



**Memoria instrumental y ejecución mental.
Nuevas fronteras de la didáctica pianística y musical.**

Tesis doctoral

Doctorando: Tommaso Cogato

Dpto. Educación Artística

Director:

Dr. José Carlos Carmona Sarmiento

Dpto. Educación Artística

Universidad de Sevilla

Programa de doctorado:

“Artes visuales y educación, un enfoque construccionista”

Indice

1. Introducción.....	5
1.1 Presentación del problema.....	15
1.2 Hipótesis y objetivos.....	21
1.2.1 Hipótesis.....	21
1.2.1.1 Hipótesis principal.....	21
1.2.1.2 Hipótesis auxiliares.....	21
1.3.1 Objetivos.....	22
1.3.1.1 Objetivo principal.....	22
1.3.1.2 Objetivos secundarios.....	22
1.4 Antecedentes.....	24
1.4.1 Corrientes pedagógico-musicales del siglo XX.....	26
1.4.2 Nuevas corrientes de la pedagogía musical.....	33
1.4.2 Críticas a los métodos tradicionales y nuevas perspectivas en la formación pianística.....	53
2. Marco teórico.....	60
2.1 El piano y su técnica.....	60
2.1.1 La noción de técnica: el arte como destreza.....	61
2.1.2 El talento musical y el desarrollo de las habilidades musicales.....	67
2.1.3 La noción de técnica pianística.....	71
2.1.3.1 Los Métodos y las Escuelas pianísticas.....	74
2.1.3.1.1 Métodos de piano: recorrido histórico.....	79
2.1.4 Problemas ante el instrumento.....	89
2.1.4.1 Problemas de la mano.....	90

2.1.4.2 Problemas en la posición de la mano y de los dedos	90
2.1.4.3 Procedimiento para verificar la posición de la mano y de los dedos.....	92
2.1.5 La noción de técnica al servicio de la ejecución musical.....	94
2.1.5.1 Rutinas de estudio.....	97
2.1.5.2 Rutinas de estudio intuitivas.....	98
2.1.5.3 Rutinas de estudio no intuitivas.....	100
2.2 Memoria y ejecución mental.....	116
2.2.1 Aprendizaje y memoria.....	119
2.2.2 Tipos de aprendizaje.....	128
2.2.3 La práctica pianística como aprendizaje procedimental.....	134
2.2.4. La memoria instrumental.....	136
2.2.4.1. Tipos de memoria instrumental.....	137
2.2.4.1.1. Memoria visual.....	138
2.2.4.1.2. Memoria auditiva.....	139
2.2.4.1.3. Memoria kinestésica.....	141
2.2.4.1.4. Memoria analítica o conceptual.....	142
2.2.4.2. Métodos de memoria instrumental.....	143
2.2.4.2.1. Memoria de la mano.....	144
2.2.4.2.2. Memoria musical.....	148
2.2.4.2.3. Memoria fotográfica.....	149
2.2.4.2.4. Ejecución mental o memoria del teclado.....	151
2.2.4.2.5. Memoria teórica.....	154
2.2.4.3 Mantenimiento.....	156
2.2.5 Factores y procesos mentales en la memoria.....	157

2.2.5.1 Aplicaciones prácticas en la memorización.....	161
3. Metodología.....	166
1. Entrevista semiestructurada.....	168
2. Encuesta.....	169
3. Tabla para las observaciones.....	171
4. Rutina de estudio a aplicar.....	171
4. Resultados.....	174
4.1. Resultados de las entrevistas y encuestas a los estudiantes.....	174
4.2. Resultados de las observaciones.....	207
5. Conclusiones.....	210
Bibliografía.....	231

1. Introducción

Este trabajo está enfocado y concebido como un recorrido personal sobre el estudio del instrumento que ha ocupado y ocupa la parte más importante de mi vida: el piano. Soy pianista concertista con continua presencia activa en España y Europa participando en eventos destacados de sus temporadas musicales.

La enseñanza del piano, es una actividad que me apasiona, la cual ejerzo en mi academia privada, y en la Universidad Alfonso X El Sabio de Madrid, así como en varios curso de perfeccionamiento en España e Italia.

Mi aprendizaje pianístico no fue fácil, porque los profesores y profesoras que me guiaron hasta mi adolescencia no poseían los conocimientos necesarios para que el talento oculto en mi brotase temprano. Así tuve que esperar hasta encontrar mejores maestros, luchar con mis frustraciones, inseguridades y fracasos, sin cansarme de buscar soluciones que hicieran posible mi avance hasta ser el pianista que soy. Todo lo aprendido y vivido es lo que deseo transmitir a mis alumnos, toda esta trayectoria que me ha llevado a los éxitos de hoy en el mundo del piano, a generar esta pasión para la enseñanza y a la producción de esta tesis doctoral que presento, con gran orgullo, en la Universidad de Sevilla, en España, el país que he elegido para vivir, y en castellano que a pesar de no ser mi idioma materno, he intentado dominar de la mejor manera posible.

El piano es un instrumento musical de carácter universal, empleado tanto para la ejecución de la música clásica como para la de música moderna y contemporánea, ya sea en el plano académico como en el popular. Quizás la principal razón de ello sea, sostenemos, la complejidad del instrumento y su capacidad para la reproducción de sonidos armónicos.

Sus orígenes se remontan a los albores del siglo XVIII, más precisamente al año 1702, cuando bajo el encargo del príncipe florentino Fernando de Medici, Bartolomeo Cristofori construyó el primer prototipo del instrumento (Ingram, 1978). Rápidamente la invención de Cristofori fue difundida por toda Europa, puesto que sus características posibilitaron no sólo nuevas sendas a nivel interpretativo respecto a los instrumentos de teclado anteriores, debido a los matices que éste permitía, sino también a nivel compositivo.

Asimismo, el piano tiene la particularidad de ser útil para los estudiantes de música en lo que respecta al desarrollo de sus habilidades musicales (Molina, 2010). En efecto, el piano constituye, de acuerdo con la tradición occidental en la enseñanza musical vigente hoy en día, una herramienta didáctica óptima en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la música, ya sea en tanto instrumento principal del futuro concertista, como en tanto instrumento complementario.

Su enorme capacidad polifónica, su amplitud de registro, la riqueza en lo que refiere al dinamismo y la sencillez del mecanismo del instrumento, lo convierten en un instrumento idóneo en el estudio de la música en general. Además, el piano suele ser de gran ayuda para el estudio de materias teóricas, como ser el solfeo, la armonía, el contrapunto y el análisis de la forma musical (Molina, 2010).

De hecho, el mecanismo del teclado posee una ventaja fundamental para estas cuestiones de frente a los otros instrumentos: a saber, permite traducir visualmente los enlaces armónicos. En otras palabras, el estudiante puede ver las teclas y en ellas las diversas voces, lo cual le permite desarrollar un sentido de la afinación altamente refinado.

El piano suele ser empleado, también, para el estudio de la musicología, puesto que su capacidad armónica permite reducir a un solo

instrumento a aquellas partituras que han sido pensadas para orquestas, permitiendo además descomponerlas en distintas partes para su estudio teórico.

A pesar de su importancia, ya sea para aquellos estudiantes que pretendan dedicarse al instrumento como para aquellos que lo estudian de forma complementaria dedicándose a otros instrumentos, es posible notar, en la actualidad, varias deficiencias en lo que respecta al aprendizaje del piano. Esto lo he podido notar en mi amplia trayectoria personal, como estudiante de piano, primero, y como docente, después.

Cabe destacar que el conjunto de todos los conocimientos necesarios para aprender a tocar el piano es extremadamente extenso, hasta podríamos decir, infinito. Como sucede en la mayor parte de los conocimientos humanos, es posible reconocer una parte susceptible de ser teorizada y escrita, pero también existe otra que no es sino producto de la experiencia y que no puede ser revelada mediante la teorización puesto que está constituida por un conjunto de sensaciones internas y hábitos adquiridos.

Los métodos tradicionales para la enseñanza del piano y su estudio no tienen en cuenta dicha dimensión inefable que se da en el proceso de enseñanza/aprendizaje del instrumento. Mi propia experiencia me ha hecho percibir que muchas veces estudiamos durante largas horas hasta el cansancio sin notar siquiera un mínimo avance en nuestra práctica. Esto tiende a frustrar a los estudiantes sobremanera.

Muchos profesores de piano predicán la repetición obsesiva como método para resolver las problemáticas surgidas en la ejecución de determinado pasaje de una pieza. Esta idea, según la cual “el pasaje entrará en los dedos” o “la mano se acostumbrará” después de reiteradas repeticiones del pasaje problemático, tiende también a interferir negativamente en la práctica, generando los llamados “tartamudeos” (Chang,

2008: 15) que interfieren en la fluidez de la ejecución de la pieza, no permitiendo que ésta se desarrolle con la calidad deseada.

En general, como he podido comprobar personalmente cuando era un joven estudiante del instrumento y en la actualidad de la boca de algunos estudiantes, los niños y adolescentes se entregan a sus docentes con una fe ciega, sin cuestionar, a pesar de que muchas veces se dan cuenta de las dificultades presentes en lo que refiere el avance en la práctica, los métodos basados en la repetición obsesiva.

A medida que los años pasaron, sin embargo, he comprendido también que, a pesar de las frustraciones, existen diversos “momentos de iluminación”, es decir momentos en los que aquellos pasajes o ejercicios que suelen resultar dificultosos de repente salen mágicamente, con extrema facilidad. En general, y esto me ha pasado cuando era estudiante, los estudiantes tienden a creer en el carácter mágico de esa resolución repentina del problema que hasta entonces había persistido, puesto que no saben por qué se produjo la mejora en cuestión y, muchas veces, al retomar la pieza posteriormente se dan cuenta que las dificultades que existían antes de la mejora vuelven a aparecer.

En lo que respecta a mi experiencia personal, poco a poco fui comprendiendo el porqué de mis mejoras. Éstas llegaban, entonces, a convertirse en verdaderos descubrimientos. Estos descubrimientos fueron empleados, luego, por mí no sólo para mejorar en una pieza, sino en todos los pasajes que manifestaban dificultades similares dentro de mi repertorio.

Muchos de mis alumnos llaman “trucos” a estos conocimientos, dándoles un sentido, por así decirlo, de habilidad aislada, casi como si se tratara de trampas que huyen al curso de la práctica en su forma más ortodoxa. No obstante, si nos alejamos de la ortodoxia infundada de las metodologías tradicionales, es posible comprender que el conjunto de esos

trucos constituye un repertorio de verdaderas herramientas, necesarias para aprender a tocar el instrumento.

En el presente trabajo denominaré *techné* del piano al conjunto de estos conocimientos, invisibilizados o disfrazados por los métodos tradicionales de enseñanza del instrumentó, pero idóneos para llevar a cabo de forma adecuada el complejo proceso que implica aprender a tocar el piano. Dicho término, de origen griego, es el que da origen, como veremos más adelante, a la palabra castellana “técnica”, pero, además, su significado refiere al concepto de arte.

Esta investigación pretende hacer foco en algunos de esos conocimientos que forman la *techné* del piano. Asimismo, pretende sistematizar dichos conocimientos para dar cuenta de determinadas dinámicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje que se alejan de los métodos repetitivos y virtuosistas tradicionales.

El propósito de este estudio reside en su potencial contribución a los conocimientos sobre el aprendizaje pianístico a través de la recopilación de ciertos conceptos ya documentados pero no explicitados o dejados de lado por los métodos tradicionales. Se trata, entonces, de hacer visibles estos conocimientos de gran utilidad en el estudio del instrumento, en pos de que los estudiantes puedan aprovecharlos haciendo uso de ellos para mejorar en la práctica.

Concretamente lo que nos propusimos estudiar se desglosa en esta serie de objetivos: 1. Dar cuenta de los beneficios de la memorización y la ejecución mental en la adquisición de una técnica pianística, enfocándose principalmente en la forma en que contribuyen a facilitar el aprendizaje de la obra y su adecuada interpretación; 2. Identificar cuáles son los malos hábitos de los estudiantes de piano y en qué medida los métodos tradicionales influyen en

ellos; 3. Elaborar una estrategia para evitarlos/eliminarlos de forma rápida y efectiva y evaluar, mediante su aplicación, en qué medida resulta beneficiosa; 4. Dar cuenta de la necesidad del desarrollo de la memoria musical para la realización exitosa del proceso de enseñanza/aprendizaje del instrumento; 5. Analizar los procesos cognitivos de los estudiantes en relación a ello; 6. Idear una propuesta didáctica que ponga de manifiesto la necesidad del uso de la memoria para la adquisición de aprendizajes significativos en el estudio del instrumento; 7. Analizar en qué medida el estrés y la desmotivación generalizada entre los estudiantes de piano está ligada al empleo de los nuevos métodos; 8. Y por último, buscar una alternativa para evitar estas dificultades en el seno del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En lo que hace al planteo de las hipótesis, hemos considerado una serie de ideas a comprobar al final el trabajo. En principio, como hipótesis principal, se ha formulado que los métodos tradicionales de enseñanza del piano tienden a conducir a un fracaso generalizado entre los jóvenes estudiantes. Este problema se debe, entre otros de menor importancia, al hecho de que dichos métodos no consideran los aspectos técnicos que tienden a optimizar el proceso de aprendizaje, sino que están más bien basados en metodologías antiguas, ligadas a la repetición acrítica. La aplicación de rutinas de estudio alternativas, basadas en el desarrollo de la memoria instrumental y la práctica de la ejecución mental, ha de contribuir positivamente en la resolución de esta problemática.

Como hipótesis auxiliares, que se desprenden de la anterior, hemos expresado las siguientes: por empezar afirmar que los métodos tradicionales de estudio suelen provocar malos hábitos en los estudiantes de piano que imposibilitan el paso de un nivel medio a uno elevado-profesional. En este sentido, una práctica basada en la ejecución mental tiende a impedir la adquisición de esos malos hábitos o a corregirlos fácilmente.

Como segunda hipótesis secundaria, se afirmó que el uso de la memorización musical tiende a generar efectos más positivos en la adquisición de aprendizajes significativos en el estudio del piano, que el mero empleo de la repetición automática.

Como última hipótesis auxiliar se expresó que los métodos tradicionales tienden a generar estrés y desmotivación entre los estudiantes de piano. Éste, cabe destacar, es uno de los principales motivos del fracaso y la deserción por parte de los jóvenes estudiantes de piano. Consideramos que la aplicación de un método, capaz de dar herramientas técnicas a los estudiantes cada vez que se sientan al piano, contribuye positivamente en este punto y genera mejoras considerables en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

A modo de conclusiones parciales, podemos afirmar que la memorización de las obras, contribuye a que las ejecuciones sean de alta calidad en función del nivel de cada alumno. Esto posibilita, asimismo, avances en lo que al nivel técnico refiere. Esto se debe a que memorizar las piezas posibilita en el alumno que se concentren puntualmente en las cuestiones técnicas, focalizando en la musicalidad y la expresividad, como también en aspectos más elementales como pueden ser la coordinación de ambas manos y el incremento de la seguridad al ejecutar la pieza.

Los resultados de la experiencia llevada a cabo con un grupo de diez alumnos de piano, brindaron argumentos para concluir que la implementación de metodologías como la que propone Chang (2008) y de la cual se nutre esta investigación, posee la capacidad necesaria para producir las mejoras que se necesitan en el rendimiento de los alumnos para que éstos puedan mejorar significativamente en su nivel.

Se constató, en especial entre aquellos alumnos que se iniciaron en el piano con otras metodologías, y que luego su práctica fue basada en la memorización de la ejecución mental y las rutinas no intuitivas de ejecución para la adquisición de la técnica, rendimientos de mejoría sustanciales en lo que hace a la corrección de los malos hábitos que arrastraban de otras formas de enseñanza. También se constató, que empleada la propuesta metodológica postulada en esta investigación, rara vez los estudiantes adquirieron malos hábitos.

En este sentido, y para sintetizar los resultados, se llegó a la conclusión de que la implementación de este tipo de metodología es una eficaz alternativa a los métodos tradicionales o intuitivos basados en series de ejercicios por repetición, los cuales tienden a generar malos hábitos, a imposibilitar el avance de nivel de los estudiantes, produciendo desmotivación, que genera finalmente deserción de la mayoría de los alumnos en alguna instancia de aprendizaje del instrumento.

Luego del Marco Teórico se exponen los aspectos metodológicos del trabajo. En este sentido, la investigación adoptó un enfoque empírico y de carácter descriptivo, tomando una estrategia de modelo multimetódico, que permite abarcar diferentes métodos y técnicas. Para poder responder parte de los objetivos de la investigación, se dividió la misma en tres fases de trabajo de campo:

1. Entrevista semiestructurada: permitió, mediante la conversación personal con el alumno, indagar acerca de la trayectoria de éste como estudiante de piano, de los diversos métodos en con los que ha estudiado, si es que los hubo, y de las dificultades que se le presentaron en el curso de sus estudios.
2. Encuesta: nos sirvió para evaluar a los alumnos de qué forma emplean su memoria instrumental en la práctica y ejecución del piano. Se analizó en qué medida cada estudiante empleó la memoria auditiva, kinestésica o visual para memorizar una pieza.
3. Aplicación de una rutina de estudio alternativa a las tradicionales: la misma fue diseñada para que los alumnos pudieran adquirir una técnica que les permitiese adquirir los aprendizajes necesarios para tocar el piano adecuadamente de forma significativa. La aplicación de esta rutina se realizó sobre una muestra reducida de jóvenes alumnos y acompañada de una serie de observaciones, las cuales fueron sistematizadas en forma de cuadro y analizadas para evaluar la efectividad de la rutina.

Estas tres fases de investigación fueron aplicadas a un conjunto de diez estudiantes de piano de la academia privada de música en la que imparto clases, de diferentes edades y niveles de estudio, los cuales practican, en la actualidad, empleando la metodología de adquisición de una técnica y de práctica mediante la ejecución mental aquí propuestos.

Por último, tras la metodología, se presentan los resultados y las conclusiones finales de nuestro trabajo.

Para finalizar este apartado introductorio, haremos mención a la estructura de la tesis. Primero se presentan los aspectos formales que hacen a los lineamientos de la investigación, para luego mencionar antecedentes vinculados al tema de estudio. En lo que hace al Marco Teórico, la primera parte del desarrollo de la tesis recoge la investigación bibliográfica realizada anteriormente a la experiencia. Primero, se estudia la noción de técnica y su consecuente aplicación al estudio del instrumento. Luego, se analizan las principales críticas a los métodos de práctica por repetición, así como las diferentes perspectivas pedagógicas orientadas por metodologías desarrolladas a partir de una técnica. Asimismo, se analizan los procesos cognitivos presentes en las diferentes técnicas de estudio del instrumento. En lo que refiere a este último punto, se hizo particular hincapié en los procesos de memorización y en sus implicancias en la adquisición de competencias musicales; se realiza, además, una clasificación de los tipos de memoria instrumental y observando en qué medida influye cada uno en el proceso de enseñanza/aprendizaje del instrumento. A partir de los conceptos resultantes de esta investigación, se diseñó la rutina de estudio que será aplicada en la parte experimental de esta tesis.

1.1 Presentación del problema

Dentro del marco expuesto en el apartado anterior, nos preguntamos por qué, en la actualidad, a pesar del acceso a la información que tenemos a nivel global, sigue existiendo un alto índice de fracasos en el aprendizaje del piano. ¿No existen, acaso, metodologías diseñadas especialmente para prevenir el fracaso dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje?

Cabe destacar que el estudio del piano conlleva, por lo general, varios sacrificios. En primer lugar, se trata de un proceso de formación carísimo, quizás el más caro en lo que a la educación en la práctica de los instrumentos musicales refiere: al coste de las clases, cursos y cursillos, hay que añadir el coste del instrumento y el elevado nivel de esfuerzo que el estudiante debe realizar para lograr tocarlo de manera adecuada, para hacer música a través del teclado.

Estos sacrificios tienden a afectar, puesto que por lo general el inicio de la formación musical se da durante la infancia, al grupo familiar. Cuando no se llega a un nivel satisfactorio, suele suceder que la frustración termine traduciéndose en el abandono de los estudios y se tire todo dicho esfuerzo por la ventana.

En general, el problema reside en el paso del nivel medio/medio-alto al nivel alto-profesional, puesto que el paso de un nivel elemental-básico al nivel medio no suele presentar grandes inconvenientes entre los neófitos.

Nuestra investigación está guiada por esta problemática. En tanto docentes, aspiramos brindar a nuestros alumnos las herramientas necesarias para su óptima formación. Por tanto, el estudio teórico-descriptivo realizado aquí plantea abarcar determinados aspectos didácticos presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje del piano con la esperanza de contribuir

en aclarar algunos de los procedimientos y metodologías empleados para llevar a cabo dicho proceso, así como también discutir algunos ejemplos muy difundidos en la pedagogía pianística pero bastante poco productivos.

Generalmente, estos ejemplos están ligados a las metodologías tradicionales de enseñanza del instrumento, entre las que se destacan los métodos de Hanon y Czerny, basados en el ejercicio de la repetición, por ser los más difundidos (Chang, 2008). Estos métodos ofrecen una serie de rutinas para crear pianistas virtuosos. No obstante, si bien estos ejercicios pretenden lograr la independencia de los dedos, existen, como veremos más adelante, diversas posturas que desmienten su éxito (Whiteside, 1969; Eigeldinger, 1986; Chang, 2008).

Las rutinas de estudio tradicionales suelen estar estructuradas en diversos estadios (Chang, 2008: 17):

- (1) En primer lugar, se suele recomendar que el practicante comience su rutina mediante una media hora de práctica de una serie de ejercicios de calentamiento, en general ligados a la ejecución de diversas escalas. Una vez calientes los dedos, se recomienda el empleo de ejercicios del estilo de las series de Hanon para mejorar la técnica.

- (2) Luego, el alumno es invitado a tomar una pieza nueva y leer detenidamente una o dos de las páginas de la partitura, tocándolas con cuidado a dos manos desde el principio. El estudio debe llevarse a cabo de forma lenta y pausada, repitiendo los pasajes detenidamente hasta que los pasajes puedan ser tocados razonablemente bien. Una vez alcanzado tal punto, se suele aumentar la velocidad gradualmente hasta alcanzar la velocidad final. Muchas veces se suele emplear el auxilio de un metrónomo para llevar a cabo el incremento gradual de velocidad.

- (3) Al final de una sesión de estudio de dos horas, los dedos vuelan. Esto permite que el alumno pueda ejecutar la obra a la velocidad que desee y disfrutar de la música de forma relajada. No obstante, cabe aclarar, los estudiantes suelen llegar cansados a esta instancia de la práctica, puesto que la repetición que guía a las instancias anteriores tiende a fatigar al pianista.

- (4) En general, antes de la clase o del concierto los alumnos suelen estudiar la pieza a la velocidad correcta o a una velocidad más rápida que la correcta, varias veces hasta asegurarse que han llegado a las mejores condiciones. Existe la tendencia a creer que cuanto más estudio haya, mejores resultados se alcanzarán. No obstante, la fatiga y el desgaste, por un lado, y el carácter automático de la ejecución alcanzado tras este tipo de rutinas suelen generar efectos negativos en la forma adecuada de tocar la pieza, que implica determinado grado de expresividad y sensibilidad. Tocar el piano, en efecto, no implica únicamente reproducir una serie de tonalidades con el teclado, sino tener la posibilidad hacer música mediante el instrumento.

Resulta, en efecto, necesario encontrar metodologías más adecuadas, que ayuden al alumno a aprender a tocar el piano, a hacer música con el piano, en lugar de repetir rutinas acríticamente. Se trata, por tanto, de ofrecer a los estudiantes una metodología que permita optimizar el estudio, que enseñe cómo estudiar el instrumento.

Chang (2008) indica claramente que este tipo de rutinas suelen contribuir negativamente en el progreso del estudiante, puesto que garantizarán

“(…) casi con toda seguridad que los estudiantes no progresarán más allá del nivel intermedio aunque estudien varias horas al día. Por ejemplo, este método no les dice nada a los estudiantes sobre qué hacer cuando se encuentran con un pasaje imposible excepto continuar repitiendo, en ocasiones toda la vida, sin una idea clara de cuándo o cómo se adquirirá la técnica necesaria. Este método deja completamente al estudiante la tarea de aprender a tocar el piano. Más aún, la música saldrá monótona durante el recital y fallas inesperadas serán casi inevitables” (p. 14).

Estamos de acuerdo con este autor en su forma de valorar este tipo de metodologías. Asimismo, consideramos, tal como él mismo indica, que la principal causa de deserción en el estudio del piano radica en la imposibilidad de progresar, de pasar de un nivel medio a un nivel elevado.

Esto último está estrechamente ligado con la falta de motivación generalizada entre los estudiantes de piano (Chang, 2008). En efecto, al percibir que tanto sacrificio en el estudio no lleva a ningún puerto, puesto que no hay indicios de progreso, los estudiantes suelen sentirse desmotivados y abandonan sus estudios.

El mecanicismo propiciado por los métodos tradicionales basados en la repetición de escalas y estudios está muy lejos, creemos, de generar verdaderos músicos. Con él se pone de manifiesto una forma mecánica, valga la redundancia, que se aleja del verdadero “hacer música”. Es por ello que consideramos que este tipo de rutinas y las metodologías que las sustentan tienden a generar el fracaso generalizado que percibimos en las clases de piano.

Asimismo, estas rutinas y otras similares, tal como analizaremos más adelante, suelen ser causantes de los malos hábitos, que constituyen las

mayores pérdidas de tiempo, al entender de Chang (2008), en el estudio del piano.

El autor da cuenta de los principales malos hábitos difundidos por la pedagogía pianística tradicional, que no sólo interfieren en la calidad de los resultados finales, sino que también resultan muy difíciles de erradicar (Chang, 2008: 26):

- El estudio a dos manos de piezas que resultan demasiado difíciles o complejas suele generar tensión, la cual incide negativamente sobre la calidad de la ejecución de dichas piezas. Este tipo de hábitos, además, suele generar daños difíciles de diagnosticar, por lo que resultan más dañinos aún.
- El uso excesivo del pedal izquierdo o sordina constituye otro mal hábito.
- Asimismo, el aporreo de las teclas sin prestar atención a la musicalidad tiende a generar confusión entre la intensidad y el entusiasmo. Es preciso, para resolver esta cuestión, que el alumno aprenda a escuchar lo que está tocando y a evaluarlo críticamente en pos de mejorar la calidad de lo que toca.
- Otro mal hábito, que corresponde a la esfera de lo postural, está ligado a no liberar los brazos. Es preciso que el docente enseñe de manera adecuada la posición de los brazos, puesto que muchos alumnos tienden a levantar los brazos sin darse cuenta y generar tensión en ellos y debilitamiento en los dedos. Claro está que una práctica basada en la repetición tiende a sedimentar este tipo de hábitos corporales y a tornar más dificultosa su resolución cuando se los diagnostica.

- La ejecución de una pieza a una velocidad incorrecta suele presentarse como otro mal hábito generalizado entre los estudiantes de piano que siguen este tipo de rutinas al llevar a cabo la práctica. Creemos que una pieza debe practicarse siempre en la velocidad correcta.
- Finalmente, los métodos basados en la repetición y la mecanización suelen generar los que Chang (2008) denomina “tartamudeo”. El tartamudeo está más bien ligado al hecho de que el estudiante se toma pausas para practicar una pieza de forma fragmentada, haciendo hincapié en aquellas partes que le resultan más complicadas. Esto tiende a quitar organicidad a la ejecución de la pieza completa, por lo que recomendamos que durante la práctica el estudiante no se pare en determinado pasaje, sino que toque la pieza de corrido y memorice dónde se equivocó para realizar ulteriores correcciones.

Este diagnóstico da cuenta de cuáles son las principales causas del fracaso y la deserción en el estudio del piano, ligados principalmente a las dificultades que suelen tener los alumnos para alcanzar un nivel alto-profesional. En nuestra tesis, como veremos próximamente, presentaremos una sistematización de alternativas posibles para sortear estas dificultades.

Consideramos, asimismo, que un buen instrumentista debe ser capaz de emplear la memoria y la ejecución mental en la práctica de su instrumento. En efecto, una rutina basada en la ejecución mental y el uso de la memoria para la práctica del piano puede resultar extremadamente positiva si es empleada para reemplazar las técnicas de estudio deficientes, basadas en la repetición y el virtuosismo.

1.2 Hipótesis y objetivos

1.2.1 Hipótesis

1.2.1.1 Hipótesis principal

Los métodos tradicionales de enseñanza del piano tienden a conducir a un fracaso generalizado entre los jóvenes estudiantes.

1.2.1.2 Hipótesis auxiliares

- Los métodos tradicionales de estudio suelen provocar malos hábitos en los estudiantes piano que imposibilitan el paso de un nivel medio a uno elevado-profesional.
- El uso de la memorización musical tiende a generar efectos más positivos en la adquisición de aprendizajes significativos en el estudio del piano que el mero empleo de la repetición automática.

- Los métodos tradicionales, basados en rutinas de estudio repetitivas y acríicas, tienden a generar estrés y desmotivación entre los estudiantes de piano.

1.3.2 Objetivos

1.3.1.1 Objetivo principal

- El presente estudio pretende dar cuenta de los beneficios de la memorización y la ejecución mental en la adquisición de una técnica pianística, enfocándose principalmente en la forma en que contribuyen a facilitar el aprendizaje de la obra y su adecuada interpretación.

1.3.1.2 Objetivos secundarios

- Identificar cuáles son los malos hábitos de los estudiantes de piano y en qué medida los métodos tradicionales influyen en ellos.
- Elaborar una estrategia para evitarlos/eliminarlos de forma rápida y efectiva y evaluar, mediante su aplicación, en qué medida resulta beneficiosa.

- Dar cuenta de la necesidad del desarrollo de la memoria musical para la realización exitosa del proceso de enseñanza/aprendizaje del instrumento.
- Analizar los procesos cognitivos de los estudiantes en relación a ello.
- Idear una propuesta didáctica que ponga de manifiesto la necesidad del uso de la memoria para la adquisición de aprendizajes significativos en el estudio del instrumento.
- Analizar en qué medida el estrés y la desmotivación generalizada entre los estudiantes de piano está ligada al empleo de los nuevos métodos.
- Buscar una alternativa para evitar estas dificultades en el seno del proceso de enseñanza/aprendizaje.

1.4 Antecedentes

Nuestro trabajo propone una revisión crítica de los métodos tradicionales de enseñanza del piano para hallar en ellos las principales causas del fracaso en el proceso de enseñanza/aprendizaje del instrumento. Asimismo, quiere dar cuenta, mediante la puesta en marcha de una serie de experiencias en el marco empírico, de un método alternativo, capaz de brindar, aunque sea de forma parcial o acotada, una solución a dicha problemática.

De acuerdo con Jorquera (2004: 27), la noción de método, en lo que respecta a la enseñanza de un instrumento,

“(…) tiene en el ámbito de la historia de la enseñanza musical connotaciones precisas que se relacionan sobre todo con la enseñanza instrumental y del solfeo, incluso desde tiempos antiguos, que nos llevan a entender el método como un manual, es decir un texto monográfico que tiene como meta facilitar el aprendizaje de una determinada materia, en este caso en el ámbito musical, mediante ejercicios ordenados según lo que el autor considera una dificultad creciente. El método en este sentido se podría describir como un texto que, según las épocas, contiene solamente ejercicios, o bien reflexiones que los acompañan, llegando así el último de textos a presentar más bien un concepto de la enseñanza-aprendizaje de la materia expuesta en el texto”.

Si revisamos la historia de los principales antecesores de los actuales métodos de formación pianística, tendríamos que remontarnos al periodo barroco, en el que éstos que comienzan a sistematizarse y difundirse. Un ejemplo clásico es el del Álbum de Ana Magdalena y los Pequeños preludios, así como el de los ciclos de Invenciones en dos o tres voces, elaborados todos ellos por el compositor Johann Sebastian Bach para brindar respuesta a la problemática de la carencia de métodos de formación pianística (Ingram, 1978). Otro ejemplo clásico, frecuentemente empleado hoy en día por los practicantes, es el de las 555 Sonatas del italiano Domenico Scarlatti (1986).

Entre los siglos XVIII y XIX existe un amplio repertorio compuesto fundamentalmente con fines pedagógicos. Entre ellos destacamos las sonatinas compuestas por Muzio Clementi, Franz Joseph Hayden y Friedrich Khulau, todas ellas bastante difundidas en la actualidad en tanto herramientas susceptibles de ser utilizadas para la práctica pianística (Ingram, 1978).

Asimismo, es preciso hacer mención de otras obras de carácter similar, como son las Variaciones (WoO 64, 70 y 77) y las Danzas (WoO 8, 13, 14, 15, 16, 23, 83 y 86) de Ludwig van Beethoven (Ingram, 1978).

Cabe considerar que el siglo XIX he sido un siglo de particular importancia en lo que respecta a la cultura pianística. En efecto, el paso por la Revolución Industrial permitió, entre los fabricantes, el incremento en la producción de instrumentos. Junto con el auge de luthería y el abaratamiento de los costes de los instrumentos, proliferó también la producción teórica destinada a la enseñanza del mismo y con ella la publicación por parte de diversos compositores y pedagogos de una amplia diversidad de métodos (Ingram, 1978).

Cabe destacar que, contemporáneamente a la publicación del Álbum para la juventud, de Robert Schumann, se desarrollan los métodos de

enseñanza para piano de Charles-Louis Hanon y Carl Czerny, vigentes en la actualidad y sobre los cuales volveremos más abajo, puesto que su utilización acrítica, creemos, es una de las principales causas de escaso éxito que se evidencia en las lecciones de piano hoy en día (Ingram, 1978).

El siglo XX se destaca por una proliferación en lo que refiere a la composición de álbumes de estudio. Destacamos entre ellos la publicación en 1940 del método Mikrokosmos por parte del compositor de origen húngaro Béla Bartók (1987), destinado a la iniciación pianística, ya sea en pos de promover el estudio entre los principiantes jóvenes como entre los adultos. Según el mismo autor, el método presente en Mikrokosmos “(...) está dedicado a cubrir, en lo más posible, la mayoría de los problemas técnicos simples que se encontrarán en las etapas tempranas” (p. 6).

Por otra parte, hacia la misma época, es posible encontrar numerosos métodos destinados a la educación musical temprana infantil, entre los que podemos nombrar las piezas compuestas por Faber (1993), Chatman (1989), Kodály (1964) y Hindemith, entre otros.

1.4.1 Corrientes pedagógico-musicales del siglo xx

El desarrollo musical y educativo ha seguido, a grandes rasgos, pautas similares de desarrollo durante el siglo XX. A pesar de encontrarnos en el siglo XXI, la educación musical a nivel masivo, continúa regida por las normas del tradicionalismo impuesto a finales del siglo XIX, normas que se inspiraban en modelos culturales y sociológicos, además de poco educativos, inadecuados y decadentes para hoy (Hemsey De Gainza, 2002).

La educación musical tradicional se ha basado hasta hace poco en la consecución de virtuosos con un gran dominio técnico, aunque ello repercutiese en dejar desatendidas el resto de capacidades expresivas, o en dominar unas técnicas musicales que “adornasen” la personalidad. Las nuevas corrientes pedagógicas musicales no pretenden encauzar al niño dentro de un academicismo formal, sino más bien que se desarrolle su imaginación tanto a la hora de realizar actividades, como a la hora de inventar nuevos códigos o producciones, tanto individuales como colectivas (Hemsey De Gainza, 2002).

Si la enseñanza musical hasta nuestros días se ha mostrado como algo ajeno a la realidad, impartida en centros diferentes a aquellos en los que realizaba la actividad educativa cotidiana y con unas actividades sin apenas posibilidades de aplicación en el entorno diario, las nuevas corrientes pretenden conseguir gracias a la música, que el niño “se acerque más a su realidad diaria, aunque su forma de valorarla sea diferente” (Hemsey De Gainza, 2002: 28).

Si la enseñanza tradicional se ha convertido para muchos alumnos en algo aburrido que condicionaba el alto grado de abandono de los estudios musicales, lo que se pretende hoy es que el niño disfrute y se divierta jugando con la música. Sobre todo debe contemplarse como una actividad lúdica que haga que el niño vaya interesándose cada vez más y profundizando en ella.

Todas estas formas nuevas de concebir la música son, a grandes rasgos, las que se encuentran recogidas en las actuales corrientes pedagógicas musicales.

Creatividad

Quizás, una de las características más definitorias de la personalidad del niño es su gran creatividad que empieza a mostrarse desde su más

temprana edad: imaginación, juegos, situaciones, etc. Bajo este aspecto, la música tiene un enorme valor, puesto que es una actividad que permite experiencias creativas. Esta creatividad puede desarrollarse de diferentes formas en función de los distintos bloques de contenido que se trabajen (Aiello, y Williamon, 2002)

La invención de melodías con instrumentos de placa o flauta, la realización de creaciones propias para ambientar historias, o la redacción de cuentos instrumentales en los que aparezcan personajes (personas, animales u objetos) asociados con instrumentos y que impliquen su utilización, son todas ellas actividades cuyo objetivo fundamental es, además del dominio instrumental, el desarrollo de la creatividad (Jorquera, 2004).

En la lecto-escritura musical, la creatividad puede ser apreciada de una forma más evidente: creación de códigos melódicos, rítmicos o aunando ambos; creación de códigos dinámicos o expresivos, asociando matices con colores, etc. Hay que tener en cuenta que la gran ventaja que ofrecen estos códigos no convencionales sobre el solfeo tradicional es que, a pesar de su mayor inexactitud, son mucho más creativos para el niño (Jorquera, 2004).

Principales Corrientes

La teoría de Piaget en la Educación Musical

El niño según Piaget, tiene un concepto de las cosas muy diferente a los mayores, ya que su conocimiento se basa fundamentalmente en la observación. La teoría de Piaget se fundamenta en la adaptación de un individuo interrelacionado de forma creativa con el entorno. La interrelación “se produce en el momento que el niño asimila todo lo que abarca, no sólo de su ambiente sino también de lo nuevo y desconocido” (Tur Mayans, 1983: 11).

Según Piaget, el crecimiento cognoscitivo atraviesa diferentes etapas que evolucionan desde la etapa sensomotriz hasta el pensamiento operativo, existiendo una variación en los niveles de la edad motivada por el ambiente físico, social y cultural. Desde esa perspectiva de Piaget, el aprendizaje musical comienza con una percepción, ya sea encaminada hacia la discriminación auditiva, entonación o hacia la escucha de diferentes formas musicales (Tur Mayans, 1983).

El niño con su experiencia incluirá en su percepción una dimensión de tiempo y una conciencia musical que cada vez evolucionará más, incluso logrará objetivos más complicados relacionados con los conceptos más áridos de la educación musical, como es el caso del transporte, inversión, modulación, etc.

