



VNIVERSITAT  
E VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO  
"ARTE, FILOSOFÍA Y CREATIVIDAD"

## TESIS DOCTORAL

Interpretación pianística y su enseñanza en conservatorio.  
Análisis y propuesta a partir del *Estudio Impromptu* de  
Isaac Albéniz

Presentada por:  
María Rita Primo Rocher

Dirigida por:  
Dr. D. Ricard Huerta Ramón

Valencia, 2015



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO

"ARTE, FILOSOFÍA Y CREATIVIDAD"

**Interpretación pianística y su enseñanza en conservatorio.**

**Análisis y propuesta a partir del *Estudio Impromptu* de**

**Isaac Albéniz**

## **TESIS DOCTORAL**

Presentada por:

María Rita Primo Rocher

Dirigida por:

Dr. D. Ricard Huerta Ramón

Valencia, 2015



## Agradecimientos

Realizar una investigación de estas características requiere una gran dedicación y un esfuerzo considerable durante años, pero a cambio te reporta una rica experiencia, además de un gran aprendizaje personal y profesional. A través de estas líneas, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que me ayudaron a culminar esta ingente tarea.

Gracias, en primer lugar, al personal de bibliotecas y archivos que me prestó su colaboración, en especial a Inma Cusco de la Biblioteca *Museu* de Barcelona y a Elena Magallanes del RCSMM que siempre se mostraron diligentes, facilitándome todos los documentos que precisé. Mi gratitud también para las sobrinas nietas de José Espí, Elia y Marisa, que me proporcionaron la partitura original del *Estudio Impromptu* de la Litografía Albors y Laporta, así como a Juan Javier Gisbert que me cedió la grabación del estreno de la citada obra en Alcoy.

Mención aparte merecen las siguientes personas:

Gracias al Dr. Jordi Nogués, por su valiosa contribución, su motivación y su respaldo incondicional.

Al Dr. Rafael Polanco, por sus sabios consejos, su siempre inestimable ayuda y su colaboración.

Al Dr. Ricard Huerta, director de esta tesis, por su dedicación, su confianza, y su gran capacidad para orientarme durante todo el proceso.

A mi familia, por su apoyo y comprensión.

Por último, deseo compartir las palabras de Jacinto Torres (2002:12) como un reconocimiento personal: “La aventura del saber es tarea colectiva, de manera que mi agradecimiento se extiende también hacia todos aquellos que se han dedicado con seriedad, rigor y cariño al estudio de la figura y la obra de Isaac Albéniz, porque en el fundamento de su trabajo se apoyan respetuosamente las premisas del mío”.

# Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Justificación</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Estructura</b>	<b>11</b>
<b>1.3 Objetivos</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Estado de la cuestión</b>	<b>18</b>
<b>2. Metodología</b>	<b>25</b>
<b>3. La pedagogía del piano y las enseñanzas musicales en la Comunidad Valenciana</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Las enseñanzas musicales en la Comunidad Valenciana</b>	<b>34</b>
3.1.1 Las enseñanzas musicales profesionales en la Comunidad Valenciana	37
3.1.2 Las enseñanzas musicales superiores en la Comunidad Valenciana	50
3.1.3 El <i>Estudio Impromptu</i> de Isaac Albéniz y sus aportaciones al currículo	58
<b>3.2 La pedagogía del piano y los nuevos enfoques educativos</b>	<b>62</b>
3.2.1 El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical en los conservatorios	63
3.2.2 Concepciones y prácticas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música: los profesores	65
<b>3.3 El método diseñado a partir de la práctica didáctica</b>	<b>71</b>
<b>4. Elementos y prácticas en la interpretación del piano</b>	<b>83</b>
<b>4.1 El intérprete, la partitura y el concierto</b>	<b>84</b>
4.1.1 La evolución del intérprete, la partitura y el concierto a través de la historia	86
4.1.2 El papel del intérprete, las características y concepto de la partitura y el formato del concierto en la actualidad	89
<b>4.2 Los elementos de la técnica pianística</b>	<b>97</b>
<b>4.3 De la partitura al concierto</b>	<b>116</b>
4.3.1 El perfeccionamiento musical a través de la práctica	119
4.3.2 Diferentes estrategias para la práctica	123
4.3.3 Cómo estudiamos los pianistas	127

<b>5. Propuesta pedagógica para incorporar el <i>Estudio Impromptu</i> de Albéniz en las programaciones didácticas de piano de los conservatorios</b>	<b>137</b>
<b>5.1 El <i>Estudio Impromptu</i> de Albéniz y su presencia en el panorama musical</b>	<b>138</b>
<b>5.2 Primer nivel de procesamiento de una obra musical: la partitura y la lectura</b>	<b>157</b>
5.2.1 Las ediciones, dedicatorias y estrenos del <i>Estudio Impromptu</i>	157
5.2.2 Revisión de las diferentes ediciones del <i>Estudio impromptu</i> y la edición crítica	192
<b>5.3 Segundo nivel de procesamiento de una obra musical: la investigación y el análisis</b>	<b>247</b>
5.3.1 Isaac Albéniz	247
5.3.1.1 Isaac Albéniz ayer y hoy. Su personalidad	247
5.3.1.2 Sus etapas compositivas a través de su vida y obra	250
5.3.2 Los Estudios para piano: un género musical	261
5.3.2.1 Los Estudios: una visión histórica	262
5.3.2.2 Los Estudios del siglo XIX en España	271
5.3.3 El <i>Estudio Impromptu</i> de Isaac Albéniz	280
5.3.3.1 Análisis formal, motivico-melódico y armónico	282
5.3.3.2 Planteamiento y solución de los problemas mecánicos e interpretativos	300
<b>5.4 Tercer nivel de procesamiento: el análisis estilístico y sus relaciones con los diferentes análisis: la creación artística</b>	<b>317</b>
5.4.1 Dimensiones grandes	317
5.4.2 Dimensiones medianas	321
5.4.3 Dimensiones pequeñas	325
<b>6. Conclusiones</b>	<b>333</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>339</b>
<b>Anexos</b>	<b>351</b>
<b>Anexo I. Catálogo de la obra pianística de Isaac Albéniz</b>	<b>352</b>
<b>Anexo II. Análisis formal del <i>Estudio Impromptu</i> de Isaac Albéniz</b>	<b>356</b>
<b>Anexo III. Relación de figuras</b>	<b>370</b>
<b>Anexos en CD adjunto</b>	
<b>Diferentes ediciones consultadas del <i>Estudio Impromptu</i> de Isaac Albéniz</b>	



1

---

## **Introducción**



## 1.1. Justificación

El presente trabajo está dedicado a la interpretación pianística y a su enseñanza en los conservatorios. Basándome en las nuevas corrientes pedagógicas y en mi propia experiencia como músico, he desarrollado un método estructurado y sistemático para abordar el trabajo de una obra musical en sus distintas fases. Dicho método es aplicable a cualquier pieza y está destinado tanto a intérpretes como a profesores y alumnos. No obstante, con el propósito de comprobar su grado de aplicación y funcionalidad, he planteado una propuesta pedagógica basada en el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz que, además de servir de ejemplo práctico e ilustrativo, permitirá concretar los principios del citado método. Estos principios parten de una premisa básica: una auténtica interpretación tiene que estar fundamentada en la profundización de la obra, en un estudio eficaz y en la investigación. Así pues, a lo largo de esta tesis, podrá verificarse que, tanto los materiales utilizados, la secuenciación de las diferentes fases del trabajo, así como los modelos de análisis y los esquemas de actuación aplicados, responden a ese *leitmotiv* y tienen como intención final ofrecer una visión holística de lo que supone el proceso interpretativo de una obra musical.

Aunque otras muchas obras habrían servido para esta propuesta pedagógica, la elección del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz es, en sí mismo, un elemento diferenciador de esta tesis. El género musical Estudio reúne ciertas condiciones específicas que lo hacen muy apropiado para mi propósito investigador puesto que, aparte de ser una forma musical concebida con una función principalmente pedagógica, permite detectar mejor las claves esenciales que requiere la interpretación de la obra y comprender más fácilmente el entramado de relaciones que la tarea interpretativa exige, según la propuesta metodológica que presento.

¿Pero, por qué concretamente el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz? Antes que nada, he de reconocer que, sean cuales sean las conclusiones y las aportaciones que este trabajo haya podido proporcionar, la tarea de desempolvar el *Estudio Impromptu* ha merecido la pena por varias razones: por la calidad de la obra, por su utilidad y por pertenecer a un autor de la talla de Isaac Albéniz, máximo representante de la época dorada del nacionalismo musical español.

A lo largo de los años, la figura de Isaac Albéniz ha sido encumbrada por su música de tintes folklóricos y en especial por su obra *Iberia*, olvidándose de gran parte de su legado musical. El *Estudio Impromptu* es una de las muchas obras del compositor español que han ido cayendo en el olvido, tanto en lo que se refiere al repertorio habitual de los pianistas como en las programaciones de las enseñanzas de piano. El ostracismo al que se ha visto sometida esta pieza se ha agravado aún más, si cabe, a causa de las grandes discrepancias existentes en sus ediciones, aspecto que ha contribuido a alejarla de los intérpretes y del público en general.

Otro factor que ha propiciado la elección del *Estudio Impromptu* como obra de referencia para esta investigación es que posee el atractivo musical propio de los Estudios de Concierto, una modalidad del repertorio pianístico que suele interpretarse en los escenarios y que se aparta de lo que es un mero Estudio mecánico. Esto, en mi opinión, le otorga un valor añadido a esta pieza musical que ha resultado decisivo para su selección final.

Otra de las motivaciones que ha impulsado esta investigación ha sido la de ayudar a intérpretes, profesores y alumnos mediante la divulgación de un repertorio muy interesante, aunque prácticamente desconocido, de Isaac Albéniz. Estoy convencida de que este repertorio podrá incluirse sin ningún problema en las programaciones didácticas de los conservatorios, dado que estas suelen contener un apartado específico dedicado a este género musical. Asimismo, también tengo la certeza de que a partir de esta propuesta, se realizarán nuevas aportaciones sobre esta controvertida partitura de Isaac Albéniz que servirán, sin duda, para dilucidar sobre este asunto con mayor conocimiento de causa y seguir descubriendo de esta forma la poliédrica figura compositiva del autor de Camprodón.

Para configurar este trabajo pianístico parto de mi experiencia como intérprete y docente, yendo al encuentro de mi profesión a través de la comprensión, el autoanálisis, la toma de conciencia y la búsqueda del deseable camino del conocimiento. Estos son los principios rectores que han guiado y guían mi propia historia personal y profesional como músico. Por consiguiente, esta investigación posee un doble enfoque desde la visión del músico pianista y del profesor. En ningún caso pretendo basarla en un aporte historiográfico, musicológico o teórico, sino servirme de ello para ir un paso más allá, es decir, utilizar y contrastar la documentación e información necesaria para poder ofrecer, bajo esta doble perspectiva, una razonada, consciente y fiel interpretación de la partitura. En definitiva, mi visión de la música, tanto en la vertiente interpretativa como en la

pedagógica y didáctica, nace de la reflexión sobre la propia práctica. Sigo, en este sentido, los dictados de Donald Alan Schön cuando advierte que “no deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica” (Schön, 1992:25).

Considero que es un buen momento para realizar este tipo de investigación, ya que la enseñanza de la interpretación musical está siendo sometida a numerosas tensiones generadas a partir de las nuevas corrientes pedagógicas. Estas tensiones no resueltas están en relación con el modelo cultural que transmiten los conservatorios y se concretan básicamente en tres disyuntivas que han de tender a encontrar el equilibrio justo: lo artístico frente a lo educativo, la música culta *versus* la popular o el predominio de la teoría sobre la práctica. Así lo atestiguan Alejandro Vicente y José L. Aróstegui, citando a etnomusicólogos como Bruno Nettl, Henry Kingsbury o António Ângelo Vasconcelos (Vicente y Aróstegui, 2003).

Los conservatorios y escuelas de música tienen el reto de no quedarse rezagados en el devenir de los nuevos tiempos y acometer las transformaciones necesarias, convirtiéndose realmente en “centros eficaces”. Tradicionalmente, los distintos agentes involucrados en las enseñanzas musicales han estado remisos a introducir cambios sustanciales en los modelos y enfoques educativos. Ante los retos que plantea la educación musical en el siglo XXI, tanto las administraciones educativas, a través de los diseños curriculares, como los centros educativos y los propios docentes tienen una importante misión compartida: lograr una formación musical más integral, innovadora y de calidad, que prepare adecuadamente a los estudiantes para la vida activa. Desde mi responsabilidad como docente he intentado hacer frente a ese compromiso, reflexionando y planteando a partir de la propia experiencia práctica una propuesta metodológica que ha seguido las pautas de lo que sería, en cierta manera, un modelo de investigación-acción entendido, como describe Lomax, como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (Latorre, 2003:24) y que encajaría también con una propuesta de investigación performativa. En ese sentido, esta tesis pretende ser una modesta contribución a la compleja tarea de conseguir una educación musical que responda a las expectativas profesionales y sociales del presente y del futuro más inmediato.

## 1.2 Estructura

El trabajo estará estructurado de la siguiente forma:

Tras el **primer** y **segundo** capítulo de introducción y metodología, encontramos el **tercer capítulo**, el cual se centra en los aspectos curriculares y pedagógicos de las enseñanzas musicales en los conservatorios de la red pública de la Comunidad Valenciana. Este capítulo se dividirá en tres partes: en el primer apartado abordaremos de qué modo se regulan estas enseñanzas en todos sus niveles de concreción, desde las leyes y normas que fijan nuestro ordenamiento educativo, tanto a nivel estatal como autonómico (primer nivel de concreción), pasando por las señas pedagógicas identitarias y las directrices didácticas que establece el proyecto educativo de cada centro (segundo nivel), hasta llegar a la programación de aula (tercer nivel); el segundo apartado lo dedicaremos a la pedagogía y didáctica del piano, atendiendo a los nuevos enfoques educativos que se nos proponen, tanto desde la propia administración como desde los ámbitos de la investigación, analizaremos su grado de implantación en la actualidad en los conservatorios y presentaremos de forma teórica el método que he diseñado y que constituye el núcleo de esta tesis; en el último apartado analizaremos y extraeremos todas las aportaciones que este trabajo de investigación puede ofrecer a los planes de estudios actuales que rigen nuestro sistema educativo.

El **cuarto capítulo** estará dedicado a los elementos con los que un intérprete tiene que lidiar ante la interpretación de cualquier obra musical. En primer lugar, hablaremos sobre la figura del intérprete, la partitura y el concierto, siguiendo una perspectiva histórica desde el momento de su creación hasta centrarnos en el momento actual. Asimismo, destacaremos la importancia de una partitura de calidad, examinando qué nos pueden ofrecer los diferentes tipos de ediciones que podemos encontrar: las *Urtext* y las ediciones críticas. En segundo lugar, analizaremos todos los aspectos técnicos y mecánicos que hay que considerar en el estudio del piano, desde el aspecto puramente muscular que interviene en la acción de tocar el piano, pasando por elementos pianísticos como la pedalización y acabando en la memorización, con el objetivo de realizar un cuadro sinóptico que nos servirá de material básico para la implementación del método a cualquier obra musical. Por último, analizaremos cuáles son los procesos que utiliza un intérprete en la práctica de una obra, habiéndolo titulado “lectura y práctica de la obra

musical”. Para ello, nos adentraremos en uno de los campos que distinguen esta disciplina artística de otras: la necesaria práctica de la obra para poder ejecutar todas las relaciones y conclusiones alcanzadas en el tercer nivel del método diseñado.

Los dos capítulos anteriores, concebidos a modo de aspectos preliminares, constituyen el marco teórico y una declaración de principios a partir de los cuales se desarrollará el presente trabajo, sirviéndonos para comprender mejor el discurrir de nuestra propuesta pedagógica.

El **quinto capítulo** supone el núcleo de este trabajo. En esta parte de la tesis presentaremos nuestro método de trabajo así como todos los materiales diseñados para la citada propuesta pedagógica basada en el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz que no hayan sido presentados en los anteriores apartados. Para iniciar este capítulo, he creído necesario incluir unos comentarios valorativos acerca del desconocimiento del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz dentro de los ámbitos musicales y académicos de nuestro país, especialmente de la Comunidad Valenciana, que constituirán el primer apartado. Las tres siguientes partes de este capítulo corresponderán a cada uno de los niveles de procesamiento en los que hemos dividido la propuesta. La primera parte se centra en el nivel más básico y elemental, aquel en el que tratamos de decodificar los signos de la partitura. Para poder realizar adecuadamente esta función necesitamos un material fiable, es decir, una buena edición. Esta ha sido la razón de que una de mis primeras tareas en este cometido haya sido esclarecer, dadas las características de la obra elegida, todas las cuestiones referentes a las ediciones originales publicadas, así como sus correspondientes dedicatorias y estrenos. De ahí que, al encontrar múltiples diferencias entre ellas, hayamos tenido que realizar una profunda investigación editorial para posteriormente elaborar una documentada edición crítica de la obra, quedando este material a disposición de toda la comunidad educativa y musical.

La segunda parte de este capítulo se corresponde con el segundo nivel de procesamiento. A este nivel pertenecen los conocimientos sobre la estética y la historia de la obra musical y el compositor, siempre que estos sean de naturaleza declarativa. Es por ello que en este apartado presentaremos la vida de Isaac Albéniz, su personalidad, los estilos que cultivó, sus obras más representativas, así como sus peculiaridades, para poder contextualizar el *Estudio Impromptu* dentro del periodo donde se desarrolló. Del mismo

modo, presentamos el género musical del Estudio, ofreciendo una visión histórica de esta forma compositiva, desde los primeros precedentes hasta los títulos de autores más contemporáneos. Considero esta exégesis de suma importancia, puesto que me ha permitido explicar de manera exhaustiva las características específicas del *Estudio Impromptu* y justificar a la vez su elección como obra base de nuestra propuesta. En este nivel analizamos también el *Estudio Impromptu* desde cuatro perspectivas: un análisis formal para establecer su estructura; un análisis motivico-melódico de sus frases musicales para conocer sus características y su grafía; un análisis armónico para observar sus particularidades y puntos de tensión; y como última perspectiva, un análisis de las dificultades técnicas existentes en la partitura, en el cual también aportaremos ejercicios para trabajarlas y que éstas no dificulten el objetivo final de la interpretación.

En el último apartado abordamos el tercer nivel de procesamiento. A partir de los conocimientos adquiridos en el primer y segundo nivel, en esta fase del proceso nos ocuparemos de relacionar los distintos aprendizajes y conocimientos adquiridos con la intención de formar una comprensión artística e íntegra de la obra, promoviendo asimismo la creatividad del intérprete en la comunicación de su mensaje musical. Estableceremos de esta manera relaciones entre los recursos utilizados por el compositor, el momento histórico/estético en que compuso la obra y lo que nos sugiere emocionalmente. Siguiendo el mismo procedimiento, intentaremos descubrir las características psicológicas de la obra, a partir de su música, y conectarlas con todo lo anterior. Del mismo modo, buscaremos la forma de expresar nuestras propias vivencias personales en esta pieza, haciendo uso de los distintos recursos interpretativos y técnicos aprendidos en los niveles precedentes.

## 1.3 Objetivos

Los dos objetivos generales de este trabajo son:

- 1. Mejorar mi actividad personal como docente e intérprete de piano y a la vez proporcionar al profesorado y alumnado una metodología clara con unos materiales apropiados para realizar un adecuado y ordenado acercamiento musical y pedagógico a cualquier obra musical, tomando como ejemplo la propuesta pedagógica basada en el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz.**
- 2. Rescatar parte del repertorio menos frecuentado de Isaac Albéniz, dando a conocer y revalorizando su música con fines pedagógicos, para así ayudar a conocer en todas sus facetas la figura de este compositor tan relevante.**

A partir de estos dos objetivos generales se desencadenarán otros complementarios en cada uno de los capítulos.

En el tercer capítulo establecemos los siguientes objetivos específicos:

- Dar a conocer la organización de las enseñanzas musicales en la red pública de conservatorios de la Comunidad Valenciana.
- Analizar las nuevas tendencias pedagógicas que se proponen tanto desde la administración como desde las recientes investigaciones en pedagogía y didáctica, para analizar el grado de implantación en este tipo de enseñanzas.
- Presentar y explicar nuestro método para adentrarnos en una obra musical, concretando los procedimientos usados y las aportaciones que ofrecemos a estas enseñanzas con nuestra propuesta pedagógica y metodológica que toma como base el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz.

En el cuarto capítulo titulado “Elementos y prácticas en la interpretación del piano” planteamos los siguientes objetivos:

- Realizar un estudio de la evolución y el momento actual del papel del intérprete, el formato de concierto y el concepto de partitura para saber cuál es nuestro cometido en el momento de interpretar o enseñar una obra.

- Reflexionar sobre la labor del intérprete como mediador necesario entre el público y el compositor (la partitura).
- Valorar la importancia de una buena edición, así como tener constancia de la existencia de ediciones *Urtext* y ediciones críticas.
- Establecer unos parámetros claros para la comprensión de la técnica pianística, realizando para ello un cuadro sintetizado y explicado donde se expongan lógicamente ordenados y catalogados los aspectos técnico-interpretativos más significativos. Este cuadro servirá de guía a intérpretes, docentes y discentes.
- Reivindicar el valor de un estudio exhaustivo y eficaz como fase previa indispensable para la interpretación de una obra musical, describiendo el proceso desde la aproximación inicial a la partitura hasta el momento final del concierto.

El quinto capítulo cumplirá principalmente los objetivos de presentar de forma pragmática nuestro método así como de organizar y sistematizar el estudio de una obra, aportando materiales que ayuden en la labor del intérprete, del profesor y del alumno. No obstante, antes de ello realizamos un análisis de la presencia del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz en el panorama musical y académico. Con ello alcanzaremos los siguientes objetivos:

- Conocer realmente qué nivel alcanza la escasa presencia del *Estudio Impromptu* y de la música de la primera etapa de Isaac Albéniz dentro del panorama musical general y concretamente en los conservatorios de la Comunidad Valenciana.
- Averiguar cuál es el grado de conocimiento de este Estudio y de la música de Isaac Albéniz entre los profesores de piano de los conservatorios de la Comunidad Valenciana.
- Comprender cuál es el motivo de su escasa presencia y de su desconocimiento entre los profesores de piano.



Seguidamente, en este capítulo se desarrolla nuestra propuesta pedagógica a través de sus posteriores apartados de carácter eminentemente práctico y divididos en los niveles de procesamiento para nuestra obra musical. En el primer nivel de procesamiento constituimos los siguientes objetivos específicos:

- Esclarecer todas particularidades que rodean cada una de las ediciones originales que se publicaron del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz.
- Realizar un estudio exhaustivo contrastando todas las ediciones del *Estudio Impromptu*, tomando decisiones razonadas para proporcionar a la comunidad educativa y musical una nueva edición crítica de este controvertido Estudio, que sirva de referencia, si se diese el caso, para futuras propuestas pedagógicas basadas en la metodología que proponemos.
- Presentar nuestra edición crítica resultante, la cual quedará a disposición de la comunidad educativa y musical.

