobre la calidad y de esto nos sobran ejemplos” (A. II. E3.1). De este modo, el posicionamiento de Nicolás permite identificar, como se observa en la Figura 4.1, el repertorio como acción estructurante del trabajo en interpretación, y como acción motivadora por sus implicaciones didácticas y artísticas:



Figura 4.1. Funciones atribuidas al repertorio en Nicolás (A. II. E3.1).

En el primer supuesto, resalta el modo en que el trabajo sobre el repertorio incide en la toma de decisiones, y en su planificación docente, y como determina las metodologías empleadas. Alude, por tanto:

..., deben aprender convenciones en cuanto a estilo, en cuanto a repertorio, incluso, en cuanto a autores. Un alumno pequeño no tiene ni idea de quién era Bach, Beethoven o Béla Bartok..., pero yo creo que es necesario hacerles

ver que unos vienen antes que otros históricamente, aunque, tampoco creo que la secuencia cronológica, en sí misma, necesite un orden de presentación. Pero si contextualizar históricamente..., hacerles ver ciertas convenciones, desde la evolución de la sociedad..., a lo largo del tiempo... cómo son las estéticas artísticas y musicales (A. II. E3.13).

Por tanto, identifica, en un sentido, un modelo lineal en el trabajo y, por otra parte, un modelo circular o en espiral: “Quizás estaría hablando ya de cuestiones más propiamente musicales de estilo que del repertorio mismo o de abordar piezas diferentes... Eso en el desarrollo lineal, pero cuando estás hablando de la técnica es mucho más circular...” (A. II. E3.18). Ahora bien, en cualquier caso, se sostiene sobre las características del programa a desarrollar.

Creo que se trabaja en espiral, porque ciertos contenidos dependen de un núcleo..., si es que estamos hablando del concepto..., estamos partiendo de algo germinal, todo gravita en torno a ello y todo lo que se adquiere después es como una profundización.... Una repetición sobre sí mismo que se va haciendo más compleja. En algún aspecto puede haber linealidad, que sí, pero yo creo que es más en espiral que lineal (A. II. E3.13).

Por tanto, reflexiona acerca de la relevancia de la selección del repertorio, puesto que diseña y estructura los modelos de enseñanza:

Te ayuda como profesor a volver sobre los pasos anteriores y a no dar las cosas por suficientemente trabajadas. Entonces, sí que pienso que la experiencia del profesor es muy importante..., tener esa experiencia del largo plazo que se da en esto, y que es ciertamente, más espiral que lineal..., porque también está basado, precisamente, en la experimentación..., en oír y sentir, más que en aprender conceptos unos detrás de otros (A. II. E3.17).

Continuando con las atribuciones que Nicolás señala sobre el repertorio, mencionar que pone de manifiesto las posibilidades que ofrece desde la perspectiva motivadora en la formación del alumnado: “con un alumno de Grado Elemental se requiere que los motive..., quizás, observando métodos cuidados de iniciación al piano

se ve, por ejemplo, *Piano Adventures*, que es muy cuidadoso” (A. II. E3.16). Asimismo, destaca la importancia de las obras por su capacidad para estimular la sensibilidad, la imaginación y la respuesta creativa en el aula:

Me gusta especialmente la imaginería que se emplea para niños pequeños, está hecha, incluso, con ayuda de psicopedagogos. Se nota en la manera en la que se presentan las cosas, de forma atractiva..., la manera en la que se hacen referencias cruzadas a elementos..., es decir, volvemos a esa espiral de ejercicios elementales (A. II. E3.17).

A continuación, se desarrollan los principales elementos que se pueden extraer de la práctica instrumental a partir de la experimentación del repertorio.

#### ***Elementos posturales:***

Los aspectos relativos al control y empleo del cuerpo en interpretación, en la opinión de Nicolás, son de altísima relevancia en cuanto a que lo que implica en el desarrollo técnico del alumnado: “Es más..., no puede tener una técnica sólida y consolidada si tiene problemas para mantenerse sentado u otras cuestiones de la postura” (A. II. E4.4).

En sus clases, se puede observar el detalle con el que cuida y advierte de su correcto aprendizaje:

- ..., advierte que la problemática del exceso de peso en el sonido se debe a la tensión que se aplica al brazo para tocar. El trabajo se focaliza en el control del cuerpo y su relación con la respuesta en el instrumento (O2.1.1; O2.1.3.). Todavía necesita de mucho trabajo por lo que insiste en continuar en la siguiente clase (A. III. F.C1).
- En ese momento, le propone tareas para modificar la sensación del cuerpo “¿Puedes tocar de nuevo el principio para sentir ese cambio en la gravedad?” Corrige nuevamente el control del peso y busca una buena adaptación del cuerpo a las líneas superiores..., (O2.1.1; O2.1.2; O2.1.3) en A. III. (F.C2).

Igualmente, afirma que su aplicación debe ser integrada en los inicios de los estudios:

..., se empieza a trabajar desde el primer día, y a lo largo de todos los estudios..., creo que debería convertirse en la segunda naturaleza del alumno. Si bien es cierto que, a veces, las buenas costumbres y disposiciones hay que recordarlas en todo momento... (A. II. E4.4).

### **Digitación:**

La digitación es uno de los parámetros de mayor interés en la enseñanza del piano. En este sentido, Nicolás señala la importancia de tener presente el grado de madurez y desarrollo físico del alumnado para poder disponer de una adecuación de los procesos de digitación en el aprendizaje y, del mismo modo, presenta una posible secuenciación de su relación con la articulación en los diferentes niveles:

..., tal vez, este contenido está en función del propio recorrido y la propia madurez del alumno. No obstante, hay aspectos de la coordinación generales..., más de brocha gorda, por así decirlo, que se adquirirán en el grado elemental, incluso, en los dos primeros años de grado profesional. Pero no, por ejemplo, una cierta independencia de dedos..., saber tocar fuerte y piano; también algo de articulación, diferenciar *staccato* de *portato*..., pero claro esa diferenciación de un buen *staccato* ya se produce en el grado profesional (A. II. E4.5).

Resulta muy clarificador su enfoque en el trabajo de aula donde se puede observar:

- Se atiende a la problemática de la digitación y, especialmente, a las alusiones corales del estudio: “es como si fuera un coral!” (O2.1). Indica: “fíjate en el título, Aria” (O2.1.4) como elemento de referencia para transmitir la idea musical. Nuevamente, incide en la corrección del sonido modificando los diferentes ataques de Carolina..., “el quinto dedo debe ser firme, pero no puede pelear con el piano”, “aquí,

nuevamente, más amplio el movimiento del brazo” (O2.1.1; O2.1.2) en A. III. (F.C1).

- Continúa la clase y se inician una serie de valoraciones: “es importantísimo que toques con una digitación consistente, te generará menos dudas y tendrás menos tensión, por lo que te podrás mover mejor” (O2.1.1; O2.1.2; O2.1.3). Y, por otra parte: “necesitas entender bien la importancia que tienen el quinto y el cuarto dedo, tanto de la mano derecha como de la mano izquierda” (O2.1.1; O2.1.2; O2.1.3) señalando los pasajes que le interesan (A. III. F.C2).

### ***Pedalización:***

Ante el empleo del pedal, Nicolás propone un proceso de asimilación paulatino pero que se sitúa en el inicio de los estudios, y que requiere de su aplicación, igualmente, desde los primeros momentos del estudio de una obra: “Es algo que se trabaja desde el principio” (A. II. E4.5). Del mismo modo, se muestra consciente de las dificultades que supone el establecimiento de un buen criterio de empleo del pedal por tratarse de un elemento que puede variar en función de muchas variables:

Hay varios factores que intervienen..., desde factores ambientales, que muchas veces determinan la utilización de un pedal... incluso n intérprete experimentado, que se pone en un piano diferente de cada vez en una sala diferente, ha de tomar decisiones..., claro..., eso un alumno de grado profesional no lo puede hacer..., está aprendiendo, básicamente, los aspectos básicos en los que se incide con el pedal (A. II. E4.5).

De hecho, sitúa a partir del cuarto curso del grado profesional una cierta autonomía en su comprensión y desarrollo práctico en relación, al estilo del repertorio: “el alumno medio no lo va a poder abordar, diría que, a partir, incluso, de un cuarto de grado profesional” (A. II. E4.5). Por tanto, se detalla en la tercera sesión de aula del caso Carolina, esta valoración:

Por otra parte, ante el empleo del pedal, le sugiere que gane en seguridad y que mejore la sonoridad desde el ataque de los propios dedos: “... le falta

seguridad..., el pedal es un arma de doble filo, puede parecer que suena mejor pero también puede crear mucho descontrol”. Le recomienda, nuevamente que: “te suena vacío porque no apoyas bien el peso, no por falta de pedal, necesitas que vibren las cuerdas y después podrás incorporar el pedal” (O2.1.3; O1.3.4; O2.3.5) en A. III. (F.C3).

No obstante, valora su gran potencial para la experimentación sonora sobre los recursos del piano, introduciéndolo en los primeros momentos:

Pero sí, que el pedal puede servir como un efecto amalgamador. Me gusta pensar en métodos de iniciación al piano como, por ejemplo, *Piano Adventures*, introducen desde el primer año el pedal. Con lo que se está familiarizando al alumno con las características sonoras del instrumento que comentábamos antes...; por ejemplo, en pequeñas piezas basadas en la escala de tonos enteros o en la escala pentatónica (A. II. E4.5).

### ***Fraseo y su adecuación a los diferentes estilos.***

Sobre los aspectos que se cuestionan en relación, al fraseo y al conocimiento estilístico, Nicolás explica que:

Esta es la parte, que..., tal vez, yo creo que es más exigente de la técnica. Es decir, no es solamente el comprenderlo..., si no..., el desearlo; y para desearlo hay que tener una visión artística superior. Hay que saber lo que se está buscando, no solamente tocar con... como dirían los ingleses, bajando teclas (A. II. E4.5).

Si bien encuentra imprescindible su incorporación a la interpretación de los primeros momentos, también considera que su desarrollo se sucede en el largo plazo: “En el grado profesional es algo básico, y algo de profundidad en el superior” (A. II. E4.4). Desde su perspectiva, el concepto estilístico obedece a un aspecto que requiere de una gran profundidad y búsqueda interpretativa por parte del alumnado, aun siendo un tema central en sus clases:



Tengo grandes luchas con mis alumnos. Intento, siempre, hablarles de los diversos estilos y de los diversos momentos... los distintos momentos y épocas..., ya desde el grado elemental que empiezan a enfrentarse al repertorio... Aquellos alumnos que tienen un interés genuino se caracterizan por una pasión por el estudio y por un gran desarrollo de la capacidad lectora. Los alumnos que no tienen ese desarrollo de la lectura tienen una visión muy limitada del repertorio (A. II. E4.4).

Consecuentemente, se observan las constantes alusiones que Nicolás emplea en el aula para reforzar una práctica consciente y contextualizada:

..., ejemplifica en el piano y alude a *Così fan tutte* de Mozart, en concreto al dúo “*Soave sia il vento*” para ofrecer referencia a Carolina. Finaliza con el estudio diciendo: “tienes que enfatizar el *cantabile* de las melodías”, e invitándola a que escuche el dueto citado, “es importante que lo escuches” (O2.1.7; O2.1.9) en A.III. (F. C4).

Igualmente, en las clases de Álex, se identifican las siguientes reflexiones en lo referente al fraseo y su necesidad de desarrollo en el discurso musical: “Vuelven al inicio, y lo detiene para indicarle: “tienes una línea muy bonita en toda esta sección, pero desapareces en los finales.... igual que en Triana” (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6)” en A. III. (F. A1).

Igualmente, en la segunda sesión de Álex, alude al concepto de *cantabilidad* y el tratamiento subjetivo que lo define:

Finaliza recordando la necesidad de planificar de un modo más profundo el discurso, igualmente, alude a que la resolución de las dificultades técnicas están presentes... “ahora, busca más libertad en el *cantabile* y en las líneas largas” (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6); añade diciendo: “esto no es matemático, tiene que ver con sentir” (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6) en A. III. (F. C2).

#### **4.1.5.2. Planificación de la enseñanza.**

La propuesta de trabajo de Nicolás en los referente al modo de diseño y planificación de sus clases, parte de las atribuciones y limitaciones que considera sobre el repertorio. Si bien, y como se ha definido anteriormente, las obras articulan el proceso de trabajo en el aula: “creo que el repertorio en sí mismo es la materia sobre la cual se trabaja para lograr otras cosas” (A. II. E4.1); no obstante, resalta la necesidad de cumplir una serie de objetivos, que no necesariamente, se encuentran en la práctica del repertorio:

el objetivo no es, en sí mismo, tocar una obra..., si no, dotarte de destrezas para poder aprender cualquier obra de cualquier estilo. Claro, desde esa perspectiva, puede ser que sea incompleto el modelo previo porque solo estaba centrado en tantos estudios por curso y un número de obras determinadas (A. II. E4.1).

En este sentido, se pueden observar dos aspectos fundamentales en el enfoque práctico de las clases de Nicolás. Por una parte, la preocupación por el desarrollo de la autonomía del alumnado, y, por otra, la adopción de unos tiempos de estudio en las obras que van más allá de la estructura académica.

#### ***La clase como referencia para el desarrollo de la autonomía del alumnado.***

Nicolás, entiende la clase como un proceso de trabajo donde se han de inculcar en el alumnado los recursos suficientes para que pueda asumir el estudio individual de forma autónoma. Hace referencia al modelo tradicional de enseñanza donde observa que: “no había realmente una secuencia, una estructura que fuera dando independencia en la realización de cada alumno” (A. II. E4.1). En este sentido, destaca el modo en que interactúa con Carolina sobre su desarrollo en los procedimientos que ha de asumir para su mejora:

Igualmente se suceden numerosas interrogaciones a la alumna sobre la comprensión de los contenidos armónicos y sobre los procedimientos técnicos: “¿entiendes el planteamiento tonal de esta sección?” (O3.2.2).

Permanentemente se verifican los sucesos sonoros que tienen lugar en la clase con el objetivo de que Carolina comprenda el modo en que debe trabajar de forma autónoma (O3.2.8) en A. III. (F. C1).

Del mismo modo, en la sesión tres de Carolina, se permite identificar el valor de la repetición consciente como requisito fundamental en la apropiación de las ideas musicales y sobre su experimentación:

..., analiza las causas que impiden a Carolina realizar un buen fraseo: “Lo piensas en bloque y necesita más línea..., sé que es difícil porque la mano izquierda realiza un bajo armónico en negras que debe acompañar perfectamente...” (O2.1.3; O1.3.4; O2.3.5) ante la dificultad le propone tocar a manos separadas: “Mejor, una vez más..., pero ahora sin golpear” (O2.1.7). Del mismo modo, trabajan repitiendo los puntos extremos del pasaje, melodía y bajo para establecer una buena percepción del sonido correcto. “Otra vez, a ver si caemos.... Eso, eso...” (O2.1.7) en A. III. (F. C3).

### ***Los tiempos reales en la adquisición de destrezas.***

Igualmente, la planificación del trabajo en las clases de Nicolás, parte de la valoración previa sobre el nivel del alumnado, que le permita identificar sus necesidades, y sobre las cuales, seleccionar un repertorio idóneo para dicho contexto: “..., primero, teniendo en cuenta cuáles son las necesidades de aprendizaje del alumnado. Es decir, necesita aprender estilo..., repertorio, o, necesita empezar a dominar algún elemento muy básico de la técnica... Y en consecuencia cuál es el trabajo...” (A. II. E3.14). Y, por tanto, tiene presente el modo en que los tiempos de mejora se imponen a los tiempos definidos por el calendario académico; destaca su reflexión sobre la planificación tradicional que se desarrollaba según la siguiente secuencia:

parecía que había un primer trimestre para leer..., se dedicaba a tocar despacito..., un segundo trimestre, donde..., ¡vaya!, que la música tiene expresión: ¿...qué tal si hacemos algo de articulación...?, y, un tercer trimestre que ya digamos se preparaba para tocar en público (A. II. E4.1).

#### **4.1.5.3. La evaluación: el seguimiento del aprendizaje y la presentación en público.**

Finalmente, Nicolás atribuye a los procesos de evaluación una atención especial por considerar que forman parte de la individualidad del alumnado y, por ello, distingue diferentes enfoques en función del nivel donde se sitúe su enseñanza. Del mismo modo, atribuye a los procesos de evaluación la capacidad de informar sobre el punto de partida donde se encuentra el alumnado. En el grado elemental, explica: “sería ese momento de animar, de ser ese profesor motivador” (A. II. E4.7), y posteriormente:

en el grado profesional..., en el grado profesional se centraría todo más en la adquisición de la técnica. Pero..., claro..., el abanico de alumnado es tan grande..., con distintas procedencias y con distintos intereses... Tenemos..., yo creo, que sería un error generar una evaluación por comparación, o en competencia, con el nivel medio que se establece en un curso determinado sea de manera abstracta o sea por los alumnos clase. Creo que ahí se debe tener atención a cada alumno con una evaluación determinada..., muy detallada y esmerada y, sobre todo..., individualizada. Otra cosa ya sería en un nivel superior universitario donde, verdaderamente, sí se están preparando para un mundo altamente competitivo y donde el mejor es el que consigue alcanzar las cosas. Pero, a la hora de evaluar, yo evaluaría no tanto estableciendo listones, si no, a partir de la evolución del propio alumno asumiendo las fases por las que va pasando... y de esa manera no debe de sorprender (A. II. E4.7).

Es decir, a través de las sesiones de trabajo, se puede atribuir esta evaluación aplicada a la evolución del rendimiento en la interpretación, tal y como se detalla en la primera sesión con Álex:

Al concluir: “has mejorado muchísimo desde la última clase, y desde la última grabación que te escuché”, se evidencia, en este sentido, una continuidad del trabajo fuera del aula; “sin embargo..., y a pesar de estar más convincente, has

perdido detalles..., se pierde información”. Continúa diciendo: “si hablamos desde un punto de vista técnico, en su pasada interpretación estaba más concluida, pero..., si hablamos musicalmente, ahora tienes más integrado el discurso” (O3.1.3; O3.1.4; O3.1.5) en A. III. (F. A1).

Del mismo modo, sitúa sus dificultades por considerar importante, también, los aspectos subjetivos que definen la práctica artística: “a veces, ser tan extremadamente objetivo..., no creo que sea posible” (A. II. E4.8). Igualmente, explica la necesidad de aplicar un modelo de evaluación que permita la objetivación de la interpretación a través de su recital público.

Yo creo que sí es cuantificable. ¿Qué pasa...? que..., es verdad, que, si hablamos de aspectos que giran en torno a un mismo núcleo y, digamos que el desarrollo se da desde la profundización..., pero, tiene que haber una línea creciente... Claramente hablamos de la posición ante el instrumento, de la autoescucha..., toda una serie de cosas que, si no se producen de una manera exitosa, no podemos esperar que el resultado sea bueno (A. II. E4.8).

## 4.2. Caso 2: Albert Nieto.

### 4.2.1. Descubriendo a Albert.

... el pianista que va más allá de lo que la riquísima literatura de su instrumento le ofrece, siendo él el que busca al compositor para inyectarle con el aguijón de su inconformismo el veneno de una creatividad a la que es prácticamente imposible sustraerse (Turina, 2020, p. 8).

Albert Nieto es considerado como uno de los pianistas más destacados de su generación. Su desarrollo profesional se conforma a partir de una dilatada experiencia en interpretación musical, donde se encuentran numerosas grabaciones del repertorio pianístico y de música de cámara, un contacto permanente con la música contemporánea y su divulgación, así como, desde la propuesta de sus propios trabajos en composición. Aborda, por tanto, la literatura pianística de Albéniz, Turina, Granados y Guridi, como la música de compositores y de compositoras contemporáneos como Anna Cazorra, Carles Guinovart, Benet Casablanca, Ángel Oliver, Xavier Montsalvatge, Carmelo Bernaola, Salvador Brotons, Manuel Blancafort, Manel Valls, Joan Ginjoan, Josep Soler, Narcis Bonet, y José Luis Turina, entre otros.

Del mismo modo, en música de cámara, destaca la actividad realizada con el Trío Gerhard y la grabación de las obras del compositor Robert Gerhard como Trío para violín, violoncello y piano, y Sonata para violoncello y piano; Salvador Brotons con Sonates per a instrument i piano, y del compositor Xavier Montsalvatge: Evocación, Lullaby (Nana), Recóndita armonía, Sketch, Sonata concertante, Tres policromies y Trio. Entre sus composiciones se puede encontrar la siguiente relación de obras, tal y como se indica en la Tabla 4.1.

#### **COMPOSICIONES PROPIAS**

##### **PIANO SOLO TRES HOMENAJES**

- Mi vaca lechera (Homenaje a Delfín Colomé)
- Pequeña Stella splendens (Homenaje a Carles Guinovart)
- Canon sorpresivo (Homenaje a The King Singers)

RESULTADOS: INFORME DE INVESTIGACIÓN

**PIANO A 4 MANOS**

El verano de Pedro  
 Al fútbol  
 Las habaneras de Iradier  
 Viajando por el vals de Ravel, con el permiso de Debussy

**PIANO A 6 MANOS**

Sorpresa de película  
 Tea for Three (versión facilitada: Drink for Three)

**VOZ Y PIANO**

Dos Homenajes  
 El arruyo de Victoria (homenaje a Victoria de los Ángeles)  
 Manuel, amigo Manuel (homenaje a Victoria de los Ángeles y a Manuel García Morante)  
 Besos (Primavera, Verano, Otoño, Invierno). Texto: Ángela Figuera Aymerich

Tabla 4.1. Relación de composiciones de Albert Nieto.

Su labor docente se vincula a la enseñanza de Grado Superior en la especialidad de piano en diferentes centros de España como el Conservatorio Superior de Música de Vitoria, además de Murcia, Castellón, Alicante y de Castilla la Mancha. Igualmente, es distinguiendo como profesor invitado en múltiples festivales, cursos, y Masterclass. Por otra parte, presenta una extensa experiencia en investigación musical donde resaltan las siguientes publicaciones, como se observa en la Tabla 4.2.

**PRINCIPALES PUBLICACIONES**

- Nieto, A. (1992). *La digitación pianística*. Mira Editores.
- Nieto, A. (2000). Estrategias para el buen funcionamiento de un departamento (de tecla). *Música y Educación*, 41, 81-87.
- Nieto, A. (2000). Las grañas alternativas pianísticas: defensa para su inclusión en el conservatorio. *Música y Educación*, 44, 97-108.
- Nieto, A. (2001). El pedal de resonancia: el alma del piano. Boileau.
- Nieto, A. (2003). El gesto en el piano. Complicidad con la digitación. *Quodlibet*, 25, 45-53.
- Nieto, A. (2003). *La clase colectiva de piano*. Boileau.
- Nieto, A. (2006). Contenidos de la técnica pianística. Boileau.
- Nieto, A. (2012). *Iberia (Isaac Albéniz)*. Boileau.
- Nieto, A. (2015). El Crisol Pianístico de Ángel Oliver. *Quodlibet*, 59 (2), 33-45.
- Nieto, A. (2015). *El gesto expresivo del músico o cómo disfrutar de un concierto*. Boileau.
- Nieto, A. (2016). *El gesto expresivo del pianista. El espíritu del directo*. Albert Nieto. Boileau.
- Nieto, A. (2020). *Tecleando. Reflexiones sobre el mundo del piano y del conservatorio*. Boileau.

Tabla 4.2. Relación de publicaciones de Albert Nieto.

#### 4.2.2. Trayectoria biográfica.

##### 4.2.2.1. Albert, el joven pianista que destacaba: entre Mataró y Barcelona.

Albert comenzó sus estudios de música en la Escuela de Música de Mataró a la edad de nueve años. Sin embargo, sus primeros contactos con el piano los tuvo en su propia familia, donde disponía del instrumento, y podía escuchar tocar tangos a su padre: “en el piano que había en casa es donde yo empezaba a tocar melodías de oído.... recuerdo que yo tendría unos 8 años, mi padre tocaba también tangos, por lo que escuchaba mucha música” (A. IV. E1.1). En esta primera etapa, Albert se incorpora a la formación musical con mucha naturalidad ante el instrumento y ante la estructura académica de los estudios:

Supongo que como tenía facilidad, y en cierta medida destacaba, el profesor que tenía se volcaba en mí. Pues te diría que para mí fue un proceso muy natural. Es decir, le puede ocurrir a todo el mundo..., te encuentras bien, vas avanzando, vas estudiando..., te metes en lo que tocas, en lo que haces. Resulta un engranaje natural (A. IV. E1.6).

Y, del mismo modo, destaca la implicación que recibía, por parte de su familia: “se preocupaban por que avanzara” (A. IV. E1.3). Se recuerda, a sí mismo, como un estudiante con gustos musicales muy diversos: “en aquel momento, como me gustaba mucho la música pop; empecé poco a poco con Los Beatles, incluso, más tarde, con Serrat..., todo eso intentaba llevármelo al piano” (A. IV. E1.5), igualmente, recuerda las clases de Historia de la Música como un espacio para descubrir música nueva:

algo que recuerdo con agrado es la clase de Historia de la Música que..., sí, nos ponían mucha música para escuchar, cosa que no siempre sucede como bien sabrás en la actualidad. Recuerdo el Aprendiz de Brujo, por ejemplo, alguna obra de Bartók..., su música para percusión y celesta, y recuerdo haber escuchado esas músicas que me incitaban a comprar mis primeros discos, esos primeros Lp (A. IV. E1.5).



Tal y como narra Albert, la Escuela de Música era una filial del conservatorio del Liceo, por lo que el diseño académico era el programa oficial del conservatorio, con la salvedad, de que las evaluaciones las realizaban anualmente en Barcelona: “en la escuela preparábamos todo el programa del curso, lo que sucedía es que el examen en vez de ser en Mataró se hacía en Barcelona, para que fuese oficial” (A. IV. E1.9). Del mismo modo, resalta el impacto de estas pruebas:

Quizá era muy especial... los exámenes, el hecho de tener que ir a Barcelona era muy impactante. Sí, el hecho de ir era impactante porque antes, como te comentaba, teníamos que ir al Liceo..., justo donde estaba el teatro que ahora no existe..., era un gran edificio y recuerdo que estaba en una zona muy antigua..., recuerdo aquella madera. Por supuesto a los profesores..., eran..., los veíamos muy viejos, muy viejos..., eran personas muy mayores las que nos examinaban, pero aquello era algo muy especial, sin duda.... Íbamos todos en tren, los alumnos, los padres... (A. IV. E1.9).

Los viajes a Barcelona no representaban, solamente, el compromiso anual con los exámenes del curso, ante los cuales, el propio Albert afirma que “estaba lógicamente nervioso..., aunque lo veía como algo normal. Digamos que como era una cita anual, porque eran los típicos exámenes libres...” (A. IV. E1.9); sino que suponían la posibilidad de sumergirse en “la casa Beethoven que estaba justo abajo... Era una tienda muy especial, muy pequeñita, para adquirir las nuevas partituras para el curso siguiente..., recuerdo, comprar álbumes que todavía existen..., son recopilación de óperas de ballets” (A. IV. E1.9).

A lo largo de los estudios de Grado Elemental, Albert desarrollaba sus destrezas musicales fundamentadas en piano y solfeo, y recuerda las jornadas académicas con exigencia en los horarios: “..., creo que era lunes- miércoles y martes-jueves..., eran dos sesiones, era bastante exhaustivo” (A. IV. E1.10). No obstante, presentaba unas grandes capacidades que le permitían avanzar rápido: “de hecho..., hice los cuatro primeros cursos en dos años..., la cuestión es que yo avanzaba muy bien, a partir de ahí todo fue como muy rodado..., para mí era como muy natural.” (A. IV. E1.7).

Del mismo modo, subraya que esas habilidades se fundamentaban en la lectura, y destaca su profundo componente técnico:

Los métodos, al inicio, es que eran muy áridos. Consistían, fundamentalmente, en escalas, arpegios y piezas con un planteamiento técnico de posición fija..., y poca cosa más. Pretendían, sobre todo, un desarrollo de la lectura... que te pudieras mover por el piano, pero con una visión muy técnica, como te digo, no había ninguna pretensión musical (A. IV. E1.14).

Posteriormente, Albert cursa los estudios de Grado Medio, entre los doce y los diecisiete años. Al igual que los cursos anteriores, su formación “consistía en ir a la escuela y me examinaba en Barcelona...” (A. IV. E1.18). No obstante, el repertorio que tocaba ya nada tenía que ver con los métodos de iniciación; le resultaba de gran interés, destacando: “estamos hablando de que en este momento sí que ya se tocaba obras mucho más interesantes. Es decir, un repertorio como Albéniz, Chopin...” (A. IV. E1.18). Igualmente, recuerda las obras “Fantaisie-Impromptu de Chopin, Sevilla de Albéniz..., también me acuerdo de Mallorca, la Patética de Beethoven...” (A. IV. E1.24).

Su relación con la música continúa desarrollándose con mucha naturalidad, así como con el gusto y la curiosidad por experimentar todo tipo de género y autor: “es verdad que, en aquel momento, yo me empapaba de todo..., Beatles, Simon y Garfunkel..., y todo aquello que sonaba... Escuchaba mucha música en aquel momento” (A. IV. E1.20).

De algún modo, aunque identifica una distinción entre la música que se estudiaba en el conservatorio a la música que el experimentaba en otros entornos, ha manifestado su capacidad de establecer relaciones entre todo tipo de propuestas; “todo esto lo experimentaba fuera de la escuela y tenía, por supuesto, un carácter más lúdico, pero seguía siendo natural para mí..., seguía siendo piano” (A. IV. E1.23), hasta el punto, tal y como Albert afirma, que formaba parte de su sonido y expresión natural, incluso en la composición de ideas propias, que, posteriormente desarrollará en su faceta de compositor:

Como te decía, para mí el tocar de oído siempre fue muy natural. Tocaba las canciones de la época con lo que yo armónicamente me movía sin problema, era algo muy intuitivo para mí. Me sabía desenvolver más o menos en el piano, comprendía la armonía y es que era un todo..., tanto me gustaba tocar clásico como los Beatles, o incluso y atreverme a componer alguna cosa... (A. IV. E1.23).

A lo largo de aquellos años de adolescencia, Albert es consciente del esfuerzo que implica la formación musical, especialmente, en la posibilidad de disponer de tiempo libre: “..., desde luego que era una limitación en cuanto a al tiempo libre...; pero me acostumbré, me acostumbré a ello, en aquel momento, el poco tiempo libre que había, había que dedicárselo a estudiar piano” (A. IV. E1.20).

No obstante, su capacidad de destacar motivaba la continuidad de sus estudios, y lo recuerda con una relativa facilidad: “era una inercia de ir haciendo cursos... y, en todo caso, continuar con el superior; evidentemente, porque se me daba bien la música..., pero sin pensar mucho más” (A. IV. E1.21); “recuerdo que el profesor se volcaba en mí e intentaba que saliera adelante” (A. IV. E1.26), y, del mismo modo, sus estímulos llegaban de la búsqueda musical y sus inquietudes por “hacer arreglos, incluso hice mis pinitos con la música pop acompañando a un grupo..., en fin, me gustaba hacer un poco de todo, pero, claro, básicamente todo estaba enfocado hacia la interpretación” (A. IV. E1.21).

#### **4.2.2.2. Premio fin de carrera y el tribunal de Rosa Sabater y Xavier Montsalvatge.**

Una vez finalizado el Grado Medio, Albert continuó sus estudios en el Liceo de Barcelona, “allí estaba el profesor del que había sido mi profesor... era la transición natural” (A. IV. E1.28). No obstante, al concluir el curso, se trasladó al Conservatorio Municipal y recuerda con estima a su profesora de aquel momento, y las aportaciones de sus clases: “de ella aprendí muy bien lo que era la articulación, sí, creo que tengo buena articulación gracias a ella...; se volcó en mi muchísimo y me enseñó lo que ella sabía. Me enseñó, como te decía una buena forma de articular” (A. IV. E1.28).

Aunque eran años en los que la dedicación al estudio del piano era compartida con los estudios de farmacia: “en aquel entonces, yo no estaba estudiando piano a fondo, diría que una hora al día” (A. IV. E1.29). Albert seguía demostrando un gran talento ante el piano y continuaba destacando. Recuerda con especial interés su tribunal examen de noveno curso, donde obtuvo premio honorífico, en el que tuvo la oportunidad de tocar para Xavier Montsalvatge:

En noveno, también fue significativo, aunque en aquel momento no lo valoré así, fue el tener en el tribunal a Xavier Montsalvatge..., fijate, el daba clase de composición en el conservatorio y estuvo en mi examen. Solía estar en el tribunal de piano porque intentaban hacerlo lo más imparcial posible. Sí que fue especial tocar la Sonatine pour Yvette de Montsalvatge para él, fue muy especial en el examen ver a Rosa Sabater en el tribunal... y bueno, el premio me lo dieron a mí, y eso, pues sí claro..., fue especial (A. IV. E1.28).

Y, precisamente, la participación de Rosa Sabater ha sido algo, que el propio Albert destaca como “vital, sin ella, no sé dónde estaría ahora..., Rosa Sabater me marcó muchísimo, fue un giro total en mi vida” (A. IV. E1.34). Es decir, a partir del encuentro con ella, pudo desarrollar su inquietud musical en exclusividad.

Cabe resaltar la descripción que realiza en sus Homenajes, en Nieto (2020):

..., puedo destacar el hecho de que cuando un alumno interpretaba una pieza de Iberia, daba la impresión de que la escuchaba por primera vez, como si en las manos de aquel estudiante descubriera algo nuevo; así de elevada era su ilusión y el grado de implicación con nosotros (p. 157).

#### **4.2.2.3. Etapa de transición.**

Esta etapa de transición se sitúa al término de los estudios de Grado Superior, y de su estancia en Bélgica, donde tiene lugar su desarrollo musical más significativo. El propio Albert recuerda en estos años, una gran facilidad para tocar el piano, pero

identificaba carencias técnicas que debía resolver: “yo seguía tocando muy duro..., muy rígido, muy tenso...” (A. IV. E1.28).

De algún modo era consciente de que, requería un cambio en su enfoque de trabajo, y comenzó a mostrar interés por los cursos que se celebraban en Granada y Santiago de Compostela, “en aquel entonces los estudiantes de Madrid tenían preferencia a los catalanes, sí..., había una cierta dificultad” (A. IV. E1.29); y, precisamente, a través de su contacto con Rosa Sabater, pudo asistir y comenzar a tocar desde otra exigencia:

...me atreví a presentarme en su casa..., ella me recibió de una manera increíble. Se acordaba perfectamente de aquel examen habiendo pasado pues... al menos dos o tres años..., se acordaba de lo que yo había tocado y además de que toqué Triana... me decía que le alegraba muchísimo que fuera a verla porque podría facilitarme el camino de asistir a estos cursos. Recuerdo esto como un estímulo enorme, la verdad, aquella conversación, aquel encuentro... (A. IV. E1.29).

El elevado compromiso con el estudio, llevaron a Albert a asistir a clases con profesos como Manuel Carra, Ramón Coll, Albert Atenelle..., se desplazaba allí donde tuviera la oportunidad de trabajar con un pianista de prestigio: “a partir de ese momento mi relación con el instrumento se profesionalizó bastante...; estudiaba más y tenía otra intención, desde luego..., tenía, obviamente, unas metas de programa, de cursos...” (A. IV. E1.29).

Sus estudios con Albert Atenelle se prolongaron a lo largo de dos años, le sirvió como un gran estímulo para dar el salto al extranjero: “me dije..., bueno, me tengo que ir a trabajar en serio” (A. IV. E1.29). Y, del mismo modo, la continuidad formativa seguía vinculada a la personalidad de Rosa Sabater:

Te he comentado lo que me aportó como cambio vital, pero no lo que me aporato como profesora que también era increíble. Sobre todo, la vitalidad que tenía..., resucitaba a un muerto.... También había tocado de todo, pero especialmente era muy buena en música española y, claro, a raíz de haber

trabajado obras con ella, en cierta manera me ha ayudado mucho para la edición de las Suite Iberia que hice hace unos años. Sobre todo, en cuanto a digitaciones... Ella tenía un sentido innato sobre la digitación, tenía ideas interesantísimas (A. IV. E1.42).

#### **4.2.2.4. En palabras de Albert (2020): “Frédéric Gevers, el espíritu de Bach” (p. 158).**

Albert sitúa su etapa de mayor desarrollo, y de especialización musical en el piano, de la mano del maestro Gevers, en el Conservatorio de Amberes: “..., el maestro Gevers era muy prestigioso, era muy conocido..., con lo que pedí consejo y me animaron a ir con él” (A. IV. E1.29). La experiencia de estos años de trabajo supuso una verdadera transformación en Albert quien recuerda que el primer cambio se sucedió por la priorización del estudio del piano: “hizo que me centrara en el piano...; me hizo ver la importancia de centrarse en lo que uno realmente quiere y, sobre todo, en trabajar de una manera sistematizada, ordenada..., con una organización en el estudio, en cuanto a su planificación...” (A. IV. E1.31). A pesar de la soledad que reconoce haber vivido: “... en Amberes estaba toda la semana solo, sin apenas hablar con nadie... Te diría que lo más duro de esa etapa fue la soledad. No hablaba con nadie en todas las semanas salvo el día de la clase del maestro Gevers” (A. IV. E1.30), sostiene que la intensidad del trabajo, y el rendimiento en la calidad de su modo de tocar el piano, han sido muy gratificantes en su desarrollo profesional posterior:

Allí desarrollé un trabajo muy serio..., continuado..., y, sobre todo, abordando un trabajo técnico que me hacía muchísima falta. Es decir, los problemas que yo tenía de tensión hasta entonces..., pues ningún profesor me los había resuelto antes.... Y entonces, este hombre precisamente tenía una capacidad de ver esas dificultades y de trabajar muy metódico como belga alemán que era..., era flamenco (A. IV. E1.32).

Concretamente, en su homenaje a Gevers recuerda:

Pues bien, aquel día crucial para mí, el maestro Gevers me transmitió todos sus “secretos” técnicos, es decir, sus maravillosos ejercicios que era justo lo

que necesitaba imperiosamente, y a los que me tuve que acoger con constancia y de buen agrado durante bastantes meses; todo ello acontecía mientras descargaba una tormenta con abundante aparato eléctrico: ¡fue un momento mágico! (Nieto, 2020, p.161).

Las principales aportaciones que Albert recuerda de esta etapa de desarrollo se pueden sintetizar en los siguientes aspectos:

### ***Diseño y planificación del trabajo.***

Las clases obedecían a una estructura muy rutinaria de trabajo donde se planteaba el control técnico, abordado desde los diferentes ejercicios técnicos, y el repertorio propio de la literatura del piano: “en la clase, la verdad es que primero veíamos estos ejercicios y se podía ver una cierta sistemática..., fue el ir asumiendo los diferentes ejercicios para la mejora técnica. Después trabajábamos en el repertorio escogido básicamente por él” (A. IV. E1.33). En este sentido, el propio Albert señala la gran influencia que supuso el trabajo de estos años: “..., ahí está, digamos, mi influencia principal” (A. IV. E3.11). Del mismo modo añade:

De él he recibido una influencia en el modo de programar..., porque, aunque había unos aspectos comunes a todos los alumnos que deberían ser abordados, él lo gestionaba a través del repertorio polifónico y, en concreto, con Bach..., los preludios y fugas, todos teníamos que pasar por ahí..., pero después, había una mayor libertad en el repertorio de cada uno (A. IV. E3.11).

El diseño de las clases de Albert, en la actualidad, se mantienen, tal y como se pudo observar en la Sesión 1 del Caso Noa (A.V. F.N1): “La clase se inicia con un breve calentamiento a partir de la práctica de la caída del brazo sobre el teclado. Albert le recuerda la posición que debe adquirir para la realización de este trabajo y comienzan a sucederse numerosas repeticiones” (O2.1.1; O2.1.3; O2.1.5); y en la Sesión 2 (A. V. F.N2):

Albert sugiere dar comienzo a la sesión, esta vez mediante la realización de unos ejercicios de retroarticulación. Le indica en la primera serie: “busca más

la yema..., el sonido es un poco agresivo...” (O2.1.1; O2.1.2; O2.1.3; O2.1.5); en el momento en que Noa consigue una buena ejecución, la felicita: “muy bien, eso ya me gusta más...” (O2.1.7). Continúa guiando la práctica en la que indica los diferentes aspectos a mejorar: “cuidado con el segundo dedo, se está levantando” (O2.1.1; O2.1.2; O2.1.3), del mismo modo le insiste: “intenta que no se levanten los demás dedos..., observa el pulgar..., está temblando todavía..., hay demasiada tensión...” (O2.1.1; O2.1.2; O2.1.3).

### ***Desarrollo técnico fundamentado en el trabajo polifónico y en el control corporal.***

La experiencia como intérprete del maestro Gevers, especialmente en la música de Bach, puede considerarse como uno de los principales elementos de trabajo en sus clases. De este modo, Albert recuerda el desarrollo auditivo y técnico que supuso para el estudio profundo de Preludios y Fugas de Bach: “... eso sí, básicamente había un trabajo muy profundo sobre el clave bien temperado. Es decir, sobre la técnica polifónica, eso para él era muy importante y hacía trabajar muchos preludios y fugas” (A. IV. E1.33).

Igualmente, alude en Nieto (2020) a “un aspecto relevante de su enseñanza era la meticulosidad del trabajo musical y polifónico en las fugas de Bach” (p. 161). Y, por otra parte, destaca el modo en que pudo ir resolviendo la problemática de la tensión corporal: “... solucionar los temas de tensión del pulgar..., sobre todo, y de mi cuerpo, de mis brazos, y, después..., ejercicios para desarrollar todos los tipos de ataques que se pueden abordar en un piano” (A. IV. E1.32). Es decir, la comprensión del instrumento y la seguridad técnica como elementos fundamentales en la expresión del lenguaje y su desarrollo artístico:

Es verdad que yo sabía articular muy bien, pero él me enseñó a un trabajo de todo lo contrario..., de tocar desde la tecla..., porque es lo que requiere el piano, saber tocar de todas las maneras para que, en un momento determinado, cualquier pasaje necesite esto, o esto otro... también de controlar el piano desde el teclado y no siempre desde arriba (A. IV. E1.32).



***Concepto holístico del instrumento.***

La personalidad del maestro influye significativamente en Albert, en sus trabajos lo define como una “persona de gran cultura y formación humanística” (Nieto, 2020, p. 160); del mismo modo, relataba en la entrevista “era una persona muy rica culturalmente, no se limitaba solo a la música..., tenía otros intereses culturales..., y eso lo aprecio muchísimo..., claro, me lo transmitió en cierta manera” (A. IV. E1.31). Esta influencia, se refleja en el pensamiento de Albert sobre el modo de entender la práctica instrumental: “su visión de la música no la centraba solo en la tecla, o en el dedo, sino una visión global..., y eso es lo que intento yo” (A. IV. E1.39). Concretamente, se refiere a que Gevers “entendía el piano y la música dentro de un ámbito universal, seguidor, como era de la antroposofía” (Nieto, 2020); es decir:

Se podría decir que él tenía una visión casi cósmica del piano. Era un trabajo de relacionar la música con el piano y con la naturaleza..., algo muy diferente de otros profesores, como, por ejemplo, Eduardo del Pueyo..., Gevers, tenía una visión mucho más global. Trabajaba el concepto de tierra y gravedad..., entendía el norte o el sur del piano..., abordaba el piano de una manera completa (p. 160).

**4.2.3. Experiencia y desarrollo profesional.**

Una vez finalizados los estudios en el Conservatorio de Amberes, se identifica una etapa de desarrollo profesional, que el propio Albert sitúa en los inicios de su vida laboral, pero que, en la interpretación musical, comienza en el momento en que sus experiencias son consideradas más rigurosas:

Tocar con orquesta era parte del examen, y fue algo muy especial, sí, fue muy hermoso..., haber podido tocar el concierto de Schumann con la orquesta en el examen de diploma superior. Es verdad que también había tocado con Orquesta de Cámara allí, recuerdo el concierto en Re de Bach..., con lo que poco a poco te ibas sintiendo un poco más profesional (A. IV. E1.35).

No obstante, el cambio significativo en la trayectoria profesional de Albert tiene lugar en el momento en que comienza a impartir clases en el Conservatorio Superior de Vitoria: “..., el cambio trascendente para mí fue el que me propusieron trabajar en Vitoria. Imagina, entro en un conservatorio y me dicen que me encargue del departamento de piano para dar clases en lo que era un nivel superior” (A. IV. E1.35). En este sentido, son años de mucho entusiasmo y de mucha actividad musical, pero también de una gran dificultad por mantener las exigencias propias de cada ocupación:

Claro está..., esta es la cuestión... Era una etapa en la que yo quería desarrollar mi vida concertística, y, por supuesto, que no es fácil. Las dos cosas son tremendamente absorbentes, pero bueno..., más o menos lo pude ir llevando bien (A. IV. E1.36).

Por tanto, es necesario analizar cada dimensión de la experiencia profesional de Albert vinculada a la interpretación musical, la docencia y la investigación.

#### **4.2.3.1. La identidad sonora de Albert: Iberia y el Trío Gerhard.**

Albert Nieto, es considerado uno de los pianistas más sobresalientes de su generación con una amplia y reconocida experiencia en la interpretación musical. Por otra parte, son muy numerosas las reseñas existentes sobre su trabajo artístico, pero, cabe señalar la siguiente reflexión de su maestro Gevers, sobre la personalidad pianística de Albert:

La actitud instrumental y musical de Albert Nieto es de tal manera que, en sus interpretaciones, la expresión se desenvuelve de manera natural, como una fuerza de la naturaleza, como una necesidad. También podríamos decir que, bajo sus dedos, las obras se afirman con evidencia. Albert Nieto no busca, sino que encuentra sin esfuerzo (Gevers, 1989 en Nieto, 2020 p. 158).

En este sentido la inquietud musical de Albert lo ha llevado a la realización de programas muy diferenciados a lo largo de su carrera pianística. No obstante, resalta, por una parte, su implicación con la música contemporánea:

Sobre todo, me dediqué a la música contemporánea, aunque también hice conciertos clásicos..., pero, sobre todo, contemporánea. El ambiente de allí, como estaba Carmelo Bernaola, había como un núcleo de gente del ámbito de la composición muy interesante que..., claro, era un ambiente muy propicio para la música contemporánea (A. IV. E1.36).

Tal y como el mismo relata, ha llegado a estrenar un total de ochenta obras contemporáneas, de las cuales, muchas habían sido escritas para él, esto lo recuerda con gran satisfacción: "..., estoy muy orgulloso de haber podido contribuir..., claro, después han salido muchos otros, pero es que, en aquella época, éramos menos los que nos dedicábamos este tipo de música, a este tipo de conciertos" (A. IV. E1.37).

Destaca, por tanto, su vinculación con la música contemporánea y con su divulgación. No obstante, la actividad interpretativa de Albert se desarrolla en torno al repertorio solista de piano, así como el de música de cámara. En este caso, es de referencia la revisión que ha realizado sobre *Iberia* de Albéniz, incluso con la correspondiente grabación de alguno de sus números. A propósito de esta interpretación, Cester (2012, p. 58), afirma: "Nieto afronta las enormes dificultades técnicas de *Iberia* con una gran seguridad, aparcando cualquier intento de exhibicionismo narcisista para concentrarse en la rica paleta de colores y atmósferas creadas por el compositor originario de Camprodón".

Tal y como el propio Albert explica sobre *Iberia*, se considera una de las obras más importantes del repertorio para piano e, igualmente, de una gran dificultad técnica. Del mismo modo, identifica los principales elementos de complejidad, aludiendo al cruzamiento de voces, los numerosos mordentes y los grandes saltos como dificultad para la realización *cantabile* de la línea melódica. Del mismo modo, destaca su riqueza tímbrica y una escritura muy complicada, como ha desarrollado en Nieto (2012):

- Sugerencias de digitación que permitan la redistribución de voces entre las dos manos.
- Propuestas del uso de los pedales a partir de su interrelación con la digitación y el discurso sonoro.
- Identificación de los principales elementos estructurales y armónicos para la memorización del texto, así como las diferentes bifurcaciones y variantes.
- Concreción de la línea melódica en aquellos pasajes de desconexión y sobre los cambios de escritura.
- Propuesta de enarmonización del texto.
- Supresión de las líneas adicionales en algunos pasajes.
- Supresión de algunas indicaciones dinámicas y agógicas que fueron eliminadas en la EE por redundantes.
- Ampliación de dos a tres pentagramas en aquellos pasajes donde la escritura se desarrolla en tres registros simultáneos muy diferenciados.

En relación, a su experiencia en el ámbito de la música de cámara, ha formado parte de numerosas formaciones entre las que destaca su colaboración con el clarinetista Joan Enric Lluna, el flautista Jaime Martín y el violoncelista Asier Polo. Desarrolla, igualmente, proyectos con música vocal donde incluye programas teatralizados con las sopranos Lorena Paz Nieto y Ruth González, así como programas de carácter lúdico para piano a cuatro y a seis manos.

No obstante, la trayectoria profesional más significativa, en música de cámara, se sitúa con la actividad desempeñada por del Trío Gerhard. En este sentido, pone de manifiesto:

..., tal vez, algo importante fue el trabajo que desarrollé con el Trío Gerhard, que precisamente lo fundamos allí en Vitoria con el profesor de violín y de violonchelo. Creo que hicimos un trabajo interesante porque hicimos tres discos monográficos. Uno dedicado a Gerhard Gerard, este fue el primero, y por eso cogimos su nombre. Después otro como homenaje a Xavier Montsalvatge, y el último a Granados. En aquel momento, dimos a conocer

obras que no se conocían, y sí se conocían, como por ejemplo el trío de Granados, que se había basado en ediciones con muchos errores. Nosotros partimos de una versión original..., fuimos los primeros. Y de Montsalvatge, recuperamos una obra que la tenía apartada del repertorio..., Recóndita armonía, que era para cuarteto con piano..., la tocamos y la grabamos en este disco. Sí, creo que también fuimos de los primeros en desarrollar este tipo de propuestas en aquel momento con relación a este repertorio (A. IV. E1.37).

#### **4.2.3.2. Vitoria y los primeros años de docencia en el Conservatorio Superior de Música: una apuesta por la música contemporánea.**

Albert sitúa los primeros años de experiencia docente en el Conservatorio Superior de Música de Vitoria indicando que la personalidad de Rosa Sabater fue decisiva en este momento, puesto que fue ella quien lo propuso para el desempeño docente en el departamento de piano ante la gestión académica del compositor Carmelo Bernaola, uno de los compositores y de los profesores de composición más importantes de España en aquella época:

Carmelo le pidió consejo a Rosa Sabater, le preguntó sobre algún pianista que pudiera ir allí a trabajar, y hacerse cargo del departamento..., entonces Rosa Sabater le habló de mí y me llamo. La llamada la recuerdo como algo muy extraño..., recuerdo que fue el día 1 de octubre..., para que fuera a trabajar ya... A partir de ahí, de repente, me veo con un departamento de piano, con profesores de allí de Vitoria..., aun así, lo recuerdo como algo muy interesante (A. IV. E1.35).

La nueva construcción del edificio del Conservatorio Superior de Música se atribuye a Carmelo Bernaola, quien sería el director del centro. En Nieto (2020), narra las características del inmueble que lo convertirían en un espacio extraordinario y de referencia en España:

..., sala de conciertos de 660 localidades, con dos pianos gran cola, y con un magnífico órgano, nada extraño si tenemos en cuenta que Carmelo Bernaola asignó al flamante edificio el nombre de Jesús Guridi, quien era su admirado compositor y organista...; otras dependencias son su enorme biblioteca-fonoteca, preparada para la escucha simultánea de un gran número de alumnos, así como el laboratorio de música electroacústica... todo ello inusual para la época (p. 178).

A lo largo de estos años primeros años de enseñanza, el proyecto docente de Albert resulta una experiencia ilusionante donde recuerda una gran autonomía en la toma de decisiones como jefe del departamento de piano, a pesar de identificar ciertas inseguridades en la práctica docente. En este sentido, relata que el inicio:

..., la verdad es que no me veía. Cuando empiezas..., pues..., estás empezando y aunque, yo hubiera dado alguna clase..., estás empezando. Diría que estás intentando imitar, de alguna manera, lo que ha recibido.... Es decir, tienes un repertorio que has ido aprendiendo, y bueno..., empiezas en precario.... Hasta que el día a día, y a base de estar ávido de ir aprendiendo y de intercambiar con otros profesores, te sientes más cómodo (A. IV. E1.45).

No obstante, destaca el haber podido implementar diferentes medidas académicas, muy innovadoras en el marco de tradición del conservatorio: desde la posibilidad de acoger numerosas clases de piano con grandes personalidades, en una época en la que no existían programas europeos: “... Te diría que el haber tenido la oportunidad de haber podido participar de las clases de tantísimos pianistas, porque ha sido tremendamente enriquecedor...” (A. IV. E1.50); y, la determinación, por parte del centro, en la creación y en la divulgación de Música Contemporánea: “la música contemporánea fue el estandarte del conservatorio” (Nieto, 2020, p. 179). Este hecho, ha repercutido significativamente en el diseño académico de los estudios de piano; en este sentido, señala:

..., la incorporación, precisamente, de la música contemporánea en los programas. En la programación apenas se contemplaba, con lo que yo me

preocupe de conseguir muchas partituras y de ir las introduciendo desde los primeros cursos durante todo el grado medio y, por supuesto, el grado superior... Incluso con obras obligadas con lo que, en cierta medida, sí que me considero un pionero (A. IV. E1.37).

Finalmente, del proceso de profesionalización docente de Albert, cabe mencionar la satisfacción que le reporta el haber contribuido a la formación de pianistas que, en la actualidad, imparten docencia en diversos conservatorios de música:

sí..., el tener unos alumnos que se han podido labrar la vida profesional y que están por todo el mundo. Es importante que no se hayan quedado solo en España.... Tengo dos alumnos que están en Freiburg, uno de ellos acaba de entrar como profesor en uno de los conservatorios más importantes de Alemania..., también en Italia..., por Inglaterra... Y, bueno, muchos en España que han podido trabajar en el sistema. Es siempre una satisfacción muy grande..., es de las experiencias más gratificantes que he podido vivir como docente (A. IV. E1.50).

#### **4.2.3.3. La investigación en el desarrollo profesional de Albert.**

La búsqueda por la mejora ha llevado a Albert a desarrollar numerosas investigaciones que han dado como resultado publicaciones de referencia en la literatura del piano en España. En este sentido, se plantea la necesidad de una investigación en el área de conocimiento propia del instrumento, y alude a la problemática que supone la ambigüedad metodológica de las disciplinas musicales:

Diría... que, en cuanto a estar informado..., es importante; antes lo comentábamos en relación, al intérprete..., claro..., si me preguntas si eso se puede considerar investigación..., pues no sabría contestar, pero entiendo que va por esa línea. Es decir, conocer la literatura, conocer las propuestas..., esto, en definitiva, creo que puede ser una especie de investigación y me parece mucho más interesante que, no a lo mejor, un trabajo de investigación

al uso que se centrara en un pequeño problema... Es que me parece muy limitado (A. IV. E3.6).

Consecuentemente realiza sus estudios de doctorado y presenta la tesis en el año 2009: Francisco Llácer Plá (1918-2002) Su obra pianística: un piano sugerente; incluso, realizó en su defensa, el estreno de la versión para piano que el compositor escribió de la obra orquestal *Rondó Mirmidón*. En este sentido, describe el contacto previo que mantuvo con el compositor y destaca el encargo realizado al mismo en 1986:

El resultado de mi encargo fue la obra *Espacios Sugerentes*, basada en un cuadro del famoso artista valenciano Salvador Soria, y tuve la ocasión de interpretar en el Palau de la Música de Valencia ante la presencia del compositor, única oportunidad en la que pude comprobar su amabilidad y bonhomía... (Nieto, 2020, p. 175).

Como principal trabajo académico, se encuentra Nieto (1992) donde aborda todas las cuestiones relativas a la digitación pianística, que es una de las problemáticas más considerables de los estudios de piano y, en este caso, explica su inquietud por el tema:

..., en realidad esto obedecía a mi interés por la digitación al ver la enseñanza del maestro Gevers, quien, a su vez, recibió la formación del pianista Yves Nat..., un pianista muy importante que también ejerció docencia. Fue un profesor que tenía unas ideas muy interesantes sobre la digitación, y de las cuales el maestro Gevers se alimentó. Claro, él también empezó a desarrollar sus propias convicciones, sus propias ideas desde su experiencia. Eso me interesó muchísimo y de ahí, se me ocurrió escribir algo, y así digamos que arranqué mi etapa de investigador con ese libro de digitación. Fue una labor muy ardua (A. IV. E1.37).

Posteriormente, en Nieto (2001), se sumerge en el mundo del pedal y profundiza en los aspectos que considera que han de ser introducidos en la práctica docente y, sobre todo, dada la escasa bibliografía al respecto:



..., después, creo que continué con el pedal... porque el pedal también es un tema muy descuidado. Y no solo en España, es decir, estos temas de digitación o pedal en general, y en España en particular..., pero, también fuera está muy descuidado, no se trabajan bien..., Intenté aportar una visión organizada del tema (A. IV. E1.37).

Del mismo modo, destaca la publicación de Contenidos de la técnica pianística (Nieto, 1999), así como, la Clase colectiva de piano (Nieto, 2003), todo ello con un claro enfoque pedagógico: “..., en alguno de los cursos que impartí, hubo quien me dijo: oye, yo utilizo el libro de los contenidos en la clase colectiva... y la verdad es que me dieron la idea de abordarlo (A. IV. E1.37).

La publicación Nieto (2011), se corresponde con uno de los trabajos más representativos del autor, por aportar un enfoque innovador sobre la obra de Isaac Albéniz, toda una revisión pianística, que incluye la grabación de muchos de los números de la *Suite*. Igualmente, cabe destacar la inquietud de Albert sobre los procesos de comunicación que suceden en lo performativo de la música. Desarrollado en Nieto (2015; 2016), alude al componente visual de la interpretación y su relación con la técnica:

...visualmente, para mí, es muy importante que me comuniquen. A mí Andrés Schiff, por ejemplo, me encanta... ¿Por qué? Pues..., porque en su manera de tocar él vive la música..., él define el carácter: si hay una cadencia rota está en ella, lo vive..., vive todo eso, y eso consigue transmitirlo..., te llega. Por eso volvemos a lo mismo ¿música en vivo, algo visual, o, música en disco...? es que la cosa cambia (A. IV. E2.2).

Finalmente, la producción de Albert ofrece una visión retrospectiva de sus años de formación, sus inquietudes musicales, así como una *reflexión sobre el mundo del piano y del conservatorio*, donde comparte con el lector su experiencia de vida en el ámbito de la enseñanza musical (Nieto, 2020).

#### 4.2.4. Concepciones.

A continuación, se realizará un análisis sobre las reflexiones y las valoraciones de Albert en relación, a su pensamiento artístico, así como, sobre las concepciones que ello implica en su práctica docente. Primeramente, y con el propósito de conocer cuál es el modo de interacción entre la interpretación musical, a través de su experiencia como pianista, y su docencia, resulta significativa la aportación de Albert:

Somos uno. La diferencia del profesor que no toca..., o tal vez sea un peligro..., es el hecho de que como intérprete si estás tocando una obra..., la tienes muy clara en tu interpretación, y entonces eso es peligroso. Esto yo lo he visto en algún pedagogo que nota a nota, decía como la quería... Pero bueno está claro que ser intérprete es una ventaja. Hay docentes que no tocan, que apenas han tocado y se han dedicado enseguida a la docencia, y..., les falta un nivel que sería necesario e interesante. Es necesario conocer repertorio y no sólo las obras que has tocado... (A. IV. E3.2).

En este sentido, la práctica docente parte del desarrollo en profundidad del conocimiento de la interpretación, el dominio instrumental y el estudio exhaustivo del repertorio. Igualmente, la vida musical de Albert adquiere un valor significativo en el momento en que refleja la profesión, en primera persona, como estímulo para que el alumnado pueda identificarse con la proximidad del intérprete:

Creo que es fundamental que el profesor sea intérprete..., es muy importante. Recuerdo alumnos que alguna vez me han dicho después de asistir a algún concierto mío..., me han dicho: que suerte poder ver a mi profesor como referente ahí tocando en el escenario. Con lo que..., inevitablemente, esto es un objetivo..., es decir, ellos pueden llegar a eso y quieren llegar a eso... Pueden ver la finalidad de sus estudios..., el llegar a tocar como mi profesor, o como quien sea... Es decir, no estoy haciendo un trabajo en mi casa o en el conservatorio..., encerrado. Digamos que... tener un profesor que es capaz de estar ahí..., los anima muchísimo (A. IV. E3.12).

Del mismo modo, alude a la práctica docente como una tarea que implica la reflexión y la planificación del trabajo con el alumnado. Por tanto, se indicarán las siguientes consideraciones que definen la personalidad musical de Albert y el modo en que entiende su enseñanza.

#### **4.2.4.1. La interpretación desde el discurso musical: el pianista y su dimensión creativa.**

La interpretación musical ofrece numerosos enfoques de estudio, así como múltiples dimensiones para su análisis. En la experiencia de Albert, interpretar significa: "..., dar vida a un texto..., un texto muerto que está en papel. Por supuesto, que cada uno lo interpreta a su manera porque hay un margen a la creatividad... A mí, fundamentalmente, me interesa dar vida a ese texto de una manera particular" (A. IV. E2.1). Concretamente, alude a aquellos parámetros, de carácter objetivo, que conforman una interpretación, e introduce el concepto de estilo como uno de los elementos básicos que condicionan el enfoque de la expresión musical en el piano: "Claro..., en primer lugar, tiene que estar el respeto al texto. Evidentemente, respeto al estilo, pero..., claro, todo eso también es un terreno resbaladizo porque: ¿cuál es el estilo...?" (A. IV. E2.2).

Es decir, se plantea la problemática del rol del intérprete desde el rigor de las convenciones estilísticas y sobre las oportunidades de recreación que permite la obra. Albert destaca que:

Cualquier intérprete por definición ha de ser creativo. Es que tiene que serlo, porque en la partitura no está todo escrito..., es imposible..., lo que hay es una muestra, un punto de partida del compositor y, claro..., es que siempre hay que relativizar..., y ahí está la mirada personal de cada uno. Sobre esas cuestiones, que no están escritas, es donde uno tiene que desarrollar... (A. IV. E2.14).

En este sentido, se identifican los siguientes elementos que determinan su enfoque musical y su modelo para la interpretación pianística:

***La fidelidad al texto.***

En este caso, destaca la relevancia del texto como la principal fuente de información para la toma de decisiones sobre la interpretación: “Hay que disponer de mucha información, y de ahí la relevancia de investigar sobre estas interpretaciones... fundamentalmente..., leer mucho” (A. IV. E2.16). Por tanto, pone de manifiesto las dificultades que suscita la concreción de determinados aspectos del lenguaje musical: “..., música que se hizo hace tiempo... no tenemos grabaciones, con lo que..., se puede saber de ciertas cosas, pero de otras..., no..., estamos en un terreno del que no tenemos certezas absolutas...” (A. IV. E2.16).

Aunque se asume que el texto condiciona muchos de los elementos de la práctica, Albert recuerda que la visión personal de cada músico ha de ser prioritaria, y que el desarrollo creativo permite un gran espacio a la comunicación y expresión individual:

Es decir, puedes tener una cierta sensibilidad, pero..., ese margen..., depende del estilo y de la obra. Evidentemente, se ha de respetar el texto, pero, igualmente, el texto te puede dar mucha libertad..., o menos libertad..., lo que comentábamos... hay quien se toma mucha libertad... Desde luego, en principio, no tener prejuicios es importante... (A. IV. E2.4).

Del mismo modo, se observa que las características vinculadas a una interpretación genuina se definen por la relación entre los elementos de comunicación y sobre la reflexión de las ideas. Albert sitúa la búsqueda artística en la interpretación musical, a partir de:

..., es una cuestión de ideas y de reflexión... más que de talento. He de decir que el planteamiento ha de ser: ¿cómo puedo hacer yo para comunicar más? Entonces..., claro que hay una parte que es educable, por supuesto..., porque si Brendel, se hace esas preguntas, esas reflexiones..., imagino que también se las hacen... estos planteamientos, muchos otros intérpretes que antes no veíamos. Esta es la cuestión..., de llegar más a través el gesto expresivo (A. IV. E2.3).

Se incide, por tanto, en la comunicación y en la expresión musical desde el componente gestual de la interpretación.

***El gesto expresivo y los procesos de planificación de la interpretación.***

En esta segunda cuestión que Albert señala, toma mucha relevancia el modo en que él entiende los procesos de comunicación en el escenario: “entonces..., a lo que voy..., es a la importancia de esa transmisión, que es gestual. De ahí la importancia, o la diferencia, entre el disco y el directo... Si no por qué vamos a los conciertos” (A. IV. E2.21). Igualmente, alude a que la integración de los elementos del lenguaje musical ofrece una clara determinación en el resultado expresivo de la obra:

Conocer la interacción de todos estos elementos musicales que tiene la partitura. Por otra parte..., claro..., también la estructura...; el ordenar las frases condiciona la vida de la pieza. Diría que la expresión de la pieza se ordena a partir de la condición global de todos sus elementos (A. IV. E2.12).

Por otra parte, incorpora el concepto de Neuhaus de imagen estética como posible articulador del discurso y, consecuentemente, como elemento expresivo en la interpretación musical:

..., disponer de una imagen estética. Es decir, sin necesidad del piano, poder ver que nos sugiere esa obra, esa sección..., los diferentes caracteres... Pensemos en Mozart..., en él conviven muchas imágenes..., es muy operístico..., en sus sonatas cambia continuamente. Pero bueno, imaginemos una sección determinada..., hay que ver qué imagen le damos..., que imágenes..., qué historia. La importancia de la imagen estética de Neuhaus..., de alguna manera, él ya decía aquello de lo que hay detrás de las notas..., hay que ir a ello (A. IV. E2.11).

En este sentido, Albert desarrolla un gran trabajo sobre las implicaciones del gesto expresivo en la interpretación e, igualmente, distingue las siguientes categorías:

- Gesto técnico.
- Gesto expresivo.
- Gesto compositivo.

Cuando se habla del gesto, es un término que han adquirido los compositores, un gesto compositivo, es decir una cierta manera de componer, de entender la música, una intención. A mi modo de ver, están los tres conceptos...El gesto técnico tiene que ver con el movimiento de los ataques, es decir, me dejo caer en el teclado, pienso en salir..., pienso en la horizontalidad o en la verticalidad... rotaciones..., son gestos técnicos que pretenden resolver cuestiones técnicas. Pero el gesto expresivo es diferente... (A. IV. E2.13).

A partir de la reflexión de Albert sobre las principales cuestiones que suscita la interpretación musical, destaca su valoración sobre el rol que adquiere el pianista en la práctica performativa, así como, acerca del planteamiento que implica el estudio y el diseño de esta. El propio Albert define la presentación en público como “la culminación de un largo proceso de estudio de muchas horas de trabajo y, por lo tanto, en definitiva..., tiene que ser una satisfacción. Una liberación Uno piensa: bueno..., por fin puedo mostrar todo este trabajo” (A. IV. E2.19).

La propuesta artística de Albert se fundamenta en los principios de la comunicación, donde se pretende mantener un discurso activo, desde la perspectiva de la expresión: “valoro mucho la transmisión gestual, con lo que esto... para mí, es lo prioritario” (A. IV. E2.25). Igualmente, señala la relevancia de dotar al concierto de una estructura interna cohesionada:

Y, sobre todo, intento buscar programas... que es algo que empieza a llevarse mucho hoy en día, que tengan una cierta coherencia. Es decir, que no sean una mezcla sin sentido de obras, sino buscando un nexo común..., que el contenido tenga un sentido, incluso se podría decir que hasta pedagógico en cierta manera para el público. Que puedas trazar unas líneas que tengan un sentido pedagógico (A. IV. E2.7).

En este sentido, se identifica un modo de proceder que procura la interacción con el público, y la humanización del intérprete:

..., si..., también me parece muy interesante que el pianista hable.... Romper la frialdad del concierto..., creo que es un acercamiento importante al público. Puede ser desde un simple buenos días..., por decir algo..., o algún comentario del programa, o de una obra. Esto gusta mucho y rompe una frialdad... Creo que, de este modo, la gente nota que el pianista es una persona humana..., nota este calor de alguien que no solo está en el piano, y..., creo que lo agradecen..., desde luego, que mi experiencia en los comentarios que he escuchado de mis exposiciones, han sido muy positivos (A. IV. E2.7).

Finalmente, es reseñable las estrategias de estudio que Albert relata sobre el modo en que desarrolla las sesiones de práctica del repertorio. Alude, por tanto, a una concepción integral de los aspectos de la técnica y del lenguaje musical sobre los que enfocar una construcción completa de la obra, a partir de la relación de interdependencia de sus elementos:

Lo ideal es tener una visión global desde el principio, creo que no se puede diseccionar. Creo que, de ese modo, es como se estudiaba en otras épocas...: primero las notas, después el fraseo, matices y el pedal... Creo que esto ya ha pasado un poco a la historia. Hoy en día no se puede abordar un texto de esta manera..., además..., ahora está muy en auge lo que se conoce como estudio creativo. Es decir, que no se repita de forma automática, sino, que cualquier repetición sea importante y sea pensando musicalmente (A. IV. E2.9).

Es decir, incide en el trabajo memorístico desde el inicio para el buen el buen desarrollo de la sesión de estudio, así como de una búsqueda previa a la práctica instrumental:

..., lo ideal es que ya lo tengas en el momento de lectura..., es decir..., que uno sea capaz sea capaz de saber cómo suena y que puedas imaginar la armonía y lo tengas antes, incluso, de pasar al piano. El tema... es la importancia de

tener eso en la cabeza antes de ir al piano... tal vez, darle más importancia al tema memorístico fuera del piano (A. IV. E2.10).

Igualmente, distingue diferentes fases de integración que comienzan con un trabajo de mesa donde se procede a la contextualización, el análisis y la memorización de la obra y, posteriormente, sobre el instrumento: “intento planificarme bien en cuanto a lo que tengo que estudiar. Intento memorizar..., hago un trabajo de mesa, sin piano, para memorizar... voy analizando la obra: los puntos de dificultad memorística, las bifurcaciones...” (A. IV. E2.6). Del mismo modo, indica que, si la obra no es conocida, el punto de partida del sonido puede resultar de utilidad en el proceso:

..., el hecho de acudir a su sonoridad está bien y, conocer el contexto de la obra... claro... Sucede que las obras de música contemporánea son de nueva creación, y no de audición posible..., por eso, el trabajo de análisis, ahí, es fundamental. Conocer el contexto... Suelo buscar mucha información extra musical: desde el año de composición, la biografía del compositor, o cuestiones que tengan relación con esa obra..., pienso que todos estos detalles hay que conocerlos (A. IV. E2.8).

#### **4.2.4.2. La enseñanza instrumental.**

La enseñanza del piano, Albert, la sitúa a partir del conocimiento del repertorio, sobre la práctica constante con el alumnado, y desde el contacto con otros pianistas que ejercen docencia. El mismo lo relata del siguiente modo:

Todo es práctica..., el día a día te va aportando cosas..., vas aprendiendo cosas. Te lo aporta el hecho de que tú, como intérprete, toques obras, y esto te permite conocer mejor la música y el instrumento porque has experimentado mejor su problemática... Pero ahí, claro está, la otra parte que pienso que es muy importante, es la de enriquecerse con otros pedagogos. (A. IV. E1.43).

Establece, en este sentido, el equilibrio que se ha de conseguir entre el desarrollo instrumental y la comprensión sobre el repertorio para piano: alude a una relación entre ambos elementos para una práctica y aprendizaje favorable: “pienso



que lo que es interesante es coger una visión completa y no enfocar el tema solo en una cuestión puramente de recursos técnicos..., es decir..., en lo relacionado con la expresión y hacer música” (A. IV. E3.1).

Del mismo modo, comenta que la intención docente de sus primeros años se enfocaba con mayor determinación en los aspectos técnicos y, por el contrario, en la actualidad, les sigue otorgando mucha importancia, pero ha incorporado otras inquietudes que le resultan de mayor interés:

Con el tiempo, uno va entendiendo poco a poco..., en una época yo era muy minucioso con las cuestiones técnicas y, sí, obviamente hay pequeños cambios que he ido asumiendo en mi manera de enseñar. Dar más importancia..., no descuidar el tema de la expresión..., el tema gestual del que estamos hablando continuamente. Esto, yo diría que es nuevo para mí..., hasta, pues... desde hace 15 años... Y al igual que esto..., hay cosas que vas cambiando... (A. IV. E3.1).

Se observa, en este sentido, las indicaciones de Albert en la clase de Noa en relación, al tratamiento de la expresión musical desde el gesto expresivo:

...Albert se centra en el trabajo de la sección cadencial porque no le ha resultado satisfactoria: “tienes ya casi un contexto de adagio..., ¿qué imagen te sugiere? ...ffjate en los arpeggios..., te dice morendo ... en lugar de mirar al teclado, intenta dirigir tu mirada..., espérate al calderón... eleva la mirada” (02.1.1; 02.1.4; 02.1.5; 02.1.6) en A.V. F.N1.

### ***La ejemplificación como modelo didáctico, pero..., con precaución.***

Por otra parte, señala que la enseñanza del piano requiere de ciertos procesos de imitación, no obstante, alerta en cuanto a que sea reflexiva y comprensiva: “creo que es importante ejemplificar las ideas, pero explicando. Es decir, explicarles: a mí me sale porque yo hago esto..., pues aquí hago una rotación..., aquí hago este

movimiento...” (A. IV. E3.19). Igualmente, valora las necesidades del alumnado en lo referente a la personalidad artística individual y, por tanto, afirma:

Es difícil realmente..., porque hay que encontrar un punto de equilibrio. Es decir, no cambiar totalmente lo que él hace..., no deja de tener su personalidad, pero..., sí, en algún aspecto hay decirle: bueno... aquí te estás pasando... porque se va de estilo, o lo que suceda... es complicado, sí. Pero también tengo que decir que es raro encontrar a un alumno que tenga una personalidad fuerte, que te haga cosas especiales no es lo habitual... (A. IV. E3.33).

Es decir, plantea un estudio guiado en el que se fomente el descubrimiento por parte del alumnado:

Sí, es la conjunción de muchas cosas..., por supuesto que hay una parte de imitación..... Evidentemente, hay un estudio dirigido en el que tú le dices lo que sí y lo que no..., pero creo que la clave está en que el alumno vaya descubriendo. Es decir, le has de dar unas pautas..., claro, al principio igual no tiene ninguna..., pero a medida que crece, en segundo ya tendrá alguna, en tercero ya tendrá más..., entonces, has de desarrollar en él esa capacidad de darse cuenta de cuáles son las cosas que tiene que trabajar, lo que ha de buscar y las dificultades... en definitiva, saber cómo estudiar... (A. IV. E3.5).

En este sentido, plantea el supuesto de un alumno con un sonido excesivamente duro: “procuro tocar yo y, a partir de ahí, me dirijo a él: relaja la muñeca..., y podrá empezar a identificar por qué le suena duro...” (A. IV. E3.19). Por ello, se observa que la imitación no ha de ser aislada de la comprensión del control instrumental y de los conceptos de estilo:

Claro, tenemos que pensar que el piano es un instrumento de percusión que requiere de un sonido redondo, a excepción de casos como Prokofiev, o, incluso Mompou..., a veces te indica metálico.... Es que creo que es una cuestión del lenguaje en el que nos movemos; hay que trabajar el sonido redondo..., lo otro ya les sale solo (A. IV. E3.19).

La ejemplificación del sonido ha de ser entendida, desde el criterio de Albert, como la posibilidad de valorar el fenómeno musical desde lo más esencial: “para esto son las muestras de la calidad de sonido, de los aspectos que haya que trabajar y, que pueda escuchar” (A. IV. E3.19). Consecuentemente, añade: “claro que hay unos ataques que hay que enseñar..., caída de brazo y claro..., ahí, sí estamos hablando de imitación..., pero todo tiene que tener una fundamentación, todo tiene una razón” (A. IV. E3.19).

Por otra parte, significa el hecho de los inconvenientes que puede acarrear un modelo metodológico caracterizado por un exceso de ejemplificación: por una parte, derivados de la respuesta negativa en el alumnado y, por otra parte, motivada por la carencia de reflexión de los procedimientos a desarrollar.

Es decir, hay que ir con cuidado en ese sentido. Además, el alumno, naturalmente, se preguntará: ¿y cómo lo hago yo...? con lo que creo que es importante dar siempre pautas, mecanismos para que el alumno lo pueda alcanzar técnicamente. Sé de alumnos frustradísimos, claro que el profesor sólo les decía: esto fatal..., fatal..., y ahí quedaba la clase..., no te decía como solucionar los problemas... sin duda, esto es muy frustrante. Claro que creo que es importante ejemplificar las ideas, pero explicando. Es decir, explicarles: a mí me sale porque yo hago esto..., pues aquí hago una rotación..., aquí hago este movimiento... (A. IV. E3.19).

### ***El diseño curricular y sus necesidades en la formación instrumental.***

Sobre la regulación académica de los estudios de piano, Albert considera que la progresión y las finalidades que se deben perseguir en cada grado han de plantearse con la adecuación de nivel necesaria, la vinculación a la presentación en público. Es decir, proponer una secuencia ordenada de dificultades que obedecen a un objetivo común:

En realidad..., es que yo no hago ningún tipo de distinción..., es que los tres grados deberían conseguir lo mismo porque unos dependen de los otros. Es decir..., tenemos un alumno, al que le gusta la música..., que va subiendo de

niveles..., y..., ¿por qué hay que separar aquí o aquí...? Es una línea.... El alumno... su finalidad..., la finalidad tiene que ser la misma: tocar en público.... La finalidad, es que aquello que tú estás estudiando, lo compartas, que seas capaz de expresarlo.... (A. IV. E4.2).

Por otra parte, y en relación, a la estructuración de los tiempos lectivos, Albert identifica una problemática que pone de manifiesto la confluencia de la enseñanza obligatoria: "...efectivamente, se junta todo. Por una parte, la propia estructura del Conservatorio, que no tienen tiempo de estudio..., y, con todo lo demás, me refiero a educación secundaria" (A. IV. E4.3). Aunque señala la significatividad de un desarrollo en aquellas disciplinas que forman parte del conocimiento del músico, se cuestiona la optimización de dicha carga lectiva planteando la necesidad de contemplar un mayor tiempo de estudio personal en el instrumento: "... la realidad es que no hay tiempo suficiente. Sería importante plantear esto de quitar tiempo lectivo para desarrollar tiempo de estudio personal" (A. IV. E4.3). Por tanto, se valora la posibilidad de reordenar la distribución del diseño académico, ajustando la carga lectiva en función de la realidad de los estudiantes:

Podría ser suficiente: una hora, una hora, y hora y media... como se establece en cada grado..., pero es que el problema no es ese... El problema es que tienen muchas horas de otras cosas. El problema es que falta tiempo de estudio...; Si tuvieran a lo mejor, más tiempo para estudiar..., a lo mejor, necesitaban más tiempo lectivo de piano porque han trabajado más y te piden más... Pero actualmente me parece que está bien y lo que me parece mal es que haya tantas horas de otras materias (A. IV. E4.3).

Del mismo modo, reflexiona sobre las necesidades formativas que suscita el aprendizaje musical y las características propias de la práctica instrumental. Comprende que se han de incorporar una serie de contenidos, que no pertenecen al repertorio pianístico, y que la realidad del profesorado de piano, no siempre lo permite:

Evidentemente, el trabajo pianístico es limitado... estamos intentando que el conservatorio crezca en otras materias, ya sean propias del currículum, o con un carácter más optativo.... Pero claro..., sobre todo..., en ese espacio que nos dejan las optativas, sería interesante cubrir ciertas lagunas. Por supuesto que el profesor de piano no lo puede abordar todo (A. IV. E3.16).

Consecuentemente, en cuanto al diseño de las materias que conforman el currículum en las enseñanzas específicas, Albert identifica una serie de carencias en los aspectos relativos a la audición musical y al control corporal. En el primer caso, se pretende:

Creo también que habría que realizar, fuera del trabajo del repertorio..., el escuchar música..., ya sea en directo, o en cualquier otro formato..., existen muchísimas plataformas.... Un repertorio que vaya enriqueciendo, es decir, no solo la obra que se trabaja..., incluso, eso es lo último que debería hacer..., hablamos de conocer las otras obras de Mozart, las otras sonatas de Beethoven..., los otros nocturnos de Chopin... Y, después..., evidentemente, el tratamiento de la música de cámara, una buena historia de la música... (A. IV. E3.16).

Igualmente, resalta la relevancia de trabajar audiciones comparadas, con especial interés en el grado superior, puesto que implica la posibilidad de profundizar en la escucha consciente del alumnado: "..., en el grado superior, me parece fundamental. Permite comparar distintas versiones para poder manejar una audición más profunda. Es que los contrastes son muchos, muy sutiles, y de ahí se pueden aprender muchísimas cosas para crear nuevas ideas propias..." (A. IV. E4.6). Y señala, también, las posibilidades que ofrece el repertorio a cuatro manos en el desarrollo de los procesos de audición, indicando que: "..., cuando el alumno de piano, que siempre está solo, no consigue escucharse y, sin embargo, si está con alguien..., es que no le va a quedar más remedio... Pienso que en grupos se incrementa esa percepción auditiva..." (A. IV. E4.2).

Por otra parte, Albert se refiere al dominio corporal como una de las capacidades fundamentales en la interpretación musical, por tratarse de una práctica performativa que requiere de un elemento visual. Y, del mismo modo, indica que la representación corporal de las ideas musicales propicia una mejora en la percepción del lenguaje musical y sus implicaciones expresivas. Por tanto, explica la necesidad de abordar estas cuestiones, que hasta el momento no se contemplan en el diseño curricular, pero que se van iniciando desde experiencias complementarias: “es muy importante, de ahí, que los conservatorios dispongan de un tiempo o diseñen asignaturas de Técnica corporal, Técnica Alexander, o incluso, Expresión corporal” (A. IV. E4.4). Y, por tanto, recuerda que la idoneidad de este trabajo podría ser considerada transversal en todos los niveles de desarrollo de los estudios de instrumento:

Igualmente, podemos pensar en técnicas corporales..., pero bueno, esto ya existe en muchos centros... son importantes estas materias que podrían ser optativas. Creo que, si fuera profesor de elemental, pensaría en ese repertorio de obras en las que se pueda trabajar, de una manera más activa o evidente, que en cualquier otra obra la expresión corporal.... hay obras, sobre todo al inicio, que dan mucho juego... (A. IV. E4.2).

### ***El alumnado y su motivación por el estudio musical.***

Una de las principales dificultades que Albert identifica en la enseñanza del piano es la relación que se establece con el alumnado. Primeramente, en lo que se refiere a las características musicales, como punto de inicio en el que sitúa la enseñanza del instrumento y su programa:

Te diría que hay muchas cosas a tener en cuenta..., el nivel de sus capacidades, claro..., hay que conocerlo antes poder programar.... Por otro lado, hay una cuestión psicológica en cuanto a cómo tratar a ese alumno..., y, también, hay que tener en cuenta el tema de la motivación de cara su estudio.... Yo entiendo la docencia enfocada en el alumno..., me preocupa todo lo que venga, todo lo que tenga que ver con el alumnado... (A. IV. E3.10);

y, seguidamente, en relación, a los aspectos psicológicos y motivacionales del trabajo diario: “Cada alumno es un mundo..., y en esto..., he de decir que no estamos habituados, porque no se nos ha enseñado para nada..., el tratamiento del aspecto psicológico” (A. IV. E3.4). Del mismo modo, añade que la estima y el refuerzo emocional que supone tocar, exitosamente, en público, forma parte del crecimiento del alumnado y, consecuentemente sobre los estímulos de mantener una actitud fortalecida ante el estudio:

Básicamente, es el repertorio y tocar en público. Aunque al principio, tal vez, les pueda impresionar, incluso..., pueden ser reacios a tocar..., pero yo creo que, si se acostumbran, y las experiencias son positivas, esa es la mayor motivación. Entonces, planificar audiciones y, por supuesto, que se sientan a gusto con la obra..., de ahí, lo del repertorio. Por eso suelo darles varias cosas para escoger..., tenemos tanto repertorio que se les puede abrir mucho, hay muchas posibilidades (A. IV. E3.21).

En este sentido, indica que ambos elementos permanecen vinculados, tanto en cuanto, la selección del repertorio, en cada nivel, puede contribuir al estudio y a la motivación del alumnado:

..., porque esas piezas sirven para que el alumno esté ilusionado y motivado para estudiar.... Digamos que podría considerarse como un repertorio, de algún modo..., lúdico en los primeros años de su función. Sí, creo que la clase ha de ser, fundamentalmente, motivadora sin descuidar, y ahí está lo difícil, ese mínimo de desarrollo técnico..., pero, en ningún caso debería ser al revés. Y en un grado profesional..., el aspecto motivador ha de estar siempre..., pero claro, aquí ya se empiezan a contemplar las cuestiones más técnicas. Y, en grado superior, quizás, aunque bueno..., no se sabe el grado de motivación que pueda tener..., pero suponiendo que esté motivado..., se entiende que llega con ganas de hacer un grado superior... por lo que hay que seguir insistiendo en esos aspectos técnicos (A. IV. E3.12).

A partir de estas dos ideas, Albert entiende la presentación en público como unos de los principales objetivos de trabajo que condicionan la práctica docente. Es decir, la significación de adecuar un repertorio al proceso de madurez del alumnado y el estímulo que implica la realización de un recital en su desarrollo:

Por ejemplo, yo estoy convencido de que los alumnos tienen que tocar..., y que tienen que tocar obras asequibles. Creo que una programación ha de ser flexible en este sentido..., no todas las obras tienen que ser muy difíciles técnica o musicalmente. Es decir, que la programación debería tener una cierta flexibilidad, una cierta..., no mucha, porque entonces igual hay gente que puede llegar a una postura demasiado cómoda y poco exigente (A. IV. E3.4).

En concreto, destaca la importancia de la realización de audiciones positivas en las que los y las estudiantes puedan reforzar los procesos de trabajo sobre el repertorio y que supongan un estímulo en la continuidad de la mejora en interpretación. Para ello, Albert señala la relevancia de definir un programa que se encuentre en el nivel técnico del alumnado para que pueda desempeñar una propuesta controlada:

Pues si lo relacionamos con la motivación..., uno de los factores de rendimiento puede ser el que dominen la obra, y no que la obra le domine a él. Entonces, hay otro aspecto que es muy importante, al margen de que toquen en público, y es el de que sean audiciones positivas (A. IV. E3.20).

En el caso contrario, alerta de los inconvenientes que supone una mala experiencia en público, y el modo en que se han de conciliar los niveles de exigencia y de presión ante la exposición del programa:

Cuando se produce una mala experiencia..., cuando el alumno no está lo suficientemente preparado, y toca mal..., y él, es consciente de que ha salido mal, entonces esto es un peligro porque en la siguiente audición tendrá miedo. Con lo que hay que buscar un equilibrio en el que, por un lado, hay que obligarles a tocar, porque... si no, no estudian..., y por obligar, entiendo



motivar.... Pero también te digo que yo no soy muy estricto en el sentido..., si la obra no está..., que toque en la siguiente..., pero se lo digo el día anterior... no se lo digo el mes antes. Creo que la mayor motivación que puede tener un alumno es hacer una audición y que le salga bien... y, esta es la finalidad (A. IV. E3.20).

Del mismo modo, reflexiona sobre las características que identifica en el alumnado de piano, entre las que describe las circunstancias que rodean al instrumento y sus posibles relaciones con el perfil de estudiante:

..., puede haber diferencias en cuanto al carácter. Ya sea, bien porque ellos escogen un instrumento porque tienen un determinado carácter, o que el carácter se lo da el estudio de ese instrumento. El pianista es muy solitario..., está siempre estudiando solo (A. IV. E3.28).

Por otra parte, Albert alude a una determinación profesional incierta en el alumnado, sobre todo en los inicios y, del mismo modo, comparte la valoración relativa al proceso de desarrollo y madurez musical que configurará la profesionalización de los y de las estudiantes: "..., va siguiendo una trayectoria y llegará un momento, cuando llega al superior que, en principio... lo tiene claro" (A. IV. E4.2).

No obstante, alude a una serie de factores que garantizan el buen desarrollo profesional, aunque, identifica una predisposición en algunos y en algunas pianistas que es observable desde el primer contacto con el instrumento:

Cómo te diría..., creo que, en general, los alumnos que ya tienen una inclinación de naturaleza... es porque son músicos desde el principio..., y eso lo vemos. Es verdad, por otra parte, que el desarrollo..., el trabajo hace que mejores muchísimo, con lo que sí que creo que es una conjunción de las dos cosas. No solo con tener facilidad llegas lejos (A. IV. E3.29).

#### **4.2.5. Albert en el aula de piano: “los contenidos son el repertorio” (A. IV. E3.13).**

A continuación, se detallará la acción docente de Albert en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde se puede identificar la significatividad del repertorio pianístico en el trabajo instrumental, y el modo en que se sitúan las dimensiones de planificación, de secuenciación y de evaluación en el proceso de enseñanza de disciplina.

##### **4.2.5.1. El repertorio como guía del trabajo en el aprendizaje instrumental: “el repertorio articula todo el proceso” (A. IV. E4.1).**

La concreción de los estudios de piano en el conservatorio se sitúa en el trabajo progresivo de la literatura del piano por lo que, a partir de sus características, se ordena la enseñanza instrumental y el conocimiento de las diferentes convenciones estilísticas propias de cada época. Desde esta perspectiva, Albert identifica las siguientes posibilidades y limitaciones que suponen las enseñanzas de música:

- “Todos los elementos musicales se dan simultáneamente y desde el primer momento...” (A. IV. E3.15). Concretamente, pone de manifiesto la interrelación de los diferentes aspectos de la interpretación pianística: “Le doy importancia a que esté todo desde el principio..., la música, el pedal, el tempo..., hay que ponerlo en tempo lo antes posible... obviamente, habrá cosas que haya que trabajar progresivamente, pero... se tiene que conseguir lo antes posible” (A. IV. E1.52); e igualmente,
- “Es muy difícil encontrar una obra ideal porque, claro, cada obra va por un sitio, o va por otro.... Pero desde luego, que uno debe tener claro que esa obra no puede sobrepasar los objetivos que se plantea con el alumno...” (A. IV. E3.13).

Por tanto, Albert (2006) presenta una propuesta de reflexión sobre los contenidos que conforman el repertorio y sobre el modo en el que incidir en los criterios de selección del profesorado, como se indica en la Tabla 4.3. Y, afirma,

igualmente, que su selección requiere de: “ver lo que le va mejor al alumno; hay que pensar en cosas que le vayan bien, ya sea clásico, o..., y, por supuesto, buscando lo que le pueda gustar” (A. IV. E3.17).

<b>CONTENIDOS DE LA TÉCNICA PIANÍSTICA</b>	
<b>INSTRUMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación del instrumento y sus accesorios de manera directa.</li> <li>• Experimentación y exploración de las posibilidades mecánicas y sonoras del piano.</li> <li>• Conocimiento de las condiciones de ubicación.</li> <li>• Conocimientos básicos de mantenimiento y prevención.</li> <li>• Reconocimiento de los desajustes más comunes.</li> </ul>
<b>CUERPO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos saludables (salud física, salud mental, control de Trac).</li> <li>• Equilibrio y relajación corporales.</li> <li>• Movimientos y características físicas corporales.</li> </ul>
<b>ELEMENTO ACÚSTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sonido.</li> <li>• Audición musical.</li> </ul>
<b>ELEMENTO TEXTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El texto (elemento gráfico, elemento formal, elemento armónico, elemento expresivo, elemento gestual).</li> <li>• Paratexto.</li> </ul>
<b>MEDIOS TÉCNICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio (prevención, planificación, memorización, concentración, digitación, pedalización).</li> <li>• Motivación.</li> </ul>
<b>RECURSOS COMPLEMENTARIOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura a vista.</li> <li>• Imitación e improvisación.</li> <li>• Práctica en conjunto instrumental.</li> <li>• Clase lectiva.</li> <li>• Recital público.</li> </ul>

Tabla 4.3. Síntesis de los contenidos de la técnica pianística a partir del repertorio en Nieto (2006).

Del mismo modo, el repertorio pretende una función estructurante sobre los objetivos y los contenidos que se han de trabajar: “el repertorio articula todo el proceso, pero, bueno..., sí que deberíamos hacer una mayor reflexión acerca de su análisis para poder ver los contenidos que tienen, es decir: escalas, arpegios, saltos..., y, a partir de ahí, identificar el nivel donde la queremos poner” (A. IV. E4.1); e, igualmente, sostiene que:

El tema es escoger unos niveles en base a los contenidos, y que estos estén reflejados en unas obras. Con lo que el alumno de primero ha de llegar a tocar bien esa obra..., comprendiendo lo que sucede musicalmente, con un control

del tempo y técnicamente. Claro, hay que empezar por delimitar bien el nivel al que queremos llegar en caso, y a partir de ahí, situar las obras..., vemos de que contenidos trata, y valoramos..., pero claro..., con una reflexión más profunda (A. IV. E4.1).

Consecuentemente, y teniendo en cuenta su valoración sobre la extrapolación de contenidos a partir del repertorio, comprende una enseñanza que vincula los elementos constitutivos del lenguaje con las habilidades técnicas, de un modo global, que permita una verdadera comprensión del piano. Destaca, por tanto, la relevancia en los inicios de:

***Elementos posturales:***

Por supuesto en el inicio esto es fundamental..., como muchísimas otras cosas porque ya sabemos que si se coge una mala posición..., después cuesta muchísimo revertirla. De hecho, es lo que me pasó a mí sin ir más lejos..., y a tantos otros, me imagino... Yo tocaba completamente encorvado hacia el piano... Entonces, pues claro, en el inicio es fundamental, y después, lograr el mantener esa posición. Con lo que, si un alumno llega mal, posturalmente, al grado profesional..., el trabajo, ahora, es para el profesor de grado profesional..., y así sucesivamente. Como todo, es que es una secuenciación de contenidos.... (A. IV. E4.4).

Se observa, en este sentido, el modo en que Albert presta atención al empleo del cuerpo para el desarrollo correcto de los procedimientos técnicos: “Albert se enfoca en la corrección de los arpeggios iniciales: “..., ya sé que este piano es muy pesado..., debes dejar más libre el brazo y que pese un poco más (02.1.1; 02.1.3; 02,1,5)” (A.V. F.L).

***Digitación:***

La digitación es una cuestión que a medida que crece la complejidad de la obra, se van volviendo más interesante a la hora de encontrar recursos. Pero, sobre todo, la idea básica es que el alumno piense, que no se deje guiar por

las digitaciones de la edición..., ni siquiera por el profesor, que es quien siempre le tiene que indicar las digitaciones que debe poner. Sino que el alumno se acostumbre a pensar y, en todo caso, que su profesor le oriente..., esto en cuanto al inicio..., pero si..., la idea es, sobre todo, fijar bien la digitación al principio (A. IV. E4.5).

En este sentido, se puede observar en las clases de Albert, como se recoge en la Sesión 1 del caso Noa, el modo en que la digitación es trabajada en el aula: “¿no estás muy forzada con este dos...?, inténtalo con el pulgar y desde arriba...” (02.1.1; 02.1.2.; 02.1.3), del mismo modo: “en esos arpegios has de trabajar la distancia del pulgar...” (02.1.1; 02.1.2.; 02.1.3)” (A.V. F.N1). Igualmente, en la clase de Leire se identifica:

En el desarrollo de la pieza, se enfoca en la presentación del tema en la mano izquierda: “para este tipo de notas te recomiendo el pulgar..., es un sonido más grueso y ayúdate de este gesto..., y en las repeticiones busca algo más marcato más extrovertido en la primera, y menos en la segunda” (03.2.3; 03.2.4; 03.2.8). Para una eficacia mayor, le propone cambios en la digitación, y en el modo de resolver los adornos de la melodía (A.V. F.L).