Para Piaget, el conocimiento musical debe adquirirse en el colegio mediante el desarrollo creativo sobre el propio ambiente sonoro, de tal forma que la inteligencia musical se irá desarrollando a medida que el individuo se familiariza con la música. Las experiencias musicales, desde sus inicios en las escuelas infantiles, deben aprovechar el desarrollo natural del niño, con lo que el crecimiento musical pasará de la percepción a la imitación e improvisación (Tur Mayans, 1983).

En la etapa sensomotriz la imitación desempeña un papel muy importante para la adquisición de símbolos musicales. Una programación musical debe apoyarse, según Piaget, en la conciencia del niño y en la creación de sonidos musicales, donde los elementos musicales constituirán parte de la experiencia musical del niño y deberán trasladarse desde la percepción a la reflexión. Además, “los conceptos musicales básicos se desarrollarán mediante el oído y el movimiento” (Tur Mayans, 1983: 33). La educación musical también debe guiar hacia la adquisición de conocimientos relacionados con las cualidades del sonido mediante el movimiento, la vocalización y experimentación.

Desde los primeros momentos de su educación musical, el niño debe encontrarse capacitado para distinguir conceptos como fuerte-débil, rápido-lento, alto-bajo, etc. Además debe ir consiguiendo poco a poco otros conceptos relativos al pulso, métrica, aire, valor de figuras, entre otras.

Método Montessori

Es un método especialmente utilizado para niños con deficiencias físicas, sobre todo ciegos. Se basa en la educación de sentidos como el tacto y el oído especialmente. Para este método, la mente humana funciona como una computadora que procesa información que nos llega a través de los sentidos. Los cinco sentidos pueden ser educados mediante ejercicios y prácticas, pero en el caso de los niños ciegos, al carecer del sentido visual, se han de potenciar los demás (Montessori, 2003).

Sus propósitos musicales no presentan grandes innovaciones, la principal es su aplicación a niños invidentes. Sus principales objetivos son (Montessori, 2003: 23)

- fomentar el uso del oído reemplazando a la vista.
- desarrollar el sentido del ritmo, a menudo ausente, en los niños ciegos.
- desarrollar la autoestima del alumno: en los ciegos y los sordos, la carencia de autoestima suele ser muy grande, llegando a producir verdaderos complejos de inferioridad.

La parte práctica se centra en los bloques de contenido habituales, variando las actividades. La educación auditiva se centra en juegos de reconocimiento de timbres, actividades de discernimiento de duraciones, de intensidades, de alturas y juegos de silencio. En cuanto a la educación del

ritmo, se contempla la realización de actividades relacionadas con el acento, el pulso y con el propio ritmo (Montessori, 2003).

Algo que no se contempla en la educación musical convencional es la educación del tacto. En este sentido, es productiva la construcción de instrumentos sencillos desde muchos aspectos, ya sensoriales, manuales, prácticos, científicos y de entendimiento (Montessori, 2003).

Este sistema, plantea Montessori (2003) también tiene un apartado dedicado a la educación intelectual donde se trabaja los nombres y los valores de las notas, la lecto-escritura musical mediante el sistema Braille y la comprensión de la “belleza del sonido”, con actividades como la lectura de poemas líricos, ejercicios de frases cortas para las que el alumno debe encontrar textos, búsqueda de bajos continuos sencillos mediante xilófonos y otros instrumentos.

Método integral

Este método se dirige principalmente a la lecto-escritura no musical. Como su nombre indica, utiliza otras muchas áreas de una forma global. El mismo establece dos períodos en función no de la edad, sino del ritmo evolutivo del niño (Bernal y Calvo, 2000: 23):

- 1er período preparatorio, en el cual los objetivos musicales básicos a conseguir son la estructuración del esquema corporal y la manifestación del ritmo musical infantil.
- 2º período de profundización, en el que se da importancia a la expresión musical en general.

La atención principal de este método es la calidad musical, tanto en actividades vocales como de movimiento e instrumentales. Al principio se comienza por actividades para favorecer el sentido rítmico, con juegos de palmas y de coordinación en función de su grado de psicomotricidad.

Estas actividades están sujetas a cambios dinámicos, expresivos y de altura, en función de lo que determine el educador (Bernal y Calvo, 2000)

El siguiente paso consiste en incorporar, a los movimientos, ejercicios vocales: primero voces onomatopéyicas para luego pasar a textos escritos. Se pretende que la secuencia lógica de este proceso sea que los propios niños propongan distintos movimientos y textos.

Para continuar con esta fase, se pretende asociar movimientos en marcha (Bernal y Calvo, 2000: 25):

- caminar dando un paso por nota
- caminar cantando
- caminar, cantar y dar palmas
- alternar las actividades: un grupo canta y el otro da palmas.

En cuanto a la educación instrumental, primero se aconseja la manipulación de objetos cotidianos con posibilidades sonoras para conseguir despertar en los niños la curiosidad por este fenómeno acústico. La técnica que se usa es la del “eco”: el educador hace un motivo que debe ser repetido instrumentalmente por el alumnos (Bernal y Calvo, 2000)

Más tarde se va a utilizar una parte del método Dalcroze: los niños van a caminar y tocar simultáneamente. Por último utilizará la parte del método

Orff que conviene: los niños tocan con los instrumentos el ritmo de sus nombres o de otras palabras (Bernal y Calvo, 2000)

1.4.2 Nuevas corrientes de la pedagogía musical

Tal como ya hemos indicado, el piano tiene, entre la totalidad de los instrumentos, un lugar privilegiado, no sólo en lo que respecta a su papel central que suele adquirir en las diversas formaciones a las que pueda pertenecer, sino también en el contexto de los estudios musicales en general. En efecto, el piano es, desde hace generaciones, uno de los instrumentos más estudiados de todos y su pedagogía se ha ido desarrollando a través del tiempo, adquiriendo formas nuevas, adhiriendo a diversas posturas.

Esto da cuenta del hecho de que existan tantos métodos para la enseñanza del piano, que abarcan desde aquellos más tradicionalistas, centrados en la repetición mecánica y la lectura de partituras, hasta los más innovadores. Entre los primeros y los últimos, existe un amplio espectro de perspectivas didácticas. No obstante, cabe considerar, existe también un punto de inflexión situado en la historia.

La “revolución” en materia de desarrollos didáctico-musicales se dio hacia el siglo XX, cuando comenzaron a aplicarse las metodologías de la Escuela Nueva y el constructivismo en el ámbito de la educación musical. Surgen, en ese entonces, métodos nuevos de enseñanza musical e instrumental, como son los métodos Orff (1963), Kodály (1964), Dalcroze (1985) y Willems (1979).

Estos métodos se destacan de los tradicionales sobre todo por el rol activo que adquiere el alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje musical (Juntunen y Westerlund, 2011). De ahí que los defensores de estas formas de estudiar la música consideren que su objetivo es lograr que el alumno alcance un aprendizaje de carácter significativo, para que luego pueda ser empleado en diversos contextos, en lugar de que adquiera un conocimiento memorístico que sólo pueda repetir en el contexto en el que ha sido aprendido (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Es así como comienza a desarrollarse una nueva forma de concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje musical que se opone a la tradicional.

Sin embargo, a pesar de haber habido un cambio significativo en los desarrollos teóricos, es preciso tener en cuenta que aún hoy gran parte de las instituciones no ha logrado aplicar las innovaciones de los grandes pedagogos musicales del siglo XX. Todavía hoy, muchos maestros siguen basando sus métodos de enseñanza en la repetición, la lectura y la memorización acrítica y mecánica.

Es por ello que gran parte de los músicos en la actualidad tiene dificultades para sentir la pieza que debe interpretar, para improvisar, para hacer música más allá de reproducir una serie de tonos cifrados en una partitura. Es por ello, también, que los estudiantes tienen tantas dificultades para pasar a un nivel superior y suelen frustrarse y abandonar sus estudios.

Puesto que nuestro interés reside en buscar una alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza pianística, cabe revisar muy breve y esquemáticamente algunos de los desarrollos más importantes en materia de pedagogía musical:

Método Dalcroze

Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), pedagogo y compositor suizo, se oponía a la ejercitación mecánica del aprendizaje de la música por lo que ideó una serie de actividades para la educación del oído y para el desarrollo de la percepción del ritmo a través del movimiento. Con este propósito hacía marcar el compás con los brazos y dar pasos de acuerdo con el valor de las notas, mientras él improvisaba en el piano. Llegó a la siguiente conclusión: el cuerpo humano por su capacidad para el movimiento rítmico, traduce el ritmo en movimiento y de esta manera puede identificarse con los sonidos musicales y experimentarlos intrínsecamente. Dalcroze (1985) consiguió que sus alumnos realizaran los acentos, pausas, aceleraciones, crescendos, contrastes rítmicos, etc. Al principio se improvisaba, para luego pasar al análisis teórico.

Para Dalcroze(1985) la rítmica es una disciplina muscular. El niño que ha sido formado en ella, es capaz de realizar la organización rítmica de cualquier troza musical. No se trata de “gimnasia rítmica” sino de una formación musical de base que permita la adquisición de todos los elementos de la música. Pretende, igualmente, “la percepción del sentido auditivo y la posterior expresión corporal de los percibido (el ritmo de cualquier canción escuchada es traducido por su cuerpo instintivamente en gestos y movimientos)” (Dalcroze, 1985: 24).

Aunque la metodología Dalcroze (1985) está estructurada para los diferentes niveles educativos, se centra más en la educación infantil.

Los principios básicos del método son (Dalcroze, 1985: 17):

- todo ritmo es movimiento.
- todo movimiento es material.
- todo movimiento tiene necesidad de espacio y tiempo.

- los movimientos de los niños son físicos e inconscientes.
- la experiencia física es la que forma la conciencia.
- la regulación de los movimientos desarrolla la mentalidad rítmica.

Según estos principios, las características básicas de este método son:

1. La rítmica Dalcroze (1985) se basa en la improvisación. Los niños caminan libremente, y entonces comienza el piano a tocar una marcha suave y lenta, sin advertirles nada, los alumnos adaptan poco a poco su marcha al compás de la música. Así va introduciendo los valores de las notas (las figuras) (Dalcroze, 1985: 15):

Las negras para marchar

Las corcheas para correr

La corchea con puntillo y semicorchea para saltar

2. Se desarrollan ejercicios apropiados para la orientación espacial. Como por ejemplo, marchas en círculo hacia derecha e izquierda levantando y bajando los brazos a la voz de “hop” (Dalcroze, 1985).

3. Se desarrollan ejercicios apropiados para hacer sentir los matices. Ejemplo: el profesor toca una música suave y los niños andan de puntillas (siempre en círculos), y cuando la música es fuerte y marcada, marchan marcando fuertemente el paso (Dalcroze, 1985).

4. Se desarrollarán movimientos expresivos para la interpretación y el carácter de la obra musical (Dalcroze, 1985).

5. El silencio se hará sentir relacionándolo con la interrupción de las marchas con ausencia de sonido (Dalcroze, 1985).

Para vencer las dificultades que ofrecía la respuesta corporal creó una serie de ejercicios de aflojamiento y de independencia para las extremidades, el tronco y la cabeza a fin de que sus alumnos pudieran moverse con toda libertad (Dalcroze, 1985). También creó una serie de ejercicios de desinhibición, concentración y espontaneidad, que les permitían reaccionar inmediatamente a una señal musical dada (Dalcroze, 1985).

El principal objetivo era que este método fuera utilizado en los jardines de infancia y en las escuelas elementales de música, además fue aprobado por médicos y psicólogos. Fue aplicado también para niños neuróticos y retardados así como débiles mentales (Dalcroze, 1985).

En esencia, se trata de un método que tiene como premisa la correlación que existe entre la ejecución musical y los movimientos del propio cuerpo. En efecto, según el pedagogo vienés, es posible representar todos los elementos musicales a través del cuerpo. Éste, por tanto, se convierte en una suerte de instrumento para percibir la música. El alumno, guiado por el docente, ha de explorar la música a través del movimiento propio de acuerdo con el tempo, las frases, las dinámicas y el estilo. De este modo se ejercitan la noción del ritmo (euritmia) y la improvisación a partir del movimiento corporal y el oído tonal a través del solfeo. Cabe destacar que, en lo que respecta a la enseñanza instrumental, para Dalcroze (1985) resulta fundamental que el alumno haya explorado adecuadamente las ideas musicales; sólo una vez que pueda expresarse musicalmente, el alumno estará capacitado para aprender un instrumento. A diferencia de la enseñanza tradicional, el aprendizaje de la notación musical no está, según el método Dalcroze (1985), ligado a relaciones numéricas entre diferentes

notas, sino a partir de la propia experiencia biológica y propioceptiva. (Ferrari y Spaccazocchi, 1985; Juntunen y Westerlund, 2011).

Método Kodály

Este método fue desarrollado por el compositor húngaro Zoltán Kodály (1882-1967). Fue un compositor, gran pedagogo, musicólogo y folclorista húngaro de gran trascendencia. Su interés por el folklora de su pueblo y las investigaciones etnomusicales influyeron sobremanera en sus desarrollos metodológicos. A través del canto coral, empleando un repertorio tradicional, ha diseñado un método activo de alfabetización musical, sostenido en la premisa de que la maduración y el desarrollo vocal y auditivo de los niños debe darse contemporáneamente a su culturalización musical (Niland, 2009).

Se basó en la música campesina, la cual, según el autor, es conveniente que se comience a introducir en los ambientes familiares de los niños. El valor de Kodály se cifra fundamentalmente en su labor musicológica realizada en la doble vertiente de la investigación folclórica y de la pedagógica (Niland, 2009).

Su método parte del principio de que “la música no se entiende como entidad abstracta (solfeo en el plan antiguo), sino vinculada a los elementos que la producen (voz e instrumento) “. La práctica con un instrumento elemental de percusión y el sentido de la ejecución colectiva son los puntos principales en que se asienta su método.

Podríamos resumir su método en los principios siguientes (Niland, 2009: 7):

- La música es tan necesaria como el aire.
- Sólo lo auténticamente artístico es valioso para los niños.
- La auténtica música folclórica debe ser la base de la expresión musical nacional en todos los niveles de la educación.
- Conocer los elementos de la música a través de la práctica vocal e instrumental.
- Lograr una educación musical para todos, considerando la música en igualdad con otras materias del currículo.

Su método, desde el punto de vista pedagógico, se basa en la lecto-escritura, en las sílabas rítmicas, la fononimia y el solfeo relativo. Con las sílabas rítmicas, Kodaly pretende relacionar a cada figura y su valor con una sílaba, con lo cual obtiene cierta sensación fonética y, por consiguiente, una relativa agilidad o lentitud en el desarrollo de las diferentes fórmulas rítmicas y su contexto global.

Ejemplos de sílabas rítmicas

Ta ta ta ta ti ti ti ti ri ti ri ti ri ti ri

Con la fononimia, pretende indicar mediante diferentes posturas y movimientos de las manos, la altura de los sonidos y que los alumnos los identifiquen con sus nombres respectivos (Niland, 2009).

Mediante el solfeo relativo se plantea la posibilidad de entonar cualquier melodía representada en una sola línea desde el punto de la escritura musical. Esta línea representa el pentagrama convencional y en ella estarán colocadas las diferentes notas con sus nombres respectivos debajo, dichos nombres no estarían completos ya que sólo aparecería la primera letra del nombre correspondiente.

Con esta actitud y desde el punto de vista de la entonación, da igual la tonalidad en que se encuentre la obra musical original, pues siempre se podrá transportar a la tesitura más cómoda del intérprete (Niland, 2009).

Método Orff-Schulwerk

Carl Orff (1895-1982) fue un compositor alemán que elaboró un sistema de educación musical basado en el ritmo. Fundó en su ciudad natal una escuela de música, gimnasia y danza que supuso una nueva concepción de la educación musical en el mundo. Es uno de los pocos métodos activos que existe creado para la educación musical de los niños, suponiendo una verdadera alternativa para el solfeo tradicional y con un marcado énfasis en la percusión y el ritmo (Niland, 2009).

El método desarrollado por él está estrechamente ligado a sus concepciones estéticas de la obra de arte total y su vínculo con la coreógrafa Dorothee Günther. (Niland, 2009).

Según este método, que combina la educación musical con la de la danza, no existen los individuos amusicales, por lo cual, mediante un proceso educativo adecuado, cualquiera puede adquirir las competencias necesarias para disfrutar de la música: la capacidad de percibir y reproducir el ritmo, las alturas y las diversas formas musicales . Para activar las capacidades musicales intrínsecas del sujeto e ir sofisticándolas, es preciso trabajar desde el propio interés del alumno, siendo éste un protagonista activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Orff y Keetman, 1969).

Pretende despertar la invención de los niños; no busca elaborar un sistema rígido, sino una serie de sugerencias que sirvan al maestro como fuente y orientación de múltiples posibilidades musicales (Orff y Keetman, 1969).

Al igual que Kodály, Orff toma los elementos del folclore de su país y de su tradición. Su metodología presenta el siguiente proceso (Orff y Keetman, 1969: 18):

- partir de la palabra para
- llegar a la frase
- la frase es transmitida al cuerpo
- transformándolo en instrumento de percusión
- trabajar la denominada “percusión corporal”
- pasar progresivamente a la pequeña percusión instrumental.
- pasar progresivamente a los instrumentos de sonidos determinados.

Es decir, primero se trabajan los instrumentos corporales, más próximos a los niños, (pasos, palmas, pies, pitos) y posteriormente se abordarán los distintos instrumentos de percusión comprendidos en el

denominado “Instrumentarium Orff”. Estos instrumentos no sólo pretenden atender las necesidades expresivas del niño, mediante la ejecución de un instrumento determinado, sino también su participación en grupo, facilitando la improvisación y la creatividad (Orff y Keetman, 1969).

Sus ideas pedagógicas básicas son (Orff y Keetman, 1969: 17):

- Dar importancia a la forma de ser y comportamiento del niño.
- Desprecio por la teorización excesiva.
- Insistencia en tres conceptos: palabra, música y movimiento.

El método Orff es un intento de dotar a la escuela primaria de ideas y material racionales para la educación musical de los niños. Allí es donde los niños se educan en un sentido amplio, desarrollan sus sentidos y aprenden (Orff y Keetman, 1969). Al poner al niño en relación con la música hay que hacerlo tomando los elementos musicales en su estado más primitivo y originario, de la misma manera que obra y piensa el niño. Estos elementos, en su estado natural, son ritmo y melodía.

La base de su método es la palabra, el lenguaje. Tales palabras se convertirán en generadoras del ritmo, lo que debe ser para Orff el inicio de la música.

Para todo ello, va a intentarse buscar y asociar una serie de palabras con un significado concreto, con ciertos valores musicales. Generalmente, en castellano, se proponen las siguientes (Orff y Keetman, 1969: 21):

Van van an - do an - do co - rro co - rro

Se logra así asociar una determinada sensación lingüística de velocidad (ir, andar, correr) con unos valores musicales más o menos breves, o lo que es lo mismo, más o menos rápidos.

Orff comienza el aprendizaje con negras, ya que lo considera un pulso más natural. Por ampliación o reducción surgen las demás. El ritmo propiamente dicho, va a ser trabajado con los instrumentos. Primero se proponen los instrumentos corporales, los más próximos a los niños (pasos, palmadas, pies, pitos) para más tarde utilizar una amplia gama de instrumentos de percusión que es la llamada “orquesta o instrumentos Orff”, base de la actual iniciación instrumental (Orff y Keetman, 1969: 20).

Por último, también se contempla en este método la iniciación melódica. Para ello Orff acepta que hay “un intervalo especialmente complejo para los niños, en un primer momento: el de 2ª menor. Por ello, utilizará al comienzo las escalas pentáfonas (5 sonidos) para pasar, posteriormente, a la diatónica o heptáfona (7 sonidos)” (Orff y Keetman, 1969: 27).

Método Martenot

En la elaboración de su método, el cellista y pedagogo musical Maurice Martenot (1898-1980) se vio motivado por el interrogante que apunta al rol del maestro para con el estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la música. Sus experimentos y estudios de diversos tipos han concluido que el arte debe ser empleado por el maestro de música no como fin, sino como medio para procurar bienestar a los seres humanos (Díaz Gómez, 2007).

Este compositor francés parte de la concepción de que el niño presenta las mismas reacciones psicosenoriales y motoras que el hombre primitivo, por lo que conviene trabajar el sentido instintivo del ritmo en su estado puro, descartando en un principio las nociones de medida y melodía (Díaz Gómez, 2007).

Los objetivos de este método son (Martenot, 1983: 41):

- hacer amar profundamente la música
- poner el desarrollo musical al servicio de la educación
- favorecer el desarrollo del ser
- dar medios para canalizar las energías
- transmitir los conocimientos teóricos en forma viva, concretándolos en juegos musicales
- formar auditorios sensibles a la calidad

Así pues, en las actividades propias de este método, deben realizarse (Martenot, 1983: 27):

- Juegos de silencio
- Ejercicios basados en el uso del lenguaje (para Martenot, el uso de la frase verbal es el principio para la realización del ritmo.
- Audición interior
- Formación sensorial

Martenot (1983: 21) considera que “para llevar a cabo un buen trabajo rítmico es indispensable que éste se realice como repetición de fórmulas encadenadas”. Los ejercicios de “ecos rítmicos” con la sílaba “la” son células propuestas por el maestro que deben terminar en un valor prolongado para el reposo. Imitar y repetir una fórmula desarrolla el órgano sensorial. Con respecto a la entonación, se parte de la imitación. Primero sin notación, con la sílaba “nu”, que puede subir o bajar de acuerdo con el intervalo, mientras sigue el movimiento melódico con el gesto (asociación del gesto y sonido). Los ejercicios de relajación y los juegos de silencio, son también actividades propias de este método.

Método Willems

Este método ha sido elaborado por Edgar Willems (1890-1975). Se trata de orientar la enseñanza musical a lo integral. Según Willems (1979), la música ha de desarrollarse de forma tal que pueda ser enlazada con otras materias de la formación escolar, así como también con otros aspectos comunes de la existencia de los niños. Su ideal está ligado a que, como la música contribuye positivamente al desarrollo integral del individuo, todos los seres humanos en tanto tales estudien música desde pequeños (Díaz Gómez et al., 2007).

Willems (1979) aporta unas profundizaciones y orientaciones más teóricas que prácticas abordando el perfil de la música desde el punto de vista psicológico. Centra sus actividades en el juego mediante el cual descubre ritmos interiores e investiga los planos instintivos, afectivos y mentales del niño.

El método propone una serie de fases fundamentales que deben trabajarse en la clase de música, cuya duración podrá ser aproximadamente entre tres cuartos y una hora (Willems, 1979: 27):

1. Desarrollo sensorial auditivo.
2. Desarrollo del instinto rítmico.
3. Canciones elegidas pedagógicamente.
4. Desarrollo de “tempo” y del “carácter” mediante marchas.

Esta corriente se basa en la diferenciación entre educación musical y enseñanza musical tradicional. La enseñanza tradicional consiste en la exploración de capacidades existentes en vez de su desarrollo, tendiendo a favorecer mediante una técnica cerebral o mecánica el desarrollo del virtuosismo, generalmente instrumental, aunque se descuiden otros valores tanto o más importantes. Es a principios de siglo, cuando va a manifestarse una reacción contra eso: utilizando los métodos más activos y desarrollando las posibilidades más creativas (Willems, 1979).

El valor psicológico de la música va a primar sobre la perfección formal y aparece una educación musical con un doble valor: como actividad en sí misma y como preparación para la vida. En estos postulados se basa la corriente psicológica. Desde este punto de vista, la música favorecería todas las facultades humanas internas: voluntad, sensibilidad, inteligencia e imaginación creadora, y es por ello por lo que la educación musical debe estar dirigida por las corrientes psicológicas.

De todas ellas, el método Willems (1979) acepta como la más apta, la psicología musical analógica, estudiando el ordenamiento jerárquico de los

elementos musicales (ritmo, melodía y armonía) y su analogía con hechos cotidianos, números, etc.

La base teórica del método Willems establece las siguientes operaciones y sus respectivas analogías: (Willems, 1979: 42):

- $1 > 2 > 3$: desde el punto de vista ordinal, al uno (ritmo), viene en primer lugar, es indispensable para la melodía así como ésta lo es para la armonía.
- $1 < 2 < 3$: desde el punto de vista cardinal, el dos (melodía) es más que el ritmo, puesto que lo contiene. A su vez, la armonía los contiene a ambos
- $1 + 2 = 3$: la armonía (3), resulta de la unión de ritmo y melodía.

Por analogía, estas relaciones pueden realizarse con la vida: la vida física es necesaria en primer lugar para que sea posible la afectiva y la mental. La vida mental es más amplia, puesto que recoge los estados de ánimos y los estados físicos.

Este método parte de la base de que debe ser empezado a emplear desde la edad más temprana, en el propio hogar (Willems, 1979). Ya en el colegio, se centra en el desarrollo de la capacidad vocal, mediante una serie de canciones infantiles que persiguen el dominio del ritmo unas, y la preparación del oído otras, bien sea por intervalos melódicos determinados o por una armonía que se deja sentir al irse desarrollando.

De entre todas ellas el método Willems hace varios grupos (Willems, 1979: 36):

- canciones de primer grado, para los más pequeños que comienzan con una llamada o palabra a la que los niños deben responder musicalmente: “cu - chá”, “toc - toc”
- canciones con mímica, en las que el ritmo plástico del movimiento se encuentra más cercano a la danza: El interés de este tipo de canciones radica en la consecución de la belleza en el movimiento.
- canciones populares, con otros intereses (sociales, culturales o etnológicos) que deben anteponerse a los intereses meramente pedagógicos.
- canciones para el desarrollo del instinto rítmico, donde la analogía con movimientos rítmicos (reloj, tren, pasos) ofrece grandes ventajas.

Con estas canciones se persigue la educación musical en las facetas rítmicas, vocales, auditivas y de movimiento. En cuanto a la práctica instrumental, reconoce que es conveniente que la realicen en algún momento de la educación, bien sea la flauta dulce (por su facilidad de aprendizaje) o el piano por sus posibilidades expresivas (Willems, 1979).

Como conclusión de este método, se puede afirmar que se presenta como opuesta a la educación musical la educación instrumental a la que se da tan solo un valor relativo: no es un fin en sí, sino un medio al servicio de la expresión musical. En la actualidad este método está bastante superado.

Método Ward

Ideada por Justine Bayard Ward (1879-1975), la metodología en cuestión está basada en el aprendizaje de la música popular, la música clásica y el canto gregoriano. Dicho aprendizaje ha de estar orientado, según la pedagoga, al desarrollo de la percepción musical del alumno. Destacamos dentro de este método los denominados juegos melódicos, pensados para ser memorizados, de forma tal que puedan desarrollarse las destrezas de los estudiantes (Díaz Gómez et al., 2007)

Su metodología se centra principalmente en la formación vocal, es decir, en el canto. Considera tres elementos fundamentales a tener en cuenta en toda música cantada: control de la voz, afinación perfecta y ritmo preciso (Díaz Gómez et al., 2007).

Como es obvio, este método considera el instrumento más importante la voz, cada sonido ha de emitirse claro, puro, afinado, con la voz liviana y ágil. Se lleva a cabo una clasificación de las voces según el grado de perfección adquirido, aunque no se descarta a nadie, ya que lo que se busca es el mejor perfeccionamiento posible (Díaz Gómez et al., 2007).

Según este grado de perfeccionamiento, Ward clasifica las voces en tres tipos (Díaz Gómez et al., 2007: 19).

1. Óptimas: buena voz y sentido del ritmo.
2. Regulares: buena voz y regular sentido del ritmo; o buen sentido del ritmo y regular voz.

3. Poseen mala voz y mal sentido del ritmo.

Este método también usa una notación cifrada, correspondiendo a una altura relativa de cualquier tonalidad mayor. Los sonidos “se representan corporalmente, y su representación gráfica se hace por medio de números del 1 al 7, correspondientes a las 7 notas de la escala” (Díaz Gómez et al., 2007: 21).

Método Suzuki

Este método, ideado por el violinista y pedagogo japonés Shin' ichi Suzuki (1898-1998), está pensado principalmente para la enseñanza del violín a niños pequeños. Se trata de un procedimiento cuidadoso y metódico, en vistas de un aprendizaje progresivo en el instrumento y el lenguaje musical, basado en el valor de ejercicio y el desarrollo de la motivación intrínseca y extrínseca del alumno (Suzuki, 1983).

Suzuki se basa en cuatro principios:

- el ser humano es producto del ambiente que le rodea
- cuanto antes, mejor; no sólo en música, sino en todo el aprendizaje
- la repetición de la experiencia es importante para el aprendizaje.

Tanto los maestros como los padres deben continuar desarrollándose para que el niño pueda encontrarse en un ambiente cada vez más favorable para su aprendizaje y su propio desarrollo (Suzuki, 1983).

El estudio del violín debe comenzar alrededor de los 3 ó 4 años, ya que el violín educa el oído y el niño aprende por imitación. Su inicio se lleva a cabo con sencillos motivos rítmicos sobre las cuerdas primera y segunda al aire (Suzuki, 1983). Posteriormente abordará un conjunto de piezas adecuadas a sus necesidades y seleccionadas por Suzuki, en las que se cuida mucho la sonoridad pura, su expresividad y su musicalidad (Suzuki, 1983).

Es un método individual, por lo que el niño recibe una clase individual semanal. No obstante es importante señalar que los niños aprenden mejor viendo a otros niños de su edad realizar los mismos ejercicios; los más adelantados ayudan a los más rezagados, por lo que se convierte en un método de incidencia grupal, potenciando la cohesión y la camaradería. Igualmente, cada 15 días se reúnen formando pequeños conjuntos.

La escritura musical se iniciará una vez que el niño haya adquirido un cierto dominio del instrumento. (Suzuki, 1983).

Suzuki (1989) considera indispensable la importancia de la familia en la educación musical, y por ello compromete activamente a los padres antes de iniciar el aprendizaje y durante todo su proceso.

Método Aschero

Uno de los métodos españoles más difundidos en la enseñanza inicial de piano es el elaborado por Sergio Aschero (1989). Este autor propone un “sistema alternativo de notación musical que difiere considerablemente del tradicional y que tiene como objetivo contribuir al desarrollo de la estimulación musical temprana” (p.15). Este sistema está basado en una correlación artificial entre el oído y la vista y consiste en sustituir las notas musicales de la notación tradicional por colores. De este modo es posible introducir a “los infantes que no poseen competencias lectocompransivas actualizadas al lenguaje musical” (Aschero, 1989: 23). Se suele utilizar un teclado coloreado para que los niños puedan visualizar fácilmente la escala numerofónica asociando a cada tonalidad un color. Asimismo, se emplean partituras coloreadas de modo tal que, por la asociación de un color a una nota, el niño pueda interpretar melodías, primero, y, luego, armonías (Aschero, 1989).

Estos métodos, considerados de carácter activo, han contribuido, asimismo, al desarrollo de otras concepciones de la enseñanza musical que también se distancian de forma considerable de las metodologías de corte tradicional. Entre estos enfoques destacamos el elaborado por Murray Shafer, quien a través de su metodología sostiene que la enseñanza debe intentar desarticular y “desfragmentar las composiciones sacadas de la partitura, en pos de que el estudiante pueda articularlas libremente. De esta forma, es posible para el alumno adquirir un lenguaje musical propio” (Díaz Gómez et al., 2007: 27).

También destacamos la denominada por François Delaland (1995) “pedagogía del despertar”. Se trata de una corriente metodológica

desarrollada por un grupo de músicos y pedagogos pertenecientes a Grupo de Investigaciones Musicales de París, cuyo impulso principal reside en la figura de Pierre Schaeffer. Esta línea pedagógica sostiene que la educación tradicionalista tiende a generar en el alumno una actitud de rechazo a cualquier tipo de música y que, por tanto, es necesario encontrar métodos alternativos, alejados de las perspectivas tradicionalistas (Delaland, 1995). Estos métodos, de más está decirlo, deben partir, según los miembros de esta corriente artística e intelectual desarrollada en Francia, del propio interés de los alumnos.

1.4.3 Críticas a los métodos tradicionales y nuevas perspectivas en la formación pianística

Una vez brindado un panorama de las principales perspectivas metodológicas y corrientes pedagógicas musicales desarrolladas entre los siglos XIX y XX, es preciso ahondar en la influencia de los métodos tradicionales en la enseñanza del piano y de sus desventajas. Para ello cabe contextualizar los métodos clásicos desarrollados por Czerny y Hanon y sus ulteriores críticas (Bruser, 1997). Cabe destacar que estos métodos siguen teniendo amplia difusión en nuestros días y, por tanto, las críticas efectuadas por pedagogos posteriores han de ser consideradas aún como válidas en el contexto de la formación pianística contemporánea (Bruser, 1997).

De más está decir que ambos métodos responden a las exigencias pedagógicas del siglo XIX y, por tanto, considerando todos los desarrollos posteriores en dicha materia, cabe considerarlos como inactuales, aunque no pretendemos desmentir la importancia que las contribuciones que ambos

compositores tuvieron en su momento en lo respectivo a la teorización y sistematización de ejercicios orientados a la enseñanza del instrumento (Bruser, 1997).

El principal problema que en ellos encontramos está ligado al aprendizaje por repetición. Ambos métodos constan de una serie de ejercicios que el alumno debe reproducir en el piano mediante la lectura de la partitura. En general se recomienda realizar la práctica a dos manos, procedimiento que, tal como lo hemos indicado más arriba, tiende a generar vicios o malos hábitos en los alumnos, difíciles de reparar posteriormente (Bruser, 1997).

El método Hanon (1928), también llamado del “pianista virtuoso”, está compuesto por sesenta ejercicios destinados a mejorar la velocidad, la precisión, la fuerza y la agilidad de los dedos y las muñecas del pianista. De este modo, si se practican en orden, por separado y progresivamente, uno por uno hasta salir cada uno de ellos a la perfección, mediante la repetición.

Es posible, según Hanon (1928) solucionar los principales inconvenientes con los que suelen encontrarse los estudiantes de piano (Hanon, 1928: 21):

- El paso del meñique;
- El fortalecimiento del dedo cuarto y de dedo quinto;
- La ejecución de trinos y otros adornos musicales complejos.

El secreto está en que dicha rutina de práctica, al entender de los sostenedores del método en cuestión, no sólo incide físicamente en el fortalecimiento y la agilidad de la mano, sino que también incrementa las habilidades mecánicas del estudiante de piano.

El método está estructurado de la siguiente forma (Hanon, 1928: 22):

- Ejercicios preparatorios: La primera parte del método está constituida por veinte ejercicios (del 1 al 20), destinados a la preparación del futuro pianista.
- Otros ejercicios para el desarrollo de una técnica virtuosa: Esta segunda parte está conformada por los ejercicios que van del 21 al 43, que incluyen escalas musicales y arpeggios. Cabe considerar que para pasar a la segunda sección, cuyos ejercicios resultan más complejos que los de la primera, el alumno debe dominar esta última a la perfección.
- Ejercicios de virtuosismo para dominar las dificultades técnicas más grandes: La última parte es, obviamente, la más compleja. Contiene los ejercicios que van del 44 al 60, los cuales incluyen dinámicas basadas en intervalos, notas repetidas, escalas de intervalos, trémolos y otros artificios complejos.

Cuando se dominan a la perfección las tres secciones del libro, es preciso, entonces, practicarlas en su totalidad todos los días en pos de fijar la técnica. Aquellos individuos que logren alcanzar dicho nivel han de ser

considerados virtuosos y, supuestamente, al entender de Hanon (1928), podrán tocar cualquier tipo de obra.

Ahora bien, por un lado, cabe destacar que el tipo de obras compuestas hacia comienzos del siglo XIX, cuando fue publicado por vez primera este libro, tenía un nivel de requerimientos técnicos diferente a la de las obras actuales.

Asimismo, recordemos que en el contexto en el que fue escrito el libro, como ya hemos indicado previamente, los desarrollos en pedagogía musical tales como los que esbozamos en el apartado anterior no existían. Se trata este método, entonces, de un método de carácter intuitivo (Chang, 2008), mediante el cual el compositor y pianista ofrece una serie de dinámicas que, suponemos, a él y a algunos de sus discípulos habrán servido para mejorar su ejecución pianística, pero que, no obstante, no son poseedores de base científica o teórica alguna. No existe, en efecto, "ninguna comprensión clara de la noción de técnica, cuestión que nos invita a rechazar el carácter de efectividad con el que suele ser valorado el método" (Chiantore, 2001: 14).

Cabe destacar que, en la actualidad, si bien todavía existe una comunidad de pianistas que sostiene que este método es útil para adquirir técnica – los cuales, sostenemos, carecen de una noción clara de lo que la técnica es –, la mayor parte de los docentes de piano que defiende el método en cuestión considera que éste es más útil para calentar y mantener las manos en condiciones óptimas para tocar que para la adquisición de un técnica y su consecuente perfeccionamiento (Chiantore, 2001).

No obstante, cabe aquí también hacer salvedades. Una de las principales críticas efectuadas al método Hanon fue aquella realizada por Abby Whiteside (1969), quien abogó por una enseñanza del instrumento de carácter holístico, cuestionando el enfoque de Hanon por estar demasiado centrado en los dedos (Chiantore, 2001).

De acuerdo con Whiteside (1969), la imagen musical debe ser concebida en primer lugar mentalmente, para luego ser traducida en el cuerpo de una forma integral. Es por ello que, para la transmisión de la misma por parte del intérprete, éste debe atender no sólo a sus dedos, sino también a los brazos y al torso (Eigeldinger, 1986).

Al cuestionamiento de la independencia de los dedos efectuada por la pedagoga estadounidense, cabe agregar algunas consideraciones. En primer lugar, la mecanización. En efecto, los ejercicios en cuestión están desprovistos de música, por lo que cualquiera, aunque no posea competencias musicales, puede interpretarlos en el piano con algo de práctica. El problema es que este método permite que los ejercicios sean interpretados por autómatas, sin que haya una verdadera integración técnica de la musicalidad (Chiantore, 2001).

En este sentido, es posible ejercitar las manos y la lectura mediante la ejecución de estos ejercicios, pero no se adquiere mediante dicha ejecución ninguna técnica en sentido estricto (Chiantore, 2001). En efecto, Hanon no indica bajo ningún punto de vista cómo adquirir una técnica, sino que se limita a dar recomendaciones desde el punto de vista postural, centrándose en los dedos (Chiantore, 2001).

Asimismo, cuando el estudiante se atora en alguno de los ejercicios, Hanon no ofrece recomendaciones de cómo sobrepasar las dificultades implicadas en dicho atoramiento, ni algún diagnóstico adecuado de cuáles podrían ser las razones que lo causan. Simplemente se recomienda al estudiante repasar el pasaje dificultoso tantas veces como sea necesario hasta que salga de manera correcta.