En el segundo nivel nos marcaremos los siguientes objetivos:

- Contextualizar el *Estudio Impromptu* a partir de la figura de Isaac Albéniz, haciendo especial hincapié en su primera etapa y en su faceta de compositor que cultivó estilos diferentes a la vertiente nacionalista española, corriente estética en la cual se inscribe este Estudio.
- Recuperar y analizar, con fines pedagógicos, el lenguaje compositivo de la primera etapa de Isaac Albéniz, donde se hallan obras de alta calidad musical, proporcionando a los ejecutantes un repertorio de gran valor musical habitualmente ignorado.
- Realizar una aproximación al género Estudio, para poder comprender mejor su función pedagógica y concertística, comparando Estudios similares de autores antecesores y contemporáneos, intentando encontrar en ellos una relación con el de Isaac Albéniz.
- Facilitar la comprensión musical de esta obra mediante la realización de un completo análisis formal, armónico, melódico y técnico que verá su utilidad

en el último capítulo dedicado a relacionar y aplicar los resultados obtenidos en pro de una interpretación documentada y razonada.

- Promover la interpretación de una obra como si se tratase de un estudio de investigación, en el cual se pretende indagar sobre los distintos planos de conocimiento de la misma (histórico, analítico, técnico, etc.) proponiendo asimismo, ejercicios para la solución de cada problema técnico que surja en dicho Estudio.

El tercer y último nivel de procesamiento trata la fase en la cual el intérprete o profesor reflexiona sobre la información recabada, interrelaciona todos los elementos y propone su interpretación. Inevitablemente, dicha interpretación será personal, ya que la mezcla de tantos procesos y elementos, conjugados según la experiencia y personalidad de cada ejecutante, harán de este acto una vivencia musical única y diferente. En cualquier caso, que cada interpretación aporte su sello personal no es óbice para que tenga una base sólida fundamentada en los análisis y en los trabajos previos a los cuales nos hemos referido. En este capítulo perseguimos los siguientes objetivos:

- Proponer una interpretación fundamentada del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz siguiendo las pautas señaladas anteriormente, es decir, analizando e interrelacionando toda la información descrita anteriormente, defendiendo este último nivel de procesamiento de nuestro método como la labor final del intérprete y del profesor.
- Ofrecer los recursos interpretativos, técnicos, analíticos y pianísticos a los posibles intérpretes del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz, tanto profesionales como estudiantes y docentes.

## 1.4 Estado de la cuestión

Tras haber consultado la bibliografía relacionada, las bases de datos y los diversos archivos de investigación existentes, podemos afirmar que hasta el momento no existe ninguna investigación sobre el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz y su aplicación pedagógica. Del mismo modo, tampoco se han encontrado trabajos específicos sobre ninguno de los Estudios de Isaac Albéniz. La mayoría de estudios realizados han centrado su atención en las obras de tendencia nacionalista del compositor.

Por su parte, el método y las estrategias de aproximación a una partitura que constituyen el *leitmotiv* de esta tesis, están basados en nuestra experiencia como profesores e intérpretes, tomando también referencias de diferentes investigaciones realizadas por autores que han sistematizado el estudio de una partitura, como son LaRue (1989), básico en este tema, o las investigaciones más actuales de Aramberri (2005), Casas, Pozo, Bautista y Torrado (2008), López (2013) o Moreno, Vicente y Ortega (2015).

Diferentes autores tratan el papel de la investigación histórica y analítica en la ejecución y en el aprendizaje como algo fundamental a la hora de una interpretación fiel al texto y a la historia. Autores como Schröder opinan que esta manera de proceder clarifica muchos problemas de estilo: “recrear el sonido así como el estilo interpretativo de cada época, (...) y adentrarse en el lenguaje propio de cada compositor ayuda a llevar a cabo mejor sus intenciones” (Schröder, 2002:49). Por su parte, Hatten considera del mismo modo que para interpretar una obra, antes hay que comprenderla debido a la responsabilidad que tenemos los intérpretes como transmisores de la partitura. Incluso autores como Stein opinan que “el carácter (de la obra) sale de la estructura” (Stein, 1962:20). Además de los citados, muchos son los autores que relacionan el análisis con la interpretación y podríamos nombrar, entre los más destacados, a Berry (1989), Rink (1995), Cook (1999), Rothstein (2002), Vierge (2007) y Molina (2006, 2010). Sintetiza muy bien todo lo anteriormente expresado este último autor: “como una consecuencia lógica de un proceso reflexivo sobre la labor de un intérprete, debería desprenderse que si alguien quiere expresar un pensamiento debe conocerlo a fondo, y, por descontado, cuanto más se conozca el fondo del funcionamiento del sistema mejor se interpretará” (Molina, 2010).

Como disciplina, el análisis musical está intrínsecamente relacionado con muchas otras disciplinas como la musicología, la composición y por supuesto la interpretación. Todas ellas precisan del análisis musical, habiéndose desarrollado especialmente en el último siglo, múltiples investigaciones y publicaciones al respecto. Expertos como Cook (1987), Schenker (1990), Salzer (1990), Rink (1994), Kühn (1992) Forte y Gilbert (1992), Cooper y Meyer (2000) o Lerdahl y Jackendoff (2003), han ayudado a la difusión y desarrollo de esta ciencia accesible para los intérpretes, permitiéndoles encontrar fuentes de conocimiento de la partitura basadas en diferentes niveles de comprensión. Las variedades de comprensión musical son enormemente amplias y “abarcan desde el reconocimiento de diseños hasta la reconstrucción del estilo; desde el procesamiento de relaciones musicales hasta el razonamiento de sus correspondencias expresivas; desde la energía cinética transmitida por una interpretación hasta la especulación abstracta ocasionada por la contemplación de una obra” (Hatten, 2007:29).

Siguiendo con la profundización en la partitura y la manera de progresar en ella por medio de la práctica, son muchos los pianistas y pedagogos que han dedicado grandes esfuerzos a investigar y concretar cuáles son las premisas físicas, técnicas y musicales en las que debería basarse un pianista para una óptima ejecución. En estos términos y cómo experiencias prácticas de pedagogos y pianistas, meditadas y teorizadas, destacamos tres libros históricos de diferentes épocas y de variadas ideas pianísticas que nos han resultado fundamentales. Cada uno de ellos ofrece su particular exposición de los parámetros y procesos convenientes a seguir en el triángulo pianista-piano-obra: Riemann (2005), Leimer-Giesecking (1950) y Deschausees (1982). El Manual del pianista de Hugo Riemann es una obra básica de la pedagogía y técnica pianística que ofrece grandes aportaciones al campo musical, abarcando desde la pedagogía básica hasta los estudios estéticos y formales más profundos, “amparados en el rigor intelectual de una mente excepcionalmente analítica, el conocimiento exhaustivo y la intuición brillante” (Riemann, 2005:5). Esta obra está estructurada en tres partes: la primera parte de conceptos básicos referidos a la descripción del piano, prosigue con una profundización en el análisis de los conceptos técnicos relativos a la ejecución pianística y termina en una tercera parte con los contenidos estéticos básicos de la interpretación musical, aportando interesantes reflexiones sobre la melodía, armonía, ritmo, polifonía y fraseo. “La moderna ejecución pianística” según Leimer-Giesecking está contada a modo de consejos personales según la propia experiencia del pianista Walter Giesecking y de su profesor

Karl Leimer, introduciendo el método Leimer-Giesecking y dividido en: las bases de mi método, la ejecución de ejemplos, la interpretación natural, la manera de estudiar, problemas técnicos especiales e introducción con un ejemplo musical práctico sobre la *Sonata en fa menor op. 2, núm. 1* de Ludwig van Beethoven. Y por último, el libro de Deschausses (1982 y 1988) escrito con objeto de “devolver la esperanza a los pianistas que son o han sido detenidos en su carrera, en su profesión, por simples problemas físicos o musculares” (Deschausses, 1982:9).

Además de los libros descritos, todas las cuestiones referidas a la técnica pianística están completadas con diferentes aportaciones de autores y pianistas, especialmente del pedagogo Alfred Cortot, el cual fue un experto en el tema, poseyendo distintas publicaciones al respecto, y Luca Chiantore (2001), que a través de su libro ofrece un recorrido por la historia de la técnica pianística.

La información acerca del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz, así como la relativa a la primera etapa del compositor, a la cual pertenece dicho Estudio, está basada fundamentalmente en las biografías y trabajos existentes sobre la figura del compositor catalán. A través de ellas podemos conocer al joven Albéniz, aunque conviene advertir que aparecen distintas versiones sobre un mismo asunto y supone una ardua tarea comprobar documentalmente la procedencia de toda esta información. Esto sucede porque Albéniz, gran improvisador al piano, también “improvisaba con frecuencia sobre el tema narrativo de los inicios de su carrera” (Clark, 2002:26) y las historias divergentes que nuestro personaje contaba a amigos y periodistas fueron admitidas como verdades absolutas por parte de sus biógrafos.

Según señaló su hija, Laura Albéniz, la primera biografía publicada sobre Isaac Albéniz la escribe Antonio Guerra y Alarcón en 1886, a partir de los testimonios relatados por el propio compositor. Es por este motivo por el que durante un tiempo fue considerada la fuente de información más fiable de los primeros 26 años de vida de Albéniz. Fue escrita en la época para promocionar a los jóvenes valores españoles y pertenece a la colección *Galería de la juventud-artístico literaria*.

Más tarde, con motivo de la muerte de Albéniz, aparecieron en la prensa diferentes artículos biográficos escritos por personas que mantuvieron una relación con el músico. Entre ellos destacamos los escritos por Felipe Pedrell, Tomás Bretón y Juan Pérez

Guzmán. Pedrell, el que fuera su profesor en Barcelona a principios de 1880, relata algunos sucesos referidos a las clases y reflexiona sobre Albéniz como hombre y artista (Pedrell, 1910). Por su parte, Bretón cuenta su primer encuentro en Madrid con Albéniz, cuando este era un joven pianista de diez años. (“En la muerte de Albéniz” *ABC*, 21-05-1909. En Franco, 1990:121-124) y Guzmán relata los primeros años de la familia de Albéniz en Barcelona desde una vertiente más personal (“Los Albéniz” *La Época*, 21-05-1909. En Franco, 1990:23-18).

Ya en el siglo XX se publicaron tres biografías consideradas fundamentales sobre Albéniz: Collet (1948), Raux Deledicque (1950), y Laplane (1972). El musicógrafo francés Collet fue el primero en estudiar sistemáticamente la vida de Albéniz (contrastando su información con los testimonios de la gente que conoció a Albéniz y con lo publicado hasta el momento) y su obra (siendo el primero en abordar un estudio global de toda su obra) en un libro biográfico dedicado a Albéniz y a Granados. Esta obra fue publicada por primera vez en París en 1926, y junto a la de Guerra y Alarcón constituye el punto de partida para las siguientes biografías. La obra de Raux Deledicque, publicada en Argentina, está escrita a modo de relato y añade datos novedosos e interesantes sobre la vida de Albéniz. Sin embargo, la escasez de notas y de bibliografía en este texto dificulta en ocasiones saber hasta dónde llegan los hechos reales y dónde empiezan los hechos novelados. Un punto de inflexión en este tipo de aportaciones literarias lo representa el libro de Laplane, considerada durante mucho tiempo y aún hoy en día la biografía más contrastada y completa de esta época.

Encontramos asimismo diferentes biografías escritas por españoles durante este periodo: la de De las Heras (1940) y Sagardía (1951), dos libros con cierta similitud, basados ambos en la biografía que escribe Collet y adornados con los tintes patrióticos propios de la época. Otras biografías posteriores son la escrita por Ruiz Tarazona (1975), la de Gauthier (1978), con una valiosa sinopsis de la obra escénica de Albéniz y un completo estudio de *Iberia*, y la de Aviñoa (1986). Todas ellas están basadas en libros anteriores y ofrecen escasas novedades.

En 1990 aparece la compilación y edición de las *Impresiones y diarios de viaje* escritas por el propio Albéniz, que están divididas en dos partes: *Recuerdos e impresiones de viaje* en la que narra sus vivencias entre los años 1880 y 1897 y sus *Pensamientos*,

*aforismos, paradojas y otras zarandajas, con sus puntos y ribetes de autobiografía* escritos en Niza entre 1898 y 1804, editados por Enrique Franco y publicados en 1990 por la Fundación Albéniz. Aunque basada en los manuscritos del mismo Albéniz, es necesario advertir que se trata de una edición incompleta y con abundantes falsedades. Ambas narraciones están escritas de forma fragmentaria, y según el propio Albéniz “atropelladamente y como vayan viniendo, sin forma ni concierto y al correr de la pluma” y “desprovistas de todo valor literario”. Debido a la incongruencia de fechas, errores, exageraciones e inventiva del compositor, estos escritos no gozan de buena fama entre los expertos en Isaac Albéniz. No obstante, una vez todas las cuestiones relativas a la certeza de los hechos narrados han sido detectadas y señaladas por los biógrafos, sería injusto desmerecer íntegramente las “Impresiones y diarios de viaje” de Albéniz, ya que su gran valor reside en ofrecernos la oportunidad de acercarnos a la personalidad, los pensamientos y la forma de vivir de este gran compositor.

Ya en el año 2002 se publicó la biografía completa más actual, escrita por Clark. En este trabajo se contrastan todas las biografías anteriormente citadas con las consiguientes aclaraciones, aportando gran cantidad de bibliografía, además de datos novedosos y contrastados. En ella se desmienten informaciones tomadas durante años como ciertas como la famosa aseveración de que recibió clases de Franz Liszt, escrita por el propio Albéniz en su diario. Esta biografía es básica a la hora de tratar fehacientemente la figura de Albéniz.

En muchas de las biografías citadas pueden encontrarse numerosos comentarios y referencias dedicadas a la producción musical de Albéniz, pero todas ellas inciden en la obra nacionalista y en especial en *Iberia*. Más recientemente se ha abordado el estudio de la obra escénica del compositor, especialmente gracias a Jacinto Torres (1990, 1991, 1998) y a Walter Aaron Clark (2002). Sin embargo, sigue existiendo un gran vacío en el tratamiento de la música más escolástica de Albéniz como son sus Estudios, sus Suites o en menor medida, sus Sonatas. Al igual que son pocas las investigaciones dedicadas al repertorio lírico de Albéniz, si bien esta situación está cambiando gracias a los trabajos de Marta Falces (1991) sobre las canciones de concierto para voz y piano en lengua inglesa de Isaac Albéniz, de Begoña López sobre las canciones francesas (López, 2002) o de Francesc Cortés (2009) en torno a su obra lírica en general.

Es por ello que, al ser tan escasas las referencias bibliográficas específicas sobre el *Estudio Impromptu*, he tenido que recurrir al rastreo de periódicos y revistas de la época (Las Provincias, el Mercantil Valenciano, la Correspondencia Musical o ABC entre otros) o a libros de consulta general dedicados a la obra de Albéniz para intentar obtener la información que precisaba. Tres han sido los libros de este tipo consultados. En primer lugar, la obra en dos volúmenes de Antonio Iglesias (1987) que supone un exhaustivo compendio de toda la producción pianística de Albéniz conocida hasta el momento, con una pequeña contextualización y un análisis formal de cada una de las piezas, siendo un texto básico en la consulta de su obra para piano. Las otras dos publicaciones a las que me refería son más recientes y en general aportan una catalogación de sus obras musicales, incluyendo valiosas aclaraciones sobre las fechas de composición, editoriales, estrenos, etc., así como descripciones y comentarios de toda la obra de Albéniz. Los títulos de estos dos libros son: *Catálogo sistemático descriptivo de las obras musicales de Isaac Albéniz* de Torres (2001) y *Albéniz. Discografía recomendada. Obra completa comentada* de Romero (2002). Por último, citar la edición crítica de Vega Toscano (1997) en la cual recopila las partituras de Estudios para piano de músicos españoles del siglo XIX, entre los que aparecen los escritos por Isaac Albéniz.







Esta tesis parte en su génesis de una reflexión personal sobre mi papel como docente e intérprete que acerca el trabajo realizado a un modelo de investigación-acción. Si atendemos a las diversas perspectivas epistemológicas que abarca esta metodología, el estudio aquí aportado se ajusta a los principios fundamentales que rigen este tipo de investigaciones. No en vano, como señala Antonio Latorre (2003:23), “la investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”. Suponen una “reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas” (Latorre, 2003:24). Leamos en las siguientes líneas algunas de las definiciones que he tomado como referencia para fijar mi propio punto de vista a partir de este enfoque investigador.

Según Kemmis, la investigación-acción no solo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. La define como “una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)” (Latorre, 2003:24). Para Bartolomé la investigación-acción “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo” (Latorre, 2003:24). Elliott (1993) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” y delimita sus funciones:

- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.
- Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado como medio para realizarlos. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por lo tanto, al reflexionar

sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.

Antonio Latorre, por último, contempla la investigación-acción “como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003:24).

Desde el ámbito musicológico también cabría decir que este trabajo se ha basado, aunque sea parcialmente, en las premisas, orientaciones y estrategias que fundamentan el modelo de investigación performativa. Como muy bien señala Álvaro Zaldívar, “hoy por fortuna se imponen modelos de trabajo multidireccionales que enriquecen mutuamente teoría y práctica, análisis documental e interpretación sonora.” El intérprete puede investigar científicamente mientras hace lo que mejor sabe. Y más aún si lo que se pretende es “que sea el mismo artista quien investigue sobre él” para extraer de esta forma, subjetiva pero no arbitraria, unos conocimientos “que sólo desde esa perspectiva se pueden obtener”. Y de ahí deriva una reflexión que hace el mismo autor:

*Estas investigaciones de los artistas a partir de sus propios trabajos, o desde el seguimiento del de otros colegas o alumnos, resultan esenciales para que la docencia superior artística –entendida como la que, sin despreciar orientaciones pedagógicas o histórico-críticas, sin embargo se dedica prioritariamente a la formación de esos mismos profesionales de la práctica artística, entendida básicamente como ejercicio de la creación y recreación interpretativa-, finalmente pueda abandonar el viejo modelo gremial de la mera imitación para adentrarse con solvencia en el eficaz laboratorio creativo.*

Zaldívar, 2012:522

Asimismo, este trabajo de investigación parte de un análisis en el que hemos utilizado básicamente la metodología cualitativa de los estudios de caso, si bien se ha optado en algunos apartados concretos por introducir una metodología mixta para afianzar los resultados obtenidos en base a una triangulación que implica asimismo elementos de orden cuantitativo.

Para realizar el tercer capítulo dedicado a la pedagogía del piano y las enseñanzas musicales en la Comunidad Valenciana, primeramente he recabado información de las Leyes y Decretos que hacen referencia a estas enseñanzas musicales, completando esta

información con las programaciones didácticas de los conservatorios profesionales y superiores de la Comunidad Valenciana, todo ello analizado bajo mi criterio profesional. Los nuevos enfoques educativos han sido extraídos de libros y artículos especializados en la materia, siempre contrastados con la perspectiva de una metodología cualitativa basada en nuestra narrativa de vida.

El cuarto capítulo aborda las premisas básicas pianísticas a través del estudio analítico de los contenidos estéticos fundamentales de la interpretación musical, partiendo de conceptos referidos a la descripción del piano y su técnica constructiva, de los aspectos técnicos relativos a la ejecución pianística y del contenido estético esencial que comporta una interpretación musical. Para tal fin he revisado la bibliografía relacionada con las diferentes escuelas pianísticas y añadido las enseñanzas adquiridas a partir de mi propia experiencia personal como intérprete y pedagoga. Con todo ello he podido configurar una serie de propuestas que constituirán la base e indicarán el camino a seguir para adentrarse en la segunda parte de esta tesis, la dedicada al *Estudio Impromptu* de Albéniz.

Como podrá observarse en la lectura de la tesis, la propuesta pedagógica que he diseñado bebe de diferentes fuentes metodológicas en cada uno de los niveles de procesamiento, aunque todas ellas en conjunto parten de un modelo de investigación-acción basado en mi propia práctica, a partir de la cual he podido construir un relato de lo que supone el proceso de aproximación a una partitura para su estudio y posterior interpretación. Así pues, en este capítulo hay una gran porción de mi experiencia, acumulada a lo largo de mi trayectoria musical, como alumna, intérprete y profesora.

A través de una metodología cuantitativa he determinado inicialmente el grado de conocimiento y presencia del *Estudio Impromptu* y de la música menos folklórica de Isaac Albéniz en los círculos y ámbitos musicales más generales (programaciones de los auditorios valencianos, grabaciones efectuadas, referencias en libros especializados...), así como en los conservatorios profesionales y superiores de la Comunidad Valenciana, tanto a nivel de programaciones de departamento como en el plano individual de cada profesor. Para lograr la información pertinente sobre esta cuestión, he realizado unas encuestas entre el profesorado de la especialidad de piano de dichos centros y examinado las programaciones de la materia de piano de cada centro. Con todo ello se ha realizado un estudio estadístico que incluye un análisis de los datos obtenidos.

Seguidamente, para abordar el análisis del *Estudio Impromptu* de Albéniz he aplicado una metodología cualitativa mediante un estudio de caso relacionado con la investigación-acción, con la intención de facilitar el acercamiento y la interpretación de esta obra tan desconocida del reconocido compositor. Dicho proceso ha seguido los pasos de una metodología analítica, iniciándose con el rastreo de la información relacionada con las ediciones del *Estudio Impromptu* de Albéniz, su selección y contraste valorativo para conseguir un archivo documental sólido y fiable con todas las biografías y artículos dedicados a la obra de Albéniz en las cuales se cita este Estudio. Se ha hecho, por tanto, un trabajo de campo, especialmente en la ciudad de Alcoy, donde se halló la primera edición de la partitura. Para ello he contado con la colaboración de las sobrinas nietas (Marisa y Elia Segura Espí) de José Espí Ulrich, a quien le fue dedicada la primera partitura; con Juan Javier Gisbert, experto en Consuelo Colomer; con la Biblioteca Municipal de Alcoy, que me han facilitado todos los periódicos y libros relacionados con el tema; y con diferentes personas de la cultura alcoyana que me han guiado en la indagación de los datos precisados.

Uno de los objetivos de esta investigación era acometer una edición crítica del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz. Para poder realizar este empeño con ciertas garantías de éxito, he localizado todas las partituras de las ediciones y reediciones existentes en las bibliotecas, archivos de editoriales, así como en colecciones privadas. Posteriormente se ha procedido a aclarar los datos históricos de cada una de ellas, así como de sus estrenos y dedicatorias para así poder realizar una correlación coherente de todos los hechos que aparecen en las diferentes biografías, artículos, críticas y anuncios de conciertos en los periódicos. Una vez localizado y aclarado todo esto, la siguiente tarea ha consistido en realizar un minucioso trabajo comparativo y analítico de las tres ediciones originales para determinar las diferencias, tomar decisiones editoriales basadas en mi propio criterio musical, pretendiendo con ello ser objetiva y buscar la forma más eficaz de presentar la edición crítica de la manera más clara y coherente posible.

El avance al segundo nivel de procesamiento requería generar, previamente al análisis musical, una detallada base contextual del *Estudio Impromptu* a través de la exposición de la vida, obra y estilo compositivo de Isaac Albéniz. Para ello, consulté toda la biografía expuesta ya en el estado de la cuestión, así como los periódicos de la época, extrayendo los hechos más significativos y que más luz arrojaban sobre el tema. Del

mismo modo, he intentado aclarar el concepto de Estudio, realizando asimismo un recorrido por los tipos de Estudio y examinando cuáles de ellos pudieron influir en la concepción del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz.