Por tanto, el tratamiento de la digitación resulta un elemento prioritario en la interpretación pianística, puesto que implica la capacitación de resolver muchas de las dificultades que se presentan en el momento de la práctica. E, igualmente, una digitación inadecuada puede suponer la naturaleza de problemas técnicos posteriores. En este sentido, es un trabajo que requiere de tiempo y esfuerzo a lo largo de los estudios y, por ello, Albert señala:

Es decir, tomarse el tiempo para pensar y buscar esas digitaciones porque después ya la memoria muscular se adhiere, se fija..., y claro, si se hace mal, luego hace falta invertir mucho tiempo para cambiarlo. Quizás esto es lo más importante, que no haya que cambiar de digitaciones... Claro, hay que tener en cuenta que son ideas que no es fácil que se le ocurran al alumno, creo que las digitaciones tradicionales están muy arraigadas. Todas las ediciones son

de digitación tradicional, digamos... con lo que hay que buscar nuevas acciones e ideas (A. IV. E4.5).

### ***Pedalización:***

Evidentemente el pedal que tiene más relevancia desde el principio es el pedal de resonancia... El celeste digamos que se aplica más a partir del Grado Profesional o Superior..., y el tonal, pues casi de grado superior. Evidentemente, puede ser interesante poner piezas que lo contemplen en el grado profesional..., aunque se irá desarrollando conforme a las exigencias del repertorio. Su importancia..., sucede como en la digitación, es decir, las bases se deben abordar desde el principio. Siempre que se pueda..., incorporar el pedal derecho..., desde el primer día. Todavía hay profesores que lo entienden como algo posterior..., dice: bueno, para no complicar la cosa..., pues esperemos a tercero o a cuarto... (A. IV. E4.5).

El empleo del pedal resulta de gran determinación en las sesiones de trabajo, el repertorio requiere de diferentes recursos para su optimización y, en este sentido, se observa en las indicaciones de Albert: “Le permite tocar sin interrupciones hasta el final. Al terminar, le comenta: “está bien, aunque estos pedales, están ligando demasiado este pasaje” (02.1.4)” (A.V. F.N2). Igualmente, en la sesión de Leire, se pude observar: ““con el pedal, has de tener cuidado..., es demasiado profundo... más que cambiar, piensa en poner medio pedal y mantenerlo...” (03.2.1; 03.2.3; 03.2.5)” (A.V. F.L).

### ***Fraseo y su adecuación a los diferentes estilos:***

Pienso que la idea del fraseo está vinculada al lenguaje. Si el alumno coge esa idea, y que, como el lenguaje, tiene una respiración, unas pausas, unos puntos, unas comas..., se trata de que extrapole a la música lo que se hace en el lenguaje. Y esto..., ya es mucho. Es decir, todo lo demás ya es una cuestión estilística y entra dentro de esto que estamos hablando del contexto del

repertorio...; en un repertorio, vamos a decir más clásico- romántico, el estilo queda guiado por el fraseo. Tal vez recalcaría, sobre todo, los silencios..., la importancia de los silencios. La verdad es que en general al alumnado le suele aburrir bastante y, sin embargo, el silencio no deja de ser parte la música (A. IV. E4.5).

Estas cuestiones, se observan en las clases de Albert donde a Leire le señala: ““lo haces muy estática...”, por lo que el canta su idea y lo realiza insistiendo en un fraseo con más movimiento: “te pone *poco rit...*, que se note..., y después puedes avanzar más...” (O2.1.4; O2.1.5)” (A.V. F.L). E, igualmente, en la segunda sesión de Noa, le indica:

Se detiene, por tanto, en el proceso cadencial e intenta establecer un buen balance entre las dos semi frases del tema para construir un discurso más afectivo. Las dificultades de fraseo llevan a Albert al piano y a trabajar con Noa los ataques y el control del peso de cada dedo: “no podemos hacer todo tan retenido” (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6), y le canta la idea para ejemplificar lo que busca (A.V. F.N2).

Continúa con Noa insistiendo en la necesidad de frasear con más expresión y definición: “para estimular la dirección de la melodía, le sugiere que la realice vocalmente: “vamos, canta la frase” (O2.1.5; O2.1.6)” (A.V. F.N2). En su ejemplificación dota al discurso de mucha carga expresiva, mientras canta con ella, y añade: “al escucharte cantar, no has diferenciado ninguna de las cadencias” (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6)”. En la Sesión del Caso Sofía y Salomé, a partir de la expresión a cuatro manos:

De acuerdo, ¿qué intención tenéis en esta presentación del tema? (O2.1.8; O2.1.9). Albert se dispone a cantar el tema y plantea diferentes posibilidades en su expresión dinámica, nuevamente, se dirige a ellas para dialogar sobre la dirección que han de definir en el fraseo del tema principal: “¿Qué os pide?... claro en la repetición menos..., ¿verdad?, y después crescendo...” (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6). Del mismo modo, añade más precisiones para conseguir un buen sonido en la presentación del tema: “..., en todo caso, necesitáis más

*cantabile... Sofía..., ese Fa es cuestión de dejar caer más el brazo... otra vez...* (O2.1.3; O2.1.5) en A.V. F.S.S1.

Del mismo modo, se puede observar el modo en que la propia ordenación de la mejora y de la apropiación del repertorio evidencia un trabajo determinado por la estructura compositiva y los contenidos transversales de la misma:

En mi caso, el trabajo está determinado por lo que yo acuerdo con el alumno que ha de traer para la siguiente clase. Es decir, si yo le digo..., la exposición..., esa es la fase de trabajo... Claro, suelo en esto, aplicar un criterio sobre el discurso..., que sea lógico, es decir, voy trabajando así sucesivamente. Evidentemente, si hablamos de un desarrollo..., de una parte, más difícil, pues, le pido menos..., pero bueno, siempre sobre lo mismo (A. IV. E3.15).

#### **4.2.5.2. Planificación de la enseñanza.**

La formación musical que ha contribuido en la actual práctica docente de Albert se evidencia a partir de su relato en el momento en que identifica sus intereses en la enseñanza del piano: “pienso que uno enseña como uno ha vivido..., es decir, esas experiencias. Es un poco inconsciente...” (A. IV. E1.52). Y, en este sentido, reflexiona sobre la estructura de los estudios y la cantidad de repertorio que ha de ser abordada en el curso: “..., desde luego, que en un curso no cabe todo..., por eso hay que distribuirlo, hay que planificarlo en función de lo que se ha hecho en el curso anterior y con vistas al próximo, para que vaya abarcando todos esos estilos” (A. IV. E3.17).

Igualmente, alude a las dificultades que implica la gran cantidad de programa y valora: “... por eso, en parte, suelo trabajar menos cantidad. Ahí volvemos a lo que decíamos anteriormente..., obras que sobrepasen el nivel del alumno que le obligan a bajar el tempo... y es que ya no es esa obra..., hay que ajustar los contenidos a su realidad” (A. IV. E3.14). Se refiere, por tanto, del siguiente modo al planteamiento de las programaciones y su viabilidad en los procesos formativos:



Si pensamos en la programación típica, que contempla todo, todos los estilos.... Barroco, Clasicismo, Romanticismo, Impresionismo..., hay diferentes aspectos..., y es que no cabe todo porque es que son muchas obras.... Creo que, en este caso, se ha de jugar con todos los cursos del grado profesional, pero, sobre todo, ser consciente de las épocas..., de los estilos, y, diría..., que de los estilos más que de las épocas porque no es lo mismo un Ravel que un Debussy (A. IV. E3.17).

Consecuentemente, se puede observar en la organización de aula de Albert, las siguientes condiciones de trabajo:

***La clase como desarrollo para la adquisición de pautas de estudio.***

En este aspecto, recuerda el modo en que la planificación del estudio es necesaria en la obtención de resultados óptimos: “..., estoy en ello, en que los alumnos se hagan un plan de trabajo, un plan de estudio y que sean capaces de organizarse: es decir, tengo que estudiar esta obra pues me toca tanto por semana, o tanto por día, o tanto por hora...” (A. IV. E1.52), sobre lo que distingue las siguientes fases de abordaje del repertorio: digitación previa al trabajo del instrumento, memorización y el tempo:

Tener una buena planificación, es decir, comprende primero, la digitación. Primero digitar..., tener muy clara la digitación antes de empezar a estudiar, y después la importancia del estudio memorístico..., esto sí que creo que es una característica importante, y que no es frecuente tampoco. Es decir, que el alumno debe, desde el primer día de clase, traer la obra memorizada... La obra, o el fragmento..., lo que se haya previsto. Es decir, lo que se pueda..., pero de memoria, y bien acabado musicalmente.... Creo que esta es mi manera de enfocar la clase (A. IV. E1.52); e, igualmente, destaca:

Otra cuestión que para mí es fundamental, es el respeto al tempo, también, desde el primer momento...; Es decir, lo que traiga, que lo traiga a tempo y que se ajuste ya..., porque es que el tempo define el carácter y no al revés. Claro, si tocas la obra a mitad de tempo..., es que ya no es esa obra porque tendrá otro carácter (A. IV. E3.14).

En este sentido, se observa en el desarrollo de las clases de Albert, numerosos espacios para la repetición y la práctica de las ideas musicales, con la intención de promover la autonomía del alumnado en su estudio individual: “Permanentemente se verifican los sucesos sonoros que tienen lugar en la clase con el propósito de que Noa pueda desarrollar de un modo autónomo las ideas trabajadas y que comprenda lo que se busca en cada momento (O3.2.8)” (A.V. F.N2). Y, de un modo más concreto, en la clase 1 de Noa, se guía un proceso de control sobre el sonido:

Por otra parte, le alerta sobre el modo en que desarrolla el acompañamiento: “por momentos, la mano izquierda está muy dura y el acompañamiento resulta muy fuerte... “por lo que se detienen para ajustar el balance realizando varias repeticiones (O3.2.3; O3.2.4; O3.2.5) (A.V. F.N1).

### ***La clase como experiencia para la presentación en público.***

La integración de los elementos que conforman la interpretación del repertorio se sucede a partir de la práctica continuada de un proceso de exposición, sobre el que Albert diseña los objetivos de trabajo con el alumnado. Es decir, las clases se inician con una presentación del material acordado —como se puede considerar a partir de las observaciones de aula—, y sobre el que se pretende una simulación de las condiciones que se dan en una audición pública. Por tanto, Albert indica que:

En realidad, el proceso forma parte de la clase. Es decir, yo, cada clase la planteo como una audición. En cada clase lo que ellos tocan, inicialmente, es una audición. Les insisto mucho en que piensen en ello, es decir, muchas veces se paran y no puede ser..., es decir, te estoy escuchando yo.... Y, si no se es riguroso en ese momento..., ellos se pueden acostumbrar: pues..., ante un pequeño fallo, me paro.... Y al no tener esos reflejos de aprender a continuar..., y bueno, básicamente, es eso por eso... también rápidamente les exijo el tempo y la memoria... Precisamente, para que tengamos esa sensación de que ya estamos metidos en una exposición (A. IV. E3.24).

Consecuentemente, la clase se inicia con una fase de escucha del repertorio que permita la concreción de las dificultades a trabajar:

Evidentemente, primero hay una escucha..., hay que conocer al alumno. Es decir, en qué punto se encuentra. A partir de ahí..., ya se le ha puesto un trabajo, una serie de obras y, en mi práctica personal, acudo a algo muy básico que es fundamental, y es que, primeramente, él toque la obra de arriba abajo (A. IV. E3.14).

Y, a partir de este contexto, se lleva a cabo un proceso de estudio con el alumnado “El trabajo que yo intento desarrollar es un trabajo de perfección sobre lo que traiga... En general, un alumno no tiene la capacidad de traerlo todo..., por eso existe la figura del profesor” (A. IV. E3.14). No obstante, destaca la relevancia de que el trabajo se aborde correctamente desde el primer momento y que la interpretación se encentre lo mejor posible para poder incorporar las mejoras o los aspectos de estudio que requiera.

Siempre hay que buscar que el trabajo esté musicalmente comprendido y acabado, y así vamos construyendo la obra..., después... claro, ir repasando, ir madurando lo anterior. Si me toca la reexposición..., voy repasando todo lo anterior porque en clase, incluso, lo puedes ver desde el principio, y así es que realizas un seguimiento (A. IV. E3.15).

#### **4.3.5.3. La evaluación: relevancia de la continuidad del discurso y de la vivencia de la obra.**

La evaluación en la enseñanza de la interpretación supone uno de los grandes desafíos en su docencia. Consecuentemente, Albert indica que los elementos musicales permanecen interconectados “la realidad es que todo está interconectado” (A. IV. E3.25), lo que dificulta los procesos de medición y de calificación:

Sobre la evaluación, creo que, en cierta medida, no voy a decir nada que sea novedoso..., pero..., sí que es, ciertamente, complicado... Esta tendencia a ir

disecionando, como si fueran matemáticas..., es decir: un ocho de esto, un seis de aquí... Desde luego que existen unos parámetros que, incluso, yo utilicé, sobre todo, si se realiza una evaluación conjunta... Los tomé de un viaje a Inglaterra donde, todos estos parámetros, son elementos para poder valorar una interpretación. Por ejemplo, existía un parámetro que era el sonido... el pedal, el estilo..., es decir, podías ir estableciendo grupos y después subgrupos... Puede servir (A. IV. E3.25).

Del mismo modo, sugiere una distinción sobre los procesos de evaluación que se establecen en el desarrollo de una clase, diferenciándolo de la valoración que se genera en un recital: “En cada clase vas viendo el desarrollo y, aunque se tengan en cuenta los mismos parámetros, intervienen otras cosas” (A. IV. E3.25). No obstante, afirma que las dificultades de evaluar el proceso se supeditan a la profunda interacción con el alumnado, por lo que se puede llegar a perder parte de los objetivos previstos:

A veces, la dificultad viene de que a ese alumno lo tienes cada semana y, a lo mejor, no eres consciente de su evolución..., cuesta verlo. Tal vez..., a lo mejor, un profesor externo lo puede apreciar mejor. Por eso es tan interesante desarrollar evaluaciones conjuntas..., un profesor se habitúa demasiado, ya sea para bien o para mal (A. IV. E4.7).

Ahora bien, identifica la interpretación, sobre el repertorio, como el principal criterio para establecer los posibles parámetros de evaluación. Es decir, alude a los elementos que conforman la obra, y sus dificultades, como punto de partida para el desarrollo del trabajo en el aula:

Por encima de cualquier cosa existe el objetivo de la pieza..., el resultado de la pieza tiene que estar lo mejor posible dentro de los estándares a los que estamos acostumbrado. Entonces..., ese, digamos que es el marco de referencia..., el punto de mira y, a partir de ahí, se pueden identificar las deficiencias del alumno (A. IV. E4.7).

Para ello, sitúa los siguientes parámetros de observación sobre los que articular la evaluación de un recital: “..., en su día vi unas tablas..., y bueno..., pues tengo esos parámetros en la cabeza. En realidad, cualquier profesor puede valorar muchos aspectos..., otra cosa es la prioridad que tengamos que darle” (A. IV. E4.7). A continuación, se presenta los criterios sobre los que se realiza dicha evaluación y que se concretan en el Anexo VI.

- Control del cuerpo sobre el instrumento.
- Respeto del texto.
- Sonido.
- Comunicación.
- Musicalidad.

En este sentido se pueden identificar aspectos que pertenecen a una valoración de carácter objetivo y, otros, que se corresponden a cuestiones más subjetivas; lo cual lleva a Albert a definir las principales prioridades a tener en cuenta sobre el recital.

Es decir, ¿a qué le damos importancia...? Es decir..., donde están las prioridades que pueda tener, en este caso, cada profesor..., y..., si se tratara de una evaluación conjunta, podrían existir discrepancias..., pero lo interesante es valorarlo todo... Y creo que ahí sí que estaríamos todos de acuerdo en que hay unas cosas más importantes que otras (A. IV. E4.8).

Por tanto, Albert entiende que la evaluación se estructura a partir de la interacción de los elementos que conforman la interpretación “por supuesto que hay que tenerlo todo en cuenta, desde el sonido..., sí..., que tenga un buen sonido y los parámetros que hay que evaluar que forman parte de la interpretación” (A. IV. E4.7). No obstante, señala las cuestiones de continuidad y de expresión activa en la interpretación como asuntos de gran significatividad en la enseñanza instrumental:

- Valoro mucho lo que es la continuidad del discurso sonoro. Es decir, que el alumno no se pare o, que si se para..., que sepa continuar, esto es una prioridad para mí (A. IV. E4.8); e, igualmente:

- Por ejemplo, yo le doy bastante prioridad a un aspecto al que no se suele dar tanto peso... que es la gestualidad. Dicho de otra manera, la vivencia del alumno con la obra..., comprobar como el alumno está metido en la obra..., en ese carácter y cómo lo manifiesta a los demás de una manera natural... (A. IV. E4.8).

# **CAPÍTULO V**

---

## **CONCLUSIONES**





## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES

#### ÍNDICE DE CONTENIDOS

#### INTRODUCCIÓN

#### 5.1. Consideraciones previas sobre el tema de investigación.

#### 5.2. La interpretación musical como referente en la configuración de la identidad y la profesionalización docente.

5.2.1. La influencia de la formación musical en el desarrollo profesional del intérprete y su repercusión en la docencia.

*El contacto musical desde la espontaneidad y la escucha: los inicios.*

*El desarrollo instrumental: entre el rigor técnico y la capacidad expresiva.*

*El reencuentro con la técnica: fase de especialización.*

5.2.2. El intérprete y el lenguaje musical: la especificidad de contenido como perspectiva metodológica.

*El conocimiento en interpretación musical: el marco sonoro como referencia.*

*El intérprete como investigador: interpretaciones históricamente informadas y la contemporaneidad del lenguaje.*

*La escena más allá de la música: el componente expresivo.*

#### 5.3. La enseñanza musical en el pensamiento del pianista.

5.3.1. El profesor: entre lo innato y lo adquirido.

*El trabajo dentro y fuera del repertorio.*

*El aula como espacio para guiar el estudio.*

5.3.2. El contexto institucional: tradición e innovación.

#### 5.4. Reflexiones finales sobre el proceso de investigación.

## INTRODUCCIÓN

*Cuando no me ve nadie, como ahora, gusto de imaginar a veces, si no será la música la única respuesta posible para algunas preguntas (Bueno Vallejo, 1971, p. 196)*

El presente capítulo, relativo a las conclusiones de investigación, sobre la construcción de la profesionalización del docente en las enseñanzas de música en el conservatorio, pretende realizar una valoración retrospectiva acerca de los aspectos más representativos del tema de estudio, así como revisar el planteamiento de las aportaciones que derivan de los datos obtenidos, las limitaciones del proceso de indagación y, finalmente, sobre las posibles líneas de desarrollo que deriven de las principales reflexiones del trabajo.

Inicialmente, se plantea una síntesis del problema de estudio en lo relativo a la enseñanza artística y al conocimiento específico de la interpretación musical, como principal marco de estudio para el diseño de la investigación sobre el desarrollo profesional docente. Por tanto, se apela a una valoración sobre el análisis de los procesos de formación del profesorado en las disciplinas instrumentales a partir de la identificación de sus etapas vitales, que permitan identificar los modos en los que la trayectoria biográfica ha configurado un pensamiento musical, y los aspectos más representativos de su interacción docente.

En este sentido, se propone el estudio del conocimiento performativo y su significación en la enseñanza como indicador para el análisis de la cultura profesional docente, determinada por el contexto educativo del conservatorio, así como las características y necesidades que requiere su práctica docente.

Finalmente, se atenderá al proceso de investigación señalando las principales dificultades y las propuestas de mejora de este, para posibilitar una continuidad en el tema de estudio, por tratarse de un conocimiento de una gran relevancia e incidencia en la innovación de las enseñanzas específicas de música.

### 5.1. Consideraciones previas sobre el tema de investigación.

La investigación educativa en el ámbito de la profesionalización y de la identidad profesional docente permite la exploración y la comprensión de fenómenos, de conductas y de procesos que sitúan la práctica educativa sobre un conocimiento reflexivo necesario para el desarrollo formativo del profesorado. Del mismo modo, su estudio posibilita la aproximación a las relaciones y a la interacción de los diversos grupos —desde aquellas conexiones menos perceptibles en las que tiene lugar la enseñanza— y sobre los modos en que se sucede la integración de conocimientos, de habilidades y de actitudes en un grupo profesional concreto, en un contexto determinado (Akkerman y Meijer, 2011; Bolívar, 2006; Coll, 2010; Day, 2011).

En este sentido, se identifica un proceso de interpretación y de reinterpretación de experiencias que acontecen a lo largo de la trayectoria profesional del docente y que conforman una determinada mirada sobre las características de la profesión. Es decir, en este caso, sobre las enseñanzas artísticas, en general, y en las disciplinas instrumentales en particular, atendiendo a la determinación del contenido musical desde la perspectiva de su aprehensión como intérprete y de su práctica docente.

Los estudios relativos a la profesionalización y la identidad profesional docente se encuentran relacionados con la reflexión biográfica y social del profesorado, en la que se tiene en cuenta la etapa de formación inicial y los procesos de socialización profesional que se desarrollan a lo largo de la vida docente. Bolívar (2007), alude a la construcción de la identidad profesional docente como la respuesta singular que vincula la propia historia individual con la experiencia docente situada, lo que permite la creación de significados en un contexto concreto. Por tanto, resulta de gran significatividad identificar el modo en que se desarrolla el proceso de formación musical en las especialidades instrumentales y las dificultades que se presentan, así como, el modo en que la experiencia artística en la interpretación se explica desde las instituciones académicas, su contexto legislativo, y su práctica docente.

Por su parte, Prados (2014) atribuye los alcances de las investigaciones en identidad profesional docente como un conocimiento que conforma diversos significados, a partir de las interrelaciones que acontecen en un entorno determinado, y que se desarrolla en el tiempo, por lo que se ha de tener en cuenta su propia organicidad.

En este sentido, la profesionalización docente en las enseñanzas específicas de música se presencia desde la formación temprana en el ámbito instrumental e, igualmente, bajo la influencia de las experiencias de aprendizaje —condicionadas por el impacto de personalidades artísticas relevantes—, además del propio contenido musical que convierte al repertorio de piano en el principal enfoque de desarrollo en los estudios de ese instrumento.

Se observa, por tanto, que la profesionalización y la identidad profesional docente se configuran a partir de la propia relación personal con el crecimiento musical e instrumental y que, consecuentemente, determinan una cosmovisión del fenómeno artístico y sobre el modo en que su conocimiento se transmite en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, en el caso del profesorado del conservatorio, se explica a partir de los siguientes aspectos:

- La biografía del o la docente como escenario de reflexión sobre el que se identifican los principales modelos y las experiencias formativas que influyen en el pensamiento del profesorado.
- El contenido musical y la práctica instrumental, como componentes originarios en la definición de la naturaleza identitaria de la profesión docente en el conservatorio por tratarse de un contenido que requiere de sus propios procesos de comprensión y apropiación.
- El contexto institucional, y el marco académico como uno de los aspectos más influyentes en el desarrollo de la experiencia profesional docente y, consecuentemente, sobre el modo en que el diseño y la organización del contenido condicionan un pensamiento y práctica docente.

## **5.2. La interpretación musical como referente en la configuración de la identidad y la profesionalización docente.**

A partir de las consideraciones previas, se puede atribuir a los procesos de profesionalización docente en las enseñanzas artísticas una profunda complejidad vinculada, en primer lugar, a la abstracción del lenguaje musical y la metodología específica de los estudios performativos y, en segundo lugar, sobre los interrogantes de la transposición didáctica de dicho conocimiento, que plantea la relación entre teoría y práctica sobre la organización, el diseño y la planificación de su enseñanza. Se distinguen, por tanto, las condiciones propias de la representación musical, así como el modo en que se genera dicho conocimiento y, su correspondencia con el contexto de enseñanza que conforma una determinada acción práctica docente. En este sentido, los valores, las actitudes y las emociones del profesorado en el desarrollo de su profesionalización y su identidad, se integran a partir de la práctica en interpretación, sobre las destrezas técnicas y, el acto de hacer música en sí mismo.

Consecuentemente, se identifica la formación en interpretación musical como una de las principales influencias en el desarrollo de la práctica docente, así como, la interacción entre la personalidad artística del profesorado y la especificidad del contenido musical en relación al modo en que se adquiere dicho conocimiento.

### **5.2.1. La influencia de la formación musical en el desarrollo profesional del intérprete y su repercusión en la docencia.**

La configuración de la identidad profesional docente fundamentada en los estudios sobre las historias de vida del profesorado, posibilitan el reconocimiento de las experiencias significativas que contribuyen al desarrollo de la personalidad artística del intérprete, no sólo a partir de la identificación de posibles ciclos, etapas o niveles de desarrollo, sino, sobre el modo en que los procesos de formación revelan una determinada idiosincrasia y un pensamiento específico acerca de la música y de los procedimientos de su enseñanza y aprendizaje. Es decir, tal y como afirma Albert (A. IV. E1.52): “Pienso que uno enseña como uno ha vivido”, por lo que la

racionalización de los procesos de formación resulta fundamental para la comprensión de las prácticas docentes que se establecen posteriormente.

En este sentido —aunque los procedimientos y las fases de formación puedan recorrer trayectorias diferenciadas—, se identifican ciertas similitudes en el crecimiento de la práctica instrumental que permiten detallar ciertos aspectos convergentes en su desarrollo, así como sus principales necesidades.

***El contacto musical desde la espontaneidad y la escucha: los inicios.***

La experiencia musical que conforma el aprendizaje de las disciplinas instrumentales pone de manifiesto la preocupación —por los diferentes principios educativos que se han sucedido en la evolución legislativa de sus enseñanzas— sobre el desarrollo del lenguaje musical y sus aplicaciones en la práctica pianística. Si bien, se entiende la necesidad de vincular la habilidad de una lectura comprensiva que consolide la adquisición de la obra con eficacia, se deben tener en cuenta las aportaciones de Gordon (1997) sobre la audición —o habilidad para escuchar y entender la música— como la relación necesaria para la descodificación del sistema lingüístico musical y que, por tanto, el enfoque sobre los procedimientos del desarrollo auditivo y vocal —que se presentan con distancia en el entorno de la realidad de la expresión musical— permita tocar, leer y pensar en estructuras musicales.

En este sentido, se valora la aproximación al sonido y al hecho artístico, como dos de los aspectos más representativos de los inicios en la formación de futuros profesionales de la música. Es decir, resulta de gran relevancia la vivencia de las diferentes manifestaciones musicales en los entornos más próximos, que permitan una convivencia fundamentada en la espontaneidad y en el desafío auditivo que implica su experimentación. Del mismo modo, tal y como se ha reflejado en los casos de estudio, se alude a una relación con la música que forma parte de la inquietud y de la búsqueda individual de cada uno de ellos y que permite no tanto un desarrollo técnico en el piano, sino una facilidad de relación con la naturalidad y la intuición de la musicalidad.

Desde este punto de vista, es preciso cuestionarse el modo en que las enseñanzas profesionales de música responden, en los primeros años de aprendizaje, a las necesidades formativas de la musicalización. Es decir, se identifica una problemática que va más allá de la interpretación instrumental —y de su desarrollo en exclusiva—, sobre el repertorio pianístico. Por tanto, se considera significativo, incorporar un pensamiento musical relacionado con “la creatividad, la flexibilidad y la exploración de nuevos campos que ayuden a los alumnos y a las alumnas a comprender el papel social, cultural y artístico del músico” (Romero Tabeayo y Rosa-Napal, 2015, p. 28).

***El desarrollo instrumental: entre el rigor técnico y la capacidad expresiva.***

A partir del informe de investigación presentado, se identifica una etapa de desarrollo en la formación instrumental que se asocia a las dificultades requeridas por el dominio del instrumento, así como, a partir de la comprensión de las características musicales que define el repertorio y su estilo. De este modo, en el ámbito instrumental se sugiere la adecuación permanente de los materiales que se han de abordar y sobre los que se desempeña el aprendizaje del alumnado. En este sentido, cabe destacar el salto cualitativo que se observa en la conceptualización del repertorio en las etapas iniciales, como medio o recurso para la didáctica del instrumento, o como objetivo artístico que se traduce en la comprensión del discurso musical en términos de sonido condicionados por la relación entre el estilo y la estética en su transmisión interpretativa.

Por tanto, la problemática que se plantea en este momento se explica desde el equilibrio que implica la dificultad técnica y la madurez expresiva e intelectual del alumnado. Es frecuente identificar un desarrollo donde las posibilidades y los recursos, ante el dominio instrumental, se encuentren en niveles de progreso diferentes, lo que incide en modos de tocar no deseados. Tal y como se detalla en el informe del presente estudio, el abordar obras inadecuadas a la evolución musical del alumnado puede influir en tensiones físicas, ansiedad en la interpretación y en una serie de aspectos negativos que condicionan su crecimiento profesional.

***El reencuentro con la técnica: fase de especialización.***

La profesionalización musical en las disciplinas instrumentales se conforma como un proceso de estudio que, desde los inicios formativos, explicita la necesidad de abordar aspectos básicos de la relación con la práctica que posibiliten un dominio idóneo de los principios fundamentales de la interpretación. En este sentido, el recorrido del aprendizaje musical determina la relevancia de los primeros contactos y lo considera decisivo en el futuro profesional de la especialidad. Si bien se pretende que los modelos de enseñanza se orienten en la autonomía de estudio de los y de las estudiantes, la complejidad de su desarrollo identifica una etapa de madurez vinculada a un redescubrimiento de la técnica, donde el intérprete es capaz de sintetizar las indicaciones de sus maestras y sus maestros para reconstruir su propio desempeño técnico y personalidad artística.

Precisamente, a lo largo de la fase de especialización se pueden observar los siguientes aspectos relacionados con la transformación en la práctica instrumental y con el compromiso intelectual del que precisan.

- Se inicia un diálogo reflexivo entre el alumnado y el profesorado donde la problemática de la interpretación se desarrolla a partir de las características musicales, personales y técnicas del estudiantado. Es decir, se establece una guía para la mejora a partir de la búsqueda individual de la práctica y, que se estimula a través de la experiencia interpretativa del docente.  
Por tanto, se identifica, en la figura del pianista reputado, un modelo de realización que ofrece la posibilidad de abrir nuevos caminos en la apropiación y en la construcción del estudio del repertorio.
- Del mismo modo, en esta etapa, se encuentran y se reencuentran los conceptos técnicos, emocionales e intelectuales sobre las obras a trabajar, donde se imprime un profundo nivel de consciencia sobre las decisiones interpretativas a desarrollar.
- Igualmente, destaca la inquietud sobre el rigor auditivo que requiere la práctica en interpretación. Se distingue, consecuentemente, un



proceso de transformación musical a través de la escucha consciente en la polifonía del instrumento.

- Finalmente, cabe destacar la significatividad del contexto y ambiente de estudio como uno de los factores que inciden en el progreso y vivencia de la interpretación. Dadas las características del repertorio solista que define los estudios de piano, se requiere de un contacto sonoro con propuestas musicales y artísticas que proporcionen una visión holística sobre los fenómenos culturales.

### **5.2.2. El intérprete y el lenguaje musical: la especificidad de contenido como perspectiva metodológica.**

La profesionalización y la identidad profesional docente, en el caso de las enseñanzas específicas de música, se justifica incluyendo el estudio de sus múltiples dimensiones sobre la relación existente entre el modo de conocimiento que se desarrolla en la interpretación y sobre el diseño de sus metodologías de aprendizaje. Es decir, se establece una correspondencia entre el tipo de contenido que define la obra musical y el proceso metodológico que se precisa para su comprensión, su planificación y su concreción artística.

Del mismo modo, y desde una perspectiva tradicional, se caracteriza por el contacto permanente con la literatura del instrumento, donde, dicho repertorio, supone el principal interrogante sobre el que se aborda la interpretación pianística. Por tanto, se pueden significar las siguientes reflexiones acerca de las posibilidades y las limitaciones que implica en la formación musical, en general, e instrumental, en particular.

#### ***El conocimiento en interpretación musical: el marco sonoro como referencia.***

Una de las principales ocupaciones en lo referente al modo de abordar el contenido y el significado musical, se articula en relación a la abstracción y a la complejidad del estudio del fenómeno sonoro. Es decir, se distingue un conocimiento práctico que desempeña la construcción de códigos expresivos, representados por las

convenciones estilísticas de las diferentes épocas, y su ejecución a partir del conocimiento de la respuesta acústica del instrumento. Igualmente, se requiere de una aproximación analítica a los recursos compositivos que posibiliten una estructura comprensible en el discurso de la interpretación de la obra y, del mismo modo, han de tenerse en cuenta los procesos de percepción intersubjetivas que, como indica López Cano (2007), se conforman como un conocimiento simbólico para concreción de la significación musical.

Por tanto, se pone de manifiesto, tal y como explica Nicolás (A. II. E3.12), un enfoque científico de la música que conforme un modelo objetivable y riguroso de aquellos aspectos que requieren de dicha cualidad. No obstante —y asumiendo las relaciones inmutables que se plantean desde el conocimiento del repertorio—, la acción más directa en la transmisión de dicho contenido sonoro se establece a partir de su ejemplificación y de su imitación. Es decir, resulta imprescindible acudir a modelos sonoros que constituyan un marco de referencia a partir del cual diseñar una búsqueda genuina y propia sobre dicha síntesis sonora. No se pretende emplear una estrategia fundamentada, exclusivamente, en el modelado del alumnado a través de la imitación, sino que la ejemplificación sonora, forma parte del propio contenido del lenguaje que se quiere transmitir y, el cual, solo se puede comprender desde los procesos auditivos y su experimentación consciente.

***El intérprete como investigador: interpretaciones históricamente informadas y la contemporaneidad del lenguaje.***

A partir del estudio realizado y teniendo en cuenta las necesidades formativas en la profesionalización musical cabe destacar las transformaciones que desde dicho conocimiento en interpretación suscita el rol actual de pianista. Por una parte, se identifica una consciencia creciente en relación a la necesidad de investigación para el propio desarrollo de la propuesta artística, es decir, se han de tener en cuenta los argumentos y las aportaciones que representan los estudios musicológicos y las interpretaciones históricamente informadas. Igualmente, por otra parte, se ha de atender a las corrientes más innovadoras que propician un nuevo lenguaje que ofrece un marco diferente de creación en la interpretación musical.

En este sentido, los datos obtenidos en la presente investigación ponen de manifiesto un enfoque “vivo” acerca de la figura del intérprete en la que no solo se le atribuye una función meramente reproductora de conocimiento, si no que se le comienza a exigir la adopción de un conocimiento y de un rigor científico que justifique sus decisiones interpretativas, tanto desde la perspectiva del estudio y la evolución del estilo musical, como de las nuevas tendencias en el repertorio del instrumento.

### ***La escena más allá de la música: el componente expresivo.***

La práctica musical se desempeña sobre las condiciones de la experimentación estética y sobre el tratamiento del conocimiento de lo sensible. Por lo que en lo relativo a los requerimientos de interpretación, tal y como se indica en el informe de investigación en lo referente a las concepciones y a la experiencia en interpretación musical, existe una amplia coincidencia en atribuir al pianista una función comunicadora que, en palabras de Nicolás, pueda “dar vida el texto” (A. IV. E2.2).

Del mismo modo, las publicaciones de Albert sobre el gesto expresivo reflexionan y ponen de manifiesto una inquietud por el desarrollo escénico del intérprete (Nieto, 2015; Nieto, 2016; Nieto, 2020). Es decir, el trabajo sobre el gesto expresivo alude a un concepto de mayor complejidad acerca de la interpretación musical. Se tiene en cuenta, por tanto, la relación con la expresión corporal y sobre lo que sucede en el instante de su interpretación. En este sentido, cabe destacar, que este planteamiento no entra en contradicción con el rigor que ha de mantenerse sobre la propia producción sonora, sino que se trata de elevar los condicionantes expresivos y de comunicación del pianista.

### **5.3. La enseñanza musical en el pensamiento del pianista.**

A continuación, se presentan los principales indicadores que, a partir de los resultados de investigación, permiten una descripción de las características y de los principios fundamentales que definen la enseñanza musical en las disciplinas instrumentales en el contexto del conservatorio. En este sentido, se reconoce una

simbiosis entre los elementos que integran la práctica musical en interpretación, y la enseñanza de la disciplina en términos de adaptación del material musical al alumnado, así como su organización en el marco académico del conservatorio.

Por tanto, se pone de manifiesto la concepción del profesorado acerca de la estrecha relación que se produce en la enseñanza instrumental a partir de los condicionantes que supone el trabajo del repertorio como principal objetivo de desarrollo, así como sobre las especificidades que representa en su acción docente, y acerca de las repercusiones de dichos procesos en su regulación legislativa.

### **5.3.1. El profesor: entre lo innato y lo adquirido.**

Si bien se puede apreciar una correspondencia entre el desarrollo musical y su aplicación docente como punto de partida para la enseñanza instrumental, se han de tener en cuenta las siguientes cuestiones que, a partir del estudio realizado, conforman la acción del profesorado, y sobre las que se desarrollan las metodologías idóneas en el aprendizaje musical.

En este sentido, se identifica el aprendizaje por imitación como uno de los rasgos que definen las enseñanzas instrumentales. Del mismo modo, se deben tener en cuenta las aportaciones y las limitaciones que sugiere su fundamentación por tratarse de un modelo que posibilita la ejemplificación del sonido y de las características de un estilo concreto, incluso, como recurso para el desarrollo y la comprensión auditiva que permita la discriminación, mediante la escucha, de los procedimientos sobre los que se desarrolla la expresión musical. Por otra parte, también se atribuyen limitaciones y riesgos en dicho enfoque, puesto que puede condicionar el desarrollo en la autonomía del alumnado, así como, la ausencia de una justificación comprensible para la mejora.

Igualmente, destacan los aspectos que intervienen en la función docente resaltando los rasgos psicológicos de alumnado y la necesidad de conocer las metodologías que pueden ser introducidas en los primeros años de formación. Se plantea, por tanto, la reflexión sobre aquellos elementos diferenciadores que

estructuran la práctica en el aula; es decir, lo que los profesores pueden aprender con independencia de sus experiencias formativas en el campo artístico.

***El trabajo dentro y fuera del repertorio.***

Tal y como se ha justificado en los apartados anteriores, el repertorio —y su grado de comprensión—, sostiene y determina el enfoque práctico de las enseñanzas en el piano. No obstante, se plantea la necesidad de responder a las posibilidades del alumnado dotando al conjunto de obras seleccionadas de una cierta flexibilidad en lo relativo a los tiempos de adquisición y las habilidades conjuntas que se han de favorecer. Es decir, existe una serie de conocimientos que se deben adquirir, pero que no se realizan desde la clase de piano, como pueden ser los contenidos relacionados con la armonía, el análisis musical, la improvisación y la expresión corporal.

Es decir, el repertorio se considera el eje que articula las enseñanzas instrumentales de piano, pero tal y como evidencian los datos de investigación, se reconoce la existencia de limitaciones en la formación musical sustentada exclusivamente en él. Cabe destacar, por tanto, que el contenido que conforma la literatura musical proporciona habilidades y destrezas vinculadas al desarrollo armónico, al análisis, a la improvisación y la expresión corporal, pero se presentan de un modo lejano a lo que tradicionalmente se lleva a la práctica, e incluso el propio currículum determina su aprendizaje, enfatizando exclusivamente la ejecución y la corrección estilística.

Se identifica, consecuentemente, un interés por el desarrollo de la cultura auditiva del alumnado y sobre el conocimiento global, con independencia del repertorio, aunque, sin embargo, ese interés continúa imbricado en la propia experiencia del texto en relación a su comprensión y expresión.

***El aula como espacio para guiar el estudio.***

Una de las principales particularidades del modelo de la clase de piano, como en las otras especialidades instrumentales, es que se desempeña de un modo individual, por tanto, las posibilidades de personalización de la enseñanza y la adecuación de los procesos de trabajo son muy favorables para el desarrollo de los y

las estudiantes. Igualmente, le permite al profesorado una facilidad en el seguimiento del proceso de mejora y una evaluación constante sobre los resultados.

En este sentido, los datos presentados ponen de manifiesto la representatividad que plantea la planificación diaria en lo relativo a una estructura estable donde, en primer lugar, se procede a una escucha del material musical, posteriormente se identifican los elementos sobre los que se debe enfatizar la práctica, y aquellos aspectos que evolucionan positivamente. Igualmente, se distingue una fase de corrección o práctica guiada en la que se pretende dotar al alumnado de los conocimientos necesarios en la práctica instrumental, así como el modo en que debe gestionar el estudio personal.

La clase determina, tal y como afirma Albert (A. IV. E3.24), un espacio para la simulación de la presentación en público e, igualmente, una oportunidad para la consolidación de la autonomía del estudio en el alumnado.

### **5.3.2. El contexto institucional: tradición e innovación.**

Uno de los aspectos más significativos en la configuración de la identidad profesional docente en las disciplinas instrumentales se vincula a la relación con el contexto institucional, en general, y con la regulación de los diferentes planes de estudios. En este sentido, se ha de tener en cuenta la transformación conceptual que generó la implantación de la LOGSE, con la que se pretendió una nueva relación entre el repertorio instrumental y las programaciones oficiales:

Este cambio se produjo a partir de la entrada en vigor de la LOGSE, puesto que antes de esta ley, el repertorio configuraba unilateralmente la programación, mientras que, a partir de 1990, las programaciones se proponen en base a unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación, obedeciendo a los modelos existentes en la educación general (Romero Tabeayo et al., 2023, p. 59).

Es decir, tal y como indica Linares (2010), se identifica un contexto académico en el que se debe iniciar un proceso de adecuación de “la enseñanza musical a una planificación debidamente razonada...”, ajustando cada una de las programaciones

didácticas de cada asignatura a una serie de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc.” (p. 49), lo cual, como indica el propio autor “atentaba directamente sobre la más esencial de las cualidades musicales: la música” (p. 49).

De este modo, se asume que el estudio sobre el programa proporciona el abordaje del resto de objetivos que se han de alcanzar en la formación musical. No obstante, también se asume que resulta limitado e incompleto, tal y como se ha indicado anteriormente. Del mismo modo, el tránsito al enfoque de las enseñanzas en un modelo fundamentado en las programaciones de aula plantea numerosas contradicciones en lo referente a la naturaleza del contenido musical y sus procesos de aprendizaje. Por ello, Linares (2010) argumenta en relación al pensamiento general del profesorado: “la enseñanza musical e instrumental no podía ser fragmentada en contenidos” (p. 49). Igualmente, destaca que:

El profesor no termina de encontrar que estos modelos de programación, donde todo el proceso de aprendizaje se ordena en objetivos, contenidos y criterios de evaluación, según una secuencia, etc., que tenga una correlación práctica con el verdadero desarrollo de las clases de instrumento (Linares, 2010, p. 50).

Asimismo, y como se ha podido comprobar a lo largo de esta investigación, el aprendizaje instrumental requiere de ciclos de formación muy extensos en el tiempo, y ello se pone de manifiesto a través de la revisión documental de la legislación propia de las enseñanzas musicales. Del mismo modo, se plantea la necesidad de objetivar los procesos de enseñanza a partir de los elementos que intervienen en la interpretación, y de proponer un modelo de evaluación que atienda al componente subjetivo del contenido expresivo, y sobre la repercusión estética que implica la práctica pianística.

Se plantea, por tanto, un posible modelo de práctica que pueda responder a las condiciones reales de la formación musical en términos artísticos y sobre el modo en que se desarrolla su comprensión sobre los criterios organizativos e institucionales.

#### **5.4. Reflexiones finales sobre el proceso de investigación.**

En primer lugar, destaca la complejidad del propio tema de estudio que exige un conocimiento profundo acerca de lo que implica el saber en la configuración de la profesionalización y la identidad profesional docente. Del mismo modo, las múltiples vertientes y dimensiones que forman dicho concepto vinculados a las disciplinas desarrolladas en el ámbito artístico, son susceptibles de combinarse de una forma especial en cada caso.

En consecuencia, el diseño y la organización del marco teórico ha requerido de un proceso de búsqueda que presentase una cierta coherencia acerca de la problemática de las enseñanzas en interpretación musical entendiendo sus rasgos y características específicas. Es decir, se ha pretendido establecer una correlación entre el modo de enseñanza asociada a un tipo de contenido musical y así ordenar las necesidades que presenta dicho contenido para describir sus requerimientos en la formación concreta del docente. Del mismo modo, y partiendo de la dimensión institucional que incide en una cultura profesional docente, el abordaje de la regulación de las enseñanzas pianísticas ha supuesto también un reto debido a la complejidad que supone su comprensión desde la perspectiva del análisis curricular (Romero Tabeayo et al., 2023). En este caso, la dificultad más significativa consiste en la interpretación del lenguaje heterogéneo que presentan las diferentes y sucesivas normas legislativas en cuanto a la precisión conceptual del funcionamiento de los conservatorios y a la terminología técnica empleada en los documentos analizados.

Por otra parte, en el marco del estudio empírico es necesario hacer referencia a la naturaleza propia de la investigación cualitativa, y concretamente sobre lo que implica el estudio de caso en profundidad. Es decir, la aproximación a un conocimiento desde las historias de vida, atendiendo al estudio biográfico y la valoración de las interacciones tanto personales como profesionales, ha supuesto un desafío en la planificación y en el desarrollo del estudio debido a la subjetividad que caracteriza a este tipo de método científico.

En este apartado cabe señalar, como una de las principales dificultades, el acceso a la fase de campo, así como la recogida de datos en cada caso de estudio a



través de las entrevistas y las observaciones en el ejercicio de aproximación a la puesta en acción en el contexto del aula de piano. En este caso, el difícil acceso a docentes de considerable prestigio en su campo ha sido un elemento determinante que ha contribuido a la dilatación de los tiempos de investigación debido a la dispersión geográfica de los participantes y a la saturación de sus agendas profesionales. Igualmente, al tratarse de un tema con pocos antecedentes de estudios en el contexto del conservatorio, ha resultado especialmente dificultosa la elaboración de los instrumentos para la recogida de datos, ya que se ha tenido que atender a las peculiaridades que implican la concreción de parámetros observables a lo largo de las diferentes sesiones de clases de piano.

En lo relativo al análisis de datos, tanto en lo que depende de la información recogida como de las interacciones que suscita la propia metodología, se ha requerido de un minucioso proceso que permitiese la estructuración del pensamiento y que posteriormente se pudiera traducir en conocimiento científico. Por otra parte, es necesario mencionar también el posible sesgo de la investigadora que en ocasiones ha requerido de diferentes puntos de apoyo y puntos de vista dada la complejidad y la controversia acerca de lo que significa e implica la enseñanza musical, en general, y particularmente, los aportes derivados de los casos de estudio.

Para finalizar estas consideraciones, es imprescindible comprender que, a partir de lo que implica la profesionalización docente en el campo de la enseñanza instrumental, se requiere de una nueva conceptualización que vincule el conocimiento asociado a la investigación performativa con la investigación en educación musical en las enseñanzas específicas. Es decir, cabe plantear la dirección hacia dónde se debe encaminar el rol docente que se genera desde la propia práctica musical y que, a su vez, sume un conocimiento cuya metodología ha de ser también innovadora y específica.

Del mismo modo, ha de realizarse una profunda reflexión acerca de lo que significa innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las disciplinas instrumentales. E igualmente, plantear interrogantes sobre cómo este conocimiento se puede adecuar a las normativas vigentes con el fin de obtener un correcto

desempeño y —en consonancia— una posible evaluación de una enseñanza que se ajuste a los objetivos esperados en la realidad de los procesos de interpretación.

Atendiendo a las necesidades formativas del profesorado en las enseñanzas musicales, resulta de gran interés establecer los puntos de encuentro pertinentes entre el conocimiento performativo, la didáctica general y sus aplicaciones en la enseñanza instrumental. Todas estas necesidades puestas de manifiesto en este trabajo, podrían generar líneas de investigación futuras que permitan profundizar en su temática principal con la finalidad de crear un cuerpo teórico que ayude a la consolidación y a la optimización de la profesionalización docente en las especialidades instrumentales en el campo de la enseñanza musical específica.

# REFERENCIAS

---



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeles, H. F., Hoffer, C. F., y Klotman, R. H. (1994). *Foundations of music education*. Schirmer.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Achury, R. O. (2012). *El Currículo: reflejo histórico y actual de la educación*. <http://es.scribd.com/doc/13021882/El-curriculo-Reflejo-HistOrico-y-Actual-de-La-EducaciOn>
- Adorno, T.W. (2004). *Teoría estética*. Akal.
- Agawu, K. (2012). *La música como discurso: Aventuras semióticas en la música romántica*. Eterna cadencia
- Aguerría, F. (2011). *Historia de la educación musical en la España contemporánea. Un estudio de política legislativa* [Tesis doctoral]. UNED.
- Akkerman, S. y Paulein, M. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Albéniz, P. (1840). *Método completo de Piano del Conservatorio de Música. Cuaderno Primero*. Conservatorio de Música de Madrid.
- Alonso, S. (2001). *Música, literatura y semiosis*. Biblioteca Nueva.
- Álvarez Cañibano, A. (1995). Teatros y música escénica. Del antiguo régimen al estado burgués, en la música española en el siglo XIX. En E. Casares, y C. Alonso (Eds.), *La música española en el siglo XIX* (pp. 123-160). Universidad de Oviedo.
- Álvarez Méndez, J.M. (1982). Las ciencias de la educación en el contexto interdisciplinar: una justificación epistemológica. *Revista Española de Pedagogía*, 40(155), 67- 87.

- Álvarez-Álvarez, C. y Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Anguera, M. T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología em Revista Belo Horizonte*, 10(15), 13-27.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? En J. F. Angulo Rasco y N. Blanco (Coords.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 17-19). Aljibe.
- Angulo Rasco, J. F. y Vázquez Recio, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Aljibe.
- Arias, J. C. (2010). La investigación en Artes: El problema de la escritura y el “método”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5(2), 5-8.
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Ascombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Siglo XXI.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós
- Auner, J. (2017). *La música en los siglos XX y XXI*. Akal.
- Auserón, S. (2015). *Música en los fundamentos del "lógos"*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid

- Baca Martín, J. A. (2005). La expresión musical: significado y referencialidad. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 14, 163-179  
<https://doi.org/10.5944/signa.vol14.2005.6116>
- Ball, D.L., Thames, M.H. y Phelps, G. C. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Ballantine, J. (2001). *The sociology of education. A systematic analysis*. Prentice Hall.
- Barragán J.M. y Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa. *Educación Social*, 28,19-40.
- Barry, N. y Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt y G. McPherson (Eds.), *The Science and psychology of music performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 151–166). Oxford University Press.
- Bartel, D. (2003). Rhetoric in German Baroque Music: Ethical Gestures. *The Musical Times*, 144(1885), 15-19.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). AERA.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
- Bautista, A. y Fernandez-Morante, B. (2018). Monográfico sobre investigación en interpretación musical: implicaciones para el desarrollo profesional docente *Psychology, Society, y Education*, 10(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1869>
- Bautista, A. y Fernández-Morante, B. (2018). Monográfico sobre Investigación en Interpretación Musical: Implicaciones para el Desarrollo Profesional Docente. *Psychology, Society & Education*, 10(1) 1-13.  
<https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1869>

- Bautista, A., Yau, X., y Wong, J. (2017). High-quality music teacher professional development: A review of the literature. *Music Education Research*, 19(4), 455-469. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249357>
- Beauchamp, C., y Lynn, T. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bennett, D. (2010). *La música como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Graó.
- Bent, I. y Drabkin, W. (1987). *Analysis*. MacMillan.
- Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Boileau
- Bernabé Villodre, M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 87-97. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Bernstein, L. (2002). *The unanswered question*. Harvard University Press.
- Blacking, J. (2006) *¿Hay música en el hombre?* Alianza.
- Blanning, T (2011). *El triunfo de la música. Los compositores, los intérpretes y el público desde 1700 hasta la actualidad*. Acantilado.
- Blasco, S. (Ed.) (2013). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*. Asimétricas.
- Blunt, A. (1979). *La teoría de las artes en Italia 1450-1600*. Cátedra.
- Bohlman, P. V. (2001). Ontologies of Music. In N. Cook y M. Everist (Eds.), *Rethinking Music* (pp.17-34). Oxford University Press.



- Bolívar, A. (1999a). El currículum como un ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum* (pp. 27-34). Síntesis.
- Bolívar, A. (1999b). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 365- 376). Síntesis.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2007a). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Bolívar, A. (2007b). El currículum como ámbito de estudio. En J. M. Escudero (editor). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Síntesis.
- Bolívar, A. (2008a). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2008b). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Voces y contextos. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional del docente en la sociedad del conocimiento. En J. M. Valle y J. Manso (Coords.). *La cuestión docente a debate* (15-29). Narcea.
- Bolívar, A. y Domingo Segovia, J. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3, 796-813. <https://doi:10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p796-813>

- Bolívar, A., Fernández-Cruz, M. y Molina-Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Revista Electrónica Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Bonastre, C. (2015). *Expresividad y emoción en la interpretación musical* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bonnot, R. (1963). Sociología de la música. En G. Gurvitch (Ed.), *Tratado de sociología* (pp. 350- 351). Kapelusz.
- Bordas, I. (2001). La evaluación educativa: evaluar el proceso. En F. Sepúlveda y N. Rajadell. (Coords). *Didáctica General para psicopedagogos* (391- 426). UNED.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de ciencias de la danza*, 13, 25-46.
- Botella, A. M. y Escorihuela, G. (2018). Un enfoque sobre la enseñanza performativa de la música. *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical*, 11(1), 78 a 93.
- Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- Bowman, W. (1994). Sound, sociality, and music: Parts one and two. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(3), 50- 67.
- Boyce-Tillman, J. (2003). *La música como medicina del alma*. Paidós.
- Brea, J. L. (2008). *El tercer umbral: Estatuto de las prácticas artísticas en la era*. Actar.
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. En N. Denzin y Y. Lincoln. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Fifth Edition* (pp. 29-71). Sage.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, 2(4), 101-122.
- Buero Vallejo, A. (1971). *El concierto de San Ovidio*. 3.<sup>a</sup> Edición. Escelicer.

- Bukofzer, M. F. (1986); *La música en la época barroca. De Monteverdi a Bach*. Alianza.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En I. Goodson, Th. Good y B. Biddle (Coords.). *La enseñanza y los profesores. La tarea de enseñar* (pp. 99-165). Paidós.
- Burcet, M. I. y Jacquier, M. P. (2012). *Educación Auditiva. Práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical*. SACCoM.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teachers approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199-215.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). Octaedro.
- Cabanchik, S. (2002). El ser se hace de muchas maneras. *Dianoia*, 47(49), 51-63.
- Calvo, F. (2001). *El arte contemporáneo*. Taurus.
- Candé, R. (2002). *Nuevo diccionario de la música*. Robinbook.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., y Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593- 608.
- Cantón, I. y Tardiff, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Carbajal-Vaca, I. S. (2014). *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música*. Universidad de Guadalajara.
- Carlson, E., Engebretson, J. y Chamberlain, R. (2005). The Evolution of Theory: A Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(3), 20-36.
- Carruthers, G. (2008). Educating professional musicians: lessons learned from school music. *International Journal of Music Education*, 26(2), 127-135.

- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson.
- Castillo, S. (2002). (coord.). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación.
- Catillo, F., Salazar, G., Agudelo, P. y Bernal, M. (2014). De la audición a la ontología de la música en las asignaturas de música y contexto del proyecto curricular de artes musicales. *Calle14*, 8(12), 66-79. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2014.1.a05>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d' un cadre d' analyse. *Cahiers de Recherche du Girsef*, 10, 1-34. <http://hdl.handle.net/2078.1/71139>
- Cavia, V. (1999). Expansión de la expresión musical española. *Cuadernos de Veruela. Anuario de creación musical desde la herencia romántica al siglo XX*, 3, 61-78.
- Cebreiro López, B. y Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe.
- Cester, X. (2012). Isaac Albéniz. Evocación. *440CLASSICA*, 4, 58-61.
- Chaffin, R. (2007). Learning *Clair de Lune*: Retrieval practice and expert memorization. *Music Perception*, 24(4), 377-393.
- Chaffin, R., y Lemieux, A. F. (2005). Consideraciones generales sobre el perfeccionamiento musical. *Quodlibet*, 32, 22-48.
- Chailley, J. (ed.) (1991). *Compendio de Musicología*. Alianza.
- Checa Jódar, R. (2009). El repertorio como elemento vertebrador del currículo de las enseñanzas profesionales de música. Crítica de una reforma inabarcada. *Eufonía Didáctica de la Música*, 45, 25-34.

- Cheetham, G. y Chivers, G. (2001). How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people working in professions. *Journal of European Industrial Training*, 25(2), 247-292. <https://doi.org/10.1108/03090590110395870>
- Chen, W. (2004). Learning the skill theme approach: Salient and problematic aspects of pedagogical content knowledge. *Education*, 125(2), 194-212.
- Chen, X. (2009). An inquiry into components of teachers' practical knowledge in Chinese schools. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 4, 103-115.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE.
- Chiantore, L. (2002). *Historia de la técnica pianística: un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur-Technik*. Alianza.
- Chion, M. (1999). *El sonido*. Paidós.
- Claramonte, J. (2010). *Arte de contexto*. Nerea.
- Clarke, E. (2006). Comprender la psicología de la interpretación. En J. Rink (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 81-96). Alianza.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on research and teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26, 473-481.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. PUF.
- Coicaud, S. (2003) La organización del curriculum escolar: algunos criterios de análisis. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 49-66.

- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-27
- Coll, C.; Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.
- Colón, C., Infante, F. y Lombardo, M. (1997). *Historia y teoría de la música en el cine. Presencias afectivas*. Alfar.
- Colwell, R. (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Schirmer.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-81.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Cook, N. (2003) *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Alianza.
- Corduban, M. (2013). Johann Sebastian Bach. Maestro de la retórica musical. *Revista del ISM*, 1(14), 11-30. <https://doi.org/10.14409/ism.v1i14.4247>
- Cortés, L., Polanco, M. V., Retamal, M. E., Guerra, K. y Farfán, S. (2018). Lo performativo en la performace art. *Revista colombiana de las artes escénicas*, 10, 9-20.
- Cox, A. (2001). The mimetic hypothesis and embodied musical meaning. *Musicæ Scientiæ*, 5(2), 195-212.
- Crivillé i Bargalló, J. (1988). *Historia de la música española. El folklore musical*. Alianza.
- Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemos* 1(1), 9-19.
- Crow, G.; Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277.

- Curbelo, O. (2013). Estudio de la enseñanza del pedal de resonancia del piano a través del análisis de las obras pedagógicas diseño de una propuesta metodológica para su enseñanza [Tesis doctoral]. ULPGC.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Fundación Chile.
- Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Davidson, L. y Scripp, L. (1992). Surveying the Coordinates of Cognitive Skills in Music. En R. Colwell (Eds.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Schirmer Books.
- Davisdon, J. (2006). El desarrollo de la habilidad interpretativa. En J. Rink (Ed.), *La interpretación musical* (111-124). Alianza.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. (2011). Uncertain professional identities: managing the emotional contexts of teaching. In C. Day y J. ChiKin Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: emotions and educational change* (pp. 45-64). Springer.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32 (2), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- De Benito, L.Á. y Artaza, J. (2004). *Aplicación metodológica del análisis musical. Guía práctica*. Infides.
- De Miguel, F. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo.

- De Vicente, S. (2006). Arte y parte: la controvertida cuestión de la investigación artística. En R. Gotthelf (Dir.), *La investigación desde sus protagonistas: senderos y estrategias* (pp. 191-206). EDIUNC.
- Delgado, F. (2003). *Los gobiernos de España y la formación del músico (1812-1956)* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Delgado, F. (2006). La construcción del sistema nacional de conservatorios en España (1892-1942). *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 12, 109-134.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Fifth Edition* (pp. 29-71). Sage.
- Deschaussées, M. (2009). *El intérprete y la música*. Rialp
- Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coords.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 83- 106). Wanceulen.
- Dewey, J. (1952). *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.  
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.



- Domingo Segovia, J. (2021). La investigación (auto)biográfica en educación. Unas coordinadas críticas. *Aula Magna 2.0*. <https://cuedespyd.hypotheses.org/8942>.
- Dooley, L.M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354.
- Duarte, M. (2006). La creación a través de la teoría de las representaciones sociales. Músicas y modas. *Comunicar*, 27, 69-77.
- Dubar, (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Eagleton, T. (2006). *La estética como ideología*. Trotta.
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Efland, A.D, Freedman y K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E.W. (2005). El arte en las ciencias sociales. *Enfoques educacionales*, 6(1), 19-28.
- Elichiry, N. y Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, 17, 129-134.
- Elliott, D.J. & Silverman, M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Elliott, D.J. (2005): Mundos sonoros por conocer: la enseñanza de las emociones en música. En A. Giráldez (Ed.), *Mundos sonoros por descubrir. Selección de comunicaciones* (pp. 16-24). ISME 2004. Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE),

- Elliott, D.J. (2009): La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: Implicaciones para la educación. En D.K. Lines, (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 123- 136). Morata.
- Elliott, D.J. (2013). MayDay Colloquium 24: The Aims of Music Education. *ACT Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12(2), 1-9. [http://act.mayday-group.org/articles/Elliott12\\_2.pdf](http://act.mayday-group.org/articles/Elliott12_2.pdf)
- Elliott, D.J. (Ed.). (2003). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford University Press.
- Elsdon, P. (2006). Listening in the gaze: the body in Keith Jarrett's solo piano improvisations. In A. Gritten y E. King (Eds.), *Music and gesture* (pp. 192-207). Ashgate.
- Enyedy, N., Goldberg, J. y Muir W. K. (2005). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93. <https://doi:10.1002/sce.20096>
- Ericsson, K.A. (2008). Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. *Academic Emergency Medicine*, 15, 988-994.
- Ericsson, K.A. (2009). Discovering deliberate practice activities that overcome plateaus and limits on improvement of performance. En A. Williamon, S. Pretty y R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 11-21). European Association of Conservatoires.
- Escavy, R. (2009). *Pragmática y textualidad*. EDITUM.
- Escudero Miño, J.M. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria (RedU)*, 2 (3), 1-20.
- Escudero Muñoz, J.M.; González González, M.T. y Rodríguez Entrena, M.J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado ¿Qué docentes se

están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180,  
<https://doi:10.5944/educXX1.15807>

Eslava, H. (1855). *Método de Solfeo*. Imprenta de Martín Salazar

Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla

Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.

Fabri, P. (1999). *El giro semiótico*. Gedisa.

Featherstone-Witty, M. (2001). *Optimistic, even then: the creation of two performing art institutes*. The Schools for Performing Arts (SPA) Press.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Fernández Buey, F. (2013). Para la tercera cultura. Barcelona. El Viejo Topo. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (66), 187-190.  
<http://dx.doi.org/10.6018/daimon/215301>

Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.

Fernández Cruz, M. (2004). Identidad profesional. En F. Salvador, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dir.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 71-72). Aljibe.

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Grupo editorial universitario.

Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado*, 14(3), 17-32.

- Fernández-Jiménez, A. y Jorquera-Jaramillo, M.C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107.
- Ferrández, A. (1984): La didáctica contemporánea. En A. Sanvisens (Ed.), *Introducción a la Pedagogía* (pp. 227-253). Barcanova.
- Ferreres, V. (2004) Objetivos didácticos. En F. Salvador, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 356-368). Aljibe.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata
- Flores, W. (2011) Epistemología y pensamiento musical. *Musicaenclave*, 5(2), 1-21.
- Francès, R., e Imberty, M. (2005) Arte, estética y ciencias humanas. En R. Francès (Ed.), *Psicología del arte y de la estética* (pp. 7-32). Akal.
- Francès, R.; Imberty, M.; y Zenatti, A. (2005). El dominio musical. En Francès, R. (ed.) *Psicología del arte y de la estética* (pp. 97-134). Akal
- Friz Carrillo, M., Carrera Araya, C., y Sanhueza Henríquez, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. *Revista de Pedagogía*, 30(86),47-70.
- Fubini, E. (1994). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Alianza.
- Fubini, E. (2007). Razón y sensibilidad: lo sacro y lo profano en la musicalidad del siglo XVIII. *Quaderns de filosofia i ciència*, 37, 71-78.
- Fullan, M. (1997). *Emotion and hope: constructives concepts for complex times, en Hargreaves. Rethinking educational change with heart and mind*. ASCD

- Fullan, M. y Langworthy, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Collaborative Impact. <http://www.newpedagogies.org/>
- Furlan, A. (1991). *Metodología de la enseñanza. En Aportaciones a la Educación Superior*. UNAM.
- Gadamer, H. G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Tecnos.
- Gadamer, H.G. (1991). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2002). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós.
- Gainza, V.H de (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 19(25), 11-18.
- Gainza, V.H. de (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81.
- Gainza, V.H. de (2007). *Didáctica del piano. Piano Joven*. Dinsic.
- Gainza, V.H. de (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 33-48.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Galindo, I. y Vicente, J. (2007). *Atenea en el campus : aproximación a las bellas artes como disciplina universitaria*. Universitat Politècnica de València.
- Gallego, J.L. (2004). Objetivos generales de etapa. En F. Salvador, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 371-372). Aljibe

- García Álvarez de Lavilla, B. (2016). El Instituto Filarmónico del Conde de Morphy y su Escuela de Canto en el establecimiento del drama lírico nacional. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 29, 81-109. <https://doi.org/10.5209/CMIB.56548>
- García Medina, R. y Parra Ortiz, J. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Catarata.
- García, S. y Belén, P. (2011). Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística. *Paradigmas*, 3(2), 89-107.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Gergen, K. (2001). *Social constructions in context*. Sage.
- Gerhard S. (2008). La música en el marco del análisis de la cultura contemporánea: un replanteamiento teórico y metodológico. *Política y Sociedad*, 45(1), 237-260.
- Gértrudix, M. (2003). *Música y narración en los medios audiovisuales*. Laberinto.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado*, 5(2), 1-15.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (Comp). (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Morata
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Goble, J.S. (2013). The Promise and Practice of Pragmatism-Based Music Education in Democratic Societies. *ACT Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12(2), 8-19.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un

- processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gollnick, D.M. y Chinn, P.C. (1986). *Multicultural education in pluralistic society*, 2ª ed. C. E. Merrill.
- Gómez Redondo, C. 2011: Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), 21-37.
- González Martínez, J.M. (2001). *El sentido de la obra musical y literaria*. Universidad de Murcia.
- González Sanmamed, M. (1994a). Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las prácticas escolares. *Enseñanza and Teaching*, 12, 73-86.
- González Sanmamed, M. (1994b). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPU
- González Sanmamed, M. (1994c). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Universidad da Coruña.
- González Sanmamed, M. (1995). Biografía y aprendizaje de la enseñanza: implicaciones para la formación del profesorado. *Curriculum*, 10-11, 117-134.
- Gonzalez Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González Sanmamed, M. (2015) La formación del profesorado de Música de los conservatorios: desafíos y esperanzas. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds.), *Las enseñanzas de música y danzan en la comunidad valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social* (165-174). Generalitat Valenciana.
- González Soto, A. y Jiménez González, J.M. (2004). Evaluación de la programación. En F. Salvador, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dir.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 686-602). Aljibe

- González-Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Anthropos.
- Goodman N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Gráficas Rogar.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Gráficas Rogar.
- Goodman, E. (2006). La interpretación en grupo. En J. Rink (Ed.), *La interpretación musical* (183-198). Alianza.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte: aproximación a la teoría de los símbolos*. Seix Barral.
- Goodson, I.F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Goodson, I.F, Loveless, A. y Stephens, D. (Eds.) (2012). *Explorations in narrative research*. Sense Publishers.
- Gorbe, L. (2017). *Origen, fundamentación y sistematización de la educación auditiva en España: Caracterización del dictado musical como estrategia complementaria al solfeo* [Tesis doctoral]. UPV. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/86194>
- Gordon, E. (1997). La clase colectiva de instrumento. *Eufonía*, 7, 91-100.
- Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano*. Ma Non Troppo.
- Gouvêa, L. (2009). Saber arte para saber enseñar arte: la formación de los maestros de Educación Artística. (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra*, 1, 117-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165163010>
- Grabocz, M. (2009). *Musique, narrativité, signification*. L'Harmattan.
- Grebe, M.E. (1981). Antropología de la música: Nuevas orientaciones y aportes teóricos en la investigación musical. *Revista Musical Chilena*, 35(153), 52-74.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Morata.
- Greimas, A.J. (1973). *En torno al sentido. Ensayos Semióticos*. Fragua.



- Greimas, A.J. y Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Fragua.
- Grossman, P.L. (2005). Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education. En M. Cochran-Smith y K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-476). Lawrence Erlbaum.
- Grossman, P.L., Wilson, S. M., y Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M.C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). Pergamon.
- Grossman, P.L., Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (2005), Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-25.
- Grossman, P.L., y Stodolsky, S.S. (1994). Considerations of Content and the Circumstances of Secondary School Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 179-221. <https://doi.org/10.2307/1167384>
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Morata
- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, práctica y reflexividad*. Norma.
- Gummesson, E. (2000). *Qualitative methods in management research*. Sage.
- Gundermann, H. (2004). El método de los estudios de caso. En M.L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 251-288). Colegio de México.
- Gurvitch, G. Eds: Tratado de sociología. 350- 351 Buenos Aires: Editorial Kapelusz
- Gutiérrez Barrenechea, M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa*. MEC.

- Habegger, S. y Mancila, I. (2006). El poder de la cartografía social en las prácticas contrahegónicas o la cartografía social como estrategia para diagnósticas nuestro territorio. *Interpretando a Freire. Haciendo camino desde la colectividad. Seminario de Paulo Freire*, 29-36.
- Hagger, H. y Hazel, H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Open University Press.
- Hamel, J., Dufour, S. y Fortín, D. (1993). *Case Study Methods*. Sage.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. y Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and teacher education*, 26 (7), 1349-1361. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.005>
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro. Hacia una nueva comprensión de la música*. Acantilado.
- Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. En C. Casell, y G. Symon, (Eds.), *Qualitative methods in organizational research* (pp. 208-229). Sage.
- Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. In C. Casell, and G. Symon, (Eds.). *Qualitative methods in organizational research* (pp. 208-229). Sage.
- Hatten, R. (1994). *Musical Meaning in Beethoven. Markedness, Correlation and Interpretation*. Indiana University Press.
- Heinich, N. (2002). *La sociología del arte*. Nueva Visión.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe.

- Hernández Salgar, O. (2012). La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 7(1), 39 – 77.
- Hernández, C., y López Carrascal, J. (2003). *Cultura, artes y humanidades*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Hernández, F. (2006). Campos, Temas y Metodologías para la Investigación Relacionada con las Artes. En H. J. Pérez López, M. C. Gómez Muntané y F. Hernández Hernández, (Coord.), *Bases para un debate sobre Investigación Artística. España* (pp. 9-42). MEC.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J.M. Sancho y J.I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 23-33). Esbrina.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Herndon, M. (1971). The Cherokee ballgame cycle: An ethnomusicologist's view. *Ethnomusicology*, 15(3), 339-352.
- Herreweghe, Ph. (1985). La Passion selon Saint Matthieu. *Harmonia mundi*, HMC 901155.57.
- Hindemith, P. (1946). *Elementary Training for Musicians*. Schott.
- Hindemith, P. (1952). *A composer's world*. Harvard University Press.
- Hogg, J. (1975). *Psicología y artes visuales*. Gustavo Gili.

- Hormigos, J. y Martín Cabello, A. (2004). El sonido de la cultura postmoderna. una aproximación desde la sociología. *Saberes*, 2, 1-12.
- Hormigos, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, 34(17), 91-98. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-09>
- Hormigos, J. (2012). Sociología de la música. Teorías clásicas. *Barataria*, 14, 75-84. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i14.102>
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Imbernón, F. (Coord.). (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Graó.
- Imbernón, F. (2010). El desarrollo profesional y la formación del docente universitario en la universidad del siglo XX. En P. Canto, (coord.), *Estudios y perspectivas sobre la enseñanza* (pp. 155-175). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Iniesta Masmano, R. (2010). La forma y el motivo: formaciones y transformaciones. *NASSARRE*, 26, 109-129.
- Jandová, J. y Volek, E. (2000). *Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte de Jan Muka ovský*. Plaza y Janés
- Jantseh. E. (1979). Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud

- (Eds.), *Interdisciplinariedad, problemas de la enseñanza y de la Investigación en las Universidades* (pp. 110-144). ANUIES.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Jiménez, J. (1992). *Imágenes del hombre: fundamentos de estética*. Tecnos.
- Jiménez, J. (2006). *Teoría del arte*. Tecnos.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469-493). Paidós.
- Jornet, J.M., Sánchez-Delgado, P. y González-Such, J. (2015). El contexto socioeducativo de la formación de la Música y Danza en la Comunidad Valenciana: mapa de indicadores de la formación elemental y profesional reglada. En C. Cabedo, R. Juncos y J. P. Valero (Eds.), *Las enseñanzas de música y danza en la comunidad valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social* (pp. 51-60). Generalitat Valenciana.
- Jorquera-Jaramillo, M.C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista electrónica de LEEME*, 9, 1-12.
- Juan-Carvajal, M.L., Sánchez Usón, M. J. y Vdovina, M. (2016), Problemas contextuales de la interpretación musical. En M. J. Sánchez Usón y M. L. Juan-Carvajal (Coords.), *Alia Música* (pp. 11-39). Universidad de Oviedo/Universidad Simón Bolívar.
- Juslin, P.N., Karlsson, J., Lindström, E. F., Friberg, A. y Schoonderwaldt, E. (2006). Play it again with feeling: Computer feedback in musical communication of emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12, 79-95.
- Kaddouri, M. y Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En E. Correa, C. Gervais, y S.

- Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (pp. 23-42). Éditions du CRP.
- Kaplan, N. (1966). *Foundations and frontiers in music education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kaplan, N. (1990). *The arts. A social perspective*. Londres/Toronto. Associated Univerity Press.
- Kavolis, V. (1970). *La expresión artística: un estudio sociológico*. Amorrortu.
- Kemp, A.E. (Ed.), (1992). *Aproximaciones a la investigación en Educación Musical*. Collegium Musicum.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Kirk, G. (1991). Criterios para el diseño curricular desde la perspectiva de la investigación/acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(10), 35-43.
- Kirpal, S. (2006). Identidades laborales en perspectivas comparativas: el papel de las variables contextuales y sectoriales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 39(3), 23-49.
- Kisliuk, M. (1998). *Seize the dance! BaAka musical life and the Ethnography of Performance*. Oxford University Press.
- Kluckhon, C. (1957). *Antropología*. FCE.
- Kneif, T. (1971). *Musiksoziologie*. Hans Gerig.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I.F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-152). Octaedro.

- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 83-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Kühn, C. (1992). *Tratado de la Forma Musical*. Labor.
- Landy, L. (2007). *Understanding the Art of Sound Organization*. The MIT Press.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practices*. Guildford.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Akal.
- Lester, J. (2005). *Enfoques analíticos de la música del siglo XX*. Akal.
- Levine, S.K. (2001). Arts-Based Research: A Philosophical Perspective. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*.
- Levine, S.K. (2004) Arts-Based Research. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 3(1), 14-18. <http://www.lesley.edu/journals/jppp/9/Levine.html>
- Linares Ruiz, J.J. (2009). Programación por contenidos en la enseñanza del piano. *Música y Educación*, 78, 48-62.
- Linares, J.J. (2010). La herencia pedagógica del profesor de instrumento. *Música y educación*, 23(82), 48-53.

- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J.M. Sancho y J.I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 23-33). Esbrina.
- López Cano, R. (1998/2008). Ars Musicandi: la posibilidad de una retórica musical desde una perspectiva intersemiótica. En H. Beristáin y G. Ramírez Vidal (Eds.), *El cuerpo, el sonido y la imagen* (pp. 69-89). UNAM.
- López Cano, R. (2000). *Música y Retórica en el Barroco*. UNAM.
- López Cano, R. (2002). Entre el giro lingüístico y el guiño hermenéutico: tópicos y competencia en la semiótica musical actual. *Revista Cuicuilco*, 9(25), 1-40.
- López Cano, R. (2006). La música ya no es lo que era: una aproximación a las postmodernidades de la música. *Boletín Música*, 17, 42-63.
- López Cano, R. (2011). Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad. En M. Fornaro (Ed.) *De cerca, de lejos. miradas actuales de musicología de/sobre América Latina* (pp. 41-78). Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente /Escuela Universitaria de Música.
- Lopez Cano, R. (2013). La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo. Discusiones, modelos y propuestas. *Cuadernos de música iberoamericana*, 25-26, 223-241.
- López Cano, R. y San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Programa de Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales del Fondo Nacional Para la Cultura y las Artes de México.
- López Eire, A. (2002). *Poéticas y retóricas griegas*. Síntesis.



- Lorenzo Vicente, J.A. (1998). El profesor y su dimensión profesional. *Revista complutense de educación*, 141-163
- Lotman, Y. (1988). *Estructura del texto artístico*. Istmo.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra.
- Luengo Cruz, M. (2006). Fundamentos y carencias de los estudios culturales: una revisión teórico-crítica del ámbito popular culture. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 115, 101-134.
- Luque Moreno, J. (2005). Hexámetros especiales. *Revista de Estudios Latinos*, 5, 117-145.
- Mager, R.F. (2002). *Cómo formular objetivos didácticos*. Gestión.
- Magnusson, S., Krajcik, J., y Borko, H. (2003). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implication for science education* (pp. 95-132). Kluwer Academic Publisher
- Mantel, G. (2010). *Interpretación. Del texto al sonido*. Alianza.
- Maquet, J. (1986). *The Aesthetic Experience: An Anthropologist Looks at the Visual Arts*. Yale University Press
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3, 15-42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marco, T. (2003). *Historia de la música occidental del siglo XX*. Alpuerto.
- Marín Corbí, F. (2007). *Figura, gesto, afecto y retórica en la música*. *NASSARRE*, 23(1), 11-52.

- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação, 34*(3), 271-285.
- Marín Viadel, R. (Ed.) (2005). *Investigación en Educación artística: Temas, métodos y técnicas de indagación, sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada/Universidad de Sevilla.
- Marín Viadel, R., de Laiglesia, J. F. y Tolosa Marín, J.L. (1998). *La investigación en bellas artes. Tres aproximaciones a un debate*. Grupo Editorial Universitario.
- Marrades, J. (2012). Una perspectiva sobre la filosofía de la música. *Teorema, 31*(3), 5-14
- Martí, J. (1996). *El Folklorismo: Uso y abuso de la tradición*. Ronsel.
- Martín Moreno, A. (1985). *Historia de la Música Española, 4. Siglo XVIII*. Alianza
- Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Istmo.
- Mazzotti, T.B. (2004). Lógica natural ou algoritmo? *Educação e Cultura Contemporânea, 1*(2), 61-79.
- McDonnel, A., Jones, L. y Read, S. (2000). Practical considerations in case study research: the relationship between methodology and process. *Journal of Advanced Nursing, 32*, 383-390.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- McPherson, G. E. y Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sign. En R. Parncutt y G.E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for music teaching and learning* (pp. 99-115). Oxford University Press.

- McPherson, G.E. y Davidson, J.W. (2002). Musical practice: mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141-156.
- Medina, A. (2009). Enfoques, teorías y modelos de la didáctica. En A. Medina y F. Salvador (Coords.), *Didáctica General* (pp. 41- 74). Pearson Educación.
- Medina, A. y Sevillano, M.L. (1990/1991). *Didáctica-adaptación: El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. UNED.
- Merriam, S.B. *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Fco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, A.P. (1969). Ethnomusicology Revisited. *Ethnomusicology*, 13(2), 213-229.
- Metier, J. (2000). *The music industry: skills and training needs in the 21<sup>st</sup> century*. Department of culture, media and sport.
- Meyer, L. (2001). *Emoción y significado en la música*. Alianza.
- Michels, U. (2004). *Atlas de música*. Alianza.
- Miklaszewski, K. (2004). What and why do we need to know about music psychology research to improve music instrument teaching? En J.W. Davidson (Ed.), *The Music Practitioner. Research for the Music Performer, Teacher and Listener* (pp. 27-36). Ashgate Publishing.
- Molina, L.H. (2013). El cambio de paradigma del proceso artístico en el mundo contemporáneo. En D.J. Sánchez (Ed), *Epistemología de las artes. La transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo* (pp.13-28). UNLP-Edulp.
- Molino, J. (1995). Expérience et savoir. *Musurgia*, 2(4), 112-118.

- Molino, J. (2011). El hecho musical y la semiología de la música. En S. González Aktories y G. Camacho Díaz (Coords.), *Reflexiones sobre semiología musical* (pp. 112-172). UNAM.
- Moltó Doncel J.L. (2014). La acción programadora en la especialidad de Piano, a la luz de las contribuciones aportadas por la reglamentación musical. *Artseduca*, 7, 1-32. [www.artseduca.com](http://www.artseduca.com)
- Moltó Doncel, J.L. (2015): *La enseñanza de piano en España. Etapas, hitos y modelos*. Cuadernos de Bellas Artes 44. Latina.
- Morales-López, P. (2009). Investigar el arte: provocaciones para una reflexión necesaria. *Paradigmas*, [número especial], 11-29.
- Morrison, K.R.B (2004). The poverty of currículum theory a critique of Wraga and Hlebowitsh. *Journal curriculum studies*. 36(4), 487-494.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Muller, J. (1958). Music and education: A sociological approach. En N.B. Henry (Ed.), *Basic concepts in music education* (pp. 88-122). National Society for the Study of Education,
- Nagore, M. (2004). El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica. *Músicas al Sur*, 1, 1-12.
- Nattiez, J.J. (1990). *Music and discourse*. University Press.
- Nattiez, J.J. (2011). De la semiología general a la semiología musical. El modelo tripartito ejemplificado en La Cathédrale Engloutie de Debussy. En S. González Aktories y G. Camacho Díaz (Coords.), *Reflexiones sobre semiología musical* (pp. 14-51). UNAM.
- Navarro Lalanda, S. (2018). Procesos de normalización en las clases de solfeo del Real Conservatorio de Música y Declamación María Cristina (1838- 1854). *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 5, 103-125.

- Nicolescu, B. (2002). *La transdisciplinariedad*. Du Rocher.
- Nieto, A. (1992). *La digitación pianística*. Mira Editores.
- Nieto, A. (2000a). Estrategias para el buen funcionamiento de un departamento (de tecla). *Música y Educación*, 41, 81-87.
- Nieto, A. (2000b). Las grafías alternativas pianísticas: defensa para su inclusión en el conservatorio. *Música y Educación*, 44, 97-108.
- Nieto, A. (2001). *El pedal de resonancia: el alma del piano*. Boileau.
- Nieto, A. (2003). El gesto en el piano. Complicidad con la digitación. *Quodlibet*, 25, 45-53.
- Nieto, A. (2003). *La clase colectiva de piano*. Boileau.
- Nieto, A. (2006). *Contenidos de la técnica pianística*. Boileau.
- Nieto, A. (2012). *Iberia (Isaac Albéniz)*. Boileau.
- Nieto, A. (2015). *El Crisol Pianístico de Ángel Oliver*. *Quodlibet*, 59(2), 33-45.
- Nieto, A. (2015). *El gesto expresivo del músico o cómo disfrutar de un concierto*. Boileau.
- Nieto, A. (2016). *El gesto expresivo del pianista. El espíritu del directo*. Boileau.
- Nieto, A. (2020). *Tecleando. Reflexiones sobre el mundo del piano y del conservatorio*. Boileau.
- Noya, J., del Val, F. y Muntanyola, D. (2014). Paradigmas y enfoques teóricos en la sociología de la música. *Revista Internacional de Sociología*, 72(3), 541-562.
- Ockelford, A. (2005). *Repetition in Music: Theoretical and Metatheoretical Perspectives*. Ashgate.
- Páez Martínez, M. (2016). Retórica en la música barroca: una síntesis de los presupuestos teóricos de la retórica musical. *Rétor*, 6(1), 51-72.

- Palmade, G. (1979). *Interdisciplinariedad e ideologías*. Narcea.
- Palomares, J. (2004). Comunicar la música. *Comunicar*, 23, 13-16.
- Parsons, T. (1984). *El sistema social*. Alianza.
- Peinado, L. (2000). *Leyendas de la Antigua Mesopotamia*. Temas de hoy.
- Perafán, G.A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perera Pérez, M. (Ed.) (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CIPS - Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria. <http://www.cejcantabria.com/>
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199- 221.
- Pérez Gómez, A. (2008). Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (95-138). Akal.
- Pérez López H. J. (2006). Investigación y práctica musical: el horizonte del doctorado de música en Europa. *NASSARRE*, 1, 715-734.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Prados, M.M. (2014). Construcción narrativa de las identidades del profesorado. *INFAD Revista de Psicología*, 7(1), 95-102. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.t80>.

- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29- 49.
- Purser, D. (2005). Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. *British Journal of Music Education*, 22(3), 287-298. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006546>
- Qureshi, R. (1987). Musical sound and contextual input: A performance model for musical analysis. *Ethnomusicology*, 31, 56-86.
- Ramírez Paredes, J.R. (2006). Música y sociedad: la preferencia musical como base de la identidad social. *Sociológica*, 21(60), 243-270.
- Rappaport, R. (2001). *Ritual y religión en la formación de la humanidad*. Cambridge University Press.
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para marcar la diferencia. En D. Lines (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21- 47). Morata.
- Reynoso, C. (2006). *Antropología de la música: De los géneros tribales a la globalización, vol. II. Teorías de la complejidad*. SB Editorial.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS*, 9(2), 435- 463.
- Rink, J. (2006). *La interpretación musical*. Alianza.
- Ritacco Real, M. y Bolivar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230083>

- Robledo, L. (2001). La creación del Conservatorio de Madrid. *Revista de Musicología*, 24(1-2), 189-238.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Algibe.
- Rogers, M.R. (2004). *Teaching approaches in music theory: an overview of pedagogical philosophies*. Southern Illinois University Press.
- Romanova, M.V. y Rico-Machuca, H.A. (2015). Equilibrio de los principios emocionales y racionales en la búsqueda de un fundamento objetivo, para realizar evaluaciones en el campo del estudio en la interpretación pianística dentro de organismos educativos del arte musical. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-20.
- Romero I. y Rosa-Napal, F.C (2015). El piano complementario en el conservatorio profesional de música: análisis y aportaciones. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4, 26-29.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.04.364>
- Romero Tabeayo, I., y Rosa-Napal, F.C. (2017). Diseño de un instrumento de observación para la investigación en enseñanza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4, 170-173.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.04.2942>
- Romero, I., Rosa-Napal, F.C. y González-Sanmamed, M. (2014). *Estudio y análisis de los principios metodológicos propios de la interpretación pianística en el conservatorio: un estudio de caso*. Third Multidisciplinary International Congress of Educational Research. Universidad de Valladolid  
<https://acortar.link/EWoIoK>
- Romero Tabeayo, I., Rosa-Napal, F.C., González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (2023). Los principios curriculares en las enseñanzas específicas de música: análisis desde la perspectiva instrumental. En P.C. Muñoz Carril, C. Sarceda Gorgoso, E. Fuentes Abeledo, y E.M. Barreira Cerqueiras (Eds.) *La formación*



- y la innovación educativa: ejes para la transformación social* (pp. 45-61). Dykinson.
- Rosa-Napal, F.C., Romero, I. y Muñoz, P. (2019). El análisis comparativo desde la audición como recurso para la toma de decisiones interpretativas. *Sinfonía virtual*, 36, 1-10.
- Rosenshine, B., Froehlich, H., y Fakhouri, I. (2002). Systematic instruction. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 229–314). Oxford University Press.
- Rowell, L. (1996). *Introducción a la filosofía de la música*. Gedisa.
- Rubert de Ventós, X. (1978). *El arte ensimismado*. Península
- Ruiz Bueno, C. (2002). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona
- Sánchez, D.J. (Coord.) (2013). *Epistemología de las artes: la transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo*. Universidad Nacional de La Plata.
- Sánchez, D.J. (2013). *La dimensión epistémica del proceso artístico*. Universidad Nacional de La Plata.
- Sánchez, D.J. (2016) *El ámbito ontológico relacional como marco para la construcción epistemológica del proceso artístico*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. <http://elmeccs.fahce.unlp.edu.ar>
- Sarget Ros, M.A. (2000). *Evolución de los Conservatorios de Música a través de las disposiciones legales: la Comunidad de Castilla-La Mancha* [Tesis doctoral]. UNED.

- Saucedo, F. (2012). Convergencias y divergencias: la recepción moderna de la obra científica de Goethe. *En-claves del Pensamiento*, 6(11), 11-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141125357001>
- Schaeffer, P. (1977). *Traité des objets musicaux*. Editions du Seuil.
- Schafer, M. (1994). *The soundscape. The tuning of the world*. Destiny Books.
- Schatt, P.W. (2007). *Einführung in die musikpädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schechner, R. (2000). *Performance: teoría y prácticas interculturales*. Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires.
- Schoenberg, A. (1967). *Fundamentos de la Composición Musical*. Real Musical.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schulenberg, D. (2014). *The Music of Carl Philip Emanuel Bach*. University of Rochester Press.
- Schwab, J. (2008). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Akal.
- Scurati, G. y Damiano, E. (1977). *Interdisciplinariedad y didáctica*. Adara.
- Settlage, J., Southerlan, S., Smith, L., y Ceglie, R. (2009). Constructing a Doubt-free teaching self: Self-Efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 1(46), 102-125.
- Shifres, F. (2007). *La Música como Experiencia de Intersubjetividad. El hacer musical conjunto desde la perspectiva de segunda persona*. I Encuentro Argentino de Musicoterapia.

- Shifres, F. (2010). *El desarrollo del pensamiento musical a través de las re-descripciones de los contenidos discursivos. Adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música*. UNLP.
- Shifres, F. (2012). Práctica y experiencia musical. Reflexión vs. entrenamiento. En M. I. Burcet y M. P. Jacquier Educación Auditiva (pp. 9-15). *Práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical*. SACCoM.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Sierra Rodríguez, E. (2011). Educación artística y educación estética desde una perspectiva didáctica en el campo. *PRA*, 11(12), 40-49. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.11.12.2011.40-49>
- Simmel, G. (2003). *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música*. Gorla.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Siruela.
- Soto Ramírez, E. R. y Escribano Hervis, E. (2019) El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (Coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Soto, V. (2002). Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 1(1), 57- 74.
- Spagnuolo, A. (2018). *La relación entre literatura y música —a la luz de la semiótica de Peirce— en Trois Chansons de Bilitis (textos poéticos de Pierre Louÿs, música de Claude Debussy)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Stake, R.E. (1999). *Investigar con estudios de caso*. Morata.

- Stefani, G. (1998). *Musica: dall' esperienza alla teoria*. Ricordi.
- Steiner, G. (2000). *Lenguaje y silencio*. Gedisa.
- Steiner, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Siruela.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Storr, A. (2002). *La música y la mente*. Paidós.
- St-Pierre, M. (2007). L'identité professionnelle du directeur d'établissement. En: C. Gohier (Dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (pp. 209-232). Presses de l'Université du Québec.
- Stuble, E.V. (1992). Philosophical Foundations. En R. Colwell (Ed.). *Handbook of Research in Music Teaching and Learning* (pp. 3-20). Shirmer Books.
- Stuhr, P., Petrovich-Mwaniki, L. y Wasson, R. (1992). Curriculum guidelines for the multicultural art classroom. *Art Education*, 45(1), 16-24.
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. Teachers College, Columbia University. Sage
- Supicic, I. (1988). Sociología musical e historia social de la música. *Papers. Revista de Sociologia*, 29, 79-108. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v29n0.1462>
- Sutherland, L., Howard, S., y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Tafari, J. (2004). Investigación y didáctica en educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 27-36.
- Talens, J. (1995). Práctica artística y producción significativa. Notas para una discusión. En J. Talens, J. Romera, A. Tordera Sáez, V. Hernández-Esteve (Ed.), *Elementos para una semiótica del texto artístico*, 17-59. Cátedra.

- Tarasti, E. (1994). *A Theory of Musical Semiotics*. Indiana University Press.
- Tarasti, E. (2008). Los signos en la historia de la música, historia de la semiótica musical. *Tópicos del seminario*, 19, 15-71.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea
- Tatarkiewicz, W. (2002). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78025711012>
- Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón y M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente*. Narcea
- Thomas, L., y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Tomanek, D. (1992). *Studying content as a part of curriculum process*. AERA.
- Torres, J., (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata.
- Touriñán, J. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre educación*, 21, 61-81. <https://doi.org/10.15581/004.21.4422>
- Touriñán, J.M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XX1*, 19(2), 45-76. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16453>

- Trainor, L., y Corrigan, K. (2010). Music acquisition and effects of musical experience. In M. Jones, R. Fay, y A. Pooper (Eds.), *Music perception* (pp. 89-127). Springer.
- Turina J.L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6(87), 87-104. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9494110087A>
- Turina, J.L (2020). Prólogo. En A. Nieto, *Tecleando. Reflexiones sobre el mundo del piano y del conservatorio* (pp. 7-9). Boileau.
- Tyler, R.W. (1973). *Principios básicos del currículum*. Troquel.
- Ullán de la Fuente, A.M. y Hernández Bellver, M. (1994). Arte y ciencias sociales (II) *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 143-163. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9494110143A>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente: importancia del profesorado. *Revista investigaciones en educación*, 8(1), 13-31. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/issue/view/80>
- Van Wynsberghe, R., y Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Vargas, G., Shifres F. y López, I. (2007). *Ontología de la Música en la Educación Auditiva. Los modos de existencia musical que sustentan las prácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje*. II Jornadas internacionales de Educación Auditiva. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Vázquez Medel, M.A. (2003). Bases para una teoría del emplazamiento. En, M.A. Vázquez Medel, A. Acosta Romero, R. Browne, V. Silva (Coords.). *Teoría del emplazamiento: aplicaciones e implicaciones* (pp. 21-34). Alfar.
- Vega Toscano, A. (1998). Métodos españoles de piano en el siglo XIX. *Cuadernos de música iberoamericana*, 5, 129-146.

- Vidiella, J. (2005). *¿Posiciones desubicadas? ¿espacios deslocalizados? Geografías de la performance*. Museu d'art contemporàni.
- Vilar Torrens, J.M. (1998). Hacia un libro de texto para conservatorio adecuado a la LOGSE. *Música y Educación*, 35, 57-70.
- Volli, U. (2000/2003). *Manuale di Semiotica*. Laterza.
- Wason, R.W. (2002). Musica Practica: music theory as pedagogy. En T. Christensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 46-77). Cambridge University Press.
- Wasson, R., Stuhr, P., y Petrovich-Mwaniki, L. (1990). Teaching art in the multicultural classroom: Six position statements. *Studies in Art Education*, 31(4), 234-246.
- Welch, G., Duffy, C., Whyton, A. y Potter, J. (2008). *ESRC TLRP Project – Investigating Musical Performance: Comparative Studies in Advanced Musical Learning. Research Report*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3743.0884>
- Williamon, A. (Ed.) (2004). *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance*. Oxford University Press.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Nueva Visión.
- Wilson, B. y Buelow, G.J. Rhetoric and Music. En S. Sadie (Ed.), *The New Grove dictionary of Music and Musicians* (pp. 793-803). MacMillan.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Indiana University Press.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296-306.

- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 17-34. <http://www.um.es/educatio>
- Yin R.K. (1994). *Case study research Design and Methods*. Sage.
- Young, V., Burwell, K., y Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies instrumental teaching: A case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.
- Zaldívar Gracia, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo espacio europeo de educación superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y «performativa». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1,), 95-122.
- Zaldívar Gracia, A. (2006). El reto de la investigación creativa y «performativa». *Eufonía: Didáctica de la música*, 38, 88-90.
- Zhukov K. (2009). Effective practising: A research perspective. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-12.

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Constitución española de 1812, <http://www.cervantesvirtual.com/portal/1812/>
- Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. (BOE núm. 185, de 4/7/1942).
- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música. (BOE núm. 254, de 24/10/1966).
- Gaceta de Madrid núm. 89, 24 de julio de 1830. Erección del Real Conservatorio de Música María Cristina.



Gaceta de Madrid núm. 103, 26 de agosto de 1830. Establecimiento del Real Conservatorio de Música María Cristina.

Gaceta de Madrid núm. 144, 25 de noviembre de 1830. Bases generales del Real Conservatorio de Música María Cristina.