Sobre estos puntos Chang (2008) da cuenta de los malos hábitos traducidos en tartamudeos, aporreos de teclas y tensiones, así como en la falta de musicalidad debida al carácter meramente intuitivo del método.

Si bien muchos docentes tienden a emplear el método Hanon hoy en día como un complemento para calentar y entrenar los dedos, cabe destacar que éste puede causar fatigas en la mano y, consecuentemente, estrés y lesiones (Chiantore, 2001). Cabe destacar que Hanon no refiere nunca a la necesidad de relajar la mano. Sus ejercitaciones tienden a convertirse, las veces, en aquellos alumnos más tenaces, en una suerte de rutina de levantamiento de pesas basada en el sacrificio y el dolor para lograr el alcance de resultados. Esta creencia, no obstante, tal como sugiere Whiteside (1969), se aleja en demasía de lo que implica realmente el entrenamiento necesario para tocar el piano (Eigeldinger, 1986).

Los ejercicios de Hanon están pensados, además, para ser ejecutados a ambas manos (Chiantore, 2001). Se trata, en efecto, de sesenta ejercicios en los que las dos manos tocan, casi en su totalidad, las mismas notas en diferentes escalas. Esto dificulta, por un lado, el fortalecimiento de la mano débil, que tiende a adquirir malos hábitos. Nuevamente, como nota Chang (2008), surgen lesiones y daños difíciles de diagnosticar.

A esto hemos de sumar una serie de recomendaciones realizadas por Whiteside, que evidencian la falta de conocimientos técnicos por parte del compositor y pedagogo (Whiteside, 1969: 27):

- La práctica diaria de sus sesenta ejercicios una vez aprendidos todos. Cabe destacar que esta repetición de ejercicios no resulta nada provechosa. En efecto, hasta se podría decir que, como el alumno avanzado en el método no tiene ya nuevos desafíos que alcanzar, se trata de una pérdida de tiempo.
- Se recomienda mantener los dedos levantados, lo cual tiende a generar más tensión y a incrementar las posibilidades de lesiones y daños.

- También es preciso destacar que sólo considera el método del pulgar abajo, omitiendo la importancia del pulgar arriba.
- Su recomendación de mantener las muñecas fijas puede, asimismo, generar tensiones y consecuentes lesiones

Estas críticas nos orientarán en lo que respecta al desarrollo teórico de nuestra tesis. Consideramos, en efecto, la necesidad de elaborar métodos no intuitivos para la enseñanza del piano (Chang, 2008), conscientes de transmitir una técnica que permita a los estudiantes tocar lo que ellos quieran.

Para ello creemos, también, que resulta necesario desarrollar una técnica pianística integral, en la que la música sea percibida primero por la mente y luego por el cuerpo en su totalidad para ser transmitida mediante el instrumento (Whiteside, 1969).

2. Marco teórico

2.1 El piano y su técnica

El piano es uno de los instrumentos musicales más frecuentemente empleados en diversos géneros y estilos, ya correspondan éstos a la tradición académica como a la popular. Su versatilidad para la interpretación y su alta capacidad para reproducir sonidos armónicos lo han situado allí desde su origen, el cual tradicionalmente se sitúa en el año 1702 en Florencia, cuando Bartolomeo Cristofori presentó a su mecenas, Fernando de Medici, el primer prototipo del instrumento (Ingram, 1978).

Se trata de un instrumento de cuerdas percutidas, cuyo nombre refiere al término italiano “piano”, que significa, como bien sabemos aquellos formados en materia musical, “suave”. En verdad se trata de un apócope de su nombre original, pianoforte, destinado a dar cuenta del amplio repertorio de posibilidades que brinda en lo que respecta a la producción de sonidos con diferentes intensidades, lo que posibilita la reproducción de diversos matices por parte del intérprete (Ingram, 1978).

Si bien todo instrumento musical requiere de una técnica para ser ejecutado, entendemos que la complejidad del piano instaura la problemática de la adquisición de una técnica favorable que permita el dominio adecuado del instrumento por parte del intérprete. Esto se pone de manifiesto en lo que refiere al aprendizaje del piano, es decir a aquel proceso mediante el cual el futuro pianista ha de adquirir la técnica en cuestión (Chiantore, 2001).

Algunas de las preguntas que solemos plantearnos en el marco de la pedagogía de este instrumento están estrechamente ligadas a una problemática fundamental: ¿qué es la técnica? ¿Cómo transmitir una técnica? ¿En qué aspecto más vale hacer hincapié? ¿La técnica depende de la adquisición o puesta en marcha de destrezas ligadas a lo físico, como ser el movimiento de los dedos, o a lo mental, como ser la capacidad de tocar a primera vista o de oído? (Chiantore, 2001).

La presencia de estos interrogantes, junto con otros similares, evidencian una serie de desacuerdos y malos entendidos entre aquellos que nos dedicamos a la enseñanza y la pedagogía del instrumento. Resulta preciso, por tanto, aclarar, si el proceso de enseñanza/aprendizaje del piano depende en gran parte de la transmisión/adquisición de una técnica que permita al aprendiz dominar el instrumento, qué es lo que entendemos por ese término tan equívoco que es la técnica.

A continuación revisaremos los orígenes etimológicos de este concepto, sus diferentes usos y su importancia en el ámbito de la pedagogía, de la música y de esa disciplina que nos ocupa que es la pedagogía musical o instrumental. Una vez aclarada esta cuestión, daremos cuenta de las implicancias de la misma dentro del marco del proceso de enseñanza/aprendizaje del piano.

2.1.1 La noción de técnica: el arte como destreza

El término “música” tiene su origen etimológico en la Antigua Grecia. En griego antiguo, “μουσική τέχνη” (mousikē téchnē) significa “el arte de las musas”, es decir el arte de aquellas divinidades cuya tarea era la de mediar, mediante la inspiración otorgada al artista, entre el ámbito telúrico y el divino.

La música, por tanto, es desde los albores de la civilización occidental, en la época clásica, un arte – en griego “τέχνη” (téchnē), cuya traducción latina es “ars”, raíz de la palabra castellana “arte” – quizás privilegiado entre las otras, pero, ¿qué significa esto? (Oliveras, 2005).

Indagar sobre el término griego “τέχνη” (téchnē), sobre sus múltiples referentes en el contexto antiguo, nos ayudará a comprender cuál es la relación entre la música, o el arte en general, y la técnica. En efecto, como es posible notar, el término en cuestión constituye la raíz etimológica de la noción de técnica.

Remontándose a la noción de arte propia de la antigüedad clásica, Oliveras (2005) indica que:

“Puede resultar extraño el hecho de que si bien los griegos vivían rodeados de templos y de esculturas, y eran educados por los relatos de Homero, no existía en Grecia una palabra especial para designar al ‘arte’” (p. 71).

Asimismo, en su análisis de la tragedia griega, Winkler y Zeitlin (1990) dan cuenta de la imposibilidad que implica concebir una representación trágica como Antígona en el contexto en el surgió como si se tratase de una pieza moderna de teatro. Este tipo de piezas, en efecto, eran representadas por los atenienses en el marco de festivales celebrados en honor a Dionisio. La representación de Antígona, en dicho contexto, no ha de ser concebida como una representación artística, sino como una representación de carácter político-religioso (Winkler y Zeitlin, 1990).

Según estos autores (Winkler y Zeitlin, 1990), lo que hoy conocemos como arte refiere a una determinada praxis social o cultural más bien ligada a la modernidad, en la que el público es concebido como consumidor de la obra. Por su parte, a este respecto, Oliveras (2005) sostiene, siguiendo a

Gadamer, que el hecho de que no existiera una palabra especial para referir al arte en la Grecia clásica da cuenta de cuán integrado estaba el arte en dicha sociedad.

Hoy en día solemos clasificar a las esculturas y a las tragedias como obras de arte, término que, como hemos indicado, proviene del latín *ars*, que es la traducción de τέχνη (*téchnē*) (Tatarkiewicz, 2007). No obstante, considerar que τέχνη (*téchnē*) puede ser traducida como “arte” literalmente constituye, entre los filólogos, un problema. En efecto, tal como indica el historiador de las ideas estéticas polaco Wladislaw Tatarkiewicz (2007), “τέχνη’ y ‘ars’, no tenían en gran medida el mismo significado del que hoy en día tiene ‘arte’” (p. 39).

Tatarkiewicz (2007: 62) indica que “existe una línea filológica continua, aunque no recta, que une el término actual con los términos originales provenientes del griego antiguo y del latín”, dotada de cambios suaves pero constantes, los cuales a través de los milenios lograron que el sentido su sentido varíe de forma considerable hasta mutar totalmente.

Esto se debe, acaso, tal como sostienen Winkler y Zeitlin (1990: 17) en su análisis de la tragedia griega, “a un cambio de carácter social en lo que respecta al rol de la producción artística”. En este sentido, de acuerdo con Oliveras (2005), en el contexto griego,

“El escultor era un *technites*, un artífice, tanto como el carpintero o el constructor de barcos. No tenía la palabra *téchnē* el sentido ilustre y excluyente de nuestra palabra ‘arte’ (...), [sino] que cubría una amplia gama de oficios y técnicas, designaba una habilidad productiva, una destreza tanto mental como manual” (p. 71).

En la misma línea, Tatarkiewicz (2007) indica:

“τέχνη”, en Grecia, ‘ars’, en Roma y en la Edad Media, incluso en una época tan tardía como los comienzos de la época moderna, en la época del Renacimiento, significaba destreza, a saber, la destreza que se requería para construir un objeto, una casa, una estatua, un barco, el armazón de una cama, un recipiente, una prenda de vestir, y además, para medir un campo, para dominar una audiencia” (p. 39).

De esto podemos notar, en primer lugar, que cuando hablamos de arte antiguo no estamos sino refiriéndonos de manera anacrónica a una serie de prácticas cuyo sentido social dista mucho del que tienen hoy (Roochnik, 1996). En efecto, los términos en cuestión, tanto el griego como el latino, que hoy son traducidos como “arte” referían no a un tipo de objeto en particular, como el actual, sino a ciertas habilidades, capacidades o destrezas humanas para la producción o ejecución de una enorme diversidad de objetos.

En efecto, las sociedades antiguas no disponían de un término clasificatorio que englobara a la pintura, la escultura, la música, la poesía, la arquitectura, etc., y, por tanto, resulta difícil encontrar una categoría única que refiera a los objetos artísticos. Si bien algunas de ellas, como la épica, la tragedia y la pintura, fueron entendidas por filósofos como Platón y Aristóteles como productos de una mimesis (imitación), éstas no forman en sus clasificaciones un grupo fijo ni logran abarcar la totalidad de las hoy consideradas bellas artes (Tatarkiewicz, 2007).

Asimismo, si bien la pintura, la épica y la tragedia tienen en común para los griegos su carácter mimético, no se distinguen éstas, en lo que respecta a los procedimientos con los que se alcanzan, de otros tipos de τέχνη, como pueden ser la carpintería o la medicina (Pollitt, 1979). Esto no

significa, no obstante, que para Platón o para Aristóteles una escultura o una tragedia fueran lo mismo que un par de sandalias, sino que ambas, aunque jerarquizadas de manera distinta, son productos de un modo propio de operar de los seres humanos, a saber la *téchnē* (Roochnik, 1996).

Por tanto, es preciso considerar que el término moderno “arte” no es traducible en la antigüedad, así como resulta bastante difícil traducir el término griego *téchnē* o el latino *ars* en la actualidad. En efecto, “arte”, como “literatura” y “música”, e incluso “técnica”, refieren a conceptos estéticos propios de la edad moderna, que no tienen correlación exacta en épocas anteriores (Pollitt, 1979).

Si queremos ser exactos, hemos de mantener, por tanto, el término *téchnē*. Los estudios de filólogos, filósofos e historiadores han demostrado que resulta inexacta su traducción, en términos actuales como “arte” o “técnica”. No obstante, es preciso indagar en el concepto clásico, puesto que, al anteceder a estas dos nociones, éstas guardan cierta reminiscencia conceptual del original (Tatarkiewicz, 2007).

Si pensamos en la traducción sugerida por Tatarkiewicz (2007), que asimila la *téchnē* con una peculiar destreza o “saber hacer”, cabe considerar que “Una destreza se basa en el conocimiento de reglas” (p. 39). El dominio de una destreza o habilidad en la producción artística puede ser pensado, entonces, como el dominio de una serie de reglas.

Esta última reflexión nos invita a considerar el papel de la educación artística en general y musical en particular a la luz de los desarrollos pedagógicos de los últimos tiempos. Nos preguntamos, entonces, si enseñar un arte corresponde a transmitir una serie de reglas y si esas reglas son, como la receta de un pastel, una serie de instrucciones que, seguidas al pie de la letra, darán indefectiblemente un resultado exitoso en particular o si,

más bien, pueden ser pensadas como diversos modos de brindar soluciones al artista en el curso de su proceso producción.

En tal caso, y en vista a los objetivos de nuestra tesis, ¿hemos de pensar la técnica pianística como una serie de instructivos que el docente debe transmitir al alumno? El alumno, a su vez, ¿puede adquirir estas técnicas mediante la repetición tenaz de ejercicios al estilo de Hanon? ¿En qué se basa la transmisión de la técnica en el proceso de enseñanza/aprendizaje del piano? (Chiantore, 2001).

A este respecto, Chang (2008) indica que

“Debemos entender qué significa técnica, pues no entenderlo conduce a métodos de estudio incorrectos. Más importante, el correcto entendimiento nos puede ayudar a desarrollar métodos de estudio superiores. El malentendido más común es que la técnica es una clase de destreza de los dedos heredada. No es así. La destreza innata de los pianistas exitosos y la de una persona común no son tan diferentes. Esto significa que prácticamente cualquiera puede aprender a tocar bien el piano (...).Técnica es la habilidad de ejecutar millones de pasajes pianísticos diversos; por tanto no es una destreza [innata]¹, sino un agregado de muchas habilidades. La tarea de adquirir técnica se reduce pues a resolver el problema de cómo adquirir tantas habilidades distintas en poco tiempo” (p. 10).

¹ Cuando hablamos de destreza de la forma en que lo hace Tatarikiewicz (2007), no nos referimos a una destreza innata, sino a una serie de habilidades técnicas que permiten producir objetos artísticos, entendidos éstos ya sea como pinturas, obras literarias, composiciones e interpretaciones musicales, etc.

En pos de sostener esta idea, analizaremos a continuación qué se entiende por talento musical y cómo es posible, a partir de la experiencia pedagógica, transmitir/adquirir una determinada técnica que permita desarrollar las destrezas y las habilidades en la ejecución musical por parte de los futuros intérpretes.

2.1.2 El talento musical y el desarrollo de las habilidades musicales

Cabe, antes de continuar, realizar algunas aclaraciones. En primer lugar, cuando hablamos de técnica instrumental o pianística, nos referimos, en virtud del concepto clásico de *téchnē*, a un peculiar “saber hacer”, a un “saber ejecutar” el instrumento, a un conjunto de destrezas o habilidades para tocar el piano (Cortot, 1993).

En segundo lugar, es preciso aclarar que dichas destrezas o habilidades, tal como sostendremos a continuación, no son de carácter innato, sino, como cualquier tipo de conocimiento, susceptibles de ser adquiridas (Cortot, 1993).

Finalmente, el proceso de formación musical debe, según lo que entendemos, posibilitar dicha adquisición. Esto implica, asimismo, no sólo que el docente domine la técnica en cuestión, sino que se valga de una determinada técnica pedagógica que le permita transmitirla al alumno (Cortot, 1993).

Volveremos sobre este último punto más adelante. Cabe destacar, no obstante, que dichas técnicas docentes han de situarse en determinados tipos de marcos pedagógicos que distan sobremanera de aquellos que sostienen las metodologías de enseñanza tradicionales. Estas últimas están

generalmente fundadas sobre la idea de que el músico para ser tal debe poseer algo así como un talento innato, una habilidad virtuosa que se optimiza mediante la práctica tenaz y repetitiva de ejercicios orientados, gran parte de las veces, al fortalecimiento físico de los dedos.

La idea de que para dedicarse alguien a la música tiene que tener algún tipo de talento musical innato es una de las principales causantes del alejamiento de muchas personas de la posibilidad de formarse en la música. Esta idea, no obstante, está presente en la actualidad en diversos ámbitos de formación musical, entre ellos, la escuela y los conservatorios.

Jorquera (2000) da cuenta del gran error de los maestros de música que tienden a separar, en el contexto escolar, a aquellos alumnos que desafinan cuando cantan, impidiéndoles su participación en las actividades de canto o en otras actividades musicales. De la creencia de que se nace musical deriva así la exclusión de muchos individuos de la experiencia musical desde temprana edad.

No obstante, se deja de lado el hecho de que la afinación en el canto se entrena, puesto que el uso de la voz no es automático, sino que depende de la activación de una serie de músculos durante la emisión del canto. Saber cantar, entonces, implica el dominio de determinada técnica vocal que se adquiere mediante procesos de aprendizaje (Jorquera, 2000).

La tendencia a considerar que existen talentos innatos, naturales, hereditarios o como quiera llamárseles, sin embargo, está extremadamente difundida en la cultura occidental. Muchos fundamentan dicha creencia en el hecho de que existen, en la historia de la música, grandes familias de músicos, como los Bach, y los Haydn, y Leopold y Wolfgang Amadeus Mozart (Jorquera, 2000; Chang, 2008). También se sabe que la familia de Beethoven, la de Chopin eran musicales.

Pero esto no se explica necesariamente a partir de la postulación de habilidades musicales hereditarias. Se puede pensar, contrario a esto, que el ambiente familiar de estos músicos, junto con una buena labor de enseñanza de algún pariente, ha operado como facilitador para la adquisición de las habilidades musicales que destacan la labor de estos músicos.

En efecto, no existen fundamentos suficientes para asegurar que un talento musical se hereda. En cambio, se sabe que la habilidad musical se desarrolla mediante el ejercicio de la práctica musical e instrumental (Jorquera, 2000).

Jorquera (2000) sugiere que la idea de talento innato opera como una suerte de excusa para justificar la renuncia de ciertos individuos a la formación musical en el seno de una sociedad, como es la occidental, cuyo sistema cultural se encuentra determinado por la competición. Dicha renuncia a formarse musicalmente y a hacer música está ligada a que muchos no se consideran lo suficientemente capaces para ello, sin siquiera pensar en la posibilidad de aprender dicha capacidad.

Asimismo, la autora da cuenta de que, a pesar de que no existan teorías en la actualidad capaces de probar el talento innato de los músicos, los examinadores de los conservatorios tienden a buscar en los exámenes de admisión ciertos índices de talento innato, por ejemplo mediante la observación de las manos de los aspirantes (Jorquera, 2000).

La concepción virtuosista de músico en los ámbitos de la formación musical, que conlleva la problemática de la adopción de metodologías de enseñanza inadecuadas a nuestro entender, es criticada también por Chang (2008), que sostiene que todos podemos adquirir una técnica instrumental mediante

“...un proceso de desarrollo de conexiones neuronales más veloces, creando más células nerviosas para determinados movimientos y funciones de memoria, y para ‘hablar el lenguaje de la música’” (p. 10).

Cabe destacar que es en el ámbito de la formación musical donde dicha técnica ha de adquirirse y, por tanto, que resulta pertinente erradicar de dicho ámbito aquellas creencias, como la de la existencia de talentos o genios innatos, que tienden a frustrar o dejar fuera a determinados individuos con el deseo de aprender música (Jorquera, 2000).

Afortunadamente, en la actualidad, si bien estas concepciones de tintes románticos sobre el genio musical innato sobreviven en algunos sectores, hay una creciente tendencia a reconocer que el talento es más bien creado que innato. Respecto a esto, vale decir que es cierto que algunos individuos tienen mayores facilidades para adquirir ciertas habilidades que otros, pero eso no significa que aquéllos sean mejores músicos que éstos. El oído musical, las nociones básicas del ritmo, las técnicas instrumentales, las habilidades lectocomprensivas, etc., pueden ser adquiridos por cualquier individuo mediante un proceso adecuado de enseñanza/aprendizaje.

Considerando estas cuestiones, a partir de ahora, cuando hablemos de talento musical, será siempre refiriéndonos al talento adquirido. La genialidad, asegura Chang (2012), se crea, siendo que “el talento musical, como el oído absoluto, se adquiere y se desarrolla mediante una práctica adecuada; se aprende a ser músico, sin necesariamente haber nacido virtuoso” (p. 17).

2.1.3 La noción de técnica pianística

El eminente pianista y pedagogo ruso Heinrich Neuhaus (1987) indica en su libro *El arte del piano* que cada ejecución pianística está conformada por tres elementos fundamentales (Neuhaus, 1987: 12):

- (I) La música que hay que ejecutar;

- (II) El pianista ejecutor;

- (III) El instrumento.

Según Neuhaus (1987), es preciso no perder de vista esta triplicidad en lo que respecta a la reflexión en torno a la práctica pedagógica del piano. Esto es así porque en dicha práctica se tiende a hacer hincapié o bien en la música y su interpretación adecuada, o bien en el instrumento y los aspectos técnicos de la ejecución.

Neuhaus (1987: 23) indica que:

latendencia pedagógica que se focaliza demasiado en el instrumento y los aspectos técnicos de la ejecución tiende a dejar de lado, o por lo menos a dar un lugar secundario, al contenido, es decir a la música misma que se interpreta. Al centrarse principalmente en las destrezas que posibilitan la adecuación de los medios físicos a la

traducción del contenido presente en la partitura, se tiende a descuidar la interpretación de dicho contenido, la transmisión adecuada del mensaje presente en la pieza.

Frente a aquellos que sostienen que “(...) la primera condición que debe cumplir quien aspire el prestigioso nombre de intérprete es la de ser ante todo un ejecutante sin falla” (Stravinski, 1981: 57), Neuhaus (1987) sostiene, de forma idealista, que el pianista que sabe qué es lo que quiere oír y tiene la capacidad de escucharse a sí mismo encontrará de algún modo los movimientos físicos adecuados para llevar a cabo la ejecución.

No obstante, Neuhaus (1987) identifica también el problema inverso: cuando se pone foco en el contenido, algunos pianistas dejan de lado los aspectos más bien técnicos. En efecto, es posible que el pianista tenga una imagen mental clara de lo que quiere interpretar, pero se encuentre con condicionamientos físicos que le impidan interpretar la pieza en cuestión de la forma que él desea hacerlo.

Tenemos entonces dos concepciones diferentes de lo que implica tocar el piano, una de carácter idealista, centrada en la interpretación del contenido, y otra de carácter pragmático, centrada, al decir de Neuhaus (1987), en los aspectos técnicos de la ejecución. Esta última se corresponde con la pedagogía clásica del instrumento, según la cual el alumno debe perfeccionar su técnica durante la clase de piano.

A este respecto, según lo que expresa Swanwick (1991), algunos pedagogos de principios del siglo pasado, como Dalcroze (1989), constataron que los alumnos de los conservatorios, en general, carecen de fluidez y expresividad porque tienden a enfocarse por tocar con corrección técnica, dejando de lado el compromiso rítmico y la sensibilidad musical.

Ahora bien, consideramos que la distinción de Neuhaus (1987) entre estos dos enfoques, el centrado en la interpretación y el centrado en la técnica, tiene un problema fundamental, puesto que tiende a reducir la técnica a una serie de acciones preestablecidas correctas e incorrectas. Asimismo, se tiende a confundir el dominio de una técnica con la capacidad de realizar determinadas acrobacias digitales o de tocar a determinada velocidad.

He aquí, nuevamente, el problema de la equivocidad del término “técnica”, del que Chang (2008) es consciente. Es por este motivo, para huir a estas discusiones de carácter bizantino, el dicho autor propone aclarar lo que entendemos por técnica.

Una definición integral de técnica instrumental es aquella dada por Alfredo Escande (1996), según el cual la técnica designa una serie de procedimientos propios de un arte o una ciencia, así como a las habilidades de una persona para hacer uso de dichos procedimientos. Cabe destacar que para Escande (1996), entonces, el dominio de la técnica depende del control de la voluntad del intelecto sobre los componentes del aparato motor.

En este sentido, la adquisición de una técnica pianística adecuada permite al pianista tocar cualquier cosa porque le brinda la posibilidad de aprender cosas nuevas rápidamente por su cuenta. Esto es: encontrar soluciones específicas a los problemas específicos que se presentan, adquirir trucos para aprender rápidamente a tocar cualquier pasaje, para saber cómo tocar qué cosa (Chang, 2008).

Por tanto, para ser un buen pianista, un pianista que domina una técnica adecuada, no basta con ejercitar los dedos, tal como propone Hanon, sino con dominar el instrumento, con poder plasmar en la ejecución la imagen mental que uno tiene de la pieza que está tocando, con poder sortear las dificultades que ésta presenta a partir de diversos trucos (Chang, 2008).

Consideramos que son éstas las habilidades que debe adquirir un alumno del proceso de formación pianística en pos de adquirir un nivel avanzado-profesional en la ejecución del instrumento.

2.1.3.1 Los Métodos y las Escuelas pianísticas

Neuhaus (1987: 22) define la idea de método “como un conjunto de procedimientos orientados a tratar los problemas de la ejecución pianística. La finalidad principal de un método es su aplicación a la enseñanza, proponiendo normas estables de actuación que aportan soluciones cuya eficacia ha sido convalidada por algún pianista”

Para el autor,

(...) el objetivo de estas normas consiste en eliminar o al menos reducir la intervención del azar ante cada nueva situación y el esfuerzo empleado por el alumno en superarla. Por supuesto puede darse un aprendizaje espontáneo, o "auto-aprendizaje", generalmente apoyado en la imitación, pero no puede existir enseñanza sin método. Algún procedimiento, por precario que éste sea, ha de utilizarse cuando existe la intención de enseñar (Neuhaus, 1987: 27)

Para ser efectivo, un método debería contemplar todas las demandas con que pudiera encontrarse el pianista durante la ejecución de cualquier obra. Sin embargo, solo se consideran determinados "casos típicos", que resumen el tremendo número de acciones posibles. Generalmente son extraídos a partir de las características de la escritura musical y de los problemas de su adaptación a las condiciones mecánicas del instrumento (Cortot, 1993).

Entre las distintas clasificaciones propuestas destacamos la de Neuhaus (1987: 29), que viene a recoger los supuestos tenidos en cuenta por la mayoría:

- Una sola nota.
- Cinco dedos (de dos a cinco notas sin cambio de posición).
- Escalas (paso del pulgar).
- Arpeggios (acordes desplegados).
- Notas dobles (de la segunda a la décima).
- Acordes (tres o más notas a la vez).
- Saltos.
- Polifonía.

Se trata de una sencilla ordenación cuyos elementos se hallan vinculados entre sí por una relación que procede de lo simple a lo complejo, aunque el criterio utilizado para ello no sea del todo uniforme. Cuesta reconocer, por ejemplo, una misma relación de orden que pueda establecerse tanto entre las Dobles notas y los Acordes, como entre éstos y los Saltos.

Otras clasificaciones se han realizado desde perspectivas menos amplias, orientándose a parcelas más específicas de la ejecución pianística. Es el caso de Swanwick (1991) que se ciñe a un conjunto de elementos determinado (los tipos de ataque) y realiza su ordenación respecto a una propiedad concreta (la utilización del peso).

Lejos aún de tratarse de una clasificación sistemática, posee no obstante un mayor alcance que la de Neuhaus (1987), puesto que establece relaciones más sutiles entre sus elementos que la de éste (Swanwick, 1991: 22):

A.- Acción del peso propiamente dicho:

I.- Caída del peso total del brazo elevando la mano (martellato)

II.- Caída del peso del brazo desde la superficie del teclado (non legato)

III.- Desplazamiento lateral del peso por rotación (non legato)

IV.- Desplazamiento lateral del peso por movimiento elíptico del antebrazo (legato)

V.- Retención natural del peso (staccato)

VI.- Lanzamiento directo del peso con rebote natural (con bravura)

VII.- Apoyo de una carga ligera sobre los dedos firmes (jeu perlé)

VIII.- Toque ligero con carga mínima sobre la tecla (Leggiero-leggieramente-leggierissimo)

B.- Acción del peso con ligera elevación de los dedos:

1.- Con caída del peso del brazo (martellato-non legato)

2.- Con caída del peso de la mano (non legato)

3.- Con caída del peso propio de los dedos (non legato, con bravura, leggiero)

4.- Impulsión de estos tres pesos (staccato)

Estas clasificaciones sirven de base para la elaboración de los sistemas de estudio propios de cada método.

En el pasado éstos eran meras recopilaciones de fórmulas que eran transmitidas por tradición y respondían a planteamientos a menudo dogmáticos (Cortot, 1993). Tenían la pretensión de constituir sistemas absolutos e incorregibles, y las acciones que proponían se hallaban tan férreamente preconcebidas que se presentaban como único medio para obtener la perfección en la ejecución pianística. Algunos de estos métodos mantienen, aun hoy, cierta influencia sobre grupos de estudiantes invocados en nombre de algún gran maestro, por lo común ya desaparecido (Cortot, 1993).

Desde finales el siglo XIX preocupa más a los pianistas la búsqueda de coherencia interna y la formulación explícita de sus principios, antes que la acumulación ciega de fórmulas de actuación. Se encuentran abiertos a adoptar nuevos procedimientos (Cortot, 1993). Se muestran más exigentes a la hora de expresar sus opiniones. Más dispuestos a reconocer sus propios errores y a ser más tolerantes con los de los demás. Se preocupan por comprender mejor su actuación antes que dejarse llevar por el hábito y la autoridad, que arrastran el pensamiento al reposo (Cortot, 1993).

Un método tiene suficiente poder como para aglutinar a su alrededor un gran número de seguidores, dando lugar a lo que ha dado en llamarse una "escuela". Por escuela entendemos una "comunidad pianística" cuyos miembros comparten ciertos usos, procedimientos o simplemente una determinada actitud hacia la ejecución pianística (Lim y Lippman, 1991). Estos aspectos se reúnen en torno a un "núcleo central" y representan las verdaderas señas de identidad de una escuela. Como tal núcleo central puede ser considerada la "imagen estética" en el método de Neuhaus (1987), o la "tracción braquial" como fundamento de la ejecución para Ott, entre otros (Lim y Lippman, 1991).

Los seguidores de una escuela determinada asumen su modelo característico, cuyos supuestos no pueden rechazar o negar (Cortot, 1993). Al menos durante el período de aprendizaje se encuentran estrechamente ligados a él, aunque posteriormente cada epígono desarrolle su propia vía personal. Existe, por otra parte, una marcada rivalidad entre las distintas escuelas de una misma época, en pugna por el reconocimiento universal, aunque sus diferencias suelen centrarse en problemas que no guardan relación alguna con la realidad objetiva (Cortot, 1993).

Es frecuente que una escuela se asocie a un determinado maestro y a la tradición pedagógica que éste inaugura, como también a la actividad generada en algún centro de enseñanza que se haya constituido en foco de atención durante algún tiempo. Así podemos hablar de la Escuela (o mejor Escuelas) de Liszt, de Leschetizky, o en nuestro país de la Escuela de Cubiles (Cortot, 1993).

La importancia adquirida por algunos conservatorios, generalmente situados en las ciudades de mayor trascendencia cultural de un país, hacen surgir una conciencia "nacional" de escuela. El Conservatorio de París, por ejemplo, representaba a una "Escuela francesa", preocupada por la articulación digital, haciendo actuar los dedos como pequeños martillos; la "Escuela alemana", cuna de la utilización del peso del brazo se asocia más bien a la comunidad pianística surgida en torno a Deppe o la "Escuela rusa", vinculada principalmente al Conservatorio de San Petersburgo, que se ha caracterizado por la fuerza y el temperamento (Palmer, 1989).

Las características asociadas a las escuelas nacionales se han ido difuminando, por el trasiego de pianistas de unos países a otros, que transmiten su bagaje técnico e interpretativo a las nuevas generaciones (Palmer, 1989). De este modo se ha ido configurando una especie de

"Escuela internacional" en la que los distintos matices autóctonos convergen hacia un núcleo central más homogéneo, basado más en criterios pragmáticos que tradicionales. Las "Escuelas pianísticas", o lo que ha conseguido sobrevivir de ellas, constituyen hoy día un lastre de la historia que parece entrar en contradicción con la tendencia actual de propiciar un diálogo interprofesional más amplio en el que el pensamiento musical pueda ser cada vez más explícito (Palmer, 1989).

El procedimiento a seguir no puede ser el de reunir los hechos y fenómenos observados más o menos ordenados en catálogos, sino el de hacer proposiciones acerca de cómo éstos funcionan (Cortot, 1993). Si además conseguimos relacionar estrechamente nuestras proposiciones de modo que mantengan entre sí una coherencia interna, estaremos elaborando una teoría. Pero para que una teoría sea lo suficientemente amplia y dotada de profundidad explicativa, es necesario que ofrezca un modelo conceptual capaz de dar cuenta de todo cuanto pueda ocurrir en el marco de la ejecución pianística. El mérito de una teoría está en permitir vincular hechos en apariencia distintos y sin conexión entre sí; hechos que anteriormente sólo habían sido expuestos de modo intuitivo y parcial (Cortot, 1993). La teoría les dota de significado, según el papel que desempeñan en su contexto y ofrece los cauces para su posterior ampliación y profundización.

2.1.3.1.1 Métodos de piano: recorrido histórico

Trataremos aquí de dar una breve visión general de la evolución de la pedagogía del piano a lo largo del siglo XX reflejada en sus métodos, haciendo referencia a aquellos que por su originalidad e importancia histórica sean especialmente destacables.

Existen una serie de métodos anticuados a los que debemos hacer aún referencia porque siguen encontrándose en la enseñanza del instrumento. Todos ellos usan el mismo material: piezas de 8 ó 16 compases, dos voces reducidas al ámbito de 2 octavas en la posición de 5 dedos, (mano izquierda do-sol, mano derecha do-sol) dispuestas en clave de sol, material musical pobre con armonizaciones muy simples (Chiantore, 2001).

Son ejercicios puramente mecánicos que, “consiguen una rápida agilidad de dedos a base de aniquilar la fantasía y sacrificar la riqueza de la experiencia musical. Surgidos en una época donde la educación musical cumplía objetivos muy diferentes a los actuales, no pueden ser utilizados hoy en día sin cometer un grave anacronismo” (Chiantore, 2001: 57).

Entre estos métodos cabe destacar: Oskar Beringer Klavierschule, Ferd. Beyer Vorschule im Klavierspiel. También estarían en esta línea estudios de principiantes de la época de Czerny y posteriores como Berens, etc. (Chiantore, 2001).

Uno de los métodos de principios de siglo más conocidos en España es Modern Course for the piano de John Thompson (1938). El valor de este método es netamente histórico ya que supuso grandes novedades para la época: comienza con una voz dividida entre las dos manos, lectura simultánea en las claves de sol y de fa, metodología pensada para el niño considerándole como tal, canciones muy sencillas sacadas del folklore americano, con textos y títulos que tratan de estimular la fantasía infantil. No obstante su realización, muy enmarcada en el ámbito temporal y geográfico en el que surge, hace que hoy no sea más que una reliquia (Thompson, 2012).

Dos años más tarde (1940), aparece el método considerado como la obra pianística pedagógica más importante de este siglo y que marcaría

definitivamente el rumbo de la pedagogía pianística posterior: Mikrokosmos de Béla Bartók (Chiantore, 2001). La enorme calidad del material compositivo puesto al servicio de criterios pedagógicos supone un paso decisivo en el enriquecimiento de los materiales musicales con los que trabaja el principiante. La utilización de tal “variedad de tonos y modos, de ritmos y de fraseos diferenciados, de nuevas combinaciones sonoras y figuras pianísticas, en piezas cortas y sencillas, es algo sin precedentes en la literatura anterior y modelo a seguir por toda la producción posterior” (Chiantore, 2001: 42).

El Mikrokosmos ha de ser entendido, hoy en día, más que como un método de piano en sentido estricto, como una colección de pequeñas piezas de muy diversa dificultad y factura, que podemos utilizar en cualquier momento cuando tratemos de ejemplificar, de la mejor manera, la riqueza y variedad con la que se pueden llegar a elaborar los más variados materiales musicales (Chiantore, 2001).

En Alemania, en los años 60, después de 20 años de dominio del Mikrokosmos, se abre lo que se podría denominar la era de la nueva pedagogía pianística (Chiantore, 2001). Así aparecen los primeros métodos de 2 figuras claves en la pedagogía pianística alemana: Erstes Klavierspiel de Fritz Emonts (Schott 1958/62) y Die Liederliebel de Peter Heilbut (Chiantore, 2001). Ambos métodos, remontando la esencia del Mikrokosmos, que parte del folklore propio, tratando de elaborar un método más adecuado a su propia tradición musical.

El método de Emonts, que representa una corriente más conservadora que la de Heilbut, parte de canciones “con texto elegidas de la propia tradición alemana, así como canciones extranjeras, danzas y composiciones propias. El repertorio elegido es en su gran mayoría clásico y dedica, en cambio, muy escaso espacio a la música moderna” (Chiantore, 2001: 52).

El método de Heilbut, mucho más “novedoso, además de incluir canciones populares con texto, siempre arregladas con una sensibilidad musical extraordinaria, deja abierta la posibilidad a intentos creativos propios y al trabajo en grupo” (Chiantore, 2001: 53).

Es posible distinguir una serie de tendencias comunes a todos los métodos de nuestra época y que nos pueden servir de criterio a la hora de rechazar métodos antiguos desempolvados en una nueva edición pero ya desfasados, o métodos nuevos que, detrás de una apariencia novedosa, esconden una metodología anticuada. Éstas son (Chiantore, 2001: 55):

1. Forma, disposición, metodología, etc., se adaptan al niño, a sus particularidades psicológicas y fisiológicas, distribuyendo y dosificando el material para la evolución paralela de técnica y musicalidad.
2. Riqueza y variedad de los materiales musicales. Fuera de la tonalidad se trabaja con modos, escalas pentatónicas, de tonos, orientales, sonoridades libres, etc. Incluyen canciones populares y piezas de música moderna.
3. Las experiencias musicales se sitúan al nivel de las vivencias del niño, tratando de estimular su fantasía. Las piezas llevan título y no números y con frecuencia se apoyan en un texto. Se trata de evocar ambientes familiares o estimulantes.
4. Se comienza simultáneamente con la lectura en la clave de sol y de fa tomando el do central como eje simétrico del sistema de notación.
5. La forma como los diferentes métodos proponen la formación de la técnica pianística elemental es muy variada. Lo más frecuente es empezar con líneas melódicas en una voz distribuida entre las dos manos, después el movimiento contrario como forma más natural y sencilla de coordinación para llegar al movimiento paralelo como primer paso hacia la independencia imprescindible de las manos. Medios expresivos como articulación, dinámica, etc., son introducidos muy tempranamente.