Llegados a este punto, merece la pena poner en valor el trabajo de documentación llevado a cabo mediante lo que podríamos denominar “investigación hemerográfica”. Me han servido en este cometido las orientaciones de Enric Sebastià:

*Por el rechazo de unos y por inhibición de la mayoría, el periódico diario está ausente de la reconstrucción histórica de la historia de la sociedad española. De ahí que, con las excepciones de rigor, el rastreo de huellas periodísticas en una bibliografía considerable ofrece un resultado desalentador: el polvo de las hemerotecas no ha contaminado a gran parte del investigador académico, quien salva su mala conciencia negando a la hemeroteca su condición de archivo, consecuencia de su negación de fuente a la prensa diaria. Las consecuencias son graves. Las condiciones de la investigación de las ciencias sociales en España reducen esta actividad al aspirante a profesor universitario, quien suele entregarse de manera oportunista y, por lo general, única en su vida. Será con ocasión de elaborar la más académica de las investigaciones: la tesis doctoral, tarea a la que un indeterminado consenso pide fundamentación en fuentes singulares, únicas, originales y sobre todo manuscritas (...). Estará de la suerte del futuro historiador el superar el trauma de la hemeroteca, si es de esa su suerte el acudir alguna vez a una de ellas.*

Laguna, 1990:11

Esta recopilación de datos nos ha aportado “la memoria del devenir noticioso, con todos sus matices y deformaciones” (Laguna, 1990:21), que luego he tenido que reinterpretar. En todo caso, esta parte de la investigación ha resultado muy provechosa para nuestro fin de recabar la información y contrastar los datos con otros ya existentes, lo que nos ha permitido formarnos una imagen más exacta de la realidad de los hechos.

Configurada la base de datos sobre la vida, obra y estilo compositivo de Isaac Albéniz, he procedido a realizar el análisis musical desde la perspectiva formal, motivico-melódica y armónica. Tanto esta labor, como la correspondiente al planteamiento de los problemas mecánicos e interpretativos, parten de una metodología analítica puramente musical a partir de la cual se examina la estructura de la obra y todos los elementos musicales que podemos descubrir en la partitura.

Por último, el tercer nivel de procesamiento relaciona entre sí todos los elementos tratados en este estudio de caso. He hecho uso, por tanto, en esta fase final de un enfoque metodológico global u holístico en el que cada experiencia investigadora realizada ha sumado sus aportaciones: el análisis ha desentrañado los aspectos definatorios de la escritura instrumental de Albéniz y ha escudriñado en la obra para diseccionar sus elementos constituyentes y reconstruir la forma musical de la obra, pasando después a buscar la conexión entre los conocimientos descubiertos o confirmados para entender mejor la partitura; la investigación-acción nos ha revelado pautas interesantes sobre los modos interpretativos y las orientaciones pedagógicas/didácticas con las que se aborda un proceso que implica un recorrido que parte de mis propias vivencias –de ahí la importancia de la visión metodológica performativa en esta investigación- y que culminará definitivamente con la interpretación, en vivo y en directo, del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz.





3

---

**La pedagogía del piano y las enseñanzas  
musicales en la Comunidad Valenciana**

Durante el diseño de este trabajo tomé la decisión de centrarme en el ámbito de las enseñanzas artísticas de la Comunidad Valenciana por ser el lugar donde desarrollo mi actividad profesional como docente. Ya que la tesis está esencialmente circunscrita al mencionado ámbito, y en concreto a las enseñanzas musicales, este capítulo utilizará como eje central el currículo dispuesto a partir de las leyes vigentes en esta comunidad autónoma para la especialidad de piano. Con ello, lo que intento es dar a conocer y analizar diferentes temas que considero de suma importancia para la comprensión de este trabajo. En primer lugar, conoceremos la ordenación académica actual de las enseñanzas musicales, tanto las profesionales como las superiores, en los diferentes niveles de concreción del currículo. Asimismo, profundizaremos en las corrientes pedagógicas del piano propuestas en los actuales planes de estudios, así como en su estado actual de implementación en los conservatorios. Por último, tomando como base la normativa mencionada, fundamentaremos nuestra propuesta pedagógica y los temas presentados en este trabajo.

### **3.1 Las enseñanzas musicales en la Comunidad Valenciana**

Las enseñanzas musicales pertenecen a las denominadas enseñanzas artísticas y están ubicadas dentro del conjunto de enseñanzas que ofrece el sistema educativo español. Es por ello que primeramente debemos definir el marco legal educativo general al que pertenecen. A partir de la Constitución Española vigente desde 1978, aparecen diversas leyes orgánicas que organizan el sistema educativo, el cual atiende al derecho a la educación recogido en el artículo 27 de la misma:

- La LGE, 1970. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Comenzamos con esta ley porque estuvo vigente de forma parcial hasta 1990. La Ley General de Educación es obra del ministro José Luis Villar Palasí. Estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años con la EGB (Educación General Básica) estructurada en dos etapas. Tras esta primera fase de ocho cursos el alumno accedía al BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), o a la entonces creada FP (Formación Profesional).

Aunque cronológicamente es anterior, el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre la reglamentación general de los conservatorios de música, estaba vinculado normativamente a la LGE. Este Decreto establecía los requisitos mínimos que debían reunir los centros docentes que impartían las enseñanzas de música, danza, arte dramático y artes plásticas y diseño conducentes a títulos oficiales. Sirvió para regular el funcionamiento y la organización de los conservatorios desde su fecha de promulgación hasta que fue derogado por el Real Decreto 389/1992, 15 abril, que derivaba de la LOGSE.

- La LOECE, 1980. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Tras la firma de la Constitución (1978), la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) fue la primera que se aprobó en el campo de las enseñanzas medias. Estuvo vigente cinco años e introdujo un modelo democrático en la organización de los centros docentes.
- La LODE, 1985. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) incorporó el sistema de colegios concertados.
- La LOGSE, 1990. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Esta ley, entre otras medidas, amplió la escolaridad obligatoria a los 16 años; introdujo la ESO y el Bachillerato de dos años; reguló la educación especial y permitió que las comunidades autónomas no solo gestionaran los centros educativos, sino que pudieran redactar un porcentaje muy importante de los contenidos curriculares. Por lo que afecta a nuestro ámbito de estudio, la citada ley reestructuró las enseñanzas en tres grados (elemental, medio y superior) y aumentó el número de cursos en cada uno de estos tramos, adaptándolos al itinerario de las enseñanzas generales. Además, estableció las condiciones de acceso a los conservatorios en cada uno de estos niveles educativos.
- La LOPEG, 1995. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Conocida como «Ley Pertierra» por el ministro de educación que la impulsó. Fue una ley que estableció las directrices para la gestión y gobierno de los centros.

- La LOCE. 2002. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Promulgada el 23 de diciembre de 2002 por el segundo gobierno de José María Aznar (PP), siendo ministra Pilar del Castillo, pretendía reformar y mejorar la educación en España. No llegó a aplicarse. Tras la llegada al poder del gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE), se paralizó el calendario de aplicación de la nueva ley por medio de un Real Decreto en 2004.
- La LOE, 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. El Ejecutivo de José Luis Rodríguez Zapatero elaboró la Ley Orgánica de Educación (LOE) que entre otras novedades introdujo la polémica asignatura de Educación para la Ciudadanía. Aún siguen vigentes numerosos artículos y disposiciones de esta ley.
- La LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. Es la que está vigente en la actualidad.

La regulación normativa de la enseñanza ha ido modificándose a lo largo de los años a partir de la promulgación de estas leyes y de su aplicación mediante su correspondiente desarrollo normativo. Las tres leyes orgánicas más importantes por lo que se refiere a la estructuración de las enseñanzas musicales y a su diseño curricular han sido: la LGE (Decreto 2618/1966), LOGSE y LOE.

Por otra parte, en la Comunidad Valenciana existen multitud de centros donde se puede aprender música. Podemos dividir estos centros en dos grandes grupos: aquellos que pueden expedir títulos oficiales y los que no tienen esa competencia, conocidos como escuelas de música.

Las escuelas de música son centros educativos de enseñanza musical no reglada. A estos efectos, se entiende como enseñanza no reglada aquella que no conduce a la obtención de títulos con validez académica o profesional. Estas enseñanzas están dirigidas generalmente a aficionados a la música, no requieren ninguna limitación de edad, permiten una gran flexibilidad y una oferta muy variada de fines y objetivos puesto que los centros donde se imparten gozan de completa autonomía organizativa y pedagógica. Dichos centros pueden orientar y preparar para el acceso a las enseñanzas profesionales

de música a quienes demuestren una especial vocación y aptitud, así como impartir formación para iniciar al alumnado en el mundo de la música. La gran mayoría de escuelas de música de la Comunidad Valenciana están vinculadas a las cerca de 500 sociedades musicales que existen en este territorio. Son, en realidad, escuelas de educandos dependientes de las citadas sociedades y organizadas en su inmensa mayoría a partir de las bandas de música.

Por otro lado, encontramos los centros de enseñanza reglada que son aquellos a los que se les reconoce la competencia legal para expedir títulos. Podemos dividirlos también en dos grupos: en primer lugar encontramos los centros autorizados, entidades privadas que cumplen los requisitos exigidos por la ley para impartir la enseñanza de música, a los que la *Conselleria d'Educació* del gobierno autonómico valenciano autoriza para impartir las enseñanzas oficiales en determinadas especialidades y grados, dependiendo del nivel administrativo del centro. Los estudios realizados en estos centros tienen validez oficial; en segundo lugar tenemos los conservatorios, centros educativos de titularidad pública (*Generalitat* o Ayuntamiento) donde se realizan estudios oficiales que permiten la consecución de los certificados y títulos que contempla la ley. Finalizados los estudios de las enseñanzas profesionales de música, el alumnado podrá cursar sus estudios de Enseñanzas Superiores de Música.

### **3.1.1 Las enseñanzas musicales profesionales en la Comunidad Valenciana**

En este estudio nos centraremos únicamente en los conservatorios públicos de la *Conselleria d'Educació* de la *Generalitat Valenciana*. Concretamente, me referiré a los catorce conservatorios profesionales y a los tres superiores, excluyendo los conservatorios públicos de otras titularidades. Los catorce conservatorios profesionales aúnan las enseñanzas elementales y profesionales, y es donde desarrollo mi actividad profesional en la actualidad, por tanto será aquí donde se centra la propuesta pedagógica. Asimismo describiremos las enseñanzas superiores y sus características porque la obra de nuestra propuesta podrá igualmente aplicarse a estas enseñanzas aunque no son nuestro ámbito de trabajo.

**Los conservatorios profesionales de música de la Comunidad Valenciana son:**

- Conservatorio Profesional de Música guitarrista “José Tomás” de Alicante
- Conservatorio Profesional de Música “Mestre Tárrega” de Castellón de la Plana
- Conservatorio Profesional de Música “José Manuel Izquierdo” de Catarroja
- Conservatorio Profesional de Música “Rafael Talens Pelló” de Cullera
- Conservatorio Profesional de Música “Tenor Cortis” de Denia
- Conservatorio Profesional de Música “Ana María Sánchez” de Elda
- Conservatorio Profesional de Música de Elche
- Conservatorio Profesional de Música “Mossen Francesc Peñarroja” de la Vall d’Uixó
- Conservatorio Profesional de Música “Josep Climent” de Oliva
- Conservatorio Profesional de Música de Ontinyent
- Conservatorio Profesional de Música “Mariano Pérez Sánchez” de Requena
- Conservatorio Profesional de Música de Torrent
- Conservatorio Profesional de Música número 2 de Utiel
- Conservatorio Profesional de Música número 2 de Valencia

**Los conservatorios superiores de música de la Comunidad Valenciana son:**

- Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante
- Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón de la Plana
- Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia

Una vez conocidos los tipos de centros donde se imparten enseñanzas musicales en el contexto de esta comunidad, me propongo presentar la normativa de tipo curricular que regula dichas enseñanzas y que presenta tres niveles de concreción.

Actualmente las enseñanzas de música están reguladas a nivel nacional por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (BOE, 4 de mayo de 2006) y fijados seguidamente en el Real Decreto 1577/2006 (BOE, 22 de diciembre de 2006). En ellos se regulan las enseñanzas que ofrece el sistema educativo entre las que se encuentran las enseñanzas artísticas, quedando determinadas de carácter no obligatorio. Dentro de las enseñanzas

artísticas encontramos las enseñanzas de música y allí las de piano. En estas leyes se establece la finalidad y organización de las enseñanzas elementales, profesionales y superiores de música, el acceso a estas enseñanzas, las cuestiones relativas a la evaluación y la correspondencia con otras enseñanzas, así como una amplia descripción de todas las asignaturas y especialidades de estas enseñanzas profesionales de música con su organización de cursos y horas lectivas. Todo ello se establece a través del currículo:

*A los efectos de lo dispuesto en esta Ley Orgánica, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.*

Ley Orgánica 2/2006. Cap. III. Art. 6

Así, en el currículo general de las enseñanzas expuestas en el Artículo 6 del Capítulo III (pág. 17166) del Título preliminar de la Ley Orgánica 2/2006 apunta:

*Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas (...).*

Ley Orgánica 2/2006. Cap. III. Art. 6

El nuevo marco legal educativo, definido por la LOMCE, establece una nueva redacción de lo dispuesto anteriormente en la LOE. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.*
- b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.*
- c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.*
- d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.*



e) *Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.*

f) *Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.*

Seguidamente señala:

*Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía (...).*

Artículo único, apartado cuatro (Modificación Ley Orgánica 2/2006. Título preliminar. Cap. III. Art. 6

Este diseño curricular presenta tres niveles de concreción:

- El que regulan las leyes y decretos: la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, el Real Decreto 1577/2006 para las enseñanzas profesionales de música, el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre y el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo para las enseñanzas superiores de música; en la Comunidad Valenciana, los Decretos 158/2007 (enseñanzas profesionales), 159/2007 (enseñanzas elementales) y el Decreto 48/2011, de 6 de mayo (enseñanzas superiores).
- El que determinan los centros a través del Proyecto Educativo de Centro.
- El que determina cada profesor/a mediante la programación didáctica de cada asignatura.

De esta forma recorreremos desde el nivel más general, de alcance nacional, hasta el nivel más concreto, perteneciente a los departamentos y aulas de cada conservatorio. Siguiendo esta hoja de ruta, podremos conocer el proceso curricular seguido por los departamentos de piano de los distintos conservatorios de la Comunidad Valenciana y cómo se han concretado estos en las diferentes programaciones didácticas. Estos documentos se tomarán como base para recoger información y determinar el grado de conocimiento que existe respecto al *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz y su presencia en las programaciones de dichos centros.

### **Primer nivel de concreción: Leyes y Decretos**

La última ley orgánica a la que nos hemos referido, LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre, es la que establece los principios y normas sobre los que se rige el currículo actual de las enseñanzas musicales. No obstante, dicha ley mantiene vigente la mayor parte del articulado referido al currículo que estableció en su día la LOE. Así pues, nos tenemos que remitir a estos artículos para explicar los aspectos generales del currículo de las enseñanzas musicales.

Dentro del capítulo VI del Título I de la Ley Orgánica 2/2006 de la Educación donde se establecen las Enseñanzas y su Ordenación, se tratan las enseñanzas artísticas, cuya ordenación no había sido revisada desde 1990. Estas enseñanzas tienen como finalidad, según el artículo 45, “proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música” (BOE núm.106, pág. 17175). Esta misma ley regula todas las enseñanzas artísticas a las que, además de las enseñanzas elementales, profesionales y superiores de música, pertenecen las enseñanzas de danza, artes plásticas y diseño. Por otro lado, establece las denominadas enseñanzas artísticas superiores, donde se encuentran los estudios superiores de música.

En cuanto a las enseñanzas de música, en los artículos 48 y 54 de la citada ley se dicta que estarán organizadas en tres niveles: enseñanzas artísticas elementales organizadas en cuatro cursos de duración, enseñanzas artísticas profesionales divididas en un total de seis cursos, y enseñanzas artísticas superiores con un total de cuatro cursos.

Como indican los artículos 49 y 54, para acceder a las enseñanzas profesionales y/o superiores de música será necesario superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las administraciones educativas, donde el aspirante demuestre tener los conocimientos y habilidades necesarios para cursar provechosamente las enseñanzas correspondientes. Del mismo modo, se podrá acceder a cada curso sin haber superado los anteriores, a través de la prueba correspondiente.

El artículo 120, dedicado a la autonomía de los centros, expone que los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente, así como de una autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un

proyecto educativo y un proyecto de gestión, además de las normas de organización y funcionamiento del centro

Como ya hemos visto, la normativa curricular sobre enseñanzas profesionales y superiores de música está regulada a nivel estatal mediante sendos reales decretos. La regulación de las enseñanzas elementales de música, a diferencia de las anteriores, es competencia de cada gobierno autonómico. Es por este motivo, que no existen normas de ámbito estatal que concreten el currículo de este nivel educativo musical.

El artículo 48.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, de 04.05.2006), confiere a las administraciones educativas las competencias para determinar las características y la organización de las enseñanzas de música y de danza. Siguiendo este precepto, el currículo de las enseñanzas de música está regulado en la Comunidad Valenciana por varios decretos: el Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del *Consell*, “por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas [DOCV de 25/09/2007, núm. 5606 (2007/11706)]; el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del *Consell*, “por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas” [DOCV de 25/09/2007, núm. 5606 (2007/11706)]. Dichos decretos suponen un paso más en el desarrollo normativo de estas enseñanzas, dentro de este primer nivel de concreción curricular.

En esta investigación trataremos únicamente las enseñanzas profesionales y superiores, ya que son a las que van dirigidas el objeto de estudio de este trabajo, obviando de esta manera entrar en detalles sobre las enseñanzas elementales.

El currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Valenciana apunta: “La organización académica que se establece en este Decreto (158/2007), parte de la realidad de cada centro, teniendo en cuenta las características de las distintas comarcas valencianas. Así, la norma establece que la edad ordinaria para cursar los estudios profesionales de música debe fijarse entre los 12 y los 18 años, edad en la que los estudiantes siguen, a su vez, los estudios correspondientes a la educación secundaria”.

El artículo 3 señala que las enseñanzas profesionales, organizadas en un solo grado de seis cursos de duración, tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, con tres funciones básicas: formativa, orientadora y preparatoria para estudios superiores.

En su artículo 4, se establece como objetivo general principal el de “contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo” y además insta a desarrollar unas determinadas capacidades<sup>1</sup>. Y por su parte, el artículo 5 reseña los objetivos específicos para estas enseñanzas musicales<sup>2</sup>.

- 
1. <sup>1</sup> *Fomentar la audición de música y establecer conceptos estéticos propios que permitan fundamentar y desarrollar criterios interpretativos individuales.*
  2. *Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.*
  3. *Analizar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones y estilos musicales.*
  4. *Conocer las aportaciones de la música al desarrollo personal del individuo y al desarrollo colectivo de las sociedades.*
  5. *Participar en actividades de difusión cultural musical que permitan experimentar con la música y disfrutar de la música.*
  6. *Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos y artísticos de la música.*
  7. *Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural de la Humanidad.*
  8. *Conocer y valorar la importancia de la música propia de la Comunitat Valenciana, así como sus características y manifestaciones más importantes.*
- 
1. <sup>2</sup> *Superar con dominio y capacidad crítica los contenidos y objetivos planteados*
  2. *Conocer los elementos básicos de los lenguajes musicales, sus características, funciones y evoluciones en los diferentes contextos históricos.*
  3. *Utilizar el “oído interno” como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical.*

Por otra parte, el artículo 23 señala que los equipos educativos de los centros docentes concretarán y completarán el currículo de las enseñanzas profesionales de música mediante la elaboración de proyectos educativos, que deberán adecuar los objetivos generales y específicos de las enseñanzas profesionales de música a las características del alumnado y el entorno del centro. También distribuirán por cursos los contenidos y objetivos específicos, adoptarán criterios metodológicos generales y unificarán todas las decisiones sobre evaluación. Asimismo, los profesores desarrollarán programaciones docentes en coherencia con el currículo establecido en este Decreto y con los proyectos educativos de cada centro.

- 
4. *Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o como responsable del conjunto.*
  5. *Compartir vivencias musicales de grupo en el aula y fuera de ella que permitan enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo.*
  6. *Utilizar el cuerpo y la mente para adquirir la técnica necesaria y así, concentrarse en la audición e interpretación musical.*
  7. *Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo junto con las vivencias y experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad.*
  8. *Adquirir y aplicar las destrezas necesarias para resolver las dificultades que surjan en la interpretación de la música.*
  9. *Practicar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.*
  10. *Interpretar, individualmente o dentro de la agrupación correspondiente, obras escritas en todos los lenguajes musicales profundizando en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos.*
  11. *Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria musical y capacidad comunicativa.*
  12. *Adquirir autonomía personal en la interpretación musical.*
  13. *Consolidar hábitos de estudio adecuados y continuados en función de la dificultad de los contenidos de las asignaturas de los diferentes cursos y niveles.*
  14. *Conocer y aplicar las técnicas del instrumento o de la voz de acuerdo con las exigencias de las obras.*

El anexo I del Decreto describe los contenidos de las asignaturas obligatorias de las enseñanzas profesionales de música que se regulan en el Decreto 158/2007, el cual primeramente introduce de forma general en qué consiste la labor del intérprete y sus contenidos<sup>3</sup> y explica la necesidad del intérprete de dominar las posibilidades que le brinda el instrumento desde los diferentes ámbitos<sup>4</sup>.

Después del repertorio y la habilidad técnica, la memoria en el sentido amplio se considera un elemento importante a abordar por el instrumentista, es por ello que en este Decreto también se hace referencia a ella<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> *La música es un arte que en medida parecida al arte dramático necesita esencialmente la presencia de un mediador entre el creador y el público al que va destinado el producto artístico: este mediador es el intérprete.*

*Corresponde al intérprete, en sus múltiples facetas de instrumentista, cantante, director o directora, etc., ese trabajo de mediación, comenzando la problemática de su labor por el correcto entendimiento del texto, un sistema de signos, recogidos en la partitura que, pese a su continuo enriquecimiento a lo largo de los siglos, padece -y padecerá siempre- de irremediables limitaciones para representar el fenómeno musical como algo esencialmente necesitado de recreación, como algo susceptible de ser abordado desde perspectivas subjetivamente diferentes.*

<sup>4</sup> *Para alcanzar estos objetivos, el instrumentista debe llegar a desarrollar las capacidades específicas que le permitan alcanzar el máximo dominio de las posibilidades de todo orden que le brinda el instrumento de su elección, posibilidades que se hallan reflejadas en la literatura que nos han legado los compositores a lo largo de los siglos, toda una suma de repertorios que, por lo demás, no cesa de incrementarse. Al desarrollo de esa habilidad, a la plena posesión de esa destreza en el manejo del instrumento, es a lo que llamamos técnica.*

<sup>5</sup> *En este sentido, es necesario, por no decir imprescindible, que el instrumentista aprenda a valorar la importancia que la memoria -el desarrollo de esa esencial facultad intelectual- tiene en su formación como mero ejecutante y, más aún, como intérprete, incluso si en su práctica profesional normal -instrumentista de orquesta, grupo de cámara, etc.- no tiene necesidad absoluta de tocar sin ayuda de la parte escrita. No es éste el lugar de abordar en toda su extensión la importancia de la función de la memoria en el desarrollo de las capacidades del intérprete, pero sí de señalar que al margen de esa básica memoria subconsciente constituida por la inmensa y complejísima red de acciones reflejas, de automatismos, sin los cuales la ejecución instrumental sería simplemente impensable, sólo está sabido aquello que se puede recordar en todo momento.*

Alcanzar la sensibilidad a través del conocimiento musical, instrumental, histórico e interdisciplinar también es considerado un contenido primordial en las asignaturas obligatorias de las enseñanzas profesionales<sup>6</sup>. Ello le permitirá al alumno conocer más profundamente las obras que va a tocar y por tanto realizar una interpretación estilísticamente más correcta.