Gaceta de Madrid núm. 186, 5 de julio de 1871. Decreto aprobando el Reglamento de la Escuela Nacional de Música.

Gaceta de Madrid núm. 242, 30 de agosto de 1917. Reglamento y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, de 4/10/1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, 4/5/2006).

Orden de 25 de junio de 1999, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. (BOE núm. 158, de 3/7/1999)

Orden de 30 de septiembre de 2010, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado. (DOG núm. 195, de 8/10/2010).

Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. (BOE núm. 206, de 27/8/1992).

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE núm. 134, de 6/6/1995).

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 18, de 20/01/2007).

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 137, de 05/06/2010).

Real Orden de 15 de julio de 1830, de constitución del Real Conservatorio de Música y Declamación María Cristina. Archivo Histórico del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, Leg. 1/1º.



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

# **ANEXO I**

## **FICHA DE OBSERVACIÓN:**

### **Parámetros de análisis**

---

**LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL CONSERVATORIO DESDE LA  
INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA:**

**Análisis de la formación artística y del proceso de profesionalización docente**



FICHA DE OBSERVACIÓN					
DESCRIPCION INICIAL			CONTEXTO DEL ALUMNO/A		
Profesor/a:			Nombre:		Edad:
Fecha:		Lugar:	Nivel:		
Espacio- Recursos Materiales:			Perspectivas Profesionales:		
01. REPERTORIO/ MATERIALES					
Programa	01.1. Análisis Musical- Características del Programa (Dificultades)		01.2. Análisis Didáctico del Programa (Transferencia de contenidos)		
02. MODELO DE CLASE- INDIVIDUAL/COLECTIVA			03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE		
Características:			FASES		
			03.1. INICIAL Estimación Temporal	03.2. DESARROLLO DEL TRABAJO Estimación Temporal	03.3. FINAL Estimación Temporal
<b>02.1. COMO ENSEÑA DOCENTE</b>		<b>02.2. COMO APRENDE ALUMNADO</b>	<b>Interacción Inicial</b>	<b>Tratamiento de la Problemática</b> (Estrategias metodológicas)	<b>Evaluación</b>
Imitación- Ejemplificación Construcción del Conocimiento		Rendimiento- Ductilidad- Potencial			
<b>Elementos Físicos: Gestos y Acciones</b>	02.1.1. Posturales 02.1.2. Mecánicos 02.1.3. Técnicos	02.2.1. Toma de conciencia corporal 02.2.2. Coordinación/Integración 02.2.3. Memorización consciente/Automatización	<b>Diagnóstico Inicial</b>	<b>Proceso de Búsqueda</b>	<b>Valoraciones-Conclusiones</b>
<b>Elementos Cognitivos</b>	02.1.4. Estilísticos 02.1.5. Auditivos 02.1.6. Emocionales	02.2.4. Capacidad de observación 02.2.5. Respuestas de carácter adaptativo- Asimilación 02.2.6. Eficacia			
<b>Componentes Psicológicos</b>	02.1.7. Motivación 02.1.8. Empatía 02.1.9. Comunicación: Análisis verbal y no verbal	02.2.7. Confianza 02.2.8. Autonomía	<b>Diseño de Objetivos</b>	<b>Comprobación</b>	<b>Concreción de nuevos Objetivos</b>
			03.1.1. Acogida 03.1.2. Calentamiento Secuencia de Ejercicios Incremento de la Intensidad Dificultades Vuelta a la calma	03.2.1. Exposición de los contenidos 03.2.2. Ejemplificación/ Acción del conocimiento sonoro 03.2.3. Adaptación al alumno/a Posición- Movimientos de base- Digitación	03.3.1. Evaluación del proceso 03.3.2. Evaluación de la interpretación
			03.1.3. Escucha del material/ Repertorio 03.1.4. Valoración inicial Aspectos positivos- negativos 03.1.5. Identificación y análisis de problemas	03.2.4. Repetición consciente/ Automatización 03.2.5. Trabajo del sonido y sus relaciones acústicas (pedales) 03.2.6. Construcción del Discurso musical- Forma 03.2.7. Desarrollo de la personalidad artística	03.3.3. Síntesis sobre la evolución del estado inicial al término de la sesión
			03.1.6. Generales- Largo Plazo 03.1.7. Específicos- Corto y Medio Plazo	03.2.8. Supervisión permanente sobre la apropiación de las indicaciones para la interpretación	03.3.4. Diseño y planificación del trabajo 03.3.5. Medidas y recomendaciones



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

# **ANEXO II**

## **ENTREVISTAS:**

### **Nicolás Cadarso**

---

**LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL CONSERVATORIO  
DESDE LA INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA:  
Análisis de la formación artística y del proceso de  
profesionalización docente.**



## CONSIDERACIONES PREVIAS.

La presente investigación se desarrolla dentro del complejo concepto de *identidad profesional docente*, concretamente, en el ámbito del desarrollo profesional docente en la enseñanza del piano impartida en el conservatorio. Su comprensión reclama, por lo tanto, una consideración multidimensional del término, así como el análisis fundamentado en la dependencia de lo cultural, lo social y lo personal.

La identidad profesional docente, se convierte en objeto de estudio a partir del momento en el que la figura del pianista se desarrolla como docente en un contexto académico determinado como el conservatorio. Se establecen, por lo tanto, procesos y dimensiones de análisis que permiten abordar la identidad profesional del docente desde una perspectiva holística. Es por ello que se pretende tratar los diferentes elementos que conforman la profesión desde una perspectiva biográfica, artística y docente.

Se indagará, por una parte, sobre la expresión musical como manifestación artística, así como, la problemática de la interpretación como disciplina específica, y su tratamiento en el campo de la investigación en artes. Del mismo modo, se procederá al estudio del ejercicio docente en la especialidad de piano bajo el marco institucional del conservatorio. Igualmente, se estudiarán las relaciones que suscitan la institución, la enseñanza y el aprendizaje desde la figura del docente para tener presentes los contextos en los que su función didáctica y educadora se desarrolla. Es por ello por lo que las entrevistas que se desarrollan a continuación pretenden el:

- estudio sobre el intérprete, para identificar las características propias del conocimiento de la disciplina objeto de enseñanza,



ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

- estudio sobre el docente, es decir, conocer el modo en que su biografía y su práctica artística influyen en el entendimiento del currículum; y,
- estudio sobre la relación interpretación-docencia como principio fundamental para la configuración de una identidad y una cultura profesional concreta en el contexto de las enseñanzas instrumentales.

**DATOS PERSONALES.**

**Nombre y Apellidos:**

NICOLÁS CADARSO ARROJO

**Lugar y Año de Nacimiento:**

A CORUÑA, 27 DE DICIEMBRE DE 1963

**Sexo:**

HOMBRE

**Profesión:**

PROFESOR DE PIANO

**Centro de Trabajo:**

CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA DE A CORUÑA

**Estudios Realizados:**

- TÍTULO PROFESOR SUPERIOR DE PIANO

**Experiencia Profesional:**

- INSTITUTO MARISTAS, A CORUÑA
- C.E.I.P. PLURILINGÜE VICENTE OTERO VALCÁRCEL. CARRAL, A CORUÑA
- CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE A CORUÑA

## 1. Primera Entrevista (A.II.E1).

### Indagación sobre la biografía y la trayectoria profesional.

**Lugar de Realización:** A Coruña

**Fecha:** 10 de abril de 2019

**Duración:** 120 minutos

La recogida de datos se iniciará atendiendo a la información relativa a los aspectos personales del caso a investigar. Esta primera entrevista pretende conocer el contexto vital del entrevistado y recoger su visión retrospectiva mediante la reflexión sobre los hechos que han influido en su trayectoria.

Se pretende indagar en las experiencias más personales, desde los primeros pasos hasta la actualidad. Es decir, determinar los elementos que han incidido en su formación profesional convirtiéndolo en uno de los pianistas más sobresalientes y en un docente de gran relevancia en el panorama musical.

Para ello, se realizará un recorrido, lo más exhaustivo posible, por los sucesos y las dimensiones de carácter formativo que han ido configurando su biografía. Se pretende reconstruir las experiencias musicales iniciales—incluso las previas a los estudios reglados—, hasta la vivencia formativa actual, identificando las etapas y las fases más relevantes en su evolución profesional

Para facilitar los recuerdos y encauzar el relato se introducirá el discurso a partir de un orden cronológico en para ir detallando cómo fueron los acontecimientos y las cuestiones clave que pudieron marcar dicha evolución.

### CONTENIDOS.

#### Primera Entrevista:

Indagación sobre la biografía y la trayectoria profesional.

- 1.1. Etapas formativas musicales.
  - 1.1.1. Fase inicial.
  - 1.1.2. Fase de desarrollo.
  - 1.1.3. Fase de especialización.
  - 1.1.4. Fase de profesionalización.
- 1.2. Formación y experiencia docente.

## 1.1. Etapas formativas musicales.

### 1.1.1. Fase inicial.

#### **E1.1. ¿Cómo recuerdas tus primeros contactos con la música? (¿en qué momento los situas; cuáles fueron los principales actores y escenarios?).**

*Mis primeros inicios con la música digamos que fueron totalmente autodidacta, si..., fueron básicamente autodidactas. Mis padres me habían matriculado en Solfeo, en el Conservatorio antiguo, situado en Cuatro Caminos..., me parece que no duré ni un mes con las clases de allí. Básicamente me enseñe a mí mismo.*

*En aquel momento tenía doce años, pero desde mucho antes yo ya tenía inquietud por el piano. Teníamos un piano en casa y aunque por parte de mi padre había una cierta resistencia a que tocara y estudiara piano, mi madre me ayudaba a ello. Veía que yo me acercaba al piano, que conseguía hacer ciertas improvisaciones, que podía identificar auditivamente las melodías que escuchábamos en la radio o en la televisión... por ejemplo. Sobre todo, me interesé por aprender a leer la partitura, ahora bien, todo eso lo hice, básicamente, por mi cuenta.*

*Más adelante, entonces ya tenía quince años, quise tener algún tipo de dirección y fue, en aquel momento, cuando conocí a mi primera profesora de piano, fue Isabel Peláez. Iba particularmente con ella y me animo a realizar un examen de solfeo por libre, en la convocatoria de septiembre, que contenía los cinco primeros años. Saqué todo con sobresaliente. A partir de ahí, continué un año más con ella de clase de piano y me examiné de primero, segundo, tercero y cuarto de piano..., así de esa manera..., yo ya tendría dieciséis años en ese momento.*

*Digamos que la mayor parte del trabajo era por mi cuenta. En ese momento también estaba otra profesora que se llamaba Mercedes Goicoa y me escucho tocar en el examen y se ofreció a ser mi profesora oficial.*

#### **E1.2. ¿Cómo definirías el ambiente cultural de tu entorno más próximo en esta primera etapa?**

*Diría que el principal estímulo que tenía era, por ejemplo, ver como mi madre iba la ópera y la escuchaba mucho en casa. Escuchaba algunas obras extremadamente célebres de piano cómo primer concierto de Tchaikovsky o segundo de Rajmáninov.*

*Yo compraba partituras de las obras más difíciles que se podía imaginar, y, realmente, yo hacía mis pequeñas caricaturas de esa música. En el momento, en que tenía 18 años, ya había terminado séptimo de piano en el plan del 66..., y, realmente, estaba un poco... como decirlo..., descorazonado con el plan de estudios y de cómo funcionaba su estructura en la ciudad.*

*Y..., con 20 años lo retomé. Fui a una Masterclass con María Curcio en Gerona; ella había sido la maestra de pianistas importantes como Radu Lupu, Rafael Orozco, Ignat Soljenitsyne, Geoffrey Tozer*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*y Mitsuko Uchida, o Martha Argerich Era una persona enormemente relevante, en realidad, yo no sabía dónde me metía... pero ella reconoció en mí un cierto talento y me recomendó que estudiase con uno de sus asistentes: Gregory Sioles. Es un pianista griego que, hasta donde yo sé, está dando clases en Estados Unidos. Tuve algunas clases con él y después, posteriormente, conocí a Joaquín Soriano en uno de sus conciertos. Toqué para él y me dijo que podía tener interés en estudiar conmigo en Madrid. Pero aún tuvieron que pasar dos años antes de que yo decidiera ingresar en el conservatorio. Yo estaba con los estudios de derecho, que no llegue a terminar a completar, pero, finalmente, retomé... Por aquel entonces yo estaba teniendo clases privadas con Helena Sá e Costa, quien había sido alumna de Edwin Fischer y de Alfred Cortot y a los dos años, al viajar a Madrid volví a tocar para él; ya con otro repertorio distinto. Lo cierto es que era un catedrático bastante solicitado en Madrid, de hecho, seríamos cincuenta candidatos para dos puestos, y entré. Estoy hablando del curso 87-88 aproximadamente. Por lo que ya realicé el grado superior en Madrid con él.*

*Una vez terminé, estuve becado, primero, por el Ministerio de Asuntos Exteriores por el que me fui a estudiar al Conservatorio de Nueva Inglaterra de Boston, y, después, se me amplió por la Fundación Barrié. En ese momento estudié con dos profesores uno Veronica Jochum Von Moltke, también fue alumna de Fisher y de Rudolf Serkin, y, posteriormente, con el profesor Jacob Maxin.*

*Después de mis años en Boston me propusieron por medio de una compañera mía pianista taiwanesa estudiar con una profesora en Texas donde fui admitido también para realizar un Máster ampliable a Phd. Igualmente, me ofrecieron ser pianista repetidor, eso fue en el año mil novecientos noventa y cuatro..., pero finalmente no me quedé. En parte por razones familiares y también porque en ese momento había sucedido un hecho terrible en el campus de la ciudad Universidad. Fue un suicidio masivo de una secta, un altercado con el FBI y las fuerzas especiales, todo esto, coincidió al mes siguiente por lo que entre ese hecho que me resultó bastante impactante y que la de la ciudad, aunque tenía una universidad muy prestigiosa, estaba muy lejos por lo que decidí volverme. Eso fue en el año 1994, y como te digo por razones de índole familiar regresé a España. Todo el año 1995 volví a Boston, pero no acababa de encontrar trabajo, y aunque tuve clases con Jacob Maxin, la verdad es que estaba muy desubicado, y, las razones familiares, que me trajeron en un principio, me hicieron retornar definitivamente por lo que abandoné la idea de seguir mi vida los Estados Unidos.*

*Lo cierto es que fue una muy buena oportunidad de estabilizarme allí porque tenía todas las garantías..., me estaban ofreciendo todas las garantías. Lo cierto es que fue muy doloroso tener que decidir, sobre todo porque volviendo a casa me sentí un tanto frustrado. De repente me encontré en paro, opositando por primera vez a conservatorios, y aunque no me voy a comparar con los demás candidatos que opositaron en aquella ocasión, la realidad es que me dio una impresión de muy poca profesionalidad todo el proceso. En parte me sentía como un intruso y esto supuso un distanciamiento total de la música de por años. Bueno, no es del todo cierto, como yo tenía amistad con varios músicos de la Orquesta Sinfónica de Galicia, muy especialmente con James Ross, en cualquier programa que él dirigía a la Orquesta, y hacía falta el piano, el pianista.*

*Estuve en la creación del coro de la Orquesta Sinfónica de Galicia y fui repetidor del coro, estamos hablando del año 1996. Después, tuve la primera oportunidad de trabajar, a través del Instituto*

*de las Artes Escénicas y musicales, con una plaza de pianista de ballet en el famoso Ballet Gallego. Obtuve la plaza, pero renuncié a ella, porque al cabo de ocho meses de empezar mi trabajo, me parecía muy poco estimulante desde el punto de vista artístico. Era muy diferente para lo que yo me había formado y había dedicado tanto esfuerzo por lo que prefería otro tipo de trabajo... incluso, llegué a buscar opciones en Portugal, pero por cuestiones familiares fue imposible.*

### **E1.3. ¿En qué medida se implicó tu familia en tu educación musical?**

*Digamos que no tenía ningún tipo de apoyo, salvo, evidentemente, el de mi madre a quien le gustaba. En realidad, me sentía solo. Mi padre, aunque era un padre ejemplar, no entendía mi inclinación por la música y le parecía que bueno.... El, tenía una visión un tanto anticuada de cuál era el papel del artista. Digamos que lo resumía diciendo que todos los músicos, hasta los más brillantes, solamente se hacían famosos después de muerto, si bien había excepciones... como Karajan.*

*Para mí era muy duro porque yo no podía doblegarme ante su autoridad, incluso, emocionalmente era un paso que no iba a poder dar. Entonces yo lo quise satisfacer siendo abogado y fue por lo que comencé mis estudios de derecho. Lo cierto es que cuando él falleció..., en el momento en el que él falleció yo ya estaba estudiando con Joaquín Soriano en Madrid, y en esos últimos momentos, murió de cáncer, ya me mostraba algo de apoyo... me decía que si quería hacer algo con la música que me dedicará de verdad. Lo cual me conmovió en su momento porque él ya estaba en sus últimos meses de vida.*

*Durante muchos años, se puede decir, que yo sentía una cierta carga... incluso, un poco de sentido de culpa cuando las cosas no me iban como yo quería. Siempre pensaba...: y, si le hubiera hecho caso. Lo cierto es que me acuerdo de un músico, que tampoco he mencionado hasta ahora, que se llamaba Martín Millán. Lo conocí en Santiago de Compostela, tocando en un recital, en un piano Steinway que había en la antigua Delegación del Gobierno..., me tenía mucho aprecio.*

*Yo tenía dieciocho años y había hecho un pequeño recital, había tocado la tercera sonata de Chopin, concierto italiano, una sonata de Mozart y dos sonatas del Padre Soler. Había sido un programa un tanto ecléctico y muy duro. Resulta que en ese mismo programa participaba un compañero mío que estaba recibiendo clases particulares de Martín Millán por lo que asistió a ese concierto y me animó mucho a seguir estudiando piano. Aunque no considero que haya sido mi profesor, me marcó..., me animó a seguir en un momento en el que yo sí tenía esa dificultad en casa..., sobre todo, porque el apoyo con el que más contaba era el dinero que mi padre traía a casa. Y..., si, él abogó por que yo hiciera lo que me gustara. Incluso llegó a hablar con mi padre.*

*Martín Millán, lo que me vino a decir, fue, que quizás el hecho de que yo hubiera sido autodidacta, y que no estuviera demasiado metido en la red de conservatorio, pudo favorecer que las cosas no fueran tan cerradas. Es decir, vio en mí una cierta creatividad, y quizás no haber cogido excesivos vicios musicales y técnicos..., puesto que así tenía una mayor espontaneidad.*

**E1.4. ¿Cómo crees que te ha influido crecer en ese entorno?**

*Que, a lo mejor, quien sabría que, si hubiera estado dirigido desde el primer momento, quizás por la persona más inadecuada..., quién sabe si eso hubiera matado mi interés por la música o hubiera, incluso, condicionado mi progreso, en el sentido menos positivo claro. Quizás, sí que pienso, que, si hubiera estado en otro contexto distinto y hubiera caído en las manos adecuadas, pues quizás hubiera hecho que mi itinerario hubiera sido muy distinto.*

**E1.5. En esta primera etapa, ¿qué tipo de música preferías escuchar?**

*Recuerdo que tenía gustos muy variados. Me gustaba muchísimo la música barroca..., desde luego, pero yo escuchaba sin parar las baladas de Chopin. Claro, había algo en La Coruña de los años 70 y 80..., había algo que me animaba mucho y que quizás también estimuló mucho mi interés, eran los conciertos de la Sociedad Filarmónica. Nada que ver con lo que son ahora, si bien, tenemos una Orquesta Sinfónica de Galicia, que es maravillosa, la Sociedad Filarmónica de La Coruña que era una institución que se remontaba a principios del siglo XX. Organizaba conciertos, es verdad que no organizaba muchos, solía empezar la temporada en octubre y con una frecuencia que diría yo..., de un concierto cada mes, o, mes y medio pero que tenían un nivel que la Sociedad Filarmónica actual no tiene. Recuerdo haber escuchado pianistas como Ekaterina Novitskaya..., y, mi madre recordaba, incluso, haber escuchado a Rubinstein.*

**E1.6. ¿Qué motivó tu interés por los estudios musicales?**

*Pues como te decía poder ver a estos pianistas..., si, esto fue lo que me enganchó. Tal vez, el ver los recitales de piano y los recitales de música de cámara. Me acuerdo de que había llegado a venir el Cuarteto de Tokio, el Canadian Brass Quintet..., Entonces, esto era algo que me estimulaba enormemente; aquello era en el Teatro Colón de La Coruña. A esto le siguieron también los conciertos de Ibermúsica, tal vez esto a finales de los 80. En relación, a la referencia que te hice de Rubinstein, mi madre lo escuchó hasta en tres ocasiones, la última en el año 78.*

**E1.7. ¿Cómo se desarrollaron tus estudios iniciales de música? (su duración, a qué edad los realizaste; ¿qué es lo más significativo que recuerdas?)**

*Tal vez yo era bastante rebelde y tuve un enfrentamiento que me causó..., bueno, digamos que fui expulsado de conservatorio de La Coruña por decir a un tribunal que no me parecía competente para examinarme. En concreto, al director del conservatorio de aquel momento; ¡claro...! no me parecía lógico que me examinara de piano un profesor que no era pianista. Ese tribunal estaba constituido por un profesor de guitarra y por un director de banda.*

*En aquel momento, nunca vi que se me expulsara, como tal, pero si, que de alguna manera fui expulsado... así fue realmente, porque se me abrió un expediente. Entonces, en aquel momento, empecé a*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*tener clases privadas semanalmente en Madrid con el profesor Manuel Carra. Intenté entrar en el Conservatorio de Madrid con el pero no me cogió, por lo que dejé de tocar el piano y me puse a estudiar derecho...*

**E1.8. ¿Qué dificultades encontraste?**

*En realidad, yo no era muy consciente de que hubiera ningún obstáculo. Yo estaba hecho a la idea de que bueno..., era como un "late bloomer" ..., Había florecido tarde en la carrera musical, desde el punto de vista académico que no desde mi interés, es decir, desde la niñez más temprana yo escuchaba música.*

*Creo que en un principio no tenía ninguna sensación de que hubiese algo que me estuviera frenando, yo pensaba que necesitaba acumular papeletas y nada más. Hacía mis funciones de organista, yo mismo me entrenaba para tocar preludios y fuguetas de Bach. En realidad, todavía no puedo entender como fui capaz de hacer eso..., pero lo hice. Y desde luego claro que fue muy formativo... Desarrolló muchísimo mi imaginación musical, mi cultura musical, desde la perspectiva del repertorio, y me convirtió en un lector a vista notable.*

**E1.9. ¿Cuáles fueron las satisfacciones más significativas?**

*Claro la cosa esa de examinarme por libre..., quiero decir que hacía cinco cursos de solfeo en un examen... Claro que había riesgo de suspender, desde luego... pero, de hecho, la nota más baja que tuve fue un notable. Y en el examen de quinto tuve un sobresaliente, todavía lo tengo grabado en mi mente. La verdad es que no entiendo muy bien cómo fue eso, claro, eran tribunales distintos y resultaba muy incongruente examinarse el mismo día de diferentes cursos. Si que tenía la sensación de que había algo que no era lo suficientemente serio. El hecho de ir pasando de forma exitosa todas estas pruebas me daba como una sensación de afinidad a la música y me valió para irme reafirmando.*

*Lo que sucede es que iba a clase con mi primera profesora, pero sentía que no había nada. No llegué ni a estar dos años..., es decir, el primer año si debo decir que al menos me comentaba cosas nuevas, o por lo menos, me decía como sentía que debía estudiar. Otra cosa es que la técnica de trabajo que ella me enseñó se correspondía con lo que yo entiendo que ha de ser una técnica de trabajo, pero por lo menos en aquel momento estableció una pauta de rutina.*

*Eventualmente necesité ir a ver más cosas... El curso de María Curcio fue porque me había presentado a un concurso de piano en Barcelona donde no me dieron nada..., el María Canals... Y allí me informaron de la actividad musical que tenían y que en cosa de un mes iría María Curcio... Y fui allí..., hasta Gerona donde tenían un festival de verano. Con lo que a raíz de esa incursión mía tan atrevida en el concurso de Barcelona y todo cambió, y fue iniciativa mía...*

*Yo estaba ávido de querer ver cosas fuera, digamos que tenía que saber cómo eran las cosas fuera. Ya no me bastaba, quizás, con esos conciertos de la Filarmónica..., quería no solo ver a los artistas,*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*si no, ver a la gente de mi edad. Claro..., yo recuerdo que allí conocí a un pianista francés, con quien durante muchos años mantuve una gran amistad, incluso de escribirnos por Navidad..., por cierto, el ganó el concurso Schumann y actualmente es profesor del Conservatorio de París. Entonces para mí había sido un shock..., los dos teníamos diecinueve años en ese momento, pero él era un pianista consumado y yo estaba donde estaba..., para mí eso fue una doble vía, es decir, fue un aliciente para formarme y al mismo tiempo era como una mochila.*

**E1.10. La relación entre los estudios musicales y la educación general se plantea de forma diferente en cada país, ¿de qué forma estaban estructurados en tu caso?**

*El planteamiento era absolutamente absurdo. El planteamiento de las asignaturas era absurdo. Estaba todo basado en algo muy teórico, basado sobre todo en incorporar dificultades absurdas. Lo mismo ocurría con el solfeo o la armonía. La armonía no consistía en otra cosa..., iba a decir que enlazar acordes..., pero ni tan siquiera; consistía en hacer una suerte de crucigramas, por decirlo de algún modo. Yo entiendo que, precisamente, cuando estudié en Boston fue cuando aprendí realmente solfeo, cuando aprendí armonía de verdad..., ya a un nivel universitario donde verdaderamente si te hacía pensar música.*

**E1.11. ¿Cuáles crees que son las ventajas e inconvenientes de dicha realidad educativa?**

*Yo creo que sí tuvo una ventaja fue, precisamente, porque no estuve muy afectado por una estructura rígida. Es decir, desde fuera..., mi perspectiva es que era como muy tóxico. Creo que no resulte tan afectado como otros casos conocidos. Desde este punto de vista fue positivo. Ahora, en cuanto a lo que es el programa y la evolución de los estudios... lo considero muy deficiente.*

**E1.12. ¿Cómo compaginabas ambas enseñanzas?**

*En ese momento yo ya había terminado C.O.U, en mi caso no se solapó..., tuve una primera matriculación en la Universidad de Santiago con Derecho, pero no asistí, así que perdí el curso. Fue un poco, como dije, una especie de enfrentamiento a los deseos de mi padre, que después pesó en mí, y volví a matricularme. Entonces básicamente en ese momento ya había tenido unas clases con este señor griego en Barcelona y después..., pues nada..., dejé mis clases con Mercedes Goicoa. El nombre que en aquel momento a mí me sonaba era el de Manuel Carra. Pues él había venido a tocar en un concierto y claro me presente... Y aunque tuve un breve contacto con él, e intenté entrar en su cátedra directamente, no entré..., pero se ofreció a darme clases particulares. Estuve así prácticamente el último año..., y después lo volví a dejar, con lo que tal vez fue todo muy intermitente...*



**E1.13. Refiriéndonos a la formación musical, ¿cómo dirías que se relacionaban los contenidos de las diferentes materias de este nivel con la práctica instrumental?**

*La desconexión era absoluta, no había ninguna relación se ponía el acento muchísimo en el conocimiento de las siete claves, por ejemplo, pero sin ningún tipo de operatividad.*

**E1.14. ¿Qué obras, compositores e intérpretes marcaron tus inicios formativos?**

*Te diría que, especialmente los compositores del romanticismo..., aunque siempre me ha gustado Bach, y los clásicos.*

**E1.15. ¿Qué repertorio recuerdas haber trabajado en esta etapa?**

*Tengo el recuerdo de alguna pieza de Ana Magdalena..., en primero una de estas piezas que pertenecía a Couperin... No eran desde luego las más comunes. Recuerdo, también, haber tocado como pieza contemporánea, el primero de los bases poéticos de Granados..., ¡imagínate!, una pieza con dificultades tan notables tanto de melodía como la mano izquierda.... Recuerdo en tercero de grado elemental la Sonata de las variaciones con la Marcha Turca de Mozart..., y en cuarto..., la Patética de Beethoven (sonríe).*

**E1.16. ¿Qué destrezas consideras que alcanzaste?**

*De supervivencia..., Yo creo que básicamente era muy romántico, muy soñador y no tenía mucho conocimiento de la vida real, es decir, me considero un late bloomer. Y pienso en perspectiva..., quizás yo creo que el recorrido que hice, en circunstancias ideales, se debe realizar desde mucho antes y con una dirección más apropiada. Pero claro, visto lo visto, y conociendo el panorama que hay aquí..., creo que como profesor de conservatorio veo como el alumnado desarrolla sus destrezas..., pienso..., bueno, al final tampoco estuve tan mal.*

**E1.17. ¿Cómo valorarías, en general, esta etapa inicial de tu formación?**

*En realidad, fui formando de un modo no traumático evitando esa presión que da el academicismo. Lo que podríamos considerar un grado elemental, lo hice muy rápido, es decir, en dos cursos académicos ya estaba en sexto del grado profesional del plan 66.*

**1.1.2. Fase de desarrollo.****E1.18. ¿Dónde y cuándo sitúas esta segunda etapa formativa?**

*Pues Desde luego que hubo varios momentos, es decir, un primer momento con las clases particulares de Manuel Carra..., hubo otro momento que en cierta manera se yuxtapuso unos meses más tarde donde tuve lecciones con Martín Millán que de alguna manera fue como un mentor para mí. El me buscó conciertos, me puso en contacto con algún antiguo profesor suyo en Salzburgo. Martín para mí fue decisivo porque me veía un talento musical genuino. Era un momento en el que él tenía dos alumnos muy brillantes, dos pianistas coreanos que estudiaron en el Conservatorio de Madrid con el maestro Lerma hasta que se jubiló. El, realmente me animo mucho...*

*Por otra parte, el estímulo venía también del ambiente que había en las clases de Joaquín Soriano..., no tenía nada que ver con lo que yo había experimentado antes, incluso, ni tampoco con mis clases con Carra. Si es verdad que Carra había establecido un cierto método conmigo..., también es verdad, que algunas cosas, algunos conceptos de la técnica me parecían interesante, pero dejaban muy de lado el trabajo de los dedos, tal y como trabajarías más en la técnica rusa o en la técnica alemana. Si cabe, había un exceso de trabajo en contacto con la tecla de antebrazo que no llevaba a mucho más desarrollo..., pero en cualquier caso..., era de apreciar. Carra era una persona con un pensamiento, digamos, exploratorio, sobre todo comparado con lo que yo venía haciendo.*

*Con Joaquín Soriano pude ver la relevancia de un artista enorme con una intuición musical muy grande. En aquel momento estábamos en su cátedra, por decirte algunos nombres que ya empezaba como alumnos de posgrado: Mariana Gurkova, Rodrigo Robles de Medina, o Brenno Ambrosini..., y recuerdo a un compañero holandés de origen sefardí, muy buen pianista, que luego estuvo también estudiando en Boston... Éramos todos alumnos de la clase de Soriano. Me puedo acordar también de Carolina Flores que estudió con Solomon Mikowsky en New York. Era, tal vez, la cátedra más internacional de del Conservatorio.*

**E1.19. ¿Qué opinión tienes del profesorado con el que trabajaste en esta etapa?**

*En realidad, eran todos muy diferentes, pero había muchísimas cosas que aprovechar de cada uno. Martín Millán tenía un pensamiento técnico bastante estructurado, presumía mucho de su amistad, de su relación de años con Josep Colom... de que los dos habían participado en la primera edición del concurso de Santander Paloma O'Shea, cuando lo ganó precisamente Colom..., entablaron una gran amistad. Entonces, había muchos detalles de la técnica, del enfoque de cómo estudiar una partitura nueva..., de ahí el perfeccionismo que le debo a Martín Millán. Él me relataba mucho de sus conversaciones con Colom..., y del resto de sus profesores anteriores, primero Cubiles y después Lerma...*

*Y de Soriano recuerdo un gran pensamiento musical vinculado a la parte artística. Es decir, digamos que tú eras más responsable a la hora de desarrollar tu técnica..., y si hay algo que le debo a*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*Soriano, es él dar importancia a todos y cada uno de los segmentos del cuerpo al tocar..., muy especialmente a los dedos que habían sido dejado un poco de lado por el trabajo de esa técnica más basada en el uso libre del peso del brazo y en la rotación. Él, le daba una importancia exquisita a los dedos. Incluso a la última palanca del dedo, era muy inspirador escucharlo tocar. Se sentaba mucho en el piano. Daba la clase desde el segundo piano, y, constantemente daba conciertos con orquesta..., era muy inspirador y sus clases también lo eran puesto que frente a lo que hacían otros profesores Soriano era un poco como una Masterclass, de alguna manera..., quiero decir..., yo tenía clase los martes por la mañana y él impartía desde las nueve hasta la una de la tarde, y los cuatro alumnos que estábamos teníamos que asistir desde el principio*

*La lección con Joaquín Soriano no era individual nunca realmente. Todos los alumnos que estábamos citados por ejemplo el martes por la mañana, aunque mi lección fuera a las once de la mañana tenías que estar ahí desde las nueve. Me permitía compartir, socializar, escuchar a otros compañeros y desde luego que había mucho talento en esa clase. Era algo que te daba muchísima energía, pero al mismo tiempo, te ponía en tu sitio..., ibas con un sentimiento de responsabilidad a clase..., cada clase era, casi, una audición. Al final, mis compañeros eran benévolos..., todos pasamos por lo mismo y eso había un grupo de alumnos en aquel momento, que tenían, verdaderamente, un nivel muy elevado. Desde Mariana Gurkova, Brenno Ambrosini..., Rodrigo Robles de Medina, y, después, había otro grupo de alumnos que éramos españoles de diferentes partes de España pues por ejemplo Carolina Flores que era de Zaragoza, Javier Rovira que era andaluz, de Almería...*

*Él tenía una visión de una clase colectiva, de alguna manera. Muchas veces se quedaba con un alumno trabajando sus dificultades, pero muy frecuentemente, nos hacía participar y nos preguntaba que qué opinábamos..., que valorábamos..., participábamos de la crítica. Eso es algo que le debo a Soriano y no le he vuelto a experimentar con Verónica, por ejemplo. Con Maxin la clase era más concentrada e intensa..., exclusivamente en el alumno, de una manera que no se podía seguir desde fuera. A veces simplemente estaba centrado en una sonoridad y era repetir e insistir una y otra vez.*

**E1.20. ¿Cómo influyó la vivencia musical de esta etapa en tu vida? (¿Cómo lo recuerdas en el ámbito de la audición, de la interpretación y la creación?)**

*Tengo un recuerdo fabuloso de esa etapa, pienso que es cuanto más aprendí, o, que todo lo que estoy enseñando hoy en día básicamente, en su noventa por ciento viene de ahí. Ha sido la etapa que más me ha influido, que más me ha marcado sin ninguna duda. Tanto en el Conservatorio Superior de Madrid, con los compañeros que tuve, pero mucho más especialmente en Boston porque fue convivir durante tres años más otro año que mis compañeros eran mis amigos y por toda la riqueza que me ofrecían..., era también estar expuesto a conciertos de altísimo nivel los propios compañeros. Digamos que, en cuanto a nivel artístico, el nivel de consecución iba a ser imposible que me fuera a acercar a eso, pero era muy inspirador.*

*Es de notar, por ejemplo, que en el Conservatorio de New England teníamos lo que se llamaba "promocional auditions" al final de cada semestre en que tocábamos delante de todos los catedráticos del centro. No solamente tocábamos, sino que presentábamos una selección aproximadamente cuarenta*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*minutos de música de los cuales seleccionaban diez. Y no se limitaban a que tocásemos para ellos, sino que recibíamos los comentarios de cada uno de ellos en una hoja. Con lo que yo no solo tenía los comentarios de mis profesores, sino que tenía el informe de toda la plantilla de profesorado. Los conservo todos en hojas de carboncillo porque los originales quedaban allí..., en tu expediente académico.*

*Estos profesores que eran auténticas eminencias..., era muy interesante lo que tenían que decir. Y muchas veces uno se fijaba en alguna carencia técnica y otros se fijaban más en lo musical, es decir, la diferente forma de expresar, como el pensamiento de artistas muy formados ayudaban a una visión global de lo que tú podías aportar.*

**E1.21. ¿Qué perspectivas profesionales valorabas en este período?**

*Sabía que no iba a ser concertista nunca en la vida. Sabía que mi futuro iba a estar más o menos relacionado con el piano y, de hecho, me ofrecieron una plaza de pianista repetidor en la Universidad de Baylor en Texas. Era un trabajo de pianista co-repetidor de ópera y con la posibilidad de tener una "Green Card" o residencia permanente. Aunque es verdad que acabé volviendo a Coruña, por razones familiares, y en ese momento colaboraba con el Consorcio de la Orquesta Sinfónica de Galicia acompañando audiciones de nuevos músicos que venían a concursar a las plazas de la orquesta. Yo era el único pianista local que acompañaba... Éramos básicamente yo, y dos pianistas rusas. Recuerdo también haber trabajado con la orquesta en programas que requerían piano, por ejemplo, Pájaro de fuego de Stravinsky..., Concierto para violín de Barber..., y, Piezas de Manuel de Falla....*

**E1.22. ¿Cuáles eran tus principales propósitos, a conseguir en la práctica instrumental?**

*Pues sí de hecho mi primera clase con Joaquín Soriano fue en la que me dijo: "Nicolás, tus escalitas son de pena...", con lo que su primera clase consistió en llevarle las invenciones en do mayor y en fa mayor de Bach... esa fue su primera clase. Recuerdo que fue delante de todo el mundo y recuerdo que explicó cómo había que mover esos dedos y como había que colocarse delante de un piano. Yo fui muy consciente de que tenía que rehacer mi técnica, pero claro, es lógico puesto que yo fui autodidacta en cierto sentido y creo que, ya te dije, había tocado obras de una gran envergadura sin que nadie me enseñara. Claro, nunca sabré hasta qué punto pudo ser beneficioso...*

*Tanto Martín Millán como Joaquín Soriano, de alguna manera, me hicieron entrever que no había sido expuesto a prejuicios y que eso me ayudó bastante. Con lo que tengo una visión positiva, quizá lo que me faltó fue una exposición a buenos profesores en un momento más temprano de mi vida. Pero bueno, cada uno tiene la biografía que tiene. Recuerdo también que en la época que iba a clases con Soriano empecé a recibir clases también de Helena Sá e Costa, más o menos dos veces al mes..., verdaderamente era muy importante, no solo en la técnica del instrumento sino a nivel cultural y en el modo de estudiar.*

**E1.23. ¿Qué otras áreas de conocimiento musical interactuaron en tu desarrollo instrumental?**

*Te diría que la pintura, la literatura, la arquitectura..., acudía a eventos de este estilo e intentaba abordar el conocimiento desde la lectura sobre las tendencias artísticas y sus múltiples manifestaciones.... Incluso, eso me ayudó muchísimo a entender por qué Schuman es como es.... En cierta manera los propios maestros ese nivel lo favorecen. Pues, por ejemplo, con Helena Sá e Costa recuerdo que tocaba algo de Liszt..., Años de peregrinaje..., y se ponía a hablar sobre pinturas de Rafael. En realidad, en Madrid, puedo decir que Madrid fue para mí musicalmente Joaquín Soriano.*

**E1.24. ¿Cuáles fueron las obras que contribuyeron significativamente en tu aprendizaje en esta etapa?**

*Recuerdo haber trabajado las Variaciones serias de Mendelssohn en el primer año, además, la primera Balada de Chopin..., también Andante spianato de Chopin y la Sonata n°1 de Schumann. Esto en cuanto a obras románticas que había trabajado con él.*

*Y, en relación, a las obras contemporáneas recuerdo haber estudiado Alborada del gracioso, Quinta Sonata de Prokófiev, Sonata- fantasía de Scriabin y el primer Concierto para piano y orquesta de Mendelssohn, recuerdo que hacíamos un concierto por año..., también toqué el cuarto de Saint-Saëns..., con el que, por cierto, aprendí muchísimo de él porque se lo vi tocar.*

**E1.25. ¿Qué dificultades encontraste?**

*Tal vez, el formato..., si bien yo estaba acostumbrado y era ambicioso con este tipo de obras, aquí resultaba muy exigente desde el primer momento. Ahora, había que tenerla ¡ya! no había espacios... Es verdad que Soriano era muy comprensivo conmigo, pero había mucha presión para que el resultado fuera súper óptimo. Y si uno, no se sabía la lección..., ¡joye! para eso no vengas aquí, quédate en casa estudiando.... Y esto, desde luego que lo vi elevado a la máxima potencia en los Estados Unidos.*

**E1.26. ¿Cómo te definirías musicalmente en este período formativo?**

*Pues, lo cierto, es que me veía en una forma que no me veo ahora. Obviamente son momentos históricos distintos..., para mí era un periodo de saber, muy duro, pero que, al mismo tiempo, me proporcionaba una gran ilusión..., me estaban dando una oportunidad de desarrollar y yo veía que desarrollaba. La motivación era muy fuerte.*

*Desde luego que mi percepción psicológica de esta situación es muy importante..., al mismo tiempo, estaba favoreciendo que mi nivel musical creciese y me sentía muy estimulado. Estaba rodeado de mentes musicales muy elevadas..., sentía que estaba donde tenía que estar.*

### **E1.27. Desde el punto de vista musical, ¿Cuál ha sido el hecho más relevante de esta etapa?**

*En realidad, hubo toda una serie de cosas y de eventos. Recuerdo haber seguido a mi profesor Soriano a conciertos..., por ejemplo, en el Auditorio de Galicia. Recuerdo haber tenido clase el día del concierto por la mañana, escuchar el concierto y, entre todo, compartir la comida y hacer reflexiones sobre la lección y hacer reflexiones también como pequeñas notas al programa del concierto que iba a ofrecer esa misma noche. Había un trabajo fuera del aula que era muy habitual con él. Había quien nos llamaba "la sorianada" ..., vamos, siempre a su alrededor, y eso a él le gustaba. Se daba muchísimo al alumnado y le gustaba rodearse de gente más joven, desde luego que la clase iba mucho más allá del aula.*

*Me acuerdo de que el animaba mucho..., cuando yo todavía estaba haciendo noveno, participé en los cursos de Salzburgo conocí a un clarinetista romano, que además se convirtió como en un agente de conciertos, y realizamos muchos dúos por media Italia. Tuve la suerte de conocer a compañeros que me ayudaban y que mi profesor también me animaba por lo que Joaquín Soriano fue determinante. Todos esos contactos y aprendizajes fueron gracias al patrocinio de Joaquín Soriano. Desde luego yo no había sido un niño prodigio, no había tenido un desarrollo musical al uso, pero, sin embargo, se estaba reconociendo que yo tenía un potencial que no había sido explotado en su momento pero que quizás merecía la pena echarme un cabo.*

#### **1.1.3. Fase de especialización.**

### **E1.28. ¿Dónde sitúas esta fase que podríamos considerar de especialización de tu formación?**

*Desde luego en Boston. Aunque lo cierto es que ya, con anterioridad había tenido contacto con Helena Sá e Costa. Ella era la hija del compositor portugués Luis Costa y cuya hermana la violonchelista Magdalena Costa, al mismo tiempo, fue alumna de Casals... Elena había sido alumna de Alfred Cortot... Fueron muy importantes los cursos con ella en Estoril, en Salzburgo y también, las clases privadas en su casa. Pero quizás las mejores clases que tuve con ella fueron cuando volví de los Estados Unidos porque ya no había ningún tipo de presión ni de ningún condicionamiento de estar con ningún profesor, sino que yo estaba por mí mismo..., fueron unos momentos a la vuelta de Estados Unidos, estoy hablando del año finales del año 94.*

*Es decir, hubo un impase de tiempo hasta que yo luego volví en el año 95. Yo estaba, un poco a salto de mata entre Boston, Nueva York, Texas y La Coruña. Fueron tres años, más uno posterior a mi graduación en el que mantuve contacto con mis profesores y tocaba para ellos, en una escuela verdaderamente muy internacional. Claro, puede ser, que desde nuestro punto de vista español..., se considere Juilliard. Era mucho más pequeño, pero, si visitas su página web, verás que es una de las escuelas más reputadas de los Estados Unidos. Posteriormente, tuve la oportunidad de estudiar con una*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*profesora que había sido alumna de Emil Gilels, se llamaba Krassimira Jordan, profesora de Piano at Baylor University in Texas.*

*Decirte que la Universidad de Baylor, se considera una universidad muy reputada en el Medio Oeste. Es una universidad en la que la Facultad de Música tiene una dotación económica muy fuerte. A mí, particularmente cuando fui a hacer las entrevistas y hablé con el Decano de la Universidad, recuerdo que toqué para ella la cuarta Sonata de Scriabin, la cuarta Sonata de Beethoven y la tercera Suite Inglesa de Bach.*

**E1.29. ¿Qué hace diferente a esta etapa en relación con las anteriores?**

*Que yo ya estaba graduado y me vi en una situación que acababa de cumplir los treinta años y que se me requería desde casa... Ya se habían terminado mis becas, pero... yo me vi en una bifurcación en la vida. Es decir, si yo me iba a Baylor, mi vida tomaría los derroteros de quedarme en Estados Unidos..., y la otra posibilidad era la de volver a España a causa de mi situación familiar. Al final, fue volver a España. Es decir, pensé que con esa edad: si no vienes ahora ya no vuelves nunca.*

*Recuerdo que ya me estaban ofreciendo una Green Card para quedarme. Qué pasa..., es cierto que era una ciudad cerca de Dallas y que mientras me lo estuve pensando, tuvo lugar un hecho muy desagradable que terminó por desanimarme, hablamos de una matanza, un suicidio colectivo..., no sé si lo recordarás. Por otra parte, yo no conducía en aquel momento, no tenía coche y veía que para vivir allí es necesario conducir. Visto en perspectiva pues bueno..., desde luego, mi vida hubiera sido otra. Tal vez sí que me pesó en mi primer retorno a España; en ese año, a finales del 94, yo me estaba escapando cada dos por tres a Boston y a Nueva York, no me encontraba en La Coruña. No tenía ningún tipo de, lo único que me salía eran bolos con la Sinfónica para acompañar exámenes de admisión para nuevos músicos.*

**E1.30 ¿Qué influencia ha tenido en tu crecimiento el intercambio con profesionales de otros países y de sus escuelas pianísticas?**

*Pues ahí tengo que decir que fueron todos absolutamente diferentes, pero al mismo tiempo complementarios. En otras palabras, se podría decir que con Joaquín Soriano recibí, o, me formé, en lo que se conocía como escuela francesa. Aunque fue alumno de Alfred Brendel en Viena, su formación fue francesa también con Vlado Perlemuter y Heuclin.*

*Mientras que mi relación tanto con Veronica como con profesor Jacob Maxin era escuela franco- alemana. Aunque Jacob Maxin, era de origen era ruso, su formación pertenece a la escuela alemana, su profesor tenía una gran relación también con Arnold Schönberg..., es decir, el propio Jacob había tocado con catorce años el op.23 de Schönberg.*

*La manera de trabajar era muy distinta, podría definir que esa escuela francesa de Joaquín Soriano es de una intuición y una sensibilidad extraordinaria..., primaba la expresión y el color..., la sensibilidad por el color, por el sonido bonito y pulcro.... frente a la escuela alemana que digamos es mucho más objetiva arquitectónicamente hablando, era muy estructurada esa música. Donde no importa tanto virtuosismo, pero sí la honestidad hacia la partitura. De hecho, Verónica, hablaba*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*muchísimo de la honestidad para con la partitura y de no emplear artificios innecesarios. Se trataba de ser objetivo..., de presentar una visión genuina, pero no contaminada, de ideas predeterminadas. Es decir, tratar de comprender las intenciones compositor. Desde ese punto de vista eran diferentes... Y muy perfeccionista en cuanto a respeto al texto, a la partitura..., eso por encima de todo..., respeto a la partitura.*

*Después las clases que tuve con Krassimira Jordan, o las clases que tuve con otros artistas que estaban más ligados a la escuela rusa, se primaba más la brillantez, digamos que era el instrumento por encima de la obra. Con lo que, si me tengo que quedar con algo, verdaderamente es con esa tradición austriaco- alemana, incluso, con la combinación de la escuela francesa. Fíjate que Verónica ella fue alumna en Philadelphia de Rudolf Serkin, pero también estudió en el Conservatorio de París, y, sin embargo, ella de quien hablaba muchísimo era de Serkin. Para mí eran clases absolutamente impresionantes siempre salían grandes nombres.*

**E1.31. ¿Qué te transmitieron los profesores y profesoras con los que trabajaste en ese momento sobre el ejercicio profesional de la música?**

*Contestada anteriormente.*

**E1.32. Describe las situaciones más difíciles de esta etapa y las más satisfactorias.**

*La ansiedad, sin duda..., ella era una persona tendiente a querer solucionar todo ya..., quería que las cosas fueran inmediatas. Es decir, había cosas que ella consideraba que la solución debía ser inmediata.... Y se ponía muy impaciente con que la corrección no se hiciera ya. Y sobre todo nada condescendiente con que algo no estuviese mejorado para la lección siguiente. De la misma manera, cuando hacías algo bien eras su amor. Ella me daba espacio para que yo pudiera desarrollarme, pero en el proceso era un Vía Crucis.*

*Por cierto, una reflexión en los Estados Unidos estos puestos estos catedráticos tienen una vida muy larga dentro del sistema, de hecho, se retiró en su cátedra en el Conservatorio de Nueva Inglaterra hace dos años..., con ochenta y nueve años, desde luego, que es otro mundo*

**E1.33. ¿Cuáles eran los principales objetivos, a trabajar en el instrumento?**

*Jacob era increíblemente puntillista..., increíblemente, daba la impresión de que al tocar..., por ejemplo, la Sonata KV 32 de Mozart en Re Mayor, por ejemplo, el cantabile del segundo movimiento, la partitura se convertía en una constelación. Es decir, había muchísimas posibilidades..., te daba muchísimas posibilidades, pero había que elegir coherentemente. De verdad que era como mirar al firmamento de alguna manera. Verónica era mucho más dirigista en ese sentido..., era increíblemente*



## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*estricta. Pero a ella le debo un gran cariño por la disciplina. Lo que pasa..., es que las lecciones..., la impaciencia por corregir algo se podía volver como una sensación de tortura. Recuerdo que ella era una mujer alta y fuerte..., a pesar de la edad, cuando fue mi profesora ella ya tenía sesenta...*

**E1.34 Haz una valoración general sobre esta etapa de especialización.**

*Fue muy intenso, pero diría que fue la mejor época de mi vida. Lo único que eché de menos fue no poder haber tenido el mismo peso en los inicios, y, sobre todo más que la cantidad..., la intensidad de aprendizaje.*

**1.1.4. Fase de profesionalización.****E1.35. ¿Qué hechos marcan el inicio de tu carrera como intérprete?**

*Pienso que fue al regreso de Estados Unidos que coincidió con los primeros años de la Orquesta Sinfónica de Galicia. Tuve ciertas experiencias con el conocimiento de algunos músicos muy notablemente destacados. Se creó el coro de la Orquesta Sinfónica de Galicia, yo era el repertorista de la agrupación; en aquel momento lo dirigía a James Ross que fue el fundador, el creador del coro. Estamos hablando casi del año 95.*

*En aquel momento hacíamos música de cámara con muchos músicos de la orquesta, incluso grave un CD con obras de Andrés Gaos con Florian Vlashi..., y, después, donde era necesario el piano en la orquesta. Como solista, mi experiencia es muy diferente..., no ha sido tan extensa. Tal vez, la participación en diversos conciertos concretamente a través de la Academia española en Roma..., hice un concierto de música española; fui invitado a tocar como solista un recital en la Escuela Superior de Música de Oporto por Helena Sá e Costa, cuando todavía doña Helena vivía. Me propuso ir a tocar en un ciclo de conciertos que eran además de profesores de la ESMAE..., tuve la gran suerte de estar incluido entre ellos. Y realmente poco más no tengo un currículum denso, en ese sentido...*

**E1.36. ¿Cómo se manifiesta en tu trayectoria como intérprete el balance entre momentos positivos y negativos?**

*Como momento a destacar, como momento positivo..., yo creo que sabía perfectamente cual era mi lugar en el mundo, es decir, mis coordenadas las tenían muy claras..., pero quizás, como ya comentamos antes, había renunciado a una plaza de asistente en la Universidad de Baylor de asistente de una pianista de bastante prestigio. La renuncia a quedarme allí, y volver a La Coruña, fue un choque grande a pesar de mis colaboraciones con la Orquesta Sinfónica de Galicia..., fue un choque importante.*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*También recuerdo que era extremadamente difícil encontrar un trabajo con el que tener una fuente de ingresos habitual. Claro..., el tener un proyecto de vida... Me sentí como un auténtico outsider, en relación a lo que es el mundo del conservatorio en Coruña.*

**E1.37. ¿Cuáles consideras que han sido tus proyectos más relevantes?**

*No considero que haya hecho nada tan espectacular o brillante..., quizás eso..., mi pasaje por la Academia de España en Roma, o, quizás..., algún concierto que di de música de cámara con los compañeros de la orquesta en Holanda, en Ámsterdam tocando el Trío de Brahms para trompa, violín y piano.... Ese tipo de momentos fueron muy bonitos. El hecho de grabar la música de Andrés Gaos, aunque es cierto que su música no me inspira tanto..., pero el hecho de que se hubiera contado conmigo, en aquel momento...; la orquesta sinfónica estaba grabando piezas orquestales como la impresión nocturna, y puede trabajar con ellos.*

**E1.38. ¿Cómo dirías que es actualmente tu relación con la música?****¿Cuáles son tus metas?**

*Creo que un poco ambivalente. Tengo el máximo respeto por la música, pero mi propia situación existencial me tiene muy condicionado. Incluso estoy convencido que para un intérprete que solo vive de esto, hasta una inestabilidad personal puede ser devastadora porque vive en una vida muy expuesta y hay momentos en la vida en el que uno tiene que parar. Entonces, lo cierto es que tengo el colchón de ser un profesor con una plaza como funcionario público..., que no deja de ser un colchón que también es un arma de doble filo. Es decir, sabemos que La Coruña es una ciudad de provincia y el tipo de alumnado no es lo mismo que en otras ciudades europeas.*

*Yo creo que una persona que es capaz de anular o de dejar en un segundo plano todos los aspectos más viscerales y emocionales de la existencia, por centrarse en su carrera, está demostrando como mínimo una falta de sensibilidad muy importante. Lo veo de forma de negativa.... Más, he conocido a múltiples artistas, aquellos que aparentemente lo consiguen, e incluso, hasta hacen gala de ello como un signo de fortaleza y yo he visto... es injusto decirlo, y no pretendo ni categorizar, ni encasillar a personajes..., pero, generalmente aquellas personas que muestran más vulnerabilidad han demostrado ser los mejores músicos. Y quizás, a veces, uno no sabe dónde termina la profesionalidad y empieza simplemente la pura ambición..., que son cosas que no se deben confundir.*

**E1.39. ¿Quiénes han sido las personalidades artísticas e intelectuales que más influyen en tu actividad musical?, ¿Por qué?**

*Existen varias personalidades, quizás..., llegué a conocer lo relaté en momentos en los que yo era un chico..., personalidades importantes; entre esas personas estuvo el director de orquesta que falleció hace poco Mariss Jansons el cual me transmitió una calidez humana muy especial. Lo conocí dirigiendo a la orquesta de Leningrado y tuvo un pianista con el que tuve mucha confianza y con quien toqué..., en*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*realidad eran dos pianistas, que no fueron mis profesores pero que sí tuvimos un contacto muy estrecho uno fue Pavel Gililov y otro György Sándor, incluso le pasé las páginas en el concierto número veintiséis de Mozart. En todos estos casos, siempre se comparte alguna comida, alguna cena..., pero más allá de la anécdota..., lo relevante aquí era el magnetismo de sus personalidades. Claro tú piensas que Sándor conoció a Bartók personalmente.*

**E1.40. Si pudieras volver a escoger... ¿elegirías ser pianista de nuevo?**

*A mis alumnos..., a los más brillantes de mis alumnos, en general, les suelo plantear que si son muy buenos en algo..., que lo cojan primero que el piano. Y en mi caso, si tal vez hubiera sabido por todo lo que tuve que pasar..., hubiera tomado otros derroteros, no lo sé... Es que es tan, tan, tan exigente la carrera y tuve tantas dificultades..., que si llego a saber qué hubiera pasado por todo lo que pase..., tengo dudas. A lo mejor si hubiese tenido otro recorrido distinto, otro desarrollo, u, otro comienzo distinto, pero no lo tuve.*

*En gran medida, y echando la vista atrás en mis comienzos, puedo decir que me enseñé a mí mismo. El caso, es que tengo amigos que están viviendo tanto en Nueva York como en Boston..., sus comienzos estaban mucho más dirigidos..., muy diseñados. Mi visión actual del instrumento, como todo en mi vida..., está muy condicionado por la situación personal. Sí que todos nos tenemos que enfrentar a ciertas cosas..., a ciertos momentos en los que nuestros progenitores desaparecen por ley de vida, pero no todos necesariamente tenemos una situación en la que tengamos que durante años que nos condicione tanto.*

**E1.41. ¿Qué más te gustaría añadir?**

*No, no. En absoluto...*

**1.2. Formación y experiencia docente.****E1.42. ¿En qué medida ha estado presente la formación docente a lo largo de tus estudios? (qué, cómo, cuándo, dónde).**

*En mis estudios españoles no existía en absoluto. En mis estudios americanos existió un año académico donde a lo largo de dos semestres tuve que cursar pedagogía del piano. El primero consistió en un enfoque psicopedagógico sobre las tendencias y su comparativa con métodos de iniciación; es decir, cuál es el tipo de repertorio idóneo para los diferentes momentos y las diferentes edades, y, distinguir entre el estudiante vocacional y el estudiante de connotación especial. Todo esto se trabajó durante un semestre y realmente me pareció muy interesante.*

*Y a lo largo del segundo semestre, se desarrollaban prácticas... Un prácticum donde básicamente, los sábados y los domingos había como clases para todo tipo de aficionados. De alguna manera, podía ser desde niños a adultos, gente con sus 50-60 años tranquilamente. En ese sentido, tuve*

*que presenciar clase de diferentes estilos.... Yo creo que en aquellos momentos el antiguo plan español, ni lo contemplaba.*

*Cuatro personas la primera que impartió la parte más teórica se llamaba Jean Stackhouse y luego otra señora que era profesora de Pedagogía en Harvard que era toda una autoridad en la ciudad de Boston que se llamaba Louise Gevorsian y después en el prácticum, estuve con dos profesores uno Paul Hagan y Ramón Rivera puertorriqueño.*

### **E1.43. ¿Cómo recuerdas la relación entre la teoría y la práctica en esta etapa?**

*Se podía entrever una correlación, es decir, si había algo en esa escuela era la absoluta profesionalidad con la que estaba diseñado todo el currículum..., era requerido por parte de todos los graduados desarrollar ese prácticum porque formaba parte de los créditos para la titulación. Es decir, no existe una especialidad aparte, estaba integrado dentro de los estudios. Se asumía que el noventa y nueve por ciento de los pianistas iban a dar clases, o toda su vida, o, intermitentemente a lo largo de su vida..., era parte del currículum.*

*Desde luego que no existía una pedagogía como la que existió aquí con la LOGSE que se vincula prácticamente al lenguaje musical. Allí la especialidad no existía como tal, es decir, formaba parte del currículum los pianistas a nivel de licenciatura..., claro, también existía la posibilidad de hacer Collaborative piano, que básicamente era aprender a ser pianista acompañante..., repertorista; a lo cual se entraba también por audición y las obras marcadas eran tipo primera Balada de Chopin, Sonatas de Beethoven.... Había que tocar mucho.*

*Existía también Interpretación histórica, ese departamento estaba orientado a pianistas para aprender estilo y, después a nivel de Máster, sí que se podía hacer un máster en forte piano. Desde luego que han pasado treinta años, y después de treinta años..., nada de lo que veo que se ha hecho aquí trata de asemejarse..., nada que ver. Realmente destaca la seriedad y lo bien planificado que estaba todo...*

*Y volviendo a lo que te comentaba de pedagogía, en los contenidos básicamente se distinguía una primera parte donde se nos hablaba de los diferentes enfoques de la pedagogía o del concepto del aprendizaje el niño con los clásicos Piaget y Vygotsky... pero, también desde el enfoque Eurythmics de Dalcroze, incluso escuelas Montessori...*

### **E1. 44. ¿Qué hechos destacarías de tus primeras prácticas docentes en el marco de tus estudios?, ¿cómo las recuerdas?**

*Pues como te digo muchas fueron en domingo, lo cual no deja de ser curioso. Ya sabes que dicen "In God We Trust" ..., pero no tienen credo y la alta mayoría de músicos judíos, para los cuales, el domingo no era tan importante como el sábado... Tal vez el proceso fue muy natural y va muy de la mano del profesor tenía como tutor..., como ya te digo, ese curso abarcó a cuatro profesores distintos. Es decir, dos profesores de piano y otras dos personas que eran Louise Gevorsian y Jean Stackhouse..., eran unas grandes pedagogas.*

*Jean Stackhouse, sobre todo, era didáctica del piano en los momentos iniciales, pero Louise Gevorsian era quien abordaba los problemas de miedo escénico, de técnicas de estudio y de concentración... y con ella trabajaban pianistas muy muy serios.*

*Bueno, estamos hablando de hace 30 años..., en general, todas las clases excepto alguna que no tengo tan buen recuerdo..., la clase de contrapunto del siglo XVI donde me pareció más que nada que por el estilo pedagógico del profesor..., ahí me sentía un poco perdido; pero en general, te puedo decir que todas y cada una de las asignaturas de las clases que tomé allí, fueron una auténtica maravilla desde el punto de vista de cómo estaban planificadas, y, sobre todo, en cómo construir una visión global.*

### **E1.45. ¿En qué momento consideras que te sentiste profesor de piano desde un punto de vista profesional?**

*Difícil es contestar a esto..., es como la vida me fue empujando a enseñar. Tuve una primera experiencia docente, que fue muchos años atrás poco antes de morirse de mi padre, que me contrataron en el Conservatorio de Santiago..., estaba yendo y viniendo... Todo esto, mientras yo estaba además en Madrid como alumno de Joaquín Soriano..., pero lo cierto es que aguante solo un año. Y la verdad es que la experiencia había sido nefasta. Alumnos cada diez minutos, y no me sentía para nada cómodo..., simplemente era para cobrar porque no se podía hacer otra cosa.*

*Después, al regreso de Estados Unidos, tuve un trabajo como pianista del ballet gallego..., pero también lo dejé pronto..., creo que duré ocho o nueve meses. Mandé un currículum a los Maristas, porque buscaban profesor en el colegio y me contrataron ahí... A pesar de que estuve cómodo, en aquel momento, tenía la sensación de un trabajo..., pero no era comparable a ser profesor de conservatorio, de hecho, mi primera oposición había sido en el año noventa y cinco o noventa y seis... Fue esa etapa en la que ya te comenté que me había sentido como un auténtico outsider.*

*Después de dos años de Profesor de Música de Secundaria en los Maristas, se convocaron plazas de oposición de música para instituto y las aprobé directamente. Pasé cuatro años hasta que se convocaron plazas de piano para conservatorio..., pensaba que no entraría nunca en la vida. Pero pude hacerlo por cambio de cuerpo con lo que me ayudó..., tuvo que haber dos tribunales y en mi caso, el examen cambió en que el temario cambiaba en relación, al número de temas de sorteo.... De hecho, en cuanto al temario..., el temario de secundaria era mucho más extenso. Pero después las partes prácticas las tuve que hacer como todo el mundo. Esto fue en el año 2003, hice esa oposición y la aprobé con lo que allí se podría decir que empieza otra nueva fase, digamos, como de resarcimiento.*

*Al principio me sentía un poco dolido porque no sabía lo que me iba a encontrar, me resultaba un poco extraño que personas que me habían, casi negado el pan y la sal..., de repente me saludaban como si fuéramos íntimos. Pero bueno, lo llevé bien y desde entonces..., pues, hasta hoy. Quizás, para un viaje tan largo, no hubieran hecho falta estas alforjas... Es inevitable pensar que yo me tenía que haber ido a Baylor y que esto fue un error..., tuve mis crisis, por supuesto, que me obligaron a pensar que por algún*

*momento yo tenía que dejar la música, pensaba: esto me va a volver loco..., pero bueno, al final resulta que todo fue encajando.*

#### **E1.46. A partir de ese momento y hasta la actualidad ¿cómo definirías las diferentes etapas de desarrollo profesional docente en el conservatorio?**

*Pues lo cierto es que, para mí, fue una mejora en todos los aspectos respecto a los Maristas y te voy a decir por qué. Los Maristas a pesar de que tenía una muy buena relación con la dirección, con la institución y me sentí muy bien acogido de todas las maneras..., la estructura misma me parecía poco favorable para una labor artística y de enseñanza. Sobre todo, por la masificación del aula, era básicamente enseñanza concertada..., pero mira tú por dónde, las aulas tenían cuarenta y dos alumnos. Es que esa cifra se me quedó grabada. Mientras que cuando fue a trabajar al instituto, un CPI que se creaba nuevo, fue un centro integrado donde convivían Primaria y Secundaria de modo experimental en un entorno rural..., justo me destinaron allí cuando se creaba nuevo, en el año noventa y nueve.... Si, de hecho, recuerdo que fue la única vez en mi vida que estuve cobrando del Estado sin trabajar un trimestre completo porque el edificio no estaba inaugurado.*

*Estaba en Carral y por varias razones, tengo muy buen recuerdo..., tenía muy buena relación con todos mis compañeros que procedían de diferentes campos. Era gente muy entrañable, personas de una vasta cultura..., y después por la estructura misma de la escuela, es que era todo como muy familiar. El aula más grande creo que tenía diecinueve alumnos, pero desde luego, la media era de quince alumnos. Pude comprobar que los alumnos eran mucho más respetuosos que los alumnos que me había encontrado en los Maristas..., estos eran mucho más obedientes y con más ganas. No sé, si es precisamente por esa procedencia de un lugar agrícola y ganadero, sobre todo, donde a lo mejor los padres querían que sus hijos salieran adelante. Detecté como otra necesidad. Y bueno, aunque estaba haciendo algo que tampoco era mi campo..., que era dar clases de piano, pero sí que me encontraba en un ambiente grato, además, con una retribución salarial que no tenía nada que ver....*

*Después de cuatro años de estar ahí, de repente es cuando salen estas nuevas oposiciones y de verdad que fui francamente empujado por otras personas una había sido James Rose. Pero incluso profesores del propio centro que me decían quítate la espina, debes de participar..., quién te dice a ti que si no lo haces ahora no lo sacas nunca. Claro, yo lo veía imposible, pero, aun así, me animaron mucho. Pues en un momento, en el que yo creí que no iba a sacar nada en limpio, sucedió. Y entonces, tal vez, si me preguntas que cuando empecé a sentir que hacía o desempeñaba una labor más pedagógica..., pues fue allí, en Carral.*

#### **E1.47. ¿Qué dificultades encontraste a lo largo de toda esa experiencia?**

*Como te decía, se podría marcar un antes y un después, es decir, una fase en la que bueno dije si me quiero ganar la vida y quiero estar aquí por razones familiares..., pues quizás no pueda ser profesor de piano en un conservatorio..., tendré que buscarme sustento de otra manera.*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*Digamos que fue una etapa de supervivencia, muy dura..., pero, por otra parte, donde se dió la coincidencia de mucha actividad musical..., Ya te comenté sobre todas estas amistades que yo tenía en la orquesta, con lo que yo por una parte decía, ya no estoy estudiando seriamente, pero, aun así, hay gente que me llaman para tocar conciertos con ellos, incluso, la grabación del CD con ellos en el mismo coro. Lo curioso es que yo estaba totalmente desvinculado de lo que era el mundo del Conservatorio..., era algo muy curioso.*

**E1.48. ¿Cuál ha sido/es tu experiencia docente en ámbitos educativos diferentes al conservatorio?**

*Pues yo creo que lo principal era que dejaran de hablar cuando yo les ponía música y que prestaron atención. Y en cierta medida creo que lo conseguí..., pasados muchos años, muchos de esos alumnos son padres con hijos, e incluso, alguno que ya ni me acuerdo de él, me saluda.... Y me dicen: tengo un grato recuerdo de tus clases. No traté de enseñar, por supuesto, mi especialidad, pero sí intenté instigar el amor por la música.*

**E1.49. ¿Qué diferencias y similitudes has observado a través de tu experiencia como docente en los diferentes contextos educativos?**

*Así, de buenas a primeras, cuando llegué al conservatorio, para mí era un lujo..., eso de pensar que trabajaba con un alumno, una hora..., y, de hecho, lo es. Tienes que disculparme lo que voy a decir porque al fin y al cabo somos colegas, pero quizás, lo que echo de menos era que en Carral, no había una sensación de competencia entre profesores..., cosa que aquí en el conservatorio es impensable. Pienso que las relaciones son tóxicas.*

*Y después, en cuanto al alumnado..., es mucho más interesante pensar que tienes un alumno, una hora, que obviamente el instrumento así lo requiere..., pero también es cierto que uno acaba por descubrir que no es mayoritario el número de alumnos que cumplen con tus tareas..., con lo que una hora con un alumno, que es sistemáticamente no está trabajando lo requerido, es todo un trance. Con lo que puedo pensar, que todo tiene sus pros y sus contras.*

**E1.50. ¿Cuáles consideras que han sido los momentos más relevantes como docente?**

*Yo creo que, más que un momento..., diría que una época. Estuve trabajando, vaya..., cuando aprobé las oposiciones, pasé a dar clase directamente en el Conservatorio Superior donde tuve alumnos muy buenos. Tuve alumnado realmente interesante que venía a estudiar conmigo. Estuve allí durante cuatro años y en el año 2008, regresé al Conservatorio Profesional. En ese momento que regresé, no tenía ningún alumno, y digamos que tuvieron conmigo la condescendencia de que un grupo de siete alumnos que entraban en primero estuvieran conmigo... Con lo que no te puedo hablar de un momento, pero sí, del ver crecer a esos alumnos; evidentemente, algunos se descolgaron y, básicamente, tres de ellos, llegaron al final.*

*Tengo el recuerdo muy grato, concretamente de un alumno que aprendió a poner las manitas conmigo con nueve años en el piano..., terminó sexto de Grado Profesional, y ahora está estudiando en el Conservatorio Superior..., muy a mi pesar, porque creo que le iría mejor con su ingeniería..., ingeniería informática, es brillante.... Pero yo creo que el paso de este alumno fue un paso muy interesante. Lo vi crecer como chico, pero lo vi desarrollarse como potencial músico..., muy interesante.*

*Es curioso la sorpresa porque..., yo veía que era un chico dotado, pero no dotado especialmente para la música, si no..., simplemente, dotado por inteligente que inicialmente no me parecía interesante. Pasados los primeros cinco años, es decir, prácticamente en el ecuador de sus estudios conmigo, empezó a demostrar un interés muy genuino por tocar el piano y por querer hacerlo bien..., con lo que ese chico estuvo tutelado por mí, diez años....*

*Empecé a hablarte de un momento, pero realmente es un caso, muy prolongado en el tiempo... el contacto del profesor- alumno durante todos esos años. Claro que hubo crisis, sobre todo al principio... primero y segundo de grado elemental, el resto, los recuerdo muy bien, incluso, tenía un cierto gusto por salir al escenario, pero en esos primeros años, incluso llegué a pensar que casi le iría mejor dejándome. Pero después empezó primero de grado profesional y se convirtió en todo personaje.*

**E1.51. Actualmente, ¿qué medios empleas para actualizar tus conocimientos didácticos?**

*Tengo que decir que lo que realmente me mueve y me invita a reaccionar es el interés del alumno. Lo siento mucho, pero es la verdad.... Centro todo el aprendizaje en el alumno..., si el alumno no hace su parte, yo lo siento... Sé que en ocasiones hay que hacerles comprender que tienen que tener interés por hacer algo..., y que busquen estímulos en el trabajo rutinas.... Pero en realidad, digamos, que sí cuando establezco un rapport con el alumno, y que el alumno está comenzando a hacer su parte, me siento mucho más creativo.*

**E1.52. ¿Cómo te definirías como docente?**

*Creo que como una persona que trata de ser positivo. Dejar vivir, y, sobre todo, de guía. Es decir, de mostrar un camino más que de obligar a caminarlo. Y después..., cada uno elige si le sigue, o, no lo sigue.*



## 2. Segunda Entrevista (A.II.E2).

### Comprendiendo al intérprete.

**Lugar de Realización:** A Coruña

**Fecha:** 21 de noviembre de 2019

**Duración:** 90 minutos

Esta segunda entrevista, pretende indagar sobre los principales elementos de la práctica instrumental y su desarrollo artístico. Entendiendo la figura del intérprete y la expresión musical como objeto de estudio, se profundizará en las tendencias que definen la problemática de la interpretación musical, y consecuentemente su enseñanza.

A partir de las diferentes conceptualizaciones sobre el arte y sus dimensiones de estudio, se abordarán las dificultades, los procesos y la experiencia artística que involucra el caso de investigación en su ejercicio interpretativo.

En este caso, el interés de la entrevista se relaciona con la intención de conocer el modo en que se plantea la relación entre la obra musical y su ejecución desde la interpretación y su experiencia estética. Se atenderá a los aspectos psicológicos y cognitivos de la expresividad musical, así como, al desarrollo de las habilidades y las respuestas conductuales que involucra la comprensión de la música.

Finalmente, se pretende profundizar sobre los aspectos propios de la hermenéutica de la música — el lenguaje y su significado—, para identificar las principales fórmulas que el intérprete elabora para la representación y la expresión del repertorio pianístico.

### CONTENIDOS.

#### Segunda Entrevista:

Comprendiendo al intérprete.

2.1. Interpretación y construcción del discurso musical.

2.2. La escena como reflexión y evaluación de la interpretación.

---

## 2.1. Interpretación y construcción del discurso musical.

---

### E2.1. Según tu criterio, ¿qué es la interpretación?

*La interpretación..., creo que no es otra cosa que aunar una serie de aspectos relativos al estilo propios, de cada obra a tocar, y aunarlo con aspectos emocionales..., ajustarlo a una técnica, donde cada uno ha de saber dónde están sus puntos fuertes y sus limitaciones...; también a la hora de elegir el repertorio. Y creo que interpretar es comunicar, es entablar una relación con el público..., no es solo un acto de prestidigitación.*

### E2.2. ¿Qué rasgos identifican a un buen intérprete?

*Pues como te acabo de decir, tal vez, el que reúne esas dotes de comunicador..., todo aquello que tenga que ver con la expresividad. El enganchar, de alguna manera, al público..., el saber elegir bien el repertorio que se va a tocar porque..., también se cae en el riesgo de que no vaya a ser comprendido o pasado por alto. Creo que es muy importante comprender bien qué es lo que se va a tocar, pero también, saber si el receptor está preparado para escuchar esa música. De alguna manera no se me ocurriría en ciertos contextos tocar la quinta Sonata de Scriabin... A lo mejor sería más adecuado tocar tal vez un nocturno...*

### E2.3. ¿Cómo definirías el término talento asociado a la interpretación?

*Creo que el talento es algo que sí que existe, tanto en cuanto, es una cualidad difícil de aprender. El talento puede ser la disposición para decir Eureka cuando se aprende una obra..., entender sus rasgos esenciales, controlar sus emociones y responder técnicamente al desafío que significa tocar esa obra. Y, por supuesto..., el tiempo de preparación que requiere para afrontarlo con éxito y la capacidad de comunicación..., la capacidad de transmitir al público..., todo eso son ingredientes que forman parte del talento. Y no todo el mundo lo tiene por igual... Tú puedes tener un cierto potencial..., pero creo que, en gran medida, mi conclusión es que debe ser entrenado..., cuanto antes mejor.*

### E2.4. ¿Cómo entiendes el papel del intérprete en la producción musical?

*Si..., sabemos que a lo largo de la historia se fue dissociando ese rol, y, actualmente, seguimos..., continuamos con ese modelo. Y, además, en los años cincuenta, o la mitad del último siglo, el intérprete acabó adquiriendo una cualidad propia en sí mismo dissociado del aspecto del creador. Incluso, casi diría que podría ser un sumo sacerdote.... Yo creo que, en cierta medida, puede seguir habiendo esa idea romántica del intérprete como catalizador de esas ideas divinas del creador, del compositor.... Pero creo que, hoy por hoy..., la labor del intérprete..., debe ser el nexo entre la obra existente y presentarla..., un producto acabado y comprensible al público.*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

Claro..., esa es la cuestión... ¿cuál es el grado de objetividad? Ha habido muchas corrientes, verdad... A lo largo del tiempo en interpretación musical, pues..., veamos como, por ejemplo, muchos de los grandes músicos que fueron grandes compositores, y a la vez fueron, grandes directores de orquesta incluso, pongamos el caso de Stravinsky..., se dijo y se desdijo a sí mismo. Incluso, Arnold Schoenberg..., ambos decían que lo que está escrito en la partitura debe ser reproducido tal cual..., y, sin embargo, escuchando grabaciones suyas, a lo largo de la vida..., no pudieron hacer cosas más contradictorias. Por ejemplo, veamos la Consagración de la Primavera de Stravinsky grabada en París en los años veinte, y, su versión con la Orquesta Nacional de Washington en mil novecientos setenta..., no tienen nada que ver. Habría que saber si el Stravinsky del final estaría de acuerdo con el Stravinsky inicial... Si bien..., la obra está ahí..., pero eso solo nos demuestra que la música en sí misma, tiene esa capacidad, como todas las artes interpretativas, de evolucionar. De vivir más allá de su plasmación en el papel..., puede interpretarse y volverse a reinterpretar, lo cual, puede ser una ventaja en relación, a las artes visuales o plásticas.

Creo que sí hay espacios para poder decidir..., no deja de ser otra cosa que una posición filosófica..., el pensar que no es así y que no está todo cerrado. Claro que hay condicionantes, por supuesto, se debe conocer el lenguaje que se está adoptando, se deben conocer las convenciones, no solo interpretativas, sino también, incluso, las convenciones sociales; es decir, donde o cuando vió la luz una obra determinada. Lo que sucede que la sociedad ha evolucionado, y, obviamente, los preceptos... Sobre todo, en nuestro campo de acción que es el sonido..., el mundo sonoro en el que vivimos no tiene nada que ver con el mundo sonoro de hace cien años.

Desde luego que las interpretaciones históricamente informadas, en alguna forma, me pueden parecer un manual de referencia, o como un trabajo de campo..., casi parecido al trabajo que realizaría el arqueólogo. Es decir, esos trabajos de descubrir el pasado porque no sabemos realmente si fue así, o no..., y al final, nosotros mismos debemos tomar nuestras propias decisiones. Si tengo que hablar de mis propios gustos, de una interpretación de Mozart, siendo esta última muy informada desde el punto de vista historicista y musicológico..., me siento mucho más motivado por escuchar a Shelley, simplemente por algo que es muy difícilmente explicable que es la enorme musicalidad y la frescura de sus versiones. Y yo creo que no traicionan para nada..., es una síntesis estilística. Es decir, él da por hecho que está tocando un instrumento moderno donde el resultado..., yo creo que, desde luego, y no puedo hablar en nombre de Mozart, pero seguro que no sería desaprobado.

Yo creo que, al final del día, de lo que se trata es de ser honesto. De conocer la cultura, conocer esa obra de arte. Concretamente, ser conocedor de nuestros potenciales y de nuestras limitaciones y realmente, desvirtuar lo menos posible la música. Claro..., siempre se va a desvirtuar y siempre va a sonar diferente y creo que no nos podemos someter a un control tan rígido de nuestra reacción a la música, de hecho, hay mucho que se nos va a escapar. Con lo que, si tratamos de controlarlo y de ser tan fríos, el resultado va a ser impersonal y va a resultar plano..., creo de alguna manera.

En ese sentido creo que tendríamos mucho que aprender de los músicos que han optado por otra lo que les ha llamado por Gunther Schuller, la tercera vía... es decir, músicos del jazz...,

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*básicamente, donde la música está viva y verdaderamente, ahí, el concepto de improvisación y de conectar con el público es algo muy importante.*

*Creo que eso, volviendo a la figura del compositor y del intérprete, era algo que no perdían de vista. Y los primeros artistas del XIX, no era raro que improvisaran..., esto lo hemos perdido en gran medida. Pero sin ir a esos extremos, sí creo que no se debería perder la frescura y el disfrute y..., a lo mejor, si la interpretación que hacemos..., ya sea un Nocturno de Chopin, o de ese Mozart, no es la mejor posible..., pero si dejar al público que nos ha escuchado, un interés por volverla a oír a lo mejor por alguien más autorizado..., entonces, al final, se trata de transmitir emociones y, muchas veces, de dar a conocer. El intérprete como divulgador..., sí..., definitivamente, sí. El intérprete es un comunicador, es un divulgador..., y aunque sea demasiado pretencioso..., se puede decir que es un maestro..., pero en algunas ocasiones sí.*

### **E2.5. ¿Cómo condiciona la actividad interpretativa tu vida personal?**

*Hoy por hoy, soy un humilde profesor.... Creo que lo más importante es tratar de buscarla la honestidad. Transmitir algo sin dejar de ser nunca uno mismo. Imaginemos a Sir Lawrence de Olivier interpretando a Hamlet..., ¿lo hace más creíble interpretarlo con medias como si estuviera en el siglo XIII...? o..., ¿lo hace más creíble su propia digamos convicción y la manera en la que traduce el texto de Shakespeare? Yo creo que no es tanto la puesta en escena, si no, muchas veces, lo que uno lleva dentro y lo que hay que hacer.... Es decir, tener una visión de análisis y pensar que eso que tenemos..., que lo que tenemos que hacer es producir, y, no tanto reproducir. Eso quiere decir que debemos de hacer un trabajo retrospectivo. También tenemos que digerir, de alguna manera, algo y que después tenemos que hacer la comprensible de dentro a fuera. Eso quiere decir que tiene que haber un input... En otras palabras, no somos loros que tenemos que repetir algo de forma más o menos mecánica, con lo que eso tampoco tendría mucho valor.*

### **E2.6. Describe tus rutinas a lo largo de una sesión de estudio. (¿Qué peso tienen los aspectos técnicos y mecánicos en esa sesión?)**

*Lo que yo recuerdo es, básicamente, que debo pensar cuáles son las dificultades, exclusivamente mecánicas y el desafío mayor que tiene un pasaje en concreto y..., verlo en el contexto en el que está. Imaginemos, por ejemplo, el tercer concierto de Prokófiev que empieza con una escala..., esa escala, a lo mejor, la podemos practicar a través de cualquier otro recurso como estudios de Czerny, y tocarla con claridad, pero, sin ninguna convicción interpretativa porque el mero hecho de tocar esa dificultad técnica debe ir asociado a un fin. Hay un drama que se debe de implementar en ese modo menor, con lo que cada nota que conforma la escala, debe de ir cargado de intencionalidad, y, por lo tanto..., debe ser trabajado a tal efecto. Sí creo que no está mal disociar aspectos técnicos de lo que es el contenido meramente interpretativo de la música..., pero por una cuestión práctica..., pero llegados a ese momento... eso no te va a salvar la vida... Sino que es una concepción de donde está el requerimiento expresivo de la música y el desafío que supone tocarlo...*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*Creo que va más allá de eso..., y, creo que la digitación, evidentemente, puede convenir más un dedo que otro para resaltar algo y no ser, simplemente, algo estándar como si fueran ladrillos que forman un muro... Intento que mis decisiones justifiquen un fin expresivo y ahí está parte de la gran dificultad del trabajo. Muchas veces es fácil ser perezosos y contentarnos con que los dedos vayan.*

*Estoy recordando unas palabras que decía un pedagogo norteamericano Seymour Bernstein. Este señor, que yo no sé si aún vive, daba sus masterclass tanto en Nueva York como en Boston..., yo participé en alguna en el año noventa y tres y era, más que nada, como una especie de coach... Más que ser auténticas masterclass desde el punto de vista puramente musical, era para encarar la carrera del intérprete..., esto que estamos discutiendo precisamente. Más que centrarse en el repertorio, se centraba en la persona y en sus procesos. Este señor decía que, en música, no importa si eres pianista o un músico de otra especialidad..., él distinguía como cuatro pasos o cuatro niveles de aprendizaje.*

*El primero, lo comparaba con el enamoramiento..., es decir, ese primer encuentro con la obra. En el que uno la toca..., por supuesto, él estaba dando por hecho que alguien tiene ya un poso importante y un conocimiento que le permita leer cualquier obra a primera vista prácticamente... Esta fase es la que se adquiere un feeling, lo llamaba la fase de la espontaneidad, por así decirlo. Decía que esa fase era muy importante..., sentir como un enamoramiento hacia la pieza. Distingue, también una etapa de enamoramiento pero que no está justificado..., sería lo que ocurriría con alguien que es caprichoso..., que pica aquí y allá pero que nunca se compromete.*

*De esa fase, se pasaría a una fase de compromiso. Y es ahí, donde uno se tiene que dar cuenta que tiene que haber consciencia..., es decir..., ya se entra a trabajar en los aspectos analíticos del contenido de la obra, los aspectos interpretativos, los aspectos técnicos... Y tiene que haber una fase más de compromiso, que es la de sostener en el tiempo el trabajo con esa obra sin perder la frescura del primer día. Se puede entender que son como cuatro escalones que pueden venir uno detrás del otro, pero..., al final, son vasos comunicantes y siempre en relación, de alguna manera. La gran dificultad, digamos, es la de mantener la frescura a través de ese trabajo analítico que es necesario..., ese trabajo concentrado que no debe de empañar ese amor y esa frescura inicial.*

*De esto, sí soy consciente..., de que es así... Creo que es importante tener un banco de obras que uno quiere tocar, por ejemplo, ahora que estoy en una fase menos comprometida..., sé que hay momentos en los que, si quiero tocar, debo decirme por algo que realmente ame, y al mismo tiempo, algo que quiera tocar. La penúltima sonata de Schubert, por ejemplo, pues..., no le ha llegado a tocar y me gustaría poder hacerlo. Con lo que, de alguna manera, mantener esa frescura..., y luego, ser realista con cosas que ya toqué previamente, lo cual me hace mantener un equilibrio entre cual es mi deseo y la realidad de lo que tengo por delante. Tener la posibilidad de ir y volver. De alguna manera, nunca es bastante pero sí que tenemos que saber dónde están nuestros anhelos, y, al mismo tiempo..., saber cuáles son nuestros límites psíquicos y saber cómo combinarlo.*

*Además, siempre hay que ser consciente de que hasta el repertorio más sencillo..., para nosotros, es difícil. Es decir, una invención de Bach puede ser increíblemente compleja..., de ahí, eso no quiere decir que uno sepa dónde están los límites realistas de sus habilidades.*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*A mí, por ejemplo, nunca se me ocurrió tocar Petrushka... Desde luego que es una gran obra, la puedo disfrutar, pero no es para mí. A día de hoy, prefiero tocar la tercera balada de Chopin o una sonata de Mozart que me parece que puede ser enormemente satisfactorio y gratificante.*

### **E2.7. ¿Cuáles dirías que son los principales criterios de selección del repertorio?**

*En este momento..., ajustar a mis gustos..., que sea algo que realmente quiero tocar. Te puedo decir que tengo una gran afinidad por el repertorio del diecinueve. Porque yo siento que, de alguna manera, tengo una conexión sentimental mucho más fuerte con Chopin, Schubert, Schumann... Quizás, no tanto Liszt o Brahms, que me puede encantar escucharlos, pero no me siento tan motivado. Siento mucha más afinidad al cantabile de Chopin o Schubert, que al fuego artificial de Liszt o a la densidad de Brahms...*

### **E2.8. ¿Qué importancia tiene la fase de exploración auditiva y documental de las obras a interpretar?, ¿cómo abordas su análisis?**

*Digamos que tengo un conocimiento general de lo que es el repertorio, al menos de los siglos XVIII, XIX y XX..., a partir de ahí, puede haber algún momento en que le pongo un deseo muy grande de tocar Humoresque de Schumann. Ahora tengo el deseo de trabajar las dos últimas sonatas de Schubert..., es decir, no tengo una presión..., no tengo un mánager que me diga que tengo que tocar ya... Es más que nada, la libertad y el deseo de poder hacerlo con lo que responde más a mis propias inquietudes personales que a compromisos laborales.*

*Para esa fase de análisis sigo lo que decía Seymour Bernstein Sigmund. El primer enfoque, es un enfoque descomprometido, simplemente hedonista... es decir, hay algo que me atrae. Después, intento entender que es eso que me atrae, por lo que ahí, sí que el análisis juega su papel. El hecho que me atrae puede ser un ritmo, una armonía..., puede ser la textura misma.... Y es llegar a encontrar ese golden point..., ese clímax que decía Rajmáninov que es aquello que resume de alguna manera todo el contenido expresivo de una obra. Es por ello por lo que la obra merece la pena.*

### **E2.9. ¿Qué recursos empleas para el aprendizaje de la obra? Determinar los actos precisos a ejecutar en la acción (lectura, memoria, conciencia corporal, movimiento, repetición)**

*Realmente, un buen trabajo de lectura es indispensable. Someter la obra al trabajo... a una serie de repeticiones, más o menos periódicas, es inevitable. En mi caso..., yo necesito poner en funcionamiento... pues..., un piloto automático.... Sin ello las cosas no funcionan. Yo no puedo con un par de lecturas, y por mucho que haya realizado un trabajo analítico de una pieza, aunque pueda tener las notas en la cabeza, si no tengo un número de repeticiones..., no puedo tocar. Es decir, ese automatismo consciente...*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*Resultaría un tanto descabellado y aventurado, comprometerse a tocar algo que no está totalmente interiorizado, y ahí, la repetición es fundamental. Y no hablamos de una repetición mecánica..., hablamos de una repetición consciente condicionada por la búsqueda expresiva. Es decir, todos los que hemos tocado un instrumento, sabemos que hay algo que se llama actos reflejos para responder a las necesidades de la obra..., pueden ser necesidades rítmicas, tímbricas, la calidad de sonido..., esto tiene que ser muy ajustado y muy ensayado.*

*De vez en cuando puedo tener algunos libros que me puedan servir de referencia, sí, pero bueno..., no deja de ser limitado. Por ejemplo, en la digitación de Newman que parecen casi un listado telefónico, que al final uno tiene que decidir por sí mismo lo que ha de hacer. O, por ejemplo, *Performance Practices in Classic Piano Music: Their Principles and Applications (Music Scholarship and Performance)* de Sandra P. Rosenblum de la Universidad de Indiana: un libro que salió a mediados de los noventa. Pues es un libro de referencia en lo que es práctica interpretativa y sonido de la música del clasicismo y del primer romanticismo. Desde luego son cosas que leí en su momento y que no está de más volver a recurrir a ellas porque, aunque uno cree que se queda con todo... pero... Es decir, al final, las decisiones son estéticas, pero está bien tener ese tipo de referencias..., toda esa información puede darme un poco de tranquilidad sobre el trabajo que estoy haciendo, que a veces, es verdad que no sé si es falso o real... Pero claro, estar informado por mentes académicas y reputadas están muy bien.*

### **E2.10. ¿En qué momento se produce el salto de la partitura al sonido?**

*Idealmente, debería sucederse desde el primer momento de la lectura de la partitura, pero, hay que reconocer que no tengo ese oído. Que no tengo un oído interno que me lo permita..., y ahí, tiene que ver con mis primeros pasos en la música siendo, casi autodidacta. Es verdad que creo que tengo un oído, lo suficientemente discriminatorio..., pero que hubo aspectos, que ciertamente en mi desarrollo, que no se trabajó. A veces veo una partitura por primera y veo la armonía que está escrita, o un ritmo que lo entiendo de una forma intuitiva..., pero muchas veces, no, por lo que requiere de un trabajo de introspección bastante grande antes de ponerse en el teclado.*

*La idea sería básicamente, que uno pueda hacer una lectura a primera lectura, pero que, al mismo tiempo, entienda aquello que lee..., es decir, que no descifra, que entiende. Claro, después hay que explicarlo de una forma más concreta y quizás haya algo de intangible, pero de alguna manera..., lo que es el lenguaje, supone una gran diferencia cuando alguien lee la partitura y la entiende y es capaz de oír en su imaginación los elementos. Claro, sabemos que, en el plan del 66, se enseñaba primero a leer y después a oír..., por lo menos, ahora, teóricamente es al revés.*

### **E2.11. ¿A partir de qué elementos diseñas la estrategia emocional de las obras a interpretar?**

*Esto, procuro encontrarlo desde los primeros contactos con la pieza. No tanto desde que la escucho por primera vez, sino, al empezar a trabajar sobre ella como una primera lectura. Intento imbuirme de la espontaneidad, por así decirlo..., desde el punto de vista de la lectura, por supuesto, no*

*estoy radicalmente atento..., lo pienso a dos tercios de tempo..., y aunque no hago una lectura perfecta, sé dónde encuentro e identifico aquello que me sugiere algo.*

*Evidentemente, esto depende de cuál sea el estilo..., porque es un condicionante bastante grande. Es decir, si se trata de una sonata de Scarlatti, puede ser la propia arquitectura, pero si se trata de Schumann, por ejemplo..., es mucho más la emoción..., todo aquello vinculado a esas armonías que desde luego merecen un análisis profundo; aquello que sugiere el ritmo armónico, todas esas tensiones que se establecen sugieren algo que provocan, también, al mismo tiempo una reacción en el cuerpo. Es que eso, es algo que se debe cuidar y se debe saber que está ahí..., que estamos sujetos a emocionarnos, pero, debe ser, de alguna manera, controlado.*

*Si, tal vez, al principio, sea todo más sensorial... claro..., y, no solo desde la parte auditiva o sensitiva, sino desde mi comportamiento físico. Es decir, cómo se siente, y a partir de ahí, de cómo se siente..., hay que ver que esa sensación, que esas tensiones que implican un conflicto en la obra, que no se exacerben. Y ahí es donde viene, quizás, el estructurar un trabajo técnico donde el resultado del trabajo no lleve, solamente, a tocar de una forma plana, aunque se resuelvan unos problemas técnicos, sino... que, precisamente se pueda dar vida.*

## **E2.12. ¿Cómo desarrollas el componente orgánico de la interpretación?**

*Pues a veces, puede ser mediante imágenes que uno mismo se impone, o, sugerencias que produce algo... Puede haber evocaciones, claro..., dejarte evocar por artes plásticas, por ejemplo, yo soy muy visual. Casi, te diría que el color para mí es una referencia..., más que la literaria. Claro, ya sabemos que la referencia literaria es muy importante también...*

*Claro..., fíjate en la búsqueda de timbres orquestales; esto creo que es una trampa que nos hacemos los pianistas porque queremos estimular nuestra imaginación..., te diría que desde Liszt y, o, incluso, mucho antes... por ejemplo, la referencia cuasi oboe y demás alusiones orquestales...*

*Creo que sí, que, hay cosas muy obvias unas terceras..., unas cuartas, o, unas sextas en Re Mayor están evocando trompetas..., muchas veces es difícil salirse del lenguaje. Hay cosas que son, más que del lenguaje..., que son convenciones..., son casi marcas culturales.*

## **E2.13. ¿Qué importancia tiene, según tu experiencia, el gesto en la interpretación?**

*Toda... La tiene toda porque el gesto siempre que no sea afectado y que esté justificado, digamos..., una coreografía bien estudiada, traerá como resultado un sonido bien integrado y coherente. Incluso, es que yo iría a la antítesis de Lang Lang..., cuando hablo de gesto..., por ejemplo, pensando en Arrau donde parece que no hay gesto, pero, sí..., está presente..., se ve en su muñeca.*



### **E2.14. ¿Cómo se manifiesta la creatividad en el diseño de la interpretación?**

*Esa es la pregunta del millón..., porque un intérprete que tiene que estar lidiando..., que tiene que estar mucho tiempo..., es decir, muchos meses, incluso, en diferentes periodos a lo largo de los años..., el no perder esa frescura inicial, esa espontaneidad a lo largo del trabajo. Yo creo que lo más importante es el no repetir esquemas porque podemos volvernos, un poco, como los gimnastas que realizan una serie de repeticiones... y, se acaba, de alguna manera, adquiriendo una cierta comodidad, entre comillas, una comodidad física..., pero se pierde, al mismo tiempo, la relación con lo que la música demanda. Y al final no tenemos nada.*