A partir de aquí se desarrollan por un lado, métodos más tradicionales y por otro, métodos que se inclinan más hacia lo experimental. Entre los primeros, cabe destacar Klavierboutique de Uli Molsen “método no

convencional, aunque tradicional de rápido progreso, que técnicamente se distingue por proponer una movilización de la mano prácticamente desde el principio” (Chiantore, 2001: 64). Entre los segundos, el más “interesante es Klavierschule für Anfänger de Harald Bojé, que contiene numerosas propuestas gráficas y actividades para la improvisación, también en grupo” (Chiantore, 2001: 66).

Consecuencia de la adaptación del método a las características particulares del alumno es la aparición de métodos pensados especialmente para los más pequeños. Este sentido, Tasten de Klaus Runze propone actividades donde predomina la espontaneidad y donde se deja siempre abierta la fantasía de profesor y alumno (Chiantore, 2001). Este método

(...) utiliza una fuerte estimulación visual a través de ilustraciones en su mayoría del mundo animal, y en esta etapa inicial renuncia, a lo largo de todo el libro, a la lectura. En lugar de utilizar la notación tradicional, se estimula la acción mediante asociaciones extramusicales, con ayuda de orientaciones visuales del teclado y con apoyo rítmico en los textos que siempre acompañan las lecciones. El niño, sorprendido y fascinado por el resultado sonoro, se ve incitado a buscar por sí mismo nuevos sonidos, estableciendo con la música una relación más productiva que reproductiva (Chiantore, 2001: 67).

Spas am Klavierspielen de Peter Heilbut está pensado también para niños pequeños (especialmente para aquellos que terminan el programa de educación musical temprana de dos años de duración en Alemania, normalmente de los 4 a los 6 años) (Chiantore, 2001). Parte de las teclas negras, utilizando un sistema de notación propia, pequeñas tareas de composición e incluso piezas para tocar con otros instrumentos. Estas características lo convierten en un método muy recomendable si se está dispuesto a hacer las adaptaciones necesarias de los textos en alemán de las canciones que componen la mayoría del repertorio (Chiantore, 2001).

También de Peter Heilbut, es el único método que hasta el momento se ofrece para la enseñanza en grupos de 2 alumnos. Su gran valor reside especialmente en que:

- a) Todas las lecciones están pensadas para ocupar permanentemente a los dos alumnos; éstos aprenden al mismo tiempo, tanto con piezas a cuatro manos como utilizando instrumentos de percusión, además de ejercicios de lectura, de composición o improvisación, ejercicios rítmicos, localización de notas en el teclado, etc. b) Las piezas pueden ser tocadas a cuatro manos pero también a dos, de forma que el alumno no tiene la sensación de estudiar "media música" cuando está en casa. c) La dificultad de las dos partes es también la misma, por 10 que son perfectamente intercambiables. (Chiantore, 2001: 68)

Hungría también es un importante foco de producción pedagógica, viendo renovada la tradición inaugurada con el Mikrokosmos de Bela Bartók, con la obra original del compositor Gyorgy Kurtag. Se trata de 4 volúmenes donde priman la imaginación y el buen humor. El alumno puede acceder a través de estas páginas a "sonoridades, formas y texturas propias de la música de nuestro tiempo, de una forma lúdica y poco acartonada" (Chiantore, 2001: 69).

La obra de la pedagoga argentina Violeta Hemsy de Gainza también merece una mención, por su destacado aporte. Un método que ofrece un material colorido, variado y accesible al principiante (Chiantore, 2001). Los métodos orientales también han tenido su repercusión en Europa, especialmente el método japonés Suzuki, que nace pensando para el violín y cuya adaptación al piano es bastante desafortunada.

Actualmente los métodos que están apareciendo son de gran variedad, tanto en su concepción como en su finalidad. Tratan de cubrir las diferentes necesidades que se dan en la actual educación musical, donde la diversidad del alumnado es cada vez mayor. Se cuida esmeradamente el aspecto visual

del método, tratando de hacerse más atractivo para el niño. Se elige con el mismo cuidado la música que las imágenes que la ilustran.

En este sentido, el método de Emonts está teniendo gran difusión por haber sabido compaginar muy bien el sentido tradicional de un método de piano con las características ya indiscutibles de la pedagogía actual (Chiantore, 2001: 73):

- Etapa inicial sin notas.
- Formación acústica, utilización del oído como parte activa de la actividad musical.
- Repertorio variado: intento de conseguir un folklore europeo, canciones con texto (en inglés, alemán, francés, italiano y español), piezas clásicas y modernas, simpáticas composiciones propias, piezas para tocar a 4 manos.
- Improvisación, acompañamiento de canciones, iniciativas creativas. Junto a los métodos propiamente dichos, existe una gran oferta de material pedagógico realizado con las más variadas formas y elementos musicales. Son piezas en su mayoría más asequibles para el principiante por estar más cercanas a su mundo imaginativo y entorno musical. Utilizan con el mismo fin diversos estilos musicales: música clásica, jazz, folklore, música pop, música contemporánea, etc.

Puesto que la oferta es grande, hay que referir que no hay ningún método tan completo que se adapte a todas las circunstancias posibles. Precisamente por la versatilidad que hoy en día debe poseer el profesor de piano, el método ha dejado de ser esa especie de "libro de cabecera" para ser sobre todo libro de consulta, recopilación de material y propuestas metodológicas. Si pensamos que deben existir tantos métodos como alumnos, vemos cómo es el propio profesor el que combinando elementos de su repertorio pedagógico compone el método adecuado. Este repertorio pedagógico será más completo y se podrá adecuar mejor a las circunstancias

cuanto más variado y rico sea, lo cual es solamente posible recogiendo ideas de unos y otros métodos, y elaborando el material propio. Lamentablemente, la oferta que encontramos en nuestros establecimientos musicales, así como la producción nacional de material pedagógico de calidad es todavía muy escasa.

La concepción tradicional de la ejecución pianística parte de su división en dos aspectos sustancialmente distintos: la interpretación y la técnica. La competencia interpretativa

(...) se asocia a la capacidad del pianista para transmitir el "mensaje musical" contenido en la partitura, mientras que la técnica se refiere a las destrezas que le permiten la adecuación de los medios físicos a la traducción de dicho contenido. Desde esta doble polaridad, cualquier intento por ofrecer una visión unitaria de la ejecución pianística está condenada a conformarse con la explicación parcial que suministra cada uno de dichos enfoques, que en todo caso son muy distintas a la explicación global. En su actividad el pianista no se comporta como un organismo escindido en dos mitades, sino que constituye una totalidad cuya unidad se pierde al intentar aprehenderla desde las manifestaciones "exteriores" de su comportamiento (Chiantore, 2001: 23).

Las preocupaciones educativas se hallan asimismo divididas, con desigual incidencia en cuanto al alcance de ambos aspectos. Los sistemas idealistas propugnan una mayor atención a la interpretación, desde la convicción de que la técnica no es sólo una herramienta de la interpretación sino también su producto.

Según Neuhaus (1987: 32):

" (...) el pianista que sabe lo que quiere oír y sabe escucharse encontrará fácilmente los movimientos físicos correctos" (8), Sin embargo es posible que éste no encontrase en su cuerpo ese órgano dócil que le proporcione los elementos que necesita para su actuación, e incluso que le opusiera resistencia frente a su voluntad expresiva. Pero en tales situaciones la teoría idealista se pone a resguardo de cualquier

intento de refutación argumentando que el pianista no poseía una imagen clara de lo que quería oír, o simplemente que le faltaba talento.

En el otro extremo, los sistemas pragmáticos se ocupan ante todo de la adquisición de las habilidades que aseguren una perfecta ejecución. La "primera condición que debe cumplir quien aspire al prestigioso nombre de intérprete es la de ser ante todo un ejecutante sin falla" (Chiantore, 2001: 28)

Sin embargo la excesiva preocupación por el gesto eficaz puede conducir a una ejecución rígida y estereotipada, trabando cualquier intención interpretativa. Dalcroze (1985: 76) constató que los alumnos de los conservatorios musicales carecían de fluidez y expresividad. Luchaban por tocar con "corrección técnica, pero les faltaba el sentimiento de compromiso rítmico y de sensibilidad musical"

En la práctica estas contradicciones parecen superarse mediante una atención complementaria a las cuestiones interpretativas y técnicas; en pedagogía se habla de la "formación integral" del pianista (Chiantore, 2001: 12). Pero desde el punto de vista teórico, las dificultades son mucho mayores. La concepción tradicional de la ejecución pianística no ha tomado en consideración más que las relaciones externas que pueden establecerse entre unas metas y unos medios que son siempre ajenos al pianista. Por un lado criterios de pureza interpretativa y valores estéticos que debe asimilar desde afuera, por otras acciones preestablecidas que fijan el criterio de una técnica "correcta" (Chiantore, 2001: 11).

De este modo el pianista queda reducido a una especie de "caja negra" capaz de descifrar las claves interpretativas de una partitura y de responder a ellas mediante las acciones adecuadas a su realización sonora, pero en cuyo interior apenas conocemos lo que sucede (Chiantore, 2001: 10).

Cuestiones acerca de cómo dotamos de significado musical a los sonidos, cómo se desencadenan los procesos intencionales, cómo inciden en nuestro comportamiento las emociones, cómo se relaciona la expresión musical con nuestra actividad motriz, cómo funcionan nuestros mecanismos de control durante la ejecución, etc., siguen preocupando muy poco en un entorno teórico que mantiene al margen al pianista.

Por nuestra parte consideramos que sólo a partir de estas interrogantes podemos aspirar a desarrollar una teoría unitaria de la ejecución pianística. Una teoría que surja a la luz del comportamiento humano considerado en el entorno musical, atendiendo antes a las condiciones y circunstancias que hacen posible su actuación. Para ello contamos con teorías procedentes de ciencias como la Psicología, la Neurología o la Biomecánica principalmente, de las que tomaremos prestados materiales y planteamientos en los que se insertan los procesos cognoscitivos y la actividad motriz del pianista.

En las últimas décadas del siglo XX estamos asistiendo a un importante replanteamiento de las tesis pianísticas al uso y a un renovado esfuerzo explicativo desde posiciones decididamente interdisciplinarias. Se han realizado estudios sobre la expresividad en la ejecución pianística atendiendo a los valores mensurables de la articulación, patrones de rubato o sincronía en el ataque de los acordes, o su efecto sobre la medida; análisis de los movimientos del pianista mediante ordenador; estudios sobre la memoria o sobre los estímulos táctiles, etc. (Chiantore, 2001).

No obstante una tal diversificación de estudios particulares corre el riesgo de alejarse de su centro, al no existir un modelo representacional capaz de dar cuenta de la totalidad de fenómenos relacionados con la ejecución pianística.

2.1.4 Problemas ante el instrumento

En esta área existen diversidad de problemas y los mismos pueden ser organizados en diferentes categorías. Para facilitar la comprensión fueron organizados en dos grupos, de acuerdo a Nieto (1992): aquellos problemas de la mano que afectan a la interpretación, y los que son periféricos a la mano como pueden ser los que suceden en los brazos o muñecas.

Pongamos un ejemplo según la literatura de Nieto (1992): en una clase un alumno tiene que tocar un pasaje de escalas a una velocidad más bien rápida. Para ello el alumno deberá adoptar una posición de la mano que le permita articular los dedos con cierta libertad. La mano deberá estar en una posición ligeramente cerrada de tal modo que la falange proximal de los dedos (la que une el dedo a la palma de la mano) esté en un estado neutral y permita levantar el dedo para articular de forma correcta. Por otra parte, la falange distal (la que queda más distante del cuerpo si estiramos el brazo) tiene que estar en una posición neutral permitiéndose así tocar con la punta de los dedos. Si la posición correcta de la mano no se cumple la escala puede sonar sucia y atropellada. De este modo se ve afectada la ejecución de una manera directa (Nieto, 1992).

También puede suceder que el alumno “sostiene demasiado los brazos impidiéndoles la libertad que se merecen. Esto puede provocar, entre otras situaciones, que la mano no tenga suficiente peso y el sonido se vea afectado perdiendo solidez” (Nieto, 1992: 27).

2.1.4.1 Problemas de la mano

La zona de la mano es la más importante en el estudio del piano. Evidentemente existen otras que también lo son, pero no llegan a serlo tanto como la mano. Una mala posición de los dedos, la falta de la curvatura de la mano, la poca flexibilidad de los dedos, o una musculatura flácida pueden hacer que tocar el piano sea más complicado. El entrenamiento “diario de esta zona es muy importante para conseguir unos resultados óptimos a largo plazo” (Narejos, 2000: 28).

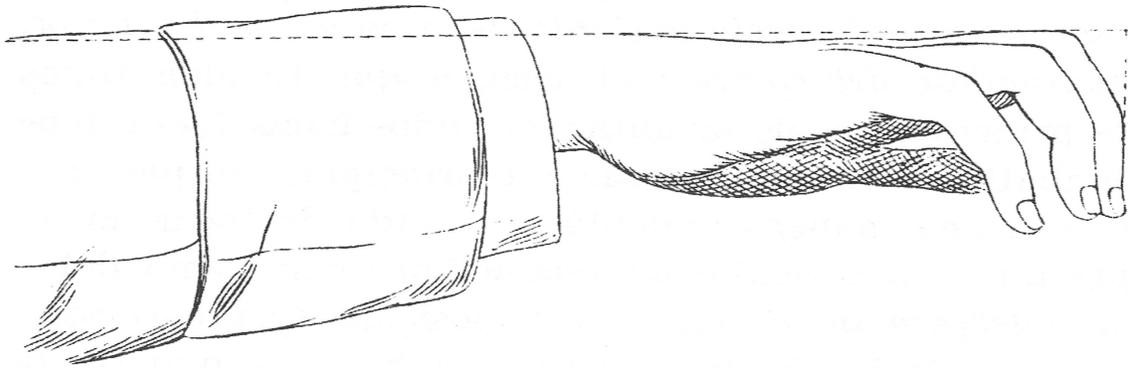
Muchas veces, sobre todo en la etapa inicial de los estudios, se descuidan algunos de estos aspectos. Es evidente que de entrada no se tendrá una mano fuerte, pero si se descuida su entrenamiento puede ser un problema más adelante (Narejos, 2000).

Está claro que las partes que entran más en contacto con el piano (las que se encuentran más cercanas) son “las que afectan más directamente al sonido resultante. En un segundo plano se resaltan aspectos como la forma de sentarse, no queriendo decir que no sea importante ya que forma parte del pianista y su completa armonía” (Narejos, 2000: 29).

2.1.4.2 Problemas en la posición de la mano y de los dedos

No existe un modelo de posición de los dedos universal. Existen algunos ejemplos que pueden seguirse que se ajustan a la mayoría de los casos. Por norma general los dedos tienden a caer por su propio peso de manera que la mano queda ligeramente cerrada como podemos observar en la ilustración de abajo. Los dedos “quedan en forma curvada sin forzar su

posición. La mano humana, por su anatomía, tiende a quedar de forma curvada” (Riemann, 2005: 53).



Fuente: Riemann (2005)

Según este autor, uno de los problemas a la hora de tocar el piano

(...) puede aparecer cuando la posición anterior es difícil de encontrar. Para hacer frente a este problema primero hay que analizar el origen y aislarlo. Puede que nos encontremos ante una mano que posee una morfología que no está dentro de lo convencional, pero en este caso estaríamos hablando de una mano que se aleja de lo común. Es por tanto que vamos a suponer que la mano del alumno con la que vamos a trabajar es una mano normal y sin deformación y disfunción aparente, ya que en el caso contrario estaríamos hablando de utilizar una metodología médica para solventar el problema y éste no es el objetivo del presente documento (Riemann, 2005: 55).

2.1.4.3 Procedimiento para verificar la posición de la mano y de los dedos

Antes de proceder a corregir la propia mano, lo se debe comprobar siempre si la posición del resto del cuerpo es correcta. Es posible que el problema no tenga su origen en la propia mano. Para aislar el problema y poder decir al alumno de dónde viene éste será necesario hacer diversas comprobaciones. En este sentido,

Primero comprobaremos lo más básico: si se sienta de forma correcta incluyendo la altura de la banqueta; más adelante hablaremos de cómo hacerlo correctamente. Luego nos aseguraremos que el brazo pende libremente con la única necesidad de sostener el antebrazo y la mano en su posición neutral, y de ese modo conseguiremos que la mano caiga por su propio peso en el teclado. Para comprobar esto es necesario que el profesor aguante con todos los dedos el antebrazo y luego, con los dedos 1-3-4, la muñeca del alumno, y ejercer un movimiento a ésta para notar si está libre, y si no lo está deberá conseguir soltarla haciéndoselo notar al discípulo. Por último observaríamos si los dedos penden como columnas desde los nudillos, y que no tocan con la yema; al ejercer presión con la yema de los dedos podríamos invertir la curva natural de la falange distal y si la presión es extrema podría producirse una lesión, así que es aconsejable, exceptuando en algunos casos, que el dedo toque con la punta evitando la zona de la uña para que no resbale al contactar con la tecla (Riemann, 2005: 55).

En muchos casos, la corrección de la posición del cuerpo puede hacer que mejore la posición de las manos y los dedos. A veces sentarse en la banqueta de una manera correcta puede hacer cambiar el sonido que se obtiene al tocar el piano. Otras veces es posible que modificar la posición empeore el resultado, así que nos queda, como pedagogos, encontrar un término medio que produzca el equilibrio en el alumno. Desgraciadamente es difícil llegar a encontrarlo (Riemann, 2005).

Cuando el alumno entra por primera vez en clase de piano hay que dar mucha importancia a las cosas: al instrumento en sí y a la posición corporal. Hay que intentar inculcar unos hábitos desde el principio practicándolos en clase y que él los aplique en casa.

Cuando el alumno no coloca bien la mano, si éste está tocando hay que pararlo y enseñarle la posición correcta con varios ejercicios referentes al tema. Hay que mostrar cómo se colocan los dedos uno a uno y no hay que permitir que lo hagan mal de una manera inconsciente.

Es imprescindible dejar claro al alumno que las tensiones en cualquier punto del cuerpo son innecesarias. Muchas veces el profesor deberá ayudar con sus manos a corregir ciertas tensiones haciéndoles tomar consciencia del punto de tensión. Muchas de las veces, más que “tensión encontraremos sobrecarga de tensiones, por eso es importante hacerles entender que los puntos de apoyo nos ayudan a descargarlas” (Riemann, 2005: 62).

En este sentido, un profesor de piano debe tener la capacidad de improvisar ejercicios para adaptarlos a las necesidades de cada alumno, cobrando importancia la realización de una buena práctica. La corrección de problemas en la mano, antebrazos y de las deficiencias posturales del resto del cuerpo, “favorecen a una mejora de la calidad de aprendizaje y permiten trabajar un repertorio con una mejor calidad productiva. Saber qué hacer en cada momento depende de cada profesor y de las circunstancias en las que éste se encuentre” (Riemann, 2005: 54).

2.1.5 La noción de técnica al servicio de la ejecución musical

El principal motivo por el cual un individuo ha de buscar la adquisición de una determinada técnica pianística reside en la capacidad de hacer música a través del instrumento. Chang (2008) indica que para adquirir una técnica que nos permita hacer música es necesario aprender a practicar musicalmente, es decir, teniendo siempre en cuenta el papel central del hacer música en la ejecución pianística. Por tanto, recomienda el autor no enfocarnos únicamente en el desarrollo de la “técnica de los dedos”, tal como plantean los métodos de estudio tradicionales, puesto que corremos el riesgo de adquirir hábitos de interpretación poco musicales.

Dice Chang (2008) a este respecto:

“Este es un problema insidioso debido a que la práctica para adquirir la técnica implica la falta de técnica así que, inicialmente, no hay manera de hacer música. Entonces, ¿cómo se supone que el estudiante estudiará musicalmente? Por supuesto, puedes iniciar no musicalmente. El error tiene lugar cuando los estudiantes se olvidan de añadir la música en cuanto sean capaces de hacerlo” (p. 11).

Ahora bien, ¿cómo es posible identificar cuando un alumno practica no musicalmente? Chang (2008) da cuenta de tres síntomas principales que evidencian esta forma deficiente de estudio del instrumento (Chang, 2008: 12)

- (I) Incapacidad de tocar en clase cuando el profesor u otra persona está escuchando;

- (II) Incapacidad de tocar en público;

- (III) Incomodidad por parte del estudiante de ser escuchado mientras practica.

En general, estos síntomas se ponen de manifiesto cuando los estudiantes practican de forma no musical y, al darse cuenta de que están siendo escuchados, intentan añadir la música a la ejecución sin éxito. Esto da cuenta de métodos de adquisición de la técnica deficiente, puesto que tienden a crear “pianistas de armario” (Chang, 2008: 11), es decir pianistas que no pueden exhibirse y, por tanto, quedan en un nivel medio o medio-bajo, sin poder alcanzar el nivel profesional-avanzado.

En general las técnicas tradicionales de control y fortalecimiento de los dedos tienden a dejar de lado la musicalidad y ésta es, como ya hemos indicado, una de las causas más frecuentes del fracaso en la formación pianística.

Pero una técnica pianística adecuada, tal como la que estamos queriendo defender, implica no sólo el control de los dedos, sino también la conceptualización de la música y su consecuente interpretación, por lo que podemos sostener, junto con Chang (2008) que

“(…) la técnica se origina en el cerebro, no en los dedos, y la ejecución musical comienza en la mente – la música no viene de los dedos o del piano” (p. 12).

Esto significa que creer, como lo hacen muchos estudiantes, que los dedos pueden controlar la música es tan absurdo como considerar que

cualquiera que tenga una buena digitación y se siente frente a un ordenador podrá escribir un texto automáticamente pasando los dedos por el teclado.

Si la música no se origina en la mente, el pianista no sabrá nunca qué es lo que desea ejecutar ni cómo desea hacerlo. Los resultados, en estos casos, suelen ser interpretaciones espurias, monótonas, automáticas.

Chang (2008) recomienda, para evitar esta problemática, una práctica pianística basada en la ejecución mental. Tocar con la mente significa tener la capacidad de representar la música que se quiere tocar mentalmente para luego poder, mediante una buena digitación, no lo negamos, transmitir la música a través del instrumento.

La práctica de la ejecución mental implica la puesta en marcha de una serie de capacidades cognitivas ligadas a la memorización y a la imaginación, así como el adiestramiento del oído absoluto, la composición y la improvisación.

La técnica debe estar orientada al desarrollo de estas habilidades y, por tanto, los procesos de formación y de práctica. Éstos deben, a su vez, ser diseñados y guiados por los docentes, los cuales tienen un rol fundamental que es el de mostrar a los alumnos cómo se estudia musicalmente.

El autor da cuenta de una serie de principios generales que resultan útiles para la musicalidad y que pueden ser provechosos para el docente en lo que respecta a dicho propósito. Sugiere que aprender las reglas de las cadencias es extremadamente provechoso para la memorización que posibilita el estudiar musicalmente y explicita dos de ellas (Chang, 2008: 13):

- La mayor parte de las piezas musicales comienzan y terminan con el mismo acorde;

- Una frase musical, por lo general, comienza y termina con notas suaves y tiene notas de mayor volumen en el medio

Asimismo, indica que el entrenamiento musical de los infantes en pos de desarrollar el oído absoluto puede llegar a ser, también, de gran utilidad para dicha tarea. Cabe destacar que el oído absoluto no es, como muchos creen, una habilidad innata, sino totalmente adquirida. Esta afirmación se justifica cuando se considera que las leyes de frecuencia de las escalas musicales no son naturales, sino arbitrarias y fijadas por el hombre. También cabe considerar que el oído absoluto, una vez adquirido, debe ser mantenido, pues de lo contrario tiende a perderse. La práctica musical del piano resulta una buena estrategia para dicho fin.

2.1.5.1 Rutinas de estudio

El docente, entonces, tiene la responsabilidad de orientar al alumno en lo que refiere a la adquisición de una técnica que le permita tocar musicalmente el instrumento. Dicha orientación debe enfocarse no sólo en la propuesta de ejercicios durante la clase, sino también de rutinas de estudio diseñadas para dicho fin y acompañadas por el seguimiento del docente.

Chang (2008) distingue entre dos tipos de rutinas de estudio, uno de carácter deficiente y el otro de carácter provechoso. Denomina a las primeras

rutinas de estudio intuitivas o instintivas; a las segundas, no intuitivas o no instintivas. Luego indica que

“El problema con los métodos anti-intuitivos es que son más difíciles de adoptar que los intuitivos; tu cerebro están constantemente diciéndote que no son correctos y que debes volver a los intuitivos” (Chang, 2008: 14).

Asimismo, muchos docentes suelen aplicar estos métodos en sus estudiantes. Esto sucede porque no comprenden los métodos adecuados y, por tanto, emplean un enfoque de carácter intuitivo para la enseñanza del instrumento.

2.1.5.2 Rutinas de estudio intuitivas

Generalmente, las rutinas de estudio de carácter intuitivo adquieren una forma similar a esta (Chang, 2008: 28):

- 1) Los 30 minutos iniciales el alumno toca escalas y ejercicios tradicionales, como ser las series de Hanon, hasta tener los dedos calientes.

- 2) Luego, toma una pieza nueva y lee lentamente las primeras dos páginas, tocándola con las dos manos desde el principio. Comienza haciéndolo lentamente, hasta tocar relativamente bien como para aumentar la velocidad gradualmente hasta alcanzar la velocidad final. Para ello es común la ayuda de un metrónomo.

- 3) Después de dos horas de práctica, el estudiante puede tocar a la velocidad que desee. Es entonces cuando comienza a disfrutar de la música.

- 4) El día de la clase o del recital el estudiante tocará la pieza cuantas veces pueda a velocidad real o más rápido.

Chang (2008) asegura que este tipo de procedimientos de estudio resultan perjudiciales para los alumnos, puesto que impiden su progreso:

“...este método no les dice nada a los estudiantes sobre qué hacer cuando se encuentran con un pasaje imposible excepto continuar repitiendo, en ocasiones toda la vida, sin una idea clara de cuándo o cómo se adquirirá la técnica necesaria. Este método deja completamente al estudiante la tarea de aprender a tocar el piano. Más aún, la música saldrá monótona durante el recital y fallas inesperadas serán casi inevitables” (p. 14).

Chang (2008) propone, por su parte, la adopción de métodos no intuitivos. Éstos están orientados a la adquisición de una técnica adecuada.

2.1.5.3 Rutinas de estudio no intuitivas

Cabe destacar que no existe algo así como una rutina ideal de estudio, puesto que “... cada persona debe diseñar la propia rutina de estudio en cada sesión” (Chang, 2008: 170), en función de sus propias necesidades, siempre orientada por el docente.

“El concepto de una rutina de estudio fija surge porque los practicantes de los métodos intuitivos no sabían cómo enseñar métodos de estudio y los utilizaron porque no sabían que otra cosa enseñar. A aquéllos que conozcan los métodos de estudio, el concepto de una rutina estándar se convierte en una idea algo tonta” (Chang, 2008: 175).

En efecto, cuando practicamos rutinas intuitivas, como aquellas basadas en las series de Hanon, en general resulta difícil percibir qué es lo que estamos aprendiendo. Podemos reproducir a diferentes velocidades los ejercicios de Hanon sin cometer errores, pero eso no garantiza en absoluto que mejoremos nuestra técnica pianística.

Es preciso que cada estudiante, con el auxilio del docente, defina cuáles son sus dificultades en la ejecución pianística y establezca determinados objetivos en sus sesiones de estudio instrumental y, en vistas de la consecución de éstos, determine cuál es el método conveniente para llevar a cabo su rutina. Por tanto, es necesario que el docente conozca una cantidad considerable de métodos en profundidad.

Chang (2008) ofrece una serie de ítems a considerar para no fallar en el diseño de una rutina de estudio no intuitiva:

Posiciones de los dedos:

En primer lugar, sugiere una posición inicial, aunque la posición adecuada de los dedos dependerá de las necesidades de cada pianista:

“La mano y los dedos deberían formar una cúpula. Todos los dedos deberían estar curvados. El pulgar debería apuntar ligeramente hacia abajo y estar doblado hacia los dedos de forma que la última falange del pulgar está paralela a los otros dedos. Este ligero doblamiento del pulgar hacia el interior es útil cuando tocamos acordes de gran extensión. Esto coloca la punta del pulgar paralela a las teclas haciendo menos probable el pulsar teclas adyacentes. También orienta el pulgar de forma que se usen los músculos correctos para elevarlo y bajarlo. Los dedos están ligeramente encorvados, curvándose hacia abajo y tocando las teclas en ángulos cercanos a los 45 grados” (Chang, 2008: 15).

Altura de banco y distancia al piano:

Como la posición de las manos, la altura del banco y la distancia al piano responden, en buena medida, a necesidades personales.

Audición y análisis:

Resulta conveniente iniciar la sesión con la audición de una obra grabada. A partir de ella, el estudiante no sólo puede apreciar el estilo con que ésta es ejecutada, sino también analizar la estructura de la obra. Una vez hecho el análisis, es necesario identificar las partes más difíciles de la obra, por la cuales comenzará la práctica propiamente dicha.

Estudiar las secciones más difíciles primero:

Chang (2008) recomienda comenzar con el estudio de las partes más difíciles de la obra.

Estudio por segmentos:

Para que esto último no sea tan dificultoso, existe un truco que resulta ser importantísimo en el estudio del piano: dividir los pasajes difíciles en pequeños segmentos y estudiarlos por separado, cada uno de ellos cuantas veces sea necesario hasta que salga bien (Chang, 2008). El estudio de los fragmentos cortos permite la repetición de los mismos a velocidad final o mayor que ella, sin, no obstante, que ello sea perjudicial como cuando se estudia una obra completa por encima de la velocidad final. Esto permite acelerar el proceso obteniendo resultados óptimos (Chang, 2008).

Estudio con manos separadas:

Para la adquisición de la técnica es necesario estudiar pasajes breves a manos separadas. Dice Chang (2008)

“Con el estudio de MS [manos separadas], adquieres la técnica en los dedos/manos; después al estudiar con AM [ambas manos] solo necesitas aprender como coordinar ambas manos. Separando estas tareas, las aprenderás mejor y más rápido. Una vez que es dominado el método de MS, el estudiante deberá comenzar a experimentar la ejecución con AM sin usar MS. La mayoría de los estudiantes deberían ser capaces de dominar los métodos con MS en dos o tres años. El método de MS no consiste simplemente en separar las manos. Lo que aprenderemos más adelante son los miles de trucos del aprendizaje que puedes usar una vez que separar las manos” (p. 18).

Regla de continuidad:

Cuando se estudia un segmento de una pieza, es conveniente incluir las primeras notas del segmento que sigue. De este modo, “no habrá problemas en las conjunciones al unir los segmentos” (Chang, 2008: 63).

Practicar el ataque de un acorde:

Para ello es preciso tocar un cuatrillo reiteradas veces, aumentando la velocidad gradualmente hasta que se torne infinita, se ataque el acorde. Una vez realizado esto, “es preciso bajar la velocidad y atacar el acorde lentamente, intentando hacerlo de la forma más precisa posible” (Chang, 2008: 65).

Caída libre, estudio de acordes y relajación:

Una vez practicada la ejecución precisa del acorde mediante el ataque, se puede aplicar el método del peso del brazo, que “consiste en dejar que sea la gravedad misma la que haga bajar el brazo” (Chang, 2008: 67). De este modo, el practicante basará su sensibilidad en una fuerza constante.

Asimismo, el uso de la fuerza de gravedad permite la eliminación de tensiones, por lo que la caída libre permite la práctica de la relajación, que constituye un elemento crucial en la ejecución adecuada del instrumento (Chang, 2008).

Grupos paralelos:

Otra de las dinámicas propuestas por Chang (2008) se basa en la ejecución de grupos paralelos a velocidad infinita, es decir grupos de notas que pueden tocarse simultáneamente con una mano.

Memorización y ejecución mental en el aprendizaje:

Para aprender una pieza difícil, conviene memorizarla. La memorización de la pieza se realiza con mayor rapidez cuando se la está aprendiendo. Para ello generalmente se emplea la memoria del teclado, es decir, se memoriza digitalmente cada una de las teclas para ejecutar la pieza. Algunos pianistas, sin embargo, emplean la memoria fotográfica de la partitura.

Chang (2008) recomienda memorizar la obra en pequeños segmentos, siendo los procedimientos de memorización análogos a los empleados para adquirir la técnica: se realiza primero con manos separadas, se empieza por las partes más difíciles, etc.

Es preciso que los estudiantes desarrollen rutinas de aprendizaje-memorización adecuadas a sus capacidades y sus necesidades. Una vez hecho esto, será fácil para ellos comprender que resulta conveniente y lleva menos tiempo aprender y memorizar simultáneamente una obra. Memorizar la obra de manera correcta significa aprender su ejecución mental.

Chang (2008) se pregunta por la importancia de la memoria y la ejecución mental, a lo que responde:

“No solamente solucionan los problemas prácticos de la técnica y de la ejecución sino también mejoran su musicalidad y aumentar la inteligencia. Tal como usted puede acelerar una computadora agregando memoria, usted puede aumentar su inteligencia eficaz

mejorando su memoria. De hecho, una de las primeras muestras de la deterioración mental, tales como Alzheimer, es la pérdida de la memoria. Está claro ahora que muchas de esas hazañas de los grandes músicos tales como Mozart eran subproductos simples de la EM sólida, y que tales habilidades pueden ser aprendidas” (p. 23).

Volveremos sobre este punto y las estrategias cognitivas de memorización más adelante, en el siguiente apartado.

Elección de la velocidad de estudio:

Chang (2008) indica que lo conveniente para cada estudiante es alcanzar la velocidad final de lo que está tocando lo más rápido posible. No obstante, de nada sirve, y hasta resulta perjudicial, tocar rápido en la práctica cometiendo errores.

Es pertinente considerar que la técnica mejora de manera más rápida y efectiva cuando se puede tocar con mayor precisión, por lo que resulta errónea la creencia de que se puede mejorar más rápido tocando más velozmente.

Para tocar con precisión y alcanzar la velocidad final, es preciso que el estudiante practique a diferentes velocidades. Variar la velocidad posibilitará, asimismo, mayor control en lo que respecta a la elección de velocidades.

Relajación:

La relajación resulta fundamental a la hora de realizar los cambios de velocidad. Un pianista relajado es aquel que sólo utiliza los músculos necesarios para la ejecución (Chang, 2008). Es por ello que el estudiante debe mantenerse relajado en todo momento durante la práctica, puesto que la más mínima tensión es capaz de causar perjuicios graves. Asimismo, cabe considerar que

“El cerebro humano puede ser absolutamente desperdiciado. Inclusive para las tareas más simples, el cerebro inexperto usa la mayoría de los músculos del cuerpo. Y si la tarea es difícil, el cerebro tiende a bloquear el cuerpo entero en una masa de músculos tensos” (Chang, 2008: 24)

Chang (2008) recomienda otorgar un lugar prioritario a la relajación debido a estos motivos. Sin embargo, indica también que subyugar toda la práctica y filosofía de estudio a la relajación, como sostienen algunos pedagogos, puede impedir el avance del estudiante que tiene dificultades para relajarse.

Es preciso, por tanto, atender a la relajación durante todo el proceso de formación y práctica, sin dejar, no obstante, de atender a los otros ítems relevantes en la consecución del mismo (Chang, 2008). La clave está en

encontrar la técnica adecuada de relajación, cuya base reside en el hecho de que es posible desactivar los músculos que no se emplean y generan tensión conscientemente.

Atención a la mejora post-estudio:

Chang (2008) indica que existen dos formas en que la práctica pone de manifiesto mejoras:

- I) Por un lado, el progreso que se deriva de la práctica y que cobra relevancia en el aprendizaje de movimientos y notas. De trata, por tanto, de un progreso obvio e inmediato, resultante consecuentemente de una buena rutina de práctica.

- II) Por el otro, la llamada mejora post-estudio, que refiere a los cambios psicológicos que ocurren en el curso de la adquisición de nuevas técnicas. Los resultados de estas mejoras se manifiestan a largo plazo (p. 29).

Es preciso que el estudiante mida su progreso basándose en estas dos formas. Cabe destacar que resulta conveniente abandonar la práctica a los diez minutos de percibido el progreso inmediato derivado de la práctica, principalmente para evitar fatigas y la aparición de malos hábitos que resulta de un exceso de práctica. “Como por arte de magia, tu técnica continuará mejorando por sí misma al menos durante varios días después de una buena

sesión de estudio” (Chang, 2008: 25), manifestándose en la próxima sesión las mejoras post-estudio.

Peligros de la ejecución lenta:

Como hemos indicado, la ejecución lenta es muy provechosa para la adquisición de una nueva técnica mediante la práctica. Existe, no obstante, una serie de errores comunes a la hora de realizar la ejecución lenta (Chang, 2008).

Estos errores están ligados al hábito de sostener “o elevar la mano cuando el peso de ésta no es necesario. El problema es que el hábito de la elevación tiende a mantenerse cuando se aumenta la velocidad y, si la elevación coincide con la pulsación de una nota, resulta que ésta es cancelada” (Chang, 2008: 69).

Otro problema refiere al balanceo de los dedos libres durante la ejecución lenta, el cual tiende también a crear limitaciones en la ejecución cuando se aumenta la velocidad.

Asimismo, la ejecución lenta tiende a generar movimientos innecesarios del cuerpo que causan tensión. Por tanto, es recomendable practicar lentamente cuando ya se sabe tocar rápido y cuando se pueden erradicar conscientemente estos malos hábitos.

Importancia de la ejecución lenta:

A pesar de las dificultades que presenta, la ejecución lenta se torna indispensable para la adquisición de una técnica a partir de la práctica. Las mejoras técnicas de la ejecución lenta residen en el hecho de que ésta permite tocar con mayor precisión (Chang, 2008).

Asimismo, la ejecución lenta permite identificar malos hábitos y erradicarlos con mayor facilidad. Chang (2008) recomienda que ésta sea realizada al menos una vez al final de la sesión de práctica. También indica la importancia de la memorización para la realización de este tipo de prácticas.

En efecto, es preciso, para tocar lentamente de forma correcta, anticiparse a la música con el pensamiento y eso sólo puede lograrse mediante el uso de la memoria musical.

Digitación:

Chang (2008) indica la importancia de memorizar todas las digitaciones para todas las escalas. Esto resulta una tarea simple, puesto que la mayor parte de las escalas mantiene una digitación estándar. El uso de la memoria permite fijar la digitación, lo cual es conveniente para tocar de forma correcta con mayor facilidad y para evitar lesiones y malos hábitos, salvo en el caso de que existan buenas razones para cambiarla (Chang, 2008).