Toda esta amplitud de conocimientos que se requiere de un estudiante de enseñanzas profesionales y que se adjunta en el anexo I del Decreto 158/2007 nos lleva a observar que la formación del instrumentista en los conservatorios profesionales de la Comunidad Valenciana es visto como un frente interdisciplinar de gran amplitud a través de “un proceso formativo en el que juegan un importantísimo papel, por una parte, el cultivo temprano de las facultades puramente físicas y psico-motrices y, por otra, la progresiva maduración personal, emocional y cultural del futuro intérprete” (Anexo I del Decreto 158/2007).

Si profundizamos en la especialidad de piano, el mencionado Decreto 158/2007 establece unos objetivos que pretenden alcanzar desde conocer e interpretar diferentes estilos musicales aparecidos en los distintos periodos de la historia de la música, hasta el desarrollo progresivo de la memoria, de la lectura a primera vista, de la improvisación o de la música de conjunto e incluso como solista en orquesta. Estos objetivos hacen referencia asimismo al dominio de la técnica pianística a través de sus posibilidades sonoras, expresivas y de sensibilidad auditiva, e instan a que el alumno posea una autonomía cada vez mayor al aplicar los conocimientos musicales y pianísticos, consiguiendo solucionar problemas de ejecución por sí mismo<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> *La formación y el desarrollo de la sensibilidad musical constituyen un proceso continuo, alimentado básicamente por el conocimiento cada vez más amplio y profundo de la literatura musical en general y la de su instrumento en particular. A ese desarrollo de la sensibilidad contribuyen también naturalmente los estudios de otras disciplinas teórico-prácticas, así como los conocimientos de orden histórico que permitirán al instrumentista situarse en la perspectiva adecuada para que sus interpretaciones sean estilísticamente correctas.*

- a) <sup>7</sup> *Conocer las diversas convenciones interpretativas vigentes en distintos periodos de la música instrumental, especialmente las referidas a la escritura rítmica o a la ornamentación.*
- b) *Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria.*

Al igual que para los objetivos, este Decreto especifica los contenidos de la asignatura de piano de una manera muy concreta: “el estudio en profundidad de la digitación y su problemática; el desarrollo y perfeccionamiento de toda la gama de modos de ataque; la utilización progresivamente mayor del peso del brazo como principal fuente de fuerza y de control de la sonoridad; la dinámica, la precisión en la realización de las diversas indicaciones que a ella se refieren y el equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes; la utilización de los pedales y la potenciación que han experimentado sus recursos en la evolución de la escritura pianística; el fraseo y su adecuación a los diferentes estilos; ligado a ello, el desarrollo del *cantabile* en el piano; iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos; entrenamiento permanente y progresivo de la memoria; práctica de la lectura a vista; audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones; práctica de conjunto”.

Las asignaturas que el alumno debe cursar a lo largo de sus estudios en las enseñanzas profesionales de música vienen asimismo especificados en el Decreto 158/2007. A continuación presentamos una tabla con el itinerario de asignaturas, así como del tiempo lectivo dedicado a cada una de ellas:

- 
- c) *Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.*
  - d) *Practicar la música de conjunto, integrándose en formaciones camerísticas de diversa configuración y desempeñando papeles de solista con orquesta en obras de dificultad media, desarrollando así el sentido de la interdependencia de los respectivos cometidos.*
  - e) *Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar por sí mismo los diversos problemas de ejecución que puedan presentarse relativos a digitación, pedalización, fraseo, dinámica.*
  - f) *Dominar en su conjunto la técnica y las posibilidades sonoras y expresivas del instrumento, así como alcanzar y demostrar la sensibilidad auditiva necesaria para perfeccionar gradualmente la calidad sonora.*
  - g) *Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de diferentes épocas y estilos de dificultad adecuada a este nivel.*



Asignaturas	Horas semanales						Total horas grado
	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	Curso 5º	Curso 6º	

**a) Propias de la especialidad**

Instrumento	1	1	1	1	1	1	180
Conjunto	1	1					60
Coro			2	2			120
Música de cámara			1	1	1	1	120
Acompañamiento					2	2	120

**b) Comunes**

Lenguaje musical	2	2					120
Armonía			2	2			120
Análisis					2	2	120
Historia de la música					2	2	120

**c) Optativas**

Optativa					3	3	180
----------	--	--	--	--	---	---	-----

Total semanal	4	4	6	6	11	11	-
---------------	---	---	---	---	----	----	---

<b>Total</b>							<b>1260</b>
--------------	--	--	--	--	--	--	-------------

Figura 1: Tabla de las asignaturas y horas lectivas semanales de las que constan las enseñanzas profesionales de los conservatorios de la Comunidad Valenciana

Lo mencionado hasta aquí corresponde al primer nivel de concreción curricular, donde el currículo se aborda desde una perspectiva más propia de la realidad política y administrativa de cada autonomía. Es en el segundo nivel de concreción donde el currículo adquiere una naturaleza más humana y real, puesto que afecta ya a las personas que forman parte del centro educativo.

### **Segundo nivel de concreción curricular: los centros**

Acontece ya en los centros educativos con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, y se concreta en varios proyectos que se pueden revisar anualmente, pero con validez a medio plazo. Los documentos básicos que conforman este segundo nivel de concreción curricular son el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la Programación General Anual (PGA). El PEC se elabora por el Claustro de profesores y es aprobado por el Consejo Escolar. Este documento fundamental enumera y define las señas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende alcanzar y explica su estructura organizativa. La PGA es elaborada cada año por el Consejo Escolar y la Comisión de Coordinación Pedagógica y en ella se expresan y coordinan las actividades que previamente se han planificado para el curso correspondiente.

### **Tercer nivel de concreción curricular: las programaciones de los conservatorios**

La dimensión auténtica del currículo toma ya plenamente sentido en el tercer nivel de concreción. Es ahí donde se advierte si el planteamiento currículo responde de verdad a las necesidades reales del alumnado y a las expectativas que demanda la comunidad educativa del centro.

La autonomía curricular de los conservatorios viene determinada por el Decreto 158/2007, cuyo capítulo VI de la autonomía curricular de los centros (artículo 23) expone que los equipos educativos de cada centro docente deberán concretar y completar el currículo de las enseñanzas profesionales de música elaborando los proyectos educativos adaptados a las características del alumnado y al entorno de su centro<sup>8</sup>. Asimismo, a partir del currículo establecido en este Decreto y del proyecto curricular del centro, el profesorado desarrollará las programaciones didácticas.

---

1. <sup>8</sup> *Los equipos educativos de los centros docentes concretarán y completarán el currículo de las enseñanzas profesionales de música mediante la elaboración de proyectos educativos.*

2. *Los proyectos educativos, en el apartado de concreción del currículo, deberán adecuar los objetivos generales y específicos de las enseñanzas profesionales de música a las características del alumnado y el entorno del centro. También distribuirán por cursos los contenidos y objetivos específicos, adoptarán criterios metodológicos generales y unificarán todas las decisiones sobre evaluación.*

En el tercer nivel de concreción curricular tienen ya un papel decisivo estas programaciones didácticas, elaboradas por el profesor o grupo de profesores implicados en la impartición de cada asignatura. En ellas se definen y concretan los aspectos y elementos curriculares de cada asignatura de cara al curso escolar, distribuyéndose por cursos los contenidos y objetivos específicos, y unificándose los criterios metodológicos y las decisiones sobre evaluación.

La LOE dispone que corresponde a las administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado (art. 121). En su gran mayoría, el profesorado suele plantear programaciones abiertas, con planteamientos flexibles, adaptables a contextos, situaciones, circunstancias y personas. Para su realización la Comisión de Coordinación Didáctica determina los elementos comunes, atendiendo a lo establecido en la resolución de 27 de mayo de 1998, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los conservatorios de música pertenecientes a la *Conselleria d'Educació* de la Comunidad Valenciana, y a otras normas posteriores más recientes como la Orden 28/2011, de 10 de mayo, de la *Conselleria d'Educació*, “por la que se regula la admisión, el acceso y la matrícula, así como los aspectos de ordenación general, para el alumnado que curse las enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza en la Comunitat Valenciana” [DOCV núm. 6522 de 17/5/2011 (2011/5562)], o la Orden 49/2015, de 14 de mayo, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifican aspectos de la Orden 28/2011, de 10 de mayo, de la *Conselleria d'Educació*, “por la que se regula la admisión, el acceso y la matrícula, así como los aspectos de ordenación general, para el alumnado que curse las enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza en la Comunitat Valenciana” [DOCV núm. 7526 de 15/5/2015 (2015/4473)], además de las Resoluciones del 25/7/2014 y del 13/5/2015 que dictan instrucciones y concretan los aspectos señalados anteriormente.

### **3.1.2 Las enseñanzas musicales superiores en la Comunidad Valenciana**

Las enseñanzas superiores de música, en el ámbito de aplicación de todo el territorio español, están reguladas por: el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores; y el Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, “por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (BOE núm. 33 de 7/2/2015). En el ámbito de nuestra comunidad autónoma, al igual que sucede en las enseñanzas artísticas profesionales y elementales, se elaboró el Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, “por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana” [DOCV de 10.05.2011 núm. 6517 (2011/5272)].

En el artículo 2 del Decreto 82/2009, de 12 de junio, del *Consell* se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV). Una entidad autónoma creada por la Ley de 8/2007, DOCV de 2 de marzo [2007/3144], cuya misión será la organización de las enseñanzas artísticas superiores en el ámbito de la Comunidad Valenciana. Finalmente, en la Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la *Conselleria d'Educació* se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música [2011/11318].

En el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que al igual que sucedía en las enseñanzas artísticas profesionales, supone el primer nivel de concreción del currículo.

En su artículo 3 establece los objetivos generales para estas enseñanzas artísticas de grado y perfil profesional:

1. *Las enseñanzas artísticas de grado en Música tendrán como objetivo general la formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina.*

2. *El perfil del Graduado en Música corresponde al de un profesional cualificado que ha alcanzado la madurez y la formación técnica y humanística necesarias para realizar de manera plena la opción profesional más adecuada a sus capacidades e intereses, mediante el desarrollo de las competencias comunes a los estudios de Música y a la correspondiente especialidad.*

El artículo 4 establece que la titulación que se obtendrá tras la finalización de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música será el Título de Graduado o Graduada en Música, seguido de la especialidad correspondiente. Por su parte, el artículo 5 nos indica que para acceder a estas enseñanzas superiores se requerirá cumplir los requisitos que se adjuntan en el artículo 12 del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, además de la superación de una prueba específica a la cual hace referencia el artículo 54.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Y el artículo 6 expone el contenido básico y la formación específica de los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música, así como la distribución de los 240 créditos de la totalidad de los estudios superiores entre los cuatro cursos académicos (60 créditos cada uno)<sup>9</sup>.

- 
1. <sup>9</sup> *Las enseñanzas artísticas superiores de grado en Música comprenderán una formación básica y una formación específica orientada a la preparación para el ejercicio profesional. Para la consecución de dicha finalidad, estos estudios desarrollarán de modo integrador, capacidades artísticas, científicas y tecnológicas.*
  2. *Los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música, deberán contener las competencias transversales, las competencias generales, y las competencias específicas y los perfiles profesionales definidos para cada una de las especialidades, que se determinan en el anexo I del presente real decreto.*
  3. *Estos planes de estudios comprenderán, para cada una de sus especialidades, 4 cursos académicos de 60 créditos cada uno, con un total de 240 créditos. La distribución de los créditos correspondientes al contenido básico será la siguiente:*
    - a) *La formación básica tendrá un mínimo de 24 créditos. Las materias, contenidos y créditos correspondientes a este mínimo de formación básica serán los que figuran en el anexo II.*

El anexo I del Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, hace referencia a las competencias transversales, generales y específicas del Graduado o Graduada en Música. Las competencias transversales señalan que al finalizar sus estudios, el Graduado o Graduada en Música debe poseer de forma general unas determinadas capacidades<sup>10</sup>.

- 
1. <sup>10</sup> *Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.*
  2. *Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.*
  3. *Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.*
  4. *Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.*
  5. *Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.*
  6. *Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.*
  7. *Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.*
  8. *Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.*
  9. *Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.*
  10. *Liderar y gestionar grupos de trabajo.*
  11. *Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.*
  12. *Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.*
  13. *Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.*
  14. *Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.*
  15. *Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.*
  16. *Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.*
  17. *Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.*

Las competencias generales indican que al finalizar sus estudios, los Graduados o Graduas en Música de cualquier especialidad deberán poseer unas competencias generales establecidas pertenecientes al ámbito musical<sup>11</sup>.

- 
1. <sup>11</sup> *Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.*
  2. *Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.*
  3. *Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.*
  4. *Reconocer materiales musicales gracias al desarrollo de la capacidad auditiva y saber aplicar esta capacidad a su práctica profesional.*
  5. *Conocer los recursos tecnológicos propios de su campo de actividad y sus aplicaciones en la música preparándose para asimilar las novedades que se produzcan en él.*
  6. *Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.*
  7. *Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en diferentes tipos de proyectos musicales participativos.*
  8. *Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.*
  9. *Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.*
  10. *Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre conceptos musicales diversos.*
  11. *Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.*
  12. *Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.*
  13. *Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.*
  14. *Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.*
  15. *Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.*

Un Graduado o Graduada en Música se puede especializar en diferentes ámbitos: Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y Gestión, y Sonología. Al finalizar sus estudios, los Graduados o Gradudas en Música deben poseer unas determinadas competencias específicas relativas a su especialidad. El itinerario de Interpretación, que nos atañe en esta tesis, posee sus competencias específicas<sup>12</sup>.

- 
16. *Conocer el contexto social, cultural y económico en que se desarrolla la práctica musical, con especial atención a su entorno más inmediato pero con atención a su dimensión global.*
  17. *Estar familiarizado con los diferentes estilos y prácticas musicales que le permitan entender, en un contexto cultural más amplio, su propio campo de actividad y enriquecerlo.*
  18. *Comunicar de forma escrita y verbal el contenido y los objetivos de su actividad profesional a personas especializadas, con uso adecuado del vocabulario técnico y general.*
  19. *Conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles.*
  20. *Conocer la clasificación, características acústicas, históricas y antropológicas de los instrumentos musicales.*
  21. *Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.*
  22. *Disponer de recursos musicales amplios y diversos para poder crear o adaptar piezas musicales así como improvisar en distintos contextos a partir del conocimiento de estilos, formatos, técnicas, tendencias y lenguajes diversos.*
  23. *Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.*
  24. *Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional.*
  25. *Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.*
  26. *Ser capaz de vincular la propia actividad musical a otras disciplinas del pensamiento científico y humanístico, a las artes en general y al resto de disciplinas musicales en particular, enriqueciendo el ejercicio de su profesión con una dimensión multidisciplinar.*
  27. *Conocer y aplicar la legislación relativa a su ámbito profesional.*
- 
1. <sup>12</sup> *Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.*
  2. *Construir una idea interpretativa coherente y propia.*



En la especialidad de Interpretación de Instrumento y Voz se apunta que el alumno debe aprender:

*Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional. Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario. Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa. Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo. Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación. Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes. Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.*

La Orden vigente (24/2011) tiene por objeto el establecimiento y autorización de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Grado en Música en los conservatorios superiores de música de la Comunidad Valenciana dependientes del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad

- 
3. *Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, desde el dúo hasta los grandes conjuntos.*
  4. *Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.*
  5. *Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.*
  6. *Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.*
  7. *Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.*
  8. *Asumir adecuadamente las diferentes funciones subordinadas, participativas o de liderazgo que se pueden dar en un proyecto musical colectivo.*
  9. *Conocer los procesos y recursos propios del trabajo orquestal y de otros conjuntos dominando adecuadamente la lectura a primera vista, mostrando flexibilidad ante las indicaciones del director y capacidad de integración en el grupo.*
  10. *Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.*

Valenciana (ISEACV), de conformidad con lo establecido en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo y en el Decreto 48/2011, de 6 de mayo.

En el Anexo II de 10-11-2011 se describe la asignatura de Piano (Interpretación), y observamos que aparece la misma descripción para los cuatro cursos de las enseñanzas superiores y dice así:

*Desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades técnica, musical y artística, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo de los estilos propios del instrumento/canto. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. Práctica y estudio del repertorio orquestal o, en su caso, de la agrupación que corresponda. Desarrollo de las competencias de memorización y de actuación tanto en un escenario público como frente a un tribunal, de modo que permita afrontar los retos de la vida profesional (24 Créditos).*

Llegados a este punto, conviene hacer una aclaración relativa a la titulación de graduado en las enseñanzas musicales. El Tribunal Supremo, con fecha de 13 de enero de 2012, dictó una sentencia en repuesta a la demanda presentada por la Universidad de Granada impugnando el Real Decreto 1614/2009, de ordenación de las enseñanzas artísticas superiores. La sentencia estima parcialmente la impugnación y declara nulos los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto. Los artículos aluden a la estructura de los estudios de Grado, a los correspondientes títulos, a los contenidos y al acceso de estudiantes. La disposición adicional se refiere a medidas para evitar títulos coincidentes, lo cual vulnera, según la sentencia, la autonomía universitaria. Al contrario, la disposición adicional 19.1 de la Ley 4/2007 Orgánica de Universidades otorga la exclusividad del título de Grado a las universidades. Con esta sentencia el Tribunal Supremo dictaminó que la denominación de los títulos no puede ser de Graduado, sino de Titulado Superior de Música.

### 3.1.3 El *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz y sus aportaciones al currículo

En este apartado nos centraremos en los aspectos del currículo que se podrán trabajar y en los objetivos de dicho currículo a los cuales podremos contribuir mediante nuestra propuesta pedagógica aplicada al *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz, tanto en alumnos del nivel profesional como de nivel superior. Como documentos de base para este análisis hemos escogido el Decreto 159/2007 para las enseñanzas profesionales y el 631/2010 para las superiores, al ser los documentos legales de referencia común para todos los conservatorios de la Comunidad Valenciana, como hemos explicado en el apartado anterior. A continuación pasamos a detallarlos:

*EE.PP. OG. 1) Fomentar la audición de música y establecer conceptos estéticos propios que permitan fundamentar y desarrollar criterios interpretativos individuales.*

*EE.PP. OG. 2) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.*

*EE. PP. O.P a) Conocer las diversas convenciones interpretativas vigentes en distintos periodos de la música instrumental, especialmente las referidas a la escritura rítmica o a la ornamentación.*

*EE. SS. C.G. 2) Reconocer materiales musicales gracias al desarrollo de la capacidad auditiva y saber aplicar esta capacidad a su práctica profesional.*

El planteamiento de este trabajo y la obra propuesta objeto de estudio permitirá al alumno adquirir nuevos conceptos estéticos propios del estilo romántico, con la peculiaridad de estar compuestos en España sin ninguna influencia folklórica. Apartados como el de la recolección y escucha de las grabaciones realizadas del *Estudio Impromptu* y los resultados de análisis desde todos los puntos de vista planteados ayudarán al alumno a formar su propio criterio interpretativo proveyéndolo de ideas y conceptos interpretativos que utilizará en este propio Estudio pero yendo más allá, le servirán para aplicarlos en otras obras en el futuro.

- EE.PP. OG. 3) Analizar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones y estilos musicales.*
- EE.PP. OG. 7) Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural de la Humanidad.*
- EE.PP. OG. 8) Conocer y valorar la importancia de la música propia de la Comunitat Valenciana, así como sus características y manifestaciones más importantes.*
- EE.PP. OE. 2) Conocer los elementos básicos de los lenguajes musicales, sus características, funciones y evoluciones en los diferentes contextos históricos.*
- EE.PP. OE. 10) Interpretar, individualmente o dentro de la agrupación correspondiente, obras escritas en todos los lenguajes musicales profundizando en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos.*
- EE.PP. OP. g) Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de diferentes épocas y estilos de dificultad adecuada a este nivel.*
- EE. SS. C.T 2) Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.*
- EE. SS. C.T 17) Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.*
- EE. SS. C.G 11) Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.*
- EE. SS. C.G 12) Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.*
- EE. SS. C.G 14) Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.*
- EE. SS. C.G 17) Estar familiarizado con los diferentes estilos y prácticas musicales que le permitan entender, en un contexto cultural más amplio, su propio campo de actividad y enriquecerlo.*

Estos verbos utilizados para los objetivos citados en el párrafo anterior como *conocer* o *valorar* no son posibles de alcanzar sin su consiguiente análisis y su posterior reflexión del objeto de estudio. Para tal fin, en este trabajo se han elaborado apartados que ayudarán al alumno a conocer todas las circunstancias que envolvieron el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz, tanto personales del compositor como del periodo histórico que fue compuesta. Con ello, daremos al alumno las herramientas necesarias para que haga su propia reflexión e iremos más allá mostrándole la nuestra. Por otro lado, los capítulos dedicados al análisis desde un punto de vista más puramente musical también aportarán al alumno una información necesaria para completar así su visión del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz desde todos los puntos de vista.

*EE.PP. OG. 6) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos y artísticos de la música.*

*EE.PP. OE. 7) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo junto con las vivencias y experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad.*

*EE. SS. C.G 1) Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.*

*EE. SS. C.G 13) Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.*

Los apartados dedicados al análisis formal, melódico-motívico y armónico, junto a nuestras propias reflexiones sobre el resultado de estos análisis, proporcionarán a nuestros alumnos un amplio vocabulario y contribuirá con toda seguridad a que el alumno alcance los objetivos anteriores. También les permitirán interrelacionar conocimientos adquiridos en otras asignaturas con su aplicación práctica.

*EE.PP. OE. 6) Utilizar el cuerpo y la mente para adquirir la técnica necesaria y así, concentrarse en la audición e interpretación musical.*

*EE.PP. OE. 8) Adquirir y aplicar las destrezas necesarias para resolver las dificultades que surjan en la interpretación de la música.*

*EE.PP. OE. 11) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria musical y capacidad comunicativa.*

*EE. SS. C.G 6) Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.*

En cada apartado dedicado al *Estudio Impromptu* podremos encontrar una sección destinada a cuestiones meramente técnicas. Haciendo uso de las estrategias que se proponen en esta sección podremos hallar soluciones a los posibles problemas técnicos que los alumnos puedan encontrar en diferentes obras.