*Entonces, yo creo que siempre tiene que tener algún carácter, algún significado... y significativo. A lo mejor, una escala de Do menor en el tercer Concierto de Beethoven, y, otra escala de Do menor en una Sonata de Scarlatti, son, obviamente, las mismas notas..., pero deben tener un resultado artístico e interpretativo diferente, por lo tanto, el trabajo es diferente, el enfoque es diferente.*

### **E2.15. ¿Qué recursos empleas para potenciar dicha creatividad?**

*Pues, yo creo que puede ser, muchas veces, el no escuchar versiones de otros pianistas..., incluso, escuchar géneros distintos de música. Y creo que también es importante, estar abierto a tener ideas frescas. Es decir, que las ideas no se vuelvan aburridas..., hay que saber cuándo se está trabajando sobre música..., a veces, es difícil porque, incluso como cuando fuimos estudiantes, estamos apremiados por los plazos.... Es muy importante atribuir a tu repertorio diferentes aspectos y no estoy hablando solo de estilo, es decir, saber ver cuando de momento ya tenemos bastante de una cosa, y movernos a otra que pueda refrescarnos nuestra mente. A veces, incluso, también, intento conseguir el resultado dramático adecuado, o, expresivo adecuado... la prolongación de un semitono cromático..., hacer que se yuxtapongan dos sonidos un poco más de la cuenta..., un poco más de lo que le corresponde. Una mínima anticipación de la nota del bajo cosas que siempre puedan sacar a uno de lo convencional, pero sin caer en la artificialidad.*

### **E2.16. La fidelidad al texto, ¿cómo debe ser entendida?, es decir, ¿qué tiene de objetivo y qué de subjetivo la interpretación?**

*Es muy buena esta pregunta. Recuerdo cuando estudié en Boston había tenido una clase que era de práctica interpretativa y el profesor que era fortepianista se llamaba John Gibbons..., nos ponía un ejemplo que era el de Igor Stravinsky. Igor Stravinsky, que allá por los años cuarenta, se había movido al neoclasicismo y había adoptado una visión de la interpretación musical, según la cual, decía que todo lo que estaba escrito en su partitura, estaba detallado de una forma inequívoca. Pero claro..., con el tiempo, él mismo se tuvo que tragar las palabras; si escuchas sus propias grabaciones de la Consagración de la primavera a lo largo de los años, no pueden ser más contradictorias.*

*En mi caso, es que la música no es ni incluso..., en la música vocal que hay un condicionante literario.... pero como medio de expresión, hay algo maravilloso y misterioso en la música que va más*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*allá y desde ese punto de vista, la ventaja es que, su propia sintaxis, es ambigua muchas veces. Entonces, yo lo que opino es que sí debe de haber, por supuesto, un respeto..., una fidelidad a la partitura; pero desde luego, una parte donde encontramos una articulación determinada donde encontramos que cinco notas tienen que ser tocadas legato..., que de repente aparece un mezzo piano y después un pianissimo..., no me digas que porque no te gusta en vez el pianissimo, me vas a sorprender con un forte..., porque entonces estás traicionando lo que, por algún motivo, el compositor creó..., tú eres un recreador.*

*Es decir, el trabajo es creativo en sí mismo, pero no puedes hacer una cosa distinta. Ahora bien, también creo que, de las limitaciones que pone la partitura, esa ambigüedad forma parte del arte musical..., es enormemente ambiguo y multifacético..., es decir ofrece multitud de detalles. Una gran obra musical, como pueda ser una gran Sonata de Beethoven, o del propio Mozart..., una Balada de Chopin..., ofrece multitud de detalles minúsculos en los que se puede centrar la atención de un momento a otro de la misma manera que el observador de una obra de arte plástico, puede descubrir muchas cosas el intérprete puede realzar muchas cosas también. Eso no quiere decir que no haya que respetar las indicaciones que vienen establecidas en la propia partitura y crear otra cosa distinta de donde no hay.*

*Incluso, pensando en la música barroca, también..., por supuesto... Un prelude de una Suite de un compositor francés, donde básicamente por ejemplo de François Couperin, aparece una armonía en sucesión, pues, ante eso, habrá que hacer un desarrollo, es lo que ocurre, nada más y nada menos, que con el jazz. En este caso, sigo pensando que estamos tocando el piano..., podemos tocar música del barroco, pero estamos tocando el piano..., es decir, está bien conocer lo que dicen grandes musicólogos, pero creo que tampoco son cosas escritas sobre mármol. Está bien para nuestra cultura entenderlo, escuchar la música en instrumentos originales..., pero, claro..., nosotros al final, estamos tocando otro instrumento y debemos tener un criterio.*

*No creo que se trate tanto de que el piano suene a clave..., claro, hay pianistas extremadamente habilidosos que casi podían replicar dinámicas en terraza, crear esos efectos, renunciando totalmente al creyendo y decreciendo, de forma muy convincente lo cual da cuenta de un control muy fino del instrumento. En realidad, es una manera..., pero para eso..., me voy a la original, me voy al coleccionista. Es decir, si quiero escuchar a Bach, por ejemplo, en el piano..., qué maravilla es escuchar a Clara Haskil, y es un Bach muy distinto, teniendo en cuenta las versiones históricas.*

### **E2.17. ¿Cuál es la clave de una sesión de estudio de calidad?**

*Es aquel en el que el tiempo que utilices, emplearlo bien. Lo cual, parece que es una tontería claro pero la pregunta es: ¿cómo se emplea mejor ese tiempo? Pues..., yo creo que asumiendo cual es la tarea que tienes por delante. Hay que definir objetivos ¿qué es lo que puedo hacer?, ¿qué es lo que pretendo hacer con el tiempo del que dispongo? Y, a partir de ahí, utilizar ese tiempo..., imagínate esa hora de la que dispones en un momento determinado, pues, sacar todo el jugo de ese tiempo sin pensar que tienes una fecha límite, como si tuvieras todo el tiempo del mundo por delante. Lo cual, no quiere*

*decir que pueda ser estimulante, incluso, que pueda ser interesante el establecerse retos..., pero no creo que deba estar basado en eso, y, creo que, si solo está basado en eso, puede traer frustración.*

*Creo que es importante el definirse, cada uno mismo, sus objetivos, planificarlos de forma realista. Digamos que, a lo mejor, si pensamos en tocar la Sonata número treinta y dos de Beethoven, de aquí, al mes que viene..., pues, puede ser que no sea muy realista. El ponerte metas realistas con las que se pueda cuantificar un resultado. Ah, esto exige un conocimiento y un autoconocimiento..., esto no quiere decir que, si en algún momento, uno se siente muy creativo y dice: bueno, pues voy a dedicar mi tiempo libre..., tres horas todos los días a aprender nuevo repertorio y voy a renunciar a que sea perfecto..., pero lo quiero abordar... ¿por qué, ¿no?*

*Te diría, que, buscar la verdad por encima de las propias intenciones..., intentar filtrar la verdad y ver la verdad de esa música con tu propia voz..., desde tu propia voz, intentando expresar con tu manera de hacer el piano y no traicionar lo que hay en esa música. No copiar las referencias de grandes maestros, si no encontrar la propia voz de uno. Sería un poco absurdo tratar de tocar Schubert, exactamente igual, que como hace Brendel, porque claro Brendel es Brendel. o tratar de tocar Chopin a la Rubinstein... Tal vez, dentro de lo que es la voz de uno mismo, pensar bueno, es mi música dentro de las virtudes y las propias limitaciones de esta persona, pero no es una caricatura.*

*Yo creo que, a veces, entre los músicos profesionales escuchar todo demasiado al pie de la letra, y tomar como modelos las interpretaciones de grandes artistas o de artistas legendarios, nos pueden hacer caer en una caricatura. Están ahí para ser respetadas, pero no para tratar imitar.*

---

## 2.2. La escena como reflexión y evaluación de la interpretación.

---

### **E2.18. ¿Cómo te enfrentas al escenario?**

*Si hablo de mi experiencia fue casi cuando yo tenía 26 años, con aquella gira que comentamos que di, a través de la Academia de España en Roma; una serie de cinco conciertos por Italia, prácticamente con el mismo programa. Siempre tuve la misma manera de enfocar el recital.*

*No trato de enfocar el recital como un día más..., doy por descontado que voy a estar un poco más nervioso. Es un día muy especial y tiene sus rituales. Esos rituales van desde haber procurado dormir muy bien, y, levantarme muy temprano para estudiar..., evito tocar a tempo ese día, evito tocar de memoria y me fijo muy bien en todos los detalles de la partitura.*

*Tranquilamente, la revisito..., y me propongo tener tiempo para mí mismo, para pasear, para tomar el aire, para evadirme. Trato de hacer una siesta, comer... y no comer pesado... y darme cuenta, que todas esas sensaciones psicológicas, incluso, fisiológicas que uno experimenta..., forman parte de la preparación trascendente que implica salir a tocar en público..., porque no es una tarea cualquiera.*

**E2.19. Desde tu experiencia, ¿qué representa u/o supone la actuación en público?**

*Supone dar lo mejor de uno mismo y la duda, de que como es algo que se tiene que producir y que no sabes cuál va a ser el resultado final, has de confiar en que tu preparación..., has hecho una preparación trascendente que te va a permitir salir adelante; pero no tenemos una bola de cristal para saber qué es lo que va a pasar. Y en caso de que haya accidentes, son momentos de la interpretación en lo que se han de tener los recursos suficientes como para no mortificarse en esos accidentes y hacer que las cosas vayan por el camino no adecuado.*

*Pero, aun así, escuché algún recital de pianistas increíbles en los que..., recuerdo un recital del Andante spianato de la gran polonesa opus veintidós de Chopin donde hubo un grave error en la memoria en muchísimos sitios, pero, aun así, fue brillante..., dio exactamente igual. La gente se puso en pie a pesar de todo, y recuerdo que, en ese mismísimo recital, había tocado también la Fantasía en Do menor de Mozart..., había sido absolutamente fantástico.*

*Ahí ves como un gran artista, al fin y al cabo, es un ser humano que puede tener un momento de flaqueza en el que haya falta de concentración.*

**E2.20. ¿En qué medida puede el público condicionar la interpretación?**

*De buenas a primeras no, pero, sí que la reacción que tú experimentas te puede condicionar para bien, o para mal..., tanto en un sentido como en el otro. Un público que veas que está ahí porque ama la música, te ayuda... Y, además, es que es algo que percibo..., y, por otra parte, el típico público... de papeles de caramelo y toses, me pone muy nervioso.*

*Te das cuenta de que están ahí, pero que podían estar en cualquier otro lugar. Hay otro tipo de público que es mucho más reverente. Más sensible.*

**E2.21. ¿Qué factores podrían determinar una buena comunicación con el público?**

*El que se establezca el silencio. Hay, a veces, una sensación casi mágica cuando tocas la última nota, o el último acorde, y se produce como un silencio tenso preconizando la ovación. Se produce ese tipo de comunicación, que es una comunicación no verbal o de comunión de algo, en un acto compartido. Hay como una cierta liturgia cuando verdaderamente, el público es receptivo. Pero claro, depende del público del contexto.*

*No es lo mismo una situación donde actúas en una sala donde hay un público fiel, asistente a conciertos, a cuando vas a tocar a un pueblo donde, a lo mejor, el concierto es un acontecimiento fuera de lo habitual... y, por muy bien intencionado que sea el público, no saben dónde hay que aplaudir... Pero aún y con todo puedes encontrar el calor.*

## **E2.22. ¿De qué manera entiendes la participación del intérprete desde el punto de vista escénico?**

*Claro que existen dificultades técnicas y que condicionan la interpretación, pero..., ante cualquier dificultad técnica, yo intento que no esté aislada del componente expresivo o sea que, de alguna forma, todo debe tener un significado, debe tener un encuadre dentro de la obra.*

*En ese sentido, soy firme defensor de la teoría de Rajmáninov sobre el clímax. Es decir, conducir a un determinado clímax, el cual, se resuelve todo. Y medir fuerzas..., claro, no solo la energía, la velocidad, la fuerza física son magnitudes objetivas del todo, sino, que tienen un componente subjetivo muy grande y según el músico, o según las características de la persona. De la misma manera que hay personas más robustas y otras más frágiles, existen sonidos más robustos o frágiles, sin embargo, en artistas..., en grandes artistas que tienen esa fragilidad, son capaces de tocar con una convicción tan grande, que todo resulta relativo..., pueden conseguir un forte absolutamente convincente y arrebatador....*

*Estoy pensando en la pianista italiana que vino a Coruña..., Beatrice Rana, tocando el tercer Concierto de Prokofiev... Y vamos, ella no se caracteriza por tener un pianismo ruso, pero es absolutamente perfecta en como mide sus fuerzas, en como estructura todo de manera tan exquisita.*

## **E2.23. ¿Qué mecanismos empleas para crear un clima favorable para la interpretación musical?**

*Tomarme mi tiempo..., por ejemplo, cuando era joven y tenía que salir al público, llevaba acumulada una tensión, y, a veces, un miedo escénico..., un nerviosismo antes de tocar que me hacían sentarme y arrancar ya con el primer acorde..., ¡no vaya a ser que me fuera a descentrar!; trataba de llevar desde el camerino, esa atención y empezaba a bocajarro. Daba igual si el público todavía no se había terminado de situar o de acomodar. Pero aprendí, eventualmente, a sentarme y a esperar a que hubiera atención... silencio..., entonces, es un poco como que tienes el control y lo dominas. Te sientas, hay un murmullo..., incluso, toses nerviosas y aún no empiezas..., esperas a que el silencio sea total y absoluto; yo creo que eso es lo mejor.*

## **E2.24. ¿Cuáles son tus estrategias para gestionar la memoria emocional?**

*Esto es difícil porque la estrategia puede ser tan diferente como la naturaleza del repertorio mismo. Sí, pero soy proclive a un enfoque donde le doy mucha importancia a un primer encuentro con el repertorio vinculada a la espontaneidad. Es decir, a leer de arriba a abajo una obra. a tiempo o cerca de tempo. y experimentar sensaciones. Es decir, qué sensaciones me evoca..., sensaciones físicas, pero también auditivas con respecto a las sonoridades armonía..., todo eso lo construyo para poder abordar una ejecución técnica y musicalmente convincente. Digamos que es esa fase de espontaneidad como un*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*primer encuentro... Es donde voy a identificar, de buenas a primeras, aquellos pasajes que puede que me vayan a suponer un mayor reto desde el punto de vista meramente musical de mantener la obra entera, de mantener un discurso con coherencia que no se me venga abajo, que no se vuelva aburrido...*

*Obviamente, estás identificando pasajes que pueden suponer un reto desde un punto de vista más técnico, o más mecánico..., por así decirlo, sobre todo, en un contexto: de donde partes y a dónde vas. Quiero decir un pasaje de una dificultad técnica determinada en una obra..., no es lo mismo tocarla en un momento que en otro... No es lo mismo tocarla después de dos páginas de acordes, por ejemplo, que después de un pasaje más o menos cantabile. No es lo mismo tampoco, en el contexto de la planificación del repertorio del recital; es decir, de qué obras van a componer el recital con lo que son todo factores que van, de alguna manera, a determinar el cómo uno va a medir sus fuerzas.*

### **E2.25. Según tu criterio, ¿qué peso tienen los errores de ejecución en la interpretación?**

*La verdad es que depende de qué tipo sea el error, porque el error puede venir como consecuencia del riesgo..., todos sabemos que hay obras arriesgadas, podemos pensar en la primera Balada de Chopin... Segundo movimiento de la Fantasía en Do menor de Schumann... todas esas piezas llevan implícito un riesgo. Cuando uno se siente cómodo y confiado es parecido al tenista..., comparo el tocar el piano con el tenis, en ese sentido. En el sentido de que el tenista debe tener, para que no se le vaya el partido de las manos, tiene que tener la mente absolutamente fría para que si no le ha cometido una doble falta..., tiene que remontar el juego.*

*Sin embargo, puede haber otros errores que puedan venir como resultado de una falta de preparación adecuada. Hay un libro de un pedagogo del piano norteamericano te llama Seymour Bernstein que durante los años setenta u ochenta, hasta dos mil..., fue como todo un gurú de las escuelas de música de los Estados Unidos. Hizo muchas lecturas tanto en Juilliard como en New England donde, no solo asistían pianistas si no el resto de los instrumentistas..., hablaba mucho del miedo escénico y de cómo preparar los conciertos.*

*Es decir, circula muchas veces entre músicos profesionales, la idea de que hay algo que se llama over preparation, es decir, que te has preparado tanto que le has quitado espontaneidad a tu forma de tocar y has empezado como a preocupar pasajes y a tener problemas. Y él esto lo niega, dice que en todo caso hay una preparación defectuosa..., lo que nunca debe estar es under preparation... Esto, quiere decir que, porque hay un miedo a ese exceso, uno puede quedarse un poco corto. Entonces, conocerse.... Porque yo creo que el músico no hace, sino, profundizar no solo en conocer el repertorio, si no en conocer su propia persona. Tratas de conocerte lo mejor posible, y, en consecuencia, cuando sales ahí y te expones, debes de salir triunfante de los retos que tienes frente a ti.*

### **E2.26. ¿En qué consiste, para ti, la ansiedad y miedo escénico?**

*Claro, el miedo escénico no es otra cosa que anticipar un posible fracaso. Has invertido esfuerzo en tu aprendizaje, entonces..., el miedo escénico no es otra cosa, yo creo... que no es tanto ni de*

*cómo vas a ser juzgado, si no, como tú mismo te ves ante ese momento. Tantas semanas, meses de trabajo que a lo mejor se pueden arruinar en un instante. Ese miedo escénico, desde luego que también luego lo sufren los atletas que se preparan para una competencia para un campeonato.*

*Y tal vez, la mejor manera de tratarlo es mediante la meditación, mediante la relativización, y, tratando algo que es muy difícil... sobre todo, en nuestra cultura por cómo nos han educado tradicionalmente en la escuela que es..., suprimir un poco nuestro ego. Hasta cierto punto, es importante que tengamos amor propio, yo creo que el miedo al fracaso está muy vinculado al que sentirse juzgados, o sentirnos juzgados por nosotros mismos cuando lo que tenemos que hacer es poner atención en el arte mismo.*

### **E2.27. ¿Qué aspectos están presentes en la valoración que realizas de tus conciertos?**

*Sí, yo sobre todo se lo presto a estas cosas..., soy muy consciente de cuando las cosas no salen bien o salen lejos de lo que uno esperaba porque hay una desintonía entre tus propias fuerzas y lo que esperas, es decir, entre tus expectativas y la realidad. Lo que tiene que haber es una relación sana entre tus ideales y la realidad de las cosas, y, saber poner al servicio..., porque al fin y al cabo no eres más que ..., estás sirviendo a la idea de ese arte, en ese momento y no puede ser para tu propia glorificación. El trabajo debe ir encaminado hacia la generosidad.*

### **E2.28. ¿Cómo sueles considerar las críticas publicadas?**

*Hubo un momento que me afectaban y que me afectaban muy negativamente..., personas que yo consideraba extremadamente incultas musicalmente pero que estaba muy metidas en los periódicos y que tendían a ser terribles han sido críticas, y, sobre todo..., volvemos a hablar siempre de lo mismo, tenían metido en su cabeza, su cultura es muy limitada, lo que tenían en la discoteca de su casa; una fonoteca lo suficientemente amplia con lo que, si tú estabas interpretando la Appassionata de Beethoven, tu Appassionata debía parecerse a la Appassionata de Rubinstein.*

*Me parece terrible, eso es absolutamente terrible..., hacer bastante caso omiso de ese tipo de personas. Pero claro que te afecta, porque se sienten autorizados para destriparte, si es necesario, ante todo lector que bueno..., vamos a pensar que los lectores que leen esas columnas no son tantos..., y aquellos que se molestan en leerlo, los que de verdad entienden, tampoco le da mucha relevancia.*

### **E2.29. ¿Representa el concierto el punto final?, ¿por qué?**

*No, no deja de ser más que un momento que se desvanece y que puede ser una parada en el camino..., no más que ciertos momentos en el camino no es el punto final.*

**E2.30. ¿Cómo ha resultado la experiencia de someterse al estudio de grabación?**

*Es muy diferente a tocar en público saber que tienes ahí un juez que es el micrófono absolutamente frío y que, en el resultado, de como recoge el micrófono de lo que tú estás haciendo, pueden intervenir factores de equilibrio de colocación del micro, de cómo es la sala..., y ahí, yo creo que no tengo los conocimientos suficientes por lo que te tienes que dejar asesorar sobre quienes sí los tienen y hay que dialogar bastante.*

*Tuve la experiencia de la grabación de un disco y en ese sentido fue demasiado naif... Dejé hacer bastante hasta el punto de que me sentía un segundón. Es decir, para cuando uno tiene la oportunidad de hacer más, tiene que saber tomar cartas en el asunto... el cómo se planifica una grabación, no es nada fácil. Es la plasmación del mundo sonoro de algo que tú tienes en la cabeza que, ya, no solamente, eres dueño de lo que hacen tus dedos, de lo que sale del instrumento, sino, que además hay un producto editado, o, hay un producto que está aderezado desde una mesa de mezclas o desde la situación correspondiente.*

**E2.31. ¿Qué sensación te produce escuchar tus propias interpretaciones?**

*Pues sabes que escucho pocas grabaciones de las que haya participado. Porque considero que fueron momentos que pasaron y es como ver fotos. No quiere decir que no pueda ver un segundo momento donde me sienta más nostálgico, o, pueda estar más proclive a escucharlo. Curiosamente, de grabaciones más que tengo un iPad en el coche..., lo tengo funcionando de modo aleatorio y que si saltan pues digo ¿por qué no? voy a dejar que suene. No me obsesiona para nada. No estoy ni en ese nivel artístico, ni en ese nivel de neurosis. Entiendo y sé que hay artistas de gran renombre que no viven.*

**E2.32. ¿Cuáles son las principales diferencias entre el trabajo de estudio y la actuación en vivo?**

*En la grabación..., sucede al contrario de la idea que tenemos, o que transmitía Glenn Gould de obra de arte en sí misma acabada y definitiva, cuando en realidad es algo artificioso. Él mismo, llegó a editar como los cineastas que editan fotogramas, hacía unas ediciones tremendas..., pero eso no es la realidad, por mucho que estuviera ahí metido en un ideal que estaba en su mente. Claro que era su punto de vista, pero, consideraba que eso no se podía escuchar en ninguna circunstancia en público..., en una sala de conciertos; pero es que yo creo que en una sala de conciertos lo que tiene que escucharse es precisamente el escuchar lo que ocurre en ese momento, vivir esa experiencia.*



ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*Glenn Gould llevó un poco al límite ciertos experimentos que hicieron grandes músicos antes que él. Músicos como Stravinski qué opinaban.... Claro, ese concepto de que la música era invariable que tenía que ser así toda la vida..., y nada más lejos de la realidad, por sus propias grabaciones. Nosotros somos seres vivos, no somos cristales, no somos minerales inmutables, sino que vamos creciendo..., podemos llegar a una plenitud que después vamos hacia un declinar paulatino o más o menos paulatino hasta que llegamos al final de nuestro recorrido vital y dentro de eso..., dentro de todo ese recorrido, tenemos una experiencia de lo que vivimos y es imposible que sea siempre la misma. Por eso yo creo que el propio valor del concierto, para el músico en activo, es transmitir esa idea maravillosa que tuvo un compositor..., estos momentos en distintos momentos de su vida y en su propia óptica, sin traicionar al estilo pero que evoluciona con el tiempo. Y no es algo que cristalice y deba ser siempre igual en el tiempo.*

### 3. Tercera Entrevista (A.II.E3).

#### Analizando al profesor- pianista.

**Lugar de Realización:** A Coruña

**Fecha:** 24 de enero de 2020

**Duración:** 120 minutos

Una vez establecidas las características propias de la práctica instrumental, se procede a indagar sobre los modos en que se incorporan a la docencia con la intención de identificar las principales causas que justifican el pensamiento y acción de los profesores de piano.

Inicialmente, se reflexionará sobre aquellos aspectos que conforman un concepto de enseñanza determinado dando lugar a un marco epistemológico que posibilite la comprensión de su práctica docente. En este sentido, se pretenden conocer los vínculos que se generan a partir de la experiencia instrumental, de qué modo son transformados en conocimiento didáctico, cómo evolucionan y cómo se establecen las relaciones que evidencien una determinada identidad profesional.

Posteriormente, se centrará el estudio sobre los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza- aprendizaje. En este punto, se profundizará sobre los procedimientos que definen el trabajo en el aula; se indagará sobre la relación que se establece a partir de los contenidos propios de la interpretación pianística y su correspondiente concreción de objetivos y repertorio instrumental. Del mismo modo, se preguntará sobre su incidencia en la planificación y el diseño de la clase, así como, sobre los principios metodológicos que determinen diferentes roles docentes, modelos didácticos y posibles teorías de enseñanza y aprendizaje. Como principal fuente de reflexión en lo que a estilo docente se refiere, se profundizará sobre el concepto de evaluación atendiendo a la complejidad del proceso, las diversas dificultades de objetivación, así como los momentos o fases más relevantes y las principales técnicas empleadas.

#### CONTENIDOS.

##### Tercera Entrevista:

Analizando al profesor- pianista.

- 3.1. Concepciones sobre el ejercicio docente y su relación con la actividad artística.
- 3.2. Estilo docente.
- 3.3. El alumnado y sus perspectivas.
  - Grado Elemental.
  - Grado Profesional.
  - Grado Superior.
  - Máster.

Finalmente, se investigará a cerca de la percepción y el trabajo sobre el alumnado a lo largo de sus diferentes etapas formativas. El estudio analizará las principales características de los y las estudiantes en cada grado con el propósito de establecer el modo en que se produce el perfilamiento profesional e identificar sus principales factores de abandono, rendimiento, motivación y las dificultades más destacadas.

---

### **3.1. Concepciones sobre el ejercicio docente y su relación con la actividad artística.**

---

#### **E3.1. ¿Qué significa enseñar a tocar? ¿Cómo ha evolucionado tu percepción de enseñar a tocar?**

*Lo cierto es que son preguntas tan cortas como amplias..., enseñar a tocar..., estamos pensando a quién, claro, porque, lo que yo hago es enseñar a tocar a niños que no sabían tocar es su primer enfoque hacia el instrumento. Claro que cada grado cambia el enfoque, pero aún y con todo, el tipo de trabajo que enseñarías a un alumno que ya tiene conocimientos instrumentales, es que es tan importante entrenar bien a un alumno desde cero, desde el principio..., que lo que puedes hacer ya en esos momentos a veces es muy limitado, va a depender muchísimo de la capacidad de sacrificio del alumno, pero, ni aún con esas tienes garantizado un buen resultado.*

*La enseñanza artística..., la enseñanza de la música es así de terrible; si nos falla esa base, esa primera base..., es muy difícil construir un edificio sólido en el largo plazo. Yo creo que es el único tipo de disciplina donde esto ocurre de una manera tan tremenda porque alguien puede haber asistido a su escolarización en una escuela que deje mucho que desear, pero puede convertirse posteriormente en un gran ingeniero o en un médico y eso no determina tanto. Pero en el desarrollo como pianista, lo que se hace al principio si no se hace con mucho mimo y con mucho detalle, con precisión, qué es lo que necesita ser hecho en el momento adecuado sin saltarse fases desarrollo..., puede tener consecuencias terribles.*

*Entonces, respondiendo a tu pregunta..., es cuando te haces cargo de un alumno o que no sabe nada, o que sabe muy poco..., y en un grado medio de desarrollo, ya pude haber lo bastante hecho bueno como para que no tengas, más que guiar..., o puede haber habido un entrenamiento defectuoso que sea muy difícil, o imposible, de modificar. Porque no solamente hay que reprender la manera de hacer las cosas, sino que además digamos, que el joven músico no sabe que es a lo que le tiene que prestar atención cuando se siente al piano. Y ahora que hablamos de que cuando se sienta delante del instrumento..., es que hay alumnado que no sabe ni tan siquiera como sentarse. Y no hay una cosa más paralizante..., que nunca le dijeron como se debe de sentar y de por qué se debe sentar de una determinada manera. Digamos que, desde siempre, desde que he sido profesor de conservatorio, como estudiante tenía muy claro cuál es la manera que tenía que actuar... y lo que se ve, en general, es que la cantidad prima sobre la calidad y de esto nos sobran ejemplos.*

**E3.2. En el aula, ¿dónde comienza el docente y donde el intérprete?**

*Si estamos hablando de modelar al alumno desde los primeros pasos, debemos de saber que el profesor tanto puede hacer al alumno como romperlo. Entonces, yo creo que el trabajo más que en pensar en ser músico..., uno mismo..., es en ayudar al alumno a que se sienta cómodo con el instrumento. Que aprenda a escuchar y unas ciertas actitudes hacia el sonido y hacia el gesto, y, a partir de ahí..., tratar de ser muy observador y no tratar de inculcar al alumno cómo lo haría yo sino, viendo cómo es él y ayudarla a que desarrolle lo mejor posible para que acabe siendo el mismo.*

**E3.3. ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de esta dualidad?**

*A ver el músico que tiene una carrera..., el intérprete que se está sintiendo más intérprete, se va a sentir muy frenado con la enseñanza y más en el sistema nuestro que no está valorando ni está premiando de algún modo.... Creo..., es una anécdota conmigo..., el curso pasado antes de la pandemia, me habían llamado de un concurso nacional para formar parte del jurado y se me denegó el permiso..., claro, hubiera sido exactamente lo mismo si me hubieran llamado para tocar con una orquesta... Pues no, no me dieron permiso... es así. Con lo que esto es tremendamente frustrante.*

*El intérprete que compatibiliza la enseñanza en España..., es que no está contemplado. Hay otros países donde sí y aún en ciertos países donde está contemplado, necesitan compatibilizar la enseñanza con el escenario porque si no, no pueden vivir la mayoría de las veces. Con lo que esto es un sacrificio añadido. Quien encuentra el equilibrio perfecto de los ingredientes tiene mucha suerte..., ese tipo de profesores artistas. Por otra parte, pienso que puede ser un arma de doble filo..., todo depende de cómo sea ese profesor y de cómo viva su faceta de enseñante porque puede llevarle a mucha amargura al alumnado si se nota coartado en su libertad musical de alguna manera.*

**E3.4. Brevemente, ¿Cuáles consideras que son las principales dificultades y las necesidades básicas en la enseñanza del piano?**

*Pues yo creo que, diré otra vez, por parte del propio sistema, muchas veces la propia administración no tiene un interés genuino..., es algo que ya doy por descartado en la calidad de nuestra enseñanza. Sobre todo, la administración y en gran medida las familias. Para muchas familias, desgraciadamente, el piano no es más que un aderezo a la formación general de su hijo que incluso es un aderezo que puede resultar prescindible llegados a un punto..., llegados a un cierto momento..., y un motivo, digamos, de caché social. Son muy pocas las familias que verdaderamente valoran que pueda ser algo muy enriquecedor para sus hijos, incluso, suponer una futurible profesión.*

**E3.5. ¿En qué medida consideras que se pueden establecer modelos de enseñanza?**

*Creo que debemos tener un sistema de enseñanza y un modelo absolutamente propio y totalmente diferenciado del diseño de los planes de estudio vigentes y del sistema de inspección educativa vigente..., ese, es gran parte del fracaso de la enseñanza musical en España.*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*Me parece terrible como muchos de nuestros colegas en los conservatorios, han aceptado el rol educativo de la secundaria. Por ejemplo, hay una cantidad de materias o de asignaturas gravitando alrededor de la especialidad instrumental donde cada uno de sus profesores considera que lo suyo es lo más importante y cargan, y sobrecargan, al alumnado con tareas que para nada les van a ayudar a ser mejores músicos. Yo creo que eso es gran parte del fracaso.*

*Pues..., yo intento que se centre todo y exclusivamente en el talento individual de cada alumno. Desde ese punto de vista tenemos todas las ventajas, porque es un alumno..., una hora. Pero desde el punto de vista de lo que piensa la Inspección Educativa..., es como si nada. Y, desde el punto de vista de las familias, que van a priorizar siempre la educación obligatoria y que consideran en general que es algo como mucho..., que viene bien al desarrollo intelectual de sus hijos, incluso, en el caso de alumnos que tienen un talento genuino, no se suelen plantear que pueda seguir su vocación artística como una carrera. Claro..., yo tampoco les puedo culpar porque las salidas profesionales son las que son. Pero creo verdaderamente que la teoría de la educación pregoniza en las últimas leyes..., es decir, que la enseñanza debe estar centrada en las necesidades de cada alumno esto se ha dicho tanto con la LOGSE..., y claro, nada más cierto que la enseñanza del piano; sin embargo, a la hora de la verdad, están tratando de hacer entrar en un sistema de calificación y de evaluación que nada debiera tener que ver con lo que es una enseñanza artística.*

### **E3.6. ¿Qué relevancia podría tener la investigación en la enseñanza interpretativa del piano en los conservatorios?**

*Es que yo creo que ya hay mucho hecho, sobre todo, fuera de España. Y creo que solamente nos valdría con tratar de sacar las buenas enseñanzas de aquellas escuelas que sabemos que lo hacen bien..., son como mecas de peregrinación internacional. Qué es lo que han hecho bien..., y, sobre todo, de dónde vienen los alumnos que van a estudiar en ellas... Y desde luego no es lo que se hace aquí.*

### **E3.7. ¿Qué significa innovar en educación artística en el conservatorio?, ¿cómo crees que debería enfocarse?**

*Yo creo que nos haría mucha falta hacer algo que ya está hecho y que pude aprovechar por parte de la administración..., es la movilidad de profesorado. Durante, apenas dos años antes de la crisis del 2008, con el programa Leonardo da Vinci donde se favoreció que profesores de conservatorio profesional, incluso superiores, pudieran visitar escuelas homólogas en otros países..., yo pude visitar Letonia e Italia. Tal vez nos haría falta más de esto. Falta acercarnos con humildad a escuelas o a sistemas de dónde están saliendo buenos ejemplos.*

*Antes salió el tema de la pianista Beatrice Rana que empezó sus estudios en el Conservatorio de Música Nino Rota en Monopoli, en el sur de Italia donde sus padres son profesores... Es un conservatorio con una plantilla de profesores y un número de alumnos más pequeño que la Coruña, y, sin embargo, tiene un departamento de piano impresionante. Es que de allí han salido alumnos premiados en el concurso de Varsovia..., en el Marguerite Long. Entonces..., esto es lo que cuenta al final.*

---

ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*Claro, identificar esos modelos de buena práctica..., en esos modelos vas a ver lo que hablábamos antes, sobre todas esas asignaturas que parece que están replicando el sistema de secundaria en el propio conservatorio y que son algo desmesurado. No quiero decir que aprender improvisación, o aprender armonía, o historia de la música sea innecesario..., no estoy diciendo eso..., lo contrario. Estoy hablando del lugar que deben ocupar en el currículum para que al alumno lo aproveche de la mejor manera posible.*

**E3.8. ¿Cómo compaginas la exigencia de la interpretación con tus clases?**

*Lo cierto es que vengo de pasar una fase de años de muy poca actividad artística como intérprete. Con lo que yo, tal vez, no sea la persona más adecuada para hablar al respecto. Si te puedo decir que en ciertos momentos que quise tocar, me sentí especialmente frustrado porque ni se me valoraba, ni se me facilitaba como profesor de música..., yo quería desarrollar mi labor... Claro, tú piensa que, por ejemplo, la Universidad favorece la docencia y la investigación..., pero en nuestro caso, el sistema educativo no favorece que el profesor participe en certámenes. Y en aquellos momentos, la verdad es que lo hacía como buenamente podía..., era sobre todo estrujando el máximo horas de la mañana, o en el fin de semana, porque la realidad es que también tenemos una sobrecarga de horas lectivas. El número de horas dedicadas a la docencia del instrumento no son comparables a las que se hacen en otros sitios de Europa.*

**E3.9. ¿Qué satisfacción te reporta cada una?**

*Yo creo que dentro de lo que son las circunstancias a las que me ha llevado la propia vida, trato de mirar con la mejor cara posible a lo que me ha tocado, y, trato de poner de mi parte lo mejor. Lo mejor como intérprete cuando he podido tocar y lo mejor como profesor cuando he tenido que enseñar. Volvemos un poco a esto de dejar el ego de lado de alguna manera. Porque claro, enseguida si tú quieres ser intérprete..., enseguida nos podemos contaminar de egoísmo y en una estructura como esta en la que no se nos va a favorecer, que nos desarrollemos, que pongamos en valor nuestras propias cualidades artísticas..., el mero hecho de que nos van a frenar las iniciativas creará reacciones contraproducentes. Yo me siento un poco fuera de juego.*

---

**3.2. Estilo docente.**

---

**E3.10. Como docente, ¿cuáles dirías que son tus principales preocupaciones?**

*Que el alumno quiera la música. Mi preocupación está en que adquiera un cierto nivel determinado..., ni tan siquiera que cumplan con un documento como es la programación, si no, simplemente que tengan apreciación por la música, que adquieran un gusto por practicar, que valoren*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*sentarse a practicar sin que les tengan que decir nada.... Y si consigo eso de algún alumno ya he conseguido muchísimo. En el resto de los casos, simplemente que progresen y que sean mejores que al principio.*

**E3.11. ¿Cuáles son las influencias que condicionan tu práctica?**

*Yo diría que ha sido tanto, mis propias experiencias negativas como alumno, como los modelos de los mejores profesores que he tenido. Y trato de filtrar..., trato de no caer en aquello que yo he criticado tantas veces y de tomar como modelo aquello aquellas personas que me han inspirado sabiendo el relativizar donde estamos y donde estaban estas otras personas. Con experiencias negativas me refiero a huir de actitudes enseñando donde pongan en valor la rivalidad entre colegas a través de los alumnos..., eso sucedía en mis principios, era algo que estaba muy presente*

**E3.12. ¿Qué papel consideras que desempeña la personalidad del profesor de piano en el desarrollo musical del alumnado a lo largo de los diferentes grados formativos?**

*Yo creo que, en el principio de todo, debe ser motivador..., debe de alguna, manera incentivar al alumno a despertar el interés para empezar a estudiar. En un siguiente nivel, creo que su labor debe ser mucho más científica..., mucho más instructiva..., claro, desde el principio también, pero hay una gran diferencia entre una labor más orientadora hacia el posible futuro profesional, u, orientado en el sentido contrario que lo estás formando para una cultura general.*

**E3.13. En relación, al modo en que presentan los contenidos, ¿qué significado otorgas al repertorio?**

*Creo que el repertorio es el núcleo de todo, en un nivel más inicial los alumnos deben aprender convenciones en cuanto a estilo, en cuanto a repertorio, incluso, en cuanto a autores. Un alumno pequeño no tiene ni idea de quién era Bach, Beethoven o Béla Bartok..., pero yo creo que es necesario hacerles ver que unos vienen antes que otros históricamente, aunque, tampoco creo que la secuencia cronológica, en sí misma, necesita un orden de presentación. Pero si contextualizar históricamente..., hacerles ver que, con respecto a ciertas convenciones, desde la evolución de la sociedad..., a lo largo del tiempo cómo son las estéticas artísticas y musicales, pues claro..., no funcionaría de la misma manera con un alumno que empieza a estudiar el grado profesional que con un alumno de grado elemental.*

*Creo que se trabaja en espiral, porque ciertos contenidos dependen de un núcleo..., si es que estamos hablando del concepto..., estamos partiendo de algo germinal, todo gravita en torno a ello y todo lo que se adquiere después es como una profundización.... Una repetición sobre sí mismo que se va haciendo más compleja. En algún aspecto puede haber linealidad, que sí, pero yo creo que es más en espiral que lineal.*

**E3.14. ¿Qué elementos tienes en cuenta a la hora de planificar tus clases?,**

*Pues primero, teniendo en cuenta cuáles son las necesidades de aprendizaje del alumnado. Es decir, necesita aprender estilo..., repertorio, o, necesita empezar a dominar algún elemento muy básico de la técnica.... Y en consecuencia cuál es el trabajo.... Claro..., la cuestión de abordar cosas de la técnica..., puede haber piezas Ad hoc, muy simples en las que se puedan trabajar esas dificultades..., incluso, en el nivel más elemental de todo, pues..., tienes las cuestiones posturales de la mano, la posición las diferentes partes del teclado..., partido de las teclas negras.*

**E3.15. ¿Cómo crees que se podrían identificar fases durante ese proceso?**

*En realidad, dependiendo del alumno... pero puedo ver fases. Hay una primera fase de presentación, yo tiendo a enseñar por demostración sobre todo en las fases más iniciales.... Dependiendo de cuál sea su facilidad, o las características propias de cada alumno, unos necesitan fijarse más y tratar de reproducir el mismo movimiento, y, otros, sin embargo, lo asimilan como una esponja incluso son capaces de progresar hacia algo más intuitivo más creativo.*

*Creo, que, a partir de ahí, al profesor le corresponde saber ver cuando enough is enough..., cuando algo ya es suficiente, o, cuando hay que pasar a otra cosa..., o cuando hay que volver atrás y perseverar. Si bien es importante no dar saltos, no saltar etapas..., no sentirse tentado con un alumno que parece tener facilidad; una de las tentaciones en las que podemos caer es en acelerar el proceso y pasar más rápido por los contenidos, o, incluso presentar contenidos muy difíciles antes de tiempo.*

**E3.16. ¿En qué medida el repertorio cubre los objetivos a alcanzar por el alumnado?**

*Claro, con un alumno de Grado Elemental se requiere que los motive..., quizás, observando métodos cuidados de iniciación al piano se ve, por ejemplo, Piano Adventures, de muy cuidadoso. Incluso, se puede ver como hace una adaptación, en su cuaderno de primer año de piano..., tiene una adaptación del Minueto en Sol Mayor del Ana Magdalena..., es un arreglo facilitado donde contextualiza históricamente el minueto, incluso hay unas ciertas caricaturas de cómo se vestía la gente con lo que, eso, puede ser de utilidad como un primer acercamiento un primer enfoque hacia la comprensión del estilo. A veces, he conocido a alumnos en el grado profesional que no sabían en qué época vivía un autor determinado..., ni sabían cuadrar en un estilo determinado lo que están tocando. Y eso es grave....*

**E3.17. ¿Qué criterios empleas para seleccionar dicho repertorio?**

*Pues desde luego que hay algunos compositores y métodos con los que tengo más afinidad. Por ejemplo, si se trata de materiales didácticos este material que ya te mencioné..., me encuentro*



## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*cómodo con él, está muy bien distribuido y muy bien pensado desde el punto de vista psicopedagógico de la presentación de contenidos...*

*Me gusta especialmente la imagería que emplea para niños pequeños, está hecha, incluso, con ayuda de psicopedagogos. Se nota en la manera en la que se presentan las cosas, de forma atractiva..., la manera en la que se hacen referencias cruzadas a elementos..., es decir, volvemos a esa espiral de ejercicios elementales de coordinación, de técnica donde se les pide, a lo mejor, que el segundo dedo haga una cosa, o con el primero, y que al mismo tiempo lo haga el tercero de la mano contraria y que se forme la posición de los dedos para tocar..., en esa referencias cruzadas en distintos momentos del curso está muy bien. Te ayuda como profesor a volver sobre los pasos anteriores y a no dar las cosas por suficientemente trabajadas; entonces, sí que pienso que la experiencia del profesor es muy importante..., tener esa experiencia del largo plazo que se da en esto, y, que es ciertamente, más espiral que lineal..., porque también está basado, precisamente, en la experimentación..., en oír y sentir que en aprender conceptos unos detrás de otros.*

**E3.18. ¿Cuándo empleas una secuencia lineal, y cuando circular en el diseño de tu programa?; ¿cómo influye la interrelación de elementos propios del discurso musical en el diseño didáctico?**

*Quizás estaría hablando ya de cuestiones más propiamente musicales de estilo que del repertorio mismo o de abordar piezas diferentes... Eso en el desarrollo lineal, pero cuando estás hablando de la técnica es mucho más circular...*

**E3.19. ¿Cuál es el valor de la imitación y de la ejemplificación en la docencia pianística?**

*Es verdad que yo enseñé en el Conservatorio Superior y, claro, la ejemplificación la he empleado siempre para ver, que algo que no funciona, puede funcionar si se prueba de una determinada manera. Aún tocar por demostración en el nivel inicial es más que nada por imitar..., es esperar que el alumno imite en un grado superior..., no..., es más una ejemplificación por así decirlo... Es diferente. Es enseñar que es lo que no funciona, pero no necesariamente claro tiene que ser así, pero sé que no es como lo estás haciendo. Es decir, eso sería en un nivel superior..., en un nivel básico estarías realizando una acción más o menos sencilla lo eficaz que ha de ser imitada.*

**E3.20. ¿Qué factores, o elementos consideras que influyen en el rendimiento y en el correcto desarrollo profesional del alumnado?**

*Por una parte, la comprensión en sus centros de formación obligatoria que tengan unas tutorías que sean comprensivas con sus necesidades ya que el sistema educativo tampoco va a hacer mucho por ellos, y, que las familias también los favorezcan de alguna manera...*

*Me acuerdo de una educadora musical que impartía clase en el Conservatorio de New England pero también en la Facultad de Ciencias de la Educación de Harvard, concretamente en el Departamento de Educación Musical..., y, ella ponía un ejemplo muy básico de lo que había que hacer con un niño que tiene talento en el instrumento y que hay que potenciarlo.*

*Decía que, si son varios niños en una casa, y que ese niño tiene ese talento..., no es que hubiera que hacerle sobornos, pero decía que al chico..., debía tener ciertos privilegios; como si esos privilegios fueran, por ejemplo..., los domingos no tienes que lavar los platos eso es muy americano, ese tipo de responsabilidades con lo que tú vas a hacer un sacrificio por tocar el piano, y, por ello estás exento de hacer otras cosas que tus hermanos que no lo tocan no lo hacen. Claro, esto sería el nivel más básico y la implicación mínima que debería tener una familia, es decir, favorecer que el chaval pueda estudiar las horas necesarias, darse cuenta de que no le pueden pedir que sea impecable y que dé el máximo posible en todo porque lo único que trae problemas a la larga.*

### **E3.21. ¿Cómo entiendes la motivación del alumnado y cómo crees que se desarrolla en cada etapa?**

*Yo creo que la motivación en la etapa más inicial es fundamental..., no hay que perder la oportunidad de alabar al alumno por pequeño que sea lo que haya hecho. Venimos de una tradición en la que nos someten a críticas constantemente y parece que nosotros estamos ya abocados a someter a crítica a un niño por pequeño que sea, y eso no puede ser, sería el peor de los errores. Debería ser siempre un refuerzo positivo, no decirle esto no lo hagas así, sino, hazlo de este modo..., y, ¿qué te parece si pudiéramos hacerlo así? Y, al mínimo cambio..., premiando ese tipo de cosas.*

*A medida que va creciendo el nivel de exigencia será mayor, y debe haber una empatía también del profesor hacia todas las dificultades a las que el alumno se está enfrentando, y, sobre todo a un alumno que no lo tiene todo de su parte para desarrollar su talento. Cuando el alumno no trabaja puede ser simplemente, porque no tiene interés, o, porque el entorno es tan desfavorable que no se lo permite... En el caso de que sea este segundo motivo, debe demostrar su apoyo..., debe de decir: bueno, no lo puedes hacer mejor..., claro, solo con media hora... cuando en realidad necesitabas tres horas.*

*La corrección más severa basada, exclusivamente, en el rendimiento artístico se debe reservar para el nivel superior, creo yo. A ese nivel uno..., como se dice...: uno ya va llorando de casa. Y, obviamente, cuando estamos hablando de los estudios superiores, uno tiene que saber dónde está..., que tiene que destacar y qué tiene que estar por encima del 80 por ciento..., el que quiere hacer algo no puede estar en la medianía.*

*Entonces esa es mi opinión, mucha motivación..., mucho alabar en el principio y que el alumno pelee con superarse, con ser algo mejor de lo que era antes, y, progresivamente según va creciendo, y va avanzando en su nivel de formación artística, se va dando la vuelta a eso y se va convirtiendo más en competitividad.*

**E3.22. ¿Qué estrategias empleas en cada grado?**

*Saber ver eso que le haga despertar..., el que tiene vocación de verdad es capaz de coger riendas, de enfrentarse y de pelearse por salir de la situación. Si la actitud es más bien de reprimenda, lo único que vamos a conseguir es frustración por las dos partes: el profesor no va a obtener lo que quiere, y el alumno se va a sentir juzgado, recriminado constantemente, y no va a sacar nada de positivo.*

*En los primeros momentos del alumno yo no soy partidario de las audiciones para los alumnos más pequeños por muy buenos que sean, porque el alumno está midiéndose consigo mismo. En un principio, y paulatinamente en su progreso, pasará a medirse con sus compañeros y además, en unas edades muy conflictivas como para medirse con sus compañeros, porque..., que peor momento que la propia pubertad, pero es así.*

**E3.23. Según tu criterio, ¿Cuáles dirías que son los recursos didácticos más efectivos?**

*Depende también de cómo me venga el alumno y depende de la personalidad del alumno. Hay alumnos con los que me viene muy bien trabajar, por ejemplo, estudios de Czerny..., o, con los que me resulta muy cómodo que aprendan todas las escalas y arpeggios en todos los tonos..., y hay otros alumnos con los que no... Es decir, puede ser mucho más satisfactorio el trabajar de pasajes aislados. Entonces, no puedo decir que es lo que mejor me funciona..., la cuestión aquí es diagnosticar, en cualquier caso, incluso, la misma persona puede pasar por momentos donde hace falta tocar todos esos palos de una u otra manera, porque en realidad, eso es lo que va a conformar la independencia en el trabajo llegado su momento...*

**E3.24. ¿Cómo valoras la presentación en público en el proceso de enseñanza- aprendizaje del piano?; ¿cómo lo preparas?**

*Pues tal y como te decía antes, yo creo que el primer año es absurdo presentar a un alumno en público..., pero aquí, en nuestro entorno, alumnos que apenas tocan una frase de ocho compases al unísono ya son puestos a tocar. Entonces, ¿para qué sirve eso? Creo que no sirve para nada, no es nada interesante ni para el público, ni creo que ellos estén desarrollando unas tablas..., porque, para empezar en virtud de la edad que tienen, no tienen esa conciencia tampoco.*

*Yo creo que es mucho más interesante a partir de qué..., y no quiero aparecer radical..., pero tal vez, antes del grado profesional..., y que se vaya acostumbrando a salir en público una vez que tienen trabajado una pieza lo suficiente. Nunca haría salir a tocar a un alumno a tocar en público como castigo, sino, siempre como premio. Nunca haría eso por respeto a la música, al alumno y porque además no tiene ningún tipo de efecto positivo en su evolución..., al contrario, puede tener un efecto pernicioso sobre el grupo de alumnos. Puede calar, de hecho, por mi experiencia a lo largo de los años*

*que he tenido de profesores diversos..., la idea muy interiorizada de que todo vale. Entonces tan pronto cala esa idea, esto es muy difícil de arreglar.*

*En el caso del Grado Superior... en este sentido, intento narrarles mi propia perspectiva lo que fue mi lucha en su momento, porque yo creo que es importante que tengan el relato del profesor. El profesor debe decir, yo pasé por esto y es verdad que, aunque cada uno recorre su camino y cada uno encuentra su manera, creo que es un referente. También animarlos a escuchar música y a conocer artistas..., a escuchar muchas versiones, pero sin copiar ninguna. No hacer caricaturas de lo que hacen otros artistas.*

*Para mí es muy importante..., yo recuerdo que Joaquín Soriano decía..., no recuerdo si con las Variaciones serias..., yo me había acabado de comprar una versión de Murray Perahia, y me preguntó: ¿ya la has escuchado? y yo le dije sí... me contestó: mal hecho. Claro, y me quedé..., él añadió: es que primero debes tener pensada tu versión..., antes de escucharla de nadie y menos la de Murray Perahia, o de algún genio de estos. Creo que eso fue un gran consejo..., tienes que saber tener un criterio y a partir de ahí..., sí..., ir escuchando de una forma mucho más formada a cualquier artista..., y, vas a ver, vas a percibir qué es eso que lo destaca de todos los demás..., de otra manera se convierten en caricaturas las versiones.*

*De la misma manera cuando yo me aprendía una Sonata de Beethoven o de Mozart, procuraba no escuchar ni Sonatas de Beethoven y Sonatas de Mozart..., me iba a la ópera, o, escuchaba cuartetos de Beethoven..., que es mucho más transversal. El repertorio, en realidad..., sobre todo, el repertorio del piano, al fin y al cabo, es un banco de pruebas del gran repertorio sinfónico y de todos los demás géneros.*

### **E3.25. De un modo global, ¿cómo valoras cada uno de los factores que intervienen en la evaluación del alumnado?**

*En realidad, es que yo lo único que quiero medir es el progreso..., que haya progreso..., y este progreso puede ser, no tanto de realización artística..., pero puede ser de que empieza escuchar. Que demuestra que está empezando a pensar de alguna manera. Es decir, no solamente está repitiendo una lección como un niño pequeño en muestras de qué empieza a ver una comprensión, y, por lo tanto, una producción.*

### **E3.26. ¿Qué entiendes por un buen resultado de evaluación?**

*Un buen resultado..., Esa percepción a nivel de control*

---

### 3.3. El alumnado y sus perspectivas (GE, GP, GS, Máster).

---

#### **E3.27. ¿Cómo definirías al estudiante de piano actual en las diferentes etapas formativas?**

*Creo que hay una inmensa mayoría que no saben por qué están...; simplemente, los han apuntado, los han inscrito desde casa para que vayan al conservatorio. Pero poco a poco, de esos habrá unos cuantos que demuestren tener una vocación o un interés genuino..., pero solo unos pocos. De todos los demás, los habrá que sean obedientes con los deseos de sus padres, en tanto vaya al conservatorio, a pesar de que ya te he dicho que dichos padres, normalmente, no es que ayuden mucho..., pero bueno..., por lo menos sí que traen las tareas que se les piden.*

*Y después, hay un porcentaje, desgraciadamente muy alto, con el cual no se va a poder hacer nada. Ahora bien, sí que se puede hacer algo..., es decir, si se cambia el acento sobre qué es, para lo que están allí. Entonces, con esos alumnos yo tiendo a conformarme con que pasen de tener una indiferencia a un cierto placer por la música..., que esa indiferencia, no se convierta aún encima en un odio.*

#### **E3.28. ¿En qué medida consideras que se podría identificar un perfil de estudiante en la especialidad?**

*Sí creo que existe un prototipo. Debe ser..., yo creo..., un carácter más bien independiente, incluso, autosuficiente..., en muchos aspectos, inquisitivo, y, que sepa estar solo. Yo lo veo así.*

*Y en la cuestión física, es que cada vez lo dudo más..., pienso que está más en la personalidad..., aunque sí te digo que se suelen ver unos genotipos, a veces. Una manera de moverse más fluida..., algo que va cristalizando con el tiempo.*

*Evidentemente, en el caso de un genio se vería abajo en los primeros años, pero es que yo nunca le he dado clase a un genio. En el caso de alumnos con mucho talento, sí que ha ido cristalizando a lo largo de los años de profesional. Claro, algo que brille genuinamente en el Grado Elemental..., eso debería ser algo que consideremos un genio.*

#### **E3.29. ¿Qué características (académicas, técnicas, vitales, psicológicas, sociales...) consideras que debe poseer a lo largo de cada ciclo?, y en este sentido, ¿qué consideración te merece el concepto de talento?**

*Pienso que se nace..., pero que también se hace. La mejor conjunción debería ser, el talento con el profesor adecuado, en el momento adecuado. El talento por sí mismo, no llega a ninguna parte. Es que existen alumnos más dotados unos que otros..., claro que sí. De una manera absolutamente instintiva o natural, vislumbran lo que no vislumbran otros. Pero yo en realidad tampoco sé si eso se puede llamar talento, o, que simplemente es una apertura a la percepción temprana.*

**E3.30. En este sentido, el diseño de las pruebas de acceso ¿en qué medida valoras que garantizan estas capacidades?**

*¡Que va...!, no..., es que creo que no sirven para nada. Yo daría mucha más prioridad, más que ver a un alumno de nivel inicial que nunca ha tocado ningún instrumento..., simplemente a una entrevista y con los padres. Para mí eso sería mucho más revelador que cualquier otra cosa.*

*En el grado profesional yo creo que las pruebas que hay pueden tener un cierto sentido donde se puede valorar quienes se maneja y quiénes no. Igualmente, en el grado superior claro.*

**E3.31. ¿Qué etapas podrías distinguir en la formación del alumnado de piano, y en qué momento se podría considerar presenta una cierta intención profesional?**

*Pues, en mi experiencia..., tal vez, he tenido alumnos que sabía que tenían un talento musical innegable pero que no despertaron hasta el cuarto año, muy avanzado, del Grado Profesional, o incluso, del quinto año. Es decir, hablamos de ese salto espectacular. Aunque, también es cierto que, en algún caso, al cambiar de elemental a profesional..., en primero tenía un ejemplo muy claro que quería estudiar piano a nivel profesional pero que al final no sucedió así..., pero igualmente está haciendo su Grado Superior, aunque haya decidido hacer al mismo tiempo una ingeniería.*

*Y me he encontrado con el caso contrario, con algún alumno que era muy muy brillante en cuarto de elemental, primero y segundo de profesional..., y que, a partir de ahí, no hizo más que ir decayendo y perdiendo el interés. Porque su orientación hacia el mundo profesional va por otro tipo de estudios. Claro, lo cual para mí fue una decepción gravísima pero bueno..., hay que respetar sus deseos..., los intereses de las personas, aunque estén tirando por la borda talento y trabajo de años.*

**E3.32. ¿Qué evidencias significativas observas en el desarrollo de la autonomía del alumnado en cada una de las etapas formativas?**

*Creo que, como hemos dicho anteriormente, el aprendizaje por imitación en los niveles iniciales es importante..., pero también hay alumnos muy despiertos, que son capaces de empezar a realizar y a producir de alguna manera. Suelo atisbar una pequeña crisis al comienzo del Grado Profesional..., que no sé muy bien si es que ya saben que no vuelven a tener una prueba de acceso, o, si coincide con secundaria, y tal y como la tienen planteada, se les empieza a complicar la vida.*

*En general, suele haber como un momento valle donde no hay movimiento en ningún sentido, incluso, yo diría que hasta bajan el nivel. Y después, en aquellos alumnos que se lo toman con un poquito más de interés..., yo creo que alrededor del tercer año del Grado Profesional..., aquellos que ya demuestran un mayor interés e implicación en el trabajo, se les puede encargar: no me traigas esta obra hasta dentro de dos semanas, tráeme tal cosa la semana que viene...; eso yo lo veo más con alumnos que*

ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*están en tercero o cuarto de profesional. Por cierto, he de decir que no suelo trabajar una obra y después de esa obra, otra..., yo voy trabajando todo desde el principio, de alguna manera..., todo..., aunque sea solamente cinco minutos, diez minutos de solucionar algo, de explicar algo, y después..., sí que voy especializando, de tal manera que para uno será un Bach, y en el primer trimestre, para otros..., Debussy... aquello con lo que tengan más empatía para ir entrando con profundidad en el trabajo.*

*Pues sí que, de alguna manera, llevan todo a la vez. No se entiende que según se acaba los trimestres se acaban las obras ¿pero esto qué es...? Pero en cuanto a lo que es el trabajo, que no sea un trabajo plenamente guiado paso a paso por el profesor, yo creo que, en general, alrededor de ese tercero o cuarto, es cuando, e, el alumno que apunta mayor interés, se suele producir esa independencia que permite que el profesor aborde el trabajo en una clase, y que, a partir de ahí, él pueda desarrollar hasta dentro de dos semanas...; si es que en realidad no hay otra manera de trabajar. Claro, estudiar con ellos es algo que tenemos que diferenciar, en buena medida, la clase de piano en los inicios es más enseñar a estudiar que enseñar piano.*

**E3.33. ¿Cómo consideras la relación entre la personalidad creativa del alumnado y los requerimientos académicos establecidos en cada etapa?**

*Ahí entra en juego la pericia y el instinto del profesor de saber que todos los ingredientes deben estar para conseguir un plato comestible al final. Y no creo que haya una receta para conseguir ese plato comestible, sino que es un trabajo, sobre todo, de comprensión de las cualidades del alumno y de no dejar de mano aspectos que deben ser tratados en virtud de una supuesta fortaleza en otro ámbito del propio alumno. Y en el grado superior yo estimo que la instrucción debe ser exclusivamente científica, debe estar basada fundamentalmente en obtener el resultado óptimo.*

#### 4. Cuarta Entrevista (A.II.E4).

##### Sobre el contexto institucional y su relación con el medio actual.

**Lugar de Realización:** A Coruña

**Fecha:** 14 de febrero de 2020

**Duración:** 90 minutos

Finalmente, esta última entrevista, pretende indagar sobre la relación que el caso de estudio manifiesta acerca de su conceptualización práctica del ejercicio docente y los conocimientos para la teorización y reglamentación de las enseñanzas artísticas. En este sentido se pondrán en cuestión los aspectos relativos al diseño y organización del currículum, y se preguntará sobre los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación que lo conforman.

Igualmente, se preguntará por la estructura y la relación entre las diferencias materias, así como, el grado de incidencia en la formación del intérprete. Por otra parte, resulta de especial interés conocer la valoración que pueda ofrecer el entrevistado sobre las asignaturas vinculadas a la especialidad del piano como la clase colectiva de piano y el perfil del futuro docente de piano complementario (en el grado profesional y en el grado superior)

Se finalizará la entrevista prestando atención a las cuestiones relativas a los órganos de gestión propios de la institución. El objetivo será el de conocer las dificultades, los proyectos y las políticas que indican en la toma de decisiones de los equipos directivos y los departamentos. Se abordará, por consiguiente, la relación actual entre el conservatorio y su representación en la sociedad, así como con la realidad profesional y laboral del pianista.

#### CONTENIDOS.

##### Cuarta Entrevista:

Sobre el contexto institucional y su relación con el medio actual.

##### 4.1. Diseño curricular.

- Grado Elemental.
- Grado Profesional.
- Grado Superior.
- Máster.

##### 4.1.1. Piano Colectivo y Piano Complementario.

##### 4.2. Organismos de gestión y de organización.



---

## 4.1. Diseño curricular.

---

**E4.1. El diseño curricular actual presenta un planteamiento de los estudios fundamentado en la concreción de objetivos y de contenidos, diferenciado del modelo anterior articulado sobre un programa o repertorio de obras, ¿cómo valoras dicho cambio en la concepción sobre el plan de estudios?**

*Yo lo veo bien porque, realmente, el contenido musical..., el objetivo no es, en sí mismo, tocar una obra..., si no, dotarte de destrezas para poder aprender cualquier obra de cualquier estilo. Claro, desde esa perspectiva, puede ser que sea incompleto el modelo previo porque solo estaba centrado en tantos estudios por curso y un número de obras determinadas. Por tanto, desde este punto de vista, sí que lo considero más limitado. Hasta tal punto limitado, que parecía que, aprender a tocar el piano consistía en aprender a tocar de nuevo obras, en cada nuevo curso; porque..., no había realmente una secuencia, una estructura que fuera dando independencia en la realización de cada alumno. En aquel momento parecía que había un primer trimestre para leer..., se dedicaba a tocar despacito..., un segundo trimestre, donde..., ¡vaya!, que la música tiene expresión: ¿...qué tal si hacemos algo de articulación...?, y, un tercer trimestre que ya digamos se preparaba para tocar en público. En cierto modo, yo he comprobado que muchos colegas siguen todavía funcionando con este planteamiento. Creo que el repertorio en sí mismo es la materia sobre la cual se trabaja para lograr otras cosas.*

**E4.2. ¿Cuáles crees que deberían ser las principales finalidades de los estudios de piano en cada grado? (grado elemental, grado profesional, grado superior y estudios de máster).**

*Yo creo que, obviamente, en el grado elemental, digamos que en el 99,9% de los casos, nos deberíamos de contentar con despertar el interés del alumno. Entendiendo que, en nuestro nivel de enseñanza, nos tenemos que dedicar a la media del alumnado, sin descuidar a algún alumno con cualidades excepcionales... Creo que, en el grado elemental, debe ser, más que nada, un momento en el que se debe incentivar y motivar al alumno para que siga adelante. Es verdad que se debe trabajar con rigor; son muy importantes esas primeras lecciones donde se establecen los cimientos de toda la técnica. Es importantísimo sentarse correctamente delante del instrumento, colocar bien las manos, conocer la estructura del teclado..., pero todo eso quizás hecho de una manera desde una perspectiva motivacional.*

*Y en el grado profesional, sigo pensando que hay vasos comunicantes. Es decir..., un poco lo mismo, pero sí que es verdad, que se debe de adquirir, si es que el alumno va a tener interés o va a poder considerar dedicarse seriamente al estudio musical, tendrá que adquirir técnica..., tendrá que hacerse con la técnica necesaria para poder enfrentar los estudios más serios. Creo que eso serían básicamente*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*los años de grado medio y elemental en los que se debe de consolidar una técnica que permita afrontar estudios superiores. Y en el superior, ya hablaríamos de un nivel de profesionalización...*

*Tal vez los posgrados, deben ser, siempre, una ocasión para ampliar horizontes..., para conocer otras escuelas, otras corrientes y, de alguna manera, aprender a promocionarse. Es decir, ya estaríamos hablando de una carrera. Por otra parte, he de decir que tampoco creo que se pueda corresponder al cien por cien, con otro tipo de disciplinas del saber, o de las ciencias. El aprendizaje artístico tiene sus propios tiempos y sus propias formas, y, dentro del aprendizaje artístico, el aprendizaje del piano también.*

### **E4.3. En relación, a la estructura, y a la duración de cada grado:**

#### **• ¿qué opinión tienes sobre sus tiempos lectivos? de ser el caso ¿cómo podrían modificarse con vistas a su optimización?**

*Considero que, en el grado elemental, los tiempos lectivos, me pueden parecer más o menos ajustados con el lenguaje y el instrumento. Tal vez, se podría completar un poquito más con coro..., en cualquier caso, yo los veo más equilibrados que el grado profesional.*

*En el grado profesional yo veo que es una escolarización doble, y, al margen de la escolarización obligatoria de los institutos. Ahí, creo que sobra muchísima carga lectiva y, también, muchos contenidos que después van a trabajarse nuevamente el nivel superior. Eso no quiere decir que no haya tener un conocimiento sobre aspectos de armonía, la forma, de ciertos rudimentos de la composición, del análisis..., por supuesto, pero que no deben de fustigar al alumno. Es más, no debería de ser lo mismo para quien dirige sus estudios hacia la composición, o, hacia el instrumento.*

*Por otra parte, en el grado superior, sigue existiendo bastante desfase también. Si lo comparo con mi experiencia, como estudiante en Estados Unidos, veía que los programas tenían muchísimo más en cuenta cuál es el tipo de recorrido académico que estaba realizando el alumno. No es lo mismo un alumno de musicología, de composición, que de interpretación. Tenían en cuenta los perfiles..., si bien, había ciertas materias troncales donde podían coexistir los alumnos de diferentes especialidades. O, incluso, materias selectivas..., por ejemplo, yo cursé técnicas analíticas para música del siglo XX. Ahí, casi todos mis compañeros eran intérpretes, pero también había directores de orquesta...*

*También recuerdo un curso que era sobre las óperas de Mozart, por ejemplo..., pero después, lo que son las clases de contrapunto del siglo XVI, creo que están más adaptados al perfil o la especialización hacia la que se dirija el alumno.*

#### **• ¿cómo valoras la correspondencia con las enseñanzas obligatorias, así como, con las diferentes materias curriculares en cada grado y sus tiempos lectivos?**

*Creo que muy poco, por no decir que nada. Desgraciadamente, he de decir que se falla por los dos lados. Yo puedo entender más el fracaso, por parte de la estructura de la escuela obligatoria que no conoce bien la realidad del Conservatorio, porque para ellos es casi..., es como si fuéramos*

## ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*extraterrestres. Y entiendo que, ante ese desconocimiento, les haga obviar los estudios artísticos..., incluso, llegar a considerarlos como un aderezo secundario, como que lo importante es la formación académica obligatoria y ahí es donde imponen todo el empeño a sus alumnos.*

*Dicho esto, no es menos cierto que, también, en los conservatorios se puede observar el mismo tipo de comportamiento entre muchos de nuestros colegas. En vez de pensar ¿qué es lo que queremos que logre el alumno...? cada uno mira su parcela y se olvida de cuál es el objetivo fundamental del alumno.*

*Entonces, un tipo de estudios donde tendría cabida, de una forma excepcional, el concepto de adaptación curricular desde luego que no se está aplicando. Y claro..., nuestros alumnos están siendo sometidos a una presión por cumplir las expectativas académicas en el ámbito obligatorio, y nosotros también necesitamos de la sensibilidad necesaria para saber adaptar la programación a la realidad con la que nos encontramos. Conviene hacer reflexiones..., dado que, si por parte de la escuela obligatoria no va a haber cambios que parece que no los habrá porque el legislador tampoco los ha planteado, por nuestra parte, sí deberíamos.*

**E4.4. A continuación me gustaría conocer tu opinión sobre los siguientes objetivos establecidos en el currículum y su posible concreción en cada etapa formativa (grados elemental, profesional, superior y máster).**

- **Adoptar una posición adecuada del cuerpo con respecto al instrumento que posibilite y favorezca la acción del conjunto brazo-antebrazo-mano sobre el teclado.**

*Ese objetivo ya se empieza a trabajar desde el primer día y a lo largo de todos los estudios..., creo que debería convertirse en la segunda naturaleza del alumno. Si bien es cierto que, a veces, las buenas costumbres y disposiciones hay que recordarlo en todo momento. Claro..., en el grado superior, obviamente, tiene menos sentido..., pero puede tener lugar si no ha sido trabajado de una forma exhaustiva en su momento...; pero..., idealmente no debería suceder..., ya deberían tener incorporado toda esa serie de pre-requisitos. Es más..., no puede tener una técnica sólida y consolidada si tiene problemas para mantenerse sentado u otras cuestiones de la postura.*

- **Conocer las características y las posibilidades sonoras del instrumento.**

*En el grado profesional se debe conocer bien cuáles son esas posibilidades, incluso, conocer los puntos fuertes y los puntos flacos de uno mismo. Es necesario conocer el piano que se está tocando para tener una imagen mental del sonido y de lo que se debe buscar a la hora de trabajar. Claro..., si planteamos este trabajo en el grado superior, lo mismo ya es un poco tarde...*

- **Conocer las épocas que alberga la literatura pianística a lo largo de su historia y las exigencias que suscita una interpretación estilísticamente correcta.**

*En el grado profesional es algo básico, y algo de profundidad en el superior. Desgraciadamente, he de decir que es una pelea para para mí, con mis propios alumnos, porque claro..., yo me pregunto ¿qué estudian en historia de la música?, ¿qué estudian el lenguaje musical...? Los alumnos que están ya en segundo o tercer año de Grado Profesional son incapaces de situar compositores de diversos estilos ni de relacionar unos con otros...*

*Tengo grandes luchas con mis alumnos. Intento, siempre, hablarles de los diversos estilos y de los diversos momentos los distintos momentos épocas..., ya desde el grado elemental que empiezan a enfrentarse al repertorio... Aquellos alumnos que tienen un interés genuino, se caracterizan por una pasión por el estudio y por un gran desarrollo de la capacidad lectora. Los alumnos que no tienen ese desarrollo de la lectura tienen una visión muy limitada del repertorio.*

#### **E4.5. ¿Qué valoración te sugieren los siguientes contenidos en cada grado?**

- **Estudio de la digitación, desarrollo y perfeccionamiento de toda la gama de ataque, y utilización del peso del brazo como principal fuente de fuerza y de control de la sonoridad.**

*En parte, creo que tiene que ver con el grado de maduración..., diría, del aparato nervioso y de coordinación..., esto también necesita de sus tiempos de maduración. A veces, los niños resultan no tener una buena maduración de coordinación. Pero aún por encima, hay que tener en cuenta, lo que es el desarrollo para comprender las sutilezas del repertorio de los estilos. Ese desarrollo motriz, y de coordinación, puede producirse en torno a la adolescencia.*

*Pensemos, por ejemplo, en atletas de alta competición... es dar ese salto a la pubertad... Suele corresponderse con el desarrollo fino, es decir..., tal vez, este contenido está en función del propio recorrido y la propia madurez del alumno. No obstante, hay aspectos de la coordinación generales..., más de brocha gorda, por así decirlo, que se adquirirán en el grado elemental, incluso, en los dos primeros años de grado profesional.*

*Pero no, por ejemplo, una cierta independencia de dedos..., saber tocar fuerte y piano; también algo de articulación, diferenciar staccato de portato..., pero claro esa diferenciación de un buen staccato ya se produce en el grado profesional.*

*El mismo ejemplo que estaba poniendo hace un momento con los gimnastas de élite lo puedo poner con el artista plástico. Por muy especial que sea un artista plástico, por muy seductor que sea el trabajo desde el punto de vista artístico..., el trazo no es lo mismo digamos antes de los once años que después de los trece..., no lo es.*

- **Utilización y empleo de los pedales**

*Es algo que se trabaja desde el principio. Hay varios factores que intervienen..., desde factores ambientales, que muchas veces determinan la utilización de un pedal que incluso un intérprete experimentado, que se pone de un piano diferente en cada vez en una sala diferente, ha de tomar decisiones..., claro..., eso un alumno de grado profesional no lo puede hacer..., está aprendiendo, básicamente, los aspectos básicos en los que se incide con el pedal.*

*Desde mi punto de vista, desde el conocimiento del arte musical y desde el conocimiento de la estructura de la composición de la obra, a nivel de texturas, también determina la elección de un tipo de pedal. Hablemos, por ejemplo, del papel que juega el pedal en los segundos grupos temáticos en un allegro de una sonata, frente, a la exposición de los movimientos rápidos de un segundo movimiento en una sonata de Haydn..., hay que tener en cuenta las consideraciones estilísticas desde el punto de vista del compositor y de la propia forma musical... Porque..., claro..., el alumno medio no lo va a poder abordar, diría que, a partir, incluso, de un cuarto de grado profesional.*

*Pero sí, que el pedal puede servir como un efecto amalgamador. Me gusta pensar en métodos de iniciación al piano como, por ejemplo, Piano Adventures, introducen desde el primer año el pedal. Con lo que se está familiarizando al alumno con las características sonoras del instrumento que comentábamos antes...; por ejemplo, en pequeñas piezas basadas en la escala de tonos enteros o en la escala pentatónica.*

- **El fraseo, su adecuación a los diferentes estilos, y el desarrollo de la cantabilidad en el piano.**

*Esta es la parte, que..., tal vez, yo creo que más exigente de la técnica. Es decir, no es solamente el comprenderlo..., si no..., el desearlo; y para desearlo hay que tener una visión artística superior. Hay que saber lo que se está buscando no solamente tocar con como dirían los ingleses, bajando teclas.*

#### **E4.6. Del mismo modo, ¿qué relevancia consideras que tienen los siguientes elementos curriculares?**

- **Interpretación de la música contemporánea y el conocimiento de sus grafías.**

*Yo creo que en toda disciplina hay que establecer un orden que indique lo que se debe enseñar y qué es lo que se debe aprender. Desde ese punto de vista, puede haber contenidos que son formativos y otros que son..., más informativos. Digamos que en este caso yo lo dejaría caer en este segundo grupo de información.*

**• Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.**

*Es algo fundamental..., que pasa..., hay jóvenes pianistas, tengo en mente ahora mismo un caso concreto de algún alumno que en su día fue muy difícil el trabajo con él y que ahora desde luego está brillando, absolutamente motivado y apasionado..., y repito la palabra apasionado por la música. Claro, para él, la memoria ya no es un gran problema.*

*Digamos que hay un momento Eureka en el cual, hay un compromiso con su música..., y entonces, el alumno entiende que no puede ser que se conforme con hacer una lectura superficial del repertorio, sino que tiene que aprender más a fondo. Ese alumno en concreto, y lo sé por una conversación que tuvo su padre conmigo..., dice que ahora entiende lo que su profesor la había explicado durante años y años...*

*Y en este sentido, con el trabajo de la memoria, me permito concluir este apartado diciendo, que, como jefe de Departamento en la revisión de la programación, se realizaron varias modificaciones en las que se valoró la cantidad del repertorio debía ser necesario...; ¿verdad...?, hemos bajado el número de obras a conseguir al final de curso con lo que se hace más hincapié en el grado de consecución de los objetivos más que de las obras. Es decir, son pequeños cambios que fomentan el trabajo de la memoria y que permita el que nos vamos a conformar con una mera lectura, sino que tiene que haber algo más.*

**• Práctica de la lectura a vista.**

*Es fundamental si el alumno pretende llegar a tener un desarrollo artístico y poder enfrentarse al repertorio. Es fundamental que tenga esa pasión..., ese interés conocer. Claro, y esto son vasos comunicantes con el conocimiento de los estilos de las obras y, dentro del estilo, el propio de cada compositor. Sin duda, esto requiere de escuchar mucha música..., pero, debe tener esa pasión por querer ojear partituras nuevas..., esto desarrolla la capacidad de lectura.*

*Pienso que está todo relacionado y que es fundamental que un alumno que pretenda brillar deba tener un grado aceptable de lectura a vista.*

**• Audiciones comparadas de interpretaciones para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones.**

*Desde luego que a mí todas estas cosas me parecen bien..., pero..., hay un período formativo del alumno donde yo no lo intoxicaría, sobre todo, si aún, no ha tenido una gran experiencia interpretativa en comparar audiciones. Él, tiene que llegar a construir su propia visión del repertorio trabajado..., a partir de que él consiga tener esa visión propia, por limitada que sea... se podría valorar. Será limitada, pero por lo menos, es la suya..., entonces sí que puede ser el momento de hablar de audiciones comparadas. Es que si no hasta cierto punto..., es como si estuviera escuchando a dos chinos hablando en chino...*

**E4.7. ¿Cuáles dirías que son las principales dificultades en el proceso de evaluación de la práctica instrumental?**

*Yo creo que la dificultad básica es la de identificar el momento de aprendizaje en el que está el alumno...y, a partir de ahí, pienso que el grado elemental sería ese momento de animar, de ser ese profesor motivador, y, en el grado profesional..., en el grado profesional se centraría todo más en la adquisición de la técnica. Pero..., claro..., el abanico de alumnado es tan grande..., con distintas procedencias y con distintos intereses... Tenemos..., yo creo, que sería un error generar una evaluación por comparación, o en competencia, con el nivel medio que se establece en un curso determinado sea de manera abstracta o sea por los alumnos clase.*

*Creo que ahí, se debe tener atención a cada alumno con una evaluación determinada..., muy detallada y esmerada y sobre todo..., individualizada. Otra cosa, ya sería en un nivel superior universitario donde verdaderamente, sí se están preparando para un mundo altamente competitivo y donde el mejor es el que consigue alcanzar las cosas. Pero, a la hora de evaluar, yo evaluaría no tanto estableciendo listones, si no, a partir de la evolución del propio alumno asumiendo las fases por las que va pasando y de esa manera no debe de sorprender.*

*En este sentido, y es algo de lo que me congratulo..., que no he tenido ningún solo problema con mis alumnos, incluso, con los suspensos porque han entendido dónde están. También, incluso, en el hecho de cuando ellos se comparan..., un alumno que está en el mismo curso que otros y uno tiene un ocho y otro tiene un diez..., lo pueden asumir. Claro, ahora bien, hay que pensar en que son momentos distintos y que a lo largo de todo el proceso hay edades muy variadas con contextos muy diferentes.*

**E4.8. ¿En qué medida consideras que son cuantificables los criterios de evaluación establecidos en el currículum tales como el empleo del cuerpo y las destrezas técnicas; la capacidad sensible y expresiva en la interpretación en público de obras de diferentes estilos; y la autonomía en los procesos de estudio?**

*Yo creo que sí es cuantificable. ¿Qué pasa...? que a veces, ser tan extremadamente objetivo..., no creo que sea posible. Porque..., es verdad, que, si hablamos de aspectos que giran en torno a un mismo núcleo, y, digamos que el desarrollo se da desde la profundización..., pero, tiene que haber una línea creciente... Clara hablamos de la posición ante el instrumento, de la autoescucha..., toda una serie de cosas, que, si no se producen de una manera exitosa no podemos esperar que el resultado sea bueno.*

**E4.9. ¿Alguna otra consideración?**

*No sabría decirte, tal vez..., el tener en cuenta, la complejidad de nuestras enseñanzas, y sus propios cauces..., que no siempre se pueden adaptar a la enseñanza general. Y esto es lo que está pasando.*

#### 4.1.1. Piano Colectivo y Piano Complementario

##### **E4.10. ¿Qué aportaciones crees que ofrece una asignatura como piano colectivo?**

*Pues creo que, en general poca..., es verdad que depende de donde lo sitúes. Pienso que hace referencia a la importancia de motivar, sobre todo, en el grado elemental... pero creo que, si se trata de motivar al alumno con experiencias que le permitan vivir la música de forma conjunta, creo que el sitio natural para ellos ha de ser el coro. ¿Piano Colectivo? Piensa que nuestro caballo de batalla es inculcar el cariño por el trabajo y que requiere estar solo muchas horas. Entonces yo desde mi punto de vista, no lo acabo de captar.*

##### **E4.11. ¿A qué edades consideras que debe ir dirigida?**

*Pensando en el concepto actual, y que como te digo, no acabo de verlo, exclusivamente en el grado elemental, Otra cosa, muy distinta es la realización de un repertorio camerístico, o de conjunto, donde la madurez del intérprete ha de ser grande.*

##### **E4.12. ¿Qué materiales serían más convenientes?**

*Pues en contraposición con otros instrumentos que lo emplean como introducción..., pensemos en Suzuki al violín donde tocan en grupo..., pues podría tener su sentido. Pero en el caso del piano, me parece completamente fuera de lugar puesto que, en un estado ideal de las cosas, la práctica de grupo con el piano solo se puede desarrollar cuando el alumno está muy desarrollado.*

*Estamos hablando de algo que se consigue a lo largo de muchos años. Y para lograr ese desarrollo, no lo perdamos de vista, va a tenerse que habitual a la disciplina de trabajar solo, entre cuatro paredes y desarrollar su propio universo.*

##### **E4. 13. En relación, a la materia de piano complementario, ¿cuáles crees que son las necesidades formativas a las que han de tenerse en cuenta para el desarrollo de esta materia dirigida a alumnos no pianistas?**

*Exclusivamente, yo diría que el trabajo que da la capacidad de producir simultaneidades. El desarrollo polifónico para que el alumno tenga la posibilidad de emplearlo como herramienta en el trabajo de aquellas materias como análisis, armonía..., La verdad es que el piano complementario, es considerado como un piano B..., y no lo veo tampoco..., es fundamental. Desde el punto de vista de una cierta destreza..., por supuesto que están determinadas por las exigencias del repertorio..., pero el*



---

ENTREVISTAS: NICOLÁS CADARSO

*repertorio ha de ser inflexible para todo el alumnado. Ya que todos los alumnos que van a cursar piano complementario tienen procedencias instrumentales muy diversas, con unas exigencias muy diversas.*

**E4.14. En este sentido, ¿qué contenidos crees que deberían ser abordados?**

*Se trata, básicamente, de que el piano sea una herramienta que les permita hacer y oír simultáneamente... Y te diría que en cualquier nivel. Es más..., yo recuerdo que cuando estuve en Estados Unidos no existían los profesores de piano complementario, éramos nosotros los propios alumnos que hacíamos de Teacher Assistant en las clases.*

**E4.15. ¿Qué materiales consideras más adecuados para el grado profesional? ¿Y para en grado superior?**

*Pues, como te decía anteriormente, aquellos que permitan el desarrollo polifónico..., y el repertorio, dependerá de las circunstancias de cada alumno... esto en cualquier grado. Desde luego que habrá quien quiera profundizar más en la técnica, y habrá quien necesite otro tipo de trabajo.*

---

**4.2. Organismos de gestión y organización.**

---

**E4.16. ¿Qué dificultades consideras que presenta el ejercicio de un cargo de gestión en el conservatorio y bajo qué criterios se desarrollan?**

*Pues yo creo que hay, tal y como viene determinado en los planes de estudio, la adaptación de los planes de estudios..., ya los espacios de los que disponemos..., es un problema en sí mismo. Es decir, viene todo bastante cerrado desde arriba. Por otra parte, estamos sujetos a la Inspección Educativa que no es especialista entonces yo creo que por ahí falla todo de una manera escandalosa.*

**E4.17. ¿Cuáles dirías que son las principales necesidades en la gestión de un centro educativo como el conservatorio?**

*Caro..., tal vez, habría que incidir en esa formación en los cargos de gestión, y, además, estimo que debería haber..., se debería asumir, desde las autoridades educativas, la necesidad de implementar un tipo de supervisión o inspección, ad hoc, para músicos.*

*Todos sabemos cómo se nos está evaluando, y sabemos cuál es la performance del centro... y la calidad, dicho entre comillas..., yo creo que sabemos que es una pérdida absoluta de tiempo y de recursos.*

**E4.18. ¿Cómo describirías a un buen equipo directivo de conservatorio?**

*Pues..., yo creo que, para empezar, deberían ser personas muy motivadas con la profesión musical. Si es que parece que se están replicando las mismas estructuras de equipo directivo que en el pasado... Sería necesario que se tuviera en cuenta la profesión..., que, verdaderamente, se tengan en cuenta las capacidades musicales del propio profesorado y..., por ende, motivar al profesorado para que pueda motivar al alumno..., creo que es fundamental. Incluso, la posibilidad..., que no se facilita mucho..., de una colaboración entre centros... esto falta de una forma escandalosa. Es más, parece que vivimos de espaldas al resto de lo que se hace en el resto de Comunidades Autónomas.*

*Y ahí, yo puedo hablar desde mi propia experiencia al formar parte de jurado de un concurso en Albacete las diferencias son enormes. Sería, más que conveniente, que un profesor del conservatorio de A Coruña pudiera ver que es lo que se está haciendo, y, pudiera compartir con otro profesorado de otros conservatorios de España. Vivimos totalmente..., en nuestro pequeño rincón particular, ignorando... y parece que desde el punto de vista de la inspección educativa no hay problema en que sigamos así. Como decían los chinos: el pez es feliz viviendo debajo de la superficie, ignorando todo lo que hay fuera.*

**E4.20. En tu opinión ¿cuál consideras que debería ser la principal función, a desempeñar por el conservatorio en la sociedad actual?**

*Simplemente la de aportar todas las bondades que la música aporta a la cultura universal. Y en el mayor porcentaje de los casos, puede ser algo que complemente... dese el punto de vista humanístico. Pero el Conservatorio, teniendo en cuenta los niveles, y la situación geográfica en la que trabajamos..., en realidad, no creo que pueda permitirse tener aspiraciones de unos grandísimos niveles porque entonces nos quedaríamos sin alumnos; sin olvidar a aquellas personas que, en virtud de sus capacidades, puedan proyectarse a un nivel más alto de oportunidad real.*

*Claro..., ten en cuenta que las enseñanzas musicales, en el contexto de nuestro país, han sido muy maltratadas.*

**E4.21. ¿Qué relevancia crees que la sociedad otorga a los estudios artísticos? ¿Por qué?**

*Muy poca. Creo que por prejuicios históricos. Cuidado..., creo que ocurre en casi todos los países..., pero mucho más en los países del sur de Europa. La disciplina musical como una disciplina artística de alto nivel no se entiende tanto.*

*Parece que con la literatura o con las artes plásticas, es más comprensible pero no con la música. Y de la misma manera, que no, con la música..., tampoco con el arte dramático o la danza, dicho sea de paso. Las artes escénicas están consideradas como un circo.*

**E4.22. ¿Cuáles dirías que serán las principales dificultades que han de enfrentar los futuros profesionales de la música?**

*Creo que son eternas..., y..., que son siempre las mismas. Quizás, ocurra que vayamos en paralelo a otras disciplinas, en lo que refiere al desarrollo de las tecnologías, que teóricamente debieran facilitarnos tanto la vida..., pero..., parece, que, hasta ahora, lo único que hacen es confundir más..., no estamos preparados para eso.*

**E4.23. ¿Alguna cuestión que añadir?**

*En absoluto, creo que has realizado un trabajo excelente..., y sólo me queda agradecer que hayas contado conmigo...*



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

**ANEXO III**  
**OBSERVACIONES**  
**DE AULA:**  
**Nicolás Cadarso**

---

**LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL CONSERVATORIO  
DESDE LA INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA:  
Análisis de la formación artística y del proceso de  
profesionalización docente.**



## FICHA DE OBSERVACIÓN: Caso Carolina (F.C)

FICHA DE OBSERVACIÓN	
DESCRIPCION INICIAL	CONTEXTO DEL ALUMNO/A
<b>Profesor/a:</b> Nicolás Cadarso	<b>Nombre:</b> Carolina <b>Edad:</b> 15 años
<b>Lugar:</b> Conservatorio Profesional de Música A Coruña	<b>Nivel:</b> 4º Grado Profesional
<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Perspectivas Profesionales:</b> Carolina sitúa sus estudios de piano en el conservatorio profesional de música en 4º curso de grado profesional, y con 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Su trayectoria musical se vincula exclusivamente al conservatorio y sus inicios se han realizado en dicho centro. Es una joven con muchas inquietudes académicas y con un gran expediente. Le entusiasman las ciencias, y, al igual que muchos miembros de su familia, pretende realizar estudios de medicina. En sus propias palabras, le gusta la música y tocar el piano, pero no lo valora como una posible profesión.
<b>Espacio- Recursos Materiales:</b> Aula del conservatorio dotada con un piano de cola y un piano secundario de pared.	

## SESIÓN 1 (F.C1)

FECHA: 8 de Mayo de 2019 (20-21h)

## 01. REPERTORIO/ MATERIALES

84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)  
 Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl)  
 Sonata op.14, nº1. 1º movimiento (Beethoven, Ludwig van)

<b>01.1. Características del Programa (Dificultades)</b>	<b>84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)</b> El estudio corresponde a una serie de propuestas, que algunos editores de la época describen como: <i>Estudio para Piano Forte en cuarenta y dos Ejercicios en las diferentes tonalidades calculados para facilitar el progreso de quienes pretendan estudiar a fondo este instrumento.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta una estructura ternaria A-B-A y CODA. Con un cambio de modo entre tonos homónimos (Mi mayor y Mi menor) que articula el diseño tonal del estudio, la sección A se conforma con dos semifrases de 8 compases cada una. Por su parte, la sección B, pretende un desarrollo, a lo largo de 20 compases, en el que se establece un intercambio del motivo principal entre las diferentes voces. Finalmente, una reexposición temática, con un retorno a la tonalidad principal, y una coda que sintetiza el material temático que compone el estudio.</li> </ul>
--	---

- La textura mixta que plantea obedece a una disposición motívica en cuatro voces, donde se puede identificar una cierta polifonía y homofonía (en algunos pasajes) dentro de las convenciones del lenguaje del período clásico.
- Por otra parte, se caracteriza por un diseño melódico que combina una estructura rítmica contrapuesta entre valores de blanca, negra y corchea, y, una línea melódica desarrollada en semicorcheas, la cual aporta un gran movimiento expresivo, y se va presentado en las diferentes voces (contralto, tenor y bajo) a lo largo del discurso musical del estudio.
- Las indicaciones del propio autor apoyan el carácter de la pieza *Aria Moderato* ( $\text{♩}=116$ ) aludiendo a *dolce*, en el tema principal.

#### **Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl)**

El op. 299 de Czerny, se compone de una serie de 40 estudios dirigidos al desarrollo de la técnica de los y las estudiantes de piano donde se abordan, de un modo progresivo, las dificultades de velocidad, resistencia y ligereza de dedos.

- El estudio presenta una estructura A-B-EPISODIO-A' y CODA. La sección A, introduce el diseño motívico principal en la tonalidad de Sol mayor durante 8 compases. La sección B se conforma en la dominante del tono principal (Re mayor) y durante 8 compases presenta variaciones motívicas del tema principal. Posteriormente, se desarrolla un episodio de carácter cadencial o virtuosístico para la mano derecha, y finalmente, se retorna al motivo principal con modificaciones (A') y una coda final (8 compases) en la tonalidad principal.
- La textura que presenta se corresponde a melodía- acompañada.
- El diseño motívico incluye bordaduras sobre la melodía principal y el empleo de cromatismos. Por otra parte, el acompañamiento se compone de saltos en tiempo fuerte, enfatizando la estructura armónica y ofreciendo una estabilidad en el pulso.
- Se encuentra escrito en subdivisión ternaria con énfasis en los valores de semicorchea, y las indicaciones de tempo son *Presto* ( $\text{♩} = 92$ ).

#### **Sonata op.14, nº1. 1º movimiento (Beethoven, Ludwig van)**

La Sonata op.14, nº1, forma parte de las piezas esenciales del repertorio pianístico, como son las sonatas para piano de Ludwig van Beethoven. Se consideran obras de gran relevancia en la historia de la música por lo que implican desde la perspectiva de su evolución compositiva y sus aportaciones en la forma sonata, así como, por su significación en la ejecución del piano.

- Desde el punto de vista formal, el primer movimiento —*Allegro*—, presenta una estructura propia de la forma sonata establecida en el clasicismo. En este sentido, se distingue: EXPOSICIÓN- DESARROLLO- REEXPOSICIÓN. Igualmente, destaca la relación estructural y temática del movimiento, con los procesos armónicos que la desarrollan, por lo que exige al intérprete, la comprensión compositiva de la misma para su realización.

La exposición comienza con el denominado Tema A, en la tonalidad principal (Mi mayor). En el compás 13, se sitúa el episodio modulante o Puente, que conecta el primer tema, a través de la tonalidad de Fa sostenido mayor con el Tema B, en la correspondiente tonalidad de Si mayor. Del mismo modo, el Tema B, se conforma por tres subtemas diferenciados por su textura y por sus motivos melódicos que desembocan en una Coda (a partir del compás 57) de fuerte carácter conclusivo.