El tempo preciso y el uso del metrónomo:

Para regular la velocidad es preciso, sobre todo para los principiantes, marcar el compás de la pieza cuidadosamente. Para eso, Chang (2008) realiza la siguiente recomendación:

“Deberías entender la marca de compás al comienzo de cada composición. Se parece a una fracción, consistente en un numerador y un denominador. El numerador indica el número de golpes por compás y el denominador indica la duración de cada tiempo. Por ejemplo, $3/4$ significa que hay tres tiempos por compás y que cada tiempo es una negra. Típicamente, todo compás tiene una medida. Conocer la marca de compás es fundamental cuando estamos acompañando, pues el momento en el que el acompañante debe comenzar lo determinará el primer tiempo el cual indica el director con la batuta” (p. 30).

Asimismo, considera el autor que el uso del metrónomo puede contribuir a optimizar la precisión del tempo en la medida en que permite identificar cuándo bajamos o subimos la velocidad inadecuadamente (Chang, 2008). Esto sucede, por lo general, cuando tocamos un pasaje demasiado difícil o demasiado fácil, respectivamente. No obstante, el uso excesivo del metrónomo tiende a dificultar la adquisición de la técnica y a contribuir a la ejecución mecánica. Por tanto, es recomendable emplearlo al principio, para fijar el tempo correcto y comprobar la precisión del practicante, pero no ha de sustituir el tempo interno.

Fortalecimiento de la mano izquierda:

En general, la mano izquierda es más débil que la derecha, puesto que esta última es empleada para la ejecución de pasajes más complejos. La práctica por el método de manos separadas ayuda a fortalecer ambas manos por igual, ya que da más trabajo a la mano débil. Para ello resulta útil elegir un segmento breve, tocarlo primero con la mano fuerte y luego con la mano

débil en pos de que ésta “asimile la idea”. Por eso se dice que la mano fuerte puede enseñar a tocar a la mano débil, fortalecerla.

Resistencia y respiración:

La resistencia es lo que permite al pianista seguir tocando sin cansarse. Cabe destacar que un error generalizado entre los estudiantes es creer que la resistencia depende del fortalecimiento de los músculos. Esta tendencia es propiciada por los métodos tradicionales como Hanon (Chang, 2008).

No obstante, lo necesario para obtener una buena resistencia pianística es el control. Una buena relajación y una buena respiración, concentrada en el uso “del diafragma y los músculos intercostales y una buena postura, disminuye los esfuerzos musculares, incrementa el flujo sanguíneo en el cuerpo y aumenta la resistencia” (Chang, 2008: 71).

Atención a los malos hábitos:

Chang (2008) hace particular hincapié en la atención necesaria para evitar y corregir los malos hábitos que imposibilitan la adquisición de una

técnica adecuada. Hemos desarrollado esta cuestión en detalle, tratando los malos hábitos más frecuentes, en la parte introductoria del presente trabajo (ver apartado 1.2.).

Uso del pedal de resonancia:

Resulta conveniente, para no adquirir malos hábitos en lo que respecta al uso del pedal de resonancia, practicar una pieza primero con manos separadas y sin pedal, luego con ambas manos y finalmente, cuando ya el practicante está cómodo tocando a dos manos, incorporar el pedal de resonancia (Chang, 2008). Cabe destacar que éste debe ser empleado únicamente donde la partitura lo indique.

Uso de la sordina:

Algo similar ocurre con la sordina, que debe ser incorporada cuando ya se toca la pieza a dos manos. Cabe destacar que este pedal es frecuentemente mal empleado por los pianistas. No se trata de un efecto para tocar *pianissimo*, como muchos creen, sino para cambiar el timbre al sonido (Chang, 2008).

Práctica a manos juntas y ejecución mental:

Una vez que el estudiante tenga practicada la pieza a manos separadas, es el momento de unir las. La coordinación de “ambas manos tiende a generar dificultades, sobre todo en los principiantes” (Chang, 2008: 72). Se trata, en efecto, no sólo de poner en marcha una competencia física, sino más bien de lograr pensar dos cosas al mismo tiempo.

La coordinación en cuestión no implica solamente a la mano derecha y la izquierda, sino también a las piernas y los brazos, a la respiración, a los oídos y a los ojos. Por tanto, es necesario que se haya practicado a manos separadas atendiendo a los ítems previos de manera adecuada antes de pasar a tocar la pieza a dos manos.

Al respecto, indica el autor:

“Las buenas noticias son que hay solo un ‘secreto’ clave para aprender rápidamente a tocar con AM rápidamente. Este “secreto” es trabajar de manera adecuada con MS, ¡así que ya lo sabes! Toda la adquisición de la técnica debe hacerse tocando con MS; no trates de adquirir la técnica con AM si la puedes adquirir con MS. A estas alturas, la razón debería ser obvia. Si tratas de adquirir la técnica con AM que puedes adquirir con MS, caerás en problemas tales como (1) tensión creciente, (2) desbalanceo de las manos (la MD tiende a fortalecerse), (3) adquirir malos hábitos, especialmente, (4) crear barreras de velocidad, etc.” (Chang, 2008: 39).

Es necesario tener un criterio para pasar de una práctica de manos separadas a una de manos juntas. Un buen criterio reside en la velocidad: “si se puede controlar la velocidad y tocar de forma correcta con manos separadas, es preciso intentar unir ambas manos” (Chang, 2008: 73).

Cabe considerar que la ejecución mental es tan necesaria para la ejecución a una sola mano como a ambas manos. Si bien memorizar la ejecución mental a ambas manos resulta más problemático, sobre todo para los principiantes, si ésta se ha aprendido de manera adecuada con manos

separadas, no debería generar trabas en el aprendizaje de la obra. No obstante, la ejecución mental a manos separadas debe ser sólida, para lo cual Chang (2008) propone la siguiente experiencia:

“Como prueba de que tienes una EM sólida, hay 3 cosas que debes poder hacer en tu mente: (1) ¿puedes comenzar a tocar en cualquier parte de la pieza y comenzar a tocar con AM? (2) ¿dada cualquier sección que estas tocando con una mano, puedes agregar la sección de la otra mano? y (3) ¿puedes tocar simultáneamente con ambas manos en tu cabeza? Debes descubrir que si puedes hacerlo en tu mente, puedes hacerlo fácilmente en el piano” (p. 40).

En el próximo apartado analizaremos con más detalle el papel de la ejecución mental en la adquisición de la técnica y sus implicancias cognitivas, así como también el rol que juega la memoria en dicho proceso.

2.2 Memoria y ejecución mental

Según Chang (2008) la memoria constituye un elemento fundamental en la ejecución pianística, sobre todo en niveles avanzados. Es posible afirmar que, cuanto mayores son las dificultades técnicas que deparan al pianista, más importante se torna el uso de la memoria, puesto que memorizar las partes más difíciles de una pieza ayuda a los ejecutantes a poner toda su atención en la puesta en marcha de sus habilidades a nivel técnico y, por tanto, a realizar una ejecución de mayor calidad expresiva y musical. Dice Chang (2008), al respecto:

“Los pianistas avanzados deben tocar de memoria debido al alto nivel de la habilidad técnica que es esperada. Para prácticamente todos los estudiantes (incluyendo aquéllos que se consideran ser no-memorizadores) los pasajes más difíciles se tocan de memoria. Los no-memorizadores pueden necesitar la partitura frente a ellos como ayuda psicológica y por las pequeñas pistas aquí y allá, pero de hecho, están tocando los pasajes difíciles casi enteramente con ‘la mano de la memoria’” (p. 85).

El uso de la memoria, además de servir como herramienta para lograr una buena ejecución técnica del instrumento, tiende a generar confianza en los pianistas a la hora de tocar una pieza. En efecto, aquellos pianistas que logren aprender las piezas de memoria, tendrán menos posibilidades de equivocarse al tocar. Además, en caso de equivocarse, saber la pieza de

memoria permite al pianista retomar desde donde erró, sin necesidad de trabarse en la ejecución, permitiendo que el error se disimule.

La memorización de las obras es esencial para la ejecución mental. Es por ello que el ejercicio de la memorización se torna central en la práctica del instrumento. Chang (2008) indica que la adquisición de una técnica pianística, en el sentido desarrollado más arriba, está orientada a la ejecución mental.

“La única manera de memorizar bien es aprender la ejecución mental (EM). De hecho, la EM es la meta lógica y última de todos estos métodos de estudio que estamos discutiendo porque la técnica por sí misma no le permitirá ejecutar sin fallas, musicalmente, y sin ponerse nervioso” (Chang, 2008: 23).

Es preciso, por tanto, que los pianistas aprendan a tocar su instrumento con la mente, que aprendan de memoria la digitación exacta y el concepto de cómo quisieran que las obras sonaran al ser ejecutadas, para luego reproducir dicha ejecución mental en el piano.

Para ello, la ejecución mental debe ser memorizada, siguiendo a este autor (Chang, 2008), primero con manos separadas y luego con ambas manos. El procedimiento debe ser gradual y se recomienda a los pianistas que memoricen la obra de a pequeños segmentos.

“Siempre que usted memorice una sección pequeña, cierre los ojos y vea si usted sabe tocarla en su mente sin tocarla en el piano. Una vez que usted haya memorizado una pieza entera (MS), usted debe también poder tocar la pieza por completo MS en su cabeza. Éste es el momento de analizar la estructura de la música, cómo está organizada y cómo los temas se suceden conforme la música se desarrolla. Con la práctica, usted encontrará que requiere solamente una inversión pequeña de tiempo adquirir la EM. Lo mejor de todo es que, usted también descubrirá que una vez que se establezca la EM

sólida, su memoria es tan buena como puede ser; usted tendrá la confianza de que usted podrá tocar sin errores, lagunas mentales, etc., y podrá concentrarse en la música” (Chang, 2008: 23).

De acuerdo con Chang (2008), la ejecución mental, una vez memorizada, sirve a la técnica. En efecto, resulta más simple tocar a una velocidad rápida una obra cuando se ha aprendido a ejecutarla mentalmente en dicha velocidad.

Asimismo, cabe destacar que la ejecución mental lleva consigo la ventaja de que puede ser practicada en cualquier parte y en cualquier momento, sin la necesidad de estar frente al teclado. De este modo, la práctica en el piano se torna no sólo más sencilla, sino que también más rápida.

La memorización de la ejecución mental constituye así la base de nuestra técnica pianística. Cabe considerar que no es necesario que los practicantes de dicha técnica posean algún tipo de talento innato para llevar a cabo su práctica. De hecho, cualquier individuo tiene la capacidad de aprender a memorizar, siempre y cuando le sean enseñados los métodos adecuados para hacerlo.

“Una integración apropiada de los procedimientos de memorización y de aprendizaje puede reducir el tiempo requerido para aprender, asignando de hecho un tiempo negativo a la memorización” (Chang, 2008: 86).

Como veremos a continuación, la mayor parte de los procesos cognitivos empleados por el sujeto para memorizar se corresponden con aquellos empleados para aprender. Es por esta razón que Chang (2008) hace particular hincapié en memorizar la pieza mientras se la está aprendiendo, para no tener que llevar a cabo el mismo procedimiento dos veces y optimizar el tiempo de estudio del instrumento.

2.2.1 Aprendizaje y memoria

Las razones de memorizar tienen tanto peso que es sorprendente que tanta gente no sea consciente de ellas. Los pianistas avanzados deben tocar de memoria debido al alto nivel de la habilidad técnica que se espera. Para prácticamente todos los estudiantes (incluyendo aquéllos que se consideren ser no-memorizadores) los pasajes más difíciles se tocan de memoria. Los no-memorizadores pueden necesitar la partitura frente a ellos como ayuda psicológica y por las pequeñas pistas aquí y allá, pero de hecho, están tocando los pasajes difíciles casi enteramente con "la mano de la memoria " (Bruser, 1997: 17)

De acuerdo con Chang (2008), la memoria es una función asociativa del cerebro, es decir, una función en la cual un objeto o contenido se relaciona con otro o con otros a partir de la asociación. Este autor indica que todo lo que experimentamos los seres humanos es almacenado permanentemente en nuestros cerebros de manera involuntaria. De ahí que el problema de la memoria no sea el almacenamiento de la información proveniente de la experiencia, sino más bien su recuperación.

Para Chang (2008),

“El proceso mejor entendido de la recuperación es el proceso de asociación: para recordar el número de teléfono de Juan, primero pensamos en Juan, entonces recordamos que él tiene varios teléfonos y después recordamos que su número de teléfono celular es 123-4567. Es decir, el número queda asociado al teléfono celular, que se asocia a Juan. Cada dígito en el número del teléfono tiene un arsenal enorme de asociaciones relacionadas con la experiencia de nuestra vida con los números, comenzando con la primera vez que aprendimos números cuando niños pequeños. Sin estas asociaciones, no tendríamos ninguna idea de

qué son los números y por lo tanto no podríamos recordarlos en lo absoluto. 'Juan' también tiene muchas asociaciones (tales como su casa, familia, etc.) y el cerebro debe filtrarlos todos y seguir la asociación del 'teléfono' para encontrar el número. Debido a la enorme capacidad del cerebro para el procesamiento de la información, el proceso de la recuperación es más eficiente si hay más asociaciones y estas asociaciones aumentan rápidamente de tamaño mientras que se memorizan más cosas porque pueden ser doblemente asociadas" (pp. 84-85).

Esto da cuenta de la importancia de la memorización tanto en el estudio del instrumento como en el aprendizaje de la música en general, puesto que implica el ejercicio de la memoria en tanto proceso cognitivo de recuperación de información adquirida. Desde este punto de vista, cuanto más se ejercita la memoria, cuantas más asociaciones se trazan entre los diversos objetos, más aumenta la habilidad de memorizar en el sujeto. Es por eso que Chang (2008) sostiene que memorizar es la mejor forma de aprender a tocar el piano.

Es preciso considerar, desde la perspectiva de la psicología conductual, que el aprendizaje consiste en una serie de procesos a raíz de los cuales nuestra conducta se modifica para adaptarse a los cambios del entorno (Aguado Aguilar, 2001). Asimismo, de acuerdo con una perspectiva cognitiva, el aprendizaje concierne a una serie de modificaciones efectuadas al nivel estructural-cognitivo del sujeto, mediante las cuales adquiere nuevos contenidos que se asocian a contenidos previos (Pozo, 1998).

De acuerdo con Aguado Aguilar (2001), se trata de una capacidad que es propia, en mayor o menor medida, de todos los animales, puesto que gracias a ella se torna posible la adaptación de las especies al ambiente. Sin embargo, cabe considerar que las diversas especies poseen grados diferentes de aprendizaje, puesto que para algunas se trata de procesos elementares y para otras de procesos más complejos. En lo que respecta a

los seres humanos, el aprendizaje consiste en una serie de procesos psicológicos adaptativos complejos, en los que se involucran procesos perceptivos, cognitivos y motores.

Según Aguado Aguilar (2001), el aprendizaje y la memoria pueden ser considerados como dos caras de la misma moneda, como dos procesos de carácter psicológico que, en realidad, constituyen dos momentos en esa serie de procesos mediante los cuales los sujetos elaboran la información adquirida mediante los sentidos.

“El aprendizaje es un proceso de cambio en el estado de conocimiento del sujeto y, por consecuencia, en sus capacidades conductuales: como tal, es siempre un proceso de ‘adquisición’ mediante el cual se incorporan nuevos conocimientos y/o nuevas conductas y formas de reaccionar al ambiente. Puesto que el aprendizaje implica siempre alguna forma de adquisición de información y, por lo tanto, una modificación del estado de la memoria del sujeto, puede decirse que aprendizaje y memoria son fenómenos interdependientes. La capacidad del cerebro de aprender implica la capacidad del cerebro para recordar y ambas pueden resumirse en la capacidad del cerebro para adquirir información” (Aguado Aguilar, 2001: 374).

La diferenciación canónica en psicología entre memoria y aprendizaje tiende a generar un error común, a saber el de considerar a éste como un proceso dinámico y a aquélla como una suerte de registro o depósito estático de contenidos (Aguado Aguilar, 2001). Pero hemos de considerar, desde nuestra perspectiva, a la memoria también como un proceso dinámico y activo, que concierne a la recuperación de información adquirida por el cerebro, precisamente por su función asociativa.

Esta última es uno de los mecanismos fundamentales tanto en lo que respecta a la memorización como al aprendizaje (Schanks, 1998; Aguado Aguilar, 2001).

“La asociación es, por una parte, un potente mecanismo para la modificación adaptativa de la conducta y la adquisición de conocimiento, y, por otra, un importante principio organizador de la memoria, como lo demuestra una simple prueba de asociación libre (generación de palabras sugeridas por una determinada palabra ‘estímulo’)” (Aguado Aguilar, 2001: 376).

En lo que refiere a la relación entre memoria y aprendizaje musical, Chang (2008) indica, como repusimos más arriba, que ambos procesos han de darse conjuntamente, puesto que implican los mismos procedimientos cognitivos. Al entender de Aguado Aguilar (2001), es posible pensar dichos procedimientos como mecanismos asociativos.

Resulta necesario, para que esto suceda, es decir para que un sujeto pueda aprender/memorizar una pieza, que se den ciertas condiciones fundamentales (Aguado Aguilar, 2001: 23):

- En primer lugar, cabe considerar que si no existe un verdadero interés por la música y por el instrumento, así como por lograr calidad y belleza en la ejecución, resulta difícil que el estudiante logre aprender a tocar el piano de forma adecuada.
- Si hay verdadero interés, es muy probable que se dé también la atención, sin la cual no sería posible asociar contenidos y, por tanto, aprender/memorizar.
- Además de la mera atención, resulta fundamental que los estudiantes logren concentrarse durante las horas de práctica. Es por eso que Chang (2008) hace particular hincapié en el hecho de que no debe extenderse el tiempo de

estudio más de lo que puede el estudiante concentrarse. En efecto, si éste se cansa y se desconcentra, difícil será que logre incorporar nuevos contenidos y, mucho menos, memorizarlos.

- Finalmente, resulta necesario que exista una voluntad por parte del estudiante a estudiar el piano. Si el practicante no quiere realmente aprender, si no tiene como objetivo mejorar en la ejecución pianística, entonces no lograra nunca hacerlo.

Estadísticamente, los estudiantes que no memorizan les resulta de mayor dificultad aprender una pieza de forma correcta, y esta desventaja limita el desarrollo técnico (Cortot, 1993). No se habla tan solo de memorizar o no memorizar una pieza; sino de una vida de diferencia en su desarrollo como artista. Es la diferencia entre un artista consumado y un estudiante que nunca tiene una pieza razonable (Cortot, 1993).

El memorizar beneficia el desarrollo del cerebro en la juventud y desacelera su deterioración con la edad. Memorizar la música del piano mejora no sólo la memoria en la diaria sino también retrasa la pérdida de la memoria con la edad e incluso mejora la capacidad del cerebro de memorizar (Cuartero y Payri, 2010). La memoria afecta grandemente la inteligencia y la buena memoria aumenta el coeficiente intelectual eficaz. Esta teoría es análoga a la de la memoria del disco en una computadora: cuanto más desorganización se elimina, más memoria disponible queda (Cuartero y Payri, 2010).

La memoria es una función asociativa del cerebro. Una función asociativa es aquélla en la cual un objeto es asociado a otro por medio de una relación (Bruser, 1997). Prácticamente todo lo que experimentamos se

almacena en nuestros cerebros nos guste o no, y una vez que el cerebro transfiera esta información del almacenamiento temporal al permanente (un proceso automático que toma generalmente 2 a 5 minutos), se queda allí prácticamente toda la vida. Por lo tanto, cuando memorizamos, “almacenar la información no es el problema; la recuperación es el problema porque a diferencia de la computadora, en la cual todos los datos tienen direcciones, nuestra memoria recupera por medio de un proceso que todavía no se entienda” (Cuartero y Payri, 2010: 73).

El proceso mejor entendido de la recuperación es el proceso de asociación. Por ejemplo: para recordar el número de teléfono de Juan, primero pensamos en Juan, entonces recordamos que él tiene varios teléfonos y después recordamos su número de teléfono celular. Es decir, el número queda asociado al teléfono celular, que se asocia a Juan. Cada dígito en el número del teléfono tiene un arsenal enorme de asociaciones relacionadas con la experiencia de nuestra vida con los números, comenzando con la primera vez que aprendimos números cuando éramos niños pequeños (Cuartero y Payri, 2010). Sin estas asociaciones, no tendríamos ninguna idea de qué son los números y por lo tanto no podríamos recordarlos en lo absoluto. Debido a la enorme capacidad del cerebro para el procesamiento de la información, el proceso de la recuperación es más eficiente si hay más asociaciones y estas asociaciones aumentan rápidamente de tamaño mientras que se memorizan más cosas porque pueden ser doblemente asociadas (Cuartero y Payri, 2010).

Por lo tanto la memoria humana es casi diametralmente opuesta a la memoria de una computadora: cuanto más memoriza, más fácil llega a ser para memorizar porque se pueden crear más asociaciones (Cuartero y Payri, 2010).

Nuestra capacidad de memoria es tan grande que es casi infinita. Mientras más material se pone en la memoria, el número de asociaciones

aumenta geométricamente. Este incremento geométrico explica en parte la diferencia enorme en la capacidad de memoria entre los memorizadores buenos y los malos. Así que todo lo que sabemos sobre la memoria nos dice que el memorizar solamente puede beneficiarnos (Cuartero y Payri, 2010).

Quién puede, qué y cuándo memorizar

Cualquier persona puede aprender memorizar si se le enseñan los métodos apropiados. Una integración apropiada de los procedimientos de memorización y de aprendizaje puede reducir el tiempo requerido para aprender, asignando de hecho un tiempo negativo a la memorización (Mark, 2003). Si se intenta tocar una pieza bien pero no se ha memorizado, puede ser muy frustrante tratar de memorizarla. Muchos estudiantes se han convencido de que son malos memorizadores debido a esta dificultad. Porque el memorizar es la manera más rápida de aprender, y se debe por tanto memorizar cada pieza que se quiera aprender.

El memorizar es un subproducto gratuito del proceso de aprender una nueva pieza de música (Mark, 2003). Así que en principio, las instrucciones para memorizar son triviales: por ejemplo, mientras se aprende un acompañamiento de en MI compás-por-compás, se deberá memorizar tales compases para MI. Puesto que un compás es típicamente de 6 a 12 notas, memorizarlo es trivial. Entonces se necesitará repetir estos “segmentos 10, 100, o más de 1.000 veces, dependiendo de dificultad, antes de que se pueda tocar la pieza – que son muchas más repeticiones de las necesarias para memorizar” (Mark, 2003: 17).

La clave para aprender la técnica rápidamente es reducir la música a sus subconjuntos trivialmente simples; esos mismos procedimientos también hacen estos subconjuntos triviales de memorizar. El memorizar puede ahorrar una enorme cantidad de tiempo de estudio. No se necesita buscar la

partitura cada vez, así que se puede practicar un segmento de la Sonata de Beethoven y una sección del Scherzo de Chopin, y saltar de un segmento al otro como lo desee.

Es posible concentrarse en aprender la técnica sin distracciones de tener que referirse a la partitura cada vez. Las repeticiones numerosas se necesitan para practicar la pieza, se guardarán en la memoria de tal manera que ningún otro procedimiento de memorización podría alcanzar, sin costo adicional de tiempo. Éstas son algunas de las razones por las que memorizar antes de aprender es la única manera (Mark, 2003).

Memorización y mantenimiento

Un repertorio memorizado requiere dos inversiones de tiempo: la primera es para memorizar la pieza inicialmente y un segundo componente del "mantenimiento" para fijar la memoria más permanentemente y para reparar cualquier sección olvidada. Durante el curso de la vida de un pianista, el segundo componente es en gran medida el más importante porque la inversión inicial es cero o aún negativa (Mark, 2003). El mantenimiento es una razón por la que algunos abandonan la memorización: "¿para qué memorizar si voy a olvidar de todos modos?" (Mark, 2003: 23).

El mantenimiento puede limitar el tamaño de un repertorio porque después de memorizar, por ejemplo, cinco a diez horas de música, los requisitos de mantenimiento pueden imposibilitar el memorizar más piezas dependiendo de la persona. Hay varias maneras de ampliar el repertorio más allá de cualquier límite de mantenimiento. Una manera obvia "es abandonar las piezas memorizadas y re-memorizarlos más adelante según se necesiten" (Mark, 2003: 28). Las piezas que se memorizan bien se pueden repulir rápidamente, incluso si no se han tocado por años.

Ahora discutiremos los procedimientos de mantenimiento que pueden aumentar grandemente su repertorio memorizado. Por ejemplo: es recomendable memorizar tantas piezas como sea posible antes de la edad de 20. Las piezas aprendidas en esos años prácticamente nunca se olvidan e, incluso si estuvieran olvidadas, son recordadas más fácilmente. Esta es la razón por la cual a los jóvenes deben recomendárseles memorizar todas sus piezas de su repertorio. Las piezas que se aprendieron después de la edad de los 40 requieren más esfuerzo y mantenimiento para su memorización, aunque mucha gente no tiene ningún problema para memoriza nuevas piezas pasando la edad de los 60 (no obstante más lentamente que antes) (Mark, 2003).

Hay momentos en que no se necesita memorizar, por ejemplo cuando se desea aprender una gran cantidad de piezas fáciles, especialmente los acompañamientos, que tomarían demasiado tiempo para memorizar y para mantener. Otra clase de música que no debe ser memorizada es el grupo de piezas que se acostumbra practicar su lectura a primera vista. Todos deben tener un repertorio memorizado así como un repertorio de lectura a primera vista (Mark, 2003).

Cabe destacar que el proceso de aprendizaje no necesariamente debe estar ligado a la intervención docente. En todo caso, el docente, como otros agentes que pueden llegar a intervenir en dicho proceso –pensemos, por ejemplo, en el lugar fundamental que ocupan los padres en el aprendizaje musical de los niños pequeños de acuerdo con Suzuki (1983) –, tienen que asumir el compromiso de motivar a los estudiantes de música para que se den las condiciones en cuestión.

La guía proporcionada por la intervención del docente, asimismo, debe estar orientada a colaborar en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y memorización y, por tanto, provocar aquellas asociaciones que el alumno no puede realizar de forma espontánea. Esto implica, por parte del docente,

cierto conocimiento de cuáles son los procedimientos adecuados para alcanzar dicho desarrollo respecto a cada alumno, puesto que algunos poseen más facilidades para asociar de cierta forma que otros.

Es por este último motivo que el docente de música debe adaptar las diversas dinámicas metodológicas y técnicas a las dificultades que presenta cada alumno, ya que resulta contradictorio pensar en un único método capaz de hacer de los estudiantes de piano instrumentistas capaces de tocar cualquier cosa (Chang, 2008).

2.2.2 Tipos de aprendizaje

Cabe, en esta instancia de nuestro desarrollo teórico, detenernos brevemente en los diversos tipos de aprendizaje para dar cuenta de cuáles son los que operan en el aprendizaje del piano.

Existen diversas teorías sobre el aprendizaje, así como diversos modos de clasificarlo. Nos interesa, por su claridad y el modo en que puede contribuir en nuestro propio desarrollo teórico, la clasificación realizada por Pozo (1998). Este autor plantea tres tipos de aprendizaje en función de los contenidos:

1. Aprendizaje declarativo: Los contenidos a aprender son de carácter verbal o conceptual y pueden, una vez aprendidos, ser expresados mediante el lenguaje. Se trata de contenidos que involucran hechos, datos, conceptos y principios generales.
2. Aprendizaje procedimental: Refiere a un “saber hacer” algo. En este tipo de aprendizaje los contenidos aprendidos están ligados a la adquisición de técnicas específicas o estrategias generales para sortear dificultades de carácter práctico.

3. Aprendizaje actitudinal: Se trata de aprender actitudes, normas y valores. Éstas ofrecen una imagen completa de la disciplina y, por tanto, del pianista como actor de la vida social (p. 65).

En general, la educación formal se centra en la primera forma de aprendizaje, es decir en la adquisición por parte del alumno de contenidos conceptuales y verbales. El problema de este tipo de aprendizaje en el marco de la educación formal está ligado a las estrategias de enseñanza, que muchas veces se limitan a perseguir la incorporación de datos en la memoria del alumno sin que éste los dote de significado. Esta forma de aprender puede inscribirse en lo que Ausubel, Novak y Hanesian (1983) consideran aprendizaje por mecánico, a diferencia del llamado aprendizaje significativo, en el que los datos incorporados por el alumno se vinculan con otros contenidos del capital cultural del sujeto, adquiriendo relevancia significativa.

En lo que refiere al aprendizaje musical, cabe destacar que ciertas cuestiones básicas, sobre todo aquellas ligadas a la alfabetización musical, requieren de este tipo de procedimientos mecánicos. Por ejemplo, los nombres de las diferentes tonalidades, su ubicación en el teclado y en el pentagrama, la enumeración de los dedos, son todos datos aislados que sólo pueden aprenderse mediante la repetición literal (Cuartero y Payri, 2010).

Dicha repetición, con el tiempo, va generando asociaciones mediante las cuales la información incorporada puede ser recuperada y empleada para la ejecución del instrumento, aunque dicha información carezca, en sentido estricto, de significado.

En otras palabras, para que ésta adquiriera significado, requiere de un proceso más profundo de interpretación, que permita comprender la no arbitrariedad de dichas asociaciones. (Cuartero y Payri, 2010).

Desde una perspectiva constructivista como la de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), el significado en cuestión se alcanza cuando, al activar estructuras cognitivas previas a la asimilación de la nueva información, se logra comprender cómo se relacionan las diferentes tonalidades con el teclado y la posición de los dedos sobre éste. De este modo, es posible aprender principios generales sobre la disciplina (Pozo, 1999) de tocar el piano.

En lo que refiere al aprendizaje de contenidos actitudinales, éste resulta necesario en la formación musical, sobre todo en lo que respecta a las actitudes expresivas del intérprete y a sus valores estéticos. No obstante, si bien el aprendizaje declarativo y el aprendizaje actitudinal conciernen a la formación de intérpretes, consideramos que el aprendizaje de una técnica pianística está ligado al segundo tipo de aprendizaje, es decir al que involucra la adquisición de contenidos procedimentales, de acuerdo con Pozo (1999). Éste, de hecho, se vincula a la adquisición y perfeccionamiento de habilidades, destrezas y estrategias en pos de realizar acciones concretas, como es interpretar una obra.

Tocar melodías, acordes, arpeggios, etc., implica la aplicación de conocimientos procedimentales. Este tipo de conocimientos dista de los conocimientos verbales y conceptuales adquiridos por el aprendizaje declarativo, así como de los conocimientos de valores y actitudes propios del aprendizaje procedimental. Asimismo, se puede distinguir de la adquisición conductual de hábitos. Éstos se adquieren de forma mecánica mediante el aprendizaje conductual, que consiste en una serie de repeticiones de estímulos que tienen como efecto determinadas respuestas, y que es común a todas las especies animales (Aguado Aguilar, 2001).

Esta última distinción puede comprenderse si se considera que los procedimientos, tal como los entiende Pozo (1999), consisten en secuencias de destrezas o habilidades de mayor complejidad que los hábitos de conducta. Asimismo, ha de aprenderse de forma explícita, aunque su ejecución reiterada tienda a tornarlos implícitos.

El aprendizaje procedimental implica, al menos, tres formas diversas (Pozo, 1999: 53):

1. **Aprendizaje de técnicas o secuencias de acciones:** Éstas son realizadas de manera rutinaria en pos de alcanzar el mismo objetivo siempre. Cuando se aprende una técnica pianística, no se trata de repetir, tal como hemos indicado, hábitos de conducta simples aprendidos de manera implícita mediante la exposición a un programa de refuerzo. Se trata, más bien, de la realización de acciones complejas encadenadas que requieren de un entrenamiento de carácter explícito. Dicho entrenamiento está basado en el aprendizaje que se da mediante la asociación de contenidos. Una vez asociados éstos, mediante la repetición, se trata de automatizar la cadena de acciones, de modo tal que su ejecución se torne más rápida y menos costosa en lo que a la utilización de recursos cognitivos refiere. El dominio de una técnica determinada no implica, sin embargo, meramente la realización automática de secuencias de acciones, sino que también su adecuación a nuevos desafíos, a condiciones nuevas. Es por esta razón que el aprendizaje de la técnica debe estar complementado por el aprendizaje de estrategias que permitan controlar su aplicación mediante la toma deliberada de decisiones y aplicarla a necesidades específicas.
2. **Aprendizaje de estrategias:** Éstas, como hemos indicado, son fundamentales para el dominio de la técnica. En efecto, sin la adquisición de estrategias resultaría imposible adaptar la técnica pianística a las necesidades para la ejecución de diferentes piezas. Así, podemos afirmar que la técnica en sí no basta, puesto que es necesario saber usarla y, para ello, adquirir las

estrategias que permiten su adecuación en diversas situaciones. Aprender estrategias implica aprender a usar la técnica en el momento indicado y de la forma apropiada. Cabe destacar, tal como indica Pozo (1999), que la adquisición de estrategias no se realiza mediante procesos asociativos como sucede en la de la técnica, sino por procesos explícitos de reestructuración de la propia práctica. Es por esta razón que resulta necesario un proceso previo de reflexión y conciencia en torno al modo en que la técnica está siendo empleada y practicada; aprender, en otras palabras, cómo estamos empleando la técnica y cuáles son las limitaciones que su uso conlleva.

3. **Aprendizaje de estrategias de aprendizaje:** El aprendizaje de las estrategias de aprendizaje permite controlar los propios procesos de aprendizaje en pos de emplearlos de manera más adecuada. Dicha adecuación está ligada a las limitaciones de la propia actividad mental y a las demandas específicas de los resultados que queremos alcanzar. La adquisición de estrategias para regular el propio aprendizaje permite a los estudiantes aprender de forma más eficaz, optimizando el tiempo y el esfuerzo realizados para la obtener un resultado específico y sortear las dificultades comunes de los procesos de aprendizaje. El primer paso para adquirir estas estrategias concierne a la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos para poder controlarlos y regularlos apropiadamente. Es por este motivo que se torna necesario que el estudiante reflexiones metacognitivamente sobre estos procesos.

Tal como hemos indicado, el aprendizaje declarativo ha sido paradigmático en lo que respecta a la tradición general de los procesos pedagógicos. Éste se distingue del procedimental en la medida en que implica, no aprender a hacer algo, sino a comprenderlo y decirlo. Cabe destacar que las mayores dificultades que conciernen a los procesos de aprendizaje de procedimientos están ligados a la escasa diferenciación que suele hacerse de éste respecto a los aprendizajes declarativos.

En consecuencia, suele suceder que los docentes consideren que basta con explicar verbalmente los procedimientos para que éstos sean comprendidos por los alumnos. Esto tiende a generar deficiencias en el saber hacer, las cuales son explicadas muchas veces como una falta de conocimiento en lo que refiere a la aplicación de los contenidos explicados.

Anderson (1983; citado por Pozo, 1999) da cuenta de la necesidad de distinguir ambos tipos de aprendizaje, basándose en la observación de que existen dos formas predominantes en los seres humanos de aproximarse cognoscitivamente al mundo: por un lado, la que respecta al contenido conceptual y, por el otro, la que concierne a la adquisición de habilidades físicas y sociales.

Así, Anderson (citado por Pozo, 1999) determina que, el saber verbal consiste en un “saber qué” y el conocimiento técnico, en cambio, en un “saber cómo”. Saber cuáles son las diferentes tonalidades, sus relaciones matemáticas y su disposición en el teclado, los acordes que pueden formar, etc., no implica así saber cómo se ejecuta una pieza en el piano (Cuartero y Payri, 2010)

El primer conjunto de conocimientos es de carácter declarativo y, por tanto, puede adquirirse fácilmente mediante la exposición verbal y ser reproducido mediante el uso del lenguaje. El segundo, en cambio, se trata de un conocimiento procedimental técnico y, por tanto, no siempre puede ser verbalizado sino de manera parcial y abstracta, y sólo puede adquirirse adecuadamente a través de la acción, sin necesariamente tener conciencia de dicha adquisición.

Asimismo Anderson (1983; citado por Pozo, 1999) indica que los procedimientos tienen la capacidad de automatizar los conocimientos técnicos para que estos efectivamente puedan ser puestos en marcha. Así,

es posible afirmar que un pianista que domina la técnica del instrumento es aquel que tiene incorporadas de manera inconsciente una serie de destrezas que se actualizan cognitivamente cada vez que toca el piano. Asimismo, es preciso considerar que la adquisición y el perfeccionamiento de dichas destrezas implican procesos de práctica y repetición de dinámicas procedimentales en pos de forjar una determinada técnica pianística.

2.2.3 La práctica pianística como aprendizaje procedimental

Hemos denominado técnica a una serie de destrezas que se adquieren mediante procesos de aprendizaje procedimental. Este aprendizaje se basa, principalmente, en dos componentes diversos: la asociación y la reproducción. No obstante, es preciso considerar la complejidad que implica la adquisición de la técnica en tanto “saber cómo”.

A este respecto, Anderson (1983; citado por Pozo, 1999), da cuenta de tres fases diferentes en la adquisición de destrezas (p. 73):

1. **Presentación de instrucciones:** Éstas suelen darse verbalmente o mediante la presentación de modelos. Es preciso que la técnica sea presentada secuencialmente mediante su descomposición en las unidades mínimas que la componen, dando cuenta de cuáles son los elementos más relevantes en cada una de ellas. Es preciso que aquel que se encargue de impartir las instrucciones (en general, el docente) tome como unidades mínimas aquellas destrezas ya dominadas por los estudiantes. En efecto, sería poco productivo indicar al practicante que toque determinado acorde o realice un staccato, si no conoce las notas o no sabe cómo se toca un

staccato. Asimismo, debe considerar la cantidad de secuencias adecuadas que el estudiante puede realizar y asimilar mediante la memorización. Una cantidad excesiva de secuencias no sólo puede cansar al practicante, sino que también puede llegar a desbordar sus capacidades memorísticas (Pozo, 1999). También resulta imprescindible que el docente atraiga la atención sobre cada uno de los rasgos relevantes de las secuencias a realizar.

2. **Práctica de las secuencias presentadas en el paso anterior:**
El estudiante debe, para adquirir la técnica, practicar las secuencias presentadas hasta lograr su automatización. El docente tiene el deber de supervisar dicha práctica y corregir los errores y evitar la consolidación de malos hábitos (Chang, 2008), así como de motivar al alumno en ésta mediante la proporción de un feedback. Durante la práctica es necesario condensar los elementos básicos discriminados en la impartición de instrucciones, para economizar los recursos cognitivos. Asimismo, la práctica debe estar orientada a la automatización de la técnica para que las instrucciones presentadas como un saber explícito y consciente se conviertan finalmente en un conocimiento implícito e inconsciente (Pozo, 1999).