*EE.PP. OE. 13) Consolidar hábitos de estudio adecuados y continuados en función de la dificultad de los contenidos de las asignaturas de los diferentes cursos y niveles.*

*EE.PP. OE. 14) Conocer y aplicar las técnicas del instrumento o de la voz de acuerdo con las exigencias de las obras.*

*EE.PP. OP. b) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria.*

*EE. SS. C.T 1) Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.*

*EE. SS. C.T 3) Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.*

*EE. SS. C.G 1) Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.*

*EE. SS. C.G 4) Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.*

*EE. SS. C.G 15) Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.*

Muchos son los aspectos que se verán reforzados en el alumnado mediante la aplicación de las ideas propuestas en el apartado dedicado a la pedagogía del piano y en el capítulo de los “elementos y prácticas en la interpretación del piano”. Estos puntos realizados a modo de compendio de citas y pensamientos de los pedagogos

más importantes junto a nuestra propia experiencia, dividiendo los diferentes elementos y prácticas a llevar a cabo en la interpretación pianística, reforzarán los objetivos anteriormente expuestos. La intención de construir junto al propio alumno un “método” de acercamiento a una obra musical, así como la aplicación de esta metodología mediante una propuesta pedagógica (capítulo 5), le abrirá al discente un abanico de posibilidades didácticas que le permitirán organizar y planificar el trabajo de forma mucho más eficiente y motivadora.

A nivel general podemos decir que este trabajo tiene como propósito alcanzar algunos de los objetivos expuestos en los mencionados decretos. Nuestra intención es que el alumno adquiera progresivamente autonomía personal en la interpretación musical; que aplique con una autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar por sí mismo los diversos problemas de ejecución que puedan presentarse relativos a digitación, pedalización, fraseo o dinámica; que domine en su conjunto la técnica y las posibilidades sonoras y expresivas del instrumento, que alcance y demuestre la sensibilidad auditiva necesaria para perfeccionar gradualmente la calidad sonora; que sea capaz de buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional; y que consiga conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.

### **3.2 La pedagogía del piano y los nuevos enfoques educativos**

Explicados ya en el anterior apartado la estructura y los niveles de concreción del currículo de las enseñanzas musicales, en sus diferentes niveles, circunscrito al ámbito de la Comunidad Valenciana, es momento de analizar el contenido y los ideales pedagógicos que lo definen, así como el grado de asimilación y adaptación a estos por parte de los profesores.

### 3.2.1 El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical en los conservatorios

La enseñanza de la interpretación musical, como la mayoría de las prácticas educativas, está sometida a los cambios que generan los nuevos planes educativos. En las últimas décadas los conservatorios se han visto envueltos en un complicado, y con frecuencia contradictorio, proceso de transformación. A consecuencia de este proceso se han visto afectados distintos agentes educativos (profesores, alumnos, padres, etc.) y se han introducido cambios notables, sobre todo en lo que podríamos denominar el “enfoque pedagógico” aportado por cada reforma educativa, una paulatina transformación que se refleja especialmente en el diseño curricular planteado a partir de cada nuevo enfoque. En las enseñanzas musicales, esto ha quedado patente si nos atenemos a la evolución experimentada a partir de la implantación de los diferentes planes educativos en nuestra historia más reciente: desde el de 1942, pasando por el que establecía el Decreto 2618/1966, el de la LOGSE en 1990 o el más cercano cronológicamente hablando propuesto por la LOE de 2006.

Hemos visto, durante estos años, cómo se producía un cambio a nivel general en las teorías de la educación, cambio evidenciado sobre todo a partir de la reforma educativa implantada en nuestro país por la LOGSE. Esta transformación ha estado reforzada y avalada por las investigaciones realizadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en estas últimas décadas que han demostrado la importancia de poner en práctica las teorías constructivistas en la educación musical.

Tanto los procesos que realizan los músicos profesionales durante la interpretación musical, como los que llevan a cabo a lo largo de su enseñanza-aprendizaje han sido estudiados con profundidad en las últimas décadas, especialmente fuera de nuestras fronteras. De forma resumida podemos decir que la capacidad de hacer un uso epistémico de la notación musical pudiendo no solo decodificar las partituras a nivel gráfico, sino también ir un paso más allá y comprenderlas a nivel analítico y artístico (Chaffin e Imreh, 1997), o la de saber escoger y utilizar los métodos idóneos de estudio en función de los objetivos marcados, así como el saber encontrar una identidad propia como instrumentista, son algunas de las competencias comunes que comparten los grandes músicos (directores, concertistas, pedagogos, etc.) (Hallam, 1995).



Existen estudios donde se comparan sujetos con diferentes niveles en cuanto a la interpretación musical (Lehmann y Gruber, 2006), en los que se comprueba que las diferencias en el grado alcanzado de competencias musicales de cada uno de ellos era debido a dos factores: la cantidad de estudio y la calidad del estudio (diferentes usos de métodos de práctica). Estos trabajos tuvieron una gran repercusión en el mundo de la pedagogía musical, ya que desmontaron algunos de los “mitos” más arraigados; por ejemplo, la determinante importancia del talento musical como principal factor de la excelencia musical (Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996). Así pues, habrá que reflexionar acerca de la forma que se enseña si consideramos que uno de los factores determinantes del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la calidad de la práctica y en la eficiencia del proceso educativo.

De este modo, siguiendo los dictados de estos nuevos enfoques pedagógicos, se empezó a cuestionar el modelo de profesor transmisivo o directo, al considerarse que la forma tradicional de enseñar en el que el alumno intentaba imitar no inculcaba al alumno suficiente calidad en la práctica. En consecuencia, se empezó a experimentar, aplicando e investigando metodologías de aprendizaje basadas en planteamientos teóricos más complejos, de corriente constructivista (Burwell, 2005 y Hultberg, 2002), viéndose reflejadas en los currículos de diferentes países como el nuestro.

Con la LOGSE (1990) se propuso llevar el constructivismo a las aulas. Tenemos que reseñar lo novedoso y pionero que fue el currículo desarrollado a partir de esta ley orgánica. En él se apostaba por dotar de sentido y significado artístico a la interpretación musical, con el añadido que esto debía realizarse desde el principio del proceso instruccional (y no solamente en los cursos más avanzados, que propugnaban los anteriores currículos). En cuanto a la enseñanza instrumental, se abandonan los objetivos marcados por los programas (repertorio de obras marcadas para un curso determinado), y en su lugar se formulan una serie de objetivos más flexibles y a la par que concretos que van viendo incrementada su complejidad a medida que avanzan los cursos, lo cual propicia una mejor atención a la diversidad de los estudiantes. Asimismo, a partir de la LOGSE, fue debidamente reconocido el papel del profesor y su importancia en el éxito o el fracaso de la enseñanza.

En la actualidad, como comprobaremos en los siguientes apartados, podemos afirmar que estas nuevas propuestas metodológicas no han sido adoptadas de una manera generalizada en los contextos educativos de los conservatorios, lo que nos indica que la enseñanza musical en nuestro país se sitúa en un entorno especialmente conservador en cuanto a su visión de la educación (Torrado, Casa y Pozo, 2005). Asimismo, en un estudio donde se investigaron los contenidos que se enseñan en las clases de piano al trabajar una obra musical, Bautista y Pérez-Echeverría (2008) concluían que se pone de manifiesto que la mayor parte del profesorado (32,44%) ofrece en sus clases una “concepción centrada en los medios básicos”; es decir, un aprendizaje basado solamente en el contenido explícito de la partitura (lectura de notas, corrección del ritmo o matices de la partitura), dejando de lado procesamientos más interpretativos, analíticos o conceptuales.

La concepción extremadamente elitista de este tipo de enseñanzas, en la cual estaba profundamente arraigado el pensamiento de los profesores sobre la importancia del talento innato que requerían estos estudios, hizo que los procesos de enseñanza-aprendizaje no fueran revisados por los docentes; es decir, como las capacidades de los alumnos (talento, motivación, etc.) se daban por supuestas no tenía ningún sentido cuestionar las estrategias metodológicas de los profesores. La herencia de la tradición aún sigue estando muy presente, pues la mayoría de profesores y alumnos siguen enseñando y aprendiendo como hace décadas.

### **3.2.2 Concepciones y prácticas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música: los profesores**

Uno de los principales recursos que usan los profesores en sus clases de piano son las partituras, intentando responder a partir de ellas preguntas como: ¿qué contenidos se pueden enseñar de las partituras? ¿se pueden aprender aspectos similares de todas ellas, independientemente de sus características propias? ¿qué potenciales usos pueden hacer de estas representaciones externas los profesores y los estudiantes de interpretación? ¿cuáles son los más simples? ¿y los más complejos? ¿por qué? Puesto que damos por supuesta esta reflexión, con mayor o menor grado de profundidad, en cualquier docente, nos planteamos un ejercicio estadístico. Aplicaremos para ello el modelo de análisis

propuesto por Bautista y Pérez-Echevarría (2008) que persigue estudiar cómo cada profesor de piano selecciona los contenidos al enseñar una obra, distinguiendo estos autores tres niveles distintos de profundización en el aprendizaje de dicha pieza musical.

A partir de la formulación de un cuestionario de preguntas a 45 profesores de conservatorio, intentamos dilucidar qué preceptos pedagógicos utilizan en sus clases y alcanzar uno de los objetivos fijados para esta tesis que es el de examinar el grado de adaptación de estos profesores a los nuevos enfoques educativos marcados desde las administraciones. De los resultados de este estudio, podremos extraer una información valiosa que nos permitirá colegir las conclusiones pertinentes para la elaboración del método diseñado en esta tesis.

La aplicación del método conlleva un proceso en el cual se distinguen tres distintos niveles en los que pueden ser enseñadas y/o aprendidas todas las partituras musicales independientemente de su nivel, estilo o duración, siendo estos a su vez independientes e incompatibles entre sí.

El nivel más básico y elemental, consiste en la simple decodificación de los símbolos de la partitura, implicando también la reproducción de todos estos elementos “explícitos” por medio de las técnicas instrumentales o destrezas psicomotrices. Finalmente también implicará ciertas capacidades a nivel interpretativo de carácter intuitivo. “Enseñar una partitura a este primer nivel, por tanto, sería sinónimo de enseñar a ejecutarla o reproducirla, pues se promovería en los alumnos un uso muy elemental de la notación musical” (Bautista y Pérez-Echevarría, 2008:18).

El segundo nivel deriva del anterior, conservando todos los elementos trabajados en el primero aunque nos lleva un paso más allá, exigiendo una lectura más profunda que permita acceder a una comprensión de la obra a nivel analítico (formal, armónico, etc.) e interpretativo. Por otro lado, aquí también pertenecerán los conocimientos sobre la estética, la historia o el estilo al que pertenecen las obras musicales, siempre y cuando estos sean de naturaleza declarativa.

El tercer nivel se alcanzará a partir de las destrezas adquiridas en el primer nivel y de los conocimientos del segundo, relacionándolos y formando una comprensión artística

e integral de la obra, “promoviendo la creatividad del intérprete en la comunicación de su mensaje musical” (Bautista y Pérez-Echevarría, 2008:19).

*Ello implicaría la puesta en practica de diversos procedimientos, de gran complejidad cognitiva, con los que dotar a la música de un sentido y de un significado propio y personal. Por ejemplo, estableciendo relaciones entre los recursos utilizados por el compositor, el momento histórico/estético en que compuso la obra y lo que ésta sugiere emocionalmente; o reflexionando sobre sus características psicológicas, a partir de su música; o sobre cómo expresar las propias vivencias personales, mediante distintos recursos interpretativos y técnicos.*

Chaffin *et al.*, 2003:465

La figura de los profesores de instrumento tiene un papel decisivo en el proceso educativo musical. Debemos incidir en que la clase de instrumento, en nuestro caso de piano, es individual, y por tanto el trato con el alumno es sumamente personal. De este modo, su función actual ya no se limita a enseñar a sus alumnos a ejecutar obras musicales, sino que también es misión de ellos capacitarles para comprenderlas, sentirlas e interpretarlas de forma artística, en cualquier nivel de estudios.

*Este proceso complejo de educación artística debe de tener presente que los contenidos esenciales en la formación de un músico que se expresa a través de un instrumento están presentes, casi en su totalidad, desde el inicio de los estudios, y que su desarrollo se realiza no tanto por la adquisición de nuevos elementos como por la profundización permanente en los mismos.*

Orden de 28 de Agosto, 1992

A partir de los tres niveles de procesamiento en el estudio de una obra planteados en el análisis citado anteriormente, se extraen tres distintas concepciones por parte del profesorado en cuanto a la selección de contenidos. La primera concepción se centra en la selección de contenidos pertenecientes al primer nivel de procesamiento y se denomina “concepción centrada en los medios básicos”. La segunda concepción llamada “concepción centrada en los medios complejos”, que correspondería al segundo nivel de procesamiento, es el resultante de la suma de los contenidos de la primera y de esta segunda concepción. Por último, la tercera supondría relacionar contenidos de los

tres niveles de procesamiento, con todo lo que ello implica, dando como resultado, como se ha explicado anteriormente, la “concepción integradora entre fines y medios”.

Por otra parte, en este estudio se observa que los profesores encuestados no utilizan las mismas concepciones en cuanto a la selección de contenidos en todos los cursos que contempla el currículo de la especialidad de piano, observándose que los docentes entienden que en las primeras etapas de formación instrumental de un alumno se han de potenciar las habilidades lectoras y técnicas (concepción centrada en los medios básicos), mientras que en los primeros cursos de enseñanzas profesionales se observa que los profesores persiguen que el alumno empiece a comprender las partituras a nivel analítico y a adquirir diversos conocimientos factuales (concepción basada en los medios complejos). No es hasta los dos últimos cursos de estas enseñanzas cuando los contenidos de carácter artístico toman una importancia relevante (concepción integradora entre fines y medios). “Así, contrariamente a los planteamientos curriculares, conciben que la complejidad de la enseñanza instrumental y su proximidad con lo verdaderamente artístico han de incrementarse con el nivel de instrucción de los estudiantes” (Bautista y Pérez-Echevarría, 2008:31).

### **Metas y estrategias basadas en prácticas constructivas en las enseñanzas del piano**

Como ya hemos visto en los apartados anteriores, los profesores de piano siguen centrando sus metas en que el alumno domine un conjunto de acciones y procedimientos que le permitan realizar una ejecución correcta de una partitura. Todavía son pocos los profesores que han asumido metodologías constructivistas en sus clases, en las cuales una de sus metas principales sea la de dotar al alumno de autonomía para que gestione sus interpretaciones. Todos estos hechos mostrados anteriormente sobre la necesidad de adoptar estrategias constructivistas por parte de los profesores y alumnos quedaría plasmado de forma muy abstracta en este trabajo si no intentamos responder a preguntas que seguramente nos han surgido durante la lectura de los apartados anteriores: ¿qué hace en su práctica diaria un profesor que asume un modelo constructivo? ¿qué aspectos habría que cambiar? En un artículo de Torrado y Pozo (2008) se nos contesta de un modo muy práctico a todas estas preguntas, partiendo de una premisa, la que sustenta que la práctica

constructiva ha de contener tres momentos esenciales: la planificación de la actividad definiendo las metas y los medios para llegar a ellas; su supervisión; y finalmente la evaluación del logro en función de las metas marcadas. A continuación veremos ejemplos de diferentes metodologías empleadas.

Desde la forma y las palabras utilizadas al iniciar una clase se pueden diferenciar las distintas metodologías:

- Profesor: *Bueno, ¿me has trabajado un poquito esta semana las escalas? Te pedí una cosa el otro día pero no sé si te habrás acordado. Que me apuntases lo que habías hecho.*
- Alumno: *Sí*
- Profesor: *(Con grata sorpresa) ¿Lo has hecho?*
- Alumno: *Sí.*
- Profesor: *¿Sí? Pues saca la hojita y sobre lo que hayas escrito iremos viendo.*
- Alumno: *He trabajado la escala a la tercera, sexta, octava y modo contrario.*
- Profesor: *¡Qué bien! Venga vamos a escucharla. (El alumno toca las escalas y al acabar)*
- Profesor: *Bueno. A ver si me dices algo que haya mejorado desde la semana pasada.*

Vemos como desde el inicio de la clase, el profesor por medio de las preguntas estimula las reflexiones del alumno sobre lo que hicieron la clase anterior, sirviéndole también para recordar todo lo que tiene que tener en cuenta para la ejecución de dichas escalas. A este paso le sigue la supervisión en el momento de la realización de las escalas por parte del alumno. Con la última pregunta podemos advertir el momento de la evaluación, en el que el alumno junto con el profesor valoran los resultados obtenidos. Cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que no contenga estos tres momentos no se podrá encuadrar dentro de una práctica constructiva.

- Profesor: *Venga, toca lo que había para hoy. Creo que para hoy teníamos la escala de Do Mayor, ¿no es así? (El alumno toca y al finalizar)*
- Profesor: *El do suena demasiado fuerte, ojo al paso de pulgar. Tócala otra vez.*

En el ejemplo anterior vemos como las metas y estrategias son diferentes. En este caso tocar la escala se convierte en un fin en sí mismo y el profesor no incita al alumno a reflexionar sobre lo que acaba de ejecutar. Son muchos los ejemplos que podríamos presentar en este sentido, pero nos extenderíamos en exceso y nos desviaríamos del

objetivo principal de esta tesis. Pasamos a presentar una síntesis de los objetivos que se debe perseguir en todo proceso de enseñanza aprendizaje planteado desde metodologías constructivistas:

- *Fomentar la autonomía de los aprendices, guiándoles constantemente a reflexionar sobre su propia práctica, generando estrategias que les permitirán emitir juicios y valoraciones sobre su práctica, de forma que adquieran una autonomía o control creciente sobre su propio aprendizaje*
- *Fomentar la comprensión a través de los procesos de reflexión: la definición de los problemas encontrados y de sus posibles soluciones puede interpretarse como un proceso de redescubrimiento representacional (Karmiloff-Smith, 1992; Pozo, 2003; Pozo et al., 2006), un diálogo no sólo entre el profesor y el alumno, sino entre la situación presente y los conocimientos previos, que permite reconstruir y dar significado a la dificultad encontrada. Se trata no ya de que el alumno encuentre soluciones, con la guía del profesor, sino ante todo de que entienda por qué esas esas soluciones son las mejores.*
- *Fomentar la automatización de técnicas de forma reflexiva: En el proceso de la reflexión “en” y “sobre” la acción (Schön, 1987), surge la repetición pero en el marco de un proceso de reflexión. De esta forma se logrará no sólo cierto grado de automatización, sino también un “control consciente” sobre la propia acción, lo que cabe esperar lleve a una nueva fase del proceso de automatización, pero siempre guiada por la reflexión.*
- *Fomentar una continua autoevaluación, reflexionando sobre los aciertos y los errores cometidos. Se trata de que el alumno vaya adquiriendo una autonomía creciente también en este aspecto, el tercer componente esencial de su actividad metacognitiva.*

Torrado y Pozo, 2008:44

Así pues, dentro de estas teorías constructivistas entrarían competencias en los profesores tales como organizar adecuadamente este tipo de pedagogía, crear situaciones de aprendizaje óptimas para el alumno, saber gestionar las situaciones, conseguir una justa medida entre la formación teórica y práctica, realizar un análisis y un *feedback* continuo, así como poseer dos posturas fundamentales que nos expone Perrenoud (2001): una práctica reflexiva y una implicación crítica.

Según nuestra experiencia como profesores de piano y con la particularidad de que la ratio de nuestra clase es 1-1, consideramos que es sumamente importante siempre estar dispuestos a hacer mejorar a nuestros alumnos mediante una adaptación a cada individuo y situación. Cuántas veces sucede que se intenta explicar un concepto a un alumno y no funciona. Entonces nuestro cerebro busca nuevas asociaciones con el lenguaje próximo al alumno para explicarlo de diferentes modos y llegar a su Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky). Como dice León Tolstoi: “Cada profesor debe considerar que las imperfecciones en la comprensión de los estudiantes no son una deficiencia de éstos sino una deficiencia de su propia enseñanza, (debiendo) esforzarse para desarrollar en sí mismo la capacidad de descubrir nuevos métodos” (Simón Sol, 1999:1).

### 3.3 El método diseñado a partir de la práctica didáctica

Como reza el Anexo I del Decreto 158/2007 de la Comunidad Valenciana, “el hecho interpretativo es, por definición, diverso”.

*La tarea del futuro intérprete consiste, por lo tanto, en: aprender a leer correctamente la partitura; penetrar después, a través de la lectura, en el sentido de lo escrito para poder apreciar su valor estético, y desarrollar al propio tiempo la destreza necesaria en el manejo de un instrumento para que la ejecución de ese texto musical adquiera su plena dimensión de mensaje expresivamente significativo para poder transmitir de manera persuasiva, convincente, la emoción de orden estético que en el espíritu del intérprete despierta la obra musical cifrada en la partitura.*

Decreto 158/2007 de la Comunidad Valenciana (Anexo I)

Asimismo, existen diferentes estrategias para adentrarnos y trabajar una partitura y desde aquí defendemos el trabajo desde un proceso basado en la profundización y comprensión amplia de la partitura. A partir del método de análisis de Bautista y Pérez-Echevarría, establecimos un paralelismo: en nuestro método serían también tres los niveles en los que pueden ser aprendidas todas las partituras musicales independientemente de su estilo, dificultad o duración. Pero a diferencia de otros estudios que han pretendido realizar una sistematización del acercamiento a una partitura, nuestros



tres niveles de procesamiento no se refieren a tres etapas que se reproducen de una manera estratificada en el tiempo, sino que son unos procedimientos de aprendizaje que se retroalimentan entre sí y se amplían de forma desigual en el tiempo hasta llegar a un conocimiento, a un control y a una interiorización total de la pieza. Esta estrategia de aproximación a la partitura está basada en mi propia experiencia como profesora e intérprete y está refrendada por una gran cantidad de estudios e investigaciones.

A continuación, pasamos a describir los tres niveles de procesamiento en los que dividimos nuestro método para el estudio de una obra musical. La labor de un intérprete consta asimismo de adquirir unas habilidades técnicas para el manejo del instrumento y de las dificultades de la obra. La práctica de estas habilidades será una vía paralela que se desarrollará durante la profundización en una partitura. Durante la aclaración de estos tres niveles de procesamiento abordaremos también la parte estética del aprendizaje musical para adquirir una mayor comprensión de la obra y poder poseer así una idea clara de la interpretación.

En un primer nivel trabajamos la información más explícita que extraemos de la partitura. Inicialmente conseguiremos una partitura fiable con la que poder trabajar, bien sea *Urtext* o una edición crítica. Es conveniente contrastar diferentes versiones y consultar a las primeras ediciones o los manuscritos si existen, pero encontrar una partitura verdaderamente fiable dependerá de la calidad y cantidad de los esfuerzos editoriales que se hayan hecho de la obra que vayamos a interpretar. En obras como las Sonatas de Ludwig van Beethoven podemos encontrar una gran cantidad de diferentes ediciones, pudiendo elegir incluso el formato o la claridad en la partitura que más nos agrade, pero no siempre es así.

Los principales elementos que nos proporcionará de forma explícita una partitura son los siguientes:

1. Título de la obra
2. Compositor
3. Tempo y carácter de la obra
4. Elementos rítmicos de la obra: compás, duración de las figuras,...
5. Altura de los sonidos

6. Dinámicas representadas en la partitura
7. Fraseos y articulaciones representados en la partitura
8. Digitación

En cuanto a los contenidos y procedimientos que también se trabajarán en este primer nivel, nos ceñiremos a los de carácter puramente irreflexivo provenientes de la intuición del intérprete o de los conocimientos y procedimientos adquiridos previamente. No debemos olvidar que en la naturaleza eminentemente práctica de la interpretación instrumental de una obra musical, el intérprete deberá contar con una serie de conocimientos y procedimientos previos que le ayudarán en esta primera fase, convirtiéndose a la larga, en cruciales para alcanzar un grado óptimo de excelencia en la interpretación de una determinada obra.