Posteriormente, se identifica el Desarrollo (compás 61 al 91) bajo el concepto usual de las diferentes modificaciones temáticas y su paso por diferentes tonalidades. Y, finalmente, una Reexposición en la tonalidad

	<p>principal (compás 91), dando paso a la Coda, desde el compás 148 hasta el final del movimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalmente, la pieza responde a una textura de melodía acompañada, aunque el compositor acude —en algunos pasajes— a la imitación motívica, dotando de un cierto carácter contrapuntístico al desarrollo de la obra.</li> <li>• El tratamiento de la armonía, en este primer movimiento, se vincula a los procesos tonales definidos por la forma sonata. En este caso, y como es habitual en esta época, se presenta el Tema A en la tonalidad principal (Mi mayor), y, el Tema B, en la correspondiente dominante (Si mayor). Por su parte, el desarrollo (compás 61 al 91) ofrece diferentes modificaciones temáticas, así como el discurso sobre distintas tonalidades. Posteriormente, la Reexposición desarrolla los dos temas en la tonalidad principal, que, a diferencia de la Exposición, transcurre por la tonalidad lejana de Do mayor y acercándose —a través de un acorde de sexta aumentada (compás 106)— a la tonalidad principal mediante su paso por la tonalidad de su dominante (Si mayor), siendo empleado para este propósito el establecimiento de una nota pedal. Luego de este breve proceso modulante, se introduce el Tema B, en la tonalidad de Mi mayor hasta el compás 147, dando paso a la Coda, desde el compás 148 hasta el final del movimiento.</li> </ul> <p>Tal y como indican ciertos autores, el diseño armónico se caracteriza por un alargamiento del ritmo armónico, que pretende una mayor intensidad expresiva, así como, un mayor énfasis en los acordes de séptima y las disonancias (Piston, 1987).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde la perspectiva estilística del compositor, destaca el empleo del <i>sforzando</i>, como un elemento expresivo, tanto desde el tratamiento rítmico como melódico —que permite desplazar el eje del tiempo fuerte a uno débil, como efecto para enfatizar el cambio de acentuación de las síncopas—, e igualmente, se identifica un diseño de patrones rítmicos enérgicos y genuinos en su estilo.</li> </ul>
<p><b>01.2.</b> <b>Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b></p>	<p><b>84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión polifónica desde el punto de vista auditivo y desde la independencia de dedos.</li> <li>• Comprensión estructural a partir del contraste temático y formal del estudio, así como, sus procedimientos armónicos.</li> <li>• Comprensión estilística para la resolución de las características sonoras de la época.</li> <li>• Destrezas propias de la independencia de dedos, las notas dobles, el control del peso y del empleo del pedal.</li> </ul> <p><b>Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de ligereza para la mano derecha (trabajo de los dedos 4º y 5º, paso sobre el pulgar en la mano derecha, cromatismos en la mano derecha).</li> <li>• Comprensión estructural y de los procesos cadenciales que conforman la pieza.</li> <li>• Comprensión de la textura melodía-acompañada, tanto desde el punto de vista auditivo, como desde la independencia de manos.</li> </ul> <p><b>Sonata op.14, nº1. 1º movimiento (Beethoven, Ludwig van)</b></p> <p>La Sonata op.14, nº1, pertenece a la etapa inicial del compositor, no obstante, Rosen (2002, p. 144), considera que las dos sonatas que conforman el Opus 14 son “más modestas que sus predecesoras, destinadas al uso en el hogar y con pocas dificultades técnicas”. Aun así, se pueden identificar los siguientes aspectos:</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de la forma Sonata en lo que respecta al equilibrio entre el contenido y la forma, así como la experimentación consciente del desarrollo del material temático y de sus procedimientos armónicos.</li> <li>• Sonoridad característica por estar conformada a partir de multitud de detalles de articulación y de dinámica.</li> <li>• Problemática propia de la digitación.</li> <li>• Empleo del pedal.</li> </ul>
--	--

La clase de Carolina comienza con la interpretación del Estudio de Cramer. En este caso, la pieza se encuentra en un nivel de desarrollo donde la comprensión del texto y su realización ya han sido trabajadas en sesiones anteriores. Aunque todavía no presenta una interpretación de memoria, sostiene el discurso completo hasta el final del estudio, y, en los pasajes más complejos que conforman el desarrollo, se interrumpe repetidas veces por falta de seguridad. A pesar de esos momentos de discontinuidad y de errores de lectura, el profesor le permite llevar a cabo la pieza de un modo completo, y a partir de ahí, la secuencia de trabajo se desarrolla en función de las dificultades que obligan a Carolina a detenerse, o, que requieren de una mayor profundización en su práctica.

Posteriormente, continúa con la exposición del estudio nº 16 de Czerny. En este caso, la pieza no está memorizada y el tempo de realización todavía está muy por debajo de las indicaciones del compositor (Presto). Finalmente, se trabaja hasta la reexposición primer movimiento de la Sonata op.14, nº1 de Beethoven. La pieza, se encuentra en una fase de lectura en la que todavía está descubriendo la obra, es por ello por lo que las interrupciones son constantes, y las indicaciones por parte del profesor, permanentes.

## 02. MODELO DE CLASE

### ***CARACTERÍSTICAS GENERALES***

La clase de Carolina se desarrolla de un modo individual donde la alumna permanece en el piano principal y el profesor adopta situarse en el piano secundario o, a una distancia idónea que le permita observar la interpretación en su conjunto. La comunicación cercana entre el profesor y la alumna contribuye a una aproximación personal que estimula la confianza en el trabajo a partir de un clima de aula propicio para la interacción.

Tras una profunda escucha por parte del profesor sobre el repertorio que Carolina presenta, se procede a la valoración de la interpretación y se inicia un proceso de corrección (por parte del profesor) y de experimentación (por parte de la alumna) que pretende la mejora y la comprensión de los diferentes elementos que conforman el repertorio.

El profesor actúa como guía, en todo momento, de lo que la alumna ha de modificar. Recurre a un lenguaje cercano, emplea metáforas para facilitar la comprensión de los conceptos más abstractos y propone numerosos ejercicios de práctica para la adquisición óptima de los recursos

técnicos necesarios. Por su parte, la alumna asume una actitud activa donde comparte con el profesor las dudas y las dificultades de interpretación que surgen en cada nueva propuesta.

Finalmente, la clase concluye con la asignación de trabajo semanal, así como, con la planificación de las destrezas sobre las que se debe seguir insistiendo para integrar plenamente su adquisición en la práctica del instrumento.

## 02.1. Como enseña (docente)

### Imitación- Ejemplificación

Elementos físicos: gestos y acciones (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3)	Elementos cognitivos (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6)	Componentes psicológicos (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9)
--	--	--

- 84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist).** En un primer acercamiento, se produce una revisión de la digitación, puesto que no le favorece en el gesto musical idóneo para la consecución de la idea pretendida. Por otra parte, se dirige a ella enfatizando: “*recuerda, son terceras menores...*” (02.1.1; 02.1.2; 02.1.8; 02.1.9) para la memorización del texto, e, igualmente, le insiste en que no apriete los ataques en el teclado (02.1.1; 02.1.2). En los pasajes de corcheas, se sitúa en el piano y le presenta a Carolina la reducción de las principales líneas melódicas para que pueda escuchar los diferentes planos que conforman la estructura sonora. Ejemplifica los principales elementos musicales del pasaje a trabajar por medio de su comprensión auditiva (02.1.5). Se atiende a la problemática de la digitación y, especialmente, a las alusiones corales del estudio: “*es como si fuera un coral!*” (02.1), indica: “*ffjate en el título, Aria*” (02.1.4) como elemento de referencia para transmitir la idea musical. Nuevamente, incide en la corrección del sonido modificando los diferentes ataques de Carolina..., “*el quinto dedo debe ser firme, pero no puede pelear con el piano*”, “*aquí, nuevamente, más amplio el movimiento del brazo*” (02.1.1; 02.1.2). En este sentido, se trabaja el *legato* de cada línea: “*canta*” le indica para la comprensión del fraseo que se pretende destacando su dirección y sus dinámicas (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6). Del mismo modo, le sugiere ajustar el tempo para que desde una velocidad más controlada pueda integrar cada una de las correcciones y favorecer la expresión del texto (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6). Se detiene en los procesos armónicos y realiza numerosas alusiones a los timbres orquestales (02.1.4; 02.1.5). Cada logro por parte de Carolina es siempre felicitado por el profesor: “*eso es..., muy bien*” (02.1.7), “*va por buen trabajo*”.
- Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl).** A partir de la primera escucha por parte del profesor, la valoración inicial hace referencia a la ligereza del sonido, que se debe conseguir, y, consecuentemente, el incremento del tempo (02.1.2; 02.1.3; 02.1.4; 02.1.5). Igualmente, advierte que la problemática del exceso de peso en el sonido se debe a la tensión que aplica al brazo para tocar. El trabajo se focaliza en el control del cuerpo y su relación con la respuesta en el instrumento (02.1.1; 02.1.3.). Todavía necesita de mucho trabajo por lo que insiste en continuar en la siguiente clase.
- Sonata op.14, nº1. 1º movimiento (Beethoven, Ludwig van).** Inicialmente, relaciona a Beethoven con su gusto por los estudios de Cramer: “*como profesor los enseñaba hasta a su propio alumno Czerny*” ofreciendo información de contexto sobre el repertorio. Desde el inicio le detiene y le corrige la digitación, así como la proximidad al teclado que debe mantener para estar más en contacto con la tecla. Interviene en la presentación del tema principal: “*de acuerdo Carolina, ahora, ¿podrías tocar todo más suave y reservar el crescendo sólo para el final?*” (02.1.3; 02.1.4; 02.1.9). Insiste en el contacto con la tecla guiando la posición de la mano en los acordes (02.1.1). Por otra parte, indica “*esas cuartas de la melodía son muy bonitas y deben ser tocadas dulce pero no siempre en mf*”, para ello se dirige al piano y ejemplifica la proporción dinámica deseada en relación al frase propio del estilo (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6). Le sugiere varias repeticiones para indagar sobre el balance de cada mano y la expresión correcta “*el carácter*”

*es alegre pero no nervioso, ha de ser muy controlado*" (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6).

El trabajo a manos separadas es un elemento fundamental para la audición profunda de los diferentes elementos del discurso. Posteriormente le pide una mayor fluidez en el fraseo y en el diálogo de cada línea tocándolo en el piano.

Continúa y trabaja la dirección del fraseo en la mano izquierda: "*no golpees la segunda nota.... Eso es muy feo*" por ello canta la melodía para acercar su componente expresivo. Le ordena el diseño del fraseo, y ajusta la digitación: "*ahora sí... qué bien te acaba de salir!*". (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6; O2.1.7).

## 02.2. Como aprende (alumnado)

### Rendimiento- Ductilidad

Elementos físicos: gestos y acciones (O2.2.1; O2.2.2; O2.2.3)	Elementos cognitivos (O2.2.4; O2.2.5; O2.2.6)	Componentes psicológicos (O2.2.7; O2.2.8)
--	--	--

- **84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist).** Aunque se encuentra segura y con confianza en el piano, los pasajes que todavía no están correctamente aprendidos generan tensión en la respuesta del cuerpo de Carolina. Incluso, es frecuente observarla gesticular con la cara en los momentos en los que se produce errores o el sonido no es bueno. Atiende con atención a las indicaciones del profesor y pretende asumir las correcciones con buena disposición (O2.2.1; O2.2.4). En los pasajes que se exige una modificación en el ataque, responde de un modo positivo al control del peso, incluso casi sin realizar demasiadas repeticiones (O2.2.2; O2.2.5; O2.2.6). No obstante, todavía no es capaz de relacionar la intención sonora con el discurso estético que le requiere el profesor. El tratamiento polifónico necesita de un mayor control auditivo.
- **Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl).** Ante la pregunta del profesor sobre si se siente segura para tocar el estudio, ella contesta con mucha confianza diciendo "*no lo tengo tan preparado y hace muchas semanas que no lo estudio*", lo que pone de manifiesto la capacidad de análisis de Carolina sobre su propio proceso de aprendizaje (O2.2.8)
- **Sonata op.14, nº 1. 1º movimiento (Beethoven, Ludwig van).** Experimenta los cambios que le indica sobre los acordes y su ataque, así como, modifica la digitación sin dificultad. Del mismo modo, asiente cuando es capaz de percibir las nuevas ideas (O2.2.2; O2.2.5). Ante las repeticiones, se produce un reajuste permanente, por momento se excede en volumen, y, por momentos, se queda sin sonido. A partir de esa experimentación logra un buen balance entre la melodía y el acompañamiento (O2.2.2; O2.2.5; O2.2.6). Está muy receptiva a cada una de las indicaciones, en cuanto el profesor le canta una idea, ella imita fácilmente la idea ejemplificada (O2.2.7). Del mismo modo, no duda en preguntar sobre el grado de dinámica que ha de aplicar a cada mano.

La clase de Carolina se estructura en torno al repertorio planteado. En este caso, se inicia con ambos estudios a los que se les dedica un total de 30 minutos, según el grado de desarrollo de cada uno de ellos. Posteriormente, se aborda el trabajo sobre el primer movimiento de la sonata, hasta la reexposición del tema, durante unos 20 minutos. La sesión se inicia con la escucha del repertorio por parte del profesor, una fase de desarrollo en la que se trabaja la interpretación, a partir de las necesidades de Carolina, y finalmente, se identifican los aspectos que ha de seguir practicando y el repertorio para la sesión siguiente.

### 03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

La secuencia de trabajo se corresponde con el diseño del programa que se presenta en el aula. Si bien, se pueden identificar ciclos de acción que parten desde la escucha del material, su corrección o fase de desarrollo, y una valoración final para la concreción de los elementos de práctica que se tienen que abordar para la clase siguiente.

#### 03.1. Fase inicial

Interacción inicial (03.1.1; 03.1.2)	Diagnóstico inicial (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	Diseño de objetivos (03.1.6; 03.1.7)
---	---	---

- La clase se inicia con el recibimiento del profesor a Carolina y donde se establece una breve comunicación en la que se intercambian valoraciones personales y académicas (03.1.1).
- Igualmente, acuerdan la secuencia del repertorio que van a trabajar y deciden que, primeramente, tocará los estudios para realizar un calentamiento, y posteriormente, parte del primer movimiento de la sonata (03.1.2).
- Se produce entonces, y de un modo sistemático al iniciar una obra, una escucha del material por parte del profesor que le permita identificar los aspectos a trabajar y diseñar las actividades para la resolución de las diferentes dificultades de interpretación (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5).

#### 03.2. Desarrollo del trabajo

Estrategias metodológicas (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	Proceso de búsqueda (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	Comprobación (03.2.8)
---	---	--------------------------

- La fase de desarrollo se concibe como una fase de trabajo donde el profesor de un modo constante genera pautas e indicaciones para la mejora sobre las acciones que presenta Carolina. Se presentan los contenidos, tanto de un modo verbal como desde su ejemplificación o demostración. En todo momento se produce una acción de modelado sobre la alumna; se incluyen afirmaciones sobre el fraseo: *"tómame más tiempo! respira con la frase"* (03.2.1; 03.2.2).
- Del mismo modo, se exige a Carolina la repetición y automatización de ciertas ideas que le permitan la construcción del discurso musical: *"el sonido está muy duro.... controla el quinto dedo en la melodía principal..."* (03.2.4; 03.2.5). Aunque el profesor insiste en la interpretación sensible y profunda de las ideas, asume que es un trabajo que se realiza en el largo plazo y con la madurez del alumnado.
- Igualmente se suceden numerosas interrogaciones a la alumna sobre la comprensión de los contenidos armónicos y sobre los procedimientos técnicos: *"¿entiendes el planteamiento tonal de esta sección?"* (03.2.2).
- Permanentemente se verifican los sucesos sonoros que tienen lugar en la clase con el objetivo de que Carolina comprenda el modo en que debe trabajar de forma autónoma (03.2.8).

#### 03.3. Fase final

Evaluación (03.3.1; 03.3.2)	Valoraciones- conclusiones (03.3.3)	Concreción de nuevos objetivos (03.3.4; 03.3.5)
--------------------------------	--	--

La clase finaliza con una fase de síntesis en la que el profesor le indica a Carolina las pautas de estudio que debe aplicar en cada una de las obras, y concretan el repertorio que ha de preparar con mayor profundidad para la sesión próxima (03.3.4; 03.3.5). Destaca los aspectos que va resolviendo con éxito, pero le indica: *"tienes que trabajar con mayor trascendencia"* (03.3.1; 03.3.2).

**01. REPERTORIO/ MATERIALES**

84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)  
Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl)

**01.1.  
Características  
del Programa  
(Dificultades)****84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)**

El estudio corresponde a una serie de propuestas, que algunos editores de la época describen como: *Estudio para Piano Forte en cuarenta y dos Ejercicios en las diferentes tonalidades calculados para facilitar el progreso de quienes pretendan estudiar a fondo este instrumento.*

- Presenta una estructura ternaria A-B-A y CODA. Con un cambio de modo entre tonos homónimos (Mi mayor y Mi menor) que articula el diseño tonal del estudio, la sección A se conforma con dos semi frases de 8 compases cada una. Por su parte, la sección B, pretende un desarrollo, a lo largo de 20 compases, en el que se establece un intercambio del motivo principal entre las diferentes voces. Finalmente, una reexposición temática, con un retorno a la tonalidad principal, y una coda que sintetiza el material temático que compone el estudio.
- La textura mixta que plantea obedece a una disposición motívica en cuatro voces, donde se puede identificar una cierta polifonía y homofonía (en algunos pasajes) dentro de las convenciones del lenguaje del período clásico.
- Por otra parte, se caracteriza por un diseño melódico que combina una estructura rítmica contrapuesta entre valores de blanca, negra y corchea, y, una línea melódica desarrollada en semicorcheas, la cual aporta un gran movimiento expresivo, y se va presentado en las diferentes voces (contralto, tenor y bajo) a lo largo del discurso musical del estudio.
- Las indicaciones del propio autor apoyan el carácter de la pieza *Aria Moderato* (♩=116) aludiendo a *dolce*, en el tema principal.

**Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl)**

El op. 299 de Czerny, se compone de una serie de 40 estudios dirigidos al desarrollo de la técnica de los y las estudiantes de piano donde se abordan, de un modo progresivo, las dificultades de velocidad, resistencia y ligereza de dedos.

- El estudio presenta una estructura A-B-EPISODIO- A' y CODA. La sección A, introduce el diseño motívico principal en la tonalidad de Sol mayor durante 8 compases. La sección B se conforma en la dominante del tono principal (Re mayor) y durante 8 compases presenta variaciones motívicas del tema principal. Posteriormente, se desarrolla un episodio de carácter cadencial o virtuosístico para la mano derecha, y finalmente, se retorna al motivo principal con modificaciones (A') y una coda final (8 compases) en la tonalidad principal.
- La textura que presenta se corresponde a melodía- acompañada.
- El diseño motívico incluye bordaduras sobre la melodía principal y el empleo de cromatismos. Por otra parte, el acompañamiento se compone de saltos en tiempo fuerte, enfatizando la estructura armónica y ofreciendo una estabilidad en el pulso.
- Se encuentra escrito en subdivisión ternaria con énfasis en los valores de semicorchea, y las indicaciones de tempo son *Presto* (♩ = 92).

<b>01.2. Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b>	<p><b>84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión polifónica desde el punto de vista auditivo y desde la independencia de dedos.</li> <li>• Comprensión estructural a partir del contraste temático y formal del estudio, así como, sus procedimientos armónicos.</li> <li>• Comprensión estilística para la resolución de las características sonoras de la época.</li> <li>• Destrezas propias de la independencia de dedos, las notas dobles, el control del peso y del empleo del pedal.</li> </ul> <p><b>Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de ligereza para la mano derecha (trabajo de los dedos 4º y 5º, paso sobre el pulgar en la mano derecha, cromatismos en la mano derecha).</li> <li>• Comprensión estructural y de los procesos cadenciales que conforman la pieza.</li> <li>• Comprensión de la textura melodía-acompañada, tanto desde el punto de vista auditivo, como desde la independencia de manos.</li> </ul>
--	--

En esta segunda sesión, y dando continuidad a la clase anterior, se profundiza en el trabajo de ambos estudios programados. Si bien, se había previsto incluir parte de la sonata, Carolina comenta que no ha tenido tiempo suficiente para el trabajo de las tres piezas y que se ha dedicado, exclusivamente, a los estudios. En esta ocasión, se puede observar una mejora en la continuidad del texto y en el control de la digitación, es por ello, que los elementos expresivos resultan de una mayor comprensión para el oyente. Ante la observación de determinados gestos de tensión, el profesor pregunta por el dolor persistente en el brazo que se atribuye a una posible sobrecarga por entrenar al tenis.

Continúa con el estudio de Czerny. La clase se enfoca en el desarrollo de la velocidad, y esto, resulta de una gran exigencia para Carolina. Se suceden numerosos errores y múltiples cortes en el discurso musical. Para la resolución de la tensión que generan los pasajes de velocidad, la clase se desarrolla con muchas indicaciones en los aspectos posturales y técnicos.

## 02. MODELO DE CLASE

### *CARACTERÍSTICAS GENERALES*

Al igual que la sesión anterior, la clase de Carolina se desarrolla de un modo individual. Ella permanece en el piano principal y el profesor se sitúa en el piano secundario o, a una distancia idónea que le permita observar la interpretación en su conjunto. Mantiene una conversación muy cercana que estimula la confianza en el trabajo y que permite intercambiar información de carácter más personal.

Tras una profunda escucha por parte del profesor sobre el repertorio que Carolina presenta, se procede a la valoración de la interpretación y se inicia un proceso de corrección (por parte del profesor) y de experimentación (por parte de la alumna) que pretende la mejora y la comprensión de los diferentes elementos que conforman el repertorio.

En este caso, por la naturaleza del repertorio a trabajar y por el momento de desarrollo en que se encuentra, la clase presenta como objetivo principal, presentar numerosos ejercicios de práctica para la adquisición óptima de los recursos técnicos necesarios en cada estudio. Resulta una clase con un enfoque claramente técnico, desde la perspectiva del dominio del instrumento y el cuerpo donde Carolina realiza numerosas repeticiones y modificaciones en su modo de enfrentar las dificultades.

Finalmente, la clase concluye con la asignación de trabajo semanal, así como, con la planificación de las destrezas sobre las que se debe seguir insistiendo para integrar plenamente su adquisición en la práctica del instrumento.

## 02.1. Como enseña (docente)

### Imitación- Ejemplificación

Elementos físicos: gestos y acciones (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3)	Elementos cognitivos (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6)	Componentes psicológicos (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9)
--	--	--

- 84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist).** Inicialmente, el profesor se muestra muy concentrado en la escucha del estudio. Carolina ha conseguido mantener su atención dada la continuidad y la expresión de la pieza y por ello, la deja tocar sin ningún tipo de intervención hasta que finaliza.

Se preocupa por las molestias del antebrazo que Carolina le había comentado y atribuido a su entrenamiento. Continúa la clase y se inician una serie de valoraciones: *“es importantísimo que toques con una digitación consistente, te generará menos dudas y tendrás menos tensión, por lo que te podrás mover mejor”* (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3). Y, por otra parte: *“necesitas entender bien la importancia que tienen el quinto y el cuarto dedo, tanto de la mano derecha como de la mano izquierda”* (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3) señalando los pasajes que le interesan. Insiste en el trabajo de la mano: *“debes trasladar el centro de gravedad hacia esos dedos y tocar con más suavidad”* (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3)

Del mismo modo, valora muy positivamente la mejora en el canto de las líneas: *“En general se escuchan muy bien esas melodías, pero en otras ocasiones las voces interiores se escuchan más”* (02.1.5).

En ese momento, le propone tareas para modificar la sensación del cuerpo *“¿Puedes tocar de nuevo el principio para sentir ese cambio en la gravedad?”* Corrige nuevamente el control del peso y busca una buena adaptación del cuerpo a las líneas superiores..., (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3). Comprueba seguidamente: *“sin crispas”* ..., *“Vale, bien, pero en el sol # no cargues tanto peso”*. Insiste en las repeticiones para controlar el balance del sonido... *“Vamos, otra vez..., ¿lo escuchas?... ¡Ahí está!”* (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9).

Finaliza con el estudio diciendo: *“Ahora, que lo entiende, el trabajo es tuyo, en la soledad de tu cuarto tienes que trabajar”*.
- Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl).** Le propone hacer un experimento con el estudio para comprobar si continúa con la sensación de rigidez que el profesor opina se debe a una digitación descuidada por no estudiar despacio el ejercicio completo. Añade: *“puedes estudiar un pasaje de forma aislada, pero necesitas tocar secciones más amplias”*

Comienza a corregir los diferentes elementos de la interacción del cuerpo: *“tienes que tener la muñeca más suelta.... Y cuando estudies te lo puedes plantear como una sesión de calentamiento”*. Le pide una mayor velocidad, pero Carolina no es capaz de sostener el tempo. En cuanto termina la primera sección la interrumpe: *“un consejo, no toques en una sola curva de energía, existen diversas curvas de energía y así el brazo puede descansar...”* (02.1.3).

Se aproxima al teclado y le estructura el ciclo de los motivos para incluir el movimiento de muñeca y brazo. Lo ejemplifica en el piano diciendo: “*Otro punto de respiración, observa, aquí, en este intervalo que indica la nueva cadencia..., ¿De acuerdo?, ¿lo pruebas?*” (O2.1.3).

Del mismo modo, le señala carencias que ha de resolver: “*todavía tenemos problemas en la posición del cuarto dedo...*”, (O2.1.2; O2.1.3), y, por otra parte, le resalta “la mano izquierda, es el metrónomo, y en tu caso tiende a apresura a la derecha” (O2.1.5). Continúa con el trabajo y le propone tocar a la mitad de tiempo para observar e identificar las diferentes respiraciones. Concluye con la concreción de trabajo para la semana próxima: “*sólo Beethoven y así tenemos dos semanas para mejorar los estudios*”.

## O2.2. Como aprende (alumnado)

### Rendimiento- Ductilidad

Elementos físicos: gestos y acciones (O2.2.1; O2.2.2; O2.2.3)	Elementos cognitivos (O2.2.4; O2.2.5; O2.2.6)	Componentes psicológicos (O2.2.7; O2.2.8)
--	--	--

- **84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist).** Carolina se muestra algo insegura con el estudio y ante la pregunta: “*¿por qué arrugas la nariz...?, ¿qué es lo que no te gusta?*” Ella asiente y comenta que no recuerda el texto.... En este momento se observa su frustración al no asumir las indicaciones que le sugiere el profesor; aunque parece ser consciente de ello por su reacción (O2.2.1; O2.2.4). Igualmente, mantiene una actitud permanente de logro para incorporar las modificaciones.
- **Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl).** En este estudio la realización se vuelve muy exigente por la velocidad que se le solicita. Muestra muchos problemas con la continuidad y se la percibe muy agobiada. Comienza a generar mucha tensión corporal por lo que se le recomienda bajar el tempo. En este momento se siente con mayor control y su gesto es de conformidad con el resultado. Por otra parte, en la medida en que realiza múltiples repeticiones y es capaz de integrar las indicaciones del profesor, asiente (O2.2.7). Del mimo modos, es consciente de las necesidades de fijar una buena digitación, también asiente cuando se le dice que las digitaciones no están seguras y que en ocasiones van al azar (O2.2.1; O2.2.4).

La clase de Carolina, en este caso, se estructura a partir del trabajo de los dos estudios con una dedicación de 25 minutos para cada uno. Tras una primera escucha, se comienzan a trabajar las dificultades de Carolina, y, donde se observa un gran interés por la repetición consciente para lograr aquellas indicaciones del profesor. Finalmente, se identifican los aspectos que ha de seguir practicando y el repertorio para la sesión siguiente.

## O3. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

La secuencia de trabajo se plantea a partir de la escucha de cada estudio, por parte del profesor, y su correspondiente fase de desarrollo, o búsqueda de automatismos por parte de la alumna. Del mismo modo, al finalizar cada obra, se plantea una síntesis o concreción de los elementos de práctica que se tienen que abordar para la clase siguiente. En este caso, se plantean dos semanas de trabajo personal por parte de Carolina.



## ANEXO III

### OBSERVACIONES DE AULA: NICOLÁS CADARSO

#### 03.1. Fase inicial

<b>Interacción inicial</b> (03.1.1; 03.1.2)	<b>Diagnóstico inicial</b> (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	<b>Diseño de objetivos</b> (03.1.6; 03.1.7)
--	--	--

- La clase se inicia con el recibimiento del profesor a Carolina y donde se establece una breve comunicación en la que se intercambian valoraciones personales y académicas (03.1.1).
- Acuerdan la secuencia de trabajo y deciden comenzar por el estudio de Cramer, y posteriormente, por el estudio de Czerny (03.1.2).
- Se produce entonces, y de un modo sistemático al iniciar una obra, una escucha del material por parte del profesor que le permita identificar los aspectos a trabajar y diseñar las actividades para la mejora de ambos estudios (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5).

#### 03.2. Desarrollo del trabajo

<b>Estrategias metodológicas</b> (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	<b>Proceso de búsqueda</b> (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	<b>Comprobación</b> (03.2.8)
--	--	---------------------------------

- La fase de desarrollo se concibe como una fase de trabajo donde el profesor de un modo constante genera pautas e indicaciones para la mejora sobre las acciones que presenta Carolina. Se presentan los contenidos, tanto de un modo verbal como desde su ejemplificación o demostración (03.2.1; 03.2.2).
- A lo largo de esta sesión se exige a Carolina una constante repetición que le permita la automatización de las destrezas necesarias para la realización de los estudios. Es un momento de mucha intensidad para la alumna y de mucha insistencia por parte del profesor (03.2.4; 03.2.5).
- Del mismo modo, se pregunta frecuentemente a la alumna sobre la comprensión de los nuevos movimientos e ideas que ha de realizar (03.2.2).
- Permanentemente se verifican los sucesos sonoros que tienen lugar en la clase con el objetivo de que Carolina comprenda el modo en que debe trabajar de forma autónoma (03.2.8).

#### 03.3. Fase final

<b>Evaluación</b> (03.3.1; 03.3.2)	<b>Valoraciones- conclusiones</b> (03.3.3)	<b>Concreción de nuevos objetivos</b> (03.3.4; 03.3.5)
---------------------------------------	---	---

La clase finaliza con una valoración general por parte del profesor en la que indica a Carolina las pautas de estudio que debe aplicar en cada uno de los estudios. Concretan los tiempos de trabajo que se requiere para la asimilación de los nuevos conceptos, y determinan el programa de la sesión siguiente (03.3.2; 03.3.4).

**SESIÓN 3 (F.C3)**

**FECHA: 22 de Mayo de 2019 (20-21h)**

#### **01. REPERTORIO/ MATERIALES**

*Sonata op.14, nº1. 1º movimiento (Beethoven, Ludwig van)*  
*Vals en Re bemol mayor op. 64 nº 1 (Chopin, Frédéric)*

<b>01.1. Características del Programa (Dificultades)</b>	<b>Sonata op.14, nº 1. 1º movimiento (Beethoven, Ludwig van)</b>
	La Sonata op.14, nº1, forma parte de las piezas esenciales del repertorio pianístico, como son las sonatas para piano de Ludwig van Beethoven. Se consideran obras de gran relevancia en la historia de la música por lo que implican

desde la perspectiva de su evolución compositiva y sus aportaciones en la forma sonata, así como, por su significación en la ejecución del piano.

- Desde el punto de vista formal, el primer movimiento —*Allegro*—, presenta una estructura propia de la forma sonata establecida en el clasicismo. En este sentido, se distingue: EXPOSICIÓN- DESARROLLO- REEXPOSICIÓN. Igualmente, destaca la relación estructural y temática del movimiento, con los procesos armónicos que la desarrollan, por lo que exige al intérprete, la comprensión compositiva de la misma para su realización.

La exposición comienza con el denominado Tema A, en la tonalidad principal (Mi mayor). En el compás 13, se sitúa el episodio modulante o Puente, que conecta el primer tema, a través de la tonalidad de Fa sostenido mayor con el Tema B, en la correspondiente tonalidad de Si mayor. Del mismo modo, en el Tema B, se conforma por tres subtemas diferenciados por su textura y por sus motivos melódicos que desembocan en una Coda (a partir del compás 57) de fuerte carácter conclusivo.

Posteriormente, se identifica el Desarrollo (compás 61 al 91) bajo el concepto usual de las diferentes modificaciones temáticas y su paso por diferentes tonalidades. Y, finalmente, una Reexposición en la tonalidad principal (compás 91), dando paso a la Coda, desde el compás 148 hasta el final del movimiento.

- Generalmente, la pieza responde a una textura de melodía acompañada, aunque el compositor acude —en algunos pasajes— a la imitación motivica, dotando de un cierto carácter contrapuntístico al desarrollo de la obra.
- El tratamiento de la armonía, en este primer movimiento, se vincula a los procesos tonales definidos por la forma sonata. En este caso, y como es habitual en esta época, se presenta el Tema A en la tonalidad principal (Mi mayor), y, el Tema B, en la correspondiente dominante (Si mayor).

Por su parte, el desarrollo (compás 61 al 91) ofrece diferentes modificaciones temáticas, así como el discurso sobre distintas tonalidades. Posteriormente, la Reexposición desarrolla los dos temas en la tonalidad principal, que, a diferencia de la Exposición, transcurre por la tonalidad lejana de Do mayor y acercándose —a través de un acorde de sexta aumentada (compás 106)— a la tonalidad principal mediante su paso por la tonalidad de su dominante (Si Mayor), siendo empleado para este propósito el establecimiento de una nota pedal. Luego de este breve proceso modulante, se introduce el Tema B, en la tonalidad de Mi mayor hasta el compás 147, dando paso a la Coda, desde el compás 148 hasta el final del movimiento.

Tal y como indican ciertos autores, el diseño armónico se caracteriza por un alargamiento del ritmo armónico, que pretende una mayor intensidad expresiva, así como, un mayor énfasis en los acordes de séptima y las disonancias (Piston, 1987).

- Desde la perspectiva estilística del compositor, destaca el empleo del *sforzando*, como un elemento expresivo, tanto desde el tratamiento rítmico como melódico —que permite desplazar el eje del tiempo fuerte a uno débil, como efecto para enfatizar el cambio de acentuación de las síncopas—, e igualmente, se identifica un diseño de patrones rítmicos enérgicos y genuinos en su estilo.

#### **Vals en Re bemol mayor Op 64 nº 1 (Chopin, Frédéric)**

El Vals Op 64 nº1 fue compuesto en 1847, formando parte del conjunto de vals publicados como op. 64.

En un compás de 3 por 4, y con un tempo *Molto vivace* de carácter danzario,

	<p>las dos unidades temáticas presentan alguna diferencia rítmica, predominando en la sección A las corcheas seguidas y en la sección B, las blancas y negras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El vals está estructurado en una clara forma ternaria, presentando una breve introducción de 4 compases seguida de la sección A que, a su vez, se divide en dos subsecciones: (a) desde el compás 5 hasta el compás 20 y (a') desde el compás 21 hasta el compás 36, repitiéndose esta subsección. Seguidamente se incorpora la sección B (desde el compás 37 hasta el compás 69) contrastando con A desde el punto de vista rítmico-melódico y adquiriendo, en algunos pasajes, un tratamiento más complejo de la armonía.</li> </ul> <p>En el compás 70, se produce la reexposición del grupo temático A, esta vez precedida de cuatro compases consistentes en un largo trino sobre la dominante de Re bemol mayor. A partir de aquí se repiten las dos subsecciones hasta finalizar con el proceso cadencial de los cuatro últimos compases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La textura empleada en la totalidad de la pieza es la melodía acompañada, estando situada dicha melodía en la mano derecha durante toda la obra, mientras que la mano izquierda asume, en todo momento, el acompañamiento propio del vals.</li> </ul>
<p><b>O1.2.</b> <b>Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b></p>	<p><b>Sonata op.14, nº 1. 1º movimiento (Beethoven, Ludwig van)</b></p> <p>La Sonata op.14, nº1, pertenece a la etapa inicial del compositor, no obstante, Rosen (2002, p. 144), considera que las dos sonatas que conforman el Opus 14 son “más modestas que sus predecesoras, destinadas al uso en el hogar y con pocas dificultades técnicas”. Aun así, se pueden identificar los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de la forma Sonata en lo que respecta al equilibrio entre el contenido y la forma, así como la experimentación consciente del desarrollo del material temático y de sus procedimientos armónicos.</li> <li>• Sonoridad característica por estar conformada a partir de multitud de detalles de articulación y de dinámica.</li> <li>• Problemática propia de la digitación.</li> <li>• Empleo del pedal.</li> </ul> <p><b>Vals en Re bemol mayor Op 64 nº 1 (Chopin, Frédéric)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación controlada de los elementos posturales y de los puntos de apoyo sobre el teclado.</li> <li>• Problemática propia de la digitación.</li> <li>• Comprensión estructural y armónica.</li> <li>• <i>Cantabile</i> de la mano derecha, así como, la comprensión de la textura melodía-acompañada, tanto desde el punto de vista auditivo, como desde la independencia de manos.</li> <li>• Tratamiento de los cromatismos.</li> <li>• Empleo del pedal.</li> </ul>

En esta tercera sesión, Carolina presenta la interpretación del primer movimiento de la Sonata op.14, nº1 de Beethoven. Aunque la pieza se ha trabajado en otras ocasiones, requiere de un proceso largo de madurez y de comprensión por parte del alumnado, por lo que, todavía, presenta una interpretación muy insegura en la memoria.

No obstante, va ganando en confianza, puesto que se observa en la continuidad del texto, respecto a la clase anterior. El trabajo se centra en el tema B de la exposición y en su realización estilística correcta, ello, representa una gran dificultad para Carolina. Continúan con el Vals en Re bemol mayor Op 64 nº 1 de Chopin, lo toca prácticamente completo. En general, realiza una interpretación bastante segura hasta el final de la pieza, donde el profesor comienza a desarrollar las ideas de mejora.

## 02. MODELO DE CLASE

### CARACTERÍSTICAS GENERALES

Al igual que las clases anteriores, la sesión se desarrolla de un modo individual. Carolina permanece en el piano principal, y, el profesor adopta situarse en el piano secundario o, a una distancia idónea que le permita observar la interpretación en su conjunto. Sostienen una conversación muy próxima y generan un clima de trabajo muy favorable para el trabajo.

Se inicia un proceso de corrección, a partir de la escucha por parte del profesor, sobre el repertorio que Carolina presenta. Se procede a la valoración de la interpretación y se secciona el trabajo desde las dificultades y necesidades de la alumna.

El profesor actúa como guía, en todo momento, de lo que Carolina ha de modificar. Recurre a múltiples metáforas para estimular la imaginación de la alumna en relación, al componente sonoro, y aporta información extra musical para facilitar la comprensión de los conceptos más abstractos del lenguaje y del estilo.

Igualmente, la alumna asume una actitud activa donde comparte con el profesor las dudas y las dificultades de interpretación que surgen en cada nueva propuesta, así como la recogida de indicaciones sobre la partitura.

Finalmente, la clase concluye con la asignación de trabajo semanal, así como, con la planificación de las destrezas sobre las que se debe seguir insistiendo para integrar plenamente su adquisición en la práctica del instrumento.

### 02.1. Como enseña (docente)

#### Imitación- Ejemplificación

Elementos físicos: gestos y acciones (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3)	Elementos cognitivos (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6)	Componentes psicológicos (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9)
--	--	--

- Sonata op.14, nº1. 1º movimiento (Beethoven, Ludwig van).** La atención se dirige a la línea melódica: *“necesitas conectar la melodía..., aunque sean octavas puedes pasar el cuarto dedo por encima del quinto...”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5), por otra parte, alude al carácter cantábile indicando: *“fíjate, la melodía pide, en el fa#, más color..., los temas B de la sonata suelen ser más cantábile”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5). Enfatiza la ejemplificación entonando la melodía y ejemplificando la expresión con la que debe tocar.
 

Por otra parte, analiza las causas que impiden a Carolina realizar un buen fraseo: *“Lo piensas en bloque y necesita más línea..., sé que es difícil porque la mano izquierda realiza un bajo armónico en negras que debe acompañar perfectamente...”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5) ante la dificultad le propone tocar a manos separadas: *“Mejor, una vez más..., pero ahora sin golpear”* (02.1.7).

Del mismo modo, trabajan repitiendo los puntos extremos del pasaje, melodía y bajo para establecer una buena percepción del sonido correcto. *“Otra vez, a ver si caemos.... Eso, eso...”* (02.1.7).

Para la identificación de timbres, alude a la viola con el objetivo de que pueda imaginar un cambio de color en las voces interiores, *“tócalo solo... ¿entiendes ahora?... y ahora, tócalo completo”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5). Sigue corrigiendo el pasaje: *“ese re es muy feo, porque el acento no se corresponde con su acentuación musical... ¿cómo crees que has tocado esa voz central?”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5) le pregunta con el propósito de que Carolina pueda valorar de un modo autónomo lo que está tocando. *“... no da para cinco, ¿verdad?”* (02.1.8).

Le pide nuevamente, más repeticiones, *“ok, repetimos el segundo tema, pero ahora, trata de no forzar los finales”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5). Lo cierto es que la idea que persigue el profesor no termina por convencer, *“te has cargado la música”*, el vuelve a cantar la idea, pero a Carolina le cuesta entender el fraseo por lo que indica: *“observa, tocar las notas es fácil, aquí lo difícil es que todas estén en el sitio adecuado”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5).

Ante la falta de tiempo, deciden concluir el trabajo con la sonata y, le insta a un trabajo en casa que le permita asimilar y controla todas las ideas.

- **Vals en Re bemol mayor Op 64 nº 1 (Chopin, Frédéric).** Interrumpe casi desde el inicio: *“sin golpear..., y respeta los acentos desde el principio... lo que tú haces en tu mano izquierda en demasiado duro”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5). En este sentido, se aproxima a ella y la guía con la sonoridad de la línea del bajo para que identifique su armonía (02.3.5). Aunque remarca las referencias del texto *“con ánimo”*, le advierte de que no puede sonar como un martillo (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5).

*“Necesitas ir más con la armonía y destacar los cromatismos...”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5). Igualmente, al detenerse en el pasaje de los cromatismos de la mano derecha, acude a información extra musical para que Carolina se sitúe mejor: *“has de pensar que como tenía problemas con sus dolencias pulmonares, tomaba láudano..., es algo que podemos ver en su música que está con tonalidades en modo mayor y con bemoles, suele tener unas alusiones de buena vida, o muy soleadas”*, y lo ejemplifica en el piano

Del mismo modo, le corrige: *“sostén esa izquierda, por favor, es importantísima...”* y nuevamente, lo toca en el piano. *“Estás muy empeñada en la derecha y abandonas la izquierda”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5).

Por otra parte, ante el empleo del pedal, le sugiere que gane en seguridad y que mejore la sonoridad desde el ataque de los propios dedos: *“... le falta seguridad..., el pedal es un arma de doble filo, puede parecer que suena mejor pero también puede crear mucho descontrol”*. Le recomienda, nuevamente que: *“te suena vacío porque no apoyas bien el peso, no por falta de pedal, necesitas que vibren las cuerdas y después podrás incorporar el pedal”* (02.1.3; 01.3.4; 02.3.5).

Concluye la sesión indicando el material que pretende trabajar en la clase siguiente: *“por favor, el vals entero y más seguro, y Beethoven desde el desarrollo”*.

## 02.2. Como aprende (alumnado)

### Rendimiento- Ductilidad

Elementos físicos: gestos y acciones (02.2.1; 02.2.2; 02.2.3)	Elementos cognitivos (02.2.4; 02.2.5; 02.2.6)	Componentes psicológicos (02.2.7; 02.2.8)
--	--	--

- **Sonata op.14, nº1. 1º movimiento (Beethoven, Ludwig van).** El trabajo, en esta sesión, se enfoca en las dificultades del legato y de la sonoridad requerida por el estilo clásico. Se le solicita que repita a manos separadas la línea melódica del tema B, y ante la pregunta: *“¿cómo crees que has tocado esa voz central...? no da para cinco, ¿verdad...?”* ella asiente reparando en su sonido y en la recepción de la información (02.2.1). Nuevamente, repite la idea a manos separadas y comprueba su sonido.

En ocasiones le saltan dudas, y necesita la aprobación del profesor: *“¿cómo..., así?”* (02.2.8).

Igualmente, atiende con atención a las indicaciones del profesor y pretende asumir las correcciones con muy buena disposición (02.2.1; 02.2.4). No obstante, todavía no es capaz de relacionar la intención sonora con el discurso estético que le requiere el profesor (02.2.8). Carolina toma nota en la partitura de todas las cuestiones que le indica el profesor.

- **Vals en Re bemol mayor Op 64 nº 1 (Chopin, Frédéric).** En el inicio, tiene dudas sobre los ajustes relativos a la acentuación: *¿Así?* (O2.2.1; O2.2.2; O2.2.3). Todavía no siente la textura de melodía acompañada, y el sonido está muy desestructurado por momentos. Está muy receptiva a cada una de las indicaciones, en cuanto el profesor le canta una idea, ella imita fácilmente dicha ejemplificación (O2.2.7). Consigue cantar muy bien la línea principal a medida que realiza repeticiones, y logra, poco a poco, la integración de las correcciones (O2.2.3). A partir de esa experimentación logra un mejor balance entre la melodía y el acompañamiento (O2.2.2; O2.2.5; O2.2.6). Por otra parte, ante las anécdotas que narra el profesor, se muestra fascinada y curiosa con los datos..., finalmente, pregunta: *“¿cómo pongo el pedal?”*, evidencia un gran interés por tocar la obra de un modo brillante (O2.2.8).

La clase da comienzo con el primer movimiento de la sonata de Beethoven, lo cierto es que ha incorporado muchas de las modificaciones que se trabajaron en las sesiones anteriores, aun así, se detienen en el tema B. El enfoque de la clase se genera a partir de la mejora del *legato* y en la obtención de un buen balance con el acompañamiento.

La duración estimada del trabajo sobre la sonata es de 30 minutos. Posteriormente, con el vals de Chopin, todavía no es capaz de realizar una interpretación de memoria, en el inicio, el profesor la interrumpe, e, inmediatamente comienza una fase de corrección en la que se le exige a Carolina la modificación en su realización sonora. Comienzan por la acentuación y por el fraseo. Se observa una gran determinación por la búsqueda de la repetición consciente para lograr aquellas indicaciones del profesor.

El trabajo con el vals se conforma sobre unos 25 minutos de duración. Finalmente, se identifican los aspectos que ha de seguir practicando, así como, el repertorio para la sesión siguiente.

### O3. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

Al igual que las sesiones previas, la secuencia de trabajo se plantea a partir de la escucha de cada obra, por parte del profesor, y de su posterior fase de desarrollo, en la que se pretende una búsqueda de automatismos por parte de Carolina. Del mismo modo, al finalizar cada presentación, se establece una valoración general de aquellos aspectos de la práctica que se tienen que abordar para la clase siguiente. En este caso, se insta a la alumna a continuar con el desarrollo de la sonata, y, a realizar un estudio completo del vals de su repertorio.

**03.1. Fase inicial**

<b>Interacción inicial</b> (03.1.1; 03.1.2)	<b>Diagnóstico inicial</b> (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	<b>Diseño de objetivos</b> (03.1.6; 03.1.7)
--	--	--

- La clase se inicia con la acogida del profesor a Carolina y donde conversan sobre los acontecimientos de la semana y sobre el modo en que se ha abordado el estudio del piano (03.1.1).
- Deciden comenzar por la sonata de Beethoven, y posteriormente, con el vals de Chopin (03.1.2).
- El profesor realiza una escucha inicial del material, lo que le permite identificar los aspectos a trabajar, y, diseñar las actividades para la mejora de cada obra (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5).

**03.2. Desarrollo del trabajo**

<b>Estrategias metodológicas</b> (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	<b>Proceso de búsqueda</b> (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	<b>Comprobación</b> (03.2.8)
--	--	---------------------------------

- La fase central del trabajo, parte de las necesidades interpretativas que presenta la alumna (03.2.3). En este caso, la clase se desarrolla para la mejora del *legato* en el tema B de la sonata, así como, en la percepción y en la realización del discurso armónico del acompañamiento. Para ello, el profesor genera pautas e indicaciones sobre las acciones que presenta Carolina, en este sentido, se presentan los contenidos, tanto de un modo verbal como desde su ejemplificación, tanto vocal, como instrumental (03.2.1; 03.2.2).
- A lo largo de esta sesión se exige a Carolina una constante repetición para la automatización de destrezas y para el desarrollo auditivo. Es un momento de mucha intensidad para la alumna y de mucha insistencia por parte del profesor (03.2.4; 03.2.5).
- Por otra parte, alude a los cuartetos de cuerda como referencia que podría ayudar a comprender la escritura de la sonata: *“tiene una escritura a cuatro voces y podrías imaginar los pizzicatos de cada instrumento y después son dobles cuerdas... con mucha energía todos”* Se va al piano y ejemplifica el balance que han de lograr.
- Del mismo modo, se pregunta frecuentemente a la alumna sobre la comprensión de los nuevos movimientos e ideas que ha de realizar (03.2.2), y constantemente, se verifican los sucesos sonoros que tienen lugar en la clase con el objetivo de que Carolina comprenda el modo en que debe trabajar de forma autónoma (03.2.8).

**03.3. Fase final**

<b>Evaluación</b> (03.3.1; 03.3.2)	<b>Valoraciones- conclusiones</b> (03.3.3)	<b>Concreción de nuevos objetivos</b> (03.3.4; 03.3.5)
---------------------------------------	---	---

La clase finaliza con una valoración general por parte del profesor en la que indica a Carolina las pautas de estudio que debe aplicar tanto en la sonata como en el vals (03.3.1). Concretan los tiempos de trabajo que se requiere para la asimilación de los nuevos conceptos, y determinan el programa de la sesión siguiente (03.3.2; 03.3.4), en este caso, el movimiento a partir del desarrollo y el vals de chopin completo y memorizado.

**SESIÓN 4 (F.C4)****FECHA: 29 de Mayo de 2019 (20-21h)****01. REPERTORIO/ MATERIALES**

84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº41 (Cramer, Johann Baptist)  
Vals en Re bemol mayor Op 64 nº 1 (Chopin, Frédéric)

<p><b>01.1.</b> <b>Características del Programa (Dificultades)</b></p>	<p><b>84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)</b></p> <p>El estudio corresponde a una serie de propuestas, que algunos editores de la época describen como: <i>Estudio para Piano Forte en cuarenta y dos Ejercicios en las diferentes tonalidades calculados para facilitar el progreso de quienes pretendan estudiar a fondo este instrumento.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta una estructura ternaria A-B-A y CODA. Con un cambio de modo entre tonos homónimos (Mi mayor y Mi menor) que articula el diseño tonal del estudio, la sección A se conforma con dos semi frases de 8 compases cada una. Por su parte, la sección B, pretende un desarrollo, a lo largo de 20 compases, en el que se establece un intercambio del motivo principal entre las diferentes voces. Finalmente, una reexposición temática, con un retorno a la tonalidad principal, y una coda que sintetiza el material temático que compone el estudio.</li> <li>• La textura mixta que plantea obedece a una disposición motívica en cuatro voces, donde se puede identificar una cierta polifonía y homofonía (en algunos pasajes) dentro de las convenciones del lenguaje del período clásico.</li> <li>• Por otra parte, se caracteriza por un diseño melódico que combina una estructura rítmica contrapuesta entre valores de blanca, negra y corchea, y, una línea melódica desarrollada en semicorcheas, la cual aporta un gran movimiento expresivo, y se va presentado en las diferentes voces (contralto, tenor y bajo) a lo largo del discurso musical del estudio.</li> <li>• Las indicaciones del propio autor apoyan el carácter de la pieza <i>Aria Moderato</i> (<math>J=116</math>) aludiendo a <i>dolce</i>, en el tema principal.</li> </ul> <p><b>Vals en Re bemol mayor Op 64 nº 1 (Chopin, Frédéric)</b></p> <p>El Vals Op 64 Nº1 fue compuesto en 1847, formando parte del conjunto de vales publicados como op. 64. En un compás de 3 por 4, y con un tempo <i>Molto vivace</i> de carácter danzario, las dos unidades temáticas presentan alguna diferencia rítmica, predominando en la sección A las corcheas seguidas y en la sección B, las blancas y negras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El vals está estructurado en una clara forma ternaria, presentando una breve introducción de 4 compases seguida de la sección A que, a su vez, se divide en dos subsecciones: a desde el compás 5 hasta el compás 20 y a' desde el compás 21 hasta el compás 36, repitiéndose esta subsección. Seguidamente se incorpora la sección B (desde el compás 37 hasta el compás 69) contrastando con A desde el punto de vista rítmico-melódico y adquiriendo, en algunos pasajes, un tratamiento más complejo de la armonía. En el compás 70, se produce la reexposición del grupo temático A, esta vez precedida de cuatro compases consistentes en un largo trino sobre la dominante de Re bemol mayor. A partir de aquí se repiten las dos subsecciones hasta finalizar con el proceso cadencial de los cuatro últimos compases.</li> <li>• La textura empleada en la totalidad de la pieza es la melodía acompañada, estando situada dicha melodía en la mano derecha durante toda la obra, mientras que la mano izquierda asume, en todo momento, el acompañamiento propio del vals.</li> </ul>
<p><b>01.2.</b> <b>Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b></p>	<p><b>84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión polifónica desde el punto de vista auditivo y desde la independencia de dedos.</li> <li>• Comprensión estructural a partir del contraste temático y formal del estudio, así como, sus procedimientos armónicos.</li> <li>• Comprensión estilística para la resolución de las características sonoras de la época.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destrezas propias de la independencia de dedos, las notas dobles, el control del peso y del empleo del pedal.</li> </ul> <p><b>Vals en Re bemol mayor Op 64 nº 1 (Chopin, Frédéric)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación controlada de los elementos posturales y de los puntos de apoyo sobre el teclado.</li> <li>• Problemática propia de la digitación.</li> <li>• Comprensión estructural y armónica.</li> <li>• <i>Cantabile</i> de la mano derecha, así como, la comprensión de la textura melodía-acompañada, tanto desde el punto de vista auditivo, como desde la independencia de manos.</li> <li>• Tratamiento de los cromatismos.</li> <li>• Empleo del pedal.</li> </ul>
--	--

En esta clase, Carolina se muestra muy insegura con la memoria en el estudio, por momentos puede tocar sin la partitura, pero en aquellos pasajes donde no recuerda, tiene que recurrir a ella. El rendimiento resulta bajo a causa de exámenes, y el propio profesor le comenta que el programa necesita de un mayor trabajo.

Presenta una evolución muy favorable, en la que consigue integrar, paulatinamente, los aspectos indicados en las sesiones anteriores. Posteriormente, con el vals, le sucede lo mismo, es decir, realiza una interpretación muy insegura del texto y requiere, con frecuencia, de la partitura para lograr la continuidad del texto. No obstante, ha ganado en velocidad y en independencia de manos con relación a la textura melodía- acompañada.

## 02. MODELO DE CLASE

### CARACTERÍSTICAS GENERALES

La clase de Carolina se desarrolla de un modo individual donde ella se sitúa en el piano principal, y el profesor permanece en el piano secundario o, a una distancia idónea que le permita observar la interpretación en su conjunto. Se mantiene un clima de confianza donde la comunicación es muy cercana entre el profesor y la alumna.

Tras una profunda escucha por parte del profesor sobre el repertorio que Carolina presenta, se procede a la valoración de la interpretación y se inicia un proceso de corrección (por parte del profesor) y de experimentación (por parte de la alumna) que pretende la mejora y la comprensión de los diferentes elementos que conforman el repertorio.

El profesor actúa como guía, en todo momento, de lo que la alumna ha de modificar. Recurre a un lenguaje cercano, emplea metáforas para facilitar la comprensión de los conceptos más abstractos y propone numerosos ejercicios de práctica para la adquisición óptima de los recursos técnicos necesarios.

Por su parte, la alumna asume una actitud activa donde comparte con el profesor las dudas y las dificultades de interpretación que surgen en cada nueva propuesta. Finalmente, la clase concluye con la asignación de trabajo semanal, así como, con la planificación de las destrezas sobre las que se debe seguir insistiendo para integrar plenamente su adquisición en la práctica del instrumento.

**02.1. Como enseña (docente)***Imitación- Ejemplificación*

Elementos físicos: gestos y acciones (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3)	Elementos cognitivos (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6)	Componentes psicológicos (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9)
--	--	--

- 84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist).** Ante los numerosos errores, el profesor le pregunta: *“¿cómo estás de cerca o de lejos de tocarlo de memoria...?, creo que estás más pendiente de lo visual que de lo auditivo porque tu melodía está muy discontinua..., si te esfuerzas, verdaderamente en usar la memoria, te enterarás de muchísimas cosas”* (02.1.5). Por lo que intentan realizar la práctica sin partitura; en los pasajes de duda, el profesor la intenta guiar recordándole las secciones tonales por las que va pasando. Le canta el texto para que Carolina pueda seguirlo: *“realmente lo tienes memorizado por inercia, y no por que sepas lo que estás haciendo”*. Constantemente, alude a las referencias tonales y trabajan la reducción armónica para facilitar la memorización del estudio, lo toca en el piano. Continúa la clase: *“cantar bien las melodías..., escúchate, ese mi es muy grotesco, no puedes golpear, necesitas transferir el peso del brazo...”* (02.1.4; 02.1.5). Carolina lo prueba y el asiente: *“eso, mira qué diferencia”* (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9). Por otra parte, se detiene en el trabajo de la mano izquierda: *“me gustaría escuchar perfectamente las terceras menores, han de ser más expresivas..., en su suma, van formando un acorde de séptima disminuida... te das cuenta”* (02.1.4; 02.1.5). En esta clase le deja tocar sin interrumpir, a pesar de las dificultades que presenta. Por momentos interviene: *“Busca dulce...”*. La detiene: *“puedes ir a La mayor en la transición final...”*, como no le sale, lo ejemplifica en el piano y alude a *Così fan tutte* de Mozart, en concreto al dúo *“Soave sia il vento”* para ofrecer referencia a Carolina. Finaliza con el estudio diciendo: *“tienes que enfatizar el cantábile de las melodías”, e invitándola a que escuche el dueto citado, “es importante que lo escuches”* (02.1.7; 02.1.9).
- Vals en Re bemol mayor Op 64 Nº 1 (Chopin, Frédéric).** Le permite tocar bastante, pero enseguida le pide que vuelva a tocar, pero con una mayor vivencia (02.1.5; 02.1.6). Como sigue sin convencerle: *“la verdad es que está algo verde, ¿has tenido exámenes...?”*, aun así, la anima con aquellos logros que ha superado desde la última sesión (02.1.7). Añade: *“te veo muy pendiente de la partitura... por lo que dejas de ser musical... y en tercero hay que ir más allá. Tienes que hacer música y no contentarte con bajar teclas”* (02.1.6). Mantiene una actitud muy positiva ante el rendimiento de Carolina, le propone trabajar con pedales para la sesión siguiente. Del mismo modo que en ocasiones anteriores, realiza un esfuerzo por situarla en el contexto de la obra: *“imagínate un gran salón de la época, un gran salón de baile y la orquesta afinando en ese inicio”* (02.1.6; 02.1.7). Acuerdan el repertorio para la última clase del curso donde se plantean la realidad de asumir todo el programa de memoria: *“no sé si es mucho pedir”* (02.1.8).

**02.2. Como aprende (alumnado)***Rendimiento- Ductilidad*

Elementos físicos: gestos y acciones (02.2.1; 02.2.2; 02.2.3)	Elementos cognitivos (02.2.4; 02.2.5; 02.2.6)	Componentes psicológicos (02.2.7; 02.2.8)
--	--	--

- 84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist).** Carolina se muestra confiada con la realización del estudio. Presenta una gran mejora en la conciencia sonora de los que está tocando (02.2.1), de hecho, cada vez que detecta algo que no le convence, ella misma lo corrige. En cuanto a las indicaciones del profesor sobre vivir más la interpretación, y escanear menos la partitura, ella se plantea dudas sobre cómo enfrentar dichas indicaciones: *¿cómo lo hago?*

---

En este sentido, todavía necesita de un mayor nivel de madurez para integrar de un modo autónomo las cuestiones de expresión (O2.2.8).

Por otra parte, reacciona, al igual que en la sesión anterior, de un modo muy positivo a las alusiones extra musicales del profesor, se la observa cómoda en el instante de imaginar las escenas que le proporciona (O2.2.7).

- **Vals en Re bemol mayor Op 64 nº 1 (Chopin, Frédéric).** Justo en el inicio, antes de disponerse a tocar, Carolina se dirige al profesor y le comenta: “en el vals tengo problemas al final con la memoria” (O2.2.7). Por otra parte, denota un cierto autocontrol del proceso de aprendizaje en el que se encuentra la obra (O2.2.8).

Ante las correcciones del profesor reacciona asintiendo y verificando su práctica: ¿Así? (O2.2.1; O2.2.2; O2.2.3). Todavía no consigue mantener un buen balance en la textura de melodía- acompañada, y el sonido está muy desestructurado por momentos, lo cual le genera una cierta frustración porque resopla constantemente.

En el momento en que el profesor le comenta que todavía está muy flojo el resultado, ella asume con responsabilidad y afirmando que necesita de una mejora (O2.2.5; O2.2.6), es consciente del rendimiento.

Nuevamente, ante las anécdotas que narra el profesor, se muestra fascinada y curiosa con los datos..., le gusta situar las situaciones propuestas y empatiza con su idea (O2.2.7).

Por otra parte, al finalizar la clase, dialoga con el profesor sobre las tareas que ha de presentar para la siguiente clase, indicando que le resultará muy exigente asumir la sonata y el resto de programa en simultáneo. Propone, su ideario de estudio y consensua con el profesor el material (O2.2.7).

---

La clase de Carolina se inicia con el estudio de Cramer. Aunque, realmente ha conseguido aplicar muchas de las mejoras que se le han sugerido en la sesión anterior, todavía, la memorización del estudio sigue siendo una dificultad para ella. El enfoque de la clase se centra en la mejora del sonido en relación, a la arquitectura sonora del estudio, y, enfatiza, especialmente, en el control expresivo y en el balance de cada una de las líneas que lo componen. A este estudio le dedican una duración aproximada de 25 minutos.

Continúan con el vals de Chopin, que también presenta una mejora sustancial. En este caso, el trabajo pretende, por una parte, una mayor conciencia de la calidad del sonido, así como, su relación expresiva con el estilo adecuado. Se observa una gran determinación por la búsqueda de la repetición consciente para lograr aquellas indicaciones del profesor, le dedican, aproximadamente, 25 minutos de duración.

Finalmente, acuerdan el material de trabajo para la sesión próxima, así como, aquellos elementos en los que se tiene que fijar para el desarrollo de la práctica.

### 03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

La secuencia de trabajo se inicia, como en las sesiones anteriores, a partir de la escucha de cada obra, por parte del profesor, y de su posterior fase de desarrollo en la que se pretende una búsqueda de automatismos por parte de Carolina.

Igualmente, al concluir cada presentación, se establece una valoración general de aquellos aspectos de la práctica que se tienen que abordar para la clase siguiente. En este caso, se pide que Carolina complete el trabajo de memoria de la totalidad del programa.

#### 03.1. Fase inicial

Interacción inicial (03.1.1; 03.1.2)	Diagnóstico inicial (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	Diseño de objetivos (03.1.6; 03.1.7)
---	---	---

- La clase se inicia con el recibimiento del profesor a Carolina y donde intercambian valoraciones personales y académicas (03.1.1).
- Igualmente, valoran la secuencia del repertorio que van a trabajar: deciden que, primeramente, tocará el estudio de Cramer, y posteriormente, el vals de Chopin (03.1.2).
- De un modo sistemático, al iniciar una obra, el profesor escucha la realización y de ahí, se identifican los aspectos a trabajar para la resolución de las diferentes dificultades de interpretación (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5).

#### 03.2. Desarrollo del trabajo

Estrategias metodológicas (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	Proceso de búsqueda (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	Comprobación (03.2.8)
---	---	--------------------------

- La práctica de la sesión, en el estudio, se desarrolla a partir de la seguridad en la memoria para poder profundizar en la conciencia auditiva de Carolina: “realmente lo tienes memorizado por inercia, y no por que sepas lo que estás haciendo” (03.2.1). Se exige, por tanto, una constante repetición para la automatización de destrezas y para el desarrollo auditivo.  
Es un momento de mucha intensidad para la alumna y de mucha insistencia por parte del profesor (03.2.4; 03.2.5). Del mismo modo, se dedica con profundidad al empleo de los movimientos base en los ataques y su respuesta sonora (03.2.3).
- Suceden muchas ejemplificaciones por parte de profesor, tanto desde la ejemplificación del piano, como desde la realización vocal de las diferentes ideas a modificar. Igualmente, se revisa las diferentes dificultades de la alumna, atendiendo a su percepción del rendimiento (03.2.2; 03.2.3).
- En esta sesión, y teniendo en cuenta el punto de realización en el que se encuentran las obras, se incide en la carga expresiva de las mismas y donde se pretende fomentar su implicación artística (03.2.7).
- Al igual que en las clases anteriores, se proporciona una información extra musical como punto de referencia para la comprensión de lenguaje musical y el estilo que representa, así como, en numerosas ocasiones, se hace partícipe a Carolina sobre el entendimiento de los nuevos movimientos e ideas que ha de realizar (03.2.2).  
Se verifican los sucesos sonoros constantemente por parte del profesor, y se insiste en ofrecer una correcta realización de las ideas musicales (03.2.2; 03.2.8).

#### 03.3. Fase final

Evaluación (03.3.1; 03.3.2)	Valoraciones- conclusiones (03.3.3)	Concreción de nuevos objetivos (03.3.4; 03.3.5)
--------------------------------	--	--

La clase finaliza con una síntesis general por parte del profesor, en la que indica a Carolina las pautas de estudio que debe aplicar en el repertorio. Del mismo modo, dialogan sobre el material que debería abordar a lo largo de la semana y las posibilidades de estudio en relación, a los exámenes de la educación obligatoria (03.3.2; 03.3.4). Se insiste en el trabajo de memoria y en intentar completar el máximo de las obras.

**01. REPERTORIO/ MATERIALES***Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl)**84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)**Vals en re bemol mayor op. 64 nº 1 (Chopin, Frédéric)***01.1.  
Características  
del Programa  
(Dificultades)****Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl)**

El op. 299 de Czerny, se compone de una serie de 40 estudios dirigidos al desarrollo de la técnica de los y las estudiantes de piano donde se abordan, de un modo progresivo, las dificultades de velocidad, resistencia y ligereza de dedos.

- El estudio presenta una estructura A-B-EPISODIO- A' y CODA. La sección A, introduce el diseño motivico principal en la tonalidad de Sol mayor durante 8 compases. La sección B se conforma en la dominante del tono principal (Re mayor) y durante 8 compases presenta variaciones motivicas del tema principal. Posteriormente, se desarrolla un episodio de carácter cadencial o virtuosístico para la mano derecha, y finalmente, se retorna al motivo principal con modificaciones (A') y una coda final (8 compases) en la tonalidad principal.
- La textura que presenta se corresponde a melodía- acompañada.
- El diseño motivico incluye bordaduras sobre la melodía principal y el empleo de cromatismos. Por otra parte, el acompañamiento se compone de saltos en tiempo fuerte, enfatizando la estructura armónica y ofreciendo una estabilidad en el pulso.
- Se encuentra escrito en subdivisión ternaria con énfasis en los valores de semicorchea, y las indicaciones de tempo son *Presto* ( $\downarrow = 92$ ).

**84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)**

El estudio corresponde a una serie de propuestas, que algunos editores de la época describen como: *Estudio para Piano Forte en cuarenta y dos Ejercicios en las diferentes tonalidades calculados para facilitar el progreso de quienes pretendan estudiar a fondo este instrumento.*

- Presenta una estructura ternaria A-B-A y CODA. Con un cambio de modo entre tonos homónimos (Mi mayor y M menor) que articula el diseño tonal del estudio, la sección A se conforma con dos semi frases de 8 compases cada una. Por su parte, la sección B, pretende un desarrollo, a lo largo de 20 compases, en el que se establece un intercambio del motivo principal entre las diferentes voces. Finalmente, una reexposición temática, con un retorno a la tonalidad principal, y una coda que sintetiza el material temático que compone el estudio.
- La textura mixta que plantea obedece a una disposición motivica en cuatro voces, donde se puede identificar una cierta polifonía y homofonía (en algunos pasajes) dentro de las convenciones del lenguaje del período clásico.
- Por otra parte, se caracteriza por un diseño melódico que combina una estructura rítmica contrapuesta entre valores de blanca, negra y corchea, y, una línea melódica desarrollada en semicorcheas, la cual aporta un gran movimiento expresivo, y se va presentado en las diferentes voces (contralto, tenor y bajo) a lo largo del discurso musical del estudio.
- Las indicaciones del propio autor apoyan el carácter de la pieza *Aria Moderato* ( $\downarrow=116$ ) aludiendo a *dolce*, en el tema principal.

	<p><b>Vals en Re bemol mayor Op 64 nº 1 (Chopin, Frédéric)</b></p> <p>El Vals op. 64 Nº1 fue compuesto en 1847, formando parte del conjunto de vals publicados como op. 64. En un compás de 3 por 4, y con un tempo <i>Molto vivace</i> de carácter danzario, las dos unidades temáticas presentan alguna diferencia rítmica, predominando en la sección A las corcheas seguidas y en la sección B, las blancas y negras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El vals está estructurado en una clara forma ternaria, presentando una breve introducción de 4 compases seguida de la sección A que, a su vez, se divide en dos subsecciones: (a) desde el compás 5 hasta el compás 20 y (a') desde el compás 21 hasta el compás 36, repitiéndose esta subsección. Seguidamente se incorpora la sección B (desde el compás 37 hasta el compás 69) contrastando con A desde el punto de vista rítmico-melódico y adquiriendo, en algunos pasajes, un tratamiento más complejo de la armonía. En el compás 70, se produce la reexposición del grupo temático A, esta vez precedida de cuatro compases consistentes en un largo trino sobre la dominante de Re bemol mayor. A partir de aquí se repiten las dos subsecciones hasta finalizar con el proceso cadencial de los cuatro últimos compases.</li> <li>• La textura empleada en la totalidad de la pieza es la melodía acompañada, estando situada dicha melodía en la mano derecha durante toda la obra, mientras que la mano izquierda asume, en todo momento, el acompañamiento propio del vals.</li> </ul>
<p><b>01.2. Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b></p>	<p><b>Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de ligereza para la mano derecha (trabajo de los dedos 4º y 5º, paso sobre el pulgar en la mano derecha, cromatismos en la mano derecha).</li> <li>• Comprensión estructural y de los procesos cadenciales que conforman la pieza.</li> <li>• Comprensión de la textura melodía-acompañada, tanto desde el punto de vista auditivo, como desde la independencia de manos.</li> </ul> <p><b>84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión polifónica desde el punto de vista auditivo y desde la independencia de dedos.</li> <li>• Comprensión estructural a partir del contraste temático y formal del estudio, así como, sus procedimientos armónicos.</li> <li>• Comprensión estilística para la resolución de las características sonoras de la época.</li> <li>• Destrezas propias de la independencia de dedos, las notas dobles, el control del peso y del empleo del pedal.</li> </ul> <p><b>Vals en Re bemol mayor op 64 nº 1 (Chopin, Frédéric)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación controlada de los elementos posturales y de los puntos de apoyo sobre el teclado.</li> <li>• Problemática propia de la digitación.</li> <li>• Comprensión estructural y armónica.</li> <li>• <i>Cantabile</i> de la mano derecha, así como, la comprensión de la textura melodía-acompañada, tanto desde el punto de vista auditivo, como desde la independencia de manos.</li> <li>• Tratamiento de los cromatismos.</li> <li>• Empleo del pedal.</li> </ul>

La clase de Carolina comienza con la interpretación del Estudio de Czerny, en esta ocasión, prefiere tocar con partitura porque se siente insegura con la continuidad del estudio. El tempo se muestra con una mayor agilidad y fluidez, las interrupciones son, cada vez, menores. La pieza se encuentra en un nivel de desarrollo donde la comprensión del texto, y su realización, ya han sido trabajadas en sesiones anteriores, y se expresa con una gran mejora. Aunque todavía no presenta una interpretación de memoria, sostiene el discurso completo hasta el final del estudio. Por ser la última clase, el profesor, le comenta la calificación del curso y mantienen una breve conversación sobre los niveles de consecución y sobre la realidad académica y profesional de los estudios de piano. Continúan con el estudio de Cramer, la realización de la pieza todavía presenta muchas inseguridades en su memorización, es por ello, que el profesor, le permite tocar con la partitura. La mejora en la interpretación es muy clara, por lo que se felicita a Carolina por la evolución del trabajo. En ese caso, se abordan en profundidad, los conceptos de las sesiones anteriores para una mayor calidad de realización. Se observa una creciente madurez interpretativa, en la medida en que Carolina resuelve las diferentes dificultades.

Finalmente, abordan el Vals de Chopin y sobre el que se evidencia un trazo melódico muy interesante. La interpretación de Carolina ofrece una aproximación estilística muy adecuada a las convenciones sonoras del compositor. Por otra parte, se observa una mayor disposición auditiva, tanto en cuanto, comienza a generar automatismo en la práctica de la obra. La sesión concluye con una valoración general del balance del curso, y sobre los nuevos enfoques que les depararán en el curso próximo.

## 02. MODELO DE CLASE

### ***CARACTERÍSTICAS GENERALES***

La clase de Carolina se desarrolla de un modo individual. Ella permanece en el piano principal, y, el profesor se sitúa en el piano secundario para observar la interpretación en su conjunto. Por ser la última sesión del curso, el ambiente es muy distendido e inician la clase con una breve conversación de carácter personal. En este sentido, se pretende cerrar el curso con la interpretación del mayor número de obras posibles. Carolina presenta, por tanto, dos de los estudios de repertorio y el vals de chopin. La clase parte de la escucha del programa por parte del profesor, y, en este caso, por el grado de desarrollo del repertorio, los objetivos de trabajo se centran en la construcción global de las obras, al mismo tiempo que sobre el trabajo específico de pasajes

concretos. Finalmente, la clase concluye con una valoración general del curso y con diálogo entre ambos sobre la planificación de las destrezas y de las actitudes que necesitará desarrollar en el siguiente nivel.

## O2.1. Como enseña (docente)

### Imitación- Ejemplificación

Elementos físicos: gestos y acciones (O2.1.1; O2.1.2; O2.1.3)	Elementos cognitivos (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6)	Componentes psicológicos (O2.1.7; O2.1.8; O2.1.9)
--	--	--

- **Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl).** La clase se realiza con la partitura: *“ponemos la partitura para que leas, no para que adivines...”*, por lo que insiste en la seguridad del texto y en la digitación. Por otra parte, añade: *“en las voces interiores, la repetición del do, podrían ser campanas..., busca ese sonido”*; ahora bien: *“toda esa sección es piano, no tan duro, busca un sonido más fluido”* (O2.1.3.; O2.1.4; O2.1.5). El profesor permite que Carolina toque grandes secciones, a pesar de los errores, y por momentos refuerza la interpretación cantando las ideas musicales y con la intención de recrear un sonido determinado: *“en el caso de las campanas..., busca esa vibración..., algo más sonoro”* y al mismo tiempo, le indica: *“las semicorcheas de la mano derecha, como si fueran gotas de agua”* (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.7). Nuevamente, le deja continuar sin detener el discurso: *“observa: aquí tenemos una pequeña secuencia, por lo que necesita de una dirección...”*, lo toca en el piano enfatizando las dinámicas de tensión y de resolución armónica *“... lo entiendes?”* (O2.1.3.; O2.1.4; O2.1.5). La clase continúa y sigue marcando indicaciones y corrigiendo a Carolina, igualmente, alude a la necesidad de respirar con el desarrollo de los motivos y con las cadencias *“la armonía es fundamental..., además..., observa la melodía subyacente... ahora que ya la has escuchado, tócala otra vez”* (O2.1.3.; O2.1.4; O2.1.5). De nuevo: *“sin apresurar”*. Corrige permanentemente y se acerca al piano para reproducir las ideas. Finalmente, le solicita una última revisión del carácter y del balance para concluir el trabajo del estudio: *“está mucho mejor, en parte, sólo necesitas organizar el ritmo”*. (O2.1.7.; O2.1.8; O2.1.9).
- **84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist).** Carolina toca el estudio completo y el profesor le permite tocar sin interrumpir ante los errores de interpretación. Al finalizar le comenta: *“en general se ve que la entiendes, pero todavía está en proceso de asimilación..., todavía no está terminado”*. En la cadencia final le indica: *“ojo con las sextas..., recuerda el dúo que comentamos”* (O2.1.4; O2.1.5). Por otra parte: *“Recuerda, se titula aria, pero no pierdas la referencia del coral”* (O2.1.4; O2.1.5). En la valoración final del estudio, le advierte que: *“la sección en mi menor la tienes sin formar..., tu mano está muy tensa... es una pelea”* (O2.1.1; O2.1.3). Insiste en que es un camino de tiempo y que necesita estudiar con una mayor calidad: *“deberías estudiar más tiempo y con más calidad”* (O2.1.7; O2.1.8).
- **Vals en Re bemol mayor op. 64 nº 1 (Chopin, Frédéric).** El profesor interrumpe a Carolina en el final de la primera sección: *“vale..., ¿podrías volver a empezar e intentar conseguir el color que estabas haciendo en esta última frase?”* (O2.1.4; O2.1.5). De nuevo, ella inicia el trabajo y él le corrige: *“¡ojo!, ese Fa, es más suave, y su resolución todavía más suave... claro, es difícil controlar los dedos en ese sentido”* (O2.1.4; O2.1.5). Se observa el conocimiento, por parte del profesor, a cerca del proceso de asimilación de ciertas dificultades, y sobre el tiempo que requiere su adquisición. Se insiste en la repetición de las ideas, y ante los cambios que Carolina consigue controlar, el, la felicita: *“¡mucho mejor!”* (O2.1.7). El balance y la dirección resultan mucho más convincentes, ante este punto de trabajo, el profesor comenta: *“entonces..., ahora mismo, estás sufriendo por cuidar los dedos..., es verdad que todavía no consigues tocar el vals, pero..., ya te empieza a sonar a Chopin..., es una actitud muy diferente”* (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.7). Le corrige los acentos, alertando: *“no lo lledes a mazurka... es un tres por cuatro, pero al ser un val, el segundo tiempo tiene un ligero impulso”* (O2.1.4; O2.1.5). Igualmente, le pide que estructure el texto con cambios de timbre en las variaciones: *“esta sección cambia el color..., es otra idea”* (O2.1.4; O2.1.5).



Finaliza la clase diciendo: *“tiene muchas posibilidades, pero aprovechas muy poquito... solo te fijas en la melodía, sin embargo..., tienes una mano izquierda a monte, y..., es sublime”* (O2.1.4; O2.1.5); *“Carolina podría sacar un 10, pero con este tipo de trabajo en cuarto, no podemos hablar de un 8... Espero que eso te anime a trabajar más y mejor”* (O2.1.7; O2.1.8; O2.1.9).

## 02.2. Como aprende (alumnado)

### Rendimiento- Ductilidad

Elementos físicos: gestos y acciones (O2.2.1; O2.2.2; O2.2.3)	Elementos cognitivos (O2.2.4; O2.2.5; O2.2.6)	Componentes psicológicos (O2.2.7; O2.2.8)
--	--	--

En esta última sesión Carolina se encuentra muy animada por haber llegado al final del curso, pero, igualmente, acusa el cansancio de los meses de trabajo, y, ella misma, comenta que le resulta muy difícil conciliar los estudios del instituto con el conservatorio.

- **Estudios op. 299. La Escuela de la Velocidad, nº 16 (Czerny, Carl).** La velocidad de interpretación sigue siendo una de las principales dificultades a superar en la realización del estudio. Por momentos se la percibe agobiada: *“..., es que no me sale”* (O2.2.1; O2.2.2). Ante esta situación, y sin ningún tipo de indicación considera bajar la velocidad y presentar el estudio a un tempo más controlado (O2.2.8). Comparte todas las valoraciones del profesor y asiente con cada nueva indicación. Se muestra totalmente comprometida con la mejora del trabajo.
- **84 Estudios opp. 30 y 40. Aria, nº 41 (Cramer, Johann Baptist).** En este estudio, se observa que le resulta cómodo el carácter de la pieza y, pone de manifiesto un mayor control que se escucha en la calidad del fraseo y del *cantabile*. Sigue reaccionando ante sus propios errores, y el profesor le indica: *“tu misma pones cara rara cuando el sonido se escapa de la línea...”* (O2.2.1; O2.2.2; O2.2.4).
- **Vals en Re bemol mayor op. 64 nº 1 (Chopin, Frédéric).** En el momento previo a tocar el vals, comienza diciendo: *“tengo dudas con el pedal, no sé cómo ponerlo”*, todavía no dispone de las herramientas suficientes que le permitan crear un criterio interpretativo, el profesor la tranquiliza aportando posibilidades de incorporar la pedalización a la obra. Ante las preguntas, ella afirma: *“tú lo ves..., ¿verdad...? si, si”* (O2.2.4; O2.2.5). Lo mismo sucede con las correcciones derivadas de la consecución de acentos, es muy receptiva a las explicaciones del profesor.

Esta última sesión se concibe como una clase de finalización del curso académico, y donde se pretende que la alumna pueda interpretar de un modo conclusivo el repertorio trabajado. Se centra, fundamentalmente, en que Carolina simule un posible escenario de audición, a partir de la interpretación ininterrumpida del programa. En este sentido, el profesor, plantea correcciones de carácter más general, que fomenten una visión de obra completa. La duración estimada del trabajo con cada obra es de 20 minutos, y, al igual que en las sesiones anteriores, se extiende a lo largo de una fase de corrección en la que se le exige a Carolina la modificación en su realización sonora. Finalmente, felicita a Carolina por el curso realizado, y valoran de un modo conjunto las posibilidades de repertorio para el año siguiente.

### 03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

La clase de Carolina, al igual que las sesiones previas, se plantea a partir de la escucha de cada obra, por parte del profesor, y su posterior fase de desarrollo en la que se pretende la integración de los contenidos expresivos y de las destrezas necesarias para su ejecución.

Al concluir cada presentación, se realiza una valoración general de aquellos aspectos de la práctica que han mejorado, y se identifican las dificultades que todavía han de ser trabajadas. En este caso, por tratarse de la última clase del curso, adquiere una gran relevancia la presentación del repertorio completo, así como, la evaluación general del año.

#### 03.1. Fase inicial

Interacción inicial (03.1.1; 03.1.2)	Diagnóstico inicial (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	Diseño de objetivos (03.1.6; 03.1.7)
---	---	---

- Tras el recibimiento por parte del profesor a Carolina, valoran la secuencia del repertorio que se va a presentar. Por tratarse de la última clase, se pretende dar conclusión al trabajo de todo un curso, y con la interpretación del programa sin interrupciones (03.1.3).
- En este caso, deciden que, primeramente, tocará el estudio de Czerny, a continuación, el estudio de Cramer, y posteriormente, el vals de Chopin (03.1.2).
- De un modo sistemático, al iniciar una obra, el profesor escucha su realización y de ahí, se identifican los aspectos a trabajar para la resolución de las diferentes dificultades de interpretación (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5).

#### 03.2. Desarrollo del trabajo

Estrategias metodológicas (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	Proceso de búsqueda (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	Comprobación (03.2.8)
---	---	--------------------------

- Al concluir la escucha inicial, se ofrece una valoración general de las mejoras y de las necesidades de práctica. El profesor, de un modo constante, genera pautas e indicaciones para la mejora sobre las acciones que presenta Carolina, y, presenta los contenidos, tanto de un modo verbal como desde su ejemplificación o demostración en el piano: *“debes ser sensible a esos puntos de interés y..., como lo pasas por alto, tiendes a precipitarte porque no tienes estructura”* (03.2.1; 03.2.2).
- Durante la sesión, Carolina asume las múltiples correcciones y las repeticiones solicitadas para la automatización de las destrezas (03.2.4; 03.2.5). Del mismo modo, se pregunta frecuentemente a la alumna sobre la comprensión de los nuevos movimientos e ideas que ha de realizar: *“tienes como dos tercios de la velocidad..., estamos cerca”* (03.2.2).
- Permanentemente se verifican los sucesos sonoros que tienen lugar en la clase con el objetivo de que Carolina comprenda el modo en que debe trabajar de forma autónoma (03.2.8).

#### 03.3. Fase final

Evaluación (03.3.1; 03.3.2)	Valoraciones- conclusiones (03.3.3)	Concreción de nuevos objetivos (03.3.4; 03.3.5)
--------------------------------	--	--

La clase finaliza con una síntesis general del trabajo de Carolina (03.3.1; 03.3.2). Reflexionan sobre las principales dificultades del curso, y se resaltan las virtudes musicales de la alumna. Del mismo modo, dialogan sobre las características de los estudios de piano en cuarto de grado profesional y acerca de cómo ha de plantearse el trabajo a partir de esos niveles. Acuerdan verse en un par de semanas para determinar el programa nuevo y en charlar con la familia de Carolina para que participe del momento (03.3.4; 03.3.5).

## FICHA DE OBSERVACIÓN: Caso Álex (F.A)

FICHA DE OBSERVACIÓN		
DESCRIPCION INICIAL	CONTEXTO DEL ALUMNO/A	
<b>Profesor/a:</b> Nicolás Cadarso	<b>Nombre:</b> Álex	<b>Edad:</b> 17 años
<b>Lugar:</b> Conservatorio Profesional de Música A Coruña	<b>Nivel:</b> 6º Grado Profesional	
<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Perspectivas Profesionales:</b>	
<b>Espacio- Recursos Materiales:</b> Aula del conservatorio dotada con un piano de cola y un piano secundario de pared.	<p>Álex, es un alumno del último curso del grado profesional y que presenta una gran implicación con los estudios de piano. Aunque se encuentra estudiando, simultáneamente, segundo de bachillerato en el instituto con unos resultados académicos brillantes, pretende realizar los estudios superiores de la especialidad fuera de España, y, por ello, su determinación le obliga a preparar el repertorio con la exigencia y la calidad que le permita el ingreso a un conservatorio superior de dichas características.</p> <p>Por otra parte, su vida musical también permanece vinculada a los concursos de piano, por lo que, tiene la experiencia de un estudio que va más allá del aula, y, sobre todo, bajo las condiciones de competición que esto implica.</p>	

**SESIÓN 1 (F.A1)****FECHA: 15 de Abril de 2021 (11-12h)****01. REPERTORIO/ MATERIALES**

*Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac)*  
*Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor (Chopin, Frédéric)*

<b>01.1. Características del Programa (Dificultades)</b>	<p><b>Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac)</b></p> <p>La Suite Iberia es considerada como una de las obras más complejas del repertorio para piano. Las piezas que conforman la <i>suite</i>, pretenden una recreación de las características identitarias de la cultura, de las costumbres y de la expresión artística de diferentes regiones. Triana, forma parte del segundo cuaderno de la obra, junto con Rondeña y Almería. Ofrece una descripción del barrio gitano de Sevilla donde se alude a los elementos propios del flamenco evocando timbres propios del rasgueo de la guitarra, o de la percusión del taconeo.</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta una estructura libre donde se identifica: Introducción- Sección A- Sección B (copla)- Desarrollo- Sección B'- Reexposición rítmica- CODA.</li> <li>• El motivo rítmico principal articula el desarrollo del discurso. Por otra parte, de identifica un tema A, en la tonalidad de fa# menor en el compás 9, y un tema B, en La mayor, en el compás 50.</li> <li>• La textura se corresponde fundamentalmente, a un diseño de melodía acompañada, y con pasajes homofónicos no homorrítmicos. Igualmente, la comprensión del lenguaje de Albéniz obliga a identifica un análisis tímbrico de la pieza, así como, por capas.</li> <li>• Desde el punto de vista estilístico, se pueden señalar las influencias propias del lenguaje impresionista y los rasgos atribuidos a la corriente musical nacionalista española. Presenta una escritura con gran variedad de indicaciones expresivas en relación, a la articulación, y a la dinámica.</li> </ul> <p><b>Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor (Chopin, Frédéric)</b></p> <p>Los estudios de Chopin representan la manera técnica de adquirir las habilidades pianísticas imprescindibles para abordar el dominio de ese instrumento a partir del repertorio del período romántico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudio se desarrolla en la tonalidad principal de Sol bemol mayor, por lo que se emplean —mayoritariamente— las teclas negras del teclado del piano. Su estructura formal no responde claramente a ninguna de las más empleadas en la música tonal, aunque es posible observar la presencia de una primera sección a la que se podría denominar A (desde el principio hasta el compás 48). Esta sección está articulada en tres subsecciones. La primera, (a), hasta el compás 16, terminando en semicadencia, lo que da lugar a siguiente subsección (a'), en la tonalidad de la dominante (desde el compás 17 hasta el 32), comenzando entonces un pasaje cadencial (a'') mediante la reiteración del acorde de la dominante de Re bemol mayor. Tras una transición cromática, se regresa al tema A en la tonalidad de Sol bemol mayor, que presentará los diferentes grupos motivicos iniciales de forma variada, para dar paso a una sección conclusiva o Coda (compás 67) que, retomando los elementos expuestos con anterioridad, reafirma la tonalidad de Sol bemol mayor.</li> <li>• La textura que se observa durante toda la obra está determinada por las exigencias del objetivo general de la pieza, en la que el virtuosismo recae sobre la mano derecha a través de los constantes diseños rítmicos de tresillos de semicorcheas en un tempo vivace especificado como <math>\text{♩}=116</math>, con carácter brillante. El dibujo de la melodía es llevado a cabo por la mano izquierda mediante una textura homofónica, en la que destaca una voz melódica sobre el resto de los componentes de la armonía.</li> <li>• Las indicaciones de dinámica, de agógica y de articulación, tienen un especial cuidado al sugerir, en cada caso, cuál es la intención del compositor desde el punto expresivo.</li> </ul>
<p><b>01.2.</b>  <b>Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b></p>	<p><b>Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac)</b></p> <p>Iberia presenta numerosas dificultades, tanto desde el punto de vista de su realización, como desde su comprensión; por ello, se trata de una de las grandes obras de repertorio profesional de piano. Las destrezas instrumentales que exige deben estar adquiridas por parte del intérprete.</p>

	<p>Se pueden identificar los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrecruzamiento de las diferentes voces (redistribución entre las dos manos).</li> <li>• Digitación sobre acordes, notas dobles y aberturas interdigitales.</li> <li>• Grandes saltos.</li> <li>• Melodía con múltiples adornos y, fragmentada, en muchos casos que dificultan su linealidad expresiva.</li> <li>• Entonación tímbrica y atribuciones coloristas.</li> <li>• Empleo de los tres pedales.</li> <li>• Riqueza rítmica.</li> <li>• Capacidad imaginativa.</li> </ul> <p><b>Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor (Chopin, Frédéric)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentación de los apoyos en relación, a la topografía del piano.</li> <li>• Problemática de la digitación propios del virtuosismo.</li> <li>• Destrezas propias de la independencia manos que permitan un control correcto de la realización de la textura melodía- acompañada.</li> <li>• Comprensión estructural a partir del contraste temático y formal del estudio, así como, sus procedimientos armónicos.</li> <li>• Comprensión estilística para la resolución de las características sonoras del lenguaje compositivo del romanticismo.</li> <li>• Empleo del pedal.</li> </ul>
--	---

La clase de Álex comienza con la interpretación de Triana, realiza su presentación de memoria donde pone de manifiesto un gran nivel de desarrollo. La comprensión del texto es muy adecuada y el control sobre el instrumento es brillante, en general su propuesta musical resulta muy interesante.

La clase, se orienta a la resolución técnica de aquellos pasajes que el alumno necesita, pero en especial, a ofrecer diferentes criterios de interpretación que favorezcan la propia idea musical de Álex.

Finalmente, abordan el Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor de Chopin. Al igual que en la obra anterior, el alumno evidencia una gran capacidad virtuosística y una buena comprensión del estilo romántico, concretamente sobre las características del lenguaje de Chopin. Su interpretación se realiza de memoria y pretende simular las condiciones de práctica, propias de la presentación en público.

## 02. MODELO DE CLASE

### **CARACTERÍSTICAS GENERALES**

La clase de Álex se realiza de un modo individual, se sitúa en el piano de cola, y, el profesor adquiere el rol de público para observar la interpretación en su conjunto. La clase se desarrolla, en su totalidad, de memoria por parte de Álex. Teniendo en cuenta el nivel de destreza, y de madurez, que presenta en su repertorio, la clase se enfoca en un permanente intercambio de valoraciones en las

que el profesor indica los elementos que se pueden mejorar, el alumno interviene aportando su percepción de estos, y donde se atiende a la práctica guiada de los ajustes necesarios.

Por otra parte, cabe destacar que el repertorio mostrado en la clase de Álex se conforma como una selección de las grandes obras de la literatura pianística, donde los recursos técnicos del pianista han de estar presentes, dada la gran complejidad de ejecución. En este sentido, se atiende con especial interés a las cuestiones de estilo compositivo, y sobre las sugerencias técnicas necesarias para su realización. Del mismo modo, el alumno sostiene una actitud activa ante cada recomendación y aplica con múltiples repeticiones las modificaciones requeridas.

Finalmente, la clase concluye con una valoración general de la presentación de Álex y con diálogo entre ambos sobre la planificación del trabajo que debe realizar a lo largo de la semana.

## 02.1. Como enseña (docente)

### Imitación- Ejemplificación

Elementos físicos: gestos y acciones (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3)	Elementos cognitivos (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6)	Componentes psicológicos (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9)
--	--	--

- Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac).** El profesor realiza una primera escucha de la obra que le permita valorar la interpretación de Álex, para ello, incluye anotaciones en la partitura de la que dispone. A partir de este momento, comienza a trabajar la obra en relación, a las indicaciones que ha ido observando: *“por ejemplo, se necesita más determinación en la articulación del inicio y más claridad en el motivo principal..., necesitas estar más activo”* (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6).  
Continúa con la identificación de aspectos a mejorar y le señala: *“aquí, en la segunda página, cuidado con el tempo... corres demasiado”* (02.1.4; 02.1.5); *“y en el momento en que te pide pp, el staccato, debe estar más próximo al piano...”* (02.1.1; 02.1.3; 02.1.4).  
El profesor felicita a Álex en los pasajes que ha tocado correctamente: *“... muy bien la secuencia de acordes”* (02.1.7; 02.1.8); sin embargo, le comenta que en la sección de Mi mayor: *“debes tocar de un modo más brillante”* (02.1.3; 02.1.4; 02.1.5).  
Nuevamente, se detienen en la realización con múltiples repeticiones que le permitan ajustar la dirección y el fraseo que pretende el profesor: *“esto tiene que ser.... tienes que crear más expectación..., no es tanto parar sino..., simplemente respira con tu brazo para ir a Mi mayor”* (02.1.4; 02.1.6).  
Ahora bien: *“algo que has hecho muy bien, ha sido esto...” le dice señalando en la partitura; “estos cambios, me ha recordado a Alicia de Larrocha..., ha sido brillante”* (02.1.7).  
Continúan con el final de la obra y le comenta: *“...cuidado, aquí estás muy pesado... sé que es difícil..., aunque dice marcato, necesita más libertad..., no tan grueso”, y, “no correr”* (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6; 02.1.8).  
Concluye diciendo: *“en general creo que tienes claro lo que tienes que hacer, sólo le falta asegurar...”*. Le felicita por el trabajo realizado (02.1.7; 02.1.8).
- Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor (Chopin, Frédéric).** Álex realiza una interpretación del estudio de memoria, el profesor lo escucha atentamente sin interrumpir en ningún momento: *“cada vez está mejor, es realmente brillante”* (02.1.7; 02.1.8). Continúa con su valoración inicial: *“en esta ocasión has tocado este pasaje con menos convicción que en la grabación, pero está muy bien, igualmente”* (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6).  
Comienzan las correcciones de los aspectos que deben ser ajustados por el alumno: *“en algún punto existe demasiado estrés, está muy grosero”* (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6), se acerca al piano y le ejemplifica la dirección correcta; así como el balance de los acordes de la mano izquierda.  
Vuelven al inicio, y, lo detiene para indicarle: *“tienes una línea muy bonita en toda esta sección, pero desapareces en los finales.... igual que en Triana”* (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6).  
Nuevamente le da continuidad al estudio hasta el final: *“ojo!, ten cuidado..., cuida más las octavas..., esto es lo que diferencia a un tocador de notas de un artista”* (02.1.3; 02.1.4; 02.1.5).  
Lo felicita por el trabajo y le anima a volver a tocarlo la semana siguiente (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9).

**02.2. Como aprende (alumnado)***Rendimiento- Ductilidad*

Elementos físicos: gestos y acciones (02.2.1; 02.2.2; 02.2.3)	Elementos cognitivos (02.2.4; 02.2.5; 02.2.6)	Componentes psicológicos (02.2.7; 02.2.8)
--	--	--

Álex es un alumno con una gran disciplina de trabajo y con una implicación en el estudio formidable. Su actitud en las clases es muy positiva y demuestra un gran interés por asumir cada una de las indicaciones del profesor. Igualmente, su motivación es elevada ante los retos que pretende logra, y ante los cuales se muestra muy confiado (02-2-7; 02.2.8).

- **Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac).** Comparte todas las valoraciones del profesor y asiente con cada nueva indicación: *“si, si, aquí todavía tengo que practicar más”* (02.2.1; 02.2.8). Ante cada repetición que le sugiere, muestra una gran capacidad de asimilación de integración, comprende muy rápido los conceptos y los procedimientos que se le explican (02.2.2; 02.2.6). Por parte, se comunica con su profesor de un modo cercano, y, plantea las dudas que le surgen ante la resolución de determinados pasajes (02.2.7); se muestra totalmente comprometido con la mejora del trabajo.
- **Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor (Chopin, Frédéric).** El alumno se muestra con mucha comodidad ante la realización del estudio (02.2.7; 02.2.8). Se le observa con seguridad y con la confianza que deriva de su control sobre el instrumento (02.2.6; 02.2.7). Ante las indicaciones del profesor, responde activamente, tratando de incorporar todas las modificaciones sugeridas (02.2.2; 02.2.3). Del mismo modo, asiente, ante la percepción por parte del profesor sobre la celeridad en el tempo, y comparte las causas que lo llevan a acelerar, así como las posibles soluciones (02.2.1). Por otra parte, es un alumno que con pocas repeticiones consigue ajustar las propuestas de mejora (02.2.2; 02.2.3; 02.2.6).