3. **Consolidación de la técnica, perfeccionamiento y transferencia de conocimientos técnicos a situaciones nuevas:**
Se trata, en esta última instancia, de perfeccionar la técnica y lograr transferir las destrezas aprendidas a nuevas situaciones. Claro está que dichas destrezas cobran significación cuando son aplicadas a situaciones novedosas, expandiendo el conocimiento implícito adquirido a nuevos contextos (Pozo, 1999). La aplicación a nuevos contextos, a su vez, tiene la ventaja de perfeccionar la técnica en su uso: estos contextos suelen implicar dificultades también nuevas, que darán cuenta de cuáles son los puntos débiles de las destrezas aprendidas. Dichos puntos deberán ser revisados y reforzados para incrementar la eficacia de la técnica. En este sentido es posible afirmar que la repetición automática de rutinas, si bien es necesaria para la adquisición de la técnica en cuestión, no resulta suficiente. Es por este motivo que resulta fundamental la comprensión de lo que se está haciendo en la práctica y esto puede lograrse mediante la variación de las condiciones de

aplicación de la técnica adquirida. Estas variaciones, guiadas adecuadamente por el docente, tienen la particularidad de proporcionar la comprensión de por qué se emplea determinada técnica y no otra y de cuáles son los contextos en los que ésta puede ser aplicada.

Según Chang (2008) el objetivo principal de la técnica pianística reside en el aprendizaje de la ejecución mental y ésta sólo puede ser aprendida de manera adecuada a través de la memorización. Es por esta razón que es preciso que las secuencias procedimentales a ser aprendidas se encuentren guiadas por técnicas adecuadas de memorización. Tal como hemos indicado, el aprendizaje y la memorización encuentran un punto en común en un rasgo que es fundamental a ambas: la asociación.

Ahora bien, la cuestión de la memoria, como la del aprendizaje, ha sido abordada de diferentes formas por la literatura. Consideramos, por tanto, analizar cómo opera la memoria en la práctica instrumental. Para ello, será necesario que consideremos cuáles son los diversos tipos de memoria que se ponen en juego en dicha práctica y cuál es su rol en lo que refiere a la adquisición de una técnica pianística adecuada.

2.2.4. La memoria instrumental

Cabe destacar que el empleo de la interpretación de memoria encuentra sus orígenes durante el Romanticismo, bajo el paradigma del pianista virtuoso, en el que el público entendía que era más talentoso aquel pianista que estuviera desprovisto de la partitura (Peral, 2006).

En la actualidad se considera que la memorización de la pieza es esencial a la formación instrumental. Se trata, en efecto, de una habilidad cuyo desarrollo posibilita la ejecución mental de la pieza (Chang, 2008).

De este modo, tal como venimos exponiendo, es pertinente afirmar que la memorización resulta fundamental para el adecuado aprendizaje musical. Dicho desarrollo es lo que permite a los pianistas interpretar en vivo obras musicales sin necesidad de recurrir a la lectura de la partitura.

Cabe considerar que el aprendizaje de un instrumento implica distintas modalidades de práctica musical que abarcan tanto lo físico como lo mental. Se ponen en marcha, en dicho proceso, una serie de habilidades visuales, auditivas y kinestésicas, cuyo desarrollo contribuye de manera positiva en la interpretación final de la obra (Cuartero y Payri, 2010).

Existen, así, diversas estrategias de memorización de una pieza, en las que operan diferentes tipos de memoria: la memoria visual, la memoria auditiva, la memoria kinestésica (Aiello y Williamon, 2001; Ginsborg, 2004) e, incluso, la analítica, que permite la adquisición de una comprensión global de la pieza a ser interpretada (Chaffin e Imreh, 1997).

2.2.4.1. Tipos de memoria instrumental

La cuestión de la memorización musical ha sido tratada por diversos pedagogos y músicos, en su mayor parte pianistas, quienes investigaron las diferentes maneras que los músicos tienen de memorizar las obras (Aiello y Williamon, 2002).

Aiello y Williamon (2002) dan cuenta de los aportes en este campo realizados por autores como Hughes (1915), Matthey (1926) y Giesecking y Leimer (1972), quienes se encargaron de describir los procesos de memorización de las piezas musicales que involucran tres tipos de memoria: la memoria visual, la auditiva y la kinestésica.

Asimismo, dichos autores sugieren la importancia del conocimiento de la forma musical, la armonía, el contrapunto y la fuga al servicio de la memorización musical y, aunque ninguno de ellos trata a estos conocimientos teóricos como una forma sui generis de memoria instrumental (Aiello y Williamon, 2002), resulta “posible pensar una cuarta forma de memoria instrumental en términos de memoria conceptual o analítica, tal como plantean” Chaffin e Imreh (1997: 27).

2.2.4.1.1. Memoria visual

La percepción visual, mediante el cual el pianista tiende a asociar las notas escritas en el pentagrama de la partitura con su lugar en el teclado y las posiciones de los dedos, suele predominar al comienzo del proceso de aprendizaje pianístico (Dubost, 1991).

No obstante, los pianistas ya avanzados o de niveles medios siguen empleando recurrentemente la percepción visual para la memorización de las piezas. Mediante la retención memorística de los pasajes visualizados en la partitura, los pianistas logran anticiparse a la lectura de las notas que aún no han ejecutado, en pos de lograr una interpretación fluida y sin interrupciones (Mishra, 2004).

De este modo, es posible afirmar que el desarrollo de la memoria visual permite al pianista incrementar la calidad de sus ejecuciones. Es por esta razón que varios autores (Mishra, 2004; Chang, 2008; Wurtz, Mueri y Wiesendanger, 2009) hacen hincapié en la necesidad de la memorización visual de ciertos pasajes de la partitura durante la práctica, en especial si se trata de pasajes complejos (Chang, 2008), puesto que ésta permite una forma más rápida y precisa de aprender dichos pasajes y sortear dificultades tales como los cambios de tempo o tonalidades en el curso de la obra.

Ginsborg (2004: 17) indica que algunos músicos “son poseedores de una memoria de carácter fotográfico que les permite visualizar internamente las partituras”. El autor, no obstante, da cuenta de la escasez de estudios empíricos al respecto y ofrece una evidencia más bien anecdótica al respecto, partiendo del testimonio de algunos músicos que dicen emplear la memoria fotográfica.

Asimismo, es posible pensar en el desarrollo de cierta memoria visual del teclado (Dubost, 1991). La visión interior del teclado suele ser empleada por varios pianistas para poder encontrar las notas sin tener que estar pendientes de las teclas. No obstante, este tipo de memoria ha de ser pensada como un procedimiento sintético de sinestesia que surge de la asociación entre la memoria visual y la memoria táctil de las teclas.

2.2.4.1.2. Memoria auditiva

De acuerdo con Gordon (1997), existen dos formas en las que se manifiesta la capacidad auditiva del pianista:

1. Mediante la forma externa: Esto es, mediante los diversos sonidos físicos que salen del instrumento y con los cuales el pianista está familiarizado;
2. Mediante la forma interna: Esta forma refiere a la capacidad del pianista de imaginar/recordar los sonidos y darles un significado preciso en el contexto de la ejecución musical (p, 16).

La forma interna de la capacidad auditiva del instrumentista depende de su capacidad de memorizar los sonidos. En efecto, la capacidad de visualizar (Giesecking y Leimer, 1972) o imaginar (Ginsborg, 2004) cómo va a sonar la obra antes de ser tocada depende, en gran medida, del desarrollo de la memoria auditiva del músico. Asimismo, según Ginsborg (2004), este tipo de memoria es fundamental para aquellos músicos que no se apoyan en la notación musical para memorizar.

Ohsawa (2009: 18) sugiere que para desarrollar “este tipo de memoria lo conveniente es solfear repetidamente por separado las diversas líneas melódicas propuestas por la pieza”.

Lo (2010: 27), en cambio, indica la importancia de la “escucha reiterada de diversas obras pianísticas para agudizar el oído en pos de distinguir los diferentes estilos, formas musicales y modos de interpretar”. Dicha distinción posibilitará en el estudiante de piano cierta conciencia sonora que le permitirá memorizar las piezas con mayor facilidad.

Por su parte, McPherson (2011) pone en relieve la importancia que tiene la escucha repetida de la obra que se aprenderá para recordarla con mayor facilidad. Dicha escucha debe “atender, según este autor, al

reconocimiento de los diferentes patrones melódico-armónicos, que resulta de gran utilidad en el proceso de memorización” (McPherson, 2011: 27).

2.2.4.1.3. Memoria kinestésica

Este tipo de memoria está referida a los aspectos mecánicos de la ejecución pianística, ligados éstos a los movimientos básicos que llevan a cabo los pianistas, en particular a aquellos referidos a la digitación (Eguilaz, 2009).

Giesecking y Leimer (1972), indican que los movimientos de los dedos se limitan a las órdenes impartidas por el cerebro y que, por tanto, el desarrollo de la memoria kinestésica depende principalmente de que el este órgano conozca claramente los pasajes musicales. De ser así, en efecto, los dedos recordarán por sí solos qué movimientos deben realizar para tocar bien la pieza.

Para Bresin y Battel (2010: 64), “el desarrollo de este tipo de memoria corresponde a la rigurosidad mantenida durante la práctica”. Los autores en cuestión ponen énfasis en la necesidad de practicar escalas en diferentes ritmos y articulaciones mediante métodos específicos.

Mishra (2004: 18), por su parte, promueve la práctica de la digitación fuera del instrumento, “mediante la percusión sobre una base sólida para desarrollar la memoria kinestésica”. De este modo, es posible obtener un mayor control de las acciones motrices, en pos de disminuir la tensión muscular e incrementar la fluidez en la interpretación de la obra, favoreciendo su ejecución de memoria.

2.2.4.1.4. Memoria analítica o conceptual

El método de memorización musical a través del conocimiento conceptual y analítico, si bien ha sido dejado de lado muchas veces, o bien puesto en duda, es retomado por algunos autores como Chaffin e Imreh (1997).

Este término se refiere a una recuperación “consciente de la información desde la memoria a largo plazo” (Chaffin e Imreh, 1997: 23). Eguilaz (2009), recoge estas aportaciones de los últimos estudios sobre memoria e interpretación musical encuadrados dentro del área de conocimiento de la competencia experta. La memoria experta sería para este autor “la habilidad del experto para agrupar la información en bloques significativos de mayor tamaño gracia a una experiencia acumulada que le permite reconocer secuencias y patrones con los que está familiarizado” (Eguilaz, 2009: 15). Según estos estudios, la estructura formal de la obra es la herramienta para construir la representación mental de la música y organizar la práctica de los intérpretes, utilizándola como esquema de recuperación. Los puntos de referencia que un músico experto utiliza (claves cognitivo-interpretativas o performance cues), forman un mapa mental que dirige y controla las acciones rápidas y automáticas de las manos, “proporcionando al intérprete una flexibilidad para recuperarse de errores y para ajustarse a las necesidades del momento” (Eguilaz, 2009: 21). Se diferencian varios tipos de claves cognitivo-interpretativas: claves básicas, claves técnico-interpretativas, claves expresivas y claves estructurales.

La interpretación pianística presenta una característica no tratada por los principios de la memoria experta, el reagrupamiento o rechunking que ocurre durante la etapa de perfeccionamiento. Consiste esta etapa en que el pianista prepara la interpretación atendiendo a las claves expresivas y emociones, reelabora todos los detalles creando un nuevo nivel de claves expresivas mediante las que accede a una jerarquía de recuperación que funciona del mismo modo que lo hace la estructura formal de la obra (Chaffin

e Imreh, 1997). No obstante, y de acuerdo a las características tipológicas individuales (físicas, psicológicas, emocionales, etc.) en cada músico siempre se hace más evidente el predominio de una o varias de las memorias mencionadas, aún haciendo uso de la memoria total como medio más eficaz para recordar mentalmente la obra en su interpretación.

De esta forma, todo estudiante debe descubrir cuál es el tipo o tipos de memoria más afines a su forma de ser para desarrollarlas al máximo y complementarlas con la aplicación de las restantes

Cabe destacar que la memoria analítica está anclada en el análisis de aquellos elementos básicos que constituyen las estructuras musicales, el cual posibilita un entendimiento global de la pieza musical a interpretar (Aiello y Williamon, 2002; Ginsborg, 2004). La esquematización de la partitura permite su internalización con mayor facilidad y, por tanto, su memorización. En efecto, aquellos pianistas que tengan mayor comprensión de las estructuras musicales básicas tendrán más facilidad para asociar la estructuración de la pieza a la imagen mental que se han hecho de ella.

2.2.4.2. Métodos de memoria instrumental

Chang (2008), por su parte, establece cinco métodos básicos diferentes para memorizar una pieza pianística (p. 52):

1. Memoria de la mano: Este método recurre tanto a la memoria auditiva como a la kinestésica;
2. Memoria musical: Este método, en cambio, de limita al empleo de la memoria auditiva;
3. Memoria fotográfica: El método de la memoria fotográfica hace uso, en particular, de la memoria visual de la partitura (Ginsborg, 2004);
4. Ejecución mental: Esta forma compleja de memorizar implica el uso de las memorias visual, auditiva y kinestésica, así como el empleo de la memoria conceptual o analítica;
5. Memoria teórica: Este método se basa en el empleo de la memoria conceptual o analítica.

Analicemos estos métodos con mayor detenimiento tal como los presenta Chang (2008) en su libro sobre el aprendizaje de la técnica pianística.

2.2.4.2.1. Memoria de la mano

De acuerdo con Chang (2008), la memoria de la mano es consecuencia de la práctica repetida. En consecuencia, tras una práctica prolongada, es posible que la mano continúe tocando por sí sola sin que el pianista tenga que recordar las notas.

Este tipo de método de memorización ha ocupado tradicionalmente un lugar central en la pedagogía pianística. Tal como indica Chang (2008), la memoria de la mano,

“...históricamente, fue considerada con frecuencia en como el único y mejor método de memoria aunque, en realidad, es el menos importante” (p. 87).

En consecuencia, las metodologías tradicionales, como Hanon y Czerny, se han centrado en ofrecer una serie prácticas repetitivas prolongadas para que la mano recuerde la pieza con facilidad.

Chang (2008) distingue dos componentes que posibilitan la memoria de la mano, es decir, que permiten que la mano se mueva de una forma mecánica preprogramada:

1. El movimiento reflejo de la mano al tocar las teclas, que depende del desarrollo de la memoria kinestésica;
2. Y el reflejo en el cerebro, que surge a partir del sonido del piano e implica el uso de la memoria auditiva.

Chang (2008) indica que la memoria de la mano resulta útil, sobre todo a los principiantes, para memorizar la pieza a medida que se la estudia. Sugiere, por tanto que ésta sea adquirida en los inicios del estudio del instrumento, a partir de la práctica de escales, arpeggios y acompañamientos de Alverti.

El autor explica que,

“...la memoria de la mano se adquiere solamente después de muchas repeticiones, es una de las memorias más difíciles a borrar o cambiar” (Chang, 2008: 87).

Cuando hablamos de la memoria de la mano, generalmente nos referimos a la memoria con AM (ambas manos en el piano). Porque la memoria de la mano se adquiere solamente después de muchas repeticiones: es una de las memorias más difíciles a borrar o cambiar. Ésta es una de las razones principales para la práctica de MS (manos separadas, una por vez en el piano) -para evitar adquirir los hábitos incorrectos con AM que serán tan difíciles de cambiar. La memoria de MS es fundamentalmente diferente de la memoria de AM. La ejecución con MS es más simple y se puede controlar directamente desde el cerebro. Para la memoria con AM, se necesita una cierta clase de respuesta para coordinar las manos (y probablemente las dos mitades del cerebro) a la exactitud necesitada para la música. Por lo tanto, la práctica de MS es el método más eficaz para evitar la dependencia de la memoria de la mano, y para comenzar a utilizar los mejores métodos de memorización discutidos a continuación.

Cuando se inicia la práctica de una pieza, conforme se toca más rápidamente, se tiende a recordar la música en los niveles más altos de abstracción. Durante una ejecución muy lenta, se debe recordar nota por nota; a velocidades más altas, y se pensará en términos de las frases musicales e incluso a velocidades más altas se puede pensar en términos de relaciones entre las frases o los conceptos musicales enteros. Estos conceptos de un nivel más alto son siempre más fáciles de memorizar. Esta es la razón por la cual la práctica con manos separadas, y llegar rápidamente a la velocidad final, es lo ayudará en el paso de la memorización.

Sin embargo, para probar la memoria, se debe hacer lo contrario: tocar lento. Incluso si se puede tocar con AM, debe ser memorizada con MS. Éste es uno de los pocos casos en los cuales los procedimientos de memorización y de aprendizaje difieren. Si se puede tocar una sección con AM fácilmente, no hay necesidad de practicarla MS para la técnica. Sin embargo, si se necesita ejecutar la pieza, se debe memorizar con MS porque se necesitará para recuperarse de las lagunas, para el mantenimiento, etc. (Chang, 2008). Si se prueba la memoria (p. ej., intentando tocar desde alguna parte intermedia), se verá que es más fácil si se memorizó con MS. La memoria es un proceso de asociación; por lo tanto no hay nada tan provechoso como su propio ingenio para crear asociaciones.

Hasta ahora, vimos que MS, AM, la música, y la ejecución a diversas velocidades son elementos que se pueden combinar en este proceso de asociación. Cualquier música que se memorice ayudará a memorizar las piezas futuras de música. Memorizando con MS, se agregan dos procesos más de asociación: MI (mano izquierda) y MD (mano derecha) con una organización mucho más simple que AM. Una vez que se haya memorizado una página o más, se debe dividirla en frases musicales lógicamente más cortas de cerca de 10 compases y comenzar a tocar estas frases aleatoriamente; es decir, practicar el arte de comenzar la ejecución en cualquier parte intermedia de la pieza. Es realmente “estimulante poder tocar una pieza en cualquier parte que se desee y esta habilidad nunca deja de sorprender a la audiencia” (Chang, 2008: 18).

Otro truco útil según Chang (2008: 63) para “la memorización es tocar con una mano e imaginar la otra mano en la mente al mismo tiempo. La memoria se almacena primero en la memoria temporal o de corto plazo”. Toma de 2 a 5 minutos a esta memoria ser transferida a la memoria de largo plazo (Chang, 2008). Después de la transferencia a la memoria de largo plazo, la habilidad para recordar esta memoria decrece a menos que sea reforzada. Si se repite un pasaje muchas veces en un minuto, se está

adquiriendo memoria de la mano y técnica, pero la memoria total no se refuerza proporcionalmente al número de repeticiones. Es mejor esperar de 2 a 5 minutos y re-memorizar nuevamente.

En resumen, memorizar en frases o grupos de notas; nunca intentar memorizar cada nota. Cuanto más rápidamente se toca, tanto más fácil es memorizar porque se puede ver las frases y estructurarlas más fácilmente. Esta es la razón por la cual memorizar con MS es tan eficaz (Chang, 2008).

Muchos memorizadores deficientes instintivamente disminuye la velocidad y terminan intentando memorizar notas individuales cuando encuentran dificultades. Ésta es precisamente la manera incorrecta de hacerlo. Los memorizadores deficientes no pueden memorizar, no porque su memoria no es buena, sino que porque no saben memorizar. Una causa de la memoria deficiente es la confusión. Esta es la razón por la cual memorizar AM no es una buena idea; no es posible tocar tan rápidamente como con MS y hay más material que puede causar confusión (Chang, 2008). Es recomendable memorizar en términos de los temas musicales, cómo éstos se desarrollan, o de la estructura esquelética que se adorna para producir la música final. En este sentido, la práctica lenta es buena para la memoria.

2.2.4.2.2. Memoria musical

Este método de memorización está basado en la memoria auditiva de la música. Se trata de memorizar melodías, ritmos, expresiones y emociones a través de la escucha.

Chang (2008) indica que aquellos individuos que tengan sensaciones fuertes asociadas con lo auditivo y lo musical, así como aquellos que tengan desarrollado el oído absoluto, tendrán mayor facilidad para memorizar las piezas a partir de este método.

Si consideramos que la memoria está basada en una asociación mental de elementos (Pozo, 1999; Aguado Aguilar, 2001), hemos de considerar que la forma que tiene el memorizador de traer al presente datos ya almacenados en el cerebro es a partir de un procedimiento algorítmico:

“...cuando los seres humanos memorizan algo, no almacenan los bits (dígitos binarios) de datos en el cerebro como una computadora, sino que asocian los datos a un marco básico o "algoritmo" consistente de las cosas familiares en el cerebro (...) Por supuesto, un memorizador estupendo (quién no necesariamente debe ser músico) puede desarrollar los métodos para memorizar incluso una secuencia al azar de notas ideando un algoritmo apropiado” (Chang, 2008: 102).

La música suele ser extremadamente útil para la memorización musical si es empleada como algoritmo. Esto sucede porque la música está estructurada, generalmente, de acuerdo con ciertas reglas precisas. La escucha musical nos permite incorporar dichas reglas, sin necesariamente ser conscientes de ellas, en pos de lograr, a través de la identificación las estructuras musicales que ellas conforman y de su asociación, recordar una pieza.

2.2.4.2.3. Memoria fotográfica

Tal como indica Ginsborg (2004), la memoria visual fotográfica de la partitura suele ser considerada por algunos músicos para recordar la pieza.

No obstante, cabe destacar que no existen pruebas empíricas para fundamentar dicha afirmación, sino meros testimonios de algunos músicos.

Chang (2008) recupera esta idea y piensa en un método para memorizar la pieza, basado en la memoria visual de la partitura y en su lectura mental:

“Incluso los que piensan que no tienen memoria fotográfica, pueden alcanzarla si practican la memoria fotográfica rutinariamente mientras que practican la pieza desde muy al principio. Mucha gente encontrará que, si son diligentes sobre este procedimiento a partir del primer día (cuando comienzan con la pieza), habrá solamente un promedio de algunos compases por página que no se memoricen fotográficamente al momento en que sepan tocar la pieza satisfactoriamente” (Chang, 2008: 91).

La recomendación de Chang (2008) para dicho fin es memorizar la partitura poco a poco, compás por compás, de una forma progresiva similar a como plantea para la adquisición de la técnica. Existen también, a su entender, otras formas eficaces de memorizar las partituras, como, por ejemplo, memorizar primero los datos generales, como cuántos compases tiene la pieza, y, luego, los más específicos, como cuáles son las notas correspondientes a cada compás. Asimismo, recomienda el autor memorizar primero con manos separadas y, luego, con ambas manos.

La memoria fotográfica no requiere del empleo del instrumento para ser trabajada. Por tanto, cuenta con la ventaja de que puede ser entrenada en cualquier lugar y en cualquier momento. Además, resulta ventajosa porque permite al pianista, en caso de atascarse en el curso de la ejecución,

retomar la pieza desde cualquier parte de la partitura recuperada a través de la memoria visual (Ginsborg, 2004)

No obstante, existe una gran desventaja en lo que refiere a la memoria fotográfica, que concierne al hecho de que para la mayor parte de las personas resulta muy difícil retener en la memoria la partitura en el transcurso del tiempo. Asimismo, la lectura de la representación mental de la partitura requiere de un proceso mental lento y trabajoso, que corre el riesgo de interferir en la ejecución (Ginsborg, 2004).

2.2.4.2.4. Ejecución mental o memoria del teclado

Se trata de una forma compleja de memorizar en la que interactúan la memoria visual, la auditiva y la kinestésica. El pianista debe memorizar simultáneamente la secuencia de teclas en el teclado, los movimientos de la mano y la música, mientras toca la pieza. La recomendación de Chang (2008) es hacerlo primero con las manos separadas y luego con ambas manos, en la medida en que se aprende la obra. Luego, cuando el pianista se encuentre lejos del piano, podrá recordar la melodía y reproducir los movimientos de la mano sin necesidad de estar frente al teclado.

Chang (2008) indica que la ejecución mental, sin la necesidad del piano, es la meta última de la memorización de la pieza. Además, realiza las siguientes recomendaciones:

“Durante la EM [ejecución mental], tome nota de las secciones olvidó, después vaya a la partitura/al piano y refresque su memoria. Usted puede intentar la memoria fotográfica en las piezas de que usted tiende a olvidar con la memoria del teclado porque usted necesita mirar la partitura de todos modos para re-memorizar” (Chang, 2008: 92).

En la memoria del teclado, se recuerda la secuencia de teclas y de movimientos de la mano, con la música, mientras se toca. Es como si se tuviera un piano en la mente y pudiera ser tocado. Un ejercicio práctico con la memoria del teclado es comenzar memorizando MS (manos separadas), y después con AM (ambas manos). Entonces cuando se está lejos del piano, se debe tocar la pieza en la mente (otra vez MS primero) (Chang, 2008).

Tocando en la mente sin el piano, es la meta última para la memoria, usando la memoria del teclado como base. Tocar con AM en la mente no es necesario al principio, especialmente si se lo encuentra demasiado difícil. Durante la ejecución mental, se deben tomar nota de las secciones que se olvidaron; después se debe ir a la partitura o al piano y refresque la memoria (Chang, 2008).

También se puede intentar la memoria fotográfica en las piezas que se tienden a olvidar con la memoria del teclado porque se necesita mirar la partitura de todos modos para re-memorizar (Chang, 2008).

La ejecución mental es compleja, no sólo porque se debe tener memorizada la pieza, sino porque también porque no se tiene la memoria de la mano o del sonido del piano para ayudar; sin embargo, según Chang (2008), esta es exactamente la razón por la cuál es tan poderosa.

La memoria del teclado tiene la mayoría de las ventajas de la memoria fotográfica pero tiene la ventaja adicional de que las notas memorizadas son teclas del piano en vez de marcas en una hoja del papel; por lo tanto, no se tiene que traducir de las marcas a las teclas. Esto permite que se toque con menos esfuerzo comparado con la memoria fotográfica, puesto que no hay necesidad de pasar con el proceso adicional de interpretar la partitura.

(Ginsborg, 2004) Los signos de expresión no son marcas en el papel, sino conceptos mentales de la música (memoria de la música). Cada vez que se practica la memoria del teclado se mantiene automáticamente, mientras que no sucede así con la memoria fotográfica (Mishra, 2004)

Es posible practicar la ejecución mental sin un piano, por tanto se incrementa a más del doble el tiempo disponible para la práctica, y puede tocarse por adelantado, tal como con la memoria fotográfica. Al usar la memoria del teclado, se tiende a cometer los mismos errores, y quedar frustrado en los mismos lugares que cuando se toca en el piano. Esto cobra sentido porque todos los errores se originan en el cerebro (Chang, 2008). Esto sugiere que es posible de practicar y mejorar ciertos aspectos de la ejecución del piano usando solamente la ejecución mental. Según Chang, solamente después de adquirir la suficiente ejecución mental, es cuando se puede estar esencialmente libre de la memoria de la mano.

La memoria del teclado visualiza el teclado, que ayuda en encontrar la tecla correcta para el oído absoluto. Por lo tanto, cuando se realiza este tipo de práctica, se deberá practicar también la entonación a primera vista y el oído absoluto, puesto que ya se deberán haber aprendido parcialmente estas habilidades. En este sentido, la ejecución mental no funciona bien sin un oído absoluto (Cuartero y Payri, 2010).

Como con cualquier procedimiento de memoria, la ejecución mental se debe practicar desde el primer año de lecciones. Si se tiene más de 20 años, y nunca se ha practicado esta técnica, puede tomar un año de práctica diligente para estar cómodo con ella, y usarla adecuadamente (Cuartero y Payri, 2010).

Por lo tanto, tan pronto como se memorice un segmento, se debe tocar inmediatamente en su mente, y mantenerlo tal como cualquier otro tipo de memoria (Chang, 2008). Eventualmente se debe poder tocar la composición

completa en la mente. La ejecución mental permitirá dar la capacidad de comenzar dondequiera dentro de un segmento -algo que es difícil de aprender de cualquier otra manera. Se gana de esta forma un concepto mucho más claro de la estructura de la composición y de la secuencia de melodías, porque es posible así analizar todas esas construcciones en la cabeza. Es así que también es posible “practicar” a velocidades que los dedos no pueden manejar, ya que los dedos nunca podrán alcanzar las velocidades que no pueda el cerebro (Chang, 2008). En este sentido, la ejecución mental ayudará a desarrollar una rápida digitación a los dedos. También se ganará en confianza para ejecutar sin fallas, ya que la misma es la manera más útil para eliminar el nerviosismo (Chang, 2008).

Según este autor, “la memoria del teclado debe ser el método principal de memoria” (Chang, 2008: 25). La ejecución mental es un método de gran alcance que afecta a prácticamente toda actividad musical que se lleva a cabo. Esto no es sorprendente porque todo lo que se hace se origina en el cerebro. No sólo afianza la memoria del teclado sino también ayuda a la musicalidad, a la memoria de la música, a la memoria fotográfica, a las ejecuciones, a la precisión auditiva, a la ejecución en frío, etc. Es de las formas más activas de ejercicio, ya que anticipa la música que se quiere producir -que es la única manera de ejecutar un concierto convincentemente (Cuartero y Payri, 2010).

2.2.4.2.5. Memoria teórica

A diferencia de las otras memorias, la memoria teórica tiene asociaciones más profundas porque la teoría lleva a una mejor comprensión de la música y las asociaciones son más detalladas -los pequeños detalles que no se han notado pueden adquirir una significación importante. Al

menos, es necesario notar las características principales de la composición tales como la tonalidad, la marca del compás, el ritmo, la estructura de los acordes, transiciones de los acordes, la armonía, la estructura melódica, etc. (Chang, 2008)

La memorización de conceptos de la teoría musical tiende a contribuir positivamente, de acuerdo con Chang (2008), en la ejecución mental. En efecto, la comprensión de ciertos conceptos permite a los músicos comprender las obras de forma integral (Aiello y Williamon, 2002; Ginsborg, 2004) y asociar los conceptos a la ejecución mental en pos de perfeccionarla.

Finalmente, y para sintetizar, Chang (2008) concluye su análisis de los diferentes métodos de memorización de esta forma:

“...la memoria del teclado debe ser su método principal de memoria. Usted debe oír la música al mismo tiempo, así que la memoria musical sea parte de este proceso. Aliste la ayuda de la memoria fotográfica siempre que venga fácilmente, y agregue tanta memoria teórica como pueda. Usted no ha memorizado realmente hasta que usted sepa tocar la pieza en su mente – ésta es la única manera de la cual usted puede ganar confianza para tocar musicalmente y con confianza. Usted puede utilizarla para reducir nerviosismo y es la manera más rápida y más fácil aprender el oído relativo/absoluto. De hecho, la EM es un método de gran alcance que afecta a prácticamente toda actividad musical que usted lleva a cabo en y lejos del piano. Esto no es sorprendente porque todo lo que usted hace se origina en el cerebro, y la EM es cómo la música fue compuesta. No sólo afianza la memoria del teclado sino también ayuda a la musicalidad, a la memoria de la música, a la memoria fotográfica, a las ejecuciones, a la precisión auditiva, a la ejecución en frío, etc. No sea pasivo y espere que la música salga del piano, sino que activamente anticipe la música que usted quiere producir – que es la única manera de ejecutar un concierto convincentemente” (p. 94).

2.2.4.3 Mantenimiento

Según Chang (2008), no hay otro procedimiento más eficaz de mantenimiento que el de usar la memoria del teclado y la ejecución mental. Este autor plantea que la diferencia entre un “buen memorizador” y un “memorizador deficiente” no es tanto el “poder de la memoria” como la actitud mental. Cuando se practica el memorizar, se debe también entrenar la mente para trabajar constantemente con la memorización. Para los memorizadores deficientes, esto requiere de mucho esfuerzo al principio porque ese tipo de cerebros no están acostumbrados a realizar automáticamente funciones mentales continuamente; pero esta dificultad es posible de ser revertida si se ejercita por un periodo largo de tiempo (años). Una vez aprendida esta técnica, la tarea llegará a ser mucho más fácil.

El tiempo de mantenimiento es un buen momento para revisar la partitura y de comprobar la precisión, tanto para las notas individuales como para las marcas de expresión. Puesto que se utiliza la misma partitura para aprender la pieza, hay una buena posibilidad de que si se incurrió en una equivocación en la lectura de la partitura la primera vez, se incurrirá en la misma equivocación otra vez más adelante, y nunca se capte el error. Una forma de resolver este problema es escuchar las grabaciones (Chang, 2008). Cualquier diferencia importante entre su ejecución y la de la grabación se notará.

Un buen procedimiento de mantenimiento es realizar el proceso primero usándolo para aprender/memorizar la pieza, tal como iniciar en lugares arbitrarios, tocando muy lentamente, tocando en frío, etc. Esto puede convertirse en algo dificultoso para las piezas importantes. Según Chang (2008), este es el momento de intentar nuevas cosas, tocar a mayor velocidad que la final, y en genera pulir su técnica. La ejecución con ambas

manos extendida introduce a menudo errores de sincronización y otros errores inesperados y éste es el momento para corregirlos usando el metrónomo. Por lo tanto, tocar con manos separadas para la memoria y el realce de la técnica es un esfuerzo necesario y productivo.

La mejor preparación para la recuperación de fallas durante una ejecución es la práctica con manos separadas y la ejecución mental (Cuartero y Payri, 2010). Entonces si se falla o se tiene un olvido, se tienen nuevas opciones para la recuperación. Como por ejemplo: continuar tocando con una mano, primero la recuperación de una mano, y en seguida agregar la otra, o tan solo dejar que la melodía siga (Chang, 2008).

2.2.5 Factores y procesos mentales en la memoria

Para potenciar la memoria debemos observar su naturaleza: a largo plazo (que guarda los recuerdos de situaciones pasadas) y a corto plazo o memoria inmediata; analizando qué tipos de factores intervienen en ambas (Barbacci, 1965: 24).

- Factores internos que determinan la memoria, como son: la experiencia, la salud y la motivación. Si existe una experiencia negativa por desilusión o fracaso, el aprendizaje se bloquea y los conocimientos desaparecen mediante un olvido automático.
- Factores externos determinantes serían: la naturaleza de la información, necesidades, habilidades y motivos que influyen en la memorización; así como el tiempo y grado de atención dedicado.

Si la memoria constituye un proceso creativo producto del deseo, la atención, la visión y la consciencia, sólo comprendemos aquello a lo que prestamos atención, y prestamos atención a lo que queremos (Barbacci, 1965). Así, si la memoria falla es porque algún eslabón de esta cadena está roto. En suma, una memoria que funciona bien y a largo plazo es el resultado del aprendizaje que se ha hecho de forma correcta, consciente y sobre todo constante. Se retiene fácilmente lo que bien se ha comprendido (Barbacci, 1965).

Por tanto, el estado del pianista (tanto físico como mental) y la actitud son factores muy importantes en la práctica de la memoria musical. El estado incluye la fatiga mental, el cansancio, el nivel de concentración, etc.; y en la actitud es importante la motivación del alumno por la actividad: "El poder de la memoria es directamente proporcional a la intensidad de la atención dispensada" (Barbacci, 1965: 25). El grado y tipo de motivación que el alumnado tenga sobre el aprendizaje de una obra condicionará el desarrollo de la memoria. La motivación puede ser de dos tipos (Barbacci, 1965: 27).

- Intrínseca: cuando nace del interés por la tarea en sí misma.
- Extrínseca: cuando se basa en reforzadores externos (aprobación del profesorado, aplausos del público, premios, etc.). Cuando ésta prima, el intérprete se torna más vulnerable y su motivación se debilita. Por ello, es de vital importancia desarrollar el reforzamiento interno.

En los casos en que el nivel de motivación es bajo, esto condiciona el desarrollo de la enseñanza e impide que el alumnado alcance las notas máximas en el aprendizaje, desencadenando incluso que éste llegue a sentirse bloqueado. Esto puede deberse a cuatro factores (Willems, 1979: 63):

- La falta de confianza en los propios recursos.
- La falta de interés por la actividad que se está realizando.
- El agotamiento psicológico que puede aparecer por el estrés.
- El desánimo como consecuencia de malos resultados anteriores.

Como hemos dicho, la memoria se fortifica y perfecciona cuando éste se lleva a cabo en un estado de atención, siendo ésta directamente proporcional al grado de concentración durante el estudio. Aumentando el grado y la duración del hábito de la concentración dirigida a un objetivo preciso, se obtendrán los mejores resultados en todos los aspectos de la memoria musical. Así como la concentración permite una memorización más eficaz, en reciprocidad, la memorización favorece una mayor concentración durante la interpretación. Es de gran utilidad conocer las etapas en el proceso de memorización, recogidas por García (2002: 34) y los factores que intervienen en éstas:

- Impresión a través de los sentidos: es un acto puramente físico (primero hay una impresión que es la imagen de la partitura) que será tanto más eficaz cuanto más perceptibles sean los estímulos que excitan a los sentidos y éstos están más predispuestos a percibirlos debido a la mayor atención prestada.
- Percepción de la partitura: mediante la comprensión, el cerebro compara cada estímulo con los datos almacenados que constituyen la experiencia y cultura adquiridas. Será más intensa y eficiente a mayor atención.
- Comprensión: será mayor cuanta más información se tenga a todos los niveles.

- Retención: será más duradera al ser archivada a través de la comprensión. El estímulo es clasificado convirtiéndose en un dato más archivado por el cerebro. La sucesiva utilización o no de estos datos hará que se refuercen en la memoria o que sean olvidados. Cuantos más aspectos comunes podamos encontrar entre una nueva impresión y datos ya registrados en la mente, más fácil será retener dicha impresión. Esto explica por qué a mayor repertorio registrado correctamente en la memoria, con más facilidad se memorizarán obras nuevas.

Veamos, por el contrario, algunos factores que influyen negativamente en el proceso de memorización (García, 2002: 38)

- La mayor dificultad didáctica de la educación de la memoria reside en la erradicación de los malos hábitos de estudio del alumnado. Si la lectura es errónea, el alumno tendrá una memorización con notas falsas u otro tipo de fallos. Y sucede a la inversa, el empleo inadecuado de la memoria en la práctica instrumental también puede ser causa de incorrecciones.
- Otro factor que conduce al fracaso de la memoria es la distracción: por sí sola o bien relacionada con el nivel técnico del alumno. Es decir, cuando el pianista trata de vencer una dificultad técnica y simultáneamente existe un problema interpretativo, posiblemente no culmine ni una ni otro.
- Olvido natural: después de cierto tiempo sin trabajar la obra se debe repetir o rehacer el proceso.

- Exceso de información momentánea: ejemplos frecuentes son las eventualidades surgidas al tocar en una sala desconocida, en un instrumento desconocido o ante una situación de estrés.