La toma de contacto con la pieza es uno de los momentos más cruciales del proceso, ya que muchas de nuestras decisiones tomadas marcarán en gran medida el resultado final de la pieza. Errores de lectura, como notas falsas, ritmos incorrectos, etc. nos supondrán un trabajo extra para poder rectificarlos y, en bastantes ocasiones, un obstáculo insalvable. Este nivel sirve asimismo para asignar nuestras digitaciones, las cuales siempre deberán ser susceptibles de cambios por motivos ergonómicos o de resultado sonoro, ya que como ya exponía Clementi en 1801, “el arte de la digitación es el fundamento para producir el mejor efecto de la manera más fácil. El efecto, siendo lo más importante, es lo primero que hay que considerar; luego se inventa la manera de conseguirlo” (Chiantore, 2001:146). También a Beethoven le preocupaba más el efecto resultante que la digitación en sí. Sin embargo, y sin quitar un ápice de razón a estos grandes músicos, seguimos defendiendo que, por las características de la sociedad actual y el grado de inmediatez que exige, será durante este primer nivel de procesamiento de la partitura el momento adecuado para tomar la mayoría de decisiones en cuanto a la digitación, siendo por supuesto susceptible una rectificación de nuestra primera idea a lo largo del trabajo de la partitura.

El segundo nivel nos servirá para conocer y analizar las particularidades técnicas y musicales de la obra, tratándose de la parte más conceptual y teórica. Este es el más extenso y estaría dividido a su vez en dos partes que estarán interconectadas entre sí: una primera que consistiría en conocer y analizar la pieza desde un ámbito histórico

indagando sobre quién fue el compositor, en qué época vivió, su estilo y ubicar la obra en un contexto concreto vital compositivo e incluso anecdótico además de conocer la información que se ha escrito sobre ella que nos pueda ayudar a comprender lo que la envuelve; y una segunda en la cual trataríamos de realizar un intenso análisis musical (formal, melódico-motívico, armónico...). Por tanto, nos interesa alcanzar una buena contextualización histórico-estilística de la obra y una óptima comprensión teórico-formal.

La inclusión del segundo nivel de acercamiento a la partitura donde se analiza la partitura desde el ámbito histórico, estilístico y musical desde todas sus perspectivas es una teoría muy apoyada por diferentes investigaciones para ayudar a la buena interpretación de una pieza. Según la definición de Real Academia de la Lengua, el análisis es la “distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos”. En música, como en cualquier disciplina, el análisis consiste en examinar y profundizar dentro de algo para encontrar su lógica interna hallando y relacionando los elementos que la construyen que no se perciben a simple vista, a través del trabajo y el conocimiento. El objetivo prioritario del análisis es, por tanto, comprender, lo más minuciosamente posible, la organización del lenguaje utilizado (elementos, estructura y procedimientos), en qué pensó el compositor para crearla, las características sonoras (armonía, melodía, ritmo, timbres, cadencias, forma, etc.), en definitiva, llegar a entender en toda su dimensión la música desde los pequeños elementos, la integración de estos, la comprensión global y la unificación de la pieza musical para una mejor interpretación. Además, el piano es un instrumento polifónico, el cual no precisa del acompañamiento de otro instrumento para abarcar toda la armonía, siendo independiente musicalmente y en el estudio diario. Por esta razón, es perentorio para cualquier pianista abordar de manera profunda el análisis de la partitura, ya que el piano permite abarcar y por tanto visualizar y trabajar la música de forma completa.

Son muchos los estudios citados que defienden el trabajo analítico para la interpretación de una obra y también en los currículos se insiste en ello:

*El trabajo sobre esas otras disciplinas, que para el instrumentista pueden considerarse complementarias, pero no por ello menos imprescindibles, conduce a una comprensión plena de la música como lenguaje, como medio de comunicación*

*que, en tanto que tal, se articula y se constituye a través de una sintaxis, de unos principios estructurales que, si bien pueden ser aprehendidos por el intérprete a través de la vía intuitiva en las etapas iniciales de su formación, no cobran todo su valor más que cuando son plena y conscientemente asimilados e incorporados al bagaje cultural y profesional del intérprete.*

Decreto 158/2007 de la Comunidad Valenciana (Anexo I)

Pero a pesar de todo lo dicho, existen diferentes opiniones que afirman que en España aún no se sirve del análisis lo suficiente para la interpretación. Roca Arencibia (2011) considera que “la falta de tradición pedagógica de análisis en nuestro país implica la necesidad de revisar la práctica educativa en este campo”. Actualmente en los conservatorios, la interpretación constituye el objetivo primordial de la educación musical instrumental pero Molina afirma que durante muchos años los profesores de instrumento no han visto en el análisis ninguna herramienta de ayuda a su labor y expone:

*En estos centros la interpretación se enseña como un derivado directo y casi exclusivo de la técnica, que invade y absorbe la dedicación del alumno a su instrumento. Así, la capacidad técnica para poder “pronunciar” con perfección una obra se convierte en sinónimo de interpretación y un músico capacitado para “tocar” una partitura pasa a ser un músico que “interpreta” esa partitura”. Esta situación no es en sí misma perniciosa sino sólo cuando deja de estar respaldada por una sólida base formativa del intérprete en muchas otras materias y se convierte en objetivo exclusivo de la educación musical.*

Molina, 2010:32-33

Descuidar esta labor analítica puede dar lugar a resultados basados solamente en la intuición o en la mera copia. En los músicos de la etapa de estudiante, esta actitud puede simplemente ser todavía una cuestión de ignorancia, y que siguen aún confiando en los profesores para las decisiones. La presión del tiempo puede hacer a ejecutantes maduros cortar los primeros tiempos del aprendizaje e ir derecho al instrumento. Además la naturaleza fragmentaria del plan de estudios en los conservatorios con las habilidades aurales, la historia, la armonía y el análisis enseñados en asignaturas separadas, influye en que los alumnos no manejen un pensamiento de relación directa entre todos estos factores.

Como profesora, puedo explicar cuan tentativo es llegar a una solución rápida, ajustando el sonido final en sí mismo, más que a la investigación.

Continuando con los tres niveles de procesamiento de los que constará nuestro método diseñado, los dos primeros nos situarán con suficientes conocimientos para llegar al tercero y extraer conclusiones de cada uno de los pasajes de la partitura, construyendo en nuestro interior la idea de cómo queremos que suenen cada uno de ellos. Así, este tipo de aproximación a la partitura no reside únicamente en sí mismo, sino como un proceso de asimilación e interiorización del lenguaje del compositor por parte del intérprete. Con toda esta información adquirida y cuando sabemos qué queremos expresar defenderemos el oído y lo que queremos escuchar. Estaremos en disposición de interrelacionar la información más explícita de la partitura con todos los conocimientos teórico-históricos y analíticos para con ello comprender e interiorizar la obra y crear una idea propia de lo que tratamos de expresar y combinarlo con la parte más práctica a través de un estudio pianístico eficaz tanto técnico como mental. Por tanto, el objetivo propuesto consta en situar estos primeros pasos al servicio de la interpretación, debiendo tener claro, o al menos disponer de un perfil de lo que estamos intentando conseguir para poder buscar los medios para alcanzarlo.

Conceptos como qué elementos rigen el estilo de una pieza, qué conforma el significado de la notación del compositor y sobre todo, cuál es nuestro papel como ejecutantes en lo referente al compositor y estilo son fundamentales a la hora de interpretar. Respetar el texto, las intenciones del compositor y conocer bien la obra debería ser la actitud del intérprete del siglo XXI para saber leer “entre líneas” y es que como explican Heinz-Klaus Metzger y Rainer Riehn (2003), esta lectura “entre líneas” es precisamente lo que convierte a una obra musical en una obra de arte. El aumento general, durante los últimos siglos, de la cantidad de información que especifica el compositor en la partitura hace que ese espacio “entre líneas” esté cada vez más relleno, pero aun así, después de una completa contextualización de la pieza, la labor del intérprete es “recrearla”.

Una vez abordado en términos generales el asunto sobre la notación, y tras haber descifrado las intenciones del compositor analizando la obra en su conjunto, el intérprete ya está en disposición de trabajar en todos los niveles paralelamente, organizando tanto cuestiones técnicas como estilísticas. Escuchando atentos el sonido que producimos y

comparándolo con nuestro concepto interno llegando gradualmente a una alineación. A partir de este momento el trabajo consiste en reproducir la obra musical a partir de una idea.

*Esta educación artística superior tiene que fundarse en las leyes de la dicción musical, es decir, hay que empezar por formarse un claro concepto de lo que son y de lo que significan las gradaciones y los matices dinámicos y agógicos naturales, contenidos implícitamente, por decirlo así, en toda frase y diseño aunque no se señalen gráficamente; hay que saber las consecuencias dinámicas y agógicas que se desprenden de ciertos hechos rítmicos y armónicos, y, finalmente, no debe olvidarse la consideración que exige en la reproducción de la obra, su carácter específico, su estilo peculiar, o la individualidad de su autor.*

Riemann, 2005:104

Con este tipo de análisis pretendemos aproximarnos a la obra musical como creación, haciéndonos descubrir a través de todos los elementos que la componen, sus particularidades y sus vivencias propias. Todo ello hará comprender al intérprete la obra musical, inmiscuyéndose y profundizando en su creación, en sus procedimientos y en sus contenidos. Debemos añadir que la apreciación individual jugará un papel importante ya que siempre hablamos de “interpretación”. Como expresa Guinovart (LaRue, 2007:Prólogo) “un mismo ejemplo puede ser valorado de un modo diferente por distintas personas, porque, en realidad, el análisis es también un arte, puesto que el análisis del estilo es, en última instancia, el gran arte de la interpretación”.

Basándonos en la información que nos brindarán los dos anteriores niveles de procesamiento y para sistematizar este último, analizaremos la obra bajo tres diferentes dimensiones: las pequeñas, las medianas y las grandes. Con el fin de sistematizar este método y ayudar al intérprete a recordar todos los elementos de la partitura hemos realizado el siguiente cuestionario, en el que aparecen preguntas que podrán adaptarse a diferentes dimensiones.

Las dimensiones grandes se centrarán en movimientos completos de una obra y/o grupo de obras. En ellas nos fijaremos para responder a preguntas como:

- ¿Dónde están los clímax dinámicos más importantes?

- ¿Qué tonalidades o acordes destacan o reciben mayor atención?
- ¿Existe un equilibrio entre los puntos melódicos altos o alguna progresión?
- ¿Hay algún pasaje en el cual el ritmo cobre una mayor importancia?
- ¿Qué diferencias hay entre las distintas secciones de la obra?

Las dimensiones medias se centrarán en este caso en los periodos, secciones y/o partes, y nos permitirán responder a preguntas como estas:

- ¿Qué tipo de instrumentación utiliza en cada una de las partes de la obra?
- ¿Las modulaciones las utiliza para generar tensión o son simplemente coloristas? ¿Las melodías son de tipo vocal o de envergadura instrumental?
- ¿Se aprovecha del ritmo para enfatizar en contraste temático?
- ¿Qué otros recursos, aparte de las cadencias, utiliza el compositor para puntuar las secciones?

Por último, las dimensiones pequeñas, se centrarán en los motivos, semifrases y/o frases de la pieza musical en cuestión y nos permitirán responder a preguntas como estas:

- ¿El compositor se ayuda de los contrastes dinámicos para definir las frases y semifrases?
- ¿La textura temática es acórdica o contrapuntística?
- ¿Qué tipo de elementos melódicos predominan: grados conjuntos, disjuntos, saltos, ...?
- ¿El ritmo genera movimiento mediante el tratamiento motivico?
- ¿Las frases o semifrases producen un equilibrio estático o crear un sentido de progresión?

Asimismo, podemos dividir la información en cuatro aspectos fundamentales para el análisis: el sonido, la armonía, la melodía y el ritmo. Para observarlo con más claridad hemos elaborado un cuadro donde aparecen todos los elementos musicales que se pueden extraer y relacionar en una partitura para su observación y análisis:

<b>Sonido</b>	<b>Ámbito</b>		Agudo	
			Central	
			Grave	
	<b>Textura</b>		Homofónica	
			Polifónica	
			Polarizada	
	<b>Dinámica</b>	<b>Tipos</b>		Melodía con acompañamiento
				<i>ppp</i>
				<i>pp</i>
				<i>p</i>
				<i>mp</i>
				<i>mf</i>
				<i>f</i>
		<b>Grado de contraste</b>		<i>ff</i>
				<i>fff</i>
			Alta	
<b>Frecuencia de contraste</b>		Media		
		Baja		
		Alta		
<b>Géneros de toque</b>		Media		
		Baja		
		Alta		
		Media		
		Baja		
<b>Pedal</b>		<i>Legato</i>		
		<i>Staccato</i>		
		<i>Leggiero</i>		
		<i>Non legato</i>		
		<i>Legato – Staccato</i> manos diferentes		
		Utilización del pedal de resonancia		
		Utilización del pedal central		
		Utilización del pedal de una corda		
<b>Armonía</b>			<b>Colorista</b>	
			Tensional	
			Acórdica	
			Contrapuntística	
			Disonante	
			Consonante	
			Uniforme	
			Variada	
			Activa	
			Estable	
			Mayor	
			Menor	
			Diatónica	
		Cromática		
		Modal		
		Exótica		
<b>Melodía</b>	<b>Tesitura</b>		Grave	
			Media	
			Aguda	
	<b>Movimiento</b>		Grados conjuntos	
			Grados disjuntos	
			Salto	
			Diatónica	
	<b>Dibujos</b>		Cromática	
			Ascendente	
			Descendente	
<b>Funciones</b>		Ondulado		
		Función principal		
		Función secundaria		
<b>Ritmo</b>	<b>Continuidad</b>		Largos	
			Cortos	
			Regulares	
			Irregulares	
	<b>Tempo</b>		Planificación de cambios de <i>tempo</i>	

Figura 2: Tabla con los aspectos musicales a observar en una partitura



Como podemos comprobar, para llevar a cabo con plenas garantías de éxito este modelo analítico es imprescindible realizar todos los análisis planteados, puesto que precisamos de todos los resultados cosechados para relacionarlos entre sí y sacar las conclusiones necesarias.

En primer lugar encontramos el **sonido** que a su vez lo hemos dividido en tres focos de observación en función de la dimensión de la cual se trate: el ámbito sonoro que nos dará información sobre las pretensiones del compositor a nivel general de la pieza (dimensiones grandes) o en pasajes específicos de ella (dimensiones medianas y pequeñas). En cuanto a la textura, nos aportará información tanto en momentos determinados como en el continuo despliegue de la obra. En el transcurso de la historia han surgido numerosos tipos de tejidos musicales, resultado de cada uno de los convencionalismos de la época en la que surgieron como son:

- Homofónico o en acordes: cuando estos se dan de una forma más o menos simultánea.
- Polifónico o contrapuntístico: resultado de una independencia rítmica y melódica mayor de las distintas capas o voces de la trama.
- Polarizado: textura característica del barroco, fruto de transcripciones trio sonatas para una formación de dos violines más bajo continuo.
- Melodía más acompañamiento, es una trama típica de gran parte de la música del Clasicismo y Romanticismo.

Desde el punto de vista de las características de cada compositor hallaremos que la frecuencia y el grado de contraste son sumamente importantes y reveladores. Algunos compositores mantienen en un mismo nivel dinámico movimientos enteros, dejando que los contrastes actúen entre los movimientos. Al contrario de otros que ya dentro de los propios movimientos emplean dichos contrastes. Estas frecuencias quedaran definidas y clasificadas a través del análisis de cada una de las dimensiones.

En segundo lugar encontramos la **armonía**, vista como elemento analítico del estilo comprenderá todas las relaciones entre las combinaciones verticales sucesivas de los sonidos empleados en la composición musical. Si realizamos un recorrido por toda la

historia de la música occidental, podemos observar la importancia que se le ha dado durante todas las épocas, lo que ha producido una ordenación cuidadosa mediante un sistema con sus sutiles jerarquías. Debido a esta organización podemos diferenciar con mayor claridad el comportamiento de los convencionalismos de la armonía en cada periodo. Estos convencionalismos serán los que nos ayudarán a analizar el estilo, de modo que podremos distinguir lo que es común de lo extraño u original. En este análisis tendremos que diferenciar si el compositor utilizó la armonía en una determinada obra de modo colorista o tensional en la que las relaciones armónicas, en las pequeñas dimensiones, ejercen efectos intrínsecos de tensión, o en dimensiones mayores diferenciando áreas de estabilidad e inestabilidad en relación a un punto de partida. Si la tonalidad de la pieza está en modo mayor o menor también nos aportará una información básica de la intención del compositor; por ejemplo, si la obra está en tono menor y pertenece al periodo clásico nos debe llamar más la atención ya que este modo fue más empleado en el Barroco y el Romanticismo. La atención que le hemos dedicado a otros elementos incluidos en el cuadro como la diferenciación de la armonía si es estable o activa, o si es variada o uniforme también nos aportarán una información extra para una adecuada comprensión e interpretación de la obra musical.

La **melodía** será el tercer elemento a analizar que nos encontramos en el cuadro. Cinco son las características principales que podemos extraer de cualquier melodía. En primer lugar, la tesitura, característica que tendremos que tener en cuenta al asociarla con la voz humana o con cualquier instrumento de la orquesta (este procedimiento se suele utilizar para desarrollar la creatividad desde el punto de vista interpretativo del ejecutante). Necesitamos definir bien las diferencias que existen entre esta característica con la del ámbito que se encuentra como una de las cualidades ya analizadas del sonido. Diríamos que el ámbito responde a una generalidad de los elementos de una pieza y la tesitura a una particularidad de uno de los elementos de una pieza musical como es la melodía. Es decir, sería posible encontrarnos un movimiento con diseños rítmicos u arpegiados en la parte más aguda junto con una melodía en la parte central del piano. En segundo lugar proponemos el análisis de la melodía diferenciando si se mueve por grados conjuntos, disjuntos o por saltos, pudiendo establecer así los puntos en los cuales la melodía requiere de una mayor expresividad propiciado por estos movimientos. La siguiente característica (dibujos de la melodía) que aparece en el cuadro también nos

ayudará a establecer estos puntos con mayor interés expresivo. La última característica situará al intérprete ante el dilema de tomar decisiones sobre el papel, secundario o principal, que le otorga a una determinada melodía o a una voz en el conjunto de un periodo o movimiento.

El último elemento que encontramos en el cuadro para su análisis es el **ritmo**. Tendremos que observar su continuidad y su complejidad y por último hacer una planificación de los cambios de pulsaciones existentes dentro de una pieza, así como la relación de un movimiento dentro de un grupo de ellos como sucede por ejemplo en una Sonata.

Haciendo una recapitulación a partir de los datos expuestos, me ratifico pues, basándome en mi propia experiencia, en la importancia que tiene la labor de documentación y análisis, la fiel y escrupulosa lectura de la partitura tanto fuera como ante el teclado, así como las estrategias, las relaciones, el orden y su influencia en el resultado final de nuestra interpretación.

4

---

**Elementos y prácticas en la interpretación  
del piano**

Después de haber ofrecido la visión más pedagógica del piano y el tratamiento didáctico que se le concede a esta especialidad instrumental dentro de la enseñanza musical reglada, en las siguientes páginas completaremos la base teórica de esta tesis mediante la visión del pianista-intérprete.

Se pueden establecer principalmente tres tipos de perfiles según sea la vinculación musical de una persona con el piano: intérprete, profesor o alumno. Aunque cierto es que en la mayoría de los casos una misma persona puede reunir varios de estos perfiles sincrónicamente (uno puede ser a la vez y en el mismo momento de su vida profesional, intérprete, profesor y alumno) o diacrónicamente (los distintos perfiles se manifiestan evolutivamente a lo largo de una carrera musical: uno ha sido alumno y ahora es intérprete o profesor; igualmente, un músico que durante mucho tiempo fue intérprete puede que se dedique en la actualidad a la docencia). Este trabajo está dirigido a los tres perfiles musicales citados.

En este capítulo planteamos cuál es el papel del intérprete, su relación con la partitura y el concierto, realizamos una clasificación y aclaración de los elementos técnicos que entran en acción en una interpretación pianística y reflexionamos, por último, sobre la práctica musical.

## 4.1 El intérprete, la partitura y el concierto

Durante los últimos siglos, desde la perspectiva musical, el ambiente cultural occidental ha experimentado unos grandes cambios en relación a la figura del intérprete, a la idea de concierto y a las características de la partitura. En este transcurso se ha asistido a una progresiva separación de la figura del compositor-intérprete que ha dirigido al músico a especializarse en una de ambas materias. Dicha disociación surge a lo largo del siglo XIX como una consecuencia de la evolución natural del rol del músico, que va cambiando por causas de índole cultural, social y profesional. Al músico se le va a exigir, a partir de este momento, una atención cada vez más concreta y delimitada a la función que va a desempeñar. Este será el origen de una nueva profesión que acabará consolidándose en el siglo XX: la del intérprete especializado.

Los sistemas de notación musical suponen otro de los aspectos clave en el proceso interpretativo, principalmente por lo que afecta a la relación entre el intérprete y la partitura. La demanda procedimental de las notaciones musicales está presente desde las grandes civilizaciones de la antigüedad, donde ya aparecen las primeras representaciones externas relacionadas con la música, aunque aún no podrían ser consideradas como sistemas notacionales al uso. A partir de tales precedentes y pasando por diferentes sistemas de notación más o menos consolidados, las partituras han intentado ofrecer las dimensiones más elementales de la música: las unidades de tiempo y la altura del sonido, hasta aportar todo tipo de detalles indicados en textos musicales cada vez más concretos desde todos los ámbitos de la interpretación. Como expone Jofré i Fradera (2003), los sistemas de notación musical han evolucionado a medida que la propia música, por sus demandas técnicas y estéticas, requiriendo una representación más compleja.

Asimismo, la idea actual de concierto es el resultado de un proceso sociocultural desarrollado paulatinamente a lo largo de los siglos. Hoy en día, durante los conciertos de música “clásica” se espera que los espectadores mantengan una total atención y un absoluto silencio, pero esto es un fenómeno social bastante reciente, alejado de la actitud habitual del público del siglo XX, donde no era extraño que las conversaciones y aplausos fluyeran libremente durante el concierto. Aunque, si bien es cierto que esa actitud pasiva del público es la que se espera e incluso se exige en nuestros días, existe actualmente una modalidad de conciertos que intenta provocar una reacción activa y emocionalmente espontánea de los asistentes: son los llamados conciertos pedagógicos, cada vez más demandados por los gerentes de las salas puesto que suponen una manera de trazar un puente entre el público, por una parte, y el intérprete, el compositor y la obra por otra, colocando nuevamente a la audiencia en una parte activa.

Para lograr comprender la función del intérprete actual -lo cual supone uno de los objetivos fundamentales de este trabajo de investigación- considero necesario tener una perspectiva y un conocimiento de la evolución de quienes han ejercido ese papel a lo largo de la historia de la música; del mismo modo que resulta absolutamente imprescindible para nuestro propósito investigador entender cómo ha ido evolucionando la función de la música en general y del concierto en particular. No obstante, antes de proseguir, conviene aclarar que este recorrido histórico lo iniciaremos en el Barroco.