La clase se presenta como una sesión de consolidación del programa, donde se pretende que el alumno pueda experimentar las obras desde una perspectiva escénica, lo más real posible. Es decir, se busca simular un contexto de presentación en público con las implicaciones que esto supone en el momento de tocar. Las obras están plenamente asimiladas por el alumno, por lo que, en la dirección de la clase se observa una profundización del estilo y en el modo de optimizar las capacidades expresivas y artísticas de Álex.

La duración estimada del trabajo se corresponde con 40 minutos sobre Triana, y 20 minutos sobre el Estudio; y, al igual que en otras ocasiones, se inicia con una escucha por parte del profesor, y una valoración que determinará los puntos de trabajo de la clase.

Se identifica, por tanto, una fase de interacción entre el profesor y el alumno en la que se toman acuerdos sobre la interpretación y se solventan las dificultades técnicas para la modificación en su realización sonora.

Finalmente, valoran el enfoque del trabajo semanal, así como el material de la próxima sesión. El profesor felicita a Álex por el trabajo realizado.

### 03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

La clase de Álex se plantea a partir de la escucha de cada obra, por parte del profesor, y su posterior fase de desarrollo en la que se pretende la integración de los contenidos expresivos y de las destrezas necesarias para su ejecución.

Al concluir cada presentación, se realiza una valoración general de aquellos aspectos de la práctica que han mejorado, y se identifican las dificultades que todavía han de ser trabajadas. En este sentido, el repertorio que presenta el alumno se encuentra muy avanzado, por lo que se profundiza en los elementos estilísticos de las obras, su contenido intelectual, y, sobre la personalidad artística de Álex.

#### 03.1. Fase inicial

Interacción inicial (03.1.1; 03.1.2)	Diagnóstico inicial (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	Diseño de objetivos (03.1.6; 03.1.7)
---	---	---

- El profesor recibe a Álex, y comentan las novedades de la semana en relación, al concurso que se encuentran preparando y sobre el trabajo realizado (03.1.1).
- En este caso, deciden que, primeramente, tocará Triana de Albéniz, y, a continuación, el estudio de Chopin (03.1.3).
  - **Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac).** El profesor dispone de la partitura y permanece en una escucha atenta de la obra completa. Eventualmente, señala en la partitura alguna indicación, sin que ello incida en el desarrollo de la interpretación de Álex. Al concluir: *“has mejorado muchísimo desde la última clase, y desde la última grabación que te escuché”*, se evidencia, en este sentido, una continuidad del trabajo fuera del aula; *“sin embargo..., y a pesar de estar más convincente, has perdido detalles..., se pierde información”*. Continúa diciendo: *“si hablamos desde un punto de vista técnico, en su pasada interpretación estaba más concluida, pero..., si hablamos musicalmente, ahora tienes más integrado el discurso”* (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5).
  - **Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor (Chopin, Frédéric).** El profesor dispone de la partitura y permanece en una escucha atenta de la obra completa. Eventualmente, señala en la partitura alguna indicación, sin que ello incida en el desarrollo de la interpretación de Álex; al finalizar: *“¡bravo...! Álex, cada vez está mejor”* (03.1.4). A partir de esta interpretación, el profesor le comenta las cuestiones que deben trabajar, se inicia, por tanto, una fase de desarrollo en la mejora del estudio (03.1.5; 03.1.7), y el alumno se muestra atento ante cada valoración opinando sobre su propia práctica.

#### 03.2. Desarrollo del trabajo

Estrategias metodológicas (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	Proceso de búsqueda (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	Comprobación (03.2.8)
---	---	--------------------------

- El profesor solicita a Álex que vuelva a tocar desde el inicio, y va atendiendo a cada sección y al desarrollo del material presentado tanto en Triana como en el Estudio. Apoya la interpretación del alumno cantando las ideas que busca y mientras toca el piano (03.2.1; 03.2.2).
- En algunos momentos, se detienen en las indicaciones, y solicita una práctica, por repetición, hasta que Álex ajusta el balance exigido (03.2.3; 03.2.4). Del mismo modo, destaca, ejemplificando la melodía en el piano, *“necesitas más actividad en los finales de cada motivo”* (03.2.; 03.2.).



- Durante la sesión, Álex se muestra muy concentrado y realizando un gran esfuerzo por aplicar las múltiples correcciones y las repeticiones solicitadas para la automatización de las destrezas (03.2.3; 03.2.4; 03.2.5). Del mismo modo, intercambian diferentes valoraciones sobre el diseño estructural de las obras, y sobre su incidencia en la interpretación (03.2.6).
- Frecuentemente el profesor indica nuevas posibilidades técnicas, que faciliten el modo de abordar los pasajes más complejos o que pueden dotar de una mejora en la interpretación del alumno (03.2.3).
- Del mismo modo, se realiza una constante evaluación de los sucesos sonoros que tienen lugar en la clase y donde se comprueba el grado de comprensión por parte del alumno (03.2.8).

### 03.3. Fase final

Evaluación (03.3.1; 03.3.2)	Valoraciones- conclusiones (03.3.3)	Concreción de nuevos objetivos (03.3.4; 03.3.5)
--------------------------------	--	--

La clase finaliza con una valoración general del trabajo de Álex donde se reflexiona sobre aquellos aspectos en los que ha de trabajar a lo largo de la semana (03.3.2). Igualmente, planifican el repertorio de la próxima sesión donde se pretende hacer una revisión del programa completo (03.3.4). Por otra parte, dialogan sobre las mejoras adquiridas y el profesor lo anima a que le envíe material audiovisual antes de la clase, para realizar un seguimiento del trabajo (03.3.5).

### SESIÓN 2 (F.A2)

FECHA: 29 de Abril de 2021 (11- 12h)

### 01. REPERTORIO/ MATERIALES

Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac)  
Estudio op. 10 n.º 5 en Sol bemol mayor (Chopin, Frédéric)

#### 01.1. Características del Programa (Dificultades)

#### Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac)

La Suite Iberia es considerada como una de las obras más complejas del repertorio para piano. Las piezas que conforman la *suite*, pretenden una recreación de las características identitarias de la cultura, de las costumbres y de la expresión artística de diferentes regiones. Triana, forma parte del segundo cuaderno de la obra, junto con Rondeña y Almería.

Ofrece una descripción del barrio gitano de Sevilla donde se alude a los elementos propios del flamenco evocando timbres propios del rasgueo de la guitarra, o de la percusión del taconeo.

- Presenta una estructura libre donde se identifica:  
Introducción- Sección A- Sección B (copla)- Desarrollo- Sección B'- Reexposición rítmica- CODA.
- El motivo rítmico principal articula el desarrollo del discurso. Por otra parte, se identifica un tema A, en la tonalidad de fa# menor en el compás 9, y un tema B, en La mayor, en el compás 50.
- La textura se corresponde fundamentalmente, a un diseño de melodía acompañada, y con pasajes homofónicos no homorrítmicos. Igualmente, la comprensión del lenguaje de Albéniz obliga a identificar un análisis tímbrico de la pieza, así como, por capas.
- Desde el punto de vista estilístico, se pueden señalar las influencias propias del lenguaje impresionista y los rasgos atribuidos a la corriente musical nacionalista española. Presenta una escritura con

	<p>gran variedad de indicaciones expresivas en relación, a la articulación, y a la dinámica.</p> <p><b>Estudio op. 10 nº 5 en sol bemol mayor (Chopin, Frédéric)</b></p> <p>Los estudios de Chopin representan la manera técnica de adquirir las habilidades pianísticas imprescindibles para abordar el dominio de ese instrumento a partir del repertorio del período romántico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudio se desarrolla en la tonalidad principal de Sol bemol mayor, por lo que se emplean —mayoritariamente— las teclas negras del teclado del piano. Su estructura formal no responde claramente a ninguna de las más empleadas en la música tonal, aunque es posible observar la presencia de una primera sección a la que se podría denominar A (desde el principio hasta el compás 48). Esta sección está articulada en tres subsecciones. La primera, (a), hasta el compás 16, terminando en semicadencia, lo que da lugar a siguiente subsección (a'), en la tonalidad de la dominante (desde el compás 17 hasta el 32), comenzando entonces un pasaje cadencial (a'') mediante la reiteración del acorde de la dominante de Re bemol mayor. Tras una transición cromática, se regresa al tema A en la tonalidad de Sol bemol mayor, que presentará los diferentes grupos motivicos iniciales de forma variada, para dar paso a una sección conclusiva o Coda (compás 67) que, retomando los elementos expuestos con anterioridad, reafirma la tonalidad de Sol bemol mayor.</li> <li>• La textura que se observa durante toda la obra está determinada por las exigencias del objetivo general de la pieza, en la que el virtuosismo recae sobre la mano derecha a través de los constantes diseños rítmicos de tresillos de semicorcheas en un tempo vivace especificado como <math>\text{♩}=116</math>, con carácter brillante. El dibujo de la melodía es llevado a cabo por la mano izquierda mediante una textura homofónica, en la que destaca una voz melódica sobre el resto de los componentes de la armonía.</li> <li>• Las indicaciones de dinámica, de agógica y de articulación, tienen un especial cuidado al sugerir, en cada caso, cuál es la intención del compositor desde el punto expresivo.</li> </ul>
<p><b>01.2.</b> <b>Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b></p>	<p><b>Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac)</b></p> <p>Iberia presenta numerosas dificultades, tanto desde el punto de vista de su realización, como desde su comprensión; por ello, se trata de una de las grandes obras de repertorio profesional de piano. Las destrezas instrumentales que exige deben estar adquiridas por parte del intérprete. Se pueden identificar los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrecruzamiento de las diferentes voces (redistribución entre las dos manos).</li> <li>• Digitación sobre acordes, notas dobles y aberturas interdigitales.</li> <li>• Grandes saltos.</li> <li>• Melodía con múltiples adornos y, fragmentada, en muchos casos que dificultan su linealidad expresiva.</li> <li>• Entonación tímbrica y atribuciones coloristas.</li> <li>• Empleo de los tres pedales.</li> <li>• Riqueza rítmica.</li> <li>• Capacidad imaginativa.</li> </ul> <p><b>Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor (Chopin, Frédéric)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentación de los apoyos en relación, a la topografía del piano.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemática de la digitación propios del virtuosismo.</li> <li>• Destrezas propias de la independencia manos que permitan un control correcto de la realización de la textura melodía- acompañada.</li> <li>• Comprensión estructural a partir del contraste temático y formal del estudio, así como, sus procedimientos armónicos.</li> <li>• Comprensión estilística para la resolución de las características sonoras del lenguaje compositivo del romanticismo.</li> <li>• Empleo del pedal.</li> </ul>
--	---

La clase, al igual que la sesión anterior, comienza con la interpretación de Triana. Álex realiza una presentación en la que evidencia una gran integración de los elementos trabajados en la clase anterior.

El discurso ha mejorado en lo relativo a su estructura, y ha conseguido una mayor claridad en la ejecución de los planos del acompañamiento. De nuevo, la clase se orienta a la resolución técnica de aquellos pasajes que el alumno necesita, pero en potenciar la propia expresión de Álex y su modo de sentir la obra.

Finalmente, abordan el Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor de Chopin. Al igual que en la obra anterior, el alumno evidencia una gran capacidad virtuosística y una buena comprensión del estilo romántico, concretamente sobre las características del lenguaje de Chopin. Su interpretación se realiza de memoria y pretende simular las condiciones de práctica, propias de la presentación en público.

## 02. MODELO DE CLASE

### **CARACTERÍSTICAS GENERALES**

La clase de Álex se realiza de un modo individual. Él permanece en el piano de cola, y, el profesor adquiere el rol de público para observar la interpretación en su conjunto. El alumno presenta todo el repertorio de memoria, y evidencia un gran nivel de desarrollo y de madurez. Ofrece un intercambio de valoraciones en las que el profesor indica los elementos que se pueden mejorar, y, el alumno interviene, realizando aportaciones acerca de su percepción de estos.

Igualmente, cabe destacar que el repertorio mostrado en la clase de Álex se conforma como una selección de las grandes obras de la literatura pianística, donde los recursos técnicos del pianista tienen han de estar adquiridos, dada la gran complejidad de su ejecución. En este sentido, se atiende con especial interés a las cuestiones de estilo compositivo, y sobre las sugerencias técnicas necesarias para su realización.

El alumno sostiene una actitud activa ante cada recomendación y se centra en realizar múltiples repeticiones para la mejora de su interpretación. Finalmente, la clase concluye con una valoración general de la presentación de Álex y con diálogo, entre ambos, sobre la planificación del trabajo que debe realizar a lo largo de la semana.

**O2.1. Como enseña (docente)***Imitación- Ejemplificación*

Elementos físicos: gestos y acciones (O2.1.1; O2.1.2; O2.1.3)	Elementos cognitivos (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6)	Componentes psicológicos (O2.1.7; O2.1.8; O2.1.9)
--	--	--

- Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac).** Al igual que en la sesión anterior, el profesor dispone de la partitura y permanece en una escucha atenta ante la interpretación de Álex. En esta ocasión, su atención se enfoca, con determinación, hacia el alumno y menos hacia el texto; de este modo, se le observa analizando la realización desde la perspectiva del público. Al término de esta, lo felicita por los avances conseguidos y, nuevamente, destaca el progreso sobre las grabaciones que han realizado a lo largo de la semana. El trabajo se presenta de un modo permanente fuera del aula (O2.1.7; O2.1.8; O2.1.9). Señala las siguientes indicaciones: *“cuando tocas pianissimo, necesitas ser más brillante, no está claro..., y, cuidado con los acentos de los finales del motivo...”* (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5); el profesor canta la idea nueva para ofrecer una correcta representación del fraseo que pretende lograr.

Le solicita que toque, nuevamente, y, simultáneamente, continúa realizando indicaciones ante aquellos pasajes que el alumno puede mejorar. Ante los puntos de dirección melódica le apoya cantando.... Eventualmente le interrumpe: *“ese es el lugar... aquí despacio, sin tensión...”* (O2.1.4; O2.1.5); nuevamente, canta y se acerca al piano a tocar.

Ante la insistencia de varias repeticiones, le comenta: *“estas son las pequeñas cosas que diferencian una interpretación...”* (O2.1.4). Continúa: *“el 95% del trabajo lo tienes, nada que decir..., pero estos pequeños detalles que causan otra impresión sobre lo que haces”* (O2.1.7; O2.1.8; O2.1.9).

Para concluir le sitúa varios puntos de mejora: *“este pasaje todavía lo tienes que practicas por tu mismo, cuando te graves, escucha el tema..., usa metrónomo en las semicorcheas..., no están claras, ajusta su acentuación...”*. (O2.1.2; O2.1.3; O2.1.5). Y, *“en este punto, busca un crescendo con las dos manos..., ojo aquí con tu ritardando..., lo anticipas demasiado y no creas un buen clímax”* (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6).

Finaliza recordando la necesidad de planificar de un modo más profundo el discurso, igualmente, alude a que la resolución de las dificultades técnicas está presente... *“ahora, busca más libertad en el cantabile y en las líneas largas”* (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6); añade diciendo: *“esto no es matemático, tiene que ver con sentir”* (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6). Lo felicita por el trabajo realizado (O2.1.7; O2.1.8; O2.1.9).
- Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor (Chopin, Frédéric).** El alumno interpreta el estudio de memoria, y, el profesor lo escucha atentamente sin interrupciones. Al concluir, le indica: *“muy bien, este sonido de Chopin lo tienes sin ninguna duda”* (O2.1.7; O2.1.8), no obstante, le advierte: *“pero no lo precipites”* (O2.1.5).

Se observa una tendencia a acelerar los motivos de la mano derecha y la izquierda debe ayudar a estabilizar el pulso. En este sentido le recuerda: *“no se trata de que lo toques rápido, ya sabemos que lo puedes tocar muy rápido..., se trata de que lo controles”* (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5).

Le sugiere repetir el estudio para solucionar la percepción sobre la celeridad del tempo y sus posibles ajustes: *“volvamos de nuevo para intentar sentir ese control del tempo”* (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6). Se acerca al piano y le ejemplifica: *“aquí..., justo aquí, necesitas cantar la melodía de la mano izquierda, te ayudará a bajar la tensión”* (O2.1.3; O2.1.4).

La interpretación es muy fluida, le permite tocar de un modo continuado y, eventualmente, canta sobre su práctica para guiar la dirección y enfatizar la intención musical (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6).

Nuevamente lo felicita por el trabajo y por los resultados obtenidos (O2.1.7; O2.1.8; O2.1.9).

**02.2. Como aprende (alumnado)***Rendimiento- Ductilidad*

Elementos físicos: gestos y acciones (02.2.1; 02.2.2; 02.2.3)	Elementos cognitivos (02.2.4; 02.2.5; 02.2.6)	Componentes psicológicos (02.2.7; 02.2.8)
--	--	--

En esta clase, Álex se encuentra muy animado a causa de los buenos resultados que está obteniendo en el concurso de piano en el que está participando. Se muestra muy enérgico y comunicador en relación, a su experiencia y a su valoración sobre el desarrollo de este.

- **Triana. Suite Iberia- Cuaderno II (Albéniz, Isaac).** A lo largo de la sesión se muestra con mucha energía y con ganas de retener todas las indicaciones que le realiza el profesor. Aunque permanece muy atento y en silencio, en esta ocasión, es frecuente escucharlo intervenir sobre su propia interpretación y dialogando con el profesor. Ante la valoración: “*tu mano derecha está saltando... pero ten calma ..., reserva energía para el sforzando*” el se interesa preguntando: “¿busco un decrescendo...? (02.2.3; 02.2.5; 02.2.7), pretende una confirmación de las ideas, así como, la consolidación de su realización. Se detienen en los diferentes pasajes, que el profesor indica: “en esta secuencia, ojo con la acentuación..., aquí aprietas mucho el sonido, lo empujas demasiado”, y Álex responde: “sí, sí... lo entiendo” (02.2.4; 02.2.5; 02.2.7).
- **Estudio op. 10 nº 5 en Sol bemol mayor (Chopin, Frédéric).** Al igual que la obra anterior, Álex está muy confiado en su modo de enfocar el estudio (02.2.7). Pone de manifiesto un gran control en su escucha lo que se refleja en la calidad expresiva, así como en la sonoridad propia del estudio (02.2.3; 02.2.7; 02.2.8). Es consciente de aquellos pasajes que no ha conseguido realizar del modo que él pretendía, pero se muestra con un buen dominio tanto instrumental como intelectual de la obra: “si, si..., me he dado cuenta” (02.2.1; 02.2.2; 02.2.4).

En esta sesión, se percibe una atención especial a la construcción del discurso desde la totalidad de obra. El tratamiento de la presentación en público permite que el trabajo se realice sobre la expresión y comprensión de las obras, que sobre la resolución de los aspectos instrumentales. Ante un posible escenario de audición, a partir de la interpretación ininterrumpida del programa, el profesor plantea las correcciones pertinentes, que fomenten una visión completa de las obras.

La duración estimada del trabajo es de unos 40 minutos en Triana, donde se enfocan en las cuestiones de interpretación vinculadas al estilo y al tratamiento del color requerido por Albéniz, y unos 20 minutos, en el estudio de Chopin. En este caso, se realizan numerosas interpretaciones completas de la obra que proporcionen al alumno una seguridad en el diseño del discurso. La sesión transcurre de un modo muy cercano donde el diálogo es constante entre profesor y alumno, y, por otra parte, se insiste en los puntos de trabajo que necesitan mejora. Finalmente, felicita a Álex por la clase realiza y dándole mucha confianza ante la fase final de su concurso.

**03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE**

La clase de Álex se plantea, al igual que la sesión previa, a partir de la escucha de cada obra, por parte del profesor, y de su posterior fase de desarrollo en la que se pretende la integración de los contenidos expresivos y de las destrezas necesarias para su ejecución.

Al concluir cada presentación, se realiza una valoración general de aquellos aspectos de la práctica que han mejorado, y se identifican las dificultades que todavía han de ser trabajadas. En este caso, y ante la participación del alumno en un concurso de piano, se pretende un trabajo para la planificación del diseño del discurso musical, desde su totalidad, así como los recursos para la confianza en su presentación en público. Igualmente, se dedica a la mejora de ciertos pasajes, pero, en esta sesión, se prioriza la formación del repertorio en su etapa de consolidación.

**03.1. Fase inicial**

<b>Interacción inicial</b> (03.1.1; 03.1.2)	<b>Diagnóstico inicial</b> (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	<b>Diseño de objetivos</b> (03.1.6; 03.1.7)
--	--	--

- El profesor recibe a Álex y enseguida comentan las novedades de la semana y las noticias relativas a la final del concurso. Determinan la secuencia del repertorio que se va a presentar y se pretende consolidar la interpretación del programa sin interrupciones (03.1.3).
- Deciden que, primeramente, tocará Triana de Albéniz, y posteriormente, el estudio de Chopin (03.1.2).
- Al igual que en la sesión anterior, al iniciar una obra, el profesor escucha su realización y de ahí, se identifican los aspectos a trabajar para la resolución de las diferentes dificultades de interpretación (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5).

**03.2. Desarrollo del trabajo**

<b>Estrategias metodológicas</b> (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	<b>Proceso de búsqueda</b> (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	<b>Comprobación</b> (03.2.8)
--	--	---------------------------------

- Al concluir la escucha inicial, se ofrece una valoración general de las mejoras adquiridas, así como de aquellos aspectos que pueden ser enfocados de otro modo. El profesor, plantea numerosas indicaciones sobre la unidad de la pieza que garanticen una visión más completa en la interpretación de Álex. En este sentido, se identifican las diferentes secciones estructurales de la obra, así como el carácter que debe ser más pronunciado en cada una de ellas (03.2.1; 03.2.2).
- Álex, incorpora cada una de las indicaciones (03.2.6; 03.2.8) y realiza múltiples repeticiones de los aspectos destacados para la automatización de las ideas sugeridas (03.2.4; 03.2.5). Del mismo modo, participa activamente, en la construcción de su propio proceso (03.2.7) aportando su punto de vista.

**03.3. Fase final**

<b>Evaluación</b> (03.3.1; 03.3.2)	<b>Valoraciones- conclusiones</b> (03.3.3)	<b>Concreción de nuevos objetivos</b> (03.3.4; 03.3.5)
---------------------------------------	---	---

La clase concluye con una valoración general de las ideas que han trabajado, y sobre el modo en que Álex debe enfrentar su fase final en el concurso (03.3.3). Resulta muy estimulante comprobar la satisfacción del profesor ante los resultados de un alumno, y, observar la motivación de un estudiante que pretende su mejora más allá de las calificaciones del curso. En este caso, la clase de Álex pone de manifiesto el rigor y la dedicación, en exclusividad, que son necesarios en el proceso formativo de un futuro intérprete de piano.



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

# **ANEXO IV**

## **ENTREVISTAS:**

### **Albert Nieto**

---

**LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL CONSERVATORIO  
DESDE LA INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA:  
Análisis de la formación artística y del proceso de  
profesionalización docente.**





## CONSIDERACIONES PREVIAS.

La presente investigación se desarrolla dentro del complejo concepto de *identidad profesional docente*, concretamente, en el ámbito del desarrollo profesional docente en la enseñanza del piano impartida en el conservatorio. Su comprensión reclama, por lo tanto, una consideración multidimensional del término, así como el análisis fundamentado en la dependencia de lo cultural, lo social y lo personal.

La identidad profesional docente, se convierte en objeto de estudio a partir del momento en el que la figura del pianista se desarrolla como docente en un contexto académico determinado como el conservatorio. Se establecen, por lo tanto, procesos y dimensiones de análisis que permiten abordar la identidad profesional del docente desde una perspectiva holística. Es por ello que se pretende tratar los diferentes elementos que conforman la profesión desde una perspectiva biográfica, artística y docente.

Se indagará, por una parte, sobre la expresión musical como manifestación artística, así como, la problemática de la interpretación como disciplina específica, y su tratamiento en el campo de la investigación en artes. Del mismo modo, se procederá al estudio del ejercicio docente en la especialidad de piano bajo el marco institucional del conservatorio. Igualmente, se estudiarán las relaciones que suscitan la institución, la enseñanza y el aprendizaje desde la figura del docente para tener presentes los contextos en los que su función didáctica y educadora se desarrolla. Es por ello por lo que las entrevistas que se desarrollan a continuación pretenden el:

- estudio sobre el intérprete, para identificar las características propias del conocimiento de la disciplina objeto de enseñanza,

- estudio sobre el docente, es decir, conocer el modo en que su biografía y su práctica artística influyen en el entendimiento del currículum; y,
- estudio sobre la relación interpretación-docencia como principio fundamental para la configuración de una identidad y una cultura profesional concreta en el contexto de las enseñanzas instrumentales.

**DATOS PERSONALES.**

**Nombre y Apellidos:**

ALBERT NIETO LÓPEZ

**Lugar y Año de Nacimiento:**

BARCELONA, 5 DE FEBRERO DE 1955

**Sexo:**

HOMBRE

**Profesión:**

PROFESOR DE PIANO

**Centro de Trabajo:**

CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE CASTILLA LA MANCHA

**Estudios Realizados:**

- LICENCIATURA EN FARMACIA
- TÍTULO SUPERIOR DE PIANO
- TÍTULO SUPERIOR DE MÚSICA DE CÁMARA
- DOCTOR EN MÚSICA POR LA FACULTAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

**Experiencia Profesional:**

- CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE VITORIA
- CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE MURCIA
- CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE CASTELLÓN
- CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE ALICANTE
- CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE CASTILLA LA MANCHA

## 1. Primera Entrevista (A.IV.E1).

### Indagación sobre la biografía y la trayectoria profesional.

**Lugar de Realización:** Alicante

**Fecha:** 22 de marzo de 2016

**Duración:** 120 minutos

La recogida de datos se iniciará atendiendo a la información relativa a los aspectos personales del caso a investigar. Esta primera entrevista pretende conocer el contexto vital del entrevistado y recoger su visión retrospectiva mediante la reflexión sobre los hechos que han influido en su trayectoria.

Se pretende indagar en las experiencias más personales, desde los primeros pasos hasta la actualidad. Es decir, determinar los elementos que han incidido en su formación profesional convirtiéndolo en uno de los pianistas más sobresalientes y en un docente de gran relevancia en el panorama musical. Para ello, se realizará un recorrido, lo más exhaustivo posible, por los sucesos y las dimensiones de carácter formativo que han ido configurando su biografía. Se pretende reconstruir las experiencias musicales iniciales—incluso las previas a los estudios reglados—, hasta la vivencia formativa actual, identificando las etapas y las fases más relevantes en su evolución profesional

Para facilitar los recuerdos y encauzar el relato se introducirá el discurso a partir de un orden cronológico en para ir detallando cómo fueron los acontecimientos y las cuestiones clave que pudieron marcar dicha evolución.

### CONTENIDOS.

#### Primera Entrevista:

Indagación sobre la biografía y la trayectoria profesional.

- 1.1. Etapas formativas musicales.
  - 1.1.1. Fase inicial.
  - 1.1.2. Fase de desarrollo.
  - 1.1.3. Fase de especialización.
  - 1.1.4. Fase de profesionalización.
- 1.2. Formación y experiencia docente.

---

## 1.1. Etapas formativas musicales.

---

### 1.1.1. Fase inicial.

**E1.1. ¿Cómo recuerdas tus primeros contactos con la música? (¿en qué momento los sitúas; cuáles fueron los principales actores y escenarios?).**

*Mis primeros contactos fueron en casa..., si, en el piano que había en casa es donde yo empezaba a tocar melodías de oído. Recuerdo que yo tendría unos 8 años, mi padre tocaba también tangos, por lo que escuchaba mucha música.*

**E1.2. ¿Cómo definirías el ambiente cultural de tu entorno más próximo en esta primera etapa?**

*Sí, diría que a los 8 años fueron mis primeros contactos y recuerdo que había una tuna en Los Escolapios, en el colegio, con lo que me dieron lecciones de acordeón para poder tocar en la tuna..., a partir de ahí, me llevaron a la escuela de música que había en Mataró. Entonces era un ambiente musical, o cultural, limitado a una pequeña ciudad de provincia donde afortunadamente había una escuela. Una escuela de música que era una filial del conservatorio del Liceo donde nos examinábamos. Nos examinaban los profesores del Liceo, si, íbamos allí a examinarnos al Liceo..., claro, era un ambiente cultural, pues..., pobre en este sentido.*

**E1.3. ¿En qué medida se implicó tu familia en tu educación musical?**

*Pues bien, bien, se preocupaban por que avanzara..., lo único que al finalizar el grado profesional... pues ahí, mi padre que era médico, bueno pues..., quisieron que hiciera otros estudios y por eso hice los estudios de farmacia. Claro en cierta manera para contentarles.*

**E1.4. ¿Cómo crees que te ha influido crecer en ese entorno?**

*Pues, tal vez, podría haber sido mucho más rico para mí haber estado en otro ambiente como Barcelona, por ejemplo, con otros compañeros..., lo cual hubiera hecho que me hubiera ido enseguida fuera a continuar con los estudios. Sí, puede haber sido una limitación en el sentido de que, de haber crecido de otra manera, me hubiera dedicado antes a la música, pero claro al compaginarlo con otros estudios..., pues pesó en cierta manera.*

**E1.5. En esta primera etapa, ¿qué tipo de música preferías escuchar?**

*En aquel momento no hay no había ni YouTube, ni Internet con lo que..., el acceso que yo tenía a los discos y, bueno, pues el contacto que tenía la escuela de música. Por ejemplo, algo que recuerdo con*

*agrado es la clase de historia de la música que..., sí, nos ponían mucha música para escuchar, cosa que no siempre sucede como bien sabrás en la actualidad.*

*Recuerdo el Aprendiz de brujo, por ejemplo, alguna obra de Bartók..., su música para percusión y celesta, y, recuerdo haber escuchado esas músicas que me incitaba a comprar mis primeros discos, esos primeros LP. En aquel momento, como me gustaba mucho la música pop, pues era lo que yo escuchaba y..., como ya te decía, pues mi padre en casa tocaba los tangos con lo que yo en casa tocaba la música de la época. Sí, tocaba canción popular, lo que podríamos entender hoy como música popular..., también la música de la tuna. Empecé poco a poco con Los Beatles, incluso, más tarde, con Serrat..., todo eso intentaba llevármelo al piano.*

### **E1.6. ¿Qué motivó tu interés por los estudios musicales?**

*Supongo que como tenía facilidad, y en cierta medida destacaba, el profesor que tenía se volcaba en mí. Pues te diría que para mí fue un proceso muy natural. Es decir, le puede ocurrir a todo el mundo..., te encuentras bien, vas avanzando, vas estudiando..., te metes en lo que tocas en lo que haces. Resulta un engranaje natural.*

### **E1.7. ¿Cómo se desarrollaron tus estudios iniciales de música? (su duración, a qué edad los realizaste; ¿qué es lo más significativo que recuerdas?)**

*No sé qué decirte, lo cierto es que no soy consciente de que hubiera diferentes periodos... sé que empecé y que avanzaba rápido. De hecho hice los cuatro primeros cursos en dos años porque empecé quizás a los 9, es decir, un poquito más tarde de lo habitual que son los 8. La cuestión es eso, que yo avanzaba muy bien, a partir de ahí todo fue como muy rodado.*

*Es verdad que en algún momento recuerdo qué me exigiera mucho el profesor y, claro, compaginarlo con los estudios de la época si era difícil..., no sé si eran más exigentes que ahora... pero bueno, desde luego que en horario sí porque incluso teníamos hasta los sábados por la mañana. Entonces, sí que en algún momento pasé apuros, recuerdo incluso que en una ocasión mi madre fue a hablar con el profesor para que no me exija tanto, pero, salvo esta cuestión todo lo demás fue muy sencillo. Sí, tal vez lo que recuerdo de esa época eran los conciertos, esas pequeñas audiciones, pero como te digo para mí era como muy natural.*

### **E1.8. ¿Qué dificultades encontraste?**

*Desde luego lo que te acabo de contar, el no tener suficiente tiempo que me permitiera asumir lo que me exigía aquel profesor.*

### **E1.9. ¿Cuáles fueron las satisfacciones más significativas?**

*Quizá era muy especial los exámenes, el hecho de tener que ir a Barcelona era muy impactante. Sí, el hecho de ir era impactante porque antes, como te comentaba, teníamos que ir al*

*Liceo..., justo donde estaba el teatro que ahora no existe..., era un gran edificio y recuerdo que estaba en una zona muy antigua..., recuerdo aquella madera. Por supuesto a los profesores..., eran..., los veíamos muy viejos, muy viejos porque se jubilaban más tarde de lo normal.*

*Recuerdo que eran personas muy mayores la que nos examinaban, pero aquello era algo muy especial, sin duda.... Íbamos todos en tren los alumnos, los padres... Y, sí, recuerdo también el deseo de, al acabar, pasar por la casa Beethoven que estaba justo abajo. Era una tienda muy especial, muy pequeña para adquirir las nuevas partituras para el curso siguiente. O, incluso recuerdo, comprar álbumes que todavía existen..., son recopilación de óperas de ballets.*

*Claro, ahí pues, también se aprendía mucha música..., por tanto, y aunque estamos hablando de transcripciones..., tocábamos esos vales que eran arreglos, pero bueno los recuerdo con mucho agrado. Y bueno, ante esas pruebas pues yo estaba lógicamente nervioso..., aunque lo veía como algo normal. Digamos que como era una cita anual, porque eran los típicos exámenes libres, es decir, en la escuela preparábamos todo el programa del curso, lo que sucedía, es que el examen en vez de ser en Mataró se hacía en Barcelona para que fuese oficial.*

### **E1.10. La relación entre los estudios musicales y la educación general se plantea de forma diferente en cada país, ¿de qué forma estaban estructurados en tu caso?**

*El pues la verdad es que tenía que acomodarme..., si el colegio acababa a las 18h. o a las 17:30h, no recuerdo bien, a esa hora tú te vas para allí, y, si recuerdo que había dos clases semanales de piano y dos de solfeo..., no era tan diferente a lo que hay ahora.*

*Creo que era lunes- miércoles y martes- jueves..., eran dos sesiones.... Era bastante exhaustivo, por eso lo de antes de no tener tiempo. En esta escuela yo me volcaba en el piano, todo era piano y solfeo..., claro que había otras materias, pero bueno..., eso ya era más adelante; historia de la música, por ejemplo.*

### **E1.11. ¿Cuáles crees que son las ventajas e inconvenientes de dicha realidad educativa?**

*Pues, las cuestiones organizativas de este sistema eran las propias de lo que estaba determinado oficialmente. Digamos que, era exactamente igual que si estuviéramos estudiando en Barcelona, pero lo realizábamos en Mataró..., por eso los exámenes oficiales en Barcelona.*

### **E1.12. ¿Cómo compaginabas ambas enseñanzas?**

*Pues como te comentaba anteriormente, asistía a clase en la escuela por las tardes, después de la enseñanza obligatoria en el colegio, y lo pude llevar muy bien excepto en algún momento puntual de falta de tiempo.*

**E1.13. Refiriéndonos a la formación musical, ¿cómo dirías que se relacionaban los contenidos de las diferentes materias de este nivel con la práctica instrumental?**

*Bueno, relación nunca ha habido..., sobre todo es algo que vemos todavía con armonía, por ejemplo. Los alumnos ven esas materias como cosas aisladas..., obviamente, yo en aquel momento no me daba cuenta, pero claro, después, con el tiempo..., pues te das cuenta de para que sirve algo tan teórico..., por lo que hoy en día al menos se intenta. Por ejemplo, cuando imparto piano complementario uno de los contenidos es bajo cifrado, es decir, que el alumno trabaje en el piano el bajo cifrado y se acostumbre a hacerlo práctico; que un violinista tenga una cierta facilidad en la lectura de los bajos sí creo que esto falta..., el tener una relación más integrada de las materias.*

**E1.14. ¿Qué obras, compositores e intérpretes marcaron tus inicios formativos?**

*Lo cierto es que a mí me gustaba todo, pero esto ya cuando era un poco mayor..., precisamente la desventaja de los métodos al inicio es que eran muy áridos. Consistían, fundamentalmente, en escalas, arpeggios y piezas con un planteamiento técnico de posición fija..., y poca cosa más. Pretendían sobre todo un desarrollo de la lectura... que te pudieras mover por el piano, pero con una visión muy técnica, como te digo, no había ninguna pretensión musical. Claro, en aquel momento como yo no conocía otra cosa pues..., lo hacía ya está..., y, ventaja posterior, pues ninguna, al contrario, a veces estas cosas crean rigideces. Yo recuerdo que tocaba muy rígido y con mucha tensión; hoy en día creo que se emplean piezas más libres que tienen sus ventajas sobre aquello.*

**E1.15. ¿Qué repertorio recuerdas haber trabajado en esta etapa?**

*Fundamentalmente eran estudios de carácter técnico no existían las piezas como hoy en día. Claro..., yo hasta Grado Medio, no tengo conciencia..., bueno recuerdo una sonatina Clementi y alguna cosa más..., pero, como te digo, era especialmente técnico; estas obras, ya eran en tercero o cuarto curso.*

**E1.16. ¿Qué destrezas consideras que alcanzaste?**

*Tal vez de lectura, pero poco más.*

**E1.17. ¿Cómo valorarías, en general, esta etapa inicial de tu formación?**

*Desde luego que era la que había entonces..., y no entro en valoraciones. Es decir, hoy en día, evidentemente, sería muy diferente porque es otro planteamiento..., es lo que hablamos, hoy se enseña de otra manera, pero entonces es lo que había. Bueno..., y es lo que a mí me sirvió para progresar, pero soy consciente, o con el tiempo me fui dando cuenta, que, a la raíz de mi nivel de tensión, que fue enorme, no solo se le puede achacar obviamente a los estudios o a los ejercicios de técnica..., yo tenía tensión en el cuerpo, en la espalda, en las manos en los brazos... Por otra parte, estaban las audiciones;*

recuerdo tocar dos veces al año, más o menos, en una gran sala. Eso no me generaba ninguna tensión especial. la verdad. ningún trauma ni nada.

### 1.1.2. Fase de desarrollo.

#### **E1.18. ¿Dónde y cuándo situas esta segunda etapa formativa?**

*Pues sí, a partir de los doce o trece hasta, los diecisiete. Recuerdo que eran cuatro años esta etapa de grado medio, a los diecisiete era muy frecuente acabar el grado medio. Sí el grado medio fue exactamente igual consistía en ir a la escuela y me examinaba en Barcelona..., no varió, es decir, claro, estamos hablando de que en este momento sí que ya se tocaba en obras mucho más interesantes. Es decir, un repertorio como Albéniz, Chopin, en fin... un poco de todo.*

#### **E1.19. ¿Qué opinión tienes del profesorado con el que trabajaste en esta etapa?**

*Desde luego que tenían muy buena voluntad por ayudarte, muchísimo interés y pienso que te querían transmitir todo lo que sabían, evidentemente. No recuerdo mucho los detalles, pero si recuerdo que te escuchaban y te corregían no recuerdo nada especial...*

*Lo cierto es que no existía mucha autonomía, se acataba lo que el profesor proponía..., su repertorio y poco más. Quizás, me imagino, lo que le sucedió a la profesora que tuve en el grado superior..., el profesorado normalmente se basa en obras que ellos ya han tocado. Que tampoco digo que sea una cosa mala, quizás para el alumno puede estar bien, pero para el profesor considero que es peligroso siempre moverte con el mismo repertorio. Te limita mucho...*

#### **E1.20. ¿Cómo influyó la vivencia musical de esta etapa en tu vida? (¿Cómo lo recuerdas en el ámbito de la audición, de la interpretación y la creación?)**

*Pues desde luego que era una limitación en cuanto a al tiempo libre claro, y pues, se podía salir menos.... Pero he de decir también, que me acostumbré me acostumbré a ello. En aquel momento era la inercia de estudiar, es verdad que he visto con perspectiva, tal vez me hubiera faltado un poco más de tiempo de estar con los amigos de jugar un poco más..., pero claro, en aquel momento el poco tiempo libre que había, había que dedicárselo a estudiar piano. Es verdad que, en aquel momento, yo me empapaba de todo..., Beatles, Simon y Garfunkel..., y todo aquello que sonaba. Escuchaba mucha música en aquel momento.*

#### **E1.21. ¿Qué perspectivas profesionales valorabas en este período?**

*La verdad es que no me hacía demasiados planteamientos..., hablamos del Grado Medio..., era una inercia de ir haciendo cursos y en todo caso continuar con el superior; evidentemente, porque se me*



*daba bien la música..., pero sin pensar mucho más. No sé si te comenté, pero es que en aquel momento también me gustaba hacer arreglos incluso, hice mis pinitos con la música pop acompañando a un grupo..., en fin, me gustaba hacer un poco de todo, pero, claro, básicamente todo estaba enfocado hacia la interpretación.*

*En este caso en casa a mí me apoyaban, lo que sucede es que en el momento de acabar los estudios el planteamiento familiar fue que tenía que hacer unos estudios pues de médico que era lo que imperaba en mi familia, o una cosa similar..., y al final fue farmacia.*

### **E1.22. ¿Cuáles eran tus principales propósitos, a conseguir en la práctica instrumental?**

*Vaya, es muy difícil acordarse. Yo creo que en aquellos momentos..., claro, esto ha cambiado mucho hoy en día... intentamos inculcar en los alumnos, o ellos mismos incluso, ya buscan más cosas. En aquel momento no nos planteábamos ni como estudiar, ni que conseguir, es decir, era toda una inercia y no recuerdo nada especial..., en lo referente a un planteamiento organizado... Tampoco el profesorado nos conducía a ello.*

### **E1.23. ¿Qué otras áreas de conocimiento musical interactuaron en tu desarrollo instrumental?**

*Como te decía, para mí el tocar de oído siempre fue muy natural. Tocaba las canciones de la época con lo que yo armónicamente me movía sin problema, era algo muy intuitivo para mí. Me sabía desenvolver más o menos en el piano, comprendía la armonía y es que era un todo..., tanto me gustaba tocar clásico como los Beatles o incluso y atreverme a componer alguna cosa...*

*Todo esto lo experimentaba fuera de la escuela tenía, por supuesto, un carácter más lúdico, pero seguía siendo natural para mí..., seguía siendo piano. Es decir, era algo más formaba parte de la música y nada más.*

### **E1.24. ¿Cuáles fueron las obras que contribuyeron significativamente en tu aprendizaje en esta etapa?**

*Pues me acuerdo de la Fantaisie-Impromptu de Chopin, Sevilla de Albéniz..., también me acuerdo de Mallorca, la patética de Beethoven.*

### **E1.25. ¿Qué dificultades encontraste?**

*No recuerdo nada concreto, tal vez porque tenía mucha facilidad de dedos, por lo que no recuerdo unos problemas excesivos. Después, y visto con perspectiva si, desarrollé tensión que me impedía hacerlo mejor, en cierta manera... Me imagino, que, en aquel entonces, mi manera de tocar, pues sería un poco chapucera..., es decir, seguramente, faltaba nitidez, faltaba pulcritud, debido a las tensiones.*

**E1.26. ¿Cómo te definirías musicalmente en este período formativo?**

*Pues no lo sé..., tal vez..., me consideraban con una cierta facilidad. Lo cierto es que no me planteaba nada, y como era el alumno que destacaba..., piensa que esto era en un pueblo pequeño donde apenas... éramos contadísimos los que estudiábamos. Entonces, pues nada, yo destacaba porque el propio contexto. Yo recuerdo que el profesor se volcaba en mí e intentaba que saliera a delante...*

**E1.27. Desde el punto de vista musical, ¿Cuál ha sido el hecho más relevante de esta etapa?**

*Recuerdo algún concierto..., pero cuando ya estaba estudiando el grado superior..., recuerdo haber tocado, fuera del contexto de la escuela, en la caja de Mataró lo que implicaba volver al inicio, y si fue impactante. De repente, tocar para la ciudad, y no sólo en la sala...*

**1.1.3. Fase de especialización.****E1.28. ¿Dónde sitúas esta fase que podríamos considerar de especialización de tu formación?**

*Considerando el grado superior..., antes estaban diseñados en dos años, pero se podía hacer en cuatro. Fui al Liceo porque allí estaba el profesor del que había sido mi profesor... era la transición natural.*

*Es verdad que yo podía haber ido al conservatorio municipal de entonces o al Liceo, eran los dos que había. Tal vez el conservatorio tenía más prestigio, pero bueno, yo fui a donde mi profesor me indicó. Era una señora muy mayor, muy mayor..., a penas conocida, de hecho, sólo estuve un año porque se rompió una pierna. No recuerdo nada especial, era una clase, sin apenas respiración, alargada..., con dos pianos verticales, es decir, los medios eran muy precarios.*

*Después de aquel año me cambié al conservatorio municipal, entonces estudié con una profesora..., en realidad, ya la conocía porque daba clase de armonía en el Liceo. Entonces bueno, intento quedarme siempre con las cosas positivas. De ella aprendí muy bien lo que era la articulación, sí creo que tengo buena articulación gracias a ella..., ya después, en Bélgica, fue donde adquirí la retro articulación, el ataque inverso. Yo hice tres cursos más en el conservatorio municipal, que lo compaginé con farmacia..., cinco años, más o menos..., creo que me sobró uno..., acabé antes piano que farmacia.*

*Recuerdo la continuación de ser un alumno que seguía destacando, a pesar de no tener a una profesora que tuviera una gran fama..., pero, se volcó en mí muchísimo y me enseñó lo que ella sabía. Me enseñó, como te decía una buena forma de articular, pero yo seguía tocando muy duro..., eso sí. Muy rígido, muy tenso..., pero bueno, fue bien..., tuve varios premios..., y los recuerdos más impactantes de aquel momento fue, sobre todo, el premio de honor final en décimo.*

*En noveno, también fue significativo, aunque en aquel momento no lo valoré así, fue el tener en el tribunal a Xavier Montsalvatge..., fíjate, el daba clase de composición en el conservatorio y estuvo en mi examen. Solía estar en el tribunal de piano porque intentaban hacerlo lo más imparcial posible y*

que no estuvieran los profesores de uno examinando. Había mucha competición. No me afectó, aunque sí que no me ayudó a tener relación con el resto de compañero, creo que esto ha pasado en muchos conservatorios.

Cada profesor es un mundo y creo que esto es consecuencia de una falta de humildad..., es lícito querer ser el mejor, pero hay que ser consciente de que hay más profesores del mismo nivel, o mejores... y no encerrarse en uno mismo. Eso continúa pasando, por desgracia, pero yo no le daba mucha importancia. Al estar estudiando farmacia..., pues poco contactaba con el conservatorio. Sólo iba a mis clases. Sí que fue especial tocar la Sonatine pour Yvette de Montsalvatge para él, fue muy especial en el examen ver a Rosa Sabater en el tribunal... y bueno, el premio me lo dieron a mí, y eso, pues sí claro..., fue especial.

### **E1.29. ¿Qué hace diferente a esta etapa en relación con las anteriores?**

Bueno, en aquel entonces, yo no estaba estudiando piano a fondo, diría que una hora al día... Al poco de acabar farmacia, estuve unos años compaginando el trabajo en una farmacia con tocar el piano... apenas tenía tiempo. Aunque pues sí que es cierto que tenía facilidad, pues yo nunca llegaba, en los concursos, a tener un primer premio. Pues eso..., no estaba yo a tope, evidentemente.

La cuestión es que, al haber estado Rosa Sabater en aquel tribunal, hizo que yo, a través de una amiga suya..., me atreviera a presentarme en su casa..., porque tenía una casa en el pueblo de al lado, para decirle que quería ir a los cursos de Granada. Sabía que no era fácil. Es decir, había mucho centralismo en aquel entonces y los estudiantes de Madrid tenían preferencia a los catalanes, sí..., había una cierta dificultad. Y recuerdo que ella, bueno, ella me recibió de una manera increíble. Se acordaba perfectamente de aquel examen habiendo pasado pues al menos dos o tres años..., se acordaba de lo que yo había tocado y además de que toqué Triana... Y coincidió que el otro alumno que se presentaba a premio, también lo había tocado..., y además coincidimos en la segunda sonata de Chopin.

La cuestión es que ella se acordaba de todo y que, por lo que me decía, ella se había preguntado, en ocasiones, que qué sería de mí..., que dónde estaba y que había hecho..., me decía que le alegraba muchísimo que fuera a verla porque podría facilitarme el camino de asistir a estos cursos.

Recuerdo esto como un estímulo enorme, la verdad, aquella conversación, aquel encuentro..., y claro fui a Granada, estuve asistiendo como dos años. Es verdad que me planteé ir a estudiar con ella en Freiburg..., que era donde ella estaba trabajando en aquel momento, pero bueno, finalmente no fui porque el tema del idioma me resultaba complicado hablar alemán..., además también dependía de una beca por lo que me decanté por irme a un sitio de habla francesa.

El maestro Gevers era muy prestigioso, era muy conocido y ya había tenido algún pianista que yo conocía..., con lo que pedí consejo y me animaron a ir con él. Entonces claro, el tema de Rosa Sabater para mí fue determinante porque el hecho de ir a los cursos... estuve tanto en Granada como en Santiago..., fue un estímulo muy grande. Ahí fue donde vi claro que quería dedicarme a la música y olvidarme de la farmacia.

*Me fui a Bélgica. Lo que pasa es que en esa transición yo estaba en la farmacia durante, pues, creo recordar que un año o dos..., yo sí que tenía intención de ir a estudiar con gente. Con Rosa, pues no lo vi posible porque estaba en Freiburg, y bueno sí que tomé clases con Manuel Carra y Albert Atenelle que estaba en Barcelona para no tener que viajar. Con Albert estuve casi dos cursos.... Digamos que ellos fueron mis maestros en una etapa que podríamos considerar transición, hasta que finalmente me fui a Bélgica.*

*A partir de ese momento mi relación con el instrumento se profesionalizó bastante...; estudiaba más y tenía otra intención, desde luego..., tenía, obviamente, unas metas de programa, de cursos, y, claro, de cada profesor pues yo iba aprendiendo cosas. Empecé primero con Manuel Carrá y lo que recuerdo son viajes muy largos..., entonces claro, pues imagínate..., te enterabas estaba Ramón Coll en Sevilla, y me iba a Sevilla.*

*Si recuerdo que, por ejemplo, Rosa Sabater me decía, pero si tienes en Barcelona a Albert Atenelle, porque viajas tanto... Creo que con Manuel Carra serían cuatro o cinco clases, y, si..., con Ramón Coll, lo mismo. Después es verdad que con Albert Atenelle, ya fue mucho más continuado, casi dos años. Y como te digo, de cada uno iba aprendiendo cosas..., me iba estimulando hasta que llegó un momento que dije: "bueno, me tengo que ir a trabajar en serio".*

*Claro, yo acabé el grado superior con veintidós o veintitrés años..., y creo que estuve trabajando otros dos en la farmacia..., con lo que me fui a Bélgica con veinticinco, más o menos. Es verdad que al principio de estar en Bélgica yo todavía tenía la farmacia..., hacía viajes continuamente, no me acaba de desligar del todo, hacía las guardias de noche las guardias y de fin de semana, así que fue una época, la verdad, bastante, bastante dura.... Lo cierto es que hubo un momento, cuando yo estaba ya en Bélgica, que decidí que había que cortar..., había que cortar con mi vida anterior. Allí estuve cuatro años, y, si, se podría decir que allí fue cuando y donde me formé. Podemos considerar aquella etapa, con el maestro Frédéric Gevers, de una especialización más profunda.*

### **E1.30 ¿Qué influencia ha tenido en tu crecimiento el intercambio con profesionales de otros países y de sus escuelas pianísticas?**

*En cuanto al ambiente pues tal vez, te diría que era algo limitado porque, incluso en clase, prácticamente no conocía a nadie. Sólo coincidía con el alumno anterior y con el posterior..., y digamos que el ambiente era una poco distante entre el alumnado. Y no establecí mucha relación, la verdad, musicalmente sé que había conciertos en el conservatorio que era el edificio de la radio también... Después de un año me fui a vivir a Bruselas. Amberes la encontré una ciudad un poco triste y un poco aislada..., claro, en Bruselas había más ambiente musical, había muchos españoles estudiando violín, eso recuerdo.*

*La verdad es que el cambio supuso pues que yo me sintiera más acompañado..., en Amberes estaba toda la semana solo, sin apenas hablar con nadie... Te diría que lo más duro de esa etapa fue la soledad. No hablaba con nadie en todas las semanas salvo el día de la clase del maestro Gevers..., piensa que ahí se hablaba flamenco francés, y, sí que se hizo duro.*

**E1.31. ¿Qué te transmitieron los profesores y profesoras con los que trabajaste en ese momento sobre el ejercicio profesional de la música?**

*Hizo que me centrara en el piano. Al llegar, como te decía, continuaba con el tema de la farmacia y con muchas cosas..., entonces, él me hizo valorar la importancia de centrarse en lo que uno realmente quiere, y, sobre todo, en trabajar de una manera sistematizada, ordenada..., con una organización en el estudio, en cuanto a su planificación..., que ya uno, por ser latino normalmente, tiende a no ser muy organizado y es que eso hace falta.*

*Él era una persona muy rica culturalmente, no se limitaba solo a la música..., tenía otros intereses culturales..., y eso lo aprecio muchísimo..., claro, me lo transmitió en cierta manera.*

**E1.32. Describe las situaciones más difíciles de esta etapa y las más satisfactorias.**

*Allí desarrollé un trabajo muy serio..., continuado..., y, sobre todo, abordando un trabajo técnico que me hacía muchísima falta. Es decir, los problemas que yo tenía de tensión hasta entonces..., pues ningún profesor me los había resuelto antes.... Y entonces, este hombre precisamente tenía una capacidad de ver esas dificultades y de trabajar muy metódico como belga alemán que era..., era flamenco.*

*Estamos hablando de Amberes, la parte flamenca de Bélgica que es más alemana..., y entonces, fue a base de un trabajo sistemático para. por un lado. Solucionar los temas de tensión del pulgar..., sobre todo, y de mi cuerpo, de mis brazos, y, después..., ejercicios para desarrollar todos los tipos de ataques que se pueden abordar en un piano. Se podría decir que él tenía una visión casi cósmica del piano. Era un trabajo de relacionar la música con el piano y con la naturaleza..., algo muy diferente de otros profesores, como, por ejemplo, Eduardo del Pueyo..., Gevers, tenía con una visión mucho más global. Trabajaba el concepto de tierra y gravedad..., entendía el norte o el sur del piano..., abordaba el piano de una manera completa.*

*Es verdad que yo sabía articular muy bien, pero él me enseñó a un trabajo de todo lo contrario..., de tocar desde la tecla..., porque es lo que requiere el piano, saber tocar de todas las maneras para, que, en un momento determinado, cualquier pasaje necesite esto, o esto otro... Además, recuerdo que me comentó la idea del ataque desde la tecla aludiendo a Horowitz quien decía "me interesa más la salida del dedo que el ataque del dedo" ..., eso, claro..., quiere decir la importancia también de controlar el piano desde el teclado y no siempre desde arriba. Fue enormemente beneficioso para mí..., desde aprender a tocar desde el teclado, yo aprendí a también a relajar la mano, en cierta manera. Entonces, él consiguió relajar mis tensiones del pulgar, de la mano, bueno..., del cuerpo en general, con ejercicios muy básicos de cinco notas combinados con ejercicios de relajación tanto fuera del piano como dentro del piano..., y esto para mí ha sido básico, tanto como intérprete, como profesor, lógicamente.*

### **E1.33. ¿Cuáles eran los principales objetivos, a trabajar en el instrumento?**

*En la clase la verdad es que primero veíamos estos ejercicios y se podía ver una cierta sistemática..., fue el ir asumiendo los diferentes ejercicios para la mejora técnica. Después trabajábamos en el repertorio escogido básicamente por él. Y, no es que estuviera especialmente vinculado, piensa que en cualquier obra te puede aparecer toda la gama de ataques..., entonces pues, simplemente tomábamos obras de diferentes estilos para ir abordando el repertorio. Eso sí, básicamente había un trabajo muy profundo sobre el clave bien temperado. Es decir, sobre la técnica polifónica, eso para él era muy importante y hacía trabajar muchos preludios y fugas.*

### **E1.34 Haz una valoración general sobre esta etapa de especialización.**

*Ha sido vital, sin ella, no sé dónde estaría ahora. Como comentábamos, Rosa Sabater me marcó muchísimo, fue un giro total en mi vida..., pero el maestro Gevers, también marcó mi vida musical propiamente. Rosa Sabater en mi vida, digamos, social y el maestro Gevers, en mi vida musical por aportarme muchísimo profesionalmente en el piano.*

## **1.1.4. Fase de profesionalización.**

### **E1.35. ¿Qué hechos marcan el inicio de tu carrera como intérprete?**

*Quizás lo sitúo a partir del momento en el que comienza a trabajar. En Bélgica terminé mis estudios, mi diploma..., una cosa también muy impactante es haber podido tocar el concierto de Schumann con la orquesta en el examen de diploma superior..., cosa que no siempre es fácil. Tocar con orquesta era parte del examen., y fue algo muy especial, sí, fue muy hermoso. Es verdad que también había tocado con Orquesta de Cámara allí, recuerdo el concierto en Re de Bach..., con lo que poco a poco te ibas sintiendo un poco más profesional. Pero realmente el cambio trascendente para mí fue el que me propusieron trabajar en Vitoria. Imagina, entro en un conservatorio y me dicen que me encargue del departamento de piano para dar clases en lo que era un nivel superior... claro, fue otro de los puntos importantes, más significativos en la en mi trayectoria.*

*Una vez más esto fue a través de Rosa Sabater... quien era amiga de Carmelo Bernaola, uno de los compositores y de los profesores de composición más importantes de España. Fíjate que el compuso la música del programa la clave que es algo muy conocido de él..., pero te voy a silbar lo siguiente..., es la melodía principal de Verano Azul. Escribió música de cine y de series sería lo que conocemos por García Abril... pero bueno..., con menos impacto. Se dedicaba más a la música sinfónica... En aquel momento Carmelo Bernaola no estaba oficialmente en el conservatorio, pero muchos compositores iban a estudiar con él en los cursos y otros eventos... La cuestión es que él era de muy cerca de Vitoria y el alcalde le propuso que se hiciera cargo del Conservatorio. Era un edificio viejo. con ratas. con goteras...*

*algo típico de la época. Entonces él, impuso unas condiciones, la de crear un edificio nuevo y que por lo tanto sí aceptaría. En el año ochenta y cinco hicieron el mejor edificio que había en aquella época...*

*Carmelo le pidió consejo a Rosa Sabater, le preguntó sobre algún pianista que pudiera ir allí a trabajar, y, hacerse cargo del departamento..., entonces Rosa Sabater le habló de mí y me llamo. La llamada la recuerdo como algo muy extraño..., recuerdo que fue el día 1 de octubre..., para que fuera a trabajar ya... Es decir, fue un tanto... digamos... que poco previsora, algo típico de este país. El tema es que yo le dije: "bueno..., está a punto de nacer mi hija con lo que hasta dentro de un mes o dos no puedo ir... "En todo caso acepté ..., de hecho, mi hija nació allí.*

*A partir de ahí, de repente, me veo con un departamento de piano, con profesores de allí de Vitoria... Aun así, lo recuerdo como algo muy interesante una etapa, digamos, sin problemas..., es decir, la gente era muy afable y estaba claro que la persona que ellos tenían claro, que tenían que más conocimientos era yo, con lo que pude fijar unas directrices. Claro yo me ocupaba básicamente del superior con lo que allí no hacían falta más profesores...*

### **E1.36. ¿Cómo se manifiesta en tu trayectoria como intérprete el balance entre momentos positivos y negativos?**

*Claro está..., esta es la cuestión... Era una etapa en la que yo quería desarrollar mi vida concertística, y, por supuesto que no es fácil. Las dos cosas son tremendamente absorbentes, pero bueno..., más o menos lo pude ir llevando bien. Sobre todo, me dediqué a la música contemporánea, aunque también hice conciertos clásicos..., pero sobre todo contemporánea. El ambiente de allí, como estaba Carmelo Bernaola, había como un núcleo de gente del ámbito de la composición muy interesante que..., claro era un ambiente muy propicio para la música contemporánea.*

### **E1.37. ¿Cuáles consideras que han sido tus proyectos más relevantes?**

*Te diría que, en relación, a la enseñanza tal vez, la incorporación, precisamente, de la música contemporánea en los programas. En la programación apenas se contemplaba, con lo que yo me preocupe de conseguir muchas partituras y de ir las introduciendo desde los primeros cursos todo el grado medio y por supuesto el grado superior... Incluso con obras obligadas con lo que, en cierta medida, sí que me considero un pionero. Después ha venido Alberto Rosado o Ricardo Descalzo, que son los que están haciendo una labor muy interesante en el desarrollo de la música contemporánea.... Pero en cuanto a formación, tal vez, yo fui de los primeros.*

*Recuerdo que hicimos un fondo importante la biblioteca para que el alumnado pudiera escucharla. Se les proporcionaba mucho material y también se les daba la oportunidad de que escogieran lo que a aquellos le gustase.... Creo que esto es algo a seguir, podría ser algo a imitar..., si lo creo, me parece que es muy importante y necesario. De hecho, ahora mismo imparto unos cursos en Jerez, dónde están haciendo esto mismo en la programación. Es decir, introducen una obra obligada contemporánea... Bueno..., pues yo creo que esto es una faceta que quizá, no ha sido la más relevante, como jefe de departamento, pero ha estado bien.*

*En cuanto a intérprete..., pues, tal vez, dar a conocer mucha música contemporánea. Música que ya estaba compuesta o de nueva creación. Es decir, hasta el momento llevo un total de ochenta obras estrenadas que, la verdad, la mayoría se han escrito para mí, para que yo las estrenara. Con lo que estoy muy orgulloso de haber podido contribuir..., claro después han salido muchos otros, pero es que, en aquella época, éramos menos los que nos dedicábamos este tipo de música, a este tipo de conciertos. Estaba Joaquín Parra, Pedro Espinosa... que eran mayores que yo, y, en cierta medida ya lo estaban dejando. Recuerdo también a Guillermo González, con sus cosas en aquel momento.*

*Tal vez, algo importante fue el trabajo que desarrollé con el Trio Gerhard, que precisamente lo fundamos allí en Vitoria con el profesor de violín y de violonchelo. Creo que hicimos un trabajo interesante porque hicimos tres discos monográficos. Uno dedicado a Gerhard Gerard, este fue el primero, y por eso cogimos su nombre. Después otro con homenaje a Xavier Montsalvatge, y el último a Granados. En aquel momento, dimos a conocer obras que no se conocían, y si se conocían, como por ejemplo el trío de Granados, se habían basado en ediciones con muchos errores. Nosotros partimos de una versión original..., fuimos los primeros. Y de Montsalvatge, recuperamos una obra que la tenía apartada del repertorio..., Recóndita armonía, que era para cuarteto con piano..., la tocamos y la grabamos en este disco. Sí, creo que también fuimos de los primeros en desarrollar este tipo de propuestas en aquel momento con relación a este repertorio.*

*Y por destacar alguna publicación..., en realidad esto obedecía a mi interés por la digitación al ver la enseñanza del maestro Gevers, quien, a su vez, recibió la formación del pianista Yves Nat..., un pianista muy importante que también ejerció docencia. Fue un profesor que tenía unas ideas muy interesantes sobre la digitación y de las cuales, el maestro Gevers se alimentó. Claro, el también empezó a desarrollar sus propias convicciones, sus propias ideas desde su experiencia. Eso me interesó muchísimo y de ahí, se me ocurrió escribir algo, y así digamos que arranqué mi etapa de investigador con ese libro de digitación. Fue una labor muy ardua. Claro..., piensa que en aquella época no había Internet. Teníamos que ir por las bibliotecas buscando toda la información... eso tampoco es que fuera muy arduo..., claro que era interesante ir por las bibliotecas de París, de Barcelona, de Bélgica.... Fue arduo en el sentido de que no había ordenador, había que hacer copias y copias..., no me acuerdo, ni me quiero acordar, de cómo fue aquello. Sobre todo, si lo comparo como cómo se pueden hacer las cosas actualmente.*

*Fueron años de trabajo que he de decir, que me dejó bastante fatigado, con la idea de no volver a reincidir... pero ya sabes, el hombre es el animal... Y después, creo que, continué con el pedal... porque el pedal también es un tema muy descuidado. Y no solo en España, es decir, estos temas de digitación o pedal en general, y en España en particular..., pero, también fuera está muy descuidado, no se trabajan bien. Por otra parte, hay poca bibliografía al respecto y la que hay, está muy desfasada. Pasaba lo mismo con la digitación, no tenía ningún interés, en realidad es que es casi lo que vemos en las ediciones de las obras..., salvo algunas ediciones, ya nuevas, que digitan ya pianistas..., se empieza a ver alguna cosa en esta línea y resultan muy interesantes. por cierto. Pero en la época, los libros y las ediciones disponibles, no tenían ningún interés.... Y el pedal, pues lo mismo..., había poco. Intenté aportar una visión organizada del tema.*



*Después, ya vino Contenidos de la técnica, y a raíz de ahí, la Clase colectiva. Sucedió en alguno de los cursos que impartí, hubo quien me dijo: oye, yo utilizo el libro de los contenidos en la clase colectiva... y la verdad es que me dieron la idea de abordarlo. El último que es el Gesto expresivo...*

**E1.38. ¿Cómo dirías que es actualmente tu relación con la música?  
¿Cuáles son tus metas?**

*Procuro no presionarme y disfrutar, me apasiona la relevancia del gesto expresivo, y ahí me encuentro.*

**E1.39. ¿Quiénes han sido las personalidades artísticas e intelectuales que más influyen en tu actividad musical?, ¿Por qué?**

*Desde luego, mis maestros..., y ahora..., en función de mis gustos e intereses voy descubriendo... Mis gustos que actualmente se encuentran en el cine o en lectura... Evidentemente, cuanto más lees, mejor puedes escribir..., está claro. El libro de la digitación que hice en su día, lo he revisado recientemente, y creo que la redacción dejaba mucho que desear... incluso, actualmente yo mismo me doy cuenta de que hay cosas que no que no es tan bien.... Con lo que evidentemente cuanto mejor formación intelectual tienes... mejor, todo ello ayuda mucho.*

*Creo que es lo decíamos antes del maestro Gevers, su visión la música no la centraba solo en la tecla, o en el dedo, sino una visión global..., y eso es lo que intento yo. En el piano, intentó darle importancia a la calidad del sonido..., cuando se atiende al dedo, a la nota ya estás escuchando lo que suena..., de lo contrario, es la deficiencia más grande que encuentro hoy en día.*

*Para mí, también es importante..., y se ve la influencia en el último libro..., esa importancia que yo le he dado al gesto al gesto expresivo. Tiene muchas connotaciones, es decir, es ver la música globalmente. No es lo mismo escuchar un disco que ver a un intérprete en directo. Hay mucha diferencia y eso hay que hay que verlo, hay que valorarlo, porque te puede enriquecer mucho más. Por ejemplo, actualmente ya no suelo escuchar discos. A día de hoy, me he acostumbrado a ver a los pianistas... Evidentemente, no siempre en directo..., no siempre se tiene la ocasión de hacerlo. No siempre puedes ver a quien quisieras, y a quien consideras grandes intérpretes... pero en vídeo sí. En vídeo hoy en día, puedes encontrar muchísima información. A pensar y ver la música de manera global..., ver al intérprete y ver lo que te puede transmitir....*

**E1.40. Si pudieras volver a escoger... ¿elegirías ser pianista de nuevo?**

*Como músico yo me siento muy bien. No me veo mejor en otra cosa que como músico. Como pianista también me veo bien..., evidentemente, aunque sí que reconozco que un instrumento de cuerda tiene que ser muy enriquecedor, te tienes que sentir....*

*Claro, yo siempre estoy hablando de los hándicaps del piano a mis alumnos..., la no continuidad del sonido. El apagamiento del sonido es una dificultad muy grande que tenemos, y,*

*además, es que es un sinsabor..., el no poder mantener presente esa intensidad de la nota, el poder crecerla... Precisamente por eso, uno de los capítulos del libro del Gesto expresivo, es el de cómo compensar esa deficiencia a través del gesto. Es decir, cómo vivir ese sonido que se apaga, y que incluso, algún compositor indica crescendo en una nota...Y en otros casos pues es tenuto, o incluso, viendo que es una nota cargada de tensión..., eso hay que vivirlo..., y la manera es con el cuerpo. Puedes utilizar el gesto para transmitir al público, que te está viendo, esa idea. Y eso en un disco no se puede hacer, pero en vivo sí... Esa es la pena de ser pianista. por otro lado. es verdad que es un instrumento completísimo que también tiene sus ventajas.*

#### **E1.41. ¿Qué más te gustaría añadir?**

*Pienso que no me queda nada por decir... (sonríe).*

---

### **1.2. Formación y experiencia docente.**

---

#### **E1.42. ¿En qué medida ha estado presente la formación docente a lo largo de tus estudios? (qué, cómo, cuándo, dónde).**

*Creo que he tenido la suerte de haber trabajado con esta serie de músicos que te nombrado ya..., y una vez hecho los estudios con el maestro Gevers y al haber empezado mi docencia en Vitoria..., también tuve la suerte y de haber podido organizar, como jefe de departamento, los cursos que yo quería.*

*Siempre me ha interesado traer a profesores, una o dos veces al año..., claro, según se podía..., era una cuestión de presupuesto... Imagina, durante los quince años que estuve han sido muchos, ha sido un número elevado de pianistas. Eso me ha aportado muchísimo porque me he dado cuenta de que no te puedes conformar con poco, o con lo que ya has tenido. Es decir..., es que es inagotable..., cada profesor puede abordar la obra de un modo particular. Puede ver en los alumnos algo diferente, se puede fijar en unas deficiencias determinadas...*

*Cada profesor tiene su método, y sus posibles manías, y se puede aprender muchísimo de todo eso. Por supuesto, si se tiene ganas y si se es receptivo. Por lo tanto, yo he tenido ocasión de ver a muchísimos pianistas, y no solo en Vitoria, sino en cursos de verano a los que yo enviaba alumnos. Recuerdo que entonces, aprovechaba para viajar para ir con ellos para ver esas clases... Fue un momento en que Zumaia organizaba un gran festival, y tuve ocasión de ver allí trabajar agente como György Sándor o, Paul Badura-Skoda. Y, por ejemplo, iba a otros sitios a ver a Bashkírov o György Sebök..., es decir, estamos hablando de personalidades muy relevantes, eran de lo mejorcito que te podías encontrar.*

*Recuerdo que en Vitoria tuve la ocasión de llevar a Elza Kolodin, Boris Berman, Almudena Cano..., también pude escuchar a Rados, maestro de Andrés Schiff o Zoltán Kocsis. En aquella época, Alcalá de Henares también era un nido musical increíble. Era un punto de encuentro musical muy*

*atractivo..., era increíble. Es verdad que yo también fui a impartir cursos, pero fui en muchas más ocasiones para escuchar.... Allí pude conocer a Charles Rosen, coincidir con el gran Josep Colom... Se podría decir que cada uno dominaba más un estilo más que otro..., digamos que se les consideraba autoridades dentro de un estilo; por ejemplo, Elza Kolodin en Chopin., Badura-Skoda en Schubert... Debo mencionar a Eric Heidsieck, recuerdo que marcó un hito, fue muy impactante en mi trayectoria docente porque era un gran..., bueno, por supuesto, un enorme especialista en todo, que lo había tocado todo..., pero especialmente había grabado ya de joven la integral de Beethoven..., las Sonatas de Beethoven. De hecho, se le considera el sucesor de Wilhelm Kempff. Fue un hombre con unas ideas tremendas, muy interesantes sobre la obra de Beethoven..., realmente me hizo coger un amor especial hacia Beethoven y hacia las sonatas, he aprendido muchísimas cosas de este hombre, que además siempre evolucionaba. Él había tocado con violoncelista Paul Tortelier y te contaba sus cosas, sus experiencias..., un hombre interesantísimo. Recuerdo que fue a Vitoria dos veces, y a Musikeon, en Valencia, a través de mí ha ido viniendo sucesivas veces, es decir, ha sido un contacto muy intensivo.*

*Bueno, y por supuesto, no te sigo hablando de Rosa Sabater porque ya hemos hablado de ella... Te he comentado lo que me aportó como cambio vital, pero no lo que me aportó como profesora que también era increíble. Sobre todo, la vitalidad que tenía..., resucitaba a un muerto.... También había tocado de todo, pero especialmente era muy buena en música española, y claro, a raíz de haber trabajado obras con ella, en cierta manera me ha ayudado mucho para la edición de las Suite Iberia que hice hace unos años. Sobre todo, en cuanto a digitaciones... Ella tenía un sentido innato sobre la digitación, tenía ideas interesantísimas.*

*He podido ir adquiriendo conocimientos viendo a toda esta gente, pero la realidad es que uno siempre aprende con sus alumnos.... Normalmente, uno aprende con sus alumnos y con el tiempo... Por supuesto, que también depende de lo abierto que estés..., como comentábamos antes, de no encerrarse en un repertorio que sea siempre el mismo, porque te vas empobreciendo. Considero importante enriquecerse siempre, e investigar..., tiene que haber un equilibrio, pero de alguna manera, buscar un crecimiento porque, claro, el repertorio es tan inmenso...*

#### **E1.43. ¿Cómo recuerdas la relación entre la teoría y la práctica en esta etapa?**

*Todo es práctica..., el día a día te va aportando cosas..., vas aprendiendo cosas. Te lo aporta el hecho de que tú, como intérprete, toques obras y esto, te permite conocer mejor la música y el instrumento porque has experimentado mejor su problemática... Pero ahí, claro está, la otra parte que pienso que es muy importante, es la de enriquecerse con otros pedagogos.*

#### **E1. 44. ¿Qué hechos destacarías de tus primeras prácticas docentes en el marco de tus estudios?, ¿cómo las recuerdas?**

*No se contemplaba la realización de unas prácticas. Es decir, todo se aprendía desde la clase de instrumento..., se aprende de tu profesor, y..., viendo a otros profesores dar clase.*

**E1.45. ¿En qué momento consideras que te sentiste profesor de piano desde un punto de vista profesional?**

*Al principio la verdad es que no me veía. Cuando empiezas..., pues..., estás empezando y aunque, yo hubiera dado alguna clase..., estás empezando. Diría que estás intentando imitar, de alguna manera lo que ha recibido.... Es decir, tienes un repertorio que ha sido aprendiendo, y bueno..., empiezas en precario.... Hasta que el día a día, y a base de estar ávido de ir aprendiendo y de intercambiar con otros profesores, te sientes más cómodo.*

**E1.46. A partir de ese momento y hasta la actualidad ¿cómo definirías las diferentes etapas de desarrollo profesional docente en el conservatorio?**

*Diría que, a través de la experiencia, de una manera natural. Evidentemente, cuantos más conocimientos vas adquiriendo a través de ver a otros pedagogos y también a través de la investigación... Es decir, cuando realicé el trabajo de la digitación, me dio una base enorme para abordar con los alumnos una parte que considero importantísima de la enseñanza que es la de saber digital bien la obra. Cuando digo digital bien, me refiero a seleccionar buenas digitaciones, y, por supuesto la que le pueda ir bien al alumno.... Ya sabemos que aquí no hay normas estrictas, y en cuanto al pedal lo mismo. Es decir, he hecho unas investigaciones puntuales que me han dado muchos recursos para trabajar con los alumnos... Entonces..., esto es mucho más intenso que el día a día incluso, porque ya haces una investigación muy profunda... Y aunque yo lo hice de una manera de natural, porque no me planteaba trabajar esto para enseñar, simplemente yo enseñé mejor a partir de que lo hice... Se da por hecho de que puedas enseñar mejor.*

**E1.47. ¿Qué dificultades encontraste a lo largo de toda esa experiencia?**

*Te diría que a nivel psicológico..., el alumno es una persona muy delicada, están en unas edades muy delicadas. Por otra parte, tampoco saben si se va a decantar por la música o no..., y si lo quiere haber, no sabes si va a tener problemas familiares..., eso es algo muy frecuente; que él se quiera decantar, pero su familia no.... Entonces, el poder trabajar con gente en estas edades tan frágiles, y con estas problemáticas no es fácil. Y nadie te ha enseñado, es una de las carencias de la enseñanza desde el punto de vista, digamos de relación alumno- profesor...*

*Desde el punto de vista psicológico, has de ir aprendiendo como puedes..., en ocasiones te puedes encontrar hasta muy indefenso... En el sentido de poder ayudar más, o de, a posteriori, el no haber comprendido una la situación determinada. A veces, el profesor es más que un profesor para un alumno. A veces es un segundo, o un primer, padre y claro..., esto es muy delicado. Lo encuentro muy complejo, pero, a pesar de eso, el contacto en general, con mi alumnado ha sido siempre muy bueno... Siempre puedes tener algún alumno con el que no has podido conectar bien, por lo que sea... No solo por*

*este componente psicológico, sino, por la misma manera de enseñar, o incluso, por la misma manera de ser. Por lo que sea puede ser que a un alumno no le encaje y viceversa.... Pero bueno, la cuestión es que para mí eso es lo más delicado.*

#### **E1.48. ¿Cuál ha sido/es tu experiencia docente en ámbitos educativos diferentes al conservatorio?**

*Bueno, pues he dado clase a alumnos de otros conservatorios y a otros profesores. Si cabe, con profesores es más fácil...; dar clases a profesores, ya sean colectivas o individuales, porque lo que decíamos antes..., el alumno es más frágil... Y después, también están las clases puntuales, como las masterclass. En realidad, son complicadas porque tienes una inercia de estar acostumbrado a ser como muy meticoloso, a entretenerte en determinados aspectos, y, claro en una masterclass hay que ofrecer una visión más amplia..., porque puedes cansar al alumno que está escuchando. Lo cual, he de decir, que pedagógicamente no es lo ideal es decir... Yo recuerdo la máxima de un pedagogo que dijo: todo lo que no resuelvas en la clase no se resuelve...*

*En el sentido, y me refiero a una clase diaria, si hay una cosa que no sale..., le vas dando al alumno pautas para que lo resuelva..., porque, por sí solo, o no sabe, no tendrá paciencia..., o, tal vez, no ha entendido bien el gesto que tú le indicaste... Entonces, creo que es muy importante en una clase habitual diaria, insistir mucho en las dificultades del alumno, y, repetir y repetir. Claro..., esto en una masterclass, hay que hacerlo con cuidado porque vas a aburrir a todo el mundo. Creo que ahí está la dificultad, en encontrar ese equilibrio...*

#### **E1.49. ¿Qué diferencias y similitudes has observado a través de tu experiencia como docente en los diferentes contextos educativos?**

*En realidad, es una cuestión de concepción. Hay que ser consciente de que en ese momento no puedes entretenerte tanto, has de decir las cosas..., con un mínimo...claro. Al menos, para que entienda lo que le quieres decir, sobre todo..., si insistes mucho en el sonido, pues para ofrecer opciones: prueba así..., escúchate bien... Pero creo, como te decía, que hay que buscar un equilibrio. Y, si hablamos de una Masterclass, es crear un ambiente..., tal vez, una de las dificultades, es crear un ambiente de distensión. Cuando el alumno no te conoce, está nervioso..., por lo general; creo que es importante crear un ambiente distendido. Justo, antes de que toque, se puede hablar un poco con él... y, crear, de partida, un ambiente donde esté más tranquilo.... Sí, creo que estas son unas características que se deberían tener en cuenta.*

#### **E1.50. ¿Cuáles consideras que han sido los momentos más relevantes como docente?**

*Pues, tal vez, te diría que el haber tenido la oportunidad de haber podido participar de las clases de tantísimos pianistas, porque ha sido tremendamente enriquecedor..., y, si hablamos de una*

satisfacción..., sí..., el tener unos alumnos que se han podido labrar la vida profesional y que están por todo el mundo.

*Es importante que no se hayan quedado solo en España.... Tengo dos alumnos que están en Freiburg, uno de ellos acaba de entrar como profesor en uno de los conservatorios más importantes de Alemania..., también en Italia..., por Inglaterra... Y, bueno, muchos en España que han podido trabajar en el sistema. Es siempre una satisfacción muy grande. El ver que has aportado..., que has ayudado, y, sobre todo, que te lo digan. Que te lo agradezcan, es decir, que te digan: con lo que tú me has dado, me he podido ganar la vida..., es de las experiencias más gratificantes que he podido vivir como docente.*

### **E1.51. Actualmente, ¿qué medios empleas para actualizar tus conocimientos didácticos?**

*Sí, pues..., te diría que, continuando la asistencia a ver clases de otros profesores, y, de leer muchos... Incluso..., el ver conciertos, no dejo de asistir, de ver vídeos porque de ahí se aprende mucho... Y lo que hablábamos antes, continuar aprendiendo de tus propios alumnos. En ese sentido, hay una experiencia que estamos iniciando en Albacete, que..., son, pues por llamarlo de alguna manera..., las clases compartidas. Es decir, la idea es que un alumno mío vaya a clase con otro profesor, y..., que, de la misma manera, y pueda yo ir a ver cómo le da clase un compañero..., se trata de compartir alumnos.*

*Es una experiencia piloto, que..., sabemos que es complicado, entre otras cosas, por la falta de humildad que existe en nuestro país..., es ese ego... Pero bueno, si se consigue rebajar, se puede conseguir, desde luego. Evidentemente..., claro que hay cosas delicadas, y, que, por supuesto cada profesor tiene su visión de esa obra, tiene una técnica diferente..., entonces, hay que partir de la base de no alterar cosas en ese sentido... Nosotros nos lo planteamos desde el punto de vista de ayuda técnica. Es decir, que las dificultades que pueda tener un alumno, como puede ser la medida, la memoria..., o los diferentes aspectos técnicos, en los que el profesor insiste, de forma continuada..., pues..., puede ser interesante que, con el contacto de otro lenguaje, de otra visión... con otro tipo de ejercicios, pueda ser eficaz... La idea es esta..., no pretendemos dar otra visión de la obra.*

*En el profesional están intentando también implantarlo... Pretenden realizar una experiencia similar, sabiendo que es realmente excepcional. Lo normal es al revés... Es decir, conozco el caso de Logroño, donde tengo varios exalumnos...; y, desde luego, me comentan que es un departamento que se lleva fatal y que no tienen ganas de verse..., entonces, los que dicen es que los alumnos no van a aprender nada en un curso... en fin...*

*Sin embargo, en Jerez de la Frontera, tienen un departamento de piano fantástico. Quieren implantar estas ideas, y..., evidentemente, organizar cursos cada año. Pero, por ejemplo, cuando hice la conferencia de gestualidad, porque es abierta a todos los músicos..., del departamento de violín, por ejemplo, no asistió ningún profesor... Claro..., después me explicaron que se llevaban tan mal, que ya no iban ni por el conservatorio. Y, la verdad, es que se están perdiendo ocasiones, oportunidades de irse actualizando y de estar en contacto. Pero eso..., por desgracia, es lo normal.*

**E1.52. ¿Cómo te definirías cómo docente?**

*Vaya, no sé qué contestarte.... Eso lo deberían decir los que me ven desde fuera. En cualquier caso..., yo creo que tengo paciencia, porque te aguanto... claro es..., que he tenido algún profesor que ha sido mucho más drástico. También intento ser metódico. Pienso que uno enseña como uno ha vivido..., es decir, esas experiencias de tocar rígido, de tocar tenso..., pues claro, lo primero que hago es fijarme en eso. Es un poco inconsciente...*

*Recuerdo que tenía que tocar en el examen y todavía me faltaba la mitad de la fantasía de Schumann..., no llegaba..., y no llegaba..., con lo que el maestro Gevers, con toda su paciencia, me hizo un plan de trabajo para ser más eficaz en el estudio.... Con lo que yo estoy en ello, en que los alumnos se hagan un plan de trabajo, un plan de estudio y que sean capaces de organizar: es decir, tengo que estudiar esta obra pues me toca tanto por semana, o tanto por día, o tanto por hora.... Todo lo contrario de la mentalidad latina. Quizás, estas y otras son mis manías..., pero es mi manera de trabajar. Tener una buena planificación, es decir, comprende primero, la digitación. Primero digitar..., tener muy clara la digitación antes de empezar a estudiar, y, después la importancia del estudio memorístico..., esto sí que creo que es una característica importante, y que no es frecuente tampoco. Es decir, que el alumno debe desde el primer día de clase, traer la obra memorizada... La obra, o el fragmento..., lo que se haya previsto. Es decir, lo que se pueda..., pero de memoria, y bien acabado musicalmente.... Creo que esta es mi manera de enfocar la clase.*

*Le doy importancia a que esté todo desde el principio..., la música, el pedal, el tempo..., hay que ponerlo en tempo lo antes posible... obviamente, habrá cosas que haya que trabajar progresivamente, pero... se tiene que conseguir lo antes posible. Y después, bueno, trabajar en el tema de la comunicación. En eso estoy desde hace muchos años..., en el gesto expresivo..., en que alumno, si toca una cosa alegre..., esté alegre..., y eso no es fácil... Y de eso podemos hablar mucho.*

## 2. Segunda Entrevista (A.IV.E2).

### Comprendiendo al intérprete.

**Lugar de Realización:** Alicante

**Fecha:** 23 de marzo de 2016

**Duración:** 90 minutos

Esta segunda entrevista, pretende indagar sobre los principales elementos de la práctica instrumental y su desarrollo artístico. Entendiendo la figura del intérprete y la expresión musical como objeto de estudio, se profundizará en las tendencias que definen la problemática de la interpretación musical, y consecuentemente su enseñanza.

A partir de las diferentes conceptualizaciones sobre el arte y sus dimensiones de estudio, se abordarán las dificultades, los procesos y la experiencia artística que involucra el caso de investigación en su ejercicio interpretativo.

En este caso, el interés de la entrevista se relaciona con la intención de conocer el modo en que se plantea la relación entre la obra musical y su ejecución desde la interpretación y su experiencia estética. Se atenderá a los aspectos psicológicos y cognitivos de la expresividad musical, así como, al desarrollo de las habilidades y las respuestas conductuales que involucra la comprensión de la música.

Finalmente, se pretende profundizar sobre los aspectos propios de la hermenéutica de la música — el lenguaje y su significado—, para identificar las principales fórmulas que el intérprete elabora para la representación y la expresión del repertorio pianístico.

### CONTENIDOS.

#### Segunda Entrevista:

Comprendiendo al intérprete.

2.1. Interpretación y construcción del discurso musical.

2.2. La escena como reflexión y evaluación de la interpretación.



## 2.1. Interpretación y construcción del discurso musical.

### E2.1. Según tu criterio, ¿qué es la interpretación?

*Interpretar es dar vida a un texto..., un texto muerto que está papel. Por supuesto, que cada uno lo interpreta a su manera porque hay un margen a la creatividad..., ahora que la palabra creatividad es algo que tiene muchísima relevancia y que aparece en todos los entornos.*

*A mí, fundamentalmente, me interesa dar vida a ese texto de una manera particular. Porque, de lo contrario, estaríamos repitiendo una sonata de Beethoven por repetir... Quizá, me interesa más aquella música en el que tengas más posibilidades creativas..., por ejemplo, en música romántica. Algo en lo que uno tenga más libertad. Claro..., por supuesto que una partita de Bach también puede ser muy creativa, pero..., bueno, en todo caso que se pueda aportar algo.*

### E2.2. ¿Qué rasgos identifican a un buen intérprete?

*Pienso que es una cosa también subjetiva..., es algo muy personal. Es decir, a ti te puede gustar más Andrés Schiff, que Glenn Gould tocando la misma obra..., y los dos pueden ser muy buenos intérpretes. Tal vez, ahí, estamos hablando de una cuestión propia de la afinidad personal. Buenos intérpretes pueden ser muchos, solo que algunos, son más afines a tu manera de sentir esa música.*

*Claro..., en primer lugar, tiene que estar el respeto al texto. Evidentemente, respeto al estilo, pero..., claro, todo eso también es un terreno resbaladizo porque: ¿cuál es el estilo...? Estamos hablando de Bach, y, Bach, para alguien puede entenderlo más a la antigua, y, en otros casos, puede ser un Bach más romántico..., para entendernos..., algo más flexible. Sabemos que, además, el estilo barroco tenía también su flexibilidad, aunque parezca una contradicción... Es decir, el doble puntillo la música desigual..., el inégal..., el ritmo inégal... Entonces, es que todo es muy relativo. ¿Cuál es mejor intérprete? El que te llegue más.*

*Por supuesto, visualmente, para mí, es muy importante que me comuniquen. A mí Andrés Schiff, por ejemplo, me encanta... ¿Por qué? Pues..., porque en su manera de tocar él vive la música..., el, define el carácter: si hay una cadencia rota está en ella, lo vive..., vive todo eso, y, eso consigue transmitirlo..., te llega. Por eso volvemos a lo mismo ¿música en vivo, algo visual, o, música en disco...? es que la cosa cambia. Y un ejemplo clarísimo es el de Vladimir Horowitz.*

*En mis conferencias pongo a Horowitz y a Lang Lang tocando la misma Sonata..., y es un mundo totalmente diferente. Si tú lo escuchas en disco, pues..., muchos dirían que está sonando Horowitz porque hay un control extraordinario en el sonido..., sin embargo, si tú los ves...; el problema es que cuesta aceptar que la actuación de más Lang Lang, va más con la música. En Horowitz, no hay ni una sola mueca..., todo el tiempo mirando al teclado. Sin embargo, Lang Lang..., ofrece numerosos contrastes. Claro con lo que, si estamos hablando de interpretación, estamos hablando de comunicación.*

### **E2.3. ¿Cómo definirías el término talento asociado a la interpretación?**

*Creo, que volvemos a la misma cuestión..., si a mí, me gusta más Schiff, es porque me comunica más interpretando..., por lo que, lógicamente, para mí tiene más talento... Más talento es haber conseguido que me atraiga más.*

*Por otra parte, pienso que, a veces, más que de talento..., debemos hablar de una cuestión de ideas. Schiff, seguramente, en un momento determinado, como Brendel... Si es que Brendel, además, lo dice claramente: yo me vi en televisión y pensé para mí..., esto es lo que yo no quiero comunicar... Es decir, mi físico no va, de acuerdo, con mi idea. Entonces..., pues claro, empieza a pensar, y asume que tiene que adoptar otras prácticas... otra cosa.*

*Es verdad, que, a partir de una época, hizo esa reflexión de joven y le puedes ver con ideas muy interesantes. Cada vez creo que el talento, es más una cuestión de ideas y de reflexión... más que de talento. He de decir que el planteamiento ha de ser: ¿cómo puedo hacer yo para comunicar más? Entonces..., claro que hay una parte que es educable, por supuesto..., porque si Brendel, se hace esas preguntas, esas reflexiones..., imagino que también se las hacen... estos planteamientos, muchos otros intérpretes que antes no veíamos. Esta es la cuestión..., de llegar más a través el gesto expresivo.*

### **E2.4. ¿Cómo entiendes el papel del intérprete en la producción musical?**

*... Pues..., quiero creer que no hay límite... Por ejemplo, el caso de Lang Lang que, aunque se le critica mucho por su excesivo movimiento..., y él simplemente dice...: yo soy así, yo siento la música así..., y lo hago así...; es decir, él, no se ha limitado, a pesar de que debe saber que tiene detractores...*

*Yo también intento ser como soy..., y, más que como soy..., yo intento comunicar más. Es decir, me planteo esa reflexión que en su día se pudo hacer Brendel de cómo puedo abordar el tema. Intento, desde hace no mucho tiempo..., desde que estoy interesado en este tema..., tener una actitud diferente a la hora de tocar... Sobre todo, en el carácter de la obra..., si es una danza..., si es algo dramático... Porque, hay un punto, que a lo mejor inconscientemente lo haces, depende de como seas de extravertido..., pero, por desgracia no nos han acostumbrado a ser extrovertidos. Es otra de las deficiencias de las enseñanzas artísticas... Se nos ha coartado toda libertad, por decirlo de alguna manera...: estate quieto..., no te muevas..., y no falles una nota...*

*Es decir, puedes tener una cierta sensibilidad, pero..., ese margen..., depende del estilo y de la obra. Evidentemente se ha de respetar el texto, pero, igualmente, el texto te puede dar mucha libertad..., o menos libertad..., lo que comentábamos hay quien se toma mucha libertad... Desde luego, en principio, no tener prejuicios es importante... Es lo que siempre digo con esta cuestión gestual. Puede haber muchos prejuicios porque son muchos años diciendo que no nos movamos. Con los tempos sucede lo mismo..., vamos a valorarlo..., a analizarlo, y a lo mejor... a lo mejor tiene razón surgen nuevos caminos... Pero es verdad que hay cosas que ya están muy estudiadas por decirlo de algún, modo en las que no te puedes pasar. Pero yo valoro el que haya creatividad.*

**E2.5. ¿Cómo condiciona la actividad interpretativa tu vida personal?**

*Depende de si tengo mucho trabajo o no... Lo ideal sería llevarlo sin estrés, pero tener agobios y el: tengo que tocar la semana que viene y no me lo sé todo... eso no es bueno. Por otra parte, también hay que respetar el tiempo de ocio y la actividad familiar.... Es muy difícil llevarlo. Si te dejas arrastrar porque tienes conciertos aquí y allá..., claro, por supuesto que te puede gustar esa vida..., todo es lícito y cada uno como enfocarlo. Pero bueno, yo he llegado a la conclusión de qué es mejor tener tiempo para todo. Más vale decir que no a una propuesta que no aceptar todo.*

**E2.6. Describe tus rutinas a lo largo de una sesión de estudio. (¿Qué peso tienen los aspectos técnicos y mecánicos en esa sesión?)**

*Sobre todo, una buena organización. Es verdad que, a lo mejor, hay épocas que necesitas más, y en otras menos..., el hacer ciertos ejercicios es bueno..., evidentemente calentar antes de empezar.... En realidad, no le dedico más de diez minutos a calentar y ahí..., sí que te digo que no creo mucho en este tipo de ejercicios de escalas o arpegios. Si no, calentar las manos, calentar los dedos con movimientos de muñecas y poca cosa más.... En el teclado, en todo caso, lo que recomiendo son ejercicios de retro articulación..., es un ejercicio muy suave y funciona muy bien para calentar. Y después intento planificarme bien en cuanto a lo que tengo que estudiar. Intento memorizar..., hago un trabajo de mesa, sin piano para, memorizar... voy analizando la obra: los puntos de dificultad memorístico, las bifurcaciones..., es algo que también le pido a los alumnos.*

**E2.7. ¿Cuáles dirías que son los principales criterios de selección del repertorio?**

*Vaya..., pues depende. Es verdad que hay cosas que intento tocar porque me gustan mucho. En ocasiones he tocado mucha música contemporánea que no me llenaba y que daba muchísimo trabajo para el resultado final. Entonces..., cosas que me gusten..., con las que yo me encuentro a gusto, con las que yo tenga algo que decir; luego, claro..., a veces el programa te viene dado por tema de centenarios u ocasiones especiales..., el año de algún compositor o circunstancias de este tipo. Y, sobre todo, intento buscar programas que es algo que empieza a llevarse mucho hoy en día, que tengan una cierta coherencia. Es decir, que no sean una mezcla sin sentido de obras, sino buscando un nexo común..., que el contenido tenga un sentido, incluso, se podría decir que, hasta pedagógico en cierta manera, para el público. Que puedas trazar unas líneas que tengan un sentido pedagógico.*

*Y si..., también me parece muy interesante que el pianista hable.... Romper la frialdad del concierto..., creo que es un acercamiento importante al público. Puede ser desde un simple buenos días..., por decir algo..., o algún comentario del programa, o de una obra. Esto gusta mucho y rompe una frialdad... Creo que, de este modo, la gente nota que el pianista es una persona humana..., nota este calor de alguien que no solo está en el piano, y..., creo que lo agradecen..., desde luego, que mi experiencia en los comentarios, que he escuchado de mis exposiciones, han sido muy positivos.*

### **E2.8. ¿Qué importancia tiene la fase de exploración auditiva y documental de las obras a interpretar?, ¿cómo abor das su análisis?**

*Tal vez, en muchos casos, la obra ya la conoces..., porque la has enseñado o porque ya la has escuchado..., entonces, obviamente, si no la conoces..., el hecho de acudir a su sonoridad está bien, y, conocer el contexto de la obra claro... Sucede que las obras de música contemporánea son de nueva creación, y no audición posible..., por eso, el trabajo de análisis, ahí, es fundamental. Conocer el contexto... Suelo buscar mucha información extra musical: desde el año de composición, la biografía del compositor, o cuestiones que tengan relación con esa obra..., pienso que todos estos detalles hay que conocerlos.*

### **E2.9. ¿Qué recursos empleas para el aprendizaje de la obra? (¿cuáles son los actos precisos para ejecutar en la acción: lectura, memoria, conciencia corporal, movimiento, repetición?)**

*Lo ideal es tener una visión global desde el principio, creo que no se puede diseccionar. Creo que, de ese modo, es como se estudiaba en otras épocas...: primero las notas, después el fraseo, matices y el pedal... Creo que esto ya ha pasado un poco a la historia. Hoy en día no se puede abordar un texto de esta manera..., además..., ahora está muy en auge lo que se conoce como estudio creativo. Es decir, que no se repita de forma automática, sino, que cualquier repetición sea importante y sea pensando musicalmente.*

*Digamos que voy de lo general a lo particular... es decir, una vez que ya he visto de qué va el contexto, y estoy metido en un primer movimiento o en una primera sección, y, ya he decidido el tiempo y voy valorando las diferentes posibilidades musicales... Es decir ¿qué te ofrece en cuestiones de rubato, de articulación...? Claro..., el texto es complicado..., hay que ser muy meticuloso y que no se pase nada porque si no después cuesta mucho rectificar ideas. Se pierde mucho tiempo si las lecturas no son buenas. Decidir un tempo, una manera de llevar la música, y, una cosa muy importante..., refiriéndome antes al trabajo de mesa... cantar. De esto, cada día estoy más convencido..., sobre todo, con la elección de tempos. Es que..., con esta práctica, incluso, he observado que los alumnos han llegado a coger, cantando, hasta el doble del tempo con el que habían tocado... Con lo que hay que cantar más..., el tiempo es mucho más fidedigno..., mucho más lógico en la voz que lo que te da el piano. Creo que son dos cosas: primero, problemas con el tempo por no cantar, y, problemas con la memoria por no identificar las notas..., por no haber hecho un buen solfeo nominal... esa memoria nominal. Creo que todo está interconectado.*

### **E2.10. ¿En qué momento se produce el salto de la partitura al sonido?**

*Pues tal vez cuando ya no pienso, tanto en secciones, sino..., que puedo ver toda la pieza y haya un resultado. Por otra parte, he de decir que lo ideal es que ya lo tengas en el momento de lectura..., es decir..., que uno sea capaz sea capaz de saber cómo suena y que puedas imaginar la*

armonía y lo tengas antes, incluso, de pasar al piano. El tema..., es la importancia de tener eso en la cabeza antes de ir al piano... tal vez, darle más importancia al tema memorístico fuera del piano.