2.2.5.1 Aplicaciones prácticas en la memorización

El alumnado debe adquirir hábitos que ayuden a prevenir la aparición de cansancio, tensiones o lesiones y favorezcan, en cambio, las condiciones físicas y mentales indispensables para poder trabajar la memorización. Tomando en consideración las aportaciones de Longueira Matos (2006) y Nieto (2006), se presentan las siguientes pautas y propuestas para las enseñanzas de Piano (Longueira Matos, 2006: 37):

Relajación:

- Realizar ejercicios de estiramientos, relajación y respiración antes de la práctica predisponen al pianista para descargar tensiones, aislarse del exterior y concentrarse en la tarea musical.
- El control de la respiración (lenta y diafragmática) permite mantener el cuerpo bien oxigenado a la vez que facilita el proceso de relajación física y mental. Durante la interpretación procuraremos la sincronía entre la respiración física y la musical, logrando así una mayor fluidez expresiva.

Concentración (Longueira Matos, 2006: 38):

- Alternar apropiadamente el tiempo de estudio y el de descanso, con el fin mantener la concentración y evitar la fatiga muscular que puede desencadenar en tecnopatías.
- Escucharse activamente en todo momento, controlando los resultados sonoros.! Evitar la repetición mecánica, fomentando el estudio consciente y la creatividad.
- Estudiar en un lugar y con unas condiciones favorables para ello: aislado de ruidos, con un horario adecuado, buena iluminación y temperatura, con un piano en buen estado, evitando distracciones, etc.
- Realizar ejercicios de concentración, no exclusivamente de índole musical.

Motivación (Longueira Matos, 2006: 38)

- Autoevaluación que refuerce los progresos a la vez que fomente el compromiso personal de procurar avanzar en la calidad interpretativa.
- Sentir interés en cada aspecto de la cultura musical, vía de comunicación y expresión personal.
- Afán de superación y perfeccionamiento respecto a la actividad del estudio y la interpretación.
- Actividades escénicas frecuentes en público, vía de comunicación y momento de especial socialización que debe contribuir a reforzar la autoestima del músico.
- Asistencia a cursos, concursos y otros eventos musicales que sirvan de estímulo.

Planificación (Nieto, 2006: 26):

- Practicar la memorización con planificación, en base a un plazo global distribuido en plazos temporales.
- Entrenamiento permanente y progresivo, adaptado al nivel y experiencia de cada discente.

Aplicación clasificada según la tipología retentiva:

Memorias sensoriales.

a) Memoria acústica (Nieto, 2006: 18):

- Tomar consciencia del sonido (parámetros, calidad sonora.).
- Trabajar el sonido en el espacio (acústica de la sala, resonancia, etc.).
- Trabajar la interpretación buscando un sonido propio, reflejo de la personalidad artística.
- Tener consciencia del oído estructural: oír y comprender (voces, intervalos, armonías, frases, tensiones, etc.).
- Practicar cantando el nombre de las notas (en voz alta e interiormente).

b) Memoria táctil: (Nieto, 2006: 19):

- Practicar con manos separadas, controlando distintas dinámicas y velocidades.
- Fijar la digitación para automatizar lo antes posible los mecanismos motores.
- Relacionar la digitación con la estructura (repetición de estructuras análogas con iguales digitaciones).
- Prestar atención al sentido del espacio (topografía del teclado, intervalos).
- Desarrollar la técnica digital (gama de ataques y movimientos).
- Repetición de movimientos.
- Practicar en pianos diferentes para desarrollar la rapidez de adaptación de la memoria muscular-táctil a distintas caladas (recorrido) de la tecla. c) Memoria visual:
- Prestar atención a la imagen de la partitura y sus peculiaridades: edición, tamaño, claridad de lectura, anotaciones clave, etc.
- Utilización de una única edición de la partitura a memorizar (manejar distintos ejemplares perturba la fijación).

Localización de zonas estructurales que ayudan a fijar la memoria analítica.

Memoria estructural: (Nieto, 2006: 21):

- Realización de un estudio reduccional de la melodía.
- Practicar con el "esqueleto armónico" o estructura de acordes relevantes.
- Realizar un análisis íntegro de la obra para su comprensión, poniendo especial énfasis en: las diferencias o "bifurcaciones"*, transiciones, repeticiones, cadencias más importantes, etc.

- Prestar especial atención a los pasajes de la obra cuya velocidad sea lenta respecto al resto, donde las dificultades técnicas se reducen y la memoria muscular no aporta tantas ventajas. Ejercicios recomendables para afianzar y fijar la memoria a largo plazo son:
- Comenzar sin titubeos en cualquier punto de la obra.
- Escribir fragmentos ya memorizados.
- Visionado de conciertos o audiciones comparadas de grandes intérpretes (detectando las diferencias con la propia interpretación) y audición de la propia interpretación (comprobando con la partitura delante si ha cometido algún error interpretativo debido a una memorización inexacta).
- Revisar periódicamente todo el contenido de la partitura para asegurarnos de "no viciarlo", es decir, para evitar la fijación de errores

3. Metodología

Para realizar este trabajo de análisis he elegido la opción de la investigación cualitativa,

la cual se basa en la observación de un número reducido de casos para traer conclusiones teóricas bajo una perspectiva y humanística. Por lo tanto “se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez 1999: 32)

“La investigación cualitativa se basa principalmente en generar teorías, estas investigaciones son, cortes metodológicos basados en principios teóricos, tales como la fenomenología (relación que hay entre los hechos, fenómenos), hermenéutica (determinar el significado exacto de las palabras de un texto, mediante las cuales se ha expresado un pensamiento,), la interacción social (influencia social que recibe todo individuo) empleando métodos de recolección de datos que son no cuantitativos(no requiere de datos y resultados numéricos), con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los correspondientes (los sujetos de estudio).” Murillo (2010)

Para realizar nuestra investigación empírica, de carácter descriptivo, hemos adoptado un modelo multimetódico, que abarca diferentes métodos y técnicas. Tratamos, en nuestro trabajo, de dar cuenta de cómo la aplicación de una metodología de formación pianística basada en el ejercicio de la memorización y de la ejecución mental contribuye a la adquisición y dominio de una técnica de ejecución del instrumento. Para ello, hemos dividido nuestra investigación en tres fases:

1. Entrevista semiestructurada: Se trata, mediante la conversación personal con el alumno, de indagar acerca de la trayectoria de éste como estudiante de piano, de los diversos métodos en con los que ha estudiado, si es que los hubo, y de las dificultades que se le presentaron en el curso de sus estudios.
2. Encuesta: Se evaluará mediante una encuesta la muestra de alumnos jóvenes de piano de qué forma emplean su memoria instrumental en la práctica y ejecución del piano. Se analizará en qué medida cada estudiante emplea la memoria auditiva, kinestésica o visual para memorizar una pieza.
3. Aplicación de una rutina de estudio alternativa a las tradicionales: Esta rutina ha sido diseñada para que los alumnos puedan adquirir una técnica que les permita adquirir los aprendizajes necesarios para tocar el piano adecuadamente de forma significativa. La aplicación de esta rutina será realizada sobre una muestra reducida de jóvenes alumnos y acompañada de una serie de observaciones, las cuales serán sistematizadas en forma de cuadro y, más tarde, analizadas para evaluar la efectividad de la rutina.

Estas tres fases de investigación han sido aplicadas a un conjunto de diez estudiantes de piano de la academia privada de música en la que imparto clases, de diferentes edades y niveles de estudio, los cuales practican, en la actualidad, empleando la metodología de adquisición de una técnica y de práctica mediante la ejecución mental aquí propuestos.

1. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada nos servirá para analizar la trayectoria de cada uno de los participantes en el estudio del instrumento. Se trata de, a través de una conversación guiada por una serie de preguntas, obtener un diagnóstico de cómo y cuánto ha estudiado hasta el momento cada uno de los practicantes que serán analizados.

Si bien se trata de mantener una conversación con cada participante, las preguntas orientativas de las cuales partiremos son las siguientes:

- ¿Cuándo has comenzado a estudiar el instrumento?
- ¿Dónde has iniciado tus estudios?
- ¿Recuerdas bajo qué metodología(s) has estudiado? ¿Qué tipo de ejercicios has realizado en el transcurso de tus estudios? ¿Cómo practicabas? ¿Qué apreciación tienes de los resultados obtenidos?
- ¿Hace cuánto estudias en la academia? ¿Qué apreciación tienes de los resultados obtenidos en el transcurso de tu formación en la misma?

Se tomarán apuntes para obtener, a partir de cada entrevista, los datos relevantes para realizar el diagnóstico.

2. Encuesta

La siguiente encuesta será repartida entre los diez estudiantes evaluados para analizar en qué medida emplean éstos los diferentes tipos de memoria en la práctica del instrumento. Los ítems 1-3 corresponden al empleo de la memoria visual; los ítems 4-6, al de la memoria auditiva; los ítems 7-9, al de la memoria kinestésica. Los dos ítems restantes corresponden al modo en que los practicantes emplean la memoria.

	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar				
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue				
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza				
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo				
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla				
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando				
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado				
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza				
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos				
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica				
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo				

3. Tabla para las observaciones

	Participante 1	Participante 2	...
Nivel (elemental/medio/alto)			
Practicó la rutina en su casa			
Muestra signos de tensión física durante la clase			
Puede memorizar un fragmento simple breve			
Puede memorizar una pieza compleja			
Tiene una imagen mental previa de lo que toca			
Mantiene una buena postura			
Presenta tartamudeos en la ejecución de la pieza			
Tiene miedo a equivocarse			
Toca en el tiempo adecuado			
Tiene mayor facilidad con la mano derecha			
Tiene mayor facilidad con la mano izquierda			
Sincroniza ambas manos de manera adecuada			
Olvida fragmentos de la pieza			
Toca leyendo la partitura			
Tiene la capacidad de resolver los inconvenientes que surgen en la medida en que está tocando, sin frenarse cuando advierte un error			

4. Rutina de estudio a aplicar

La rutina en cuestión estará estructurada dos instancias:

I) Instancia de aprendizaje de la pieza:

La pieza debe ser aprendida y memorizada a la vez, en pos de que el alumno adquiera competencias para la ejecución mental, según las dinámicas sugeridas por Chang (2008) [ver 2.2.4.2.]. Una vez memorizada la obra, ésta ha de ser practicada mediante la ejecución mental, antes de pasar a II).

II) Instancia de estudio de la pieza aprendida en el piano:

1. Estudio (tratando de no leer la partitura) a manos separadas rápido, con velocidad más rápida de la velocidad final (120% de la velocidad de la pieza). Chang (2008) dice que cualquier avance y mejora técnica se consigue a manos separadas.
2. El momento de la sincronización de las dos manos es el más difícil. Se toca a manos unidas muy lentamente (50% o sea mitad de la velocidad final).
3. Se sube la velocidad aproximándose a la velocidad final de la pieza (100%).

4. Se toca otra vez a la mitad del tiempo antes de dejar el estudio.

El primero y el último de estos pasos son muy innovadores y muy poco instintivos.

4. Resultados

4.1. Resultados de las entrevistas y encuestas a los estudiantes

A continuación presentamos los resultados obtenidos de las entrevistas y las encuestas a los estudiantes de piano de la academia:

Participante 1:

Diagnóstico a partir de la entrevista:

Género: Femenino

Edad: 14

Estudia hace nueve años. Hace siete años comenzó a practicar empleando ejecución mental. Ha mejorado desde entonces.

Encuesta:

	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar		X		
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue			X	
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza				X
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo			X	
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla		X		
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando			X	
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado			X	
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza				X
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos	X			
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica				X
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo				X

Participante 2

Diagnóstico a partir de la entrevista:

Género: Masculino

Edad: 13

Estudia desde hace siete años, pero ha comenzado a practicar mediante ejecución mental hace cuatro. Desde entonces, ha corregido muchos de los malos hábitos adquiridos, sobre todo ligados a la postura. Continúa esforzándose por corregirlos en la actualidad.

Encuesta:

	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar			X	
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue			X	
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza			X	
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo			X	
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla			X	
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando		X		
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado				X
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza	X			
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos				X
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica			X	
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo			X	

Participante 3

Diagnóstico a partir de la entrevista:

Género: Masculino

Edad: 10

Comenzó a estudiar hace cuatro años en la academia. Estudió siempre mediante métodos de memorización y ejecución mental.

Encuesta:

	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar		X		
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue		X		
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza	X			
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo			X	
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla			X	
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando		X		
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado			X	
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza		X		
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos			X	
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica				X
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo			X	

Participante 4

Diagnóstico a partir de la entrevista:

Género: Masculino

Edad: 8

Comenzó a estudiar en la academia, mediante métodos de memorización y ejecución mental, hace un año.

Encuesta:

Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar		X		
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue		X		
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza	X			
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo			X	
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla			X	
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando			X	
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado			X	
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza		X		
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos		X		
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica			X	
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo			X	

Participante 5

Diagnóstico a partir de la entrevista:

Género: Masculino

Edad: 8

Como el participante anterior, comenzó a estudiar piano en la academia hace un año, mediante la misma metodología.

Encuesta:

Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar		X		
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue		X		
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza	X			
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo			X	
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla			X	
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando			X	
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado				X
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza			X	
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos		X		
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica			X	
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo				X

Participante 6

Diagnóstico a partir de la entrevista:

Género: Femenino

Edad: 20

Si bien comenzó a estudiar de pequeña, empleando Hanon, ha adquirido varios malos hábitos, sobre todo en lo que concierne a la corporalidad. Ha comenzado a estudiar en la academia hace cuatro años, en los que estuvo realizando grandes esfuerzos para corregirlos.

Encuesta:

Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar			X	
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue			X	
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza		X		
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo				X
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla				X
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando		X		
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado			X	
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza	X			
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos			X	
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica			X	
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo				X

Participante 7

Diagnóstico a partir de la entrevista:

Género: Femenino

Edad: 40

Se trata de una alumna adulta, profesora de conservatorio, que ha estudiado muchísimo durante toda su vida, pero siempre con escasos resultados. Ha comenzado a tomar clases en la academia hace un año y, desde entonces, mejorado considerablemente. En lugar de tomar clases cada 15 días, ha comenzado recientemente a tomarlas todas las semanas.

Encuesta:

Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar				X
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue				X
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza			X	
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo			X	
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla				X
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando			X	
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado		X		
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza				X
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos			X	
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica				X
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo		X		

Participante 8

Diagnóstico a partir de la entrevista:

Género: Femenino

Edad: 50

Se trata de una alumna adulta, que ha comenzado a estudiar piano en un pequeño conservatorio local a que sigue asistiendo. Asimismo, ha comenzado a estudiar hace un año de forma paralela en la academia, obteniendo buenos resultados.

Encuesta:

Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar			X	
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue			X	
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza		X		
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo			X	
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla				X
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando			X	
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado		X		
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza		X		
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos			X	
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica				X
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo				X

Participante 9

Diagnóstico a partir de la entrevista:

Género: Femenino

Edad: 44

Se trata de una alumna adulta. Comenzó a estudiar hace cinco años. Pasó dos años en el conservatorio, el cual dejó porque se dio cuenta de que estaba acumulando malos hábitos.

Encuesta:

Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar			X	
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue				X
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza		X		
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo			X	
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla			X	
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando	X			
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado			X	
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza			X	
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos			X	
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica				X
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo			X	

Participante 10

Diagnóstico a partir de la entrevista:

Género: Masculino

Edad: 21

Ha comenzado a estudiar el instrumento de pequeño en distintos conservatorios, aunque asiste a la academia hace sólo un año. Puesto que posee una visión reducida, sólo puede ver la partitura de muy cerca, por lo que no puede tocar leyendo. Es por este motivo que se ha centrado mucho, durante su estudio del instrumento en la academia en el último año, en la ejecución mental, consiguiendo muy buenos resultados. Cabe considerar que antes solía modificar mucho las partituras, pero ahora, gracias al estudio por memorización y ejecución mental, suele ser más preciso.

Encuesta:

Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar	X			
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue	X			
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza			X	
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo				X
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla				X
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando				X
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado				X
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza			X	
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos		X		
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica				X
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo				X

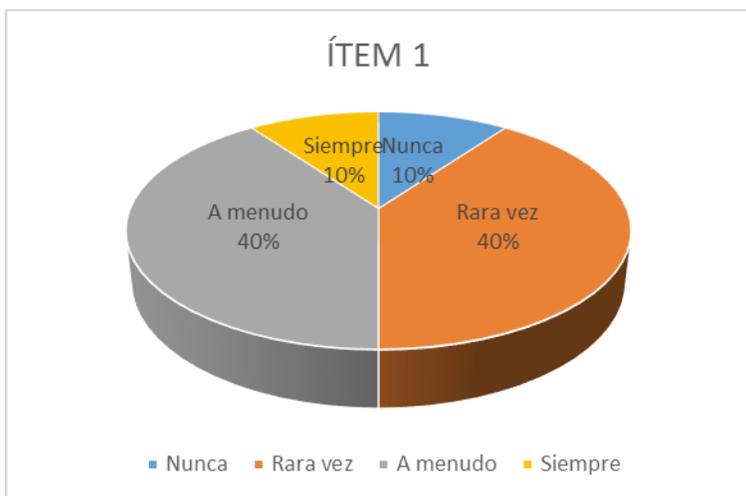
A partir de dichos resultados hemos calculado los porcentajes sobre el total de estudiantes encuestados, referidos a las respuestas de cada uno de los ítems:

	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
Ítem 1. Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar	10%	40%	40%	10%
Ítem 2. Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue	10%	40%	30%	20%
Ítem 3. Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza	30%	30%	30%	10%
Ítem 4. Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo	0%	0%	80%	20%
Ítem 5. Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla	0%	10%	50%	40%
Ítem 6. Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando	10%	30%	50%	10%
Ítem 7. Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado	0%	20%	50%	30%
Ítem 8. Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza	30%	30%	20%	20%
Ítem 9. Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos	10%	30%	50%	10%
Ítem 10. Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica	0%	0%	40%	60%
Ítem 11. Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo	0%	10%	40% 194	50%

Estos porcentajes nos dan una pauta de cómo emplean los distintos tipos de memoria los alumnos en la práctica y el estudio del instrumento:

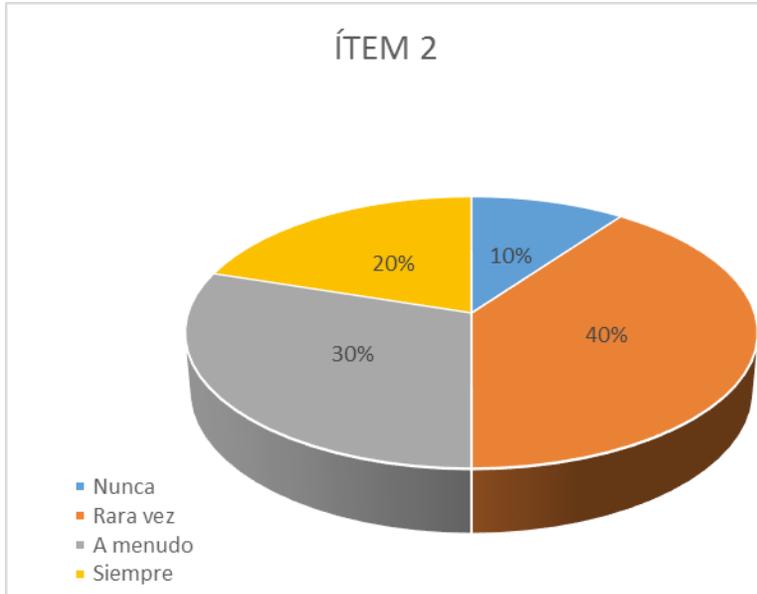
Uso de la memoria visual (ítems 1, 2 y 3)

Ítem 1: Cuando estoy tocando, si olvido un fragmento de la pieza, sólo me basta con mirar una nota/un acorde en la partitura para poder continuar.



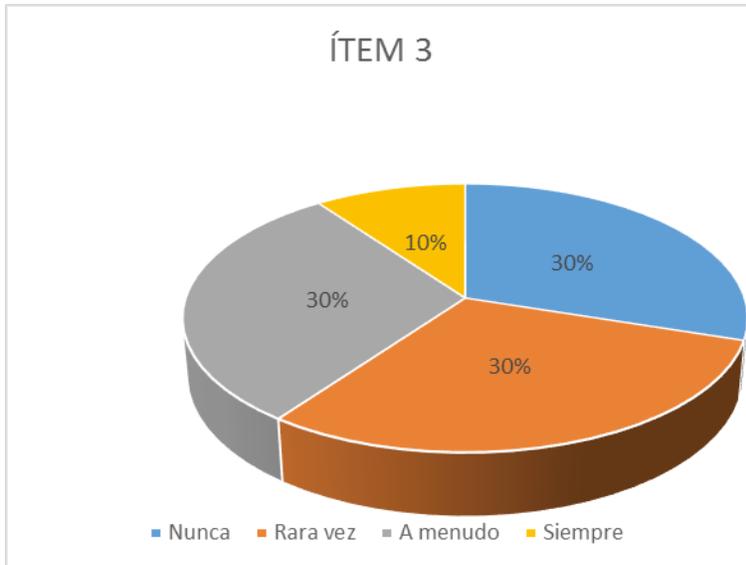
Los resultados de este ítem dan cuenta de que existe una tendencia generalizada a mirar la partitura para recordar el fragmento olvidado durante la ejecución. Cabe considerar que sólo un alumno respondió que no mira la partitura con dicho fin y que se trata del participante 10, el cual posee limitaciones físicas para leer y tocar a la vez. Asimismo, la participante 7, que es profesora de conservatorio y ha basado sus estudios en la lectoescritura, respondió que siempre mira la partitura para recordar el fragmento olvidado. El resto de los participantes se dividen, en partes iguales entre los que suelen mirar la partitura cuando olvidan un fragmento mientras tocan y los que rara vez lo hacen (40% sobre el total de los participantes para cada respuesta).

Ítem 2: Suelo escribir en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar la frase musical que sigue.



En lo que respecta al hecho de escribir marcas sobre la partitura para recordar las frases musicales, cabe destacar que sólo el participante 10 respondió que nunca lo hace. El 40% ha indicado que lo hace rara vez, en general, lo sabemos por los datos relevados de la conversación con los participantes, cuando se trata de pasajes difíciles de memorizar. Asimismo, cabe considerar que aquellos participantes más adiestrados en la lectura de la partitura son los que mayor tendencia a realizar anotaciones en la misma para ayudarse a recordar los pasajes que siguen.

Ítem 3: Tengo la capacidad de visualizar la partitura una vez que he memorizado la pieza.

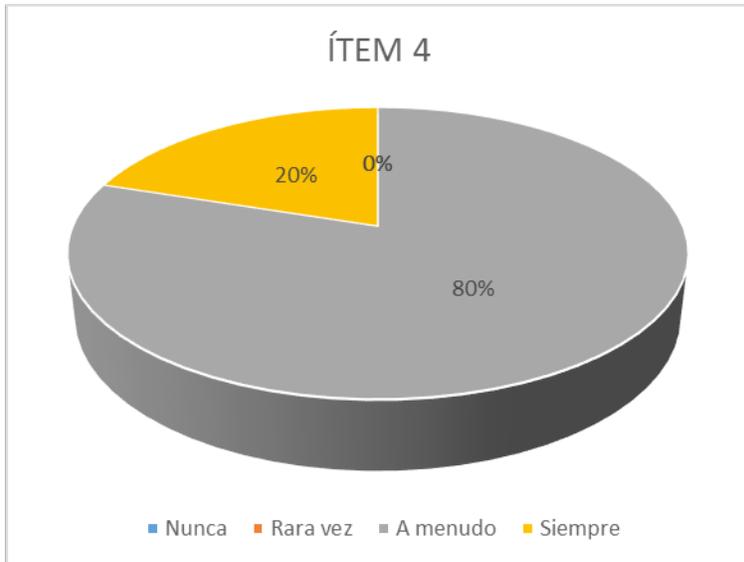


Los resultados en torno a las respuestas a este ítem arrojan que en mayor o menor medida los participantes tienden tener la capacidad de visualizar la partitura de la pieza memorizada. Sólo un estudiante, el participante 5, un niño de ocho años que ha comenzado a estudiar música hace relativamente poco y tiene dificultades para la lectura, ha respondido que no posee dicha capacidad.

En general, en mayor o menor medida, se puede apreciar que los estudiantes tienden a emplear la memoria visual para recordar pasajes de la pieza que están aprendiendo.

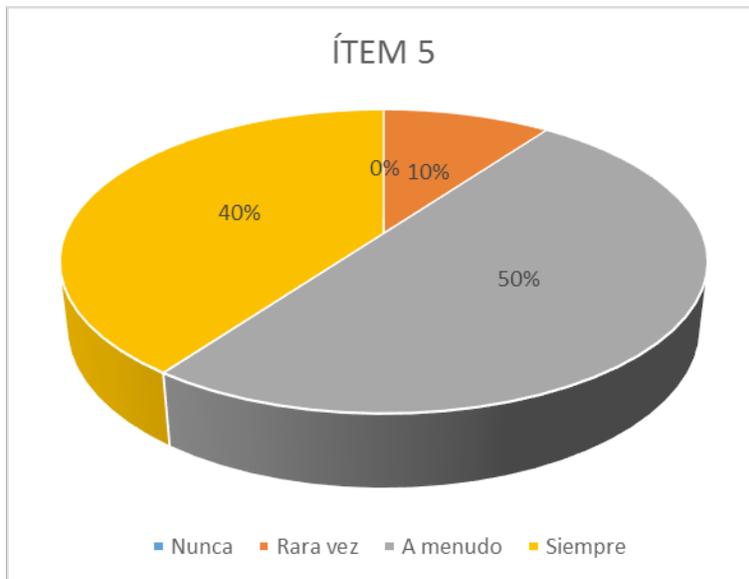
Uso de la memoria auditiva (ítems 2, 3 y 4):

Ítem 4: Suelo cantar internamente o externamente un fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo



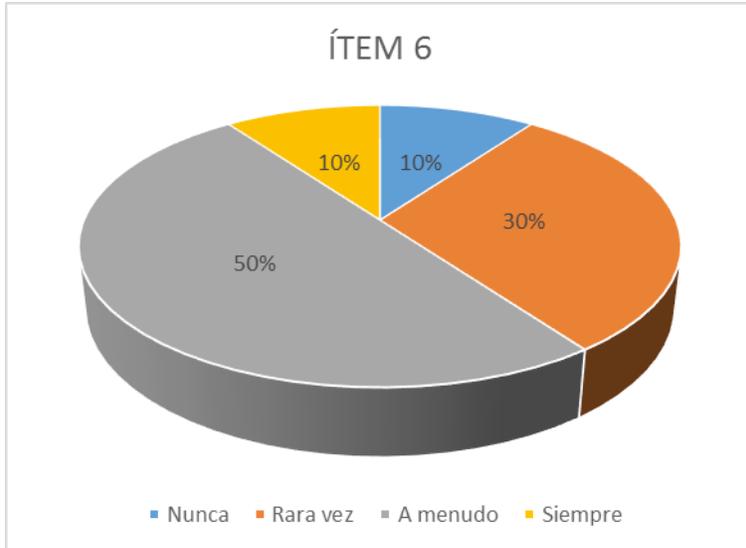
De acuerdo con nuestros resultados, es posible apreciar que todos los participantes de la encuesta tienden a cantar interna o externamente el fragmento olvidado durante la ejecución de la pieza antes de volver a tocarlo.

Ítem 5: Escuchar la interpretación de una pieza por otros pianistas me ayuda a memorizarla



La escucha de la pieza a memorizar ejecutada por otros intérpretes suele servir a los participantes de la encuesta para memorizarla. De éstos, la mitad respondió que a menudo escucha la pieza interpretada por otro pianista para memorizarla. Un 40% respondió que lo hace siempre. Sólo una participante, la número 1, respondió que rara vez escucha interpretaciones ajenas para ayudarse a memorizar las piezas.

Ítem 6: Suelo vocalizar una pieza cuando la estoy memorizando

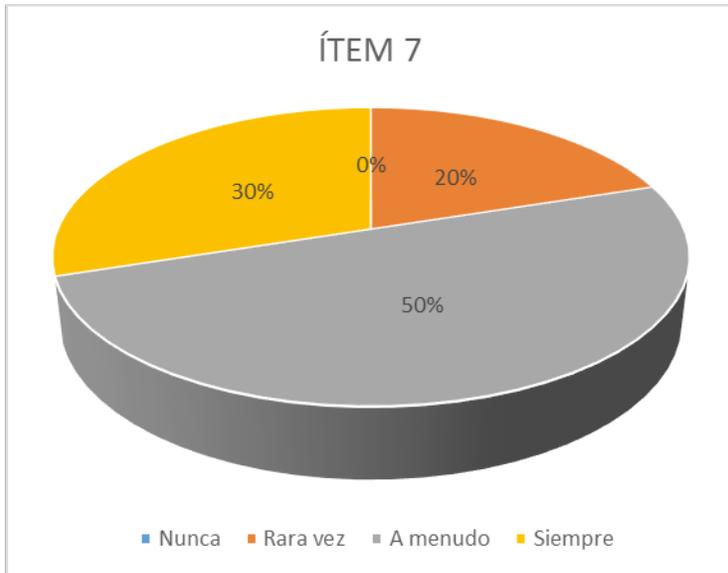


Los resultados respecto a este ítem dan cuenta de que la mitad de los participantes frecuentemente vocaliza la pieza que está memorizando. Un 30 % respondió que lo hace siempre.

Es posible observar que la memoria auditiva tiene un papel fundamental en la memorización de la pieza.

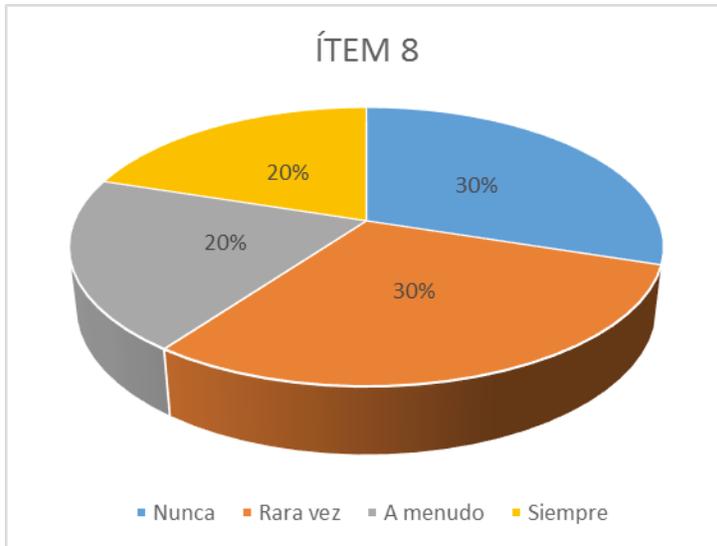
Uso de la memoria kinestésica (ítems 7, 8 y 9):

Ítem 7: Suelo poner a prueba mi memoria digitando sobre superficies planas en lugar de en el teclado.



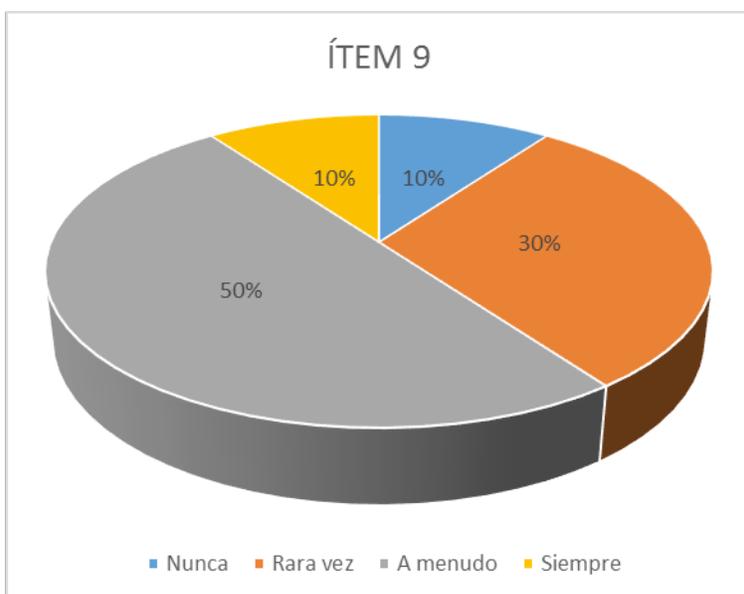
Como se puede apreciar, todos los participantes, en mayor o menor medida, suelen poner a prueba su memoria digital en superficies diferentes al teclado. Sólo las participantes 7 y 8, dos mujeres adultas que han estudiado bajo otros métodos, indicaron que rara vez lo hacen.

Ítem 8: Suelo planear con anticipación mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una pieza.



Como se puede apreciar, los resultados respecto a este ítem son variados. En general, aquellos alumnos con mayores dificultades en lo que respecta a la postura y a la corporalidad (esto es, los participantes 2, 3, 4, 6 y 8) tienden a no valerse de la anticipación de los movimientos corporales para la memorización de la pieza.

Ítem 9: Cuando ejecuto una pieza de memoria, temo olvidarla porque mis músculos se ponen tensos.

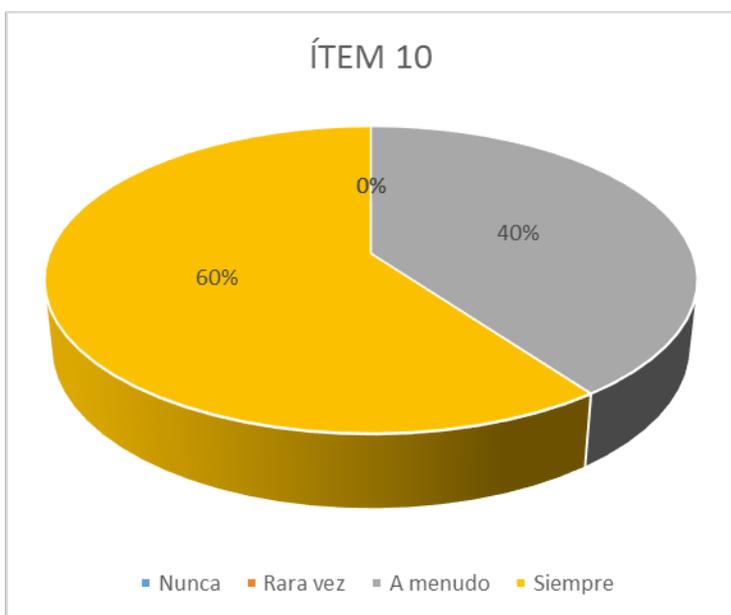


Como se puede apreciar, el temor a olvidar una pieza o un fragmento de la misma por la tensión muscular es generalizado entre los participantes.

La memoria kinestésica es fundamental para la memorización en el estudio del piano. Como se puede ver, en general, los estudiantes ponen más énfasis en la digitación que en los movimientos integrales del cuerpo para memorizar las piezas que aprenden.

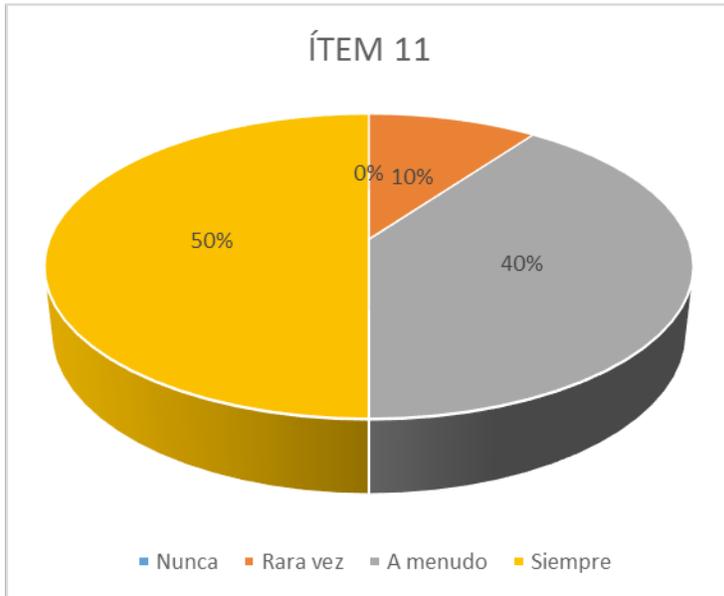
Usos de la memoria (ítems 10 y 11):

Ítem 10: Para memorizar una pieza empleo una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica.



Según los resultados de nuestra encuesta, todos los estudiantes reconocen la importancia de emplear una combinación estratégica de los tres tipos de memoria, visual, auditiva y kinestésica, para memorizar una pieza.

Ítem 11: Suelo memorizar la obra a la vez que la aprendo.



Asimismo, la gran mayoría reconoce que tiende a memorizar las piezas en la medida en que las aprende.

4.2. Resultados de las observaciones

A continuación presentamos la tabla con los resultados de las observaciones:

Participante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nivel (elemental/medio/alto)	M/A	M	M	E	E	M	A	E	M	M/A
Practica la rutina en su casa	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Muestra signos de tensión física durante la clase	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO
Puede memorizar un fragmento simple breve	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Puede memorizar una pieza compleja	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Tiene una imagen mental previa de lo que toca	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Mantiene una buena postura	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Presenta tartamudeos en la ejecución de la pieza	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO
Tiene miedo a equivocarse	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO
Toca en el tiempo adecuado	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ
Tiene mayor facilidad con la mano derecha	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Tiene mayor facilidad con la mano izquierda	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Sincroniza ambas manos de manera adecuada	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Olvida fragmentos de la pieza	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO
Toca leyendo la partitura	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO
Tiene la capacidad de resolver los inconvenientes que surgen en la medida en que está tocando, sin frenarse cuando advierte un error	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ

A partir de esta tabla, hemos sacado el porcentaje de la totalidad de alumnos para cada ítem observado:

	Porcentaje
Practica la rutina en su casa	90 %
Muestra signos de tensión física durante la clase	50%
Puede memorizar un fragmento simple breve	100%
Puede memorizar una pieza compleja	60%
Tiene una imagen mental previa de lo que toca	60%
Mantiene una buena postura	50 %
Presenta tartamudeos en la ejecución de la pieza	40 %
Tiene miedo a equivocarse	40 %
Toca en el tiempo adecuado	60 %
Tiene mayor facilidad con la mano derecha	100 %
Tiene mayor facilidad con la mano izquierda	0 %
Sincroniza ambas manos de manera adecuada	80 %
Olvida fragmentos de la pieza	40 %
Toca leyendo la partitura	20 %
Tiene la capacidad de resolver los inconvenientes que surgen en la medida en que está tocando, sin frenarse cuando advierte un error	80 %

Como se puede apreciar, la metodología aplicada facilita, en general, la memorización de las piezas. Las dificultades más generalizadas se encuentran, a nuestro entender, entre aquellos estudiantes con mayores complicaciones posturales y físicas. Dichas complicaciones, ligadas en general a la adquisición de malos hábitos, tienden a generalizar miedo en la ejecución que, creemos, posibilita el olvido de ciertos pasajes, sobre todo aquellos que presentan mayores dificultades. Asimismo, es posible observar que, a pesar de las dificultades que tienden a presentarse, la mayor parte de los estudiantes posee las herramientas necesarias para resolver los inconvenientes durante la ejecución de la pieza.