#### 4.1.1 La evolución del intérprete, la partitura y el concierto a través de la historia

En el período de la historia de la música correspondiente al Barroco, la división entre compositor e intérprete no aparece aún definida y las asignaciones del intérprete eran infinitamente mayores de las que lo son actualmente, dado que la gran mayoría de músicos debían compaginar la labor de intérprete, compositor e incluso maestro de capilla. Un ejemplo de ello fue el genio alemán Johann Sebastian Bach, máximo exponente de esta etapa, el cual era capaz de ejercer como compositor, organista, clavecinista, violinista, violista, maestro de capilla y cantante. Los músicos tuvieron que asumir un alto grado de responsabilidad en un tiempo en el que la partitura era más un bosquejo que una partitura terminada, siendo especialmente característica la parte del bajo continuo, típica en el repertorio para conjunto del Barroco. La ejecución de la música basada en el bajo continuo exigía del intérprete una compleja aportación. Como explica Rottman (1960), el compositor creaba la voz del bajo, acompañada en ocasiones por un cifrado, y confiaba la realización de ese cifrado a la iniciativa del ejecutante y a su propia capacidad de resolución e improvisación en el momento interpretativo. Como se desprende de lo que acabo de mencionar, la espontaneidad y la creatividad del músico eran especialmente apreciadas en la interpretación durante este periodo.

Así pues, la libertad del intérprete era un factor determinante y característico del estilo barroco, un rasgo que también se manifestaba en la ornamentación y comprendía desde la autonomía para improvisar íntegramente los ornamentos allí donde no estaban expresamente prescritos hasta agregar los adornos que fuesen de su gusto a los ya existentes en el papel. Esto último era requerido sobre todo en las repeticiones, puesto que se esperaba que estas fuesen, en cierto modo, variadas. Los aspectos que acabamos de reseñar nos revelan que el intérprete de la época debía ser, inevitablemente, un experto creador e improvisador. Lamentablemente, el arte de la improvisación ha ido desapareciendo a medida que iba convirtiéndose en algo innecesario en el proceso interpretativo y justamente lo que hoy se exige al intérprete es una fidelidad precisa a la partitura escrita.

Durante el Clasicismo la labor del intérprete fue perdiendo progresivamente el rol improvisador y la música fue diseminándose a través de las ediciones de partituras publicadas. A pesar de ello, a finales del siglo XVIII, las cadencias de los Conciertos para piano y orquesta de Wolfgang Amadeus Mozart eran aún improvisadas por el solista.

Debemos señalar que la función de la cadencia en el Concierto clásico para solista y orquesta era la de ofrecer al solista una oportunidad, un espacio en el que desplegar toda su habilidad técnica y su capacidad improvisadora. Así, por más que el mismo compositor dejara escritas algunas cadencias, no era en absoluto obligado tocarlas, sino que el intérprete podía libremente tocar la suya propia, más o menos improvisada. Hoy en día el ejecutante conserva esta libertad, aunque mayoritariamente se sigue el saludable criterio de tocar las cadencias originales de Mozart. Del mismo modo, en algunos fragmentos, especialmente en los movimientos lentos de los Conciertos o Sonatas de Mozart, la escritura es muy ambigua y en ocasiones los matices dinámicos son demasiado escuetos o simplemente son inexistentes; en esos casos, es el intérprete el que debe demostrar su competencia para completar o introducir esos matices que faltan, siguiendo su gusto musical y adaptándose lo máximo posible a las convenciones y al estilo de la época.

Más adelante, en la obra de Ludwig van Beethoven, aumenta la tendencia a indicar con mayor precisión en la partitura las intenciones del compositor; en sus obras pianísticas llega incluso a anotar las indicaciones relativas al uso del pedal. En lo referente a los Conciertos para piano y orquesta, Ludwig van Beethoven escribió las cadencias, aunque todavía cabe conjeturar que el ejecutante pudiera sustituirla por otra de su propia creación, algo que difícilmente podría suceder en las cadencias de los Conciertos de otros compositores posteriores como Robert Schumann o Johannes Brahms.

Los tratados sobre interpretación fueron numerosos durante esta época, buen ejemplo de ello son los de Leopold Mozart o Carl Philip Emanuel Bach que abordan aspectos específicos de la práctica interpretativa. A pesar de ello, durante el periodo clásico aún no se distingue la especialización entre intérpretes y compositores, siendo todavía habitual que sean los compositores quienes toquen sus propias obras. Un caso paradigmático, en ese sentido, fue Wolfgang Amadeus Mozart: él representó y sigue representando hoy en día el papel del genio intérprete, compositor e improvisador.

El concierto público durante esta etapa tenía también un marchamo distinto al actual, especialmente en lo que se refiere al comportamiento del público. En una carta a su padre Leopold (julio de 1778), Wolfgang Amadeus Mozart contaba que le había encantado el respeto del público parisino durante el concierto. Los asistentes respondían activamente, aplaudiendo enérgicamente durante los *tuttis* y respetando al compositor cuando pedía



silencio en el *piano* hasta el siguiente *forte*, momento en el cual explotaban otra vez en un gran aplauso. Era, por tanto, un público libremente activo muy lejano de la tendencia actual.

En el momento histórico del Romanticismo, los músicos tuvieron un importante valor y una gran capacidad para conmover al público que llenaba los conciertos. Estas condiciones sociales favorecieron el auge del concierto público, entrando aquí en la época del virtuoso, donde se valora cada vez más el talento del intérprete. La figura del intérprete profesional se hace ya más presente, aunque la doble faceta de compositor y pianista aún se manifiesta en figuras centrales como Frédéric Chopin o Franz Liszt.

La era industrial (mediados del siglo XIX) generó enormes cambios y produjo avances tecnológicos muy importantes que tuvieron un reflejo claro en el contexto social y artístico. Un avance evidente se dio en el transporte, aspecto que facilitó sobremanera el desplazamiento de los músicos y propulsó la carrera de los intérpretes virtuosos, quienes gracias a ello pudieron actuar en distintos lugares de Europa. Asimismo, las novedades estilísticas, las mejoras técnicas del piano y el afán de expresar todas las posibilidades del instrumento por parte de compositores e intérpretes, permitieron una gran revolución en el lenguaje pianístico y aumentó aún más el valor del instrumento y de la figura del virtuoso. El piano mantuvo una posición central tanto en el ambiente doméstico de las minorías sociales selectas como en el concierto público, un concierto concebido como espectáculo y exhibición de virtuosismo, siendo Franz Liszt su máximo exponente pianístico.

Con algunas excepciones, la tendencia general de los compositores románticos es concretar más y mejor sus intenciones a través de la partitura que cada vez será más completa, exacta y detallada. Los Conciertos para piano de compositores como Robert Schumann o Johannes Brahms integran sus cadencias en la forma misma del Concierto sin conceder ninguna opción de cambio al ejecutante. A partir de este momento, por decisión del autor, el intérprete ya no es un improvisador que pueda añadir nada de su cosecha, sino que debe ceñirse al texto musical puesto que todo está previsto. A pesar de ello, a diferencia de hoy en día, en muchas grabaciones de piano de principios del siglo XX puede observarse que algunos pianistas se toman ciertas licencias con la notación del compositor y aprovechan ciertos instantes de la interpretación para demostrar sus habilidades improvisadoras.

### **4.1.2 El papel del intérprete, las características y concepto de la partitura y el formato del concierto en la actualidad**

Actualmente, la diferencia entre compositor e intérprete se perfila con gran nitidez y cada una de estas dos figuras va requiriendo una mayor especialización. Son tantas las dificultades y la dedicación que exige cada una de estas facetas que limita y casi imposibilita la compatibilidad de ambas funciones en una misma persona. El intérprete actual dedica intensas horas a preparar sus conciertos; incluso en ocasiones, se especializa en un repertorio concreto. Por su parte, el compositor centra su trabajo en reflejar en la partitura la expresión de su idea aprovechando y potenciando el nivel de perfeccionamiento que posee el intérprete.

A diferencia de las artes visuales como la pintura o la escultura que son espaciales, la música es un arte temporal, al igual que la danza o el teatro. Esto significa que, así como las primeras descansan en una realidad tangible, estática y definitiva en la que el autor tiene la última palabra, la música requiere de un mediador para que la partitura, que es una realidad intangible, prenda vida y se convierta en música. Así, el intérprete es un mediador necesario entre el autor y el público que elabora la realización sonora que requiere la partitura musical. Por tanto, la música se realiza en el tiempo durante una interpretación, pero una vez esta termina, la música se calla y se desvanece. Podemos decir, en este sentido, que se manifiesta como una creación instantánea. La perpetuidad de la música depende de algo ajeno a ella misma: la partitura, la cual está configurada por una grafía no del todo determinada, sino que necesita de una adecuada interpretación de los signos que la integran para alcanzar su objetivo.

En el devenir histórico la partitura se hace progresivamente más precisa y detallada en sus indicaciones, en su afán de clarificar las intenciones del creador, el cual impone límites cada vez más estrechos a la libertad del intérprete. Así, desde la segunda mitad del siglo XX, observamos que la partitura se ha impuesto como elemento imprescindible de la mayoría de los músicos de los conservatorios, exceptuando a los músicos de jazz. Actualmente el intérprete está sometido a una partitura que cada vez deja menor margen a la improvisación.

Siendo conscientes de la fidelidad a la partitura que se le exige hoy en día a un intérprete y conociendo la cada vez mayor concreción de la partitura, si exceptuamos la música actual más experimental o vanguardista, debemos reconocer que la partitura contiene características especiales que no pueden llegar a concretarse de forma absoluta. La partitura contiene una realidad totalmente diferente a la música como entidad sonora ya que la partitura no es la obra de arte, sino que el arte está en ella representada. Casas y Pozo (2008) definen las partituras como “guiones para la acción”, que requieren del intérprete gran cantidad de habilidades procedimentales. De este modo, la partitura es la parte física diseñada para representar la música a través de la grafía musical formada por signos y reforzada por informaciones complementarias con mayor o menor concreción. Pero, ¿puede realmente la escritura, por muy detallada y precisa que intente ser, capturar una realidad tan etérea como es la organización y las relaciones de los sonidos en el tiempo?, ¿puede, en definitiva, capturar la música?

Empezaremos concretando qué es exactamente lo que nos ofrece la notación musical. En primer lugar encontramos las notas, es decir, los símbolos que representan las alturas de los sonidos y por tanto nos indican qué nota hemos de pulsar en el piano. Este es, con toda probabilidad, el único dato irrefutable que encontraremos en la partitura, ya que las notas son inamovibles y no hay ningún margen de cambio. Las notas descritas poseen una duración indicada a través de figuras. Las figuras nos indican el valor que posee cada nota, medida a través de unas sencillas relaciones aritméticas. Pero aunque estos valores sean muy matemáticos, aquí encontraremos el primer inconveniente de la imposible exactitud de la escritura musical, ya que la duración de las notas tiene una estrecha relación con el *tempo* en la que acontece el discurso sonoro y evidentemente con la agógica. La agógica es el “conjunto de las ligeras modificaciones de tiempo, no escritas en la partitura, requeridas en la ejecución de una obra” (DRAE, 2001). Así pues, el discurso musical no se ciñe, salvo casos muy concretos, a una métrica rígida, puesto que por su propia naturaleza, no puede ajustarse totalmente a ella. De este modo entendemos que lo que la partitura nos brinda son simplemente los valores rígidos de la métrica, en algunos casos matizados por alguna información complementaria como *ritardando*, *rubato*, etc, pero que no se pueden adaptar al *tempo* vivo de la expresión musical, ya que este *tempo* es asimismo una íntima percepción del movimiento que tiene el intérprete.

Sin apartarnos del *tempo*, y excluyendo determinada música contemporánea donde la exactitud metronómica se considera básica, añadiremos que además de las figuras que indican la duración de las notas, existen indicaciones, escritas mayoritariamente en italiano, que nos indican el *tempo* de una obra completa, de un movimiento de la misma o de un fragmento. No obstante, aquí seguimos en el contexto de la ambigüedad. Se relaciona la expresión *Adagio* con llevar, en términos muy generales, un *tempo* lento con un carácter determinado, pero ¿cuánto de lento? Sí, más rápido que la expresión *Largo* y más lento que la expresión *Andante* pero ¿cuánto más rápido o cuánto más lento? Del mismo modo, podríamos repasar todas las expresiones de *tempo* y ni siquiera el metrónomo serviría para solucionar este problema de inexactitud de los términos, ya que cada indicación tiene unos márgenes de velocidad, sin entrar a tratar la variable percepción de los *tempi* a lo largo de la historia. Existen ocasiones en las que el compositor se esfuerza en definir más su idea, añadiendo a la indicación de *tempo*, adjetivos tales como *espressivo*, *molto*, *grazioso*, etc., e incluso añaden a veces una cifra metronómica. Sin embargo, tal y como hemos indicado anteriormente, cada obra lleva consigo un carácter y una vida que no le permiten ceñirse a un *tempo* inamovible, dado que la sensación temporal deriva de dichos aspectos interpretativos y son precisamente estos aspectos los que conceden a cada una de las obras musicales una singularidad especial.

Interesante es el estudio de Metzger y Riehn sobre el problema de la interpretación en Ludwig van Beethoven donde comparan las cifras de metrónomo que escribió el compositor con las grabaciones de ocho directores llegando a sugestivas conclusiones sobre la percepción del *tempo*:

*El tempo, junto con los componentes caracterológicos, es una medida de la densidad de acontecimientos sucesivos y, en cuanto producto de su relación, depende de su valoración. Así, la misma comprensión plena de su sucesión puede dar lugar a una densidad que se sentirá como rapidez, sin que por ello tenga que ser metronómicamente rápida, de la misma manera que, al contrario, un tempo rápido puede llegar a disolver el perfil, la sustancia conflictiva de los acontecimientos, hasta tal punto que devore su propia sustancia al dañar los detalles que lo constituyeron con su apretada sucesión.*

Metzger y Riehn, 2003:46

Concluimos la reflexión con el último parámetro que es la intensidad del sonido, sus variaciones y los distintos signos que marcan las diferentes formas de ataque, es decir, las diversas maneras de producir los sonidos, de unirlos, separarlos, acentuarlos, darles una determinada intensidad, etc. Este apartado sería un calco del anterior, ya que con indicaciones como *forte*, *piano*, *crescendo*, *staccato* o *sforzato* entre otras, volvemos a las imprecisiones, ya que desconocemos la intensidad exacta. Las intensidades y los ataques se entrelazan en un juego de relaciones mutuas dentro de cada pieza y pasaje, pero no hay forma de fijar anticipadamente la dimensión de las gradaciones o de los contrastes. Por lo demás, todo esto puede variar más o menos de una interpretación a otra por diferentes motivos como la acústica de la sala, el piano y por supuesto el intérprete.

Siendo evidente que la notación musical supone un gran proceso de decisiones por parte del intérprete, la obsesión por el significado literal de la partitura siempre ha existido, habiendo dado lugar en ocasiones a resultados incorrectos. Un clásico ejemplo lo podemos encontrar en las *Variaciones Op. 27 para piano* de Anton Webern. Una investigación de su interpretación histórica demuestra que durante años los pianistas tomaron fielmente la apariencia austera de la partitura, de modo que las interpretaciones eran totalmente rigurosas e impersonales, no agregando nada a las muy pocas marcas de expresión de la partitura. Al cabo de un tiempo se conoció, gracias a los esfuerzos de los alumnos de Anton Webern, que las intenciones del compositor perseguían todo lo contrario, lo que él realmente pretendía era una interacción constante entre el *rubato* y la libertad. Anton Webern no anotó estos matices porque quizás entendió que eran demasiado sutiles para especificarlos o porque quiso dejar libertad a los instintos de los intérpretes. El error de algunos pianistas fue no hacer caso, durante el estudio de la obra, a la notación de los trabajos anteriores y posteriores de Anton Webern, así como no saber entrever sus verdaderas intenciones. Y es que claramente la música ha sido concebida para convertirse en sonido y no para leerla.

Por lo tanto, aun reconociendo que la grafía musical constituye el punto de partida insoslayable para la interpretación, son los intérpretes quienes deben aprender a tomar decisiones de acuerdo a su criterio profesional y a su íntima percepción de la obra, asumiendo que son muchas las imprecisiones que puede presentar una partitura y, aunque esto no fuera así, es imposible –como ya se ha reiterado anteriormente– que esta llegue a contener en sí misma la esencia de la música que intenta expresar. Según esta idea, hay

que entender la interpretación de la música como un proceso de decisiones entre la notación preceptiva del compositor y las ideas del intérprete, comprendiendo a su vez que esta dicotomía responde a una máxima: una partitura cada vez más explícita por parte del compositor deja un margen menor de posibilidades al intérprete.

Por todo este abanico de posibilidades que entraña una partitura, y a pesar de que la tendencia a la especialización va en aumento, un intérprete debe progresar en paralelo en diversas disciplinas como la teoría musical, el análisis, la musicología, la estética, etc. Tratar de comprender y aclarar, a través del conocimiento de dichas materias, aquellos factores (sociales, psicológicos, históricos, estéticos, teóricos o de otra índole) que condicionan el proceso creativo de una partitura o que se desprenden de la misma, es la misión principal del intérprete. Saber analizar y comprender la incidencia de dichos factores en la partitura resulta fundamental para una óptima interpretación. Como expresaba Ferruccio Busoni en 1982, “queda para el intérprete la función de resolver la rigidez de los signos y recuperar la emoción primitiva. (...) Lo que la inspiración del compositor necesariamente pierde a través de la notación debe ser restaurado por el intérprete” (Chiantore, 2001:449).

Por otra parte, existen otras decisiones que un intérprete debe tomar respecto a la partitura y es encontrar un material de calidad. Buscar las ediciones existentes, tanto *Urtext* como las ediciones críticas, y compararlas entre sí para poder adquirir las más fiables es una labor que también le corresponde al instrumentista, ya que de este primer paso dependerá su futura interpretación. Esta tarea está incluida en el primer nivel de procesamiento de nuestro método.

*Ningún pasaje en la música clásica occidental ha creado más controversia editorial que el puente del primer movimiento de la Sonata Hammerklavier op.106, de L. V. Beethoven (compases 224-226). Los hechos son bien conocidos: dos apuntes contienen la anotación La<sup>b</sup>; la primera edición contiene La<sup>#</sup> y no se conserva ningún autógrafo. Algunos editores podrían aceptar la anotación que aparece en la copia impresa justificando que ésta debe representar las últimas ideas de Beethoven sobre el tema. Otros podrán alegar, con justificaciones equivalentes, que pueden haber intervenido diversas influencias, distintas a las del pensamiento compositivo del propio Beethoven, para generar la anotación de la copia impresa y, por lo tanto, los apuntes conservan la anotación correcta. De hecho, ambas explicaciones son igualmente*

*posibles. O bien Beethoven cambió de idea entre los apuntes y la primera edición, o bien el becuadro (que anularía al sostenido de la armadura de clave) fue omitido por error en la copia impresa.*

*Y si el original autógrafo reapareciese, probablemente no decidiría la cuestión. Si concordara con el apunte. Beethoven podría haber cambiado el texto durante el proceso de publicación; si concordara con la copia impresa, podría haberse equivocado mientras escribía el original autógrafo, un caso no exento de paralelos con otras fuentes de la música de Beethoven. Sólo si el original autógrafo mostrara gráficamente la modificación de Beethoven, quedaría probada la anotación: por ejemplo, si Beethoven hubiese escrito primero un becuadro y luego lo hubiese anulado o borrado, mostrando que comenzó con la idea de especificar un  $La^{\sharp}$  y que, después, cambió conscientemente el texto.*

Grier, 2008:11

La lectura del texto anterior nos revela que las ediciones siempre intentarán apelar a las intenciones del compositor. Pero hay muchos casos en los cuales el estado de las fuentes o su ambigüedad no nos permiten tener la certeza sobre cual es la anotación correcta. La edición consiste, por consiguiente, en una serie de decisiones fundamentadas, críticas e informadas, es decir, en un acto de interpretación. Philip Brett compara la edición musical con el análisis (Grier, 2008:13), no en vano esta se convierte en un acto de suposiciones fundamentadas críticamente y de percepciones que por lo general no se reconocen.

Volviendo al ejemplo de la Sonata *Hammerklavier*, hemos de señalar el hecho de que inicialmente Heinrich Schenker rehusó editar esta obra porque el autógrafo original estaba perdido, aunque finalmente cedió. Actuó como lo hubiesen hecho todos los editores e intérpretes, eligió la anotación que consideró más conveniente. Esta puede que coincida o no con la intención del propio Beethoven, pero nadie lo podrá saber nunca con seguridad.

En este contexto Grier (2008:16-17) nos propone cuatro principios básicos respecto a la naturaleza de la edición musical:

- 1. La edición es crítica por naturaleza.*
- 2. La crítica, incluyendo la edición, se basa en la investigación histórica.*

3. *La edición involucra la evaluación crítica del significado semiótico del texto musical: esta evaluación es también una investigación histórica.*
4. *El árbitro final en la evaluación crítica del texto musical es la idea del estilo musical del propio editor; esta idea se arraiga en una comprensión histórica de la obra.*

Desde las primeras ediciones en la historia de la música todas las personas que intervienen en una edición (copistas, editores...) han actuado como mediadores entre los compositores y el público. Su función es la de estandarizar la notación, adaptar las obras para su interpretación y dar respuesta a diferentes necesidades como corregir errores que resultan obvios e introducir otras modificaciones por iniciativa propia. Obviamente, estas acciones deben estar basadas en una crítica inteligente y en un conocimiento profundo del repertorio que trabaja. La mayoría de las veces se puede observar que los editores son reacios a asumir su autoría, deseando aparentar que el material presentado es el texto original del compositor. Este es el rasgo característico de las ediciones *Urtext*.

Volviendo la vista atrás podemos apreciar que en el último siglo y medio, los editores musicales han procurado de forma generalizada realizar ediciones neutrales en las que parece preservarse la objetividad y se detecta una mínima o nula intervención editorial. Este tipo de ediciones están clasificadas con el adjetivo *Urtext*. Una edición *Urtext* pretende presentar la obra tal y como la plasmó originalmente el compositor, sin la intervención del editor. Pero esta forma de pensamiento ha cambiado en los últimos años, incluso los defensores incondicionales de este concepto, Gunter Henle y Georg Feder, reconocen la necesidad de la participación crítica del editor, evolucionando hacia el pensamiento de que editar es un acto de crítica (Grier, 2008:9).

En el transcurso de una edición, los responsables se enfrentan a diversos problemas que no tienen una solución definitiva. En esos momentos, el editor debe asumir su autoría sobre el texto, puesto que el estado de las fuentes plantea muchas dudas acerca de si el compositor produjo lo que se lee en la fuente. Para adoptar la decisión que consideren más correcta, los editores han de considerar y sopesar, mediante una acción crítica, todos los elementos que conforman la obra musical. La comprensión de dichos elementos musicales, el conocimiento de las condiciones históricas en las cuales fue compuesta la obra y de los factores sociales o económicos que pudieron influir en su proceso creativo, además de un criterio estético abierto y proclive a discernir y valorar el



estilo del compositor a través de su repertorio, son los principios que un editor debe tener presentes en el proceso que conlleva la edición de una partitura.

Con el marco teórico general para la edición que nos presenta Grier, el editor podrá desarrollar su propia metodología para cada proyecto. Según lo que dicho autor apunta, cada repertorio, -y en realidad cada pieza- nos puede presentar desafíos específicos que nos obligan a emplear una metodología especialmente diseñada para el caso. El mencionado marco teórico consta de las siguientes cinco preguntas (Grier, 2008:14):

1. *¿Cuál es la naturaleza y la situación histórica de las fuentes de trabajo?*
2. *¿Cómo se relacionan la una con la otra?*
3. *A partir de la evidencia de las fuentes, ¿qué conclusiones pueden alcanzarse sobre la naturaleza y la situación histórica de la obra?*
4. *¿Cómo determinan dichas evidencias y conclusiones las decisiones editoriales tomadas durante la elaboración del texto editado?*
5. *¿Cuál es el modo más eficaz de presentar el texto editado?*

Para finalizar, trataremos la concepción de la escucha de la música. Durante el siglo XX, el espacio que debía haber estado reservado a la música contemporánea ha sido ocupado por el repertorio “clásico”. La recurrente elección de un mismo repertorio invita a comparaciones pormenorizadas entre las interpretaciones y los desafíos interpretativos del nuevo milenio son distintos. Las opiniones más extendidas consideran que, en el contexto musical actual, se exige una interpretación limpia, desde el punto de vista técnico, que sea fiel a la partitura y coherente con el estilo. Esta perfección del intérprete se ha enfatizado aún más, si cabe, con el desarrollo tecnológico y mediático de la era digital, avances que han permitido a los músicos grabar y difundir sus interpretaciones por todo el mundo cambiando de una manera esencial la visión de la música.

La música grabada en un estudio comporta una nueva reverencia a la exactitud técnica, al tiempo que convive con la interpretación en la sala de conciertos. Quizás debido a que las grabaciones forman parte de nuestra vida cotidiana, las aceptamos como usuarios casi con la misma valoración que podía tener un concierto en vivo. Escuchamos sin el contacto visual entre el ejecutante y oyente o sin ese sentido intangible de la música que toma forma ante nosotros. Aceptamos escuchar el mismo pasaje ejecutado siempre de la misma manera, intuyendo que probablemente el ejecutante lo tuvo que grabar una

docena de veces para alcanzar su nivel de perfección. Así y todo, las grabaciones no han sustituido el acontecimiento en vivo sino que proporcionan un modo alternativo de producción musical de valor probado para los ejecutantes y sus audiencias. En este inevitable progreso, los intérpretes han sabido ver las nuevas posibilidades para la difusión de la música que estas nuevas tecnologías ofrecen, ya sea en formato de audio o video, y la oportunidad que suponen para dar a conocer sus interpretaciones y llegar a un público más amplio.

Una de las características más interesantes de este nuevo formato de escucha es la herencia de grabaciones. Un registro histórico de grabaciones nos revela la diversidad de interpretaciones existente a lo largo del siglo XX, lo que indudablemente tiene un considerable interés musical e histórico. Podemos encontrar cientos de versiones de la misma obra, incluso en ocasiones grabaciones del propio compositor. Este catálogo fonográfico pone a nuestra disposición una fascinante variedad de interpretaciones grabadas que representan, además de excelentes herramientas de trabajo, un muestrario de la herencia musical que ha ido conformando nuestra identidad cultural a lo largo de los tiempos.

## 4.2 Los elementos de la técnica pianística

La música es un arte que precisa de una práctica física continuada para el desarrollo de una técnica y de un estudio más específico para controlar las destrezas físicas concretas que requiere cada obra musical. Para que el intérprete pueda plasmar sus propias ideas musicales y las intenciones del compositor sin que ninguna imposibilidad física lo dificulte, todos los problemas concernientes a los aspectos musculares y técnicos deben estar resueltos. Y es que el mensaje musical que un pianista va a transmitir, tomará obligatoriamente la ruta de los nervios, los músculos y las articulaciones.

Toda la información contenida en este capítulo y en el siguiente (4.3) ayudará a comprender de forma global la labor de un intérprete. El dominio y desarrollo de unas habilidades técnicas está presente en cada interpretación y será un camino paralelo, constante y necesario que se producirá junto a los tres niveles de procesamiento descritos.

Primeramente, es importante distinguir y comprender el sentido de dos conceptos: aspecto técnico y técnica pianística. El aspecto técnico, también mencionado como faceta técnica o dificultad técnica, se refiere a cada elemento, mecanismo y/o posibilidad que nos ofrece el instrumento a través del cual se consiguen los fines musicales deseados. La técnica pianística la podemos definir con exactitud, gracias al compendio de tres definiciones intrínsecamente relacionadas de la palabra “técnica” que muestra el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia (2001):

1. f. Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte.
2. f. Pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos.
3. f. Habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo.

Así, el control de la técnica pianística pasa por dominar los diversos aspectos técnicos, así como el modo o proceso para solventarlos. Fink (1999:11) considera que es “el vehículo de la interpretación” y Matthay (1947:3) añade que “técnica significa tener el poder de expresarse musicalmente”. La técnica pianística es casi una ciencia en sí misma que se ha ido desarrollando a partir de muy diversas teorías, las cuales han provocado en su devenir posicionamientos dispares y transformaciones acordes a la evolución del piano y a las exigencias de cada época.

Actualmente podemos visualizar la multitud de teorías que han existido – muchas veces formuladas a partir de concepciones radicalmente contrarias- desde la privilegiada perspectiva de la distancia temporal. Incluso podemos comprenderlas ubicándolas en el contexto que fueron creadas.

*Los textos sobre técnica instrumental acaban casi siempre por respaldar, explícita o implícitamente, alguna teoría concreta, cuyos principios deberían aplicarse a obras de cualquier estilo y trascender las características psicológicas de cualquier intérprete.(...) La actividad de los concertistas modernos y la evolución de los distintos instrumentos demuestran, en cambio, que nunca existió una única forma de tocar, sino muchas y muy distintas entre sí.*

Chiantore, 2001:13

Es, pues, evidente que la defensa a ultranza de una única forma de tocar cada vez se diluye más, defendiendo la individualidad y la diversidad técnica, siempre que esta no sea un impedimento para el propósito musical final. Por lo tanto, este apartado tiene como propósito conocer y clasificar los elementos de los que consta la técnica pianística, así como reflexionar sobre ellos, desprendiéndonos, en la medida de lo posible, de concepciones férreas, aunque seamos conscientes de que la técnica particular de cada pianista es inherente a su concepto interpretativo.

De esta forma ofreceremos una base teórica breve y concisa, por medio de citas de grandes pianistas y pedagogos y de nuestra experiencia personal, valorando diferentes puntos de vista y reflexionando sobre ellos. Los aspectos técnicos los catalogaremos por grupos para su posterior utilización en la propuesta pedagógica y para que sirvan como reflexión a intérpretes, profesores y alumnos.

El *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz pertenece al género Estudio, un tipo de obra musical compuesta con la intención de desarrollar y mejorar las capacidades técnicas. Puesto que a lo largo de la propuesta pedagógica mencionaremos con frecuencia términos en este sentido es fundamental adentrarnos en el ámbito técnico.

Para realizar este apartado nos hemos apoyado en tres pilares fundamentales para establecer unas pautas en el momento de resolver los problemas técnicos que plantea cualquier pieza musical:

- Los decretos y las programaciones didácticas de piano de los conservatorios profesionales de música de la red pública de la Comunidad Valenciana, donde, como ya hemos observado, se reflejan los contenidos y objetivos que un alumno debe adquirir en sus años de aprendizaje. Cada departamento de piano de los diferentes conservatorios elige concretar más o menos los niveles que se exigen para los temas propiamente técnicos.
- Los libros especializados en técnica, interpretación y pedagogía pianística, como Dessauchées, Cortot, Leimer-Giesecking, Chiantore o Riemann.
- Nuestra experiencia como docentes de la especialidad de piano e intérpretes.

Si queremos comprender bien este apartado, es preciso conocer primero las características físicas del piano respecto al pianista y la posición inicial del pianista. Para ello, como para casi todos los elementos que presentaremos, existen infinidad de pensamientos o procedimientos válidos.

El piano como instrumento musical dispone de tres dimensiones en las cuales se puede mover un pianista. En primer lugar tenemos la anchura, donde el pianista realiza el movimiento lateral de los dedos, la muñeca y el brazo para desplazarse por las diferentes notas del teclado. En segundo lugar, la profundidad se refiere a la longitud que tienen las teclas desde el borde de las teclas blancas hasta el nacimiento de estas, siendo las teclas negras más cortas. En esta dimensión el pianista debe realizar un movimiento de oscilación para transitar entre las teclas negras y las teclas blancas, por la menor longitud de las negras. Por último, el piano nos ofrece un sentido vertical, el que origina la bajada de las teclas. Este sentido vertical está formado por dos relieves diferentes: el de las teclas blancas y el de las teclas negras (más elevadas), además de un mecanismo llamado “doble escape” que poseen todas ellas. Todo ello comporta infinitas posibilidades que todo pianista debe conocer y dominar.

En cuanto a la postura pianística, si la comparamos con la de otros instrumentos es considerada una de las más naturales, ya que se está sentado y en una posición recta. A pesar de esta falta aparente de problemas tensionales, pueden aparecer posiciones inimaginables incorrectas si no cuidamos la salud postural. Como en la mayoría de las disciplinas, lo fácil puede convertirse en lo más difícil y es que intentar sentarse ante el piano y tocar de una forma natural no resulta sencillo. Son muchos los alumnos que llegan a clase los primeros días y, aun explicándoles concienzudamente la posición correcta, realizan posturas y tensiones inimaginables que hay que corregir constantemente para que con el tiempo no aparezcan malos hábitos y problemas tensionales mayores.

Como hemos comentado anteriormente, han existido multitud de escuelas pianísticas, las cuales han defendido posturas ante el piano que ahora nos resultarían completamente artificiales. Afortunadamente, con la llegada de la moderna técnica pianística y gracias a autores como Deppe, Neuhaus, Leimer-Giesecking o Breithaupt hay una mayor concienciación respecto a la preocupación por la salud corporal del pianista y se prima más la naturalidad y la comodidad en la ejecución. Neuhaus, en su obra *Die*

*Kunst des Klavierspielens* (1967), establecía tres pilares fundamentales para ello: la naturalidad, la relajación y la libertad. De este modo, a partir del último siglo la gran mayoría de los pianistas y pedagogos han abogado por una postura natural y sin esfuerzo, que parta de una relajación absoluta:

*El alumno debe aprender en primer lugar a sentir conscientemente el relajamiento de los músculos del brazo, tal como se establece involuntariamente al caminar en la forma corriente. Con este objeto levanto el brazo extendido del alumno hasta la altura del hombro sin que se utilicen los músculos para ello. Retiro luego el sostén de mi mano y el brazo debe caer como muerto. Por medio de estos ejercicios puede adquirirse el sentido del relajamiento.*

Leimer, 1950:13

Según nuestro criterio, una postura natural junto con la capacidad para poder relajar y contraer los músculos conscientemente es básico para un pianista. Partiendo de esta relajación prácticamente unánime, existen opiniones que nos describen con exactitud cómo colocarse ante el piano.

Para sentarse, Deschaussées otorga una gran importancia al equilibrio continuo de todas las partes del cuerpo desde la cabeza hasta los pies y sugiere colocar la columna erguida para guardar equilibrio y conseguir libertad de movimientos.

En cuanto a la posición del cuerpo en la banqueta, la enorme mayoría de los pianistas considera necesario sentarse a la orilla del asiento a fin de poder emplear el peso del cuerpo. La banqueta con respaldo es una opción utilizada por muchos pianistas para sus largos ensayos y asimismo unos pocos la han utilizado o la utilizan en sus conciertos, tal es el caso de Glenn Gould o de Arcadi Volodos.

Sentarse frente al centro del teclado es unánime, pero encontramos más variedad de opiniones referentes a la altura de la banqueta y distancia del piano que determinará la altura del codo y por tanto la posición del brazo. Mientras que Rameau (Chiantore, 2001:63) exponía que los codos debían estar ligeramente por debajo del nivel del teclado, Riemann (2005:34) y Cramer (Chiantore, 2001:232) especifican que los codos deben hallarse un poco por encima del nivel del teclado. Los autores Leimer-Giesecking (1950:13) se quedan en una postura intermedia opinando que “el asiento debe ser lo

suficientemente alto para que el antebrazo levantado quede más o menos a la altura del teclado”.

Como vemos, existen pequeñas variaciones entre las posiciones pero hay que ser flexibles al respecto, ya que la correcta posición dependerá de la constitución física de cada pianista y “la naturalidad, la relajación y la libertad” de la que hemos hablado es personal e incluso en ocasiones puede variar según los requerimientos de ciertas obras. Por ello existen casos de grandes pianistas en los que es llamativo su modo de sentarse, tal es el caso de Vladimir Horowitz o de Glenn Gould, que se sentaban muy bajos, este último en una silla propia que lo separaba tan solo 35 centímetros del suelo o justamente Isaac Albéniz, que se sentaba muy alto ante el piano.

La forma de colocar la mano y el brazo ha suscitado multitud de teorías a lo largo de los siglos y hoy en día, también en este sentido, se aboga por la naturalidad y la flexibilidad:

*Al caminar la mano mantiene normalmente una ligera curvatura que nunca actúa de manera cansadora sobre los músculos, mientras que si extendemos los dedos o los doblamos más, el esfuerzo que ello demanda produce cansancio a la larga. Utilizo como posición fundamental para la ejecución pianística la posición natural de la mano tal como se establece al caminar con el completo relajamiento de los músculos. Durante la ejecución los dedos deben conservar en general la ligera curvatura natural, evitando toda flexión hacia dentro.*

Leimer, 1950:13

*No debe ejercerse contracción alguna en la muñeca, pues la rigidez que ello provoca interesa asimismo a toda la musculatura de la mano y el resultado es la paralización de los dedos; pero tampoco conviene mantener la muñeca completamente floja porque en este caso el papel de soporte de la mano recae sobre los dedos, que tienen ya bastante qué hacer con la percusión de las teclas; hay que fijar, pues, la muñeca en un estado de elasticidad tal, que sea ella quien lleve el peso de la mano.*

Riemann, 2005:36

Esta posición redondeada, perfectamente llevada a cabo por pianistas como Friedrich Gulda o Arcadi Volodos, y que yo explico a mis alumnos con un ejemplo visual de coger una pelota de tenis en la mano, quedando de esta forma una posición abovedada de la mano y que

coincide con la naturalidad de los anteriores autores, no siempre ha sido así y a lo largo de la historia podemos encontrar descripciones de posiciones de la mano de todo tipo. Posiblemente la que más nos sorprenda hoy en día sea la que respaldaban autores del siglo XVI como Santa María en su libro de 1565 *Arte de tañer Fantasía*, en el que se aconsejaba colocar las manos encogidas como “manos de gato”, los nudillos hundidos y no alejar los brazos del busto (Chiantore, 2001:41). A pesar de ello, al igual que señalábamos en la forma de sentarse, esta postura debe amoldarse a cada individuo, existiendo múltiples matices como por ejemplo tocar con los dedos más o menos flexionados, con los nudillos más o menos hundidos o pulsar las teclas más o menos próximas a la yema. Y es que frente a la posición perfectamente redondeada de Friedrich Gulda o Arcadi Volodos, los pianistas Serguéi Rachmaninov o Vladimir Horowitz mantenían una posición de la mano plana para tener más sensibilidad con la yema de los dedos.

Después de conocer las características de la posición inicial de un pianista, pasamos a presentar y clasificar los problemas técnicos que se le pueden plantear en cualquier obra y que mostramos a través de un cuadro. Como hemos explicado, nos limitaremos a presentarlos, describirlos y reflexionar sobre ellos, pero no es objeto de esta tesis posicionarnos y especular ampliamente sobre el modo de realizarlos, ya que contaríamos con tantas posibilidades que dicha cuestión nos desviaría del tema principal de esta tesis. Este cuadro está estructurado en seis grandes grupos, basados en la idea de división técnica que realizó Alfred Cortot en sus *Principios de la técnica pianística* (1989), y ha sido desarrollado por mí misma:

Grupos de dificultades técnicas	Dificultades técnicas
<b>A</b> TÉCNICA DE DEDOS (IGUALDAD, INDEPENDENCIA Y AGILIDAD DE DEDOS)	Agilidad con dedos libres
	Agilidad con voces <i>tenuto</i>
	Agilidad de dedos incluyendo notas dobles
	Adornos (Mordente, ...) y Grupetos
	Baterías y Trinos
	Repetición de la misma nota
<b>B</b> TÉCNICA DE PASO DE PULGAR (ESCALAS Y ARPEGIOS)	Escalas mayores y menores
	Escalas cromáticas
	Escalas con notas añadidas
	Arpegios mayores y menores
	Arpegios con notas añadidas
Acorde <i>brisé</i> (arpegios rotos)	



<b>C</b> TÉCNICA DE BRAZO, ANTEBRAZO Y MUÑECA	Salto: Intervalos lejanos
	Salto con acordes (movimiento de muñeca)
	Cruce de manos
	Encadenamiento de acordes con notas comunes
	Arpeggios en acordes
	Papel melódico: ataque horizontal
	Papel rítmico: ataque vertical
	Grandes extensiones
	Dobles notas o acordes de dos en dos con enlaces de notas solas
	Acordes <i>brisés</i>
	Formulas arpegiadas
	Octavas y acordes con octava sueltos
Trémolos simples-dobles	
<b>D</b> TÉCNICA DE EXTENSIÓN	Elongación de los dedos (con o sin paso de pulgar)
	Elongación de los dedos con notas <i>tenuto</i>
	Con dobles o triples notas
<b>E</b> TÉCNICA DE NOTAS DOBLES Y JUEGOS POLIFÓNICOS	Dobles notas con movimiento paralelo
	Dobles notas con movimiento dispar
	Triplas notas
	Dobles notas con voces <i>tenuto</i>
	Juego polifónico en la misma mano: Destaca voz inferior
	Juego polifónico en la misma mano: Destaca voz superior
	Rítmicas- picadas
	Melódicas- ligadas
Alternas-continuas	
<b>F</b> TÉCNICA DEL PEDAL	Pedal de resonancia
	Pedal central
	Pedal celeste o <i>una corda</i>

Figura 3: Tabla con las dificultades técnicas pianísticas

Una vez considerada la posición inicial, podemos examinar con detenimiento el primer grupo de dificultades técnicas que supone el control y desarrollo de la igualdad, independencia y agilidad de dedos. Estamos dotados de dedos con desigual longitud, fuerza y solidez debiendo tratar de que ello no sea un impedimento en cuanto a resistencia muscular y la igualdad, pero también aprovechando las cualidades fisiológicas que nos ofrece cada dedo. Será indispensable compensar las diferentes alturas de los dedos junto a los distintos niveles del teclado (teclas blancas y negras) para encontrar un equilibrio en la mano y así conseguir la igualdad de contacto con el teclado. Como veremos más adelante, el conocimiento de las posibilidades de los dedos en relación con el teclado favorecerá una óptima digitación que será clave en el resultado expresivo.

Existen diferentes modos de conseguir la igualdad, independencia y agilidad de dedos. En primer lugar encontramos la técnica de dedos heredada de nuestros precursores, los clavecinistas, donde la fuerza de ataque proviene de la única acción del dedo desde los nudillos. Esta técnica la podemos utilizar de varias formas. Muchos tratados han defendido no separar los dedos de la tecla y autores como Leimer o Deschaussées han abogado por ahorrar movimientos innecesarios. El piano es un instrumento en el cual una vez atacada la nota no puede ya modificarse el sonido, por lo que todo movimiento del brazo, de la mano o del dedo sobre la nota ya atacada carece de sentido.

*El sistema Leimer de evitar todos los movimientos que no sean indispensablemente necesarios y de relajar aquellos músculos que momentáneamente no estén en actividad durante la ejecución, es sin lugar a dudas el que permite alcanzar ese objetivo con mayor prontitud.*

Leimer, 1950:8

El gusto francés del siglo XIX inspirado en las propuestas de Jean-Philippe Rameau, típicamente clavecinísticas, también defendía el ataque digital de tecla, siendo este rápido y preciso. Este tipo de ataque, que permitía levantar más o menos el dedo antes de atacar la nota, fue denominado *jeu perlé*.

Por otra parte, el hecho de aislar el dedo del conjunto de la mano considerando que el movimiento del dedo parta solamente del nudillo no era del gusto de Frédéric Chopin o Franz Liszt, quienes consideraban que el movimiento del dedo afecta en mayor o menor medida al antebrazo y precisa de la colaboración de la articulación de la muñeca. Y es que Frédéric Chopin sugería a menudo empezar el movimiento desde la muñeca (Chiantore, 2001:381).

Dentro de estas diferentes técnicas aún existirían multitud de variantes para atacar con el dedo, desde la punta a la yema o con una dirección más o menos vertical que podrá combinarse o no con la muñeca, articulando más o menos. Y es que debemos advertir que estos modos de proceder no son excluyentes. Un mismo pianista, adaptándose a las exigencias de una obra -es decir, a los requerimientos de un matiz, una articulación, un

fraseo, un estilo o una velocidad a conseguir- podrá escoger el medio que le permita alcanzar mejor su fin musical.

Lo cierto es que, sea cual sea el modo que utilicemos, si nos atenemos a las leyes físicas, para conseguir la igualdad sonora entre los dedos tendremos inevitablemente que cumplir unos requisitos en el momento de tocar que Deschaussées (1982:25) sintetiza en tres: en primer lugar, es primordial que los dedos toquen con la misma velocidad de bajada y de subida; en segundo lugar, deberemos ajustar su altura e iniciar la acción del mismo punto, ya que las diferentes intensidades del sonido (en el aspecto técnico) se obtienen de las distintas alturas de caída del dedo; y en tercer lugar, hay que cumplir un imperativo que denomina “Debit” y explica así:

*Cada dedo debe caer con la misma exactitud dentro del tiempo en relación al precedente y consecuente. Esta regularidad da una pulsación irremediable.(...) Se trata de un impulso que viene de los centros nerviosos y que da una vitalidad, una precisión y una energía incomparable a la falangeta.*

Deschaussées, 1982:25

Por tanto, el caso omiso a estas leyes físicas producirá descompensaciones sonoras. Razón que nos obliga a cuidar y controlar absolutamente el descenso, la subida y los puntos de partida de las teclas, algo que pianistas como Murray Perahia cuidan con esmero.

Por su parte, las baterías y los trinos suponen la repetición reiterada de dos notas. Es por ello que requieren un gran control digital y posiblemente representan uno de los grados de máxima dificultad en la técnica de dedos. Deschaussées nos ofrece algunos consejos sobre cómo ejecutarlos:

*Si un dedo que acaba de tocar con esta energía puede levantarse inmediatamente vacío, se encuentra en libertad absoluta para volver a actuar instantáneamente. Es aquí precisamente donde se sitúa el problema de los trinos, el cual queda resuelto si tenemos en cuenta que cada dedo toca como si fuera la primera vez, debido que entre dos impulsos se sitúa en el punto cero inicial.*

Deschaussées, 1982:25

Estas recomendaciones sirven igualmente para la realización de las notas repetidas, ya que el punto del que parte cada nota será en este caso aún más indispensable