### **E2.11. ¿A partir de qué elementos diseñas la estrategia emocional de las obras a interpretar?**

*Fundamentalmente a la experiencia. Hace falta un base claro..., saber si el compositor aporta elementos de referencia, sobre todo si hablamos de música programática. En qué año escribió esa obra, a quien se la dedicó..., esta información de partida. Después, evidentemente, la armonía es algo fundamental..., por ejemplo, una cadencia rota es un momento extraordinario que nos puede dar dramatismo..., sorpresa.... Claro..., son elementos puntuales que hay que situar dentro de un contexto..., ya sea humor.... incluso, dar al final de las sonatas..., lo que hace Zimmerman..., lo manifiesta muy bien, es una sorpresa, es como un juego público. También..., por supuesto..., elementos como el silencio..., son cosas a tener en cuenta que están ahí y que están en la partitura pero que tenemos que aprovechar y darles un cierto sentido.*

*Quizás, a partir de disponer de una imagen estética. Es decir, sin necesidad del piano, poder ver que nos sugiere esa obra, esa sección..., los diferentes caracteres... Pensemos en Mozart..., en él conviven muchas imágenes..., es muy operístico..., en sus sonatas cambia continuamente. Pero bueno, imaginemos una sección determinada..., hay que ver qué imagen le damos..., que imágenes..., qué historia. La importancia de la imagen estética de Neuhaus..., de alguna manera, él ya decía aquello de lo que hay detrás de las notas..., hay que ir a ello. Son cosas que pueden dar algo de pereza, porque no hay costumbre..., pero, en realidad, tiene que ver con la manera de abordar el piano todo junto..., y no, primero las notas...; todo junto sin ninguna duda.*

*Es decir, es la única manera de comprender el carácter..., el carácter va implícito.... En la primera fase ha de estar todo, y, sobre todo, tener claro qué carácter tiene la obra, eso, antes de hacer nada... es lo principal..., y digamos que es lo contrario a lo que se solía hacer. Antes, se abordaba primero la lectura de notas..., antes de empezar..., se trata de ver en qué consiste la obra. También existe un cierto punto de intuición..., en ocasiones hay que experimentar..., tenemos que ir al piano a probar las ideas. No siempre tenemos las ideas tan claras en la cabeza, por lo que hay que ir buscando y probando. Condiciona mucho el tema del fraseo, salir de la condición del metrónomo.*

### **E2.12. ¿Cómo desarrollas el componente orgánico de la interpretación?**

*Pues en mi caso yo lo vinculó a la imagen estética..., como te comentaba antes... Es decir, pensar en la obra y, a partir de ahí..., crear otras cosas. Conocer la interacción de todos estos elementos musicales que tiene la partitura. Por otra parte..., claro..., también la estructura...; el ordenar las frases condiciona la vida de la pieza. Diría que la expresión de la pieza se ordena a partir de la condición global de todos sus elementos.*

### **E2.13. ¿Qué importancia tiene, según tu experiencia, el gesto en la interpretación?**

*Tal como me lo planteas, yo imagino un gesto que ayude a la realización de los ataques, es decir, un movimiento..., según lo planteas, lo entiendo así. Ahora bien, cuando yo hablo del gesto expresivo, no me refiero a la diferencia entre el gesto técnico y el gesto expresivo. Cuando se habla del gesto, es un término que han adquirido los compositores, un gesto compositivo, es decir una cierta manera de componer de entender la música, una intención. A mi modo de ver, están los tres conceptos...*

*El gesto técnico tiene que ver con el movimiento de los ataques, es decir, me dejo caer en el teclado, pienso en salir..., pienso en la horizontalidad o en la verticalidad... rotaciones..., son gestos técnicos que pretenden resolver cuestiones técnicas.*

*Pero el gesto expresivo es diferente, y fíjate..., que te podría decir, que no en todos los sitios esto suscita interés... porque..., es que es lo que hablábamos antes, existe todavía una tradición de que el pianista no se debe mover.*

### **E2.14. ¿Cómo se manifiesta la creatividad en el diseño de la interpretación?**

*Cualquier intérprete por definición ha de ser creativo. Es que tiene que ser porque en la partitura no está todo escrito..., es imposible..., lo que hay, es una muestra, un punto de partida del compositor, y, claro..., es que siempre hay que relativizar..., y ahí está la mirada personal de cada uno. Sobre esas cuestiones, que no están escritas, es donde uno tiene que desarrollar... Piensa que no sería viable si el compositor tuviera que indicar todas las dinámicas al detalle, incluso..., fíjate, por ejemplo, en los pedales de Chopin..., no se les puede hacer mucho caso a las ediciones. Es decir, los pedales largos, claro que sí..., pero hay otros que..., porque en nuestro piano es muy diferente al de Chopin..., no se pueden aplicar...*

*Hay un margen de partida, pero, después son los intérpretes son los intérpretes los que tienen que aportar ideas..., y ahí, unos son más creativos que otros, por supuesto. Una vez más..., a través de los parámetros de la música: las dinámicas, la estructura, el fraseo lógico..., con todos los parámetros musicales... Con cualquiera de ellos, uno puede ir más lejos o más cerca.*

*Incluso, el mismo carácter que sienta cada intérprete... Creo que siempre hay una gama, o una puerta abierta a tomar decisiones..., y, a poder recrear las indicaciones que muchas veces aporta el compositor.*

### **E2.15. ¿Qué recursos empleas para potenciar dicha creatividad?**

*Sobre todo, teniendo experiencias..., También, escuchando música..., y fijándose al ver tocar a otros intérpretes. Y, claro..., te diría que con la experiencia de uno mismo interpretando..., vas identificando detalles y observando cosas que te llevan a ser más creativo.*

### **E2.16. La fidelidad al texto, ¿cómo debe ser entendida?, es decir, ¿qué tiene de objetivo y qué de subjetivo la interpretación?**

*Esto es un terreno muy resbaladizo..., claro..., incluso, la misma definición de intérprete hace referencia a esos límites que comentábamos...; estoy pensando en estas versiones que se distancian tanto en los tempi..., y es que en ocasiones..., cabe preguntarse el por qué... Claro..., y a veces, llega un momento en el que preguntarse..., o simplemente, asumir si me gusta, o no me gusta..., pero no se puede decir: tienes razón o no la tiene. Evidentemente, cada vez hay más estudios musicológicos, pero, bueno..., aun así, de la música que se hizo hace tiempo no tenemos grabaciones, con lo que..., se pueden saber de ciertas cosas, pero otras..., no. Quizás, por ejemplo..., sobre el barroco hay cosas escritas, y más o menos se pueden deducir ciertas ideas sobre la interpretación... Es decir, de su sentido rítmico, de su sentido expresivo..., pero, no obstante, siempre estamos en un terreno del que no tenemos certezas absolutas...*

*Hay que disponer de mucha información, y de ahí, la relevancia de investigar sobre estas interpretaciones... Fundamentalmente..., leer mucho..., que la verdad es que en español hay poco...; pero, bueno..., en francés, en la época que yo estudiaba, ya comenzaba a haber... y, bueno..., tuve un profesor que también me llevó a ello..., claro la información es importantísima. Por ejemplo, conocer el libro de Boris Berman, sobre las sonatas para piano de Prokofiev es muy importante, muy interesante. Claro..., aquí, él está siguiendo la tradición de su profesor Lev Oborin, donde realmente aporta unos conocimientos muy directos del compositor..., y, eso es interesante. Incluso, por ejemplo, el libro de Badura-Skoda sobre las Sonatas de Beethoven..., pues claro..., quizás ellos están más lejos..., pero son gente que ha investigado y leído mucho, y, saben relacionar..., pues esta sonata es el mismo estilo, el mismo carácter que esta otra obra..., y, todo esto son ideas muy interesantes. Por lo tanto: información.*

### **E2.17. ¿Cuál es la clave de una sesión estudio de calidad?**

*Tal vez, lo que estamos diciendo constantemente...: conocer la obra totalmente, y antes del trabajo..., lo que se hace en la escuela rusa...; un estudio previo sin piano memorístico..., esto se puede ver en los libros de enseñanza de Karl Leimer. Ese estudio fundamentado en la memorización..., un estudio muy metódico donde se ha observado previamente en la partitura..., y no te dejas nada... Que es lo que muchas veces sucede..., que no se sabe ni el término de carácter que indica el compositor.*

---

## **2.2. La escena como reflexión y evaluación de la interpretación.**

---

### **E2.18. ¿Cómo te enfrentas al escenario?**

*Evidentemente, a veces..., a uno siempre le faltan horas..., está claro que siempre quiere disponer de una semana más..., de un día más..., pero bueno, creo que hay que relativizar en ese*

*momento. Así que..., salgo y lo doy todo. Voy a hacer toda la música que pueda y hacer disfrutar a la gente y bueno..., esa es la idea. Y sobre todo volcarme en transmitir...*

*Oigo el comentario: este intérprete me ha llegado..., me ha convencido... Y yo creo que es por la cuestión gestual. Entonces, claro..., esto es lo que yo busco. Es decir, partiendo del carácter de una obra, intentar con mis gestos, convencer a la gente.*

### **E2.19. Desde tu experiencia, ¿qué representa u/o supone la actuación en público?**

*Salir al escenario supone la culminación de un largo proceso de estudio de muchas horas de trabajo, y, por lo tanto, en definitiva..., tiene que ser una satisfacción. Una liberación. Uno piensa: bueno..., por fin puedo mostrar todo este trabajo.*

*Creo que esta es la mentalidad que hay que tener. Por otra parte..., claro..., si lo llevas al otro extremo pensando: ha llegado el penoso momento..., el dichoso momento de que tengo que salir... uf..., a ver si no voy a dar el nivel; si me va a salir bien, o mal claro..., eso es una predisposición nada buena.*

### **E2.20. ¿En qué medida puede el público condicionar la interpretación?**

*La transmisión en cuanto al carácter importantísima por eso yo le doy tanta importancia a la cuestión del gesto expresivo. Estoy convencido de que eso es importantísimo de cara a la gente. Puede ser que entre el público haya gente que conozcan muy bien las obras, y, claro... puede que detecten un fallo, e incluso, que para ellos sea importante..., pero para la mayor parte de un público, que asiste a los conciertos, yo creo que lo que les importa es la transmisión directa. Es decir, ver al intérprete disfrutar pasarlo bien... transmitir.*

*Y bueno, evidentemente, si hablamos ya de un canon más tradicional, pues, ese criterio cronológico histórico sabemos que también funciona. Pero, fíjate..., a veces acabar con algo contemporáneo tampoco lo veo. Incluso, si me tengo que plantear empezar con algo contemporáneo, o, acabarlo..., tal vez, lo uso para empezar porque quiero acabar brillante. Es decir, entiendo que, al principio, la gente no está cansada y entonces..., una obra que pueda ser un poco extraña, la admite mejor al principio final de un concierto... Con lo que si la coges por sorpresa al inicio..., yo creo que encaja mucho mejor. Ese es otro factor, por ejemplo, a tener en cuenta...*

### **E2.21. ¿Qué factores podrían determinar una buena comunicación con el público?**

*Pienso en la cuestión de la presencia en el escenario..., en el intérprete en el escenario. Sobre Richter..., su profesor comentaba el hecho de que había intérpretes que salían al escenario y ya con su sola presencia, la gente se quedaba traspuesta. Ocurría con Richter...*

*Entonces..., a lo que voy..., es a la importancia de esa transmisión, que es gestual. De ahí la importancia, o la diferencia, entre el disco y el directo... Si no por qué vamos a los conciertos.*



*Obviamente, se puede ir por muchos motivos, no deja de ser un acto social también... Pero..., a un Zimmerman lo tienes también en disco..., pero..., se trata de verlo. Para mí la razón de poder ir a un concierto es verlo. Aprovechar su presencia y disfrutar de su transmisión musical. Y creo que cada vez los intérpretes son más conscientes de este hecho. Cada vez da más importancia a esta cuestión de la transmisión.*

### **E2.22. ¿De qué manera entiendes la participación del intérprete desde el punto de vista escénico?**

*Si, ya hemos comentado antes..., para mí la antítesis de esto es Horowitz. Él no se mueve nada, no realiza ni una sola mueca y da igual lo que esté tocando, el carácter que esté tocando..., entonces ¿por qué a la gente le gusta Horowitz? Porque, claro..., la gente obviamente da mucha importancia al sonido..., lo que se escucha suena muy nítido, evidentemente..., tiene una gran técnica, le suena todo perfecto.*

*Pero, una cosa es en disco..., y reconozco que es un intérprete fantástico..., pero en vivo, no me aporta nada, no me dice nada en absoluto, y, esto..., es una contradicción enorme. Claro..., y volviendo sobre lo que yo me planteo, no se trata solo de que suene bonito..., porque ellos no van a cerrar los ojos; para eso..., ya en casa tenemos el disco y lo disfrutamos. Pero..., en directo yo quiero algo más. Para eso lo voy a ver...*

### **E2.23. ¿Qué mecanismos empleas para crear un clima favorable para la interpretación musical?**

*Veo una cosa que me resulta muy interesante y es el hablar..., es decir, presentar el concierto. Comentar cosas del concierto es algo que ayuda muchísimo a la gente..., se siente mucho más acogida y, además, te perciben como alguien humano... Se crea una distensión, un acercamiento antes de empezar a tocar. Y con esto, ya, realmente estableces un clima y luego todo lo demás lo haces desde el piano. Y el clima lo creas de nuevo con lo mismo..., con la transmisión..., con el gesto.*

### **E2.24. ¿Cuáles son tus estrategias para gestionar la memoria emocional?**

*Sí..., claro, hoy en día la realidad, es que el concierto se suele hacer con un sentido, cosa que no sucedía antes... Se le puede dar un sentido temático y puede ser, evidentemente, de muy diversa índole. Es cierto, que yo no creo que sea tan importante..., cómo te diría... Brendel, por ejemplo, decía que existía una tendencia a tocar obras de la misma tonalidad para que, a partir de ahí, se construya un hilo temático..., y que a mí me parece un error. Escuché un recital que era todo si bemol... A la tercera obra ya estaba hartito... Si tu objetivo es crear una monotonía... entonces, sí. Yo creo en una cierta coherencia dentro del programa pero que sea variado precisamente por eso que tú dices.*

*Si que hay unos factores..., evidentemente, puede ser en parte la popularidad, la atracción de esas obras. La verdad es que intento ordenar las obras por lo que yo entiendo que va generando una facilidad de escucha y una facilidad creciente de comprensión..., tanto para mí, como para el público. Voy distribuyendo las obras según puedan ir encajando o contrastando unas con otras.*

### **E2.25. Según tu criterio, ¿qué peso tienen los errores de ejecución en la interpretación?**

*Bueno creo que es algo relativo. Es lo que hablábamos antes..., valoro mucho la transmisión gestual, con lo que esto... para mí, es lo prioritario; porque no creo que todo el mundo esté pendiente o notando que me he equivocado... Quizá pueda haber algún pianista, puede haber gente que si lo detecte..., que conozcan la obra al detalle..., pero la realidad es que yo no estoy pensando en quién me va a escuchar; es decir, eso no me tiene que preocupar demasiado. Evidentemente, uno tiene que trabajar y estudiar para para que no ocurra... para que no haya fallos, pero yo lo relativizo mucho. Es decir, aunque en el concierto haya fallado un poco más de la cuenta... si después veo a la gente muy contenta..., entonces, veo que han valorado otras cosas.*

### **E2.26. ¿En qué consiste, para ti, la ansiedad y miedo escénico?**

*Pues yo diría que me afecta como a la mayoría de los mortales... Es inevitable, pero intento llevarlo bien... Hoy en día ya sabes que existe mucha información, yo leo muchas cosas e intento aplicar ciertas técnicas. Intentó relativizar, es decir..., no me va la vida en este concierto porque si pienso que me va la vida..., no salgo... Como les pasa a ciertos músicos que ya ni salen..., los conciertos los anulan. Claro relativismo en ese sentido, es decir, en que lo importante es ser expresivo y si fallo una nota... no pasa nada... Con lo que así uno puede llegar a controlarlo un poco más.*

### **E2.27. ¿Qué aspectos están presentes en la valoración que realizas de tus conciertos?**

*Fíjate que yo no soy de estos pianistas que se graban y después se escuchan, y se analizan..., y se analizan.... Para mí, bueno..., yo me doy cuenta de aquello que tengo que trabajar más y de algunos puntos que debo tenerlos más seguros. Sin ir más lejos..., en mi último concierto, por ejemplo, hubo puntos que no resolví bien y, nada..., a trabajarlos más, aunque..., si es verdad, que, en una visión general, me sentí bien... Entonces, como me sentí bien que no hubo un nervio excesivo, no le doy más vueltas; otra cosa diferente es que si hubiera salido mal y con una sensación de que mal he estado.... Con lo que, si sales medianamente satisfecho, y ves que la gente está contenta..., pues me quedo ahí.*

*Es decir, yo no voy a buscar..., por ejemplo, como hace Zimmerman que se graba todos los conciertos..., sabemos que él al viajar va iba escuchando toda la grabación..., gente muy perfeccionista. Es que no tengo tiempo para eso..., él se dedicaba a eso..., es su vida..., claro. Entiendo que lo haga, pero yo estoy pensando en el programa de radio que tengo que hacer la próxima semana, en que tengo familia....*

**E2.28. ¿Cómo sueles considerar las críticas publicadas?**

*Hay que saber relativizar porque no todos los críticos tienen un criterio, y muchos de ellos en realidad, son aficionados..., porque claro, ¿quién conoce mejor una sonata de Beethoven que a lo mejor tú que la estás tocando? O puede que cualquier otro colega, a lo mejor, pero..., un crítico ni ha profundizado, ni ha tenido los conocimientos que son necesarios o que tienes tú... hablo en general, por supuesto. Evidentemente, hay que relativizar..., si son críticas buenas va bien para tu ego... Pero..., es que hace años que no veo críticas. Recuerdo algunas críticas muy positivas que sí estaban bien..., y la verdad es que en negativo no se solían hacer...*

*Ahora, también te digo que creo que es muy importante que uno se deje escuchar por gente de confianza. Porque te pueden aportar cosas en las que no hayas caído...Y eso entre pianistas es muy difícil porque es que ya casi no va nadie a escucharte. Yo sí tengo costumbre de ir a escuchar a mis colegas.*

**E2.29. ¿Representa el concierto el punto final?, ¿por qué?**

*Pienso que depende del volumen de conciertos. En realidad, muchas veces sucede, que una obra de música contemporánea pues..., termina ahí en el concierto. Pero, si por ejemplo, hay un programa que uno puede rodar varias veces..., sí que es un proceso de trabajo.*

**E2.30. ¿Cómo ha resultado la experiencia de someterse al estudio de grabación?**

*Bueno he grabado yo creo que 12 o 13 discos..., entonces, no me imagino que sería lo mismo al principio que ahora. Cuando empecé era muy joven y recuerdo que al principio estaba muy tenso..., porque, aunque puedas repetir, o puedas hacer varias tomas..., no deja de ser aquella obsesión de que tenga que estar todo bien. En un concierto es muy diferente. Con lo que sí yo creo que en un estudio siempre estás más tenso. Hay gente que incluso prefiere grabar en directo y que no se plantean ir a un estudio..., si..., cada vez se está grabando más en directo; pues a lo mejor con dos tomas, o con dos directos. Sobre todo, si repiten el mismo programa, pero lo han cogido del directo que es lo que aporta una mayor intención expresiva tienes al público.*

*Creo que ahí es donde uno tiene más ganas de expresar. Es que en el estudio..., falta algo a lo mejor, fíjate, tocando en cámara..., en trío, tal vez, al tener ya dos compañeros que están ahí escuchando, es diferente porque ya hay alguien más, pero si no, es un poco triste.*

**E2.31. ¿Qué sensación te produce escuchar tus propias interpretaciones?**

*La verdad es que apenas las escucho... Salvo cuando la tengo que volver a tocar o enseñar... tampoco me sobra el tiempo. Y la verdad es que tampoco me apetece mucho..., claro, es decir, si me lo empiezo a plantear..., sé que aquí hubiera hecho esto, o hubiera hecho lo otro... Y claro..., por eso la*

*gente muchas veces graba las mismas obras a lo largo del tiempo porque tu propia visión ha cambiado. Prefiero pensar que lo que hice, ahí está..., que está bien..., en principio quedas contento de ese momento, pero después puede pasar y quedarte con mal cuerpo.*

**E2.32. ¿Cuáles son las principales diferencias entre el trabajo de estudio y la actuación en vivo?**

*Lo que hablábamos..., es que falta el público, falta el que está escuchando, falta esa recepción... porque al que está grabando lo considera un técnico. La idea es sentir que no puedes..., que no tienes a nadie para transmitir. Es decir, me tengo sólo a mí..., con lo que falta algo que te estimule más allá...*

### 3. Tercera Entrevista (A.IV.E3).

#### Analizando al profesor- pianista.

**Lugar de Realización:** Vitoria

**Fecha:** 24 de agosto de 2016

**Duración:** 120 minutos

Una vez establecidas las características propias de la práctica instrumental, se procede a indagar sobre los modos en que se incorporan a la docencia con la intención de identificar las principales causas que justifican el pensamiento y acción de los profesores de piano.

Inicialmente, se reflexionará sobre aquellos aspectos que conforman un concepto de enseñanza determinado dando lugar a un marco epistemológico que posibilite la comprensión de su práctica docente. En este sentido, se pretenden conocer los vínculos que se generan a partir de la experiencia instrumental, de qué modo son transformados en conocimiento didáctico, cómo evolucionan y cómo se establecen las relaciones que evidencien una determinada identidad profesional.

Posteriormente, se centrará el estudio sobre los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza- aprendizaje. En este punto, se profundizará sobre los procedimientos que definen el trabajo en el aula; se indagará sobre la relación que se establece a partir de los contenidos propios de la interpretación pianística y su correspondiente concreción de objetivos y repertorio instrumental. Del mismo modo, se preguntará sobre su incidencia en la planificación y el diseño de la clase, así como, sobre los principios metodológicos que determinen diferentes roles docentes, modelos didácticos y posibles teorías de enseñanza y aprendizaje. Como principal fuente de reflexión en lo que a estilo docente se refiere, se profundizará sobre el concepto de evaluación atendiendo a la complejidad del proceso, las diversas dificultades de objetivación, así como los momentos o fases más relevantes y las principales técnicas empleadas.

#### CONTENIDOS.

##### Tercera Entrevista:

Analizando al profesor- pianista.

- 3.1. Concepciones sobre el ejercicio docente y su relación con la actividad artística.
- 3.2. Estilo docente.
- 3.3. El alumnado y sus perspectivas.
  - Grado Elemental.
  - Grado Profesional.
  - Grado Superior.
  - Máster.

Finalmente, se investigará a cerca de la percepción y el trabajo sobre el alumnado a lo largo de sus diferentes etapas formativas. El estudio analizará las principales características de los y las estudiantes en cada grado con el propósito de establecer el modo en que se produce el perfilamiento profesional e identificar sus principales factores de abandono, rendimiento, motivación y las dificultades más destacadas.

---

### **3.1. Concepciones sobre el ejercicio docente y su relación con la actividad artística.**

---

#### **E3.1. ¿Qué significa enseñar a tocar? ¿Cómo ha evolucionado tu percepción de enseñar a tocar?**

*Pues eso..., enseñar a tocar... (sonríe). Pienso que lo que es interesante es coger una visión completa y no enfocar el tema solo en una cuestión puramente de recursos técnicos..., es decir..., en lo relacionado con la expresión y hacer música. Claro..., cuando se dice hacer música, nos referimos a..., ¿qué se entiende... qué es expresar...? Y desde luego que todo depende, también, de cada caso..., de cada alumno..., hay quien demanda un tipo de cosa diferente a otro. Por otra parte, no es lo mismo enseñar a un alumno que estudia del que no se va a dedicar al piano... Obviamente, si los coges en superior..., normalmente sí..., pero en un grado profesional... Con lo que también es importante enseñar a que les guste la música.*

*Creo que todas las vertientes son interesantes, pero evidentemente..., hay que intentar complementar todo. Con el tiempo, uno va entendiendo poco a poco..., en una época yo era muy minucioso con las cuestiones técnicas, y sí, obviamente hay pequeños cambios que he ido asumiendo en mi manera de enseñar. Dar más importancia..., no descuidar el tema de la expresión..., el tema gestual del que estamos hablando continuamente. Esto, yo diría que es nuevo para mí..., hasta pues desde hace 15 años... Y al igual que esto..., hay cosas que vas cambiando... Por otra parte, el repertorio pianístico es tan amplio que bueno..., le doy a escoger entre una amplia..., pero escoge tú lo que te guste..., porque la música la tienes que tocar a gusto y tienes que estar muy, muy motivado.*

#### **E3.2. En el aula, ¿dónde comienza el docente y donde el intérprete?**

*Somos uno. La diferencia del profesor que no toca..., o tal vez sea un peligro, es el hecho de que como intérprete si estás tocado una obra..., la tienes muy clara en tu interpretación, y entonces eso es peligroso. Esto yo lo he visto en algún pedagogo que nota a nota, decía como la quería... Entonces hay que tener en cuenta esto siempre. Respetar un cierto margen, obviamente, también depende del nivel, pero no exagerar..., no pretender que el alumno toque como tú tocas esa obra.*

*Pero bueno está claro que ser intérprete es una ventaja. Hay docentes que no tocan, que apenas han tocado y se han dedicado enseguida a la docencia, y..., les falta un nivel que sería necesario e interesante. Es necesario conocer repertorio y no sólo las obras que has tocado... Por ejemplo, es usual*

*que el profesor solo enseña la obra que él ha tocado y lo digo en singular no en plural para decirte que se trata de gente que ha tocado muy poco... Un arabesca, una balada de Chopin..., y, entonces... ¿qué pasa? que hay que enriquecerse...; cuantas más obras uno haya tocado mucho mejor. Porque habrá conocido mejor el estilo por lo tanto intérprete pues..., sí, pero con esa peculiaridad y precaución que te decía al principio.*

### **E3.3. ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de esta dualidad?**

*Como te decía anteriormente..., claro..., tiene la ventaja de que la conoces bien, que puedes aportar recursos técnicos, expresivos y todo lo que necesite, pero, por otro lado, la desventaja es que puede estar limitando la libertad el alumno en exceso.*

### **E3.4. Brevemente, ¿Cuáles consideras que son las principales dificultades y las necesidades básicas en la enseñanza del piano?**

*Cada alumno es un mundo..., y en esto..., he de decir que no estamos habituados, porque no se nos ha enseñado para nada..., el tratamiento del aspecto psicológico. Es decir, el alumno puede tener ciertos problemas psicológicos, que si eso no está resuelto..., la comunicación, la dedicación del alumno, o la motivación no va bien. Quizás ese es uno de los aspectos que no se nos enseña y existe poca bibliografía.*

*Por otra parte, un departamento de piano llega a un consenso y, a lo mejor..., tú tienes otra visión... Por ejemplo, yo estoy convencido de que los alumnos tienen que tocar..., y que tienen que tocar obras asequibles. Creo que una programación ha de ser flexible en este sentido..., no todas las obras tienen que ser muy difíciles técnica o musicalmente. Es decir, que la programación debería tener una cierta flexibilidad, una cierta..., no mucha porque entonces igual hay gente que puede llegar a una postura demasiado cómoda y poco exigente.*

*Es decir, si uno quiere orientar el trabajo de una manera más técnica, tiene que tener esa opción..., ahí es donde yo entiendo la flexibilidad... Entonces, claro..., tú piensa que si realmente la finalidad de la enseñanza es que los alumnos saquen a la luz su trabajo..., en el momento que tienen que tocar delante de gente la práctica es importantísima. Evidentemente..., a veces, alguno alumno no encaja con tu manera de ser, y hay que darse cuenta. Pero, ahí, también entra a la experiencia sobre ese aspecto psicológico, de tenerlo en cuenta..., si es que no tenemos por qué encajar con todos los alumnos.*

### **E3.5. ¿En qué medida consideras que se pueden establecer modelos de enseñanza?**

*Si, es la conjunción de muchas cosas..., por supuesto que hay una parte de imitación. Esto se da en intérpretes que son muy dotados, que se ponen al piano enseguida..., y, simplemente te dicen no..., no, esto es así y tienes que tocar así... Pero creo que eso es un modelo muy en desuso porque se ve ineficaz. Evidentemente, claro que te puedes sentar en el piano y, siempre, justificando lo que tú haces y explicando las cosas... Por eso, la importancia de que en los centros no sean grandes intérpretes..., sino,*

buenos pedagogos. Si además..., son buenos intérpretes..., fantástico..., pero, a veces, puede ser un fracaso.

*Evidentemente, hay un estudio dirigido en el que tú le dices lo que sí y lo que no..., pero creo que la clave está en que el alumno vaya descubriendo. Es decir, le has de dar unas pautas..., claro al principio igual no tiene ninguna..., pero a medida que crece, en segundo ya tendrá alguna, en tercero ya tendrá más..., entonces, has de desarrollar en él esa capacidad de darse cuenta de cuáles son las cosas que tiene que trabajar, lo que ha de buscar y las dificultades... en definitiva, saber cómo estudiar...*

### **E3.6. ¿Qué relevancia podría tener la investigación en la enseñanza interpretativa del piano en los conservatorios?**

*Diría..., que, en cuanto a estar informado..., es importante; antes lo comentábamos en relación, al intérprete..., claro..., se me preguntas si eso se puede considerar investigación..., pues no sabría contestar, pero entiendo que va por esa línea. Es decir, conocer la literatura, conocer las propuestas..., esto, en definitiva, creo que puede ser una especie de investigación y me parece mucho más interesante que, no a lo mejor, un trabajo de investigación al uso que se centrara en un pequeño problema... Es que me parece muy limitado.*

*A mi modo de ver..., yo soy, a lo mejor, excesivamente tradicional y los sistemas de evaluación actuales, o lo que ha promulgado la LOGSE, no los acabo de comprender... Creo que es necesario pensar en un modelo de evaluación conjunta donde se tome las decisiones de forma colectiva, y pueda ser más interesante..., incluso, entre ellos se pueden ayudar. El alumno debería considerarse del conservatorio y no del profesor..., y todos los profesores deberían estar por ayudar a ese alumno.*

### **E3.7. ¿Qué significa innovar en educación artística en el conservatorio?, ¿cómo crees que debería enfocarse?**

*Pues..., en relación con la anterior pregunta..., a empiezan a desarrollarse proyectos donde los alumnos, aunque los tenga tutelados un profesor, sí que va a contactar con el resto de los profesores del departamento para hacer algún tipo de trabajo específico, ya sea de técnica, o de memoria, o escuchar una obra... Eso te lo digo porque, claro..., en un proceso de evaluación, lo importante es que ese alumno no lo valore su profesor..., es que es muy subjetivo. Es decir, le puede tener aprecio, ve que avanza muy bien y es que a lo mejor..., no avanza tanto según los otros..., o, al revés. ¿Eso se podría considerar como una práctica innovadora...? Desde luego que, a día de hoy..., si..., pero es que antes, esto se hacía siempre en el plan del sesenta y seis... Quizás, si, es verdad que, parcialmente, pero yo voy más lejos..., creo que es importante aplicar unos criterios, desarrollar unos parámetros y a partir de ahí hablar... Ya en su día yo en Londres me inspiré en unas tablas que tenía una serie de parámetros sobre los aspectos que se podían valorar en un recital, y, claro..., de esto se puede hablar mucho... Pero necesitaría de un cambio de mentalidad. Un cambio en la línea de unir al departamento en una disposición más abierta...*

*Innovar en la manera de considerar y tratar a los alumnos no como una competencia entre profesores, sino, con la única intención de ayudar... Asistir a cursos y abrirse a ese intercambio...,*



*conocer otras propuestas de trabajo, textos... Por supuesto, una mayor conexión interdepartamental porque, aunque existe una comisión pedagógica que se reúne una vez al mes, por ejemplo, entre lenguaje musical... Y, por supuesto dinamizar el departamento de piano.*

**E3.8. ¿Cómo compaginas la exigencia de la interpretación con tus clases?**

*Fundamentalmente, es un problema de tiempo y es muy duro sí..., aunque también muy satisfactorio.*

**E3.9. ¿Qué satisfacción te reporta cada una?**

*A mí es que me gusta enseñar..., hay gente que, obviamente, lo tiene que hacer para ganarse la vida..., pero no es mi caso..., me lo paso bien. Y, desde luego, que tocar también me gusta..., lo que sucede es que hay que ser consciente del tiempo del cual se dispone y asumir que no es posible llegar a todo..., desde luego, que también hay más intereses con lo que hay que organizarse bien. Evidentemente, si yo no me encontrara a gusto con una cosa..., no lo haría salvo que me tuviese ganar la vida con ello... Pero tengo la suerte de que todo lo que hago me gusta.*

---

**3.2. Estilo docente.**

---

**E3.10. Como docente, ¿cuáles dirías que son tus principales preocupaciones?**

*Te diría que hay muchas cosas a tener en cuenta..., el nivel de sus capacidades, claro..., hay que conocerlo antes poder programar... Por otro lado, hay una cuestión psicológica en cuanto a cómo tratar a ese alumno..., y, también hay que tener en cuenta el tema de la motivación de cara su estudio... Yo entiendo la docencia enfocada en el alumno..., me preocupa todo lo que venga, todo lo que tenga que ver con el alumnado...*

*No estamos hablando, en este caso, de otras cuestiones como el ámbito del conservatorio, ni del departamento..., incluso..., nos estamos centrando en la relación profesor- alumno. Entonces... de ahí, lo que te decía antes..., una buena programación en base a su nivel... Quizás esto es lo más importante para empezar..., después..., en el día a día ya surgen otras cuestiones. Pienso que acaba influyendo, en la manera de dar la clase, el cómo enfocar el trabajo..., y, sobre todo, de cara a la motivación. No puedes asustar al alumno el primer día y que esté el pobre bloqueado.*

**E3.11. ¿Cuáles son las influencias que condicionan tu práctica?**

*Pues..., evidentemente, las que he recibido a lo largo de mi formación. Por otra parte, he tenido la suerte y de asistir a muchísimos cursos, claro..., todos sabemos que no es lo mismo un curso que*

*un proceso dilatado en el tiempo de trabajo con alguien..., pero es verdad que esto me ha permitido conocer muchas maneras de enseñar de otros profesores.*

*Básicamente, y como ya hemos hablado, entre mis referentes está Frédéric Gevers porque es con quien trabajé, seriamente, en los últimos años..., ahí está, digamos, mi influencia principal. De él he recibido una influencia en el modo de programar..., porque, aunque había unos unos aspectos comunes a todos los alumnos que deberían ser abordados, él lo gestionaba a través del repertorio polifónico y en concreto con Bach..., los preludios y fugas, todos teníamos que pasar por ahí..., pero después, había una mayor libertad en el repertorio de cada uno.*

*Claro, él era un buen intérprete de Bach y le daba mucha importancia..., él había tocado y grabado los Preludios y fugas, las Variaciones Goldberg..., entonces..., yo he sabido ver la necesidad de ese trabajo polifónico en profundidad..., es que te has de acostumbrar a escuchar todas las voces. Se podría decir que si escuchas bien una fuga..., podrías tocar cualquier cosa... También me hizo muy sensible al grado de exigencia sobre el repertorio, pero siempre buscando una motivación. Y, sobre todo, lo que sí que recuerdo, y valoro, es que para un final de examen no se trata de tocar las cosas más difíciles..., sino de tocarlas muy bien..., aunque sea un nocturno de Chopin, una Evocación de Albéniz... Es decir, es una conjunción de dificultad..., no todo de gran dificultad, y valorar mucho el aspecto musical. Ese componente artístico y expresivo..., pero claro..., de alto grado de interpretación. Si uno, no es capaz de tocar una Triana dignamente..., no hay que hacer pasar al alumno por ahí..., pero si se toca un nocturno hay que tocarlo con gran calidad y eso creo que no existía en España..., y, creo que no existe.*

### **E3.12. ¿Qué papel consideras que desempeña la personalidad del profesor de piano en el desarrollo musical del alumnado a lo largo de los diferentes grados formativos?**

*La realidad es que yo he estado casi siempre con alumnado de Grado Superior, entonces, en los cursos inferiores se me escapa un poco esto que tú me preguntas..., pero lo que tengo clarísimo, a partir de mi contacto con este tipo de alumnado en cursos con gente joven..., para mí, lo básico en el grado elemental es la motivación. Es decir, esa palabra es fundamental. Es que, hoy, existen muchos medios..., mucha literatura musical con lo que es importante que el profesor tenga acceso a todo ese conocimiento y puede aplicarlo en sus clases. ¿Por qué? porque esas piezas sirven para que el alumno esté ilusionado y motivado para estudiar... Digamos que podría considerarse como un repertorio, de algún modo..., lúdico en los primeros años de su función. Sí, creo que la clase ha de ser, fundamentalmente, motivadora sin descuidar, y ahí está lo difícil, ese mínimo de desarrollo técnico..., pero, en ningún caso debería ser al revés.*

*Y en un grado profesional..., el aspecto motivador ha de estar siempre..., pero claro, aquí ya se empiezan a contemplar las cuestiones más técnicas. Y en grado superior, quizás, aunque bueno..., no se sabe el grado de motivación que pueda tener..., pero suponiendo que esté motivado..., se entiende que llega con ganas de hacer un grado superior por lo que hay que seguir insistiendo en esos aspectos técnicos.*

*Y, en todo esto, creo que es fundamental que el profesor sea intérprete..., es muy importante. Recuerdo alumnos que alguna vez me han dicho después de asistir a algún concierto mío..., me han dicho: que suerte poder ver a mi profesor como referente ahí tocando en el escenario. Con lo que..., inevitablemente, esto es un objetivo..., es decir, ellos pueden llegar a eso y quieren llegar a eso... Pueden ver la finalidad de sus estudios..., el llegar a tocar como mi profesor, o como quien sea... Es decir, no estoy haciendo un trabajo en mi casa o en el conservatorio..., encerrado. Digamos que tener un profesor que es capaz de estar ahí..., los anima muchísimo.*

### **E3.13. En relación, al modo en que se presentan los contenidos, ¿qué significado otorgas al repertorio?**

*En principio, tiene una relación directa..., los contenidos son el repertorio..., salen del repertorio. Ahora bien..., siempre se ha dicho..., bueno, tocas la arabesca..., claro, sin un análisis previo acerca de las cuestiones técnicas que contiene esa obra, con lo que hay que plantearse porque esa obra y no otra por ejemplo.... Desde luego, es algo que requiere de un análisis. Es decir, claro que es muy difícil encontrar una obra ideal porque claro cada obra va por un sitio, o va por otro.... Pero desde luego, que uno debe tener claro que esa obra no puede sobrepasar los objetivos que se plantea con el alumno..., que es lo que suele ocurrir. Con lo que no deja de ser importante tener a mano los contenidos propios de ese curso y no sobrepasarlos.*

### **E3.14. ¿Qué elementos tienes en cuenta a la hora de planificar tus clases?**

*Evidentemente, primero hay una escucha..., hay que conocer al alumno. Es decir, en qué punto se encuentra. A partir de ahí..., ya se le ha puesto un trabajo, una serie de obras, y, en mi práctica personal, acudo a algo muy básico que es fundamental, y es que, primeramente, él toque la obra de arriba a abajo. Evidentemente, hay otra postura..., que es la de interrumpir al alumno en el segundo compás... y ya empezar con una corrección exhaustiva. Claro..., es verdad que hay a veces que uno no se puede aguantar..., lo primero que le dices es: pero bueno..., ¡como trabajas tan mal...!*

*En el momento en que la memoria y la seguridad empiezan a notarse, que esto es algo fundamental..., que toque de memoria desde el primer día...; pues eso, una vez que él me ha dado la partitura y toca sin partitura, yo intento dejarle tocar hasta el final o hasta donde hayamos planificado.... En ocasiones, puede ser simplemente un fragmento o una sección. El trabajo que yo intento desarrollar es un trabajo de perfección sobre lo que traiga... En general, un alumno no tiene la capacidad de traerlo todo..., por eso existe la figura del profesor.*

*Otra cuestión que para mí es fundamental, es el respeto al tempo, también, desde el primer momento. Claro..., evidentemente, esto exige un trabajo progresivo, poner una obra tempo es algo que debe realizar el alumno; claro que tiene que empezar bajo un estudio lento..., pero, a partir de la segunda clase el tempo tiene que estar adquirido..., por eso, en parte, suelo trabajar menos cantidad. Es decir, lo que traiga, que lo traiga a tempo y que se ajuste ya..., porque es que el tempo define el carácter*

y no al revés. Claro, si tocas la obra a mitad de tempo..., es que ya no es esa obra porque tendrá otro carácter. Ahí volvemos a lo que decíamos anteriormente..., obras que sobrepasen el nivel del alumno que le obligan a bajar el tempo... y es que ya no es esa obra..., hay que ajustar los contenidos a su realidad.

### **E3.15. ¿Cómo crees que se podrían identificar fases durante ese proceso?**

*En mi caso, el trabajo está determinado por lo que yo acuerdo con el alumno que ha de traer para la siguiente clase. Es decir, si yo le digo..., la exposición..., esa es la fase de trabajo... Claro, suelo en esto, aplicar un criterio sobre el discurso..., que sea lógico, es decir, voy trabajando así sucesivamente. Evidentemente, si hablamos de un desarrollo..., de una parte, más difícil, pues, le pido menos..., pero bueno, siempre sobre lo mismo. Y claro, el resto de los parámetros los vamos incorporando poco a poco, es decir, que esté musicalmente construida para que se pueda trabajar. En este sentido, se podría decir que el estudio metronómico no eso es una fase de su estudio en casa, que le permita solucionar un pasaje. Siempre hay que buscar que el trabajo esté musicalmente comprendido y acabado, y así, vamos construyendo la obra..., después... claro, ir repasando, ir madurando lo anterior. Si me toca la reexposición..., voy repasando todo lo anterior porque en clase, incluso, lo puedes ver desde el principio y así es que realizas un seguimiento*

*Claro..., la cosa es que no tiene que ser progresivo..., pero no es que haya una fase en la que uno piense de acuerdo ahora vamos a madurar la obra... Es decir, todos los elementos musicales se dan simultáneamente y desde el primer momento... Evidentemente, el alumno no ha de llegar a todo y ahí es donde uno le tiene que ayudar. Ahí, hay que marcar pautas..., con lo que caro..., si uno arranca la clase siempre escuchando el material anterior ya se produce una maduración del programa... No creo que existan compartimentos de ningún tipo.*

### **E3.16. ¿En qué medida el repertorio cubre los objetivos a alcanzar por el alumnado?**

*Evidentemente, el trabajo pianístico es limitado... estamos intentando que el conservatorio crezca en otras materias, ya sean propias del currículum, o, con un carácter más optativo... Pero claro..., sobre todo..., en ese espacio que nos deja las optativas, sería interesante cubrir ciertas lagunas. Por supuesto que el profesor de piano no lo puede abordar todo. Puede dar orientaciones al alumno... Si que creo que, hoy en día, por ejemplo, música de cámara se trabaja de una manera más exhaustiva de lo que era antes con lo que eso es muy interesante para desarrollar buenos procesos de escucha.*

*Incluso, fíjate... el repertorio de piano a cuatro manos... Aquí no hablo de cámara..., creo que eso es mejor con otros instrumentos..., a veces, sí que se proponen optativas que trabajen en este aspecto. Y, si no es desde el centro..., pues que uno, por su propia cuenta, pueda realizarlo con sus alumnos. Ya sé que es complicado, las cuestiones de tiempo también son limitadas, pero desde luego, que es una cuestión de prioridades; si tu valoras que es interesante..., pues empleas cinco o diez minutos para ello.*

*En este sentido, sería interesante el planteamiento de trabajar una obra a cuatro manos... cuando el alumno de piano, que siempre está solo, no consigue escucharse, y, sin embargo, si está con alguien..., es que no le va a quedar más remedio... Pienso que en grupos se incrementa esa percepción auditiva...*

*Igualmente, podemos pensar en técnicas corporales..., pero bueno, esto ya existe en muchos centros... son importantes estas materias que podrían ser optativas. Creo que, si fuera profesor de elemental, pensaría en ese repertorio de obras en las que se pueda trabajar, de una manera más activa o evidente, que en cualquier otra obra la expresión corporal... hay obras, sobre todo al inicio, que dan mucho juego...*

*Creo también que habría que realizar, fuera del trabajo del repertorio..., el escuchar música..., ya sea en directo, o, en cualquier otro formato..., existe muchísimas plataformas.... Un repertorio que vaya enriqueciendo, es decir, no solo la obra que se trabaja..., incluso, eso es lo último que debería hacer..., hablamos de conocer las otras obras de Mozart, las otras sonatas de Beethoven..., los otros nocturnos de Chopin... Y, después..., evidentemente, el tratamiento de música de cámara, una buena historia de la música...*

### **E3.17. ¿Qué criterios empleas para seleccionar dicho repertorio?**

*Ciertamente, hay muchas posibilidades. Quizás, lo más idóneo sea ver lo que le va mejor al alumno; hay que pensar en cosas que le vayan bien, ya sea clásico, o..., y, por supuesto, buscando lo que le pueda gustar. Si pensamos en la programación típica, que contempla todo todos los estilos.... Barroco, Clasicismo, Romanticismo, Impresionismo..., hay diferentes aspectos..., y es que no cabe todo porque es que son muchas obras.... Creo que, en este caso, se ha de jugar con todos los cursos del grado profesional, pero, sobre todo, ser consciente de las épocas..., de los estilos, y, diría..., que de los estilos más que de las épocas porque no es lo mismo un Ravel que un Debussy.*

*Es decir, ya hemos hablado sobre lo entendemos por impresionismo..., yo entiendo..., por ejemplo, una obra que me permita abordar las sutilezas del pedal y no todas las obras de Debussy valen, no todas lo permiten. En relación, a ese trabajo concreto del desarrollo del pedal, por ejemplo, pensemos en Suite bergamasque... y, todo lo contrario, por ejemplo, en el Claro de luna..., es un trabajo de pedal largo que permite trabajar las diferentes graduaciones; pues claro, yo creo que hay que trabajar una obra en esa línea.*

*Es importante, también, abordar la música contemporánea..., pero... ¿qué entendemos por música contemporánea? Es un período muy grande, tenemos desde Bartók, Prokofiev, hasta la actualidad... es que caben muchas cosas... Por eso me gusta hablar más de estilos que de épocas, que, de periodos, porque ahí habría que coger... y ¿por qué, no, una piececita dodecafónica? Se podrían utilizar todos los recursos para innovar con el sonido del arpa... Pero, desde luego, que en un curso no cabe todo..., por eso, hay que distribuirlo, hay que planificarlo en función de lo que se ha hecho en el curso anterior y con vistas al próximo para que vaya abarcando todos esos estilos.*

**E3.18. ¿Cuándo empleas una secuencia lineal, y cuando circular en el diseño de tu programa?; ¿cómo influye la interrelación de elementos propios del discurso musical en el diseño didáctico?**

*Para mí, una cosa es el repertorio, que es lo que hablamos ahora, y, otra cosa es la metodología de trabajo o de estudio. Son cosas independientes. Con cualquier estilo tú puedes trabajar de esta manera que yo te digo: de memoria, a tempo..., es que es independiente.... En todo caso, son cosas complementarias. Desde luego que es progresivo, pero todo se presenta al mismo tiempo.*

**E3.19. ¿Cuál es el valor de la imitación y de la ejemplificación en la docencia pianística?**

*Te diría que relativo, porque, si tú solamente le dices al alumno: mira..., así..., uno se puede acomplejar, y claro, ver al profesor que te lo hace fácilmente, y, que a ti te cuesta, no tiene por qué ser positivo... Es decir, hay que ir con cuidado en ese sentido. Además, el alumno, naturalmente, se preguntará: ¿y cómo lo hago yo...? con lo que creo que es importante dar siempre pautas, mecanismos para que el alumno lo pueda alcanzar técnicamente. Sé de alumnos frustradísimos, claro que el profesor sólo les decía: esto fatal..., fatal..., y ahí quedaba la clase..., no te decía como solucionar los problemas... sin duda, esto es muy frustrante. Claro que creo que es importante ejemplificar las ideas, pero explicando. Es decir, explicarles: a mí me sale porque yo hago esto..., pues aquí hago una rotación..., aquí hago este movimiento...*

*Por esa razón, siempre prefiero tener dos pianos, lógicamente aparte de que, obviamente, se gana tiempo... Para esto son las muestras de la calidad de sonido, de los aspectos que haya que trabajar, y, que pueda escuchar. Claro, tenemos que pensar que el piano es un instrumento de percusión que requiere de un sonido redondo, a excepción de casos como Prokofiev, o, incluso Mompou..., a veces te indica metálico.... Es que creo que es una cuestión del lenguaje en el que nos movemos; hay que trabajar el sonido redondo..., lo otro ya les sale solo.*

*Yo, la ejemplificación la entiendo desde ahí, y, pues esto..., ante un alumno que tiene un sonido duro, procuro tocar yo, y, a partir de ahí, me dirijo a él: relaja la muñeca..., podrá empezar a identificar por qué le suena duro. Creo que esto se puede considerar como una imitación a medias..., evidentemente, claro que hay unos ataques que hay que enseñar..., caída de brazo y claro..., ahí, sí estamos hablando de imitación..., pero todo tiene que tener una fundamentación, todo tiene una razón.*

**E3.20. ¿Qué factores, o elementos consideras que influyen en el rendimiento y en el correcto desarrollo profesional del alumnado?**

*Pues si lo relacionamos con la motivación..., uno de los factores de rendimiento puede ser el que dominen la obra, y no, que la obra le domine a él. Entonces, hay otro aspecto que es muy importante, al margen de que toquen en público, y es el de que sean audiciones positivas.*

*Cuando se produce una mala experiencia..., cuando el alumno no está lo suficientemente preparado, y toca mal..., y él, es consciente de que ha salido mal, entonces esto es un peligro porque en la siguiente audición tendrá miedo. Con lo que hay que buscar un equilibrio en el que, por un lado, hay que obligarles a tocar, porque... si no, no estudian..., y por obligar, entiendo motivar... Pero también te digo que yo no soy muy estricto en el sentido..., si la obra no está..., que toque en la siguiente..., pero se lo digo el día anterior... no se lo digo el mes antes. Creo que la mayor motivación que puede tener un alumno es hacer una audición y que le salga bien... y, esta es la finalidad.*

### **E3.21. ¿Cómo entiendes la motivación del alumnado y cómo crees que se desarrolla en cada etapa?**

*Básicamente, es el repertorio y tocar en público. Aunque al principio, tal vez, les pueda impresionar incluso..., pueden ser reacios a tocar..., pero yo creo que, si se acostumbran, y las experiencias son positivas, esa es la mayor motivación. Entonces, planificar audiciones, y, por supuesto, que se sientan a gusto con la obra..., de ahí, lo del repertorio. Por eso suelo darles varias cosas para escoger..., tenemos tanto repertorio que se les puede abrir mucho, hay muchas posibilidades.*

*Claro, en el grado elemental, sin duda, menos porque, en principio no conoce tanto repertorio, y, la verdad es que creo que hay menos. Pero creo que, sin embargo, es muy fácil motivarles con un repertorio gestual y la otra motivación, es que toquen. Al no tener un meta, se baja enseguida el nivel de estudio... Y esto, es una cuestión que afecta al departamento, es una cuestión donde debería haber un criterio..., ¿dónde está el mínimo de exigencia? y mucha responsabilidad en este aspecto por parte del profesorado..., ya sea bueno o malo. A mí me hace mucha gracia esto de que un alumno sea malo..., no hace audición porque es malo..., ¿entonces? si es malo..., ¿porque está en ese curso? Debería estar suspenso... Y con audición, me refiero a que puede ser una audición de clase...*

### **E3.22. ¿Qué estrategias empleas en cada grado?**

*En realidad, no podría distinguir entre los diferentes grados..., creo que la diferencia está en el perfil del estudiante..., su componente psicológico, y en el repertorio..., que, claro, cada vez es más complejo. Pero no establezco diferencias en el trabajo con el alumno.*

### **E3.23. Según tu criterio, ¿Cuáles dirías que son los recursos didácticos más efectivos?**

*Pues la verdad, como comentábamos antes..., todo lo que esté relacionado con escuchar música, ver música es muy eficaz... no sé, si se puede considerar un recurso... Lo que hemos dicho antes del repertorio, muy bien personalizado... Y, bueno..., por supuesto, nada que decir de tener un piano en condiciones, y, para el grado profesional un cola..., es que si, no hay muchas limitaciones. La cosa es, que, si quieres ser mínimamente exigente, necesitas de esos medios. Y bueno, ya te dije antes que, tal vez, el incorporar en algún momento repertorio a cuatro manos puede resultar de interés.*

*Y en grado superior, esas posibles audiciones comparadas... Yo seleccionaba pues..., Intermezzos de Brahms..., por ejemplo, poníamos tres o cuatro versiones y entonces iba preguntando: ¿que os ha gustado más? y ¿por qué?... entonces íbamos comparando. Se pretendía desarrollar una audición mucho más fina, el ver diferencias, que, en algún caso, son muy sutiles... Pues..., imagínate en relación, al uso del pedal..., en cuanto a diferentes contrastes..., claro..., el tempo es como muy evidente.*

*Se trata de ir al fondo del estilo, ir al fondo de una obra de una manera más fácil, porque en el lugar de estar tocando, la está escuchando y eso siempre es más fácil. Tal vez, esto lo aplicaba una vez al trimestre, porque, ya sabes, no teníamos mucho tiempo, pero lo ideal sería una cada mes.... Es que incluso, para mí, esto sería más importante que asignaturas que a lo mejor no están tan ligadas al instrumento..., y te hablo del grado superior. Este me parece un trabajo muy interesante.*

### **E3.24. ¿Cómo valoras la presentación en público en el proceso de enseñanza- aprendizaje del piano?; ¿cómo lo preparas?**

*En realidad, el proceso forma parte de la clase. Es decir, yo, cada clase la planteo como una audición. En cada clase lo que ellos tocan, inicialmente, es una audición. Les insisto mucho en que piensen en ello, es decir, muchas veces se paran y no puede ser..., es decir, te estoy escuchando yo.... Y, si no se es riguroso en ese momento..., ellos se pueden acostumbrar: pues..., ante un pequeño fallo, me paro... Y al no tener esos reflejos de aprender a continuar..., y bueno básicamente es eso por eso también rápidamente les exijo el tempo y la memoria... Precisamente, para que tengamos esa sensación de que ya estamos metidos en una exposición.*

### **E3.25. De un modo global, ¿cómo valoras cada uno de los factores que intervienen en la evaluación del alumnado?**

*Sobre la evaluación, creo que, en cierta medida, no voy a decir nada que sea novedoso..., pero..., sí que es, ciertamente, complicado... Esta tendencia a ir diseccionando, como si fueran matemáticas..., es decir: un ocho de esto, un seis de aquí... Desde luego que existen unos parámetros que, incluso, yo utilicé, sobre todo, si se realiza una evaluación conjunta... Los tomé de un viaje a Inglaterra donde, todos estos parámetros, son elementos para poder valorar una interpretación. Por ejemplo, existía un parámetro que era el sonido... el pedal, el estilo..., es decir, podías ir estableciendo grupos y después subgrupos... Puede servir.*

*Por supuesto, en este caso, estamos hablando de una evaluación final, de un recital. Pero claro, evidentemente..., clase a clase... En cada clase vas viendo el desarrollo y aunque, se tengan en cuenta los mismos parámetros, intervienen otras cosas. Es decir, todas estas cuestiones se pueden evaluar y ahora, si me preguntas por el peso que tiene cada una..., pues es que ahí está el tema. Asumir porcentajes, en cada caso, yo no digo que no pueda servir..., sobre todo si hay varios profesores..., pero la realidad es que todo está interconectado.*



**E3.26. ¿Qué entiendes por un buen resultado de evaluación?**

*Claro, si por lo que sea, un alumno llega con un nivel más bajo de lo normal..., entonces, si es verdad, que, como profesores, tenemos que estar atentos a ese grado de evolución y no exigir el mismo final a todos... Es que no deja de tener un valor..., si no estaba en el mismo punto de igualdad.*

*Pero, lo que hay que valorar..., por supuesto que el proceso es importante..., es que puede demostrar que aprovecha mejor el tiempo que estudia mejor... Por lo demás, el resultado es tocar bien en público, con capacidad de resolución técnica y con mucha expresividad.*

**3.3. El alumnado y sus perspectivas (GE, GP, GS, Máster).****E3.27. ¿Cómo definirías al estudiante de piano actual en las diferentes etapas formativas?**

*En realidad, te encuentras de todo, el alumnado es muy diverso. Desde el que está motivado, los que no..., los que tienen más capacidad y los que menos... Claro, a priori, se puede suponer que en un grado superior deberían estar motivados, pero igual no todos...*

*Es decir, yo he encontrado casos donde los alumnos cambiaban de profesor porque uno les ponía aprobado y otros, sobresaliente..., entonces, si hay alumnos que lo que quieren es aprobar, tener el título y dar clase... Que quieran aprender realmente, ya son menos.*

*Sobre todo, en cuanto a la ambición de aprender por aprender, por mejorar. Dentro de eso, sí que se conjuga el que prefiere que le apruebes, pasar de curso y acabar cuanto antes. Pienso que esto, quizás, no ocurría tanto antes..., yo recuerdo que los alumnos que venían a mi clase con el plan del sesenta y seis en Vitoria todos querían aprender era raro lo contrario... casi imposible, hoy en día no.*

**E3.28. ¿En qué medida consideras que se podría identificar un perfil de estudiante en la especialidad?**

*Claro yo solo tengo pianistas, pero, sí diría que puede haber diferencias en cuanto al carácter. Ya sea, bien porque ellos escogen un instrumento porque tienen un determinado carácter, o, que el carácter se lo da el estudio de ese instrumento. El pianista es muy solitario..., está siempre estudiando solo. Tal vez es un grupo más cerrado, pero bueno..., estamos hablando en general...*

*Los arquetipos todos los conocemos...; en viento, ya se sabe... la soprano que depende su instrumento..., su voz, entonces..., es todo muy delicado para ella... Y eso forma un carácter, también, muy especial. Pero bueno..., todo esto es muy relativo, incluso, yo te diría que ha cambiado porque, ahora, interactúan mucho más.*

**E3.29. ¿Qué características (académicas, técnicas, vitales, psicológicas, sociales...) consideras que debe poseer a lo largo de cada ciclo?, y en este sentido, ¿qué consideración te merece el concepto de talento?**

*Hay de todo, la verdad. Hay gente que tiene muchísima capacidad, pero no tiene cabeza..., ni ganas de estudiar... Cuando digo cabeza, digo sentido de la organización. Y hay también, el alumno menos capacitado que con mucho tesón y estudiando bien, puede alcanzar unas mejoras que sobrepasan al otro. Claro lo ideal, que son las dos cosas..., difícil. De hecho, yo he tenido escasos alumnos así..., recuerdo a tres principalmente que tenía las dos cosas, y bueno por eso han llegado lejos...*

*Si, puede ser que tengan un punto de madurez, y, tal vez, un punto de confianza en el profesor... Si ve que lo que enseña el profesor le va bien..., recuerdo que Alfonso trabajaba los ejercicios técnicos a diario... Acabó entiendo..., claro, sé que cuesta ver que eso pueda dar algún resultado..., pero evidentemente, si no lo prácticas no lo dará nunca.*

*Cómo te diría..., creo que, en general, los que los alumnos que ya tienen una inclinación de naturaleza... es porque son músicos desde el principio..., y eso lo vemos. Es verdad, por otra parte, que el desarrollo..., el trabajo hace que mejores muchísimo, con lo que sí que creo que es una conjunción de las dos cosas. No solo con tener facilidad llegas lejos.*

**E3.30. En este sentido, el diseño de las pruebas de acceso ¿en qué medida valoras que garantizan estas capacidades?**

*En realidad, no están del todo mal..., es decir..., lo que sucede es que, en ocasiones, nos encontramos a una persona, que a priori..., pues no está mal..., y después la tienes en clase, en primer curso de superior, y no es capaz de sacar adelante una sonata...; ¿por qué? Pues..., porque a veces se pasan preparando la prueba de acceso con una sonata dos cursos..., y haciendo muy poco repertorio, con lo que el profesor y el alumno se vuelcan en la preparación de la prueba de acceso y te pueden engañar..., entre comillas. Porque claro..., a lo mejor esa obra han llegado a resolverla, más o menos bien..., pero es un poco falso, porque ha sido a base de mucho tiempo...*

*Creo que está bien que se les pida cuatro obras de diferentes estilos, lógicamente..., pero yo creo que la lectura vista la valoraría más. Incluso, haría otra cosa..., que se prepararan una piecicita más compleja..., darles una hora, o dos horas, y ver cómo trabajan ellos solos; creo que dándole importancia es que puedes valorar si saben, o no, estudiar solos.... Sí, para un grado profesional se podría hacer lo mismo..., evidentemente con la diferencia de nivel necesaria..., pero se podría hacer, y, claro..., en el grado superior..., llevado al extremo.*

**E3.31. ¿Qué etapas podrías distinguir en la formación del alumnado de piano, y en qué momento se podría considerar presenta una cierta intención profesional?**

*Yo es que lo veo todo muy progresivo. Es como el niño que va creciendo poco a poco, y es que casi no te das cuenta. Si que es verdad, que, a lo mejor..., de repente en una audición, o en una obra, puedas observar algún salto cualitativo..., sobre todo, el día que estudia mejor; ahí, es cuando te das cuenta. Puede haber algún pequeño salto de vez en cuando, pero, lo veo todo mi progresivo y muy natural.*

**E3.32. ¿Qué evidencias significativas observas en el desarrollo de la autonomía del alumnado en cada una de las etapas formativas?**

*En realidad, el salto que observo es cuando ellos, realmente, han realizado un estudio de calidad..., y..., esto sucede cuando ellos quieren y no cuando tú quieres. Si es que, básicamente, esto se reduce a estudiar bien... no hay otra. Es decir..., cuántas horas tienes..., vamos a repartirlas de esta manera para que el estudio se aproveche bien y si eso lo cumplen, se nota.*

*Está claro que todo depende de lo que tú le exijas. Con el repertorio, fundamentado en la gestualidad, el alumno puede llegar a comprender las obras..., entonces, ahí, ya se está desarrollando esa parte de conocimiento. Claro, sabemos que, a lo mejor, no tiene un gran nivel de análisis, pero al menos, que entienda el carácter de la obra. El aspecto formal puede costar mucho más, pero es que esto va desde va de la mano de la parte expresiva. No por mucho que tú le digas: esto es la exposición de la sonata, o el desarrollo de la sonata..., para ellos, al principio, no tiene significado, sin embargo, el carácter, sí.*

**E3.33. ¿Cómo consideras la relación entre la personalidad creativa del alumnado y los requerimientos académicos establecidos en cada etapa?**

*Es difícil realmente..., porque hay que encontrar un punto de equilibrio. Es decir, no cambiar totalmente lo que él hace..., no deja de tener su personalidad, pero..., si, en algún aspecto hay decirle: bueno... aquí te estás pasando... porque se va de estilo, o lo que suceda... es complicado, sí. Pero también tengo que decir que es raro encontrar a un alumno que tenga una personalidad fuerte, que te haga cosas especiales no es lo habitual...*

*No conozco tanto el alumnado de grado elemental la verdad..., creo que el niño se deja guiar con facilidad..., sí, tal vez, se dejen llevar más por su instinto y en superior se asume poco riesgo desde el punto de vista expresivo... Es que se atreven a hacer poco rubato. Ahí, creo que chocamos con la sociedad..., una sociedad represora: cuidado, no te salgas... Formas, entonces, a alumnos que no se atreven a salirse..., sobre todo, a expresar sentimientos. Es decir, que se reprime en ese sentido... en el sentido de expresar...*

ENTREVISTAS: ALBERT NIETO

*Y claro, esta forma de educar va a marcar. Lo que es raro en el grado superior, es que te encuentres lo contrario..., siempre hay que pedir más: prefiero que te pases... Creo que, en parte, la lucha es esa..., intentar que se suelten. Visto desde esta perspectiva, claro, la espontaneidad del alumnado en elemental es más natural..., ahí sí que hay que decir, constantemente: no corras.... E ese sentido, hay una pérdida, pero si tú, como profesor, les vas insistiendo y vas fomentando que se expresen... si incorporas el tema gestual..., es decir, si lo vas guiándolo y les das pautas sobre cómo vivir los silencios y que sean contemplativos... no tiene por qué desaparecer, al contrario... Pero si los coges en superior, que ya es un trabajo importante, sin ese desarrollo expresivo, es muy complicado conseguirlo.*

#### 4. Cuarta Entrevista (A.IV.E4).

##### Sobre el contexto institucional y su relación con el medio actual.

**Lugar de Realización:** Vitoria

**Fecha:** 25 de agosto de 2016

**Duración:** 90 minutos

Finalmente, esta última entrevista, pretende indagar sobre la relación que el caso de estudio manifiesta acerca de su conceptualización práctica del ejercicio docente y los conocimientos para la teorización y reglamentación de las enseñanzas artísticas. En este sentido se pondrán en cuestión los aspectos relativos al diseño y organización del currículum, y se preguntará sobre los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación que lo conforman.

Igualmente, se preguntará por la estructura y la relación entre las diferencias materias, así como, el grado de incidencia en la formación del intérprete. Por otra parte, resulta de especial interés conocer la valoración que pueda ofrecer el entrevistado sobre las asignaturas vinculadas a la especialidad del piano como la clase colectiva de piano y el perfil del futuro docente de piano complementario (en el grado profesional y en el grado superior)

Se finalizará la entrevista prestando atención a las cuestiones relativas a los órganos de gestión propios de la institución. El objetivo será el de conocer las dificultades, los proyectos y las políticas que indiquen en la toma de decisiones de los equipos directivos y los departamentos. Se abordará, por consiguiente, la relación actual entre el conservatorio y su representación en la sociedad, así como con la realidad profesional y laboral del pianista.

#### CONTENIDOS.

##### Cuarta Entrevista:

Sobre el contexto institucional y su relación con el medio actual.

##### 4.1. Diseño curricular.

- Grado Elemental.
- Grado Profesional.
- Grado Superior.
- Máster.

##### 4.1.1. Piano Colectivo y Piano Complementario.

##### 4.2. Organismos de gestión y de organización.

---

## 4.1. Diseño curricular.

---

**E4.1. El diseño curricular actual presenta un planteamiento de los estudios fundamentado en la concreción de objetivos y de contenidos, diferenciado del modelo anterior articulado sobre un programa o repertorio de obras, ¿cómo valoras dicho cambio en la concepción sobre el plan de estudios?**

*Bueno..., pues lo valoro de una manera prudente en el sentido de que está bien que analicemos los contenidos para luego poder programar.... Pero..., sí creo que ha habido un rechazo general del profesorado porque no se ha sabido explicar bien. Es decir, se ha hecho como una cosa obligada en vez de valorar en qué condiciones se puede desarrollar esa programación en los conservatorios. Creo que ahí ha estado el fallo. Es decir, el profesorado puede llegar a entender que tenemos una serie de contenidos, y que, según eso, programamos una serie de obras...*

*Ahora bien, tendría que haber sido un trabajo más reflexivo. Recuerdo, que, al principio, cuando lo hicimos en Victoria, se hizo dentro del departamento, pero no hasta el punto de decir: ¡venga..., ahora vamos a hablar de las obras...! Es decir, esta obra tiene estos contenidos..., ¿dónde la situamos...? Porque..., claro, ya sabemos que existe, tradicionalmente, un listado de obras por cursos, pero yo no sé en base a qué..., y si se ha hecho realmente un trabajo, en ese sentido...*

*El tema es escoger unos niveles en base a los contenidos, y que estos, estén reflejados en unas obras. Con lo que el alumno de primero ha de llegar a tocar bien esa obra..., comprendiendo lo que sucede musicalmente, con un control del tempo y técnicamente. Claro, hay que empezar por delimitar bien el nivel al que queremos llegar en caso, y a partir de ahí, situar las obras..., vemos de que contenidos trata, y valoramos..., pero claro..., con una reflexión más profunda.*

*Por ejemplo..., yo escucho obras que están tocadas muy lentas..., pero claro..., es que eso no tiene sentido..., es que esa obra a lo mejor tiene que estar en un curso más elevado para que se toquen en tempo, que es lo que se necesita. Por supuesto que el repertorio articula todo el proceso, pero, bueno..., sí que deberíamos hacer una mayor reflexión acerca de su análisis para poder ver los contenidos que tienen, es decir: escalas, arpeggios, saltos..., y a partir de ahí, identificar el nivel donde la queremos poner. Es que al revés no lo veo.*

**E4.2. ¿Cuáles crees que deberían ser las principales finalidades de los estudios de piano en cada grado? (grado elemental, grado profesional, grado superior y estudios de máster)**

*En realidad..., es que yo no hago ningún tipo de distinción..., es que los tres grados deberían conseguir lo mismo porque unos dependen de los otros. Es decir..., tenemos un alumno, al que le gusta la música..., que va subiendo de niveles..., y..., ¿por qué hay que separar aquí o aquí...? Es una línea... El alumno... su finalidad..., la finalidad tiene que ser la misma: tocar en público.... La finalidad, es que aquello que tú estás estudiando, lo compartas que seas capaz de expresarlo...*

*Es que el alumno no sabe si va a ser un profesional ni creo que se lo plantee..., salvo algún caso.... Pero es que eso es rarísimo. Entonces..., va siguiendo una trayectoria y llegará un momento, cuando llega al superior que en principio... lo tiene claro. Aunque..., ahora, incluso, con la bajada de nivel que tenemos... tampoco está claro en muchos casos.*

#### **E4.3. En relación, a la estructura, y a la duración de cada grado:**

- **¿qué opinión tienes sobre sus tiempos lectivos? de ser el caso ¿cómo podrían modificarse con vistas a su optimización?**

*Creo que esto tiene relación con todo lo demás... Podría ser suficiente: una hora, una hora, y hora y media... como se establece en cada grado..., pero es que el problema no es ese... El problema es que tienen muchas horas de otras cosas. El problema es que falta tiempo de estudio.*

*Si tuvieran a lo mejor, más tiempo para estudiar..., a lo mejor, necesitaban más tiempo lectivo de piano porque han trabajado más y te piden más... Pero actualmente me parece que está bien y lo que me parece mal es que haya tantas horas de otras materias. Porque yo no he encontrado ningún profesor que no se queje de que su alumnado estudia.*

- **¿cómo valoras la correspondencia con las enseñanzas obligatorias, así como, con las diferentes materias curriculares en cada grado y sus tiempos lectivos?**

*Efectivamente, se junta todo. Por una parte, la propia estructura del Conservatorio, que no tienen tiempo de estudio..., y, con todo lo demás, me refiero a educación secundaria. El hecho de tener jornada intensiva por la mañana no llega....*

*La realidad es que no hay tiempo suficiente. Sería importante plantear esto de quitar tiempo lectivo para desarrollar tiempo de estudio personal. Yo entiendo que es difícil porque, claro..., sin saber si el alumno va a ser profesional, o no..., pero sí habría que encontrar un punto de equilibrio.*

*Es verdad que se pueden convalidar asignaturas, pero es que queda en poca cosa... Como mucho, los centros integrados parece que concilian un poco mejor..., pero bueno..., no deja de ser algo excepcional.*

#### **E4.4. A continuación me gustaría conocer tu opinión sobre los siguientes objetivos establecidos en el currículum y su posible concreción en cada etapa formativa (grados elemental, profesional, superior y máster).**

- **Adoptar una posición adecuada del cuerpo con respecto al instrumento que posibilite y favorezca la acción del conjunto brazo-antebrazo-mano sobre el teclado.**

*Por supuesto en el inicio esto es fundamental..., como muchísimas otras cosas porque ya sabemos, que si se coge una mala posición..., después cuesta muchísimo revertirla. De hecho, es lo que*

*me pasó a mí sin ir más lejos..., y a tantos otros me imagino... Yo tocaba completamente encorvado hacia el piano... Entonces, pues claro, en el inicio es fundamental y después, lograr el mantener esa posición. Con lo que, si un alumno llega mal, posturalmente, al grado profesional..., el trabajo, ahora, es para el profesor de grado profesional..., y así sucesivamente. Como todo es que es una secuenciación de contenidos....*

*Es muy importante, de ahí, que los conservatorios dispongas de un tiempo o diseñen asignaturas de Técnica corporal, Técnica Alexander, o incluso, Expresión corporal. Si esto se hace de forma correcta, en un grado superior ya no debería tener que abordarse..., por eso. estas materias cuanto antes, mejor.*

- **Conocer las características y las posibilidades sonoras del instrumento.**

*En este caso, creo que se hace alusión a los diferentes recursos que se pueden incorporar en la interpretación del piano, porque pienso que sus diferentes características sonoras se conocen..., al menos, auditivamente pienso que se conocen. Físicamente, como cosa lúdica se hace en iniciación. En los primeros cursos y para que conozcan por dentro el instrumento..., eso para el alumno siempre es como un descubrimiento, es algo novedoso y está bien. Normalmente, tal vez, sea un trabajo más a desarrollar, o más idóneo, de la clase colectiva...*

*Es decir, saber lo que pasa dentro del piano..., como suena al pinzar la cuerda y todo lo demás.... Y si hablamos de estilos, pues claro, lo entiendo a partir del lenguaje contemporáneo, por eso es interesante que lo conozcan desde los primeros cursos. Por lo que tiene de motivación la clase colectiva, suele resultar muy interesante.*

*Evidentemente, el profesor también lo puede hacer..., pero la realidad es que no hay tiempo..., o, por diversas cuestiones..., por lo que es interesante que el profesor de clase colectiva del grado elemental haga este trabajo.*

- **Conocer las épocas que alberga la literatura pianística a lo largo de su historia y las exigencias que suscita una interpretación estilísticamente correcta.**

*El repertorio, evidentemente, cuanto más avanzamos..., los estilos se definen mejor. En los primeros cursos que tienes: ¿un Burgmüller..., ¿qué es un Burgmüller? ..., un clásico romántico, entonces..., realmente no hay esa línea tan clara como puede haberla en el grado profesional y sobre todo en el grado superior.*

*Es un poco lo que comentábamos antes de los estilos: impresionismo..., ¿pues qué es entonces? Si es que dentro del impresionismo existen obras más impresionistas que otras... Desde luego que, cuanto más se pueda abarcar, más completa será la formación del alumnado...*



**E4.5. ¿Qué valoración te sugieren los siguientes contenidos en cada grado?**

- **Estudio de la digitación, desarrollo y perfeccionamiento de toda la gama de ataque, y utilización del peso del brazo como principal fuente de fuerza y de control de la sonoridad.**

*La digitación es una cuestión que a medida que crece la complejidad de la obra, se van volviendo más interesante a la hora de encontrar recursos. Pero, sobre todo, la idea básica es que el alumno piense que no se deje guiar por las digitaciones de la edición..., ni siquiera por el profesor, que es quien siempre le tiene que indicar las digitaciones que debe poner. Sino que el alumno se acostumbre a pensar, y en todo caso, que su profesor le oriente..., esto en cuanto al inicio. Después..., avanza el alumno y avanza el repertorio..., así que ir encontrando recursos interesantes que faciliten el control de los pasajes que faciliten la interpretación..., pero si..., la idea es, sobre todo, fijar bien la digitación al principio. Es decir, tomarse el tiempo para pensar y buscar esas digitaciones porque después ya la memoria muscular se adhiere, se fija..., y claro, si se hace mal, luego hace falta invertir mucho tiempo para cambiarlo. Quizás esto es lo más importante, que no haya que cambiar de digitaciones... Claro, hay que tener en cuenta que son ideas que no es fácil que se le ocurran al alumno, creo que las digitaciones tradicionales están muy arraigadas. Todas las ediciones son de digitación tradicional, digamos... con lo que hay que buscar nuevas acciones e ideas.*

- **Utilización y empleo de los pedales**

*Evidentemente el pedal que tiene más relevancia desde el principio es el pedal de resonancia... El celeste digamos que se aplica más a partir del Grado Profesional o Superior..., y el tonal, pues casi de grado superior. Evidentemente, puede ser interesante poner piezas que lo contemplen en el grado profesional..., aunque se irá desarrollando conforme a las exigencias del repertorio. Su importancia..., sucede como en la digitación, es decir, las bases se deben abordar desde el principio. Siempre que se pueda..., incorporar el pedal derecho..., desde el primer día. Todavía hay profesores que lo entienden como algo posterior..., dice: bueno, para no complicar la cosa..., pues esperemos a tercero o a cuarto...*

*Es un automatismo que el alumno adquiere rápidamente. Ya sabes que se puede trabajar con secuencias de ejercicios muy fáciles, con notas o con acordes... Con el celeste, quizás, a partir de grado profesional; sobre todo, y que preferentemente, dispongamos de un piano de cola (que no siempre es posible). A partir de ahí, ya tiene su justificación. El celeste, en cuanto a contraste tímbrico, porque también está costando cambiar la idea de que el celeste es exclusivamente para apianar..., es que lo que se busca es un cambio tímbrico... Por supuesto que se produce un aminoramiento del sonido y el volumen cambia..., pero lo fundamental es el cambio tímbrico que se genera. Es decir, puede cambiar el carácter, y por eso, hay que saber aplicarlo en ciertos momentos.... A mi modo de ver, lo que es importante, es que el profesor sepa encontrar dar unas pautas sobre en donde utilizar el celeste sobre todo..., quitar la idea de que en un disminuyendo hay que emplear el celeste. Es decir, ha de ser empleado*

*para contrastar secciones, frases..., etc. Pero al niño, pues como la digitación, al principio habrá que irle dando ideas, lugares para que él a base de una extrapolación, sepa ir reconociendo esos momentos.*

- **El fraseo, su adecuación a los diferentes estilos, y el desarrollo de la cantabilidad en el piano.**

*Pienso que la idea del fraseo está vinculada al lenguaje. Si el alumno coge esa idea, y que, como el lenguaje, tiene una respiración, unas pausas, unos puntos, unas comas..., se trata de que extrapole a la música lo que se hace en el lenguaje. Y esto..., ya es mucho. Es decir, todo lo demás ya es una cuestión estilística y entra dentro de esto que estamos hablando del contexto del repertorio. Evidentemente, si hablamos de una pieza más contrapuntística o contemporánea..., cambia el tema..., pero en un repertorio, vamos a decir más clásico- romántico, el estilo queda guiado por el fraseo. Tal vez recalcaría, sobre todo, los silencios..., la importancia de los silencios. La verdad es que en general al alumnado le suele aburrir bastante, y, sin embargo, el silencio no deja de ser parte la música. Es de gran importancia y, sobre todo, llevar al alumno a que lo viva y esto pues como ya hemos comentado en otras ocasiones ya va ligado al tema de gestualidad. Es decir, que no sea como... me tengo que esperar, me espero así... con los brazos cruzados.*

*Claro si pensamos en música contemporánea, desde el primer momento es que apenas hay repertorio para estos niveles..., cuando se ha tratado de componer para niños los compositores siempre se han pasado. La prueba está en el Album de Colien. La idea era un repertorio para un posible grado elemental y supongo que para parte del grado profesional pero bueno la mayoría, realidad, se pueden abordar en los últimos años de grado profesional, o incluso, de grado superior. Sí que es cierto que ahora, hay muchos métodos donde se emplean clusters o notas apagadas, notas mudas que se suele decir a veces, y eso conlleva otro tipo de trabajo, desde el punto de vista del fraseo, quiero decir. Pero en cuanto a música más puntillista, por decirlo de algún modo, siempre puedes explotar más el silencio, los contrastes entre notas, y de ahí, se puede vivenciar de una manera más significativa ese tema que hablábamos de la importancia del silencio. Por ejemplo, suelo trabajar en cursos piezas interesantes como alguna de György Kurtág que son muy ricas en contraste de caracteres, juega con las dinámicas y juega, al mismo tiempo, con silencios. Ahí se puede trabajar este otro aspecto que nada tiene que ver el concepto de frase. Claro por otra parte si hablamos de frase es importante que se establezca bajo el concepto armónico..., sentir las cadencias...*

#### **E4.6. Del mismo modo, ¿qué relevancia consideras que tienen los siguientes elementos curriculares?**

- **Interpretación de la música contemporánea y el conocimiento de sus grafías.**

*Sobre todo, desde la perspectiva auditiva, es decir, no solamente que experimenten ellos. Incluso, te diría que lo ideal sería que fuera en un piano de cola, en un vertical..., claro, lo puedes desmontar..., pero no es lo mismo en el piano de cola es como mucho más fácil. También es importante*

*relacionarlo con escuchar ejemplos del repertorio..., pues pensemos en John Cage, incluso, tocar obras adecuadas al nivel. Siempre hablo de Stella Splendens de Carles Guinovart.*

*Es una obra que para piano preparado que además contiene glissandos, percusión en las teclas..., tiene una sección que debería sonar a clavecín..., es una obra muy interesante para muchas cosas y, sobre todo, para que los niños pequeños conozcan todo esto. También se puede trabajar en las clases colectivas como repertorio de música contemporánea. Por ejemplo, A Little Suite for Christmas de George Crumb, un compositor estadounidense, se trabaja..., se ha enfocado en lo que se llaman técnicas extendidas para trabajar dentro del piano. Es una obra que resulta asequible, que ya sabemos lo que suele pasar con este tipo de repertorio. En esta pieza, que tiene connotaciones de la época..., hay algunas asequible para grado profesional..., últimos cursos de grado profesional... Claro, porque por ejemplo Cage o Cowell son muy específicos, y este no es el caso...*

- **Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.**

*La memoria es algo fundamental también desde el primer momento. Debería trabajarse de un modo natural al instrumento y, claro, cada vez incorporando secciones más amplias, o ideas de mayor complejidad. No se suele hacer, y después es un verdadero problema.... Sí, desde el inicio.*

- **Práctica de la lectura a vista.**

*Lo cierto es que se trabaja poco. Es que tenemos que pensar que leer es vital para que después podamos montar ágilmente y con rapidez las obras. Cuanta más facilidad de lectura a vista tengamos..., en el sentido completo..., porque uno cuando lee, lo ideal es que vaya comprendiendo lo que está leyendo..., y todo esto ayuda mucho a que después el alumno monte rápidamente las obras que es que esto a veces es un desastre. Y no se le da la debida importancia en las pruebas de acceso. Claro..., y aunque está en el currículum, la excusa es siempre que no hay tiempo, y..., por supuesto que es un tema de prioridades porque dedicar dos minutos al inicio de la clase a hacer una lectura vista tampoco es tanto tiempo. Por otra parte, es algo que en las pruebas de acceso se debería tener más en cuenta. Incluso, en la valoración de los propios tribunales... que se valora más si ha tocado bien una sonata... y..., puede que..., a lo mejor, es una sonata que se la lleva preparando desde hace dos años. En cambio, donde se puede hilar más fino, acerca de la capacidad de un alumno, es ahí..., en la lectura a vista.*

- **Audiciones comparadas de interpretaciones para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones.**

*Si, esto es un trabajo muy importante..., creo que de esto ya comentamos algo.... Tal vez me cuesta verlo en un grado elemental, al menos con el enfoque que creo que debería tener. Quizás, a lo largo del grado profesional, ya se podría introducir algo.*

*Y, claro, en el grado superior, me parece fundamental. Permite comparar distintas versiones para poder manejar una audición más profunda. Es que los contrastes son mucho, muy sutiles y de ahí se pueden aprender muchísimas cosas para crear nuevas ideas propias...*

**E4.7. ¿Cuáles dirías que son las principales dificultades en el proceso de evaluación de la práctica instrumental?**

*A veces, la dificultad viene de que a ese alumno lo tienes cada semana, y..., a lo mejor, no eres consciente de su evolución..., cuesta verlo. Tal vez..., a lo mejor, un profesor externo lo puede apreciar mejor. Por eso es tan interesante desarrollar evaluaciones conjuntas..., un profesor se habitúa demasiado, ya sea para bien o para mal.*

*Por otra parte, como comentábamos el otro día en cuanto a esto, yo, en su día vi unas tablas..., y bueno..., pues tengo esos parámetros en la cabeza. En realidad, cualquier profesor puede valorar muchos aspectos..., otra cosa es la prioridad que tengamos que darle.*

*Yo, por ejemplo, valoro mucho lo que es la continuidad del discurso sonoro. Es decir, que el alumno no se pare, o, que si se para..., que sepa continuar, esto es una prioridad para mí. Por supuesto que hay que tenerlo todo en cuenta, desde el sonido..., sí..., que tenga un buen sonido y los parámetros que hay que evaluar que forman parte de la interpretación.*

*Por encima de cualquier cosa existe el objetivo de la pieza..., el resultado de la pieza tiene que estar lo mejor posible dentro de los estándares que estamos acostumbrado. Entonces..., ese, digamos que es el marco de referencia..., el punto de mira, y a partir de ahí, se pueden identificar las deficiencias del alumno.*

**E4.8. ¿En qué medida consideras que son cuantificables los criterios de evaluación establecidos en el currículum tales como el empleo del cuerpo y las destrezas técnicas; la capacidad sensible y expresiva en la interpretación en público de obras de diferentes estilos; y la autonomía en los procesos de estudio?**

*Yo creo que todo se puede cuantificar..., otra cosa es como lo cuantifiques. Es decir, ¿a qué le damos importancia...? Es decir..., donde están las prioridades que pueda tener, en este caso, cada profesor..., y..., si se tratara de una evaluación conjunta, podrían existir discrepancias..., pero lo interesante es valorarlo todo... Y creo que ahí sí que estaríamos todos de acuerdo en que hay unas cosas más importantes que otras.*

*Y en relación, a estos elementos que son más subjetivos, como pueden ser la expresión..., pues claro, si es individual la evaluación, ahí no habría ningún conflicto..., el problema podría surgir en una evaluación entre varios. Por ejemplo, yo le doy bastante prioridad a un aspecto que no se suele dar tanto que es la gestualidad. Dicho de otra manera, la vivencia del alumno con la obra..., comprobar como el alumno está metido en la obra..., en ese carácter y cómo lo manifiesta a los demás de una manera natural... Esto es un aspecto que a mí me parece importantísimo y que quizás no se valora tanto.*

**E4.9. ¿Alguna otra consideración?**

*Creo que en estas entrevistas hemos hablado de muchas cosas... Quizás..., por resaltar esto último que te acabo de comentar..., que creo que no está recogido en el currículum como tal, el tema de*

la comunicación. Claro..., en general sí que se contemplan todos los elementos que son importantes, incluso, de una manera bastante exhaustiva.