5. Conclusiones

La tradición pianística tiene, al menos, trescientos años. En el curso de su existencia – suele considerarse el año 1702 como el año de nacimiento del instrumento –, el piano ha servido para interpretar música clásica y popular, como solista o acompañante, como herramienta de trabajo óptima para los compositores, así como para los pedagogos y maestros de diversas disciplinas ligadas a la música y su enseñanza.

La complejidad del instrumento, su capacidad polifónica para reproducir armónicos, la posibilidad que brinda para generar matices interpretativos de distintos tipos, han posibilitado el amplio repertorio de usos que suele dársele. Se trata, en efecto, de un instrumento de una gran riqueza y, por tanto, importantísimo para el desarrollo musical.

No obstante, a pesar de su importancia, en la actualidad es posible dar cuenta de una serie de problemáticas ligadas a las metodologías empleadas para la enseñanza y la práctica del piano. A lo largo de los tres siglos de existencia del instrumento se han elaborado numerosísimos métodos en vistas de sistematizar y transmitir la extensa, casi infinita, lista de conocimientos necesarios para lograr el dominio óptimo del instrumento.

La teorización y escritura de estos métodos, que pretenden ser, en general, cada uno de ellos una suerte de instructivo o receta de cómo tocar bien el piano, está ligada, cabe destacarlo, a la época y al contexto histórico-social en el que cada uno de ellos ha sido elaborado, teorizado. Surgen así

los métodos tradicionales para la enseñanza y la práctica del piano, particularmente durante el siglo XIX, aún empleados hoy en día por una serie de pedagogos que tiende a considerar más importante la tradición en enseñanza pianística que la adaptación al contexto actual de nuevas metodologías de transmisión de conocimientos.

Asimismo, cabe considerar que los métodos tradicionales suelen ser deficientes en lo que respecta a la transmisión de conocimientos técnicos. Resulta, de hecho, mucho más simple transmitir conocimientos teóricos a través del soporte escrito, que conocimientos técnicos, ligados a la forma de ejecutar el instrumento, a un saber hacer.

Si nos remitimos a la antigüedad, notaremos mayor cercanía que en la actualidad entre las nociones de técnica y arte. El sentido originario de los dos conceptos en cuestión puede encontrarse, etimológicamente, en la palabra griega τέχνη, empleada para referir indistintamente a ambos, y que ha sido traducida al latín de los romanos con el término ars.

Mediante el estudio de la historia antigua del concepto en cuestión, a través de una serie de textos de historia de las ideas estéticas (Pollitt, 1979; Winker y Zeitlin, 1990; Roochnik, 1996; Oliveras, 2005; Tatarkiewicz, 2007), hemos logrado concluir que las nociones de arte y técnica comparten las dos un rasgo fundamental, a saber que ambas refieren a cierto saber práctico, a la puesta en marcha de una serie de destrezas para producir algo en particular.

En lo que refiere a las artes musicales interpretativas, dicha producción coincide con una serie de estímulos sonoros que denominamos pieza musical cuando son ejecutados en determinado espacio y tiempo. Tatarkiewicz (2007: 27) considera que la traducción de τέχνη refiere, no al arte o a la técnica en tanto los conceptos que conocemos hoy en día, productos del espíritu moderno, sino a una serie de destrezas, a un saber hacer. Por tanto, si seguimos esta postura respecto a lo que el vocablo

griego denota, es posible hablar de una τέχνη propia de la interpretación pianística, de un saber ejecutar el instrumento para interpretar una pieza de manera adecuada.

No obstante, como el mismo historiador de la estética polaco indica, el dominio de una destreza o habilidad, como puede ser en nuestro caso la interpretación pianística, implica el conocimiento, implícito o explícito, de una serie de reglas. Esta reflexión abre paso a otra reflexión ligada a la enseñanza del instrumento en tanto transmisión de determinadas reglas.

La problemática que guía la redacción de esta tesis está estrechamente vinculada a dicha transmisión de reglas. Nuestra crítica a los viejos métodos no está únicamente centrada en el anacronismo de su empleo en el contexto de enseñanza actual, sino a su deficiencia en la transmisión de las destrezas que conforman la denominada técnica pianística.

Cabe considerar, a este respecto, que los métodos tradicionales fueron elaborados a la luz de las ideas decimonónicas, teñidas aún de tintes románticos y no permeables a los desarrollos posteriores en pedagogía musical (nos referimos, principalmente, a Dalcroze, 1985; Willems, 1979; Kodály, 1964; Orff, 1963; Martenot; Ward; Suzuki, 1983; Aschero, 1989), ampliamente influenciados por la aparición de la escuela nueva, el constructivismo y otras corrientes pedagógicas de corte cognitivista elaboradas a lo largo del pasado siglo.

Es por ello que es posible identificar en estas antiguas metodologías, por más “actualizadas” que estén, una base ligada a la noción de genio o virtuoso del instrumento. Según el paradigma virtuosista, implícito en la realización de las escalas de Hanon o Czerny, el talento musical es innato y la formación instrumental simplemente debe pulirlo. De esta forma, la tendencia pedagógica reside en la transmisión de los conocimientos teóricos que posibilitan la adquisición del lenguaje de notación musical empleado casi

de forma universal y en la ejercitación física orientada a la asimilación de los movimientos adecuados y el fortalecimiento de los músculos, principalmente de los dedos.

Como bien hemos indicado, median la elaboración de los métodos Hanon y Czerny ciertas metodologías de formación musical que se distancian considerablemente de dicha concepción virtuosista, considerando que la música es algo netamente humano y que, por tanto, todos somos capaces de aprenderla y aprender a interpretarla a través de un instrumento.

Estas consideraciones posibilitan, asimismo, un cambio de enfoque de carácter holístico en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En consecuencia, es preciso identificar un cambio en lo que respecta a los roles de los agentes del mismo, ya sea en lo que refiere a los alumnos como en lo que refiere a los docentes. En otras palabras, es preciso hablar “de un cambio de paradigma que concierne en el paso de una concepción pasiva del alumnado a una de carácter activo” (Juntunen y Westerlund, 2011: 35). En efecto, es, de acuerdo con estas perspectivas pedagógicas renovadoras, mediante la propia actividad, guiada y motivada por los docentes, que los sujetos son capaces de adquirir las destrezas necesarias para apreciar e interpretar la música, y tocar un instrumento.

Si bien el giro entre una concepción y otra comenzó a gestarse hace aproximadamente un siglo, cabe considerar que en la actualidad aún muchos docentes e instituciones adoptan los métodos. Esto genera dificultades en el aprendizaje del instrumento por parte de los alumnos, las cuales tienden a ponerse de manifiesto, sobre todo, al momento en que el estudiante ha de pasar de un nivel medio a uno avanzado.

Las dificultades que, de acuerdo a mi experiencia como docente he podido apreciar en diferentes contextos de formación pianística, suelen generalizarse entre los estudiantes de nivel medio residen en problemáticas para interpretar de manera sentida y original, así como para improvisar.

Cabe destacar que la reducción de la interpretación musical a la decodificación del cifrado de notas presentes en la partitura suele ser una de las principales causas a este respecto. De hecho, los alumnos pueden aprender a reproducir lo que leen en el teclado sin necesariamente interpretar de forma adecuada la pieza en cuestión.

Asimismo, resulta evidente que gran parte de los procesos de enseñanza/aprendizaje/práctica del instrumento tienden a enfocarse demasiado en los aspectos físicos presentes en ellos, considerando que la repetición de movimientos digitales tiende a fijar la técnica adecuada para tocar el piano. Pero como hemos visto, y volveremos en breve sobre esta cuestión, la técnica pianística no ha de ser reducida a la mera repetición automática de determinados movimientos, tal como pretenden los métodos tradicionales basados en la ejercitación mediante escalas, como pueden ser Hanon y Czerny.

En este sentido, a la luz de los desarrollos pedagógicos musicales que consideran al alumno como agente activo de su propio proceso de aprendizaje, cuya meta última podríamos situar “en la adquisición significativa de determinado contenido” (Ausubel et al., 1983: 52), aprendizaje significativo, que “puede traducirse en la adquisición de un lenguaje musical propio” (Díaz Gómez et al., 2007: 72) –, nos es posible observar que la gran deficiencia de estas metodologías reside en la adopción de un aprendizaje por repetición en tanto meta.

La repetición automática de ejercicios de escalas es el procedimiento a llevar a cabo de acuerdo con la propuesta de Hanon (1928), que constan de sesenta ejercicios cuyo objetivo es el de mejorar la velocidad, la precisión, la fuerza y la agilidad de los dedos y muñecas del pianista.

El autor recomienda realizar los ejercicios en orden, por separado y de manera progresiva, uno por uno, leyendo la partitura y a ambas manos. Así, mediante la repetición, según Hanon (1928: 41), es posible “aumentar el nivel de fortalecimiento y agilidad de la mano, así como las habilidades mecánicas del estudiante de piano”.

Una de las críticas más frecuentes a este tipo de metodologías es la ofrecida por la pianista y pedagoga norteamericana Abby Whiteside (1969), que considera que Hanon (1928) se “centra demasiado en los dedos” (p. 22). En oposición, Whiteside (1969: 8) propone una “forma holística de aprendizaje del instrumento”.

Para Whiteside (1969), en efecto, cabe considerar, además de los dedos, el cuerpo en su integralidad. Atender a los movimientos y posturas de los brazos y el torso resulta así, para la autora, una cuestión fundamental en la práctica pianística.

Asimismo, reconoce Whiteside (1969) que los mecanismos automáticos propuestos por Hanon (1928) como “dinámicas para la práctica del instrumento tienden a incidir de forma negativa en los aspectos interpretativos de los practicantes” (p. 38). La autora considera que la música debe ser concebida en función de una imagen mental previa para ser luego reproducida por los movimientos corporales (Whiteside, 1969: 43).

La propuesta de Hanon (1928) puede ser pensada, entonces, como una serie de recomendaciones posturales, centradas sobre todo en los dedos, más que como un manual de ejercitaciones para la adquisición de una técnica en sentido estricto. En efecto, Hanon (1928) no indica, ni siquiera

sugiere, nunca cómo adquirir las destrezas necesarias para ser un pianista virtuoso, que es el objetivo último, según su concepción, de la formación en el instrumento. En efecto, Hanon (1928) no ofrece soluciones a las dificultades que puedan llegar a surgir durante la práctica, ni tampoco un diagnóstico adecuado de sus posibles causantes.

Asimismo, cabe destacar que dichas recomendaciones no poseen fundamento científico de ningún tipo. Esta falta de fundamentación trae aparejada la cuestión de la efectividad de las mismas. Las posibilidades de fatigas y de estrés en las manos no son consideradas por Hanon (1928), cuyas ejercitaciones tienden a parecer más una suerte de rutina de levantamiento de pesas que una metodología apropiada para practicar un instrumento musical (Eigeldinger, 1986).

Chang (2008: 25) distingue entre dos formas de practicar el instrumento durante los procesos de aprendizaje.

La primera es mediante rutinas de estudio fijas que resultan deficientes y que él denomina intuitivas, justamente porque se presentan como una suerte de instructivo estandarizado para todos los alumnos. Entre este grupo de rutinas cabe enmarcar a Hanon (1928).

Las rutinas fijas de carácter intuitivo son empleadas generalmente por un número elevado de docentes de piano en la actualidad. No obstante, reconoce Chang (2008: 56), “los docentes que se valen de estas rutinas, que a simple vista parecen provechosas, no saben realmente enseñar el instrumento”. De hecho, la quimera de metodologías fijas de carácter universal niega uno de los preceptos de las escuelas pedagógicas cognitivistas: a saber, que todos los individuos poseen habilidades de aprendizaje diferentes y que, por tanto, no todos llegan a los mismos resultados a través de los mismos caminos.

El rol del docente de piano reside en saber guiar u orientar al alumno en la práctica para que éste aprenda efectivamente el dominio técnico del instrumento. En otras palabras, para que adquiriera las destrezas necesarias para poder tocar el piano de manera adecuada, sorteando las dificultades que puedan llegar a surgir en el trascurso de la ejecución de una pieza.

Chang (2008) denomina no intuitivas a aquellas rutinas de estudio que se adaptan a las necesidades de cada alumno en función de sus propias dificultades. Una rutina no intuitiva, debe, al entender del autor, partir de las problemáticas y necesidades propias del estudiante, considerando una serie de cuestiones fundamentales (Chang, 2008: 76)

- La posición de los dedos en virtud de las necesidades del pianista de acuerdo a su anatomía;
- La altura del banco y las distancia del piano, también en virtud de las necesidades del pianista de acuerdo a su anatomía;
- La necesidad de estimular el oído y la escucha activa de las piezas musicales;
- La conveniencia de estudiar primero las partes más difíciles de la pieza que se está aprendiendo;
- La conveniencia de estudiar por segmentos;

- Los beneficios de estudiar primero con manos separadas y luego unir las;
- La conveniencia de incluir las primeras notas del fragmento siguiente que se está estudiando durante la práctica (regla de continuidad)
- El aumento gradual de velocidad en la práctica del ataque de un acorde;
- La importancia de la relajación y la caída libre en función de la gravedad cuando se toca el instrumento;
- La importancia de la ejecución de grupos paralelos a velocidad infinita;
- La importancia de la memorización y la ejecución mental de la pieza que se está aprendiendo/practicando;
- La importancia de la elección de la velocidad de estudio;
- La necesidad de la relajación corporal durante la práctica;
- La atención a la mejora post-estudio;
- Los peligros de la ejecución lenta;

- La importancia de la ejecución lenta;
- La importancia de la memorización digital;
- La regulación del tiempo preciso auxiliándose con el uso del metrónomo;
- El fortalecimiento de la mano izquierda;
- La resistencia y la respiración;
- La atención a los malos hábitos y su ulterior corrección;
- El uso del pedal de resonancia;
- El uso de la sordina;
- La práctica a manos juntas y la ejecución mental.

De acuerdo con Chang (2008), las rutinas intuitivas, por su carácter estandarizado, tienden a desatender estos puntos, generando lo que él denomina “malos hábitos”. Estos hábitos, que interfieren en la adecuada ejecución de las piezas y tienden a ser muy difíciles de erradicar, son, de acuerdo con el pedagogo de origen chino, los siguientes (Chang, 2008: 74):

- Tensión generada por el estudio a dos manos de piezas que resultan demasiado complejas o difíciles;
- El uso excesivo de la sordina o pedal izquierdo;
- El aporreo de las teclas sin prestar atención a la musicalidad durante la interpretación de una pieza;
- La mala postura debida, en general, a la no liberación de los brazos;
- La ejecución de una pieza a velocidades incorrectas;
- El tartamudeo que tiende a interferir con la fluidez de la ejecución de la pieza.

En general, sostenemos con Chang (2008), el fracaso en el estudio del piano, que impide el ascenso de nivel medio a nivel elevado por parte de los alumnos y que, gran parte de las veces, tiende a generar deserción, está ligado a las problemáticas causadas por estos malos hábitos. Una rutina de estudio adecuada, de carácter no intuitivo, debería evitar la adquisición de los mismos y proporcionar herramientas técnicas para sortear las dificultades en la ejecución vinculados a ellos.

El libro de Chang (2008) pretende ser el primer libro sobre cómo se estudia el piano, el primero en ofrecer las herramientas para diseñar rutinas de estudio pensadas para la adquisición de una técnica pianística en el sentido que hemos sugerido más arriba. El problema de los métodos intuitivos reside, según este autor lo indica, en que no indican nada acerca de qué hacer cuando surgen las dificultades que tienden a quebrantar la fluidez de la práctica.

En efecto, métodos como Hanon y Czerny, que están pensados para ejercitar a los estudiantes, no consideran qué hacer cuando alguno de ellos en cierta ocasión, frente a un pasaje complicado, no puede seguir tocando. La solución a los problemas del ejecutante está, según los métodos tradicionales, que suelen proponer rutinas de carácter intuitivo, en repetir y repetir y seguir repitiendo, hasta que el pasaje salga bien. Pero, muchas veces, el pasaje no sale porque hace falta la puesta en acción de determinada destreza o habilidad, es decir, hace falta técnica, lo que estos métodos no ofrecen.

Es por este motivo que, los métodos tradicionales que sostienen el estudio en rutinas del tipo intuitivo, tal como las denomina Chang (2008), suelen garantizar el fracaso. Los estudiantes que emplean estos métodos no sólo tienden a la adquisición, al entender del pedagogo, malos hábitos difíciles de erradicar, sino que además corren el riesgo de atascarse, de no poder progresar.

El atascamiento y la ofuscación suelen ir de la mano. También la falta de seguridad que genera el no poder resolver los problemas frecuentes tiende a aumentar en la medida en que los estudiantes se atascan. De este modo, al momento de tocar en público, la calidad de la ejecución no resulta ser la esperada.

Como se puede ver, todos estos factores, derivados de la práctica según las metodologías tradicionales y las rutinas intuitivas de estudio, contribuyen a la falta de progreso por parte de los estudiantes de piano. Esta falta de progreso, que se verifica en la dificultad que tienen los estudiantes de pasar de un nivel medio a uno avanzado, es la principal falta de deserción en el estudio del instrumento.

Parece casi una obviedad que el atascamiento tienda a provocar la desmotivación que conduce a los alumnos a dejar de estudiar el piano. Los métodos tradicionales suelen tener ese efecto. Esto sucede porque no posibilitan la adquisición de una técnica pianística propiamente dicha y porque están basados en ejercitaciones repetitivas que tienden a causar fatigas y a conseguir resultados a larguísimo plazo.

Chang (2008) indica que es posible, mediante la aplicación de rutinas de estudio no intuitivas, lograr mejores resultados en menor tiempo. Estas rutinas, de carácter progresivo, pueden ser aplicadas a los procesos de aprendizaje del instrumento. En efecto, se pueden seguir los pasos de la rutina no intuitiva para aprender una pieza musical en el piano.

Según Chang (2008. 82) el “aprendizaje de la ejecución mental de la pieza es lo que llevará al pianista al éxito en la ejecución. La ejecución mental de una obra debe ser aprendida en la medida en que la obra se estudia”. Es preciso considerar la importancia de dividir la obra en fragmentos que deben ser aprendidos separadamente, primero con manos separadas y luego a dos manos, antes de ser unidos.

Asimismo, en la medida en que se vayan aprendiendo los pasajes y surjan dificultades específicas, es preciso aprender los recursos técnicos o “trucos” que permitirán sortearlas. También resulta necesario aprender a controlar la velocidad de la ejecución, por lo que Chang (2008) propone que la ejecución mental de la pieza sea aprendida en distintas velocidades.

Para la adquisición de una ejecución mental sólida, que es según lo explica Chang (2008), el secreto para lograr una ejecución óptima, es necesario el empleo de la memoria. Ésta resulta un recurso imprescindible para la ejecución pianística, sobre todo en lo que respecta a los niveles más avanzados, puesto que memorizar las partes difíciles ayuda a los pianistas a poner toda su atención en los aspectos técnicos y, de este modo, a realizar una interpretación de mayor calidad musical y expresiva.

Asimismo, la memoria resulta útil a los ejecutantes del instrumento en tanto herramienta para generarles confianza a la hora de tocar en vivo. Por este motivo, es posible asegurar que los pianistas que logren aprender de memoria sus piezas tendrán menos posibilidades de equivocarse al sentir mayor seguridad frente al teclado.

Para la aprender la ejecución mental de una pieza es necesario que los pianistas aprendan a tocar el piano con la mente. En otras palabras, que aprendan de memoria la digitación exacta y el concepto de cómo quisieran que la pieza suene al ser ejecutada en vivo. Una vez aprendida la ejecución

mental, que, insistimos, debe aprenderse en la medida en que se estudia el instrumento, sólo es necesario que el pianista la reproduzca sobre el teclado.

La memorización de la ejecución mental constituye la base de nuestra técnica pianística. Una vez memorizada, la ejecución mental puede ser practicada en cualquier parte y en cualquier momento, sin la necesidad de estar frente al instrumento. Esto tiende a aumentar la sencillez y rapidez de la práctica pianística.

Dicha memorización implica la combinación de una serie de procesos cognitivos asociativos ligados al uso de la memoria en distintos ámbitos. Existen, por tanto, diferentes tipos de memoria que se ponen en práctica a la hora de aprender la ejecución mental de una pieza. Hemos identificado en el desarrollo de esta tesis tres tipos fundamentales de memoria instrumental:

1. **Memoria visual:** Está ligada a la memorización de las notas escritas en el pentagrama en asociación con sus respectivos lugares en el teclado. Cabe destacar que muchos músicos tienden a memorizar fotográficamente las partituras de la pieza, lo que les permite no tener que volver sobre la partitura mientras están tocando. También el desarrollo de la memoria visual del teclado es empleada por muchos pianistas para poder encontrar las notas sin estar pendientes de las teclas.
2. **Memoria auditiva:** La capacidad de memorizar sonidos resulta fundamental para la ejecución de una pieza en el piano. Memorizar las líneas melódicas, así como las intenciones expresivas, para reproducirlas luego en la ejecución de la pieza suele ser de gran ayuda a los pianistas. El solfeo o el canto interno de la melodía puede

contribuir de forma positiva a al aprendizaje de memoria de la obra. Asimismo, la escucha reiterada de obras tocadas por otros autores suele servir para agudizar el oído y memorizar diferentes formas de interpretación.

3. **Memoria kinestésica:** Este tipo de memoria está más bien ligada a los aspectos mecánicos de la ejecución pianística, es decir a los movimientos básicos mediante los cuales una pieza ha de ser ejecutada. La práctica de la ejecución digital fuera del instrumento, sobre una superficie plana mediante la percusión, suele ser de gran utilidad para que los pianistas fijen los movimientos que habrán de realizar durante la ejecución de la pieza en el piano.

Basados en las investigaciones de Chang (2008), hemos sugerido, para la realización de esta tesis, una rutina de estudio no intuitiva para ser aplicada a un grupo de diez estudiantes de piano de diferentes niveles y edades. Dicha rutina consta de los siguientes pasos:

I) Instancia de aprendizaje de la pieza:

La pieza debe ser aprendida y memorizada a la vez, en pos de que el alumno adquiera competencias para la ejecución mental, según las dinámicas sugeridas. Una vez memorizada la obra, ésta ha de ser practicada mediante la ejecución mental, antes de pasar a II).

II) Instancia de estudio de la pieza aprendida en el piano:

1. Estudio (tratando de no leer la partitura) a manos separadas rápido, con velocidad más rápida de la velocidad final (120% de la velocidad de la pieza). Chang (2008) dice que cualquier avance y mejora técnica se consigue a manos separadas.
2. El momento de la sincronización de las dos manos es el más difícil. Se toca a manos unidas muy lentamente (50% o sea mitad de la velocidad final).
3. Se sube la velocidad aproximándose a la velocidad final de la pieza (100%).
4. Se toca otra vez a la mitad del tiempo antes de dejar el estudio.

Para corroborar la eficiencia de la aplicación de esta rutina y el modo en que la memoria es empleada por los estudiantes, hemos empleado tres herramientas distintas:

1. Entrevista semiestructurada para evaluar las características propias de cada estudiante (género, edad, tiempo de estudio, diferentes metodologías con las que ha estudiado, etc.);
2. Encuesta para evaluar de qué forma emplea cada estudiante los diferentes procesos de memorización en el aprendizaje de la pieza pianística que está estudiando;
3. Observaciones durante las clases para evaluar el desempeño de cada estudiante.

De acuerdo con los resultados de nuestra experiencia nos es posible afirmar que la mayor parte de los estudiantes analizados tiende a aprender de memoria la pieza mientras la estudia a través de una combinación estratégica de los tres tipos de memoria discriminados más arriba: la memoria visual, la memoria auditiva y la memoria kinestésica.

En lo que refiere a la memoria visual, cabe destacar que los estudiantes tienden a hacer uso, en mayor o menor medida, de la memoria visual para aprender una pieza. En general, los alumnos no tienden a memorizar fotográficamente toda la partitura, sino los pasajes más difíciles. Asimismo,

muchos de ellos suelen trazar marcas sobre la partitura para ubicar los pasajes que les resultan más dificultosos de memorizar y poder auxiliarse mediante la lectura de ser necesario.

En lo que refiere a la memoria auditiva, también ésta resulta fundamental a la hora, por parte de los estudiantes analizados, de aprender una pieza. En general, los alumnos tienden a cantar las piezas internamente mientras las están aprendiendo y, en menor medida, a vocalizarlas. Asimismo, la mayor parte de los estudiantes ha indicado auxiliarse en el aprendizaje de la obra mediante la escucha de diferentes versiones de distintos intérpretes.

En lo que a la memoria kinestésica respecta, cabe destacar que todos los participantes de la experiencia realizada aseguraron poner a prueba frecuentemente su memoria digital sobre superficies planas diferentes a la de teclado. Esto resulta de particular interés, puesto que, tal como indica Chang (2008), la práctica de la memoria de la mano sobre superficies ajenas a las del teclado tiende a asegurar avances considerables en poco tiempo. Dichos avances han podido ser observados, sobre todo, en aquellos alumnos que previamente estudiaron el instrumento empleando otros métodos de carácter intuitivo, como ser Hanon.

En general, no obstante, hemos notado dificultades en lo que refiere al dominio corporal y al empleo de los movimientos del cuerpo, ajenos a los de los dedos, en lo que implica a la memorización de la pieza. Muchos de los alumnos han indicado sentirse tensos cuando tocan en público y sentir miedo de que dicha tensión corporal pueda intervenir negativamente en la calidad de la ejecución.

Cabe destacar que los alumnos que presentan dichas dificultades son, generalmente, aquellos que han estudiado previamente el instrumento empleando métodos intuitivos, los cuales han dejado en los estudiantes una serie de malos hábitos de carácter corporal y postural. A pesar de las dificultades

encontradas, durante las observaciones hemos podido corroborar la presencia de mejoras, aunque mínimas, en materia corporal y postural.

Las observaciones sugieren que la rutina no intuitiva destinada a generar mejoras técnicas y la metodología basada en el aprendizaje de memoria de la ejecución mental de la pieza tienden a generar buenos resultados entre los alumnos.

Como hemos indicado, los mayores inconvenientes suelen encontrarse en lo que respecta a la postura y la relajación del cuerpo de los estudiantes que han adquirido anteriormente malos hábitos corporales debido al empleo de metodologías de carácter intuitivo.

La memorización de las obras, por su parte, tiende a generar ejecuciones de altísima calidad en función del nivel de cada alumno. Esto posibilita, asimismo, avances en lo que al nivel técnico refiere.

En efecto, la memorización de las piezas contribuye a que los alumnos se concentren específicamente en las cuestiones técnicas, sobre todo en lo que respecta a la musicalidad y a la expresividad, pero también a cuestiones aún más básicas o elementales como son la coordinación de ambas manos y el incremento de la seguridad al ejecutar la pieza.

La experiencia realizada con este grupo de diez alumnos de piano nos da razones para concluir que la implementación de metodologías como la propuesta por Chang (2008), que hemos expuesto a lo largo de este documento, tiene la capacidad suficiente para generar las mejoras necesarias en el rendimiento de los alumnos para que éstos puedan ascender de nivel.

Hemos podido notar, sobre todo entre aquellos alumnos que estudiaron anteriormente con otras metodologías y que comenzaron a aplicar la memorización de la ejecución mental y las rutinas no intuitivas de práctica para la adquisición de la técnica, mejoras considerables en lo que respecta a la

corrección de los malos hábitos con los que llegaron. Asimismo, hemos notado que, empleado nuestra propuesta, rara vez los estudiantes han adquirido malos hábitos.

Consideramos, por tanto, la implementación de este tipo de metodología como una buena alternativa a los métodos tradicionales o intuitivos basados en series de ejercicios por repetición, los cuales tienden a generar malos hábitos, a imposibilitar el avance de nivel de los estudiantes y a desmotivarlos, provocando así la deserción generalizada en determinado nivel del estudio del instrumento.

Este trabajo de tesis doctoral me ha permitido aclarar y profundizar muchos elementos de la práctica del estudio de piano, focalizado en la importancia de la memorización y de la conciencia muscular y auditiva. Creo que es un trabajo útil para mi trayectoria de concertista, para mi labor docente, y del que estoy personalmente muy satisfecho, y ciertamente espero que sea útil también para otros profesores y alumnos, futuros intérpretes del maravilloso e infinito repertorio pianístico.

Bibliografía

Aiello, R. y Williamon, A. (2002). Memory. En R. Parncutt y G.E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 167-181). New York: Oxford University Press.

Aschero, S. (1989). *Sistema Musical Aschero, Sonocolores*, Fundación para la Renovación de la Escuela. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Aguado Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. En: *Revista Neurología*, N°32, pp. 373-381.

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Barbacci, R. (1965). *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Bartók, B. (1987). Mikrokosmos I-VI (volúmenes I, II, III, IV, V y VI). Londres: Boosey & Hawkes.

Bruser, M. (1997). The Art of Practicing, New York: Bell Tower.

Casella, A. (1936). El Piano. Buenos Aires: Ricordi.

Chaffin, R. e Imreh, G. (1997). "Pulling Teeth and Torture": Musical Memory and Problem Solving. *Thinking & Reasoning*, 3(4), 315-336.

Chang, C. C. (2008), *Fundamentals of Piano Practice*, Booksurge Publishing, Documento en línea <http://www.pianopractice.org/book.pdf> [consulta 20 de agosto 2012]

Chang, C. C. (2012). Addendum. Documento en línea <http://www.pianopractice.org/addendum.pdf> [consulta 10 de septiembre 2012]

Chatman, S. (1989). *Amusements, 14 piano pieces for beginners*. Ontario: The Frederick Harris Music.

Chiantore, L. (2001) *Historia de la técnica pianística: un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación*. Madrid: Alianza.

Cortot, A. (1993). *Principios Racionales de la Técnica Pianística*. Francia: Salabert.

Coso, J. A. (1992). *Tocar un instrumento*. Madrid: Música Mundana.

Cuartero, M.; Payri, B. (2010). Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de piano. *Revista de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 26 (2010) 32-54.

Dalcroze, E. (1985). *Eurhythmics, art and education*. Nueva York: Arno Press.

Díaz Gómez et al. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: GRAÓ.

Dubost, B. (1991). Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años del aprendizaje de piano. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9 (1991) 101-115.

Eguilaz, M. (2009). La memoria en la interpretación guitarrística: Una aproximación a su problemática. *Revista de LEEME*, 23 (2009) 1-18.

Eigeldinger, Jean-Jacques. "Chopin: pianist and teacher." Cambridge University Press, 1986.

Escande, A (1996). *La escuela de Carlevaro*. Conferencia presentada en el Primer Festival Internacional de Guitarra: Montevideo.

Faber, N. (1993). *Piano adventures*. The FJH Music Company.

Ferrari, F., Spaccazocchi, M. (1985). Guida all'esame di educazione musicale.
Brescia: La Scuola

Fine, L. (2000). The Piano Book, New York: Brookside Press.

García Calero, P. (2002). Estrategias de Innovación Didáctica para el desarrollo de la Creatividad en la Interpretación Pianística. Tesis. Sevilla.

Giesecking, W. y Leimer, K. (1972). Piano technique. New York: Dover.

Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. En A. Williamon (ed.), Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance (pp. 123-141). New York: Oxford University Press.

Gordon, E. (Ed) (1997). Learning sequences in music: Skill, content and patterns. Chicago: GIA Publications Inc.

Gordon, S. (2003). Técnicas maestras de piano: Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores (1ª ed., Vol. 1). (O. U., Trad.) Barcelona, España: Ediciones Robinbook.

Graetzer, G. y Yepes, A. (1964) "Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk". Buenos Aires: Edit. Barry.

Hanon, C. (1928). The virtuoso pianist in sixty exercises for the piano. Nueva York: G. Schirmer.

Hemsey De Gainza, V. (2002) "Didáctica de la música contemporánea en el aula", Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Hughes, E. (1915). Musical memory in piano playing and piano study. Musical Quarterly, 1, 592-603.

Holzer, L. (Julio de 1997). Piano Education Page en Español. El artista/educador del mes de Julio de 1997. Internet. <http://pianoeducation.org/pepesp/pnointee.html>.

Ingram, J. (1978). Historia, Repertorio y Compositores del Piano. San José: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.

Jorquera, M. C. (2000). Educación Musical en la Sociedad Contemporánea. En: Revista electrónica de Leeme, Nro. 6, pp. 1-14.

Jorquera, M. C. (2004). Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. En: Revista electrónica de Leeme. Nro. 14, pp. 1-55.

Jungmair, U. (1992). Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz: Schott.

Juntunen, M. y Westerlund, H. (2011). The legacy of music education methods in teacher education: The metanarrative of Dalcroze Eurhithmics as a case. En *Research Studies of Music Education*, 33 (1), pp. 47-58.

Kodály, Z. (1964). *The selected writings of Xoltán Kodály* (F. Zonis, ed.). Londres: Boosey y Hawk

Lavignac, A. (1950). *La educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Leimer K. Y Giesecking W. (1931). *La moderna ejecución pianística*. Mainz: Schott.

Lim, S. y Lippman, L. G. (1991) "Mental practice and memorization of piano music". *The Journal of General Psychology*. Volume 118. Disponible: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221309.1991.9711130>

Lo, P. Y. (2010). *Piano teaching methodologies used in the training of final year undergraduate performers at four tertiary institutions in Hong Kong*. Hong Kong: Tesis doctoral.

Longueira Matos, S. (2006). *Profesores de Conservatorio. Cómo elaborar la Programación y las Unidades Didácticas*. Alcalá de Guadaira: Mad.

Mark, T. (2003), *What Every Pianist Needs To Know About The Body*, Chicago: GIA Publications.

- Martenot, M. (1983) "Principios fundamentales de formación musical y su aplicación" Método Martenot. Libro del profesor. Madrid: Ediciones Rialp.
- Matthay, T. (1926). On memorizing and playing from memory and on the laws of practice generally. Oxford: Oxford University Press.
- Medina, L. A. (1993). Las propiedades terapéuticas y educativas de la música. Barcelona: Europa 16.
- McPherson, G. E. (2011). La música en nuestras vidas: Reconceptualizando el desarrollo, habilidad e identidad musicales. Videoconferencia del Primer Ciclo de Conferencias y Cursos Cortos para el Desarrollo Profesional en las Artes. Chihuahua (México): Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Mishra, J. (2004). Approaches to memorizing. En: *The Instrumentalist*, 58, 9 (2004) 62-65.
- Molina, E. (2010). Piano Complementario 1. Madrid: Enclave Creativa.
- Montessori, M. (2003). El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Murillo, J. (2010) Estudio de casos (Trabajo académico). Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf

Narejos, A. (2000). El taller de las manos. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (6), 8.

Neuhaus, E. (1987) El arte del piano. Madrid, Rea Musical.

Nieto, A. (1992). La digitación pianística (2ª ed., Vol. 1). Zaragoza: Boileau.

Nieto, A. (2006). Contenidos de la técnica pianística. Didáctica y aprendizaje. Barcelona: Boileau.

Niland, A. (2009). The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. En: General Music Today, 23 (1), pp 17-21.

Ohsawa, C. (2009). The effect of singing the melody in the practice of the piano. In J. Louhivuori; T. Eerola; S. Saarikallio; T. Himberg; P. S. Eerola (Eds.) Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music, 387-390. Jyväskylä (Finland) : ESCOM. Consultado en 10/04/2011. Disponible en: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20908/urn_nbn_fi_jyu2009411304.pdf?sequence=1.

Oliveras, E. (2005). Estética. La cuestión del arte. Buenos Aires: Ariel.

Orff, C. (1963). Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick. En: Orff-Institut-Jahrbuch, Mainz: Schott

Orff, C. y Keetman, G. (1969) Orff-Schulwerk. Música para niños'. Unión Musical Española. Edit. Madrid.

Palmer, C. (1989) "Mapping musical thought to musical performance". Cornell University. Journal of Experimental Psychology: Human Perception & performance. Vol. 15. No. 12. 331-346. Disponible: <https://www.mcgill.ca/spl/files/spl/palmer1989jep.pdf>

Peral Hernández, S. (2006). "La memoria musical en la interpretación pianística" en Resonancias nº 2.

Pollitt, J.J. (1979). The Ancient View of Greek Art: Criticism, History and Terminology. En: Classical Philology, Vol. 74, No. 3

Pozo, J. I. (1998). Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Morata.

Pozo, J. I. (1999). Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.

Riemann, H. (2005). Manual del Pianista (1ª ed., Vol. 1). (I. Books, Trad.) Cornellà de Llobregat, Barcelona, España: Idea Música.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Roochnik, D. (1996). *Art and Wisdom: Plato's Understanding of Techne*. Pennsylvania: University Press.

Rosen, C. (2005). *El piano: notas y vivencias* (1ª ed., Vol. 1). (L. C. Gago Bádenas, Trad.) Madrid, España: Alianza Editorial.

Scarlatti, D. (1986). *Great keyboard sonatas*. Toronto: Dover.

Schanks, D. (1998) *Psychology of Associative Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strawinsky, I. (1981) *Poética musical*. Madrid, Taurus.

Swanwick, K. (1991) *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata.

Suzuki, S. (1983). *Natured by love: The classic approach to talent education*. Miami: Warner Bros.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

Tatarkiewicz, W. (2007). *Historia de seis ideas*. Madrid: Alianza.

Thompson, J. (2012) *Modern Course for the Piano*. Willis Music Company

- Tur Mayans, P. (1983). "La educación musical en su dimensión histórica. Filosofía y Metodología". Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Whiteside, Abby. (1969). *Indispensables of Piano Playing-Mastering the Chopin Etudes and other essays* (2nd ed.). New York: Scribner's Sons.
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Winkler, J.J., Zeitlin, F.I. (1990). *Nothing to Do with Dionysos?* Princeton: Princeton University Press.
- Woody, R. (2012). *Playing by ear: Foundation or frill?* En: *Music Educators Journal*, 99 (2), pp. 82-88.
- Wurtz, P., Mueri, R.; Wiesendanger, M. (2009). *Sight-reading of violinists: Eye movements anticipate the musical flow*. *Experimental Brain Research*, 194, 3 (2009) 445-450.