*Digamos, que esto, esta categoría, de lo que es la comunicación... porque tú piensa... la comunicación realmente ¿cómo se lleva a cabo...? ¿A través del sonido...? yo creo que ahí es a través del cuerpo. El sonido, ¿verdad...?, no parece que se comunique a través del sonido. Uno puede tocar con una mayor expresión, eso es cierto..., puede ser más comunicativo en cuanto al fraseo..., pero yo creo que sigue faltando el aspecto físico.*

### 4.1.1. Piano Colectivo y Piano Complementario

#### **E4.10. ¿Qué aportaciones crees que ofrece una asignatura como piano colectivo?**

*La clase colectiva, que creo que difiere según las comunidades en lo que se refiere a su disposición a lo largo de los estudios, en algunos centros están en el grado elemental y en otros, en profesional y en superior no hay... si no me equivoco. Cierto es que, en grado superior, tal vez, sería interesante abordarlo desde un enfoque de audiciones comparadas como comentábamos el otro día. Y en grado profesional y elemental me, parece muy relevante es muy importantes porque se pueden incorporar cosas, que, si no, apenas se trabajan de lenguaje musical, de audición musical. Claro, yo la entiendo como un cajón de sastre en donde se pueden trabajar de manera interdisciplinar muchas cuestiones. Lenguaje contemporáneo..., es que, si no se hace ahí, ¿dónde se hace?*

*Piensa que, en historia de la música, a mi modo de ver tampoco se suele hacer muy bien..., se suele realizar una historia memorística y que no profundiza, realmente, en el repertorio... el alumno no conoce el repertorio, por supuesto, salvo excepciones evidentemente...; además, es que empiezan siempre en Grecia y pocas veces se llega al siglo veinte o veintiuno... Como te decía, en clase colectiva, se pueden trabajar muchos aspectos importantes.*

#### **E4.11. ¿A qué edades consideras que debe ir dirigida?**

*Como te decía anteriormente, en todos los grados. Claro..., habría que adaptar a cada momento el contenido que se fuera a trabajar, pero creo que un buen espacio para dedicar tiempo a todos aquellos aspectos, que desafortunadamente, no se trabajan ni en la clase de instrumento, ni en muchas otras materias..., desde el punto de vista práctico, quiero decir. En cada grado tendría un enfoque diferente, pero se pretende lo mismo.*

#### **E4.12. ¿Qué materiales serían más convenientes?**

*Claro, dependerá del alumnado..., tal vez las cuestiones de audiciones comentadas no son adecuadas en el grado elemental..., pero, sí en el grado superior. Y en cuanto a música contemporánea, en cualquier caso..., ahí hay mucha música para elegir.*

**E4. 13. En relación, a la materia de piano complementario, ¿cuáles crees que son las necesidades formativas a las que han de tenerse en cuenta para el desarrollo de esta materia dirigida a alumnos no pianistas?**

*El piano secundario..., el gran olvidado..., Desde luego que existen cantidad de criterios... hay quien piensa, que estudiar piano secundario es estudiar piano, pero a menor escala, incluso, hay profesores que hacen trabajar el Microcosmos de Bartók..., y, a mí me parece un error porque eso, lo único que hace es aburrir al personal y crear dificultades.*

*Claro..., pensemos, ¿cuál es el objetivo de alguien que toca el violín y que quiera manejarse en el piano...? Pienso, que el objetivo es acompañar primero como intérpretes de un instrumento, y, después ya..., como otro objetivo práctico, es que como futuros profesores puedan acompañar a sus alumnos pues de violín, por ejemplo. Es decir, en aquellas piezas, donde la dificultad sea no muy ambiciosa y el acompañamiento sea fácil, que puedan llegar a acompañar a sus alumnos. Para mí, ese es el objetivo primordial del instrumento secundario como es el caso del piano.*

**E4.14. En este sentido, ¿qué contenidos crees que deberían ser abordados?**

*En cierta manera, el acompañar se consigue a base de tocar piezas que acompañan. Y no a base de piezas contrapuntísticas..., incluso con Bach habría que ir con cuidado. Con lo que, para mí, lo fundamental es el desarrollo armónico, el bajo Alberti, o similares, y creo que esto es lo prioritario...*

*Y en el grado superior, la realidad es que yo continúo viendo lo mismo..., que sepan manejarse bien. Reconocer la armonía..., por eso yo considero relevante hacer marchas modulantes o fórmulas armónicas... Y que el alumno sepa reconocerlo y encontrarlo fácilmente...*

**E4.15. ¿Qué materiales consideras más adecuados para el grado profesional?  
¿Y para en grado superior?**

*Bien..., creo que te he ido contestando en la pregunta anterior.*

---

## 4.2. Organismos de gestión y de organización

---

**E4.16. ¿Qué dificultades consideras que presenta el ejercicio de un cargo de gestión en el conservatorio y bajo qué criterios se desarrollan?**

*Por supuesto que depende mucho de cada conservatorio y, en concreto, el conservatorio que yo dirigí tenía unos problemas puntuales. Creo que la prioridad un conservatorio es fomentar la actividad..., se da por supuesto que la parte de las clases..., que funciona bien... Pero..., yo te diría que fomentar la actividad extraacadémica o extraescolar....*

*Es importante, a mi modo de ver, que los alumnos escuchen música. No solo en las clases, sino, en el mismo centro..., claro, es muy difícil llevarlo a la práctica, pero bueno todo se puede hacer con buena voluntad. Era lo que bueno... en su día, llamábamos Aula Abierta..., vaya, que el título es lo de menos. Consistía en que una hora, las seis de la tarde, por ejemplo, se paraba las clases y durante una hora, o tres cuartos, que todos fueran al Aula Magna, a la sala de conciertos, para participar de un concierto pedagógico.*

**E4.17. ¿Cuáles dirías que son las principales necesidades en la gestión de un centro educativo como el conservatorio?**

*Es decir, lo que comentamos anteriormente... Pienso que se debe divulgar más la música, y participar de ella. Claro..., debe tener una finalidad pedagógica. En esos conciertos de los que te hablaba, se trataba de que fuera desde mostrar instrumentos, cierto repertorio, entonces... claro, a mí como director estas cosas me parecen fundamentales. Porque, de lo contrario, sólo estamos con alumnos que están, únicamente asilados en las clases pero que, después, en realidad no les apasiona la música..., no hay hábito de ir a los conciertos y yo creo que esto es una realidad muy dura.*

**E4.18. ¿Cómo describirías a un buen equipo directivo de conservatorio?**

*Sí, relacionado con lo anterior..., crear comisiones creo que es algo fundamental. Comisiones de trabajo, por ejemplo, una comisión que se dedique al diseño de estos conciertos..., otra comisión que me parece fundamental es la de orquesta... La orquesta funciona, normalmente, con un director... un director, que programa su repertorio, y, normalmente..., siempre hay problemas. Porque los profesores dicen: uf..., ¿a dónde vas con este repertorio tan difícil?, esto es contraproducente con mis alumnos que están trabajando esto..., y ahora, de repente, tienen que subir el nivel y no puede ser...*

*Para mí, la manera de solucionar esta dificultad es que se gestione desde una comisión de orquesta construida constituida por los profesores implicados en estas especialidades, y, que, entre todos, puedan llegar a un consenso de que repertorio es el más adecuado. Claro..., podrán surgir más cosas..., la típica coordinación de comisión pedagógica, que ya existe, pero..., que funcione realmente. Creo que la base es buscar un interés por el alumnado..., para ver cómo mejorar la formación del alumnado.*

**E4.19. Desde el punto de vista del departamento de piano ¿cómo definirías los principales rasgos profesionales de profesorado que lo integra?**

*Sí..., que son muchos y se pelean entre todos (sonríe)..., y en otro, como son menos..., se pelean menos... Claro..., falla el consenso, en general. El consenso en niveles, el consenso en como tratar las audiciones que precisamente ayuda a mejorar el nivel..., y creo..., que en general, esto es lo que falla.*

*Evidentemente, puede fallar desde el departamento, o, puede fallar desde la dirección. Un director puede ser más exigente..., puede empujar más hacia una línea u otra para que salgan*

*alumnos..., si lo que se quiere es que mejoren su nivel..., pues, en esto..., las audiciones son fundamentales. Lo más cómodo es hacer pocas audiciones.*

**E4.20. En tu opinión ¿cuál consideras que debería ser la principal función, a desempeñar por el conservatorio en la sociedad actual?**

*Este es un tema del que se habla mucho. Es decir, hay muchos alumnos en el conservatorio, encontramos mucho alumnado, y, que luego, realmente, llegan pocos al superior. Entonces, claro..., ante la pregunta de para qué sirve el conservatorio hay algunos profesores que le han dado la vuelta. Opinan que, sí, tengo alumnos que a lo mejor no se van a dedicar profesionalmente..., pero que al menos amen la música.... Entonces, orientan su clase a buscar que al alumno le guste la música, que pueda disfrutar de un concierto, que sea un melómano..., un futuro espectador, es decir, está vinculado a formar público. Y por supuesto, esto sería algo muy beneficioso a nivel social y al mundo de la cultura en general. No obstante, no deja de ser un tema que hay que darle vueltas. Ya hemos hablado de que las clases de historia de la música deben perseguir que al alumno le guste la música. En principio, deberían estar ahí para eso, es decir, desde ahí se puede tener una cierta sensibilidad.*

*Es muy complicado porque por lo que yo he dicho, podríamos situarnos en una escuela de música en lugar de un conservatorio. Pero es que, por desgracia, el conservatorio, a veces se convierte en escuela de música..., ¿por qué...? Pues, porque no todos los alumnos, a veces, tienen unas capacidades suficientes para después poder dedicarse profesionalmente... Es un tema muy resbaladizo. Es decir, ¿dónde están los límites del nivel que hay que exigir al alumno? Que hay que exigirle está claro está..., eso por descontado, pero a pesar de eso... ¿dónde está el nivel para poder decirle a alguien tú no vas a continuar en la música?, y suspenso..., eso es muy delicado. ¿Dónde está ese límite...?*

*Ahora, es cierto que, por lo general, el nivel de exigencia está muy bajo de y los alumnos van pasando de curso.... No obstante, también existen otras posibilidades..., y es que los alumnos toquen más para a la sociedad. Es importante que salgan del conservatorio a tocar en otros escenarios, ya sea el del ayuntamiento... casas de cultura... Tal vez, desde ese modelo, se podría llegar mucho más a la sociedad. Porque ya no sería el concierto típico al que solo asisten los padres al conservatorio..., que no digo que no sea, también, interesante. Claro..., también hay que pensar en la realidad: ¿qué sitios tienen piano para poder desarrollar estos conciertos? Con lo que..., al final..., al museo ¿quiénes van? Pues... va el viento o van los de cuerda... No sé, porque la sociedad española no tiene pianos... aquí..., es que es una rareza que haya un piano un museo o en una sala de cultura, si me apuras.*

**E4.21. ¿Qué relevancia crees que la sociedad otorga a los estudios artísticos?  
¿Por qué?**

*Pienso que se puede valorar desde muchas perspectivas..., hay varias cosas..., yo creo que en general la gente corriente valora a alguien que toca un instrumento. Saben que es difícil. Lo primero que te dicen cuando vas a tocar a un sitio..., el conserje..., ¡qué difícil! Es decir, que lo valoran..., entonces...,*



*otra cosa es que la sociedad no está acostumbrada a escuchar o asistir a esos conciertos. Es tal vez una cuestión de tradición..., de que no hay cultura musical.*

*Tal, vez, si pensamos en la educación general, claro..., las cosas tampoco se abordan correctamente. Si el tiempo se lo dedicamos a que un alumno sepa que una blanca son dos negras..., claro, para mí, eso no es que cojan gusto por la música. El primer paso es que escuchen música..., audiciones y bien escogidas... Creo que esto es lo prioritario, y, claro..., también tenemos que plantearnos cuál es la formación real de ese profesorado...*

**E4.22. ¿Cuáles dirías que serán las principales dificultades que han de enfrentar los futuros profesionales de la música?**

*Todas las del mundo... (sonríe).*

**E4.23. ¿Alguna cuestión que añadir?**

*Desde luego que es todo un círculo vicioso. Se desde el sistema educativo no se enseña a amar la música, a conocer la música..., pues desde ahí, nunca saldrán políticos o personal de administración que pueda organizar conciertos de música..., porque es que no estará entre sus gustos, entre sus prioridades.*

*Fíjate, el otro día, hablando de mi pueblo... Mataró, donde, a veces, propongo ideas para realizar conciertos..., me decía un locutor de radio que trabaja en Barcelona: al concejal, ya le puedes enviar cualquier cosa, que lo único que le interesa es la danza folklórica..., y, en definitiva, eso le da muchos votos... Entonces..., la música clásica la conocen poco o nada y no la pueden valorar. Y la única de la única manera de cambiar estos con la enseñanza....*



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

**ANEXO V**  
**OBSERVACIONES**  
**DE AULA:**  
**Albert Nieto**

---

**LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL CONSERVATORIO**  
**DESDE LA INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA:**  
**Análisis de la formación artística y del proceso de**  
**profesionalización docente.**



## FICHA DE OBSERVACIÓN: Caso Noa (F.N)

FICHA DE OBSERVACIÓN	
DESCRIPCION INICIAL	CONTEXTO DEL ALUMNO/A
<b>Profesor/a:</b> Albert Nieto	<b>Nombre:</b> Noa <b>Edad:</b> 27 años
<b>Lugar:</b> Estudio privado de Albert. Alicante	<b>Nivel:</b> Preparación de pruebas de acceso a Grado Superior
<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Perspectivas Profesionales:</b> Noa ha cursado sus estudios de grado medio en su ciudad natal y en la actualidad trabaja como profesora de piano en la escuela de música del pueblo en donde reside. Sus inquietudes de mejora son un gran estímulo para continuar con los estudios superiores de piano, es por ello, que se encuentra en una fase de preparación de las pruebas de acceso a dichos estudios. Por su propio contexto, presenta una madurez extraordinaria como estudiante, y asume un gran compromiso con su desarrollo musical. Es una alumna muy consciente de sus necesidades formativas, muy responsable en el estudio, y con una gran capacidad expresiva en el instrumento.
<b>Espacio- Recursos Materiales:</b> Piano de cola	

## SESIÓN 1 (F.N1)

FECHA: 22 de Marzo de 2016 (11.30-12.30h)

## 01. REPERTORIO/ MATERIALES

Nocturno en do# menor, B.49 (Chopin, Frédéric)

<b>01.1. Características del Programa (Dificultades)</b>	<b>Nocturno en do# menor, B.49 (Chopin, Frédéric)</b> El nocturno al que se hace referencia aquí cuenta con la mayoría de las piezas de igual título en el contexto de la obra pianística de Frédéric Chopin. A pesar de haber sido publicado tras su muerte y no formar parte de los catálogos con Opus, es uno de los nocturnos más difundidos. Aparte de la sencillez de su textura (melodía acompañada), es necesario mencionar la complejidad armónica que presenta en algunos pasajes. <ul style="list-style-type: none"> <li>La estructura formal es ternaria (A-B-A') debido a que la recapitulación de la primera sección cuenta con cambios significativos en una melodía de carácter virtuoso. Una breve introducción de cuatro compases, articulados de dos en dos, mediante semicadencias en las que se emplean acordes de sexta aumentada, da paso al tema principal A en Do sostenido menor. La indicación Lento con gran <i>espressione</i>, se mantiene en toda la pieza salvo en los compases 45 y 46 en los que aparece adagio. Inmediatamente, en el compás 47, se retoma el tempo inicial.</li> </ul>
--	---

## OBSERVACIONES DE AULA: ALBERT NIETO

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La melodía, siempre en la mano derecha, se desarrolla en la sección A, a partir de un diseño de duraciones largas muy ornamentadas excepto en los finales de frase, donde se producen escalas descendentes en figuraciones rápidas. Por su parte, la sección B presenta contrastes tanto en el ritmo de la melodía como en el planteamiento armónico, comenzando en La mayor (compás 21), pasando por Fa sostenido menor (compás 25) regresando a Do sostenido menor y, finalmente, concluyendo en Sol sostenido mayor (compás 33) en un pasaje reiterativo en la mano izquierda hasta el compás 46. A partir de aquí comienza la sección A' en la que se retoma el tempo y la tonalidad inicial, aunque la melodía aparece totalmente ornamentada con figuraciones rápidas e irregulares.</li> <li>• La textura, de melodía acompañada por acordes arpegiados en corcheas, se mantiene durante todo el nocturno y solo cambia ligeramente en el pasaje conclusivo de la sección B (compases 36-46).</li> </ul>
<b>O1.2.</b> <b>Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b>	<b>Nocturno en do# menor, B.49 (Chopin, Frédéric)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Control de los elementos posturales, así como de la interacción del cuerpo en los diferentes ataques.</li> <li>• Problemática propia de la digitación en el estilo romántico.</li> <li>• Comprensión estructural y armónica que presenta la forma libre propia del nocturno.</li> <li>• Cantabile de la mano derecha, así como, la comprensión de la textura melodía-acompañada, tanto desde el punto de vista auditivo, como desde la independencia de manos.</li> <li>• Tratamiento de los cromatismos.</li> <li>• Empleo del pedal.</li> <li>• Aplicación del gesto expresivo en relación con los procesos cadenciales y sobre los puntos de afecto que definen una mayor definición comunicativa.</li> </ul>

La clase de Noa se inicia con un intercambio de información sobre los contenidos de las pruebas de acceso al Grado Superior que está preparando. Comentan la duración de la prueba de interpretación recordando que ha de ser un programa de, al menos, 30 minutos, y que debe contener tres obras de estilos diferentes. Igualmente, Albert le recuerda que el examen de análisis debe ser también preparado, y le transmite la información propia de su estructura y de los contenidos que debe conocer (análisis formal, melódico, textural, armónico...).

Después de la realización de unos ejercicios de calentamiento, Noa presenta una primera interpretación de la obra con la lectura de la partitura. Aunque se observan errores en la armonía, lo cierto es que presenta una buena continuidad en el discurso, y su planificación musical resulta muy interesante. El profesor le permite llevar a cabo la pieza de un modo completo, y a partir de ahí, la secuencia de trabajo se desarrolla en función de las necesidades de Noa en relación, a los aspectos propios de la digitación, de la pedalización y sobre el control del sonido de la obra.

Por lo general, el repertorio se presenta en una fase de desarrollo muy avanzada por lo que las indicaciones del Albert permiten, entre otros aspectos, la construcción global del Nocturno.

## 02. MODELO DE CLASE

### CARACTERÍSTICAS GENERALES

La clase de Noa se desarrolla de un modo individual donde ella se sitúa en el piano de cola y Albert adopta la posición de público. Se muestran con un gran nivel de confianza donde se observa que ella se siente muy apoyada por los consejos y las valoraciones de Albert.

Primeramente, realizan un calentamiento en el piano que pretende situar a Noa en el clima de aula vinculado al silencio y a la concentración, así como, para la resolución del control del brazo y su caída en el teclado para construir una relación, ataque- sonido.

Posteriormente, se procede a una profunda escucha, por parte del profesor, sobre el repertorio que Noa presenta, e intercambian sus impresiones al concluir su realización. Se inicia, por tanto, una fase de corrección (por parte del profesor) y de experimentación (por parte de la alumna) que pretende la mejora y la comprensión de los diferentes elementos que conforman el repertorio.

Albert actúa como guía, en todo momento, de lo que Noa ha de modificar. Emplea un lenguaje cercano, y acude al uso de metáforas para la creación de imágenes en la alumna. Igualmente, aproxima aquellos conceptos más abstractos y propone numerosos ejercicios de práctica para la adquisición óptima de los recursos técnicos necesarios.

Por su parte, Noa presenta una actitud activa y muy comprometida con la mejora, pretende incorporar todas las indicaciones a la mayor brevedad y no duda en consultar a Albert sus dificultades de interpretación. Finalmente, la clase concluye con una síntesis de los ejercicios que debe seguir trabajando, y con una valoración muy positiva de los aspectos mejorados.

### 02.1. Como enseña (docente)

#### Imitación- Ejemplificación

Elementos físicos: gestos y acciones (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3)	Elementos cognitivos (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6)	Componentes psicológicos (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9)
--	--	--

- Calentamiento (ejercicios de caída del brazo).** La clase se inicia con un breve calentamiento a partir de la práctica de la caída del brazo sobre el teclado. Albert le recuerda la posición que debe adquirir para la realización de este trabajo y comienzan a sucederse numerosas repeticiones (02.1.1; 02.1.3; 02.1.5).  
Ante cada propuesta, se analiza la respuesta sonora, donde el profesor valora los resultados obtenidos, así como las causas que lo han generado: “*ahora, has conseguido más sonido, pero la calidad se ha resentido...*” (02.1.1; 02.1.3; 02.1.5).  
Por otra parte, le insiste: “*no lo empujes...*” ante cada nueva repetición, le pregunta por su percepción auditiva y sigue corrigiendo: “*..., ahora le ha faltado velocidad..., tienes que soltar más el brazo...*” (02.1.1; 02.1.3; 02.1.5). Del mismo modo insiste en generar nuevas sensaciones corporales y le propone diferentes recursos para conseguirlo: “*piensa que el teclado es líquido y que lo puedes traspasar...*”; (02.1.8; 02.1.9).  
Continúan con la otra mano, Albert le indica: “*bien, ahora con la mano izquierda..., no tengas miedo*” (02.1.1; 02.1.3; 02.1.5).
- Nocturno en do# menor, B.49 (Chopin, Frédéric).** Tras el calentamiento inicial, Albert le da la posibilidad de elegir la obra quiera tocar: “*empieza por lo que estés más tranquila*” (02.1.7; 02.1.8). Ante el estado de nervios de Noa, el profesor le pregunta: “*¿tienes algún libro sobre miedo escénico...?, necesitas seguir leyendo cosas para ir tomando pistas interesantes*” (02.1.7).

Una vez que concluye la propuesta de Noa, el profesor enseguida corrige: “*acostúmbrate a terminar hasta el final...*” (O2.1.6). Albert se centra en el trabajo de la sección cadencial porque no le ha resultado satisfactoria: “*tienes ya casi un contexto de adagio..., ¿qué imagen te sugiere? ...fíjate en los arpeggios..., te dice morendo ... en lugar de mirar al teclado, intenta dirigir tu mirada..., espérate al calderón... eleva la mirada*” (O2.1.1; O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6). Ante los errores iniciales, Albert se dirige al piano y le justifica un diseño digital en relación, a las posiciones del acorde para que pueda recordar los cambios (O2.1.2), del mismo modo insiste en el trabajo del pedal y le solicita varias repeticiones para construir el sonido deseado: “*quiero que cojas el gusto de escuchar la misma armonía..., vete repitiendo hasta que consideres que ya lo tienes es tu oído... lo tienes...?*” (O2.1.2; O2.1.5).

Al mismo tiempo que le da un espacio para la experimentación, se van sucediendo pequeñas intervenciones que guían el proceso: “*observa, aquí lo has cambiado... lo percibes?, ahí, la posición de la mano debe ir cerrada, por eso sueles equivocarte...*” (O2.1.3; O2.1.5). Por otra parte, también le sugiere que aproveche cada repetición para observar el resto del cuerpo.

En cuanto el tema principal le corrige la entonación de la primera nota, así como el balance con los adornos: “*el sol es muy importante, has de cantarlo muy bien, evita crecer en el trino...*” (O2.1.4). Albert canta al mismo tiempo que Noa toca para ir enfatizando la dirección de la frase..., y le indica “*camina, camina... no te quedes parada*” (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6). Incluso, en el momento en que introduce el tema B, se puede escuchar la respiración de Albert, en cada nueva frase, intentado conectarse con Noa para transmitir la idea expresiva.

En este instante, se detectan problemas de digitación: “*¿no estás muy forzada con este dos...?, inténtalo con el pulgar y desde arriba...*” (O2.1.1; O2.1.2.; O2.1.3), del mismo modo: “*en esos arpeggios has de trabajar la distancia del pulgar...*” (O2.1.1; O2.1.2.; O2.1.3).

Igualmente, le indica que el tema en la reexposición debe ser más entonado: “*busca más sol, pero con mucha delicadeza... incorpora el gesto del cuerpo..., si no, destruyes la magia si miras hacia el teclado*” (O2.1.4; O2.1.5.; O2.1.6).

Finalmente, la felicita por la clase: “*está muy bonito lo que haces...*” (O2.1.6; O2.1.7.; O2.1.8).

## 02.2. Como aprende (alumnado)

### Rendimiento- Ductilidad

Elementos físicos: gestos y acciones (O2.2.1; O2.2.2; O2.2.3)	Elementos cognitivos (O2.2.4; O2.2.5; O2.2.6)	Componentes psicológicos (O2.2.7; O2.2.8)
--	--	--

- **Calentamiento (ejercicios de caída del brazo).** En la realización de los ejercicios de calentamiento, Noa se dispone en el registro grave del teclado y comienza la práctica de numerosas repeticiones sobre la acción de la caída del brazo (O2.2.1; O2.2.2; O2.2.3; O2.2.5).

De un modo constante, revisa sus resultados procurando identificar la respuesta en el sonido de cada uno de sus ataques (O3.2.2; O3.2.5). En ocasiones, ella misma anticipa el análisis de su acción y comunica sus sensaciones: “*ahora lo hice muy mal...*” (O2.2.2; O2.2.4), del mismo modo, pone de manifiesto la dificultad del trabajo cuando ante las valoraciones de Albert, ella, todavía necesita comprender lo que se busca: “*..., no, no lo escuché...*” (O2.2.1; O2.2.2; O2.2.3; O2.2.5; O2.1.8).

- **Nocturno en do# menor, B.49 (Chopin, Frédéric).** En los instantes previos a tocar el Nocturno, Noa se encuentra muy inquieta y ansiosa: “*bueno.... ahora mismo podría hacer cualquier cosa...*”, por lo que se observa que necesita un trabajo en la confianza en el momento de tocar en público (O2.2.7). Igualmente, al concluir sigue sin controlar su nerviosismo: “*estoy temblando y no lo puedo controlar..., la mano me tiembla...*” (O2.2.1; O2.2.7). Ante las indicaciones sobre el gesto expresivo en el pasaje cadencial, Noa se encuentra incómoda: “*no me sale eso..., me cuesta muchísimo*” (O2.2.1; O2.2.7). Por otra parte, responde muy positivamente a las modificaciones del pedal: “*si, sí... lo entiendo*”

## OBSERVACIONES DE AULA: ALBERT NIETO

(02.2.4; 02.2.6). incluso, sobre el empleo del pedal tonal, plantea sus propias decisiones: “..., aquí lo pongo en toda esta sección” (02.2.8). En determinados pasajes, ella comenta que no sabe cómo resolver los grandes intervalos: “aquí tengo problemas con la posición de la mano...” (02.2.1; 02.2.7), y del mismo modo, asume muy ágilmente, los cambios de digitación propuestos realizando varias repeticiones que le permitan asegurar la propuesta (02.2.2; 02.2.3; 02.2.5).

La clase de Noa da comienzo con la realización de un breve calentamiento a partir del desarrollo de ejercicios de caída del brazo sobre el piano; aproximadamente, unos 15 minutos. Posteriormente, continúan con el Nocturno de Chopin y, tras su conclusión, se detienen en su trabajo a lo largo de la totalidad de la clase, unos 40 minutos. La sesión se inicia con la escucha del repertorio por parte del profesor, una fase de desarrollo en la que se trabaja la interpretación, a partir de las necesidades de Noa, y finalmente, se identifican los aspectos que ha de seguir practicando, así como, el repertorio para la sesión del día siguiente.

### 03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

La estructura de la clase se encuentra definida por el programa que se va a trabajar. En este caso, se identifica una primera fase de calentamiento, una fase de desarrollo que se produce tras la escucha del repertorio, y una fase de final, o de conclusiones, donde se determinan las medidas a adoptar.

Si bien, se pueden identificar ciclos de acción, que parten desde la escucha del material (por parte del profesor), y la realización de numerosas repeticiones (por parte de la alumna), el núcleo de la clase de desarrolla a partir de una práctica guiada que pueda generar modificaciones en la interpretación de Noa, así como, en la resolución de las dificultades que necesitar la obra.

#### 03.1. Fase inicial

Interacción inicial (03.1.1; 03.1.2)	Diagnóstico inicial (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	Diseño de objetivos (03.1.6; 03.1.7)
---	---	---

- La clase se inicia con el recibimiento del profesor a Noa y donde dialogan sobre el trabajo realizado, y sobre cómo se encuentra la alumna ante las pruebas de acceso. Del mismo modo, recuerdan la estructura de las pruebas y el repertorio de la sesión (03.1.1).
- Deciden realizar un breve calentamiento que incluya los ejercicios, que al igual que en otras sesiones se destinan a la mejora de aspectos del empleo del cuerpo de un modo específico (03.1.2). Se suceden, por tanto, nuevas repeticiones sobre la caída del brazo, donde, Albert va guiando las dificultades y animando continuamente ante cada logro: “vamos..., otra vez..., ahora fue mucho mejor” (03.1.2; 03.1.5). Se observa que es un proceso de mejora que requiere de tiempo, en cada práctica se introduce una mejora: “ahora ha sido muy duro, porque has ejercido mucha presión...” (03.1.5; 03.1.6).
- Una vez realizado el calentamiento, Noa realiza la presentación del Nocturno. Se produce entonces, y de un modo sistemático al iniciar una obra, una escucha del material por parte del profesor que le permita identificar los aspectos a trabajar y diseñar las actividades para la resolución de las diferentes dificultades de interpretación (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5). A modo de valoración general Albert le comenta: “Noa, has hecho cosas muy bonitas..., sobre todo al final...” (03.1.4), y continúa: “..., bien, comenzamos...” (03.17).



### 03.2. Desarrollo del trabajo

Estrategias metodológicas (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	Proceso de búsqueda (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	Comprobación (03.2.8)
---	---	--------------------------

- La fase de desarrollo se concibe como una fase de trabajo donde el profesor de un modo constante genera pautas e indicaciones para la mejora sobre las acciones que presenta Noa. En todo momento se produce una acción de modelado sobre la alumna (03.2.1; 03.2.2).
- Tal y como alerta Albert, en el inicio se han sucedido varios errores sobre el texto por lo que le sugiere: *“esa mano izquierda convendría memorizarla... porque se tan ido muchas notas...”* (03.2.2), en este sentido, lo repasa con ella para asegurar el pasaje de introducción. Igualmente, añade *“... no por memoria muscular..., necesitas referencias”* (03.2.2.; 03.2.3; 03.2.4).

Continúa con la corrección: *“hay algo que para mí es esencial.... y para ti ni tanto..., que es la sonoridad en cuanto a la armonía..., recuerdo que te comenté que pedales largos mientras que no rompamos la armonía..., pero a ti te cuesta, y es normal...”* (03.2.1); en este sentido también le ofrece pautas para lograr un cambio en el tratamiento del pedal *“la manera de resolver esto es entretenerse con cada acorde hasta que a tu oído le moleste que cortes la armonía...”* (03.2.3; 03.2.4; 03.2.5). Del mismo modo, Albert, solicita la repetición y la automatización del uso del pedal (03.2.4; 03.2.5).

Del mismo modo, se detienen en el fraseo de la introducción: *“bien, te he puesto aquí una flecha porque.... la introducción está muy desconectada desde el punto de vista melódico...”* (03.2.1.; 03.2.6). Le pide que cante la idea musical y añade: *“quiero que te des cuenta de que necesitas cantarlo más rápido... necesitas construir la frase...”* (03.2.1.; 03.2.6).

Por otra parte, le alerta sobre el modo en que desarrolla el acompañamiento: *“por momentos, la mano izquierda está muy dura y el acompañamiento resulta muy fuerte...”* “por lo que se detienen para ajustar el balance realizando varias repeticiones (03.2.3; 03.2.4; 03.2.5). Igualmente se suceden numerosas interrogaciones a Noa sobre su propia comprensión práctica (03.2.5).

- Permanentemente se verifican los sucesos sonoros que tienen lugar en la clase con el objetivo de que Noa aplique de forma autónoma las correcciones indicadas (03.2.8). Sobre el Nocturno, se identifican las cuestiones de mejora, y se desarrolla un trabajo sobre las dificultades que presenta la interpretación de Noa.
- Es frecuente observar a Albert cantando la idea musical, con el objetivo de lograr un discurso melódico más expresivo (03.2.2; 03.2.3.; 03.2.8). Entre otros, se proponen pequeños cambios agógicos, que le permitan crear tensión antes del pasaje de la coda final: *“observa que te sueles quedar un poco, y yo intento moverte”* (03.2.2; 03.2.3; 03.2.6). La clase pretende la práctica integrada de las nuevas ideas por lo que se desarrolla a partir de múltiples repeticiones supervisadas por Albert (03.2.4; 03.2.8).

### 03.3. Fase final

Evaluación (03.3.1; 03.3.2)	Valoraciones- conclusiones (03.3.3)	Concreción de nuevos objetivos (03.3.4; 03.3.5)
--------------------------------	--	--

La clase concluye con una fase final o de valoración donde se sintetizan las principales ideas sobre las que se ha trabajado a lo largo de la sesión. Igualmente, Albert recuerda las pautas de estudio que debe aplicar en los ejercicios iniciales, y sobre el Nocturno. Igualmente, concretan la obra que escuchará al día siguiente (03.3.4; 03.3.5).

## 01. REPERTORIO/ MATERIALES

*Sonata No.11 es La Mayor, KV.331/300i. Variaciones I, II y III (Mozart, Wolfgang Amadeus)*

**01.1.**  
**Características**  
**del Programa**  
**(Dificultades)**

**Sonata No.11 en La Mayor, KV.331/300i. Variaciones I, II y III (Mozart, Wolfgang Amadeus)**

La peculiaridad más sobresaliente de esta obra es que no presenta la estructura de la sonata propia período clásico en ninguno de sus movimientos, aunque su título hace referencia a dicha forma. El primer movimiento consiste en un tema con seis variaciones, el segundo es un minué y el tercero, un rondó.

- El tema está estructurado en una forma binaria en la que las dos secciones se repiten, lo que recuerda a los antiguos movimientos de suite, siendo el tempo andante grazioso y el compás de 6 por 8. La tonalidad es La mayor en la sección A terminando en compás 8 en cadencia auténtica perfecta. La sección A' consta de 10 compases articulados tonalmente con una semicadencia en el compás 12, una cadencia auténtica en el compás 16 y una pequeña coda en los dos últimos compases que refuerzan el carácter conclusivo.
- La textura es de melodía acompañada, en este caso por una voz colateral a la décima inferior y un pedal de dominante interior. En la sección A', esta textura pasa a ser un acompañamiento por arpeggios ascendentes o acordes placados hasta el compás 12, generando un contraste en relación, a la sección A. En el compás 13 se retoma la segunda semifrase del tema inicial hasta el compás 16, dando paso a la coda en una clara textura homofónica.

**Variación I.** Mantiene la tonalidad y el modo del tema, así como su estructura formal. La variación, en relación con el tema, consiste en pequeños modelos rítmico-melódicos ornamentales separados por silencios de semicorchea en los que abundan los cromatismos. El acompañamiento se reduce a armonías sencillas de forma placada de corta duración y, en ocasiones, a las fundamentales repetidas en semicorcheas.

**Variación II.** En este caso, la variación se basa el empleo de dos motivos que se van intercambiando en cuanto a su posición en la mano derecha e izquierda, manteniendo la misma tonalidad y el modo del tema. El primero consiste en una melodía ornamentada basada en el tema con figuraciones rítmicas de un compás de duración y una interválica por grados conjuntos, mientras que en la mano derecha aparece la armonía desglosada en arpeggios ascendentes en una figuración rítmica de tresillos de semicorcheas. Este último motivo, cuando pasa a la mano derecha invierte la dirección de dichos arpeggios mientras la mano izquierda se encarga de reforzar la armonía a través de las fundamentales de los acordes. Este cambio se produce por primera vez desde del compás 4 al compás 8 y en la sección A' en los dos últimos compases. La textura obtenida se mantiene durante toda la variación,

**Variación III.** En esta variación se efectúa un cambio de modo a La menor. La melodía, que se desarrolla íntegramente en la mano derecha, emplea una constante sucesión de semicorcheas interrumpidas solamente en los procesos cadenciales. La interválica es por grados conjuntos en casi su totalidad,

	presentando abundantes cromatismos. Esta melodía aparece, de forma simple en los cuatro primeros compases y luego en octavas hasta el compás 8 así como en los dos compases que representan la coda final. La mano izquierda, salvo en los cuatro primeros compases de la sección A', se desarrolla empleando un tipo de acompañamiento similar al bajo Alberti.
<b>O1.2. Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b>	<p><b>Sonata No.11 es La Mayor, KV.331/300i Variaciones I, II y III (Mozart, Wolfgang Amadeus)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de la forma compositiva propia del tema con variaciones, en lo que respecta al desarrollo temático a través de los diferentes recursos que suscitan las diferentes modificaciones y recreaciones temáticas en el transcurso del movimiento.</li> <li>• Sonoridad adecuada al estilo de la época y las propias de articulación, dinámica y textura.</li> <li>• Problemática propia de la digitación.</li> <li>• Empleo del pedal.</li> </ul>

En esta segunda sesión, Noa, aborda la Sonata de Mozart prevista para sus pruebas de acceso, como obra perteneciente al estilo clásico, y desarrolla el tema principal, así como, las tres primeras variaciones. Realiza una interpretación de memoria de la pieza mostrando un buen nivel de desarrollo en la comprensión del texto. Aunque la han trabajado en clases anteriores, todavía presenta algunos errores de lectura y requiere de ajustes en el concepto estilístico. Albert detiene la clase al concluir cada variación y, tras su escucha inicial, comienza un trabajo en función de las necesidades de Noa, y sobre la profundización de la interpretación de la obra.

Cabe destacar que, al igual que en la sesión anterior, la clase comienza con un calentamiento guiado por el profesor que pretende una preparación previa al repertorio, y un desarrollo en los ejercicios de retroarticulación para la mejora de la independencia de dedos y su comprensión auditiva.

## 02. MODELO DE CLASE

### **CARACTERÍSTICAS GENERALES**

La clase de Noa se desarrolla de un modo individual donde ella se dispone el piano de cola del estudio, y el profesor se sitúa a la distancia necesaria para observar en su conjunto la interpretación. En este caso, la madurez de Noa permite una comunicación muy fluida con Albert, donde intercambian anécdotas personales y, sobre todo, donde se valora el estado anímico de la alumna ante el examen que realizará. Se observa un clima de aula propicio para la interacción.

Posteriormente, dan comienzo, al trabajo, con la realización de un calentamiento en el que se atiende al desarrollo técnico de Noa con la ejecución de múltiples series a manos separadas de articulación inversa. Albert supervisa cada nuevo ataque y sugiere pautas que permitan el control de la alumna.

Una vez concluida esta primera fase de la clase, Noa se dispone a la presentación del repertorio y tras su escucha, el profesor inicia un proceso de corrección para la mejora y la comprensión de los diferentes elementos que conforman el repertorio.

Albert actúa como guía, en todo momento, de lo que la alumna ha de modificar. Recurre a un lenguaje cercano, emplea metáforas para facilitar la comprensión de los conceptos más abstractos y propone numerosos ejercicios de práctica para la adquisición óptima de los recursos técnicos necesarios. Por su parte, Noa se muestra con una actitud muy activa donde comparte sus dificultades de interpretación.

La sesión concluye con una valoración sobre el rendimiento de la clase, y sobre la organización que debe seguir Noa en la planificación de su estudio. Igualmente, destaca aquellos aspectos en los que se debe seguir insistiendo para integrarlos, plenamente, en la práctica del instrumento.

## 02.1. Como enseña (docente)

### Imitación- Ejemplificación

Elementos físicos: gestos y acciones (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3)	Elementos cognitivos (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6)	Componentes psicológicos (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9)
--	--	--

- Calentamiento.** Albert sugiere dar comienzo a la sesión, esta vez mediante la realización de unos ejercicios de retroarticulación. Le indica en la primera serie: “busca más la yema..., el sonido es un poco agresivo...” (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3; 02.1.5); en el momento en que Noa consigue una buena ejecución, la felicita: “muy bien, eso ya me gusta más...” (02.1.7). Continúa guiando la práctica en la que indica los diferentes aspectos a mejorar: “cuidado con el segundo dedo, se está levantando” (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3), del mismo modo le insiste: “intenta que no se levanten los demás dedos..., observa el pulgar..., está temblando todavía..., hay demasiada tensión...” (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3). Albert observa que le sigue constando mantener en el control en el ejercicio, por lo que le pregunta por el tiempo de estudio que ha dedicado, añade: “es la única manera que tienes para quietar esa tensión... 10’ cada día” (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9). Le propone, entonces reducir la secuencia a solo dos dedos: “..., vamos sólo con los dedos dos y tres..., bien, mejor..., y ahora, continuamos con tercer y cuarto..., despacio... no corras” (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9). Igualmente, recuerda los antiguos ejercicios de posición fija, y su problemática en el exceso de tensión. Reflexiona con la alumna sobre la dificultad de encontrar un punto medio entre, lo que las diferentes escuelas de piano persiguen en determinados momentos, y se plantea la necesidad de un equilibrio entre una técnica de enfoque más digital o, por el contrario, más de muñeca. Una vez realizadas numerosas repeticiones, le solicita: “ahora con la mano izquierda”, trabaja la bilateralidad de los ataques (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3; 02.1.5). Le sigue dando indicaciones: “... busca más la yema..., baja la muñeca y el pulgar apoyado y relajado” (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3), finalmente, valora positivamente su trabajo: “tu mano izquierda parece que está mejor...” (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9).
- Sonata No.11 es La Mayor, KV.331/300i Variaciones I, II y III (Mozart, Wolfgang Amadeus).** Albert realiza una escucha desde el rol de público, y se dispone a tomar anotaciones en la partitura. Ante las múltiples interrupciones, decide incorporarse e iniciar el trabajo.

**Exposición del tema.** Al concluir la presentación de Noa, le señala la mejora que debe realizar sobre el fraseo: “recuerda..., los finales..., están demasiado secos” (02.1.3; 02.1.4; 02.1.5). A continuación, se detiene en la realización de la línea melódica porque presenta algunas imprecisiones. Por otra parte, para estimular la dirección de la melodía, le sugiere que la realice vocalmente: “vamos, canta la frase” (02.1.5; 02.1.6). En su ejemplificación dota al discurso de mucha carga expresiva, mientras canta con ella, y añade: “al escucharte cantar, no has diferenciado ninguna de las cadencias” (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6).

Se detiene, por tanto, en el proceso cadencial e intenta establecer un buen balance entre las dos semi frases del tema para construir un discurso más afectivo.

Las dificultades de fraseo llevan a Albert al piano y a trabajar con Noa los ataques y el control del peso de cada dedo: “*no podemos hacer todo tan retenido*” (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6), y le canta la idea para ejemplificar lo que busca.

En relación, al sonido de las apoyaturas, también realiza numerosas correcciones: “*esta apoyatura es muy importante*” (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5), y ejemplifica su corrección sonora tocando en el piano.

En este instante, dan comienzo a las variaciones. Albert escucha cada una de ellas independientemente, y a su término inicia las correcciones.

**Variación I.** Le permite tocar sin interrupciones hasta el final. Al terminar, le comenta: “*está bien, aunque estos pedales, están ligando demasiado este pasaje*” (O2.1.4). De nuevo, le insiste en el tratamiento de los finales de frase: “*cuidado con las terminaciones de las apoyaturas..., están muy duras*” (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5). Insiste en el control del peso del brazo, le propone varias repeticiones para que asegure el procedimiento. Y, del mismo modo, se detienen en la textura de la variación: “*cuida el balance con el acompañamiento*” (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5).

**Variación II.** En esta ocasión, le pide que se detenga para ajustar el balance con el tempo, y, del mismo modo, le indica que está tocando con un exceso de sonido en el acompañamiento: “*cuidado con la izquierda, está muy fuerte...*” (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5).

En cuanto a la planificación del discurso de la variación, Albert comenta que necesita más rango en la dinámica: “*en realidad te vas cansando por lo que no diferencias el forte del piano..., todo está en el mismo punto de dinámica*”. Se dedica el trabajo, a establecer una mayor proporción sobre las dinámicas de cada sección “*el piano lo cojes como mezzoforte y no existe contraste, por otra parte, golpeas mucho los adornos de la izquierda*” (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5). Ante la dificultad de los adornos, le sugiere: “*tal vez..., atacas la segunda desde arriba..., ¿no sería mejor desde la tecla?*” (O2.1.1; O2.1.2; O2.1.3; O2.1.5), y en este momento, se dirige al piano y la lleva al gesto correcto moviendo su mano y construyendo el movimiento que evita el exceso de acentuación. Al tocar con las dos manos, le insiste: “*Ojo..., escucha el balance..., sobra izquierda..., trabaja más próxima a la tecla*” (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5). Del mismo modo, le pide ajustes en la métrica del motivo principal a causa de los puntillos.

La clase continúa, y tras afianzar la estructura de la variación, se detiene en el staccato de la línea principal, desarrollan varias repeticiones para su mejora y le insiste en la escucha de las modificaciones: “*está muy bien, pero has de integrar mejor el fraseo*” (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5); finalmente, le recuerda que debe aplicar el trabajo de la caída del brazo para la realización de las apoyaturas.

**Variación III.** Noa se muestra muy confiada; se observa que ha conseguido controlar su nerviosismo y que domina mejor el instrumento. Albert percibe la mejoría y, mientras ella está tocando, la anima: “*..., muy bien...*” (O2.1.7; O2.1.8; O2.1.9). El resultado es muy satisfactorio y el profesor se lo hace saber: “*esto me ha gustado mucho*” (O2.1.7; O2.1.8; O2.1.9).

En esta ocasión, Albert le pregunta por la realización de las repeticiones; le recuerda que forman parte de la estructura y que debe incorporarlas a su rutina de trabajo: “*ojo, si no las haces en casa, en el examen no saldrán*” (O2.1.8; O2.1.9).

Continúan con la realización de la variación y se enfocan en el trabajo del pedal “*cuidado con el pedal... es demasiado largo...*” (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5). Se detienen en su ajuste y le solicita un trabajo a manos separadas, donde continúa con las correcciones: “*llegas un poco tarde a la resolución de la mano izquierda...*” (O2.1.3; O2.1.5).

Al concluir con esta variación, dan por finalizada la clase donde Albert la felicita por su trabajo (O2.1.7).

## O2.2. Como aprende (alumnado)

### Rendimiento- Ductilidad

Elementos físicos: gestos y acciones (02.2.1; 02.2.2; 02.2.3)	Elementos cognitivos (02.2.4; 02.2.5; 02.2.6)	Componentes psicológicos (02.2.7; 02.2.8)
--	--	--

- Calentamiento.** A lo largo del calentamiento, Noa se bloquea ligeramente, porque no es capaz de incorporar las correcciones que le solicita Albert (02.2.1; 02.2.2). Ante la pregunta por parte del profesor sobre el tiempo de dedicación de estos ejercicios, ella contesta: *"la verdad es que esta semana muy poco..."* (02.2.1; 02.2.2). Todavía necesita adquirir una mayor autonomía en el trabajo, porque, según ella misma valora: *"..., en casa no noto esa tensión..."* (02.2.8).
- Sonata No.11 es La Mayor, KV.331/300i (Mozart, Wolfgang Amadeus).** Noa se muestra muy intranquila y nerviosa con su presentación. Su tensión la lleva a tocar con un sonido muy duro, por momentos, y a acelerar el tempo de un modo inconsciente (02.2.8). Mientras está tocando, se observa desaprobación en su gesto, es consciente de que no está controlando el sonido del piano (02.2.1).  
 Responde de un modo muy positivo a las indicaciones de Albert y continuamente interactúa con él para reafirmar las modificaciones del trabajo: *"sí, sí..., creo que lo entiendo..., ahora lo escucho..."* (02.2.1; 02.2.2). Realiza las repeticiones atentamente para identificar auditivamente los elementos sobre los que está trabajando: *"...ahora siento que va mejor..., más fluido..."* (02.2.2; 02.2.3; 02.2.4; 02.2.5).  
 Del mismo modo, manifiesta una gran responsabilidad en el estudio y en su planificación: *"de acuerdo, en la próxima clase, estas variaciones... de memoria"* (02.2.7; 02.2.8).

La clase de Noa se enfoca en el trabajo del repertorio de las pruebas de acceso, y, en este caso, se inicia con un calentamiento de unos 15 minutos donde se realiza un trabajo sobre la independencia de dedos. Posteriormente, se procede a la presentación del programa y Noa realiza la interpretación del tema con tres variaciones de la Sonata de Mozart. A partir de ahí, se inicia una fase de desarrollo sobre el repertorio durante unos 45 minutos, aproximadamente

En cada ocasión, destaca la escucha de Albert, y su posterior valoración con el fin de indicar a Noa los aspectos adquiridos, y los aspectos que todavía tiene que mejorar. Se centran en la interpretación, a partir de las necesidades de Noa, y finalmente, se identifican los aspectos que ha de seguir practicando, así como, el repertorio para la sesión siguiente.

## 03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

La secuencia de trabajo está determinada por las dificultades que se presentan en la interpretación del repertorio. No obstante, se identifica una fase previa al programa, donde se realiza un calentamiento sobre diferentes propuestas a cargo de Albert. Se enfoca en un trabajo lento, a manos separadas y de autoescucha, donde la alumna ha de reconocer los ataques de retroarticulación, minimizando la tensión muscular que presenta.

Igualmente, se pueden observar diferentes ciclos de acción que se inician con la escucha del material, por parte de Albert, su posterior corrección, o fase de desarrollo, y, una valoración final para la concreción de los elementos de práctica que todavía se encuentran en proceso de estudio.

### 03.1. Fase inicial

Interacción inicial (03.1.1; 03.1.2)	Diagnóstico inicial (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	Diseño de objetivos (03.1.6; 03.1.7)
---	---	---

- Primeramente, Albert recibe a Noa, y comienzan a dialogar sobre el estado anímico de ella; del mismo modo, intercambian breves valoraciones personales y académicas (03.1.1).
- Posteriormente, deciden el repertorio que trabajarán a lo largo de la sesión, y acuerdan dar inicio con un calentamiento a través de ejercicios de articulación inversa (03.1.2). En este punto, Albert se dirige a Noa y le explica la razón por la que estos ejercicios son importantes: *“estos ejercicios son de independencia...”* (03.1.2; 03.2.1).
- Se suceden múltiples repeticiones con cada mano, donde Albert va supervisando la realización, e indica, tanto la causa, como las posibles soluciones a las dificultades de Noa (03.1.3; 03.1.5; 03.2.3), ante lo que Noa procura adoptar desde la automatización (03.2.4; 03.2.5).
- Posteriormente, comienza la presentación de Noa con la introducción del tema, y Albert lo valora al finalizar: *“noto el sonido un poco duro”* (03.1.3; 03.1.4), por otra parte, también detecta movimientos innecesarios en el pie y, por ello, le pide que retome el inicio (03.1.5)
- Se produce entonces, y de un modo sistemático al iniciar una obra, una escucha del material por parte del profesor que le permita identificar los aspectos a trabajar y diseñar las actividades para la resolución de las diferentes dificultades de interpretación (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5).

### 03.2. Desarrollo del trabajo

Estrategias metodológicas (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	Proceso de búsqueda (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	Comprobación (03.2.8)
---	---	--------------------------

- El trabajo en profundidad sobre el repertorio supone la fase más intensa de la clase. En este sentido, Albert supervisa cada acción de Noa y conduce cada nueva idea, o modificación en la resolución de dificultades.  
Del mismo modo, se acude a la ejemplificación de un modo constante, tanto sobre el instrumento como desde su representación vocal, para la presentación de los contenidos (03.2.1; 03.2.2).
- Se desarrolla una fase en la que las repeticiones forman parte del centro de trabajo a partir de las indicaciones del profesor, atendiendo a los aspectos técnicos y expresivos. Una vez realizada la presentación de Noa, el profesor advierte: *“tengo la sensación de que has bajado el tempo en relación, a la variación anterior”* (03.1.4; 03.2.1), trabajan, consiguientemente, la unidad del tempo entre secciones asentando la estabilidad del tempo (03.2.4).  
Del mismo modo, Albert observa ciertas dificultades en el desarrollo melódico de la mano derecha, y considera que es por una digitación poco eficaz, por lo que le sugiere una modificación en la digitación, *“¿te resulta cómoda?”* (03.2.3; 03.2.4). Se detienen en la repetición de dichas modificaciones y continúa valorando: *“la articulación está muy corta..., no te permite conectar la frase”* (03.1.4; 03.2.1).
- La clase continúa, y Albert detecta que tiene dudas con la estructura de la variación: *“... de acuerdo, Noa, descríbeme la variación...”*, a partir de ahí, se abordan las cuestiones propias de la forma musical, Albert pregunta a Noa, sobre la comprensión de los contenidos armónicos y sobre los procedimientos técnicos: *“¿entiendes el planteamiento tonal de esta*

## OBSERVACIONES DE AULA: ALBERT NIETO

sección?" (03.2.6). "Tienes dos frases..., una en forte, y otra, en piano..., es el tema adornado..., ¿lo identificas? (03.2.5).

Trabajan durante varias repeticiones la primera idea, y al iniciar la segunda semi frase, le advierte: "observa el salto de octava, tomate tu tiempo..., no exageres..., quizás el crescendo..., es mejor desarrollarlo a partir de aquí" (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3: 03.2.4; 03.2.6).

- Permanentemente se verifican los sucesos sonoros que tienen lugar en la clase con el propósito de que Noa pueda desarrollar de un modo autónomo las ideas trabajadas y que comprenda lo que se busca en cada momento (03.2.8).

### 03.3. Fase final

Evaluación (03.3.1; 03.3.2)	Valoraciones- conclusiones (03.3.3)	Concreción de nuevos objetivos (03.3.4; 03.3.5)
--------------------------------	--	--

La clase concluye con una valoración general del trabajo, por parte de Albert, donde realiza una síntesis de las pautas de estudio que debe aplicar en cada una de las variaciones: "aunque está mejor..., debes insistir en ello..." (03.3.2; 03.3.5).

Del mismo modo, concretan el repertorio que ha de preparar con mayor profundidad para la sesión próxima: "bien, el próximo día podemos hacer las tres variaciones que nos quedan..." (03.3.4; 03.3.5). Finaliza animando su estudio y fortaleciendo la mejora.



## FICHA DE OBSERVACIÓN: Caso Leire (F.L)

FICHA DE OBSERVACIÓN	
DESCRIPCION INICIAL	CONTEXTO DEL ALUMNO/A
<b>Profesor/a:</b> Albert Nieto	<b>Nombre:</b> Leire <b>Edad:</b> 16 años
<b>Lugar:</b> Escuela Municipal de Música de Vitoria	<b>Nivel:</b> Estudiante de 4º de Grado Profesional en el Conservatorio de Música Jesús Guridi
<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Perspectivas Profesionales:</b> <p>Leire es una joven estudiante de piano que cursa sus estudios en el Conservatorio de Música Jesús Guridi, concretamente, ha finalizado cuarto de Grado Profesional.</p> <p>Del mismo modo, compagina sus estudios con la Enseñanza Obligatoria, y, además, realiza la especial de canto en el mismo conservatorio.</p> <p>Muestra un gran interés por la música, en general, y de así que sus inquietudes la lleven a formarse en dos especialidades. Valora la vida profesional en el campo musical como una de las opciones que le gustaría para su futuro. No obstante, comenta que también tiene otras inquietudes académicas y que siente mucha incertidumbre con el piano. Lo considera algo muy difícil de lograr y que sólo unos pocos pueden llegar a tener.</p> <p>Presenta una madurez extraordinaria y una actitud muy responsable. Es una alumna de un gran compromiso con su formación y que, es capaz de establecer muchos puntos comunes de sus estudios en dos especialidades.</p>
<b>Espacio- Recursos Materiales:</b> Auditorio principal Piano de cola	

SESIÓN 1 (F.L)

FECHA: 24 de Agosto de 2016 (10-11h)

## 01. REPERTORIO / MATERIALES

Cádiz. Suite española, Op.47 (Albéniz, Isaac)

<b>01.1. Características del Programa (Dificultades)</b>	<b>Cádiz. Suite española, Op.47 (Albéniz, Isaac)</b> <p>La Suite Española pertenece a la etapa temprana de la producción musical del compositor y consta, en su totalidad de ocho piezas tituladas con los nombres de diferentes ciudades y regiones del territorio español. Cádiz, que aparece como número 4, lleva el subtítulo de Canción. La tonalidad principal es Re bemol mayor, aunque en algunos momentos se modula a tonalidades lejanas. El tempo se indica como Allegretto ma non troppo, y el compás es ternario.</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura formal es ternaria (A-B-A') con algunos fragmentos cortos a modo de nexos entre las grandes partes identificadas por las modulaciones. La sección A, en la tonalidad principal, plantea el diseño melódico tras cuatro compases de introducción en el acompañamiento hasta el compás 40 (realizando una modulación a Mi mayor en el compás 29 y regresando a Re bemol mayor en el compás 33). La sección B se desarrolla en la tonalidad de Do sostenido menor, empleando, de forma recurrente, el patrón rítmico-melódico: corchea, tresillo de semicorcheas al principio de cada compás en una interválica de grados conjuntos. El regreso al tema inicial se produce en el compás 73, siempre precedido por los cuatro compases de la introducción original. Una vez expuesta la sección A', comienza la sección conclusiva —o coda—, en la que se reafirma la tonalidad principal y los principales motivos temáticos de toda la pieza.</li> <li>• La textura de melodía acompañada en la sección A se caracteriza por una línea melódica a la octava (o por cuartas colaterales, lo que aporta una aproximación a la sonoridad impresionista), en la que predominan los grados conjuntos —salvo algunos saltos—, mientras que el acompañamiento pretende representar una instrumentación guitarrística atendiendo a sus figuraciones rítmicas melódicas y armónicas propias de la música andaluza. En la sección B, la textura se manifiesta del mismo modo, aunque aproximándose también a las características que presenta la interpretación desde la interpretación de la guitarra (emulando las melodías producidas por ese instrumento cuando se realizan con el dedo pulgar sobre las cuerdas graves y el acompañamiento corresponde a las más agudas). En la reexposición (A'), se toma de nuevo la textura inicial.</li> </ul>
<b>01.2.</b> <b>Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b>	<b>Cádiz. Suite española, Op.47 (Albéniz, Isaac)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del estilo que implica el uso característico del compositor en los adornos de la melodía, y los procesos cadenciales.</li> <li>• Determinación rítmica, y adecuación al carácter folclórico.</li> <li>• Alusiones tímbricas a la guitarra.</li> <li>• Problemática de la digitación.</li> <li>• Empleo de los pedales.</li> <li>• Capacidad imaginativa y descriptiva.</li> </ul>

En su clase, Leire presenta el repertorio previsto, y lo interpreta con mucha seguridad, empleando la memoria y con un discurso muy expresivo. Tiene la obra muy construida y muestra un gran control en su interpretación; igualmente, se sitúa en un buen nivel de desarrollo en la comprensión del texto, y se observa que es una obra a la que le ha dedicado un tiempo de trabajo por el arraigo de ciertas ideas.

Albert realiza una escucha inicial donde se sitúa en la zona del público y toma constantes notas sobre la partitura. La fase inicial se desarrolla sin ninguna interrupción y tras esta primera escucha, comienza un trabajo enfocado en los aspectos estilísticos que permitan una mayor profundización de la obra, así como de las dificultades técnicas de Leire en su ejecución.

## 02. MODELO DE CLASE

**CARACTERÍSTICAS GENERALES**

La clase de Leire se desarrolla de un modo individual donde ella se dispone el piano de cola del auditorio, y Albert adopta la posición de público. Aunque la comunicación inicial es muy fluida entre ambos, donde Leire le comenta cual ha sido el desarrollo de su curso, y el programa que pretende trabajar en las clases de verano, se establece una distancia entre el escenario (donde se encuentra la alumna) y la zona de butacas (donde se encuentra Albert). En este sentido, destaca el realismo que adquiere la presentación en un espacio de estas características.

Se presenta la obra, como su de un concierto se tratase, y posteriormente Albert realiza una valoración inicial en la que comenta sus primeras impresiones sobre lo que acaba de tocar Leire. Posteriormente, se aproxima al piano y comienza a trabajar el repertorio.

La clase se supedita a la secuencia de dificultades y necesidades que se van presentando a lo largo de la obra. Albert actúa como guía, constantemente, sobre lo que Leire debe mejorar, y se detiene en las sucesivas repeticiones que en algún caso le solicita a la alumna. Del mismo modo, el profesor recurre a un lenguaje cercano, empleando metáforas para facilitar la comprensión de los conceptos más abstractos.

Albert le propone nuevas posibilidades en la digitación de ciertos pasajes, y trabaja con Leire en aquellos movimientos o sensaciones que debe aplicar para logra un mejor resultado de interpretación. Finalmente, la sesión concluye con una valoración sobre el rendimiento de la clase, y sobre los aspectos en los que Leire debe continuar insistiendo.

**02.1. Como enseña (docente)***Imitación- Ejemplificación*

Elementos físicos: gestos y acciones (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3)	Elementos cognitivos (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6)	Componentes psicológicos (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9)
--	--	--

- Cádiz. Suite española, Op.47 (Albéniz, Isaac).** Tras la realización de Leire del repertorio a trabajar, Albert la felicita por el trabajo realizado y le comenta: “..., bueno..., Leire, te agradezco mucho que no hayas cortado el pedal en el final..., y, es que es algo poco frecuente en los alumnos” (02.1.7; 02.1.8). Continúa con la valoración inicial y, seguidamente, da comienzo al trabajo de los aspectos más destacados en la mejora. Se detienen en las cuestiones relativas al tempo, por lo que el profesor le sugiere que vuelva a comenzar y le insiste en el ajuste del tempo de inicio, “*piensa en un moderato*” (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6). Seguidamente, Albert se enfoca en la corrección de los arpegios iniciales: “..., ya sé que este piano es muy pesado..., debes dejar más libre el brazo y que pese un poco más” (02.1.1; 02.1.3; 02.1.5). Igualmente, el profesor le indica una modificación en la digitación de los arpegios y piensa en voz alta, dirigiéndose al público en la sala: “*¡siempre evitando el cuarto dedo...! (sonríe)*” (02.1.2; 02.1.3).

A continuación, ante la melodía principal que toca Leire, él le indica que debe tener más concepto de cantabile, por lo que le pide que lo cante. Como es una estudiante, que también realiza estudios de canto, puede expresarse con mucha facilidad. No obstante, Albert le señala: “lo haces muy estática...”, por lo que el canta su idea y lo realiza insistiendo en un fraseo con más movimiento: “*te pone poco rit..., que se note..., y después puedes avanzar más...*” (02.1.4; 02.1.5).

En el desarrollo del tema, se detienen: “*quizás con las terceras..., las oigo todas demasiado igual...*”, se sienta y toca diferenciando la superior... “*piensa, que si suenan muy pesantes, las conviertes en lo más importante...*” (02.1.3; 02.1.4; 02.1.5). Ante la secuencia de tresillos de la mano izquierda, también se enfoca el trabajo, valorando nuevas digitaciones, así como en el movimiento de muñeca idóneo para ayudarla a no golpear el piano (02.1.2; 02.1.3; 02.1.4). Volviendo a la reexposición temática le recuerda: “*la melodía con más profundidad, pero no te olvides del trabajo del pedal, vuelve a sonar muy seco..., ayúdate del brazo...!*” (02.1.3; 02.1.4; 02.1.5; 02.1.6). Se dispone, constantemente, a ejemplificar las líneas

cantando mientras Leire toca..., le canta las ideas para incorporar el *rubato* que considera importante.

La clase concluye con reiteradas felicitaciones por parte de Albert, donde estimula su continuidad el estudio y refuerza el trabajo realizado a lo largo de la clase (02.1.7; 02.1.8).

## 02.2. Como aprende (alumnado)

### Rendimiento- Ductilidad

Elementos físicos: gestos y acciones (02.2.1; 02.2.2; 02.2.3)	Elementos cognitivos (02.2.4; 02.2.5; 02.2.6)	Componentes psicológicos (02.2.7; 02.2.8)
--	--	--

- Cádiz. Suite española, Op.47 (Albéniz, Isaac).** Leire se muestra con mucha seguridad en el piano y realiza una interpretación muy continua de la obra. Es muy receptiva a las indicaciones de Albert y no duda en dirigirse a él para comentar sus sensaciones ante el trabajo.

Por otra parte, muestra alguna dificultad en el momento en el Albert le corrige la intención sonora del acorde posterior a los arpeggios: *“intenta cantar más el quinto..., también tienes la opción de destacar la línea interior..., es otra opción, piensa que se repite varias veces...”* (02.1.3; 02.1.4; 02.1.4); a partir de ahí ella realiza varias repeticiones diciendo: *“es que me cuesta mucho..., no consigo que suene...”* (02.2.1; 02.2.1)

Igualmente, está muy atenta a las explicaciones que realiza Albert desde el piano; ejemplificando la voz interior y ella le pregunta por la voz que ha de destacar: *¿... y como lo hago...?”* (02.2.4; 02.2.8).

Comienza un diálogo entre ambos: *“sé que no es fácil porque necesita más peso..., tal vez..., el segundo dedo debe estar más firme..., ¿ves que se te dobla?... más vertical...”* (02.1.1; 02.1.3; 02.1.5); ella asiente, y comenta: *“sí, sí..., lo entiendo...”* (02.2.3; 02.2.5), le dedican a este pasaje numerosas repeticiones.

Nuevamente, Leire continúa con el tema principal, y repone a las pautas de Albert que la llevan a un mayor movimiento (02.2.5). Se la observa muy atenta ante los ajustes y la dirección que le pide Albert, así como la proporción del *rubato* (02.2.3; 02.2.6; 02.2.8).

Al finalizar la clase, agradece el trabajo del profesor (02.2.7).

La sesión de Leire se desarrolla a partir de la exposición y del trabajo del repertorio presentado. Tras un breve diálogo entre el profesor y la alumna, se acuerda abordar directamente el repertorio puesto que Leire, comenta que ya ha realizado un calentamiento previo a su clase.

Se inicia la clase con la interpretación de Leire en el escenario, y simulando la realidad de un concierto; Albert se dispone a tomar notas desde el público en la partitura. Posteriormente, se identifica una fase de trabajo en la que el profesor aporta numerosas valoraciones, y propuestas de mejora. Se centran, por tanto, en la interpretación, a partir de las necesidades de Leire, y finalmente, se concluye con una valoración general del trabajo y de los aspectos que ha de incorporar en su interpretación.

### 03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

La clase de Leire se estructura en relación, a las necesidades que plantea su interpretación. A partir de una valoración inicial en la que el profesor identifica las principales dificultades, tanto desde la perspectiva musical, como desde el dominio instrumental, se desarrolla un trabajo en el que se suceden numerosas propuestas de mejora. Albert guía a la alumna en un proceso de modificaciones recurrentes, que requieren de una fase de experimentación y de apropiación por parte de Leire.

Del mismo modo, pueden identificar diferentes ciclos de acción donde, a partir de la supervisión de Albert, se establece un proceso de corrección y de verificación sobre las destrezas adquiridas. Y, finalmente, se observa una fase conclusiva en la que se sintetizan los aspectos que todavía se encuentran en proceso de mejora, así como la planificación que debe seguir Leire para optimizar sus tiempos de estudio.

#### 03.1. Fase inicial

Interacción inicial (03.1.1; 03.1.2)	Diagnóstico inicial (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	Diseño de objetivos (03.1.6; 03.1.7)
---	---	---

- Primeramente, Albert recibe a Leire en el auditorio, y le da la bienvenida. Mantienen una breve conversación sobre los resultados obtenidos en el curso (03.1.1), y determinan el programa que pretende trabajar en la sesión.
- Se procede a la presentación de la obra, y a su finalización, Albert valora, de un modo general, la propuesta: *“muy bien Leire, en general está muy bien...”* (03.1.3; 03.1.4). Igualmente, el profesor comparte con la alumna, algunas impresiones sobre la elección del tempo y el empleo del pedal celeste: *“creo que el pedal celeste..., piensa que, por lo general, a la tonalidad de sostenidos, se les suele atribuir un color más luminoso, por eso..., creo que yo pondría el pedal celeste al contrario de lo que haces tu..., pero no es que esté mal...”* (03.1.5; 03.1.7).
- A continuación, se inicia un proceso, donde de un modo sistemático, se da respuesta a las dificultades de Leire, a partir de una escucha del material, y su posterior supervisión por parte del profesor (03.1.4; 03.1.5).

#### 03.2. Desarrollo del trabajo

Estrategias metodológicas (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	Proceso de búsqueda (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	Comprobación (03.2.8)
---	---	--------------------------

- La fase de desarrollo se entiende como proceso de trabajo donde el profesor, de un modo constante, genera pautas e indicaciones para la mejora sobre las acciones que presenta Leire. Se presentan los contenidos, tanto de un modo verbal como desde su ejemplificación, o demostración, y se produce una acción de modelado sobre la alumna (03.2.1; 03.2.2).
- Comienzan con la atención al ajuste del tempo y del carácter: *“hay un aspecto que puedes tener en cuenta para definir el tempo..., piensa en este motivo... y desde ahí... situarás mejor el tempo en relación, al carácter... te quedará mejor..., está un poco lento”* (03.2.1; 03.2.3; 03.2.4; 03.2.6). Del mismo modo, se dirige al piano y realiza una serie de ejemplos para que Leire pueda tener una referencia auditiva de lo que se busca (03.2.2). Posteriormente, se detienen en el uso del pedal, Albert le comenta: *“con el pedal, has de tener cuidado..., es demasiado profundo... más que cambiar, piensa en poner medio pedal y mantenerlo...”* (03.2.1; 03.2.3; 03.2.5). Le da continuidad a la pieza, y se observa que, Albert no está satisfecho con los arpegios de la mano izquierda: *“asegúrate de usar el brazo, porque solo desde dedos es difícil..., repítelo...”* (03.2.3; 03.2.4); como todavía tiene dificultades en su realización, le indica: *“..., tal vez puedes cerrar algo más la mano..., ya sé que topográficamente va fatal..., aquí mejores dedos cuatro- tres”* (03.2.3; 03.2.4).

## OBSERVACIONES DE AULA: ALBERT NIETO

- En el desarrollo de la pieza, se enfoca en la presentación del tema en la mano izquierda: *“para este tipo de notas te recomiendo el pulgar..., es un sonido más grueso y ayúdate de este gesto..., y en las repeticiones busca algo más marcato más extrovertido en la primera, y menos en la segunda”* (03.2.3; 03.2.4; 03.2.8). Para una eficacia mayor, le propone cambios en la digitación, y en el modo de resolver los adornos de la melodía.
- Nuevamente, en la reexposición, se detienen en el empleo del pedal: *“entonces..., aquí hay una cuestión que depende de la acústica...”* (03.2.5; 03.2.6), y, sentándose en el piano, prueba diferentes opciones para la pedalización.; *“en el aula magna podría valer, pero aquí es muy seco..., valora cambiar el pedal menos.... eso es..., mucho mejor”* (03.2.2 03.2.5; 03.2.8).

**03.3. Fase final**

<b>Evaluación</b> (03.3.1; 03.3.2)	<b>Valoraciones- conclusiones</b> (03.3.3)	<b>Concreción de nuevos objetivos</b> (03.3.4; 03.3.5)
---------------------------------------	---	---

La sesión de Leire finaliza con una la felicitación de Albert en reconocimiento al trabajo presentado por Leire. Igualmente, la alumna se siente muy satisfecha con la clase, y se despide con agradecimiento de Albert (03.3.1; 03.3.2).

Por otra parte, destaca la convivencia que se establece en el marco de los cursos de verano. De un modo intensivo, tanto el alumnado, como el profesorado, comparten la docencia y los numerosos conciertos (desarrollados, igualmente, por alumnado y profesorado), organizados diariamente. Es por ello, que, en su despedida, acuerdan verse en el concierto de esa noche y poder comentar sus impresiones. Sin duda, una oportunidad de desarrollar el conocimiento musical más allá de la práctica individual del aula (03.3.5).

## FICHA DE OBSERVACIÓN: Caso Salomé y Sofía (F.S.S)

FICHA DE OBSERVACIÓN	
DESCRIPCION INICIAL	CONTEXTO DEL ALUMNO/A
<b>Profesor/a:</b> Albert Nieto	<b>Nombre:</b> Salomé y Sofía   <b>Edad:</b> 25 y 23 años
<b>Lugar:</b> Escuela Municipal de Música de Vitoria	<b>Nivel:</b> Alumnas que ya han finalizado sus estudios de Grado Superior
<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Perspectivas Profesionales:</b> Salomé y Sofía son dos pianistas que han finalizado sus estudios de Grado Superior. En el caso de Salomé, en Bélgica, y, por su parte, Sofía en un Conservatorio de España. En ambos casos, se evidencia una clara profesionalización en la práctica instrumental, e, incluso, han iniciado el ejercicio docente en sus ciudades de residencia. Muestran una actitud muy positiva en su formación, y comprenden que es un largo camino de mejora y de superación. En este sentido, asisten al curso de Albert con el objetivo de mejorar su experiencia interpretativa y crecer en las oportunidades que suponen el estudio de un programa a cuatro manos.
<b>Espacio- Recursos Materiales:</b> Auditorio principal Piano de cola	

### SESIÓN 1 (F.S.S)

**FECHA: 23 de Agosto de 2016 (17-18h)**

#### 01. REPERTORIO / MATERIALES

*Fantasia en Fa menor, D.940 (Schubert, Franz)*  
*Allegro molto moderato*

<b>01.1. Características del Programa (Dificultades)</b>	<b>Fantasia en Fa menor, D.940 (Schubert, Franz)</b> Esta obra para piano a cuatro manos es una de las obras más relevantes del compositor. Consta de cuatro movimientos entre los que no se produce ninguna pausa: 1. Allegro molto moderato, 2. Largo; 3. Scherzo. Allegro vivace y 4. Finale. Allegro molto moderato. <ul style="list-style-type: none"> <li>El primer movimiento se presenta en la tonalidad de Fa menor, exponiendo el tema principal (A) en el registro agudo con un carácter vocal, al estilo de los lieder propios del compositor. Una vez propuesto este tema resaltado a la octava, se realiza un pequeño desarrollo de sí mismo a partir del empleo de una sexta napolitana en el compás 20 que conducirá a una modulación a La bemol mayor y un regreso a Fa menor reiterando el dramatismo conseguido a través del empleo de la sexta</li> </ul>
--	--

## OBSERVACIONES DE AULA: ALBERT NIETO

	<p>napolitana en los compases 30, 32 y 34. En el compás 37, se expone de nuevo el tema A —esta vez con cambio modal a Fa mayor— que se prolonga hasta el compás 46, dando paso a la presentación del tema secundario (B). En esta nueva sección, la melodía pasa a ser expuesta en el registro grave en la tonalidad de Fa menor. El motivo rítmico-melódico contiene la combinación de negra con puntillo corchea, negra y negra proyectándose interválicamente en la célula por saltos ascendentes en el primer compás y grados conjuntos descendentes en el segundo. Tras un desarrollo temático en el que observan elementos del tema A y B, pasando por modulaciones a tonalidades lejanas, se realiza una nueva exposición del tema principal en el compás 90 en la tonalidad principal. Esta reexposición está seguida de una breve coda (compás 101) que incluye figuraciones procedentes del Tema B en la tonalidad de Fa mayor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La textura, en general es de melodía acompañada, la cual aparece generalmente en el tema A en primo y en frecuencias agudas, en ocasiones octavada. El acompañamiento suele manifestarse en diseños rítmicos de tresillos de corchea con acordes quebrados que producen una contradicción con las figuraciones rítmicas de la melodía, en las que aparecen figuras de corcheas o negras con puntillo.</li> </ul>
<p><b>01.2.</b> <b>Posibilidades Didácticas del Programa (Transferencia de contenidos)</b></p>	<p><b>Fantasía en Fa menor, D.940 (Schubert, Franz)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades propias de la literatura a cuatro manos en lo que a imitación y balance sonoro se refiere.</li> <li>• Digitación y sus posibles intercambios en el dúo.</li> <li>• Destrezas propias de la interdependencia de los roles del dúo determinados por el desarrollo de las diferentes texturas.</li> <li>• Comprensión estructural a partir del contraste temático y formal de la fantasía, así como, sus procedimientos armónicos.</li> <li>• Comprensión estilística para la resolución de las características sonoras del lenguaje compositivo del romanticismo.</li> <li>• Empleo del pedal.</li> </ul>

Salomé y Sofía se encuentran por primera vez en estas clases de verano y, por ello, la Fantasía presenta poco tiempo de trabajo. No obstante, realizan un estudio de la obra muy intenso, con la pretensión de participar en los conciertos programados del festival internacional de Vitoria.

En la primera clase se atiende al primer número de la obra y su realización, todavía se encuentra en una fase de construcción y de descubrimiento. Aunque, ambas muestran una gran capacidad de lectura, su interpretación requiere de una mayor interacción sonora en las exigencias del dúo. Igualmente, son conocedoras del estilo romántico y comprenden con madurez el discurso musical del repertorio.

Albert se sitúa en las butacas del público y se dispone a la escucha inicial de la interpretación de Salomé y Sofía. Igualmente, toma notas en la partitura sobre los temas que trabajará posteriormente.



## 02. MODELO DE CLASE

**CARACTERÍSTICAS GENERALES**

La clase de Salomé y Sofía se enfoca en una obra a cuatro manos del repertorio de piano. Aunque, puntualmente, se indican correcciones desde una perspectiva individual, el centro de trabajo se realiza sobre la unidad y la mejora del dúo en términos de equilibrio y empaste del sonido. Igualmente, se trata de una toma de decisiones para la interpretación en la que se tienen en cuenta las diferentes personalidades de cada una de las chicas.

En este sentido, y por tratarse de una obra en un proceso de estudio inicial, las interrupciones son frecuentes, así como el diálogo sobre lo que se debe mejorar o modificar. A diferencia de las clases individuales, la clase de música de cámara pretende un mayor resultado en la respuesta auditiva de cada estudiante, que en la problemática individual ante los pasajes de cada una. Es decir, aunque se intervenga corrigiendo aspectos concretos de la interpretación individual, el objetivo responde a la integración musical que aporta el trabajo en grupo, y en este caso, con un repertorio a dúo.

La clase se supedita a la secuencia de dificultades y necesidades que se van presentando a lo largo de la obra, así como en las sucesivas repeticiones que exige el repertorio. Igualmente, Albert propone nuevas posibilidades en lo relativo a las dinámicas, los pedales y la estructura de la obra para un mejor resultado de interpretación.

Finalmente, la sesión concluye con una valoración sobre el rendimiento de la clase, y destacando aquellos elementos en los que han de enfocar su estudio.

**02.1. Como enseña (docente)***Imitación- Ejemplificación*

Elementos físicos: gestos y acciones (02.1.1; 02.1.2; 02.1.3)	Elementos cognitivos (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6)	Componentes psicológicos (02.1.7; 02.1.8; 02.1.9)
--	--	--

- Fantasia en Fa menor, D.940 (Schubert, Franz).** Inicialmente, Albert se dispone a realizar una escucha del repertorio. Se encuentra situado en las butacas del público tomando notas en la partitura. Según van tocando Salomé y Sofía, se puede observar que la obra se encuentra en proceso de estudio, y que, aunque muestran la madurez de alumnas ya graduadas, el repertorio necesita de una mayor profundidad. Es por ello, que Albert, en el momento que el sonido se encuentra demasiado descontrolado, las detiene y comienza a realizar indicaciones: "... bueno..., veamos..., ¿qué pasa con los pedales...?, cuidado con los bajos...; por otra parte..., en el forte deberíais sacar más sonido..., eso desde el crescendo" (02.1.3; 02.1.4; 02.1.5). Además, se dirige a Sofía para preguntarle por la digitación: "imagino que aquí pones un pulgar..." (02.1.3.).

Continúa compartiendo con ellas sus impresiones: "por momentos se me hace un poco pesante..., tal vez por el tempo, o por la falta de dirección..., incluso..., se nota que el tempo no lo lleváis igual" (02.1.3; 02.1.4; 02.1.5). Insiste en las valoraciones iniciales: "Por otra parte, ha habido momentos en los que el bajo me ha molestado y por momentos en los que me falta más registro agudo" (02.1.3; 02.1.4; 02.1.5).
- Les propone un nuevo comienzo y en breve, les pregunta: "De acuerdo, ¿qué intención tenéis en esta presentación del tema?" (02.1.8; 02.1.9). Albert se dispone a cantar el tema y plantea diferentes posibilidades en su expresión dinámica, nuevamente, se dirige a ellas para dialogar sobre la dirección que han de definir en el fraseo del tema principal: "¿Qué os pide?... claro en la repetición menos..., ¿verdad?, y después crescendo..." (02.1.4; 02.1.5; 02.1.6). Del mismo modo, añade más precisiones para conseguir un buen sonido en la presentación del tema: "..., en todo caso, necesitáis más cantabile... Sofía..., ese fa es cuestión de dejar caer más el brazo... otra vez..." (02.1.3; 02.1.5).
- La clase continúa, y Albert les permite continuidad en la interpretación, les deja avanzar mucho, en el cambio tonal, les indica el modo en que pueden sugerir más interés: "... quedaros más estáticas, este corte llega de manera muy drástica, es algo muy frecuente en

*Schubert. Pensad en sus sonatas...; La Mayor es un contraste..., es una sorpresa... quedaros generando expectación...*" (O2.1.1; O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6).

A lo largo del desarrollo del tema B, se puede percibir mucho descontrol en el sonido, falta de balance u una gran ausencia de planificación en el discurso. Por tanto, Albert señala: "bien..., *tenéis que ponerlos de acuerdo, porque parece que una quiere tirar hacia delante, y otra no...*" (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5); igualmente, les canta la idea: "*me ha parecido que tenéis diferente intención*" (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6).

A partir del compás 66, se detienen para destacar las diferentes secciones tonales que el compositor desarrolla, en este sentido, Albert insiste en la planificación emocional del texto acudiendo a imágenes y metáforas: "*mirad..., es Reb menor..., pero..., por un instante... parece que por dos compases..., hay esperanza...*" (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6).

- Para la finalización de la clase, deciden concluir este primer número de la Fantasía; Albert destaca muy positivamente la expresión que plantean en el retorno del material temático: "*Veo que tenéis una buena intención en la progresión del tempo... aun así, cuidado Salomé con las semicorcheas, han de estar más ligeras...*" (O2.1.3; O2.1.4; O2.1.5); igualmente, añade para concluir: "*está bien que tiréis hacia delante en Fa Mayor... cuidado... no os tiréis encima del re... Sofía, has de escuchar más a Salomé para darle continuidad a su frase...*" (O2.1.4; O2.1.5; O2.1.6).

Al término de la sesión, Albert las felicita por el trabajo, poniendo en valor el poco tiempo que han tenido para su estudio (O2.1.7; O2.1.8; O2.1.9).

## 02.2. Como aprenden (alumnado)

### Rendimiento- Ductilidad

Elementos físicos: gestos y acciones (O2.2.1; O2.2.2; O2.2.3)	Elementos cognitivos (O2.2.4; O2.2.5; O2.2.6)	Componentes psicológicos (O2.2.7; O2.2.8)
--	--	--

- **Fantasía en Fa menor, D.940 (Schubert, Franz).** Tanto Salomé como Sofía, son conscientes del poco tiempo que llevan trabajando la obra (O2.2.1), por lo que el proceso de construcción de la obra, tanto desde la perspectiva de música de cámara, como desde la interpretación individual, requiere de un mayor espacio para la maduración. No obstante, ha logrado aspectos muy interesantes en su primera presentación.
- En el inicio, Albert indica a Salomé que debe tocar con una mayor ligereza y que, igualmente debe controlar más los finales de frase, ella responde de un modo muy autónomo ante las correcciones del profesor, y pregunta: *¿tal vez..., menos pedal?* (O2.2.7; O2.2.8) con lo que sitúa el problema a solucionar e interactúa con Albert para establecer una referencia de sonido.
- De un modo general, y, sobre todo, por la edad y desarrollo que tienen, modifican con cierta facilidad las propuestas de Albert, y, del mismo modo, responden con ideas propias ante las opciones que el profesor plantea en la planificación del discurso musical (O2.2.2; O2.2.6; O2.2.7; O2.2.8). Responden muy positivamente a las directrices que se van sucediendo en el momento en que ellas están tocando, asimilando los cambios sugeridos (O2.2.4; O2.2.5).
- En el compás 89, Salomé ha de modificar la digitación de su mano izquierda, (Albert le ha indicado: "la mano izquierda tiene un interés y no está clara... busca un 4-1 que te permita destacar el sí... más... vale...") por lo que trata de automatizar el nuevo cambio (O2.2.3; O2.2.5), en este caso, Sofía pregunta: *¿y, sobre el crescendo..., a partir de dónde?*" (O2.2.7). Las indicaciones de Albert, (*por ahí... pero no ha salido bien...*) les obliga a comentar entre ellas el modo en cómo plantear el fraseo, en este sentido, argumentado las diferentes posibilidades estilísticas (O2.2.8).  
Ante las dudas del pedal (*Ojo... necesitas ligar con los dedos... hay problemas con el pedal... que no se oigan sueltas...*), Salomé pregunta: *¿y, como lo hago?*" (O2.2.7) con lo que trabajan una digitación más adecuada que le permita evitar el corte del sonido.
- Finalmente, resuelven las dudas y determinan los tiempos de estudio que tendrán antes de la nueva sesión. Están muy satisfechas con el trabajo y plantean con ilusión el concierto de la Fantasía.

La clase de Salomé y Sofía se plantea como una clase colectiva por tratarse de una formación a dúo, no obstante, la sesión se enfoca entrono al repertorio a cuatro manos, por lo que el trabajo se conforma, al igual que en las clases individuales sobre el contenido de la obra. En este caso, la dificultad se vincula a la sonoridad de grupo y a los condicionantes auditivos que ello requiere. Del mismo modo, también se desarrolla un trabajo personalizado en aquellos pasajes donde las dificultades individuales son necesarias para la mejora de la interpretación a dúo.

Primeramente, las alumnas presentan el repertorio y comentan con Albert la disposición escogida para tocar. Una vez, iniciada la clase, Albert se dispone a tomar notas desde el público en la partitura. Posteriormente, se desarrolla una fase de trabajo centrada en la mejora de la interpretación, a partir del lenguaje que se establece en el repertorio a cuatro manos.

Finalmente, se concluye con una valoración general del trabajo y sobre los aspectos que ha de incorporar en su interpretación para la realización del concierto previsto.

### 03. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

La clase obedece a un modelo de clase colectiva, pero que, al igual que las clases individuales, se estructura en relación, a las necesidades que plantea su interpretación del repertorio. Es decir, la clase se inicia con una exposición del material por parte de Salomé y Sofía, sobre la que el profesor realiza una primera intervención identificando los aspectos a trabajar a lo largo de la clase.

En este sentido, se valoran las principales dificultades relativas a la expresión y al estilo musical, así como aquellas cuestiones individuales sobre el control instrumental. Se identifica, por tanto, una fase de trabajo en la que se suceden numerosas propuestas de mejora, guiadas por Albert, y sobre múltiples repeticiones por parte de las alumnas.

La obra determina, en este caso, la secuencia de trabajo donde, a partir de la supervisión de Albert, se establece un proceso de corrección y de verificación sobre su interpretación. Finalmente, se observa una fase conclusiva donde se sintetizan los elementos sobre los que tienen que planificar su estudio, tanto desde la perspectiva de grupo, como desde su propia práctica individual.

#### 03.1. Fase inicial

Interacción inicial (03.1.1; 03.1.2)	Diagnóstico inicial (03.1.3; 03.1.4; 03.1.5)	Diseño de objetivos (03.1.6; 03.1.7)
---	---	---

- La clase se inicia con el recibimiento al auditorio de la escuela por parte de Albert (03.1.1); tras una breve conversación sobre el planteamiento del curso que están realizando, Salomé y Sofía se dirigen al piano y el profesor se sitúa entre el público para escuchar la obra.

## OBSERVACIONES DE AULA: ALBERT NIETO

- Primeramente, verifica que la disposición al piano se corresponde con Salomé en el registro grave, (secondo) y Sofía en el registro agudo (primo): *“bueno..., ¿ya estáis acostumbradas a esta distribución...? cuando queráis...”* (03.1.3).  
Realizada una primera escucha, Albert indica los problemas de sonido que se perciben y las detiene al poco de comenzar, se dirige a ellas: *“si os parece, volvemos a empezar...”* (03.1.4; 03.1.5).
- A partir de este instante se inicia un proceso, donde de un modo sistemático, se da respuesta a las dificultades del dúo, con una mayor prioridad que a las dificultades técnicas individuales. No obstante, el trabajo parte de la escucha de Albert, y la corrección de los elementos expresivos y estilísticos pertinentes (03.1.4; 03.1.5).

## 03.2. Desarrollo del trabajo

Estrategias metodológicas (03.2.1; 03.2.2; 03.2.3)	Proceso de búsqueda (03.2.4; 03.2.5; 03.2.6; 03.2.7)	Comprobación (03.2.8)
---	---	--------------------------

- La fase de desarrollo, en esta sesión determinada por una obra a cuatro manos, incide, especialmente, en la sonoridad de conjunto y sobre las dificultades en la realización, desde el punto de vista del dúo. Es decir, aunque se pueden tratar, de un modo individual ciertos pasajes, lo cierto es que el proceso de trabajo ofrece una visión completa de la obra y sus características. Igualmente, la dirección del trabajo, parte de la interpretación por parte de las alumnas donde el profesor, de un modo constante, genera pautas e indicaciones para la mejora sobre sus acciones (03.2.1; 03.2.2).
- En este sentido, les sugiere diferentes modos de abordar la acción del discurso: *“como hay una insistencia en el motivo, sería bueno valorar una pequeña..., una ligera intención de movimiento..., ¿cómo lo veis...? una pequeña aceleración”* (03.2.1; 03.2.3; 03.2.4).  
Les cuesta mucho integrar los cambios, las vuelve a detener y les corrige: *“tal vez cierra mucho más la frase..., por eso no se conecta con lo siguiente..., no deja de ser dominante, .. vamos..., otra vez”* (03.2.1; 03.2.4; 03.2.6). Repiten con una mayor seguridad, aun así, el sonido todavía es muy pesante por los que corrigen con nuevas repeticiones y nuevos ajustes en el balance *“ahora estaba mejor la sección anterior..., no bajar tanto en este final ha de tener más consistencia... Salomé, ahí..., es necesario más peso”* (03.2.1; 03.2.3; 03.2.4).  
Por momentos, la estructuración del discurso resulta muy interesante y se puede observar que han comprendido bien el contraste sonoro que les pide Albert. Aun así, insiste en motivar mayores cambios en su actitud musical a partir de la gestualidad: *“..., me gustaría en el modo mayor veros sonreír, aparece ese modo mayor fantástico y os he visto muy serias... ¿queréis experimentar lo de la sonrisa...?”* (03.2.6; 03.2.7). A partir de esta situación, el control se desajusta, todos comparten una gran complicidad y se ríen.
- Posteriormente, se dispone a trabajar las diferentes secciones tonales en las que alude al gesto expresivo como un recurso sobre el que se puede optimizar la idea musical: *“..., pienso que a partir del compás 45...; que vuestros movimientos sean más dramáticos...”* (03.2.1; 03.2.3; 03.2.7) a partir de ahí les canta la idea, y añade: *“buscad una actitud al tocar, es una cosa dramática... y en el momento en que pasáis a si mayor..., es un momento de relajación, también el gesto puede ayudar a diferenciar”* (03.2.1; 03.2.3; 03.2.7). Por otra parte, atiende a las cuestiones de pedalización y realizan diferentes repeticiones para ajustar el sonido deseado: *“..., pensemos de nuevo en las posibilidades de celeste para oscurecer un poco...”* (03.2.2; 03.2.4; 03.2.5).

## 03.3. Fase final

Evaluación (03.3.1; 03.3.2)	Valoraciones- conclusiones (03.3.3)	Concreción de nuevos objetivos (03.3.4; 03.3.5)
--------------------------------	--	--

La sesión de Salomé y Sofía concluye con la felicitación de Albert sobre el trabajo presentado. Lo cierto, es que, a pesar de las dificultades (03.3.2), reconoce el poco tiempo de dedicación, y lo receptivas que ha estado en el proceso de mejora de la obra: *“muy bien, ha sido muy interesante el trabajo que habéis realizado”* (03.3.2).

## ANEXO V

---

### OBSERVACIONES DE AULA: ALBERT NIETO

---

Antes de finalizar la sesión, acuerda con Sofía, dedicar un tiempo, al término de la clase, para solventar problemas de digitación que se fueron planteando, con ello, pretende guiar un trabajo individual que no requiere de la práctica de grupo; “Sofía, *quédate un momento y vemos esas digitaciones...*” (O3.3.4; O3.3.5). Del mismo modo, las chicas agradecen la disponibilidad de Albert y se despiden hasta la siguiente sesión.

---

## FICHA DE OBSERVACIÓN: Clase colectiva (F.CC)

FICHA DE OBSERVACIÓN	
DESCRIPCION INICIAL	CONTEXTO DEL ALUMNO/A
<b>Profesor/a:</b> Albert Nieto	<b>Nombre:</b> Todos y todas   <b>Edad:</b> 14 a 25 años
<b>Lugar:</b> Escuela Municipal de Música de Vitoria	<b>Nivel:</b> Alumnado de Grado Medio, Grado Superior y Posgrado
<b>Duración:</b> 60 minutos	<b>Perspectivas Profesionales:</b> El grupo de alumnos y de alumnas es muy diverso en cuanto edad y desarrollo musical, consecuentemente, presentan perspectivas profesionales muy heterogéneas.
<b>Espacio- Recursos Materiales:</b> Auditorio principal Piano de cola	

**SESIÓN: Clase colectiva (F.CC)**  
**FECHA: 23 de Agosto de 2016 (18-19h)**

### 01. REPERTORIO/ MATERIALES

La propuesta de trabajo correspondiente se dirige a todo el alumnado del curso y pretende los siguientes objetivos:

- Dar a conocer la bibliografía específica del instrumento, tanto desde las publicaciones propias de la problemática de la interpretación, como desde la divulgación de materiales didácticos actuales.
- Experimentar las técnicas de estudio, previas a la práctica instrumental, que permitan la comprensión del texto y que estimulen la integración de la memoria en el proceso de trabajo, así como su aplicación, desde la fase inicial.
- Realizar una puesta en común sobre la audición de la exposición, de los ejemplos sonoros que el alumnado va presentando.

La clase colectiva que se relata a continuación forma parte de las actividades desarrolladas a lo largo del curso de verano que se enmarca en el Festival Internacional de Música de Vitoria. Si bien es cierto que el repertorio del instrumento

exige una supervisión y trabajo de carácter individual, en esta ocasión, Albert desarrolla una serie de clases en grupo que le permitan abordar aquellos contenidos vinculados al desarrollo musical e instrumental, desde una perspectiva diferenciada.

## O2. MODELO DE CLASE

### CARACTERÍSTICAS GENERALES

La sesión colectiva de instrumento se conforma como un espacio de trabajo diferenciado del modelo de clase tradicional de instrumento, que se desarrolla desde las exigencias individuales del repertorio de piano. Por tanto, las aportaciones del trabajo en grupo, permite la presentación y la experimentación de contenidos, que, generalmente, no se suelen incorporar en las clases individuales. Por otra parte, supone una oportunidad para el alumnado, de intercambiar valoraciones de la propia música, así como, una convivencia íntegra sobre las dificultades vinculadas a la interpretación.

En este sentido, la clase se desarrolla a través de las exposiciones de Albert y a partir de la interacción con el grupo, que permiten el debate y la reflexión sobre los grandes temas de interés. Igualmente, la clase colectiva, supone la aplicación guiada de modelos de trabajo, complementarios al repertorio pero que resultan necesarios para la optimización de su estudio.

Finalmente, la sesión concluye con una valoración por parte del alumnado sobre el modo en que pueden enfocar sus estudios de piano a partir de las estrategias propuestas en la presente sesión colectiva.

## O2. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA CLASE

### O3.1. Fase inicial: Exposición de contenidos

- La primera parte de la sesión comienza con el material que Albert distribuye entre el alumnado asistente. Inicialmente, se detiene en la relación bibliográfica que les ha facilitado y les pregunta: “¿Conocéis los siguientes autores, conocéis estas obras...?” (O3.1.1), sobre lo que contestan, mayoritariamente, que casi casi todos...; Albert sonríe y continúa con su exposición: “Levaillant, es un libro relacionado con los aspectos básicos del piano, y, Neuhaus, un libro importantísimo de referencia, desde hace muchos años..., el de Berman, es similar, en el sentido de importante..., habla de las cuestiones de la técnica pianística, tal vez, es más amplio porque aborda cuestiones de la relación profesor- interprete...” (O2.1.4).
- Nuevamente, se dirige al grupo y les pregunta por las lecturas que han realizado sobre el tema de la memoria; el alumnado se ríe..., ante lo que Albert añade: “ninguna..., ¿verdad...?”; por lo tanto, continúa: “Sobre la memoria tenéis a Barbacci..., es antiguo, pero no se ha hecho nada nuevo..., por otra parte, también os he incluido a Manresa..., os interesa por lo que trata sobre la actuación en público...; y, sobre Rosen, tal vez se conozcan más otras obras, pero este es muy distendido y puede resultar gratificante...”(O2.1.4).
- Del mismo modo, recuerda la importancia de las ediciones Urtext, y lo escandaloso de ciertas ediciones que generan muchos conflictos en la interpretación. Añade: “..., ya sabéis que, dentro de cada compositor, suele haber especialistas”. Y, en lo relativo a materiales didácticos, presenta a la compositora Tania Parra y sus Cuentos al piano, donde destaca las múltiples referencias al gesto expresivo; sobre lo que Albert comenta: “...a diferencia de la metodología en los inicios del piano de cuando yo estudié, es que esto es un material mucho más divertido..., ahora tenéis muchas opciones...” (O2.1.7; O2.1.8).

### 03.2. Desarrollo de la sesión

#### MATERIAL DE TRABAJO:

#### *Balada. 25 Études faciles et progressives, Op.100 (Burgmüller, Friedrich)*

- Inicialmente, Albert reparte el material y comenta que se dispondrán e identificar las diferentes estrategias para un buen inicio del estudio de la obra propuesta. Realiza las siguientes preguntas acerca de:
  - ✓ Autor: “¿Os suena, a qué época pertenece?”
  - ✓ Título: “¿Qué nos indica con Balada, sabéis lo que es una Balada? Recuerda que procede de la literatura; alude a una descripción, una historia de carácter épico..., es este sentido concuerda con la tonalidad de Do menor..., por otra parte, nos indica allegro con brio”
  - ✓ Indicaciones: “¿Quemas más pistas observáis para la interpretación?... misterioso...dolce...” (03.2.1).
- A continuación, analizan la estructura de la pieza: ¿Qué forma tiene, tiene coda? Vamos con cada sección, tenemos una sección en modo menor y otra en modo mayor... y “dentro de A... ¿qué observáis?, ¿qué es lo más interesante?” (03.2.1).  
En relación, a la textura, “observáis los acordes en mano derecha y la melodía en la mano izquierda..., vamos a ir memorizando..., ¿podemos perfilar la digitación?” En este instante, el alumnado comienza a proponer posibles digitaciones y debaten sobre su idoneidad, Albert interviene: “..., eso no me gusta tanto porque, si buscamos un balance en los acordes, debemos tener la mano cerrada y si quiero destacar la superior, mejor un 5º” (03.2.6).
- Les propone unos minutos para memorizar la primera frase y solicita que se animen en tocar: “Bien..., vamos..., ¿cómo se te ocurre transmitir ese misterioso?” (03.2.6; 03.2.7).  
Ante la primera experiencia le sugieren el empleo de un octavo de pedal..., en la realización se suceden muchos errores de continuidad y falta de seguridad en la memoria: “Al memorizar, debes retener el modo de los acordes”  
Un alumno le pide salir a tocar, y se detiene en el uso del pedal que han valorado en la introducción: “... para buscar el ajuste del pedal, te llega con una nota y controlar la bajada..., un mínimo de sonido” (03.2.3; 03.2.5).  
Continúan con la segunda frase y recuerda: “debéis pensar en las digitaciones, aquí nos pide 3-2..., más abierta la mano, pero prefiero 4- 3 porque cantará mejor y..., tenemos tiempo de abrir la mano”; ofrece sobre diferentes posibilidades para digitar: “aquí evito el salto, y puedo apoyar más sobre el pulgar”. De nuevo, se pone en práctica el ejercicio con la presentación de varias alumnas.
- Posteriormente, les facilita unas piezas de Bozay, para realizar un trabajo gestual, en este caso, son sólo para la mano derecha o mano izquierda y no tener que estar pendiente del tiempo..., “vamos con la Danza burlona..., ¿cómo lo hacemos? los puntos de interés pueden ser los mordentes, ese re con acento..., hay un tema de gestualidad..., jocoso...” (03.2.6; 03.2.7).  
Les pide que lo canten todos con la intención musical, ante las dificultades de afinación, se ríen... Una alumna se dispone a tocar la pieza y le indica: “estás muy pendiente del teclado estas muy seria...” (03.2.6; 03.2.7). A partir de este material, pretende motivar el uso del gesto expresivo y su implicación corporal y emocional.

### 03.3. Fase final

La clase concluye con una reflexión por parte del alumnado acerca de la relevancia del gesto expresivo como elemento integrante de la interpretación; comparten la opinión de que sería positivo desarrollar desde las instituciones, modelos de trabajo propicios para su aplicación.

Del mismo modo, Albert felicita el trabajo realizado y los invita a seguir explorando las posibilidades que otorga el estudio del piano desde el gesto expresivo (03.3.5).





UNIVERSIDADE DA CORUÑA

# **ANEXO VI**

## **MATERIALES DE AULA:**

### **Albert Nieto**

---

**LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL CONSERVATORIO  
DESDE LA INTERPRETACIÓN PIANÍSTICA:  
Análisis de la formación artística y del proceso de  
profesionalización docente.**





## PARÁMETROS DE EVALUACIÓN.

A continuación, se presenta una síntesis de los elementos básicos que intervienen en el proceso de evaluación de un recital, que el profesor Albert Nieto ha diseñado bajo la siguiente propuesta:

### *EVALUACION DE UN RECITAL*

#### **1. Control del cuerpo sobre el instrumento**

- postura / relajación
- precisión
- igualdad de pulsación / independencia
- rítmica
- coordinación entre las dos manos
- agilidad
- control polifónico / equilibrio de voces
- control técnico (dificultades específicas)
- continuidad del discurso musical

#### **2. Respeto del texto**

- *tempo*
- notación
- articulación
- dinámica
- agógica

#### **3. Sonido**

- calidad
- proyección
- amplitud dinámica
- pedalización

#### **4. Comunicación**

- presentación (saludo, gesticulación...)
- convicción musical
- memorización

#### **5. Musicalidad**

- estilo / carácter
- fraseo / rubato / continuidad melódica
- construcción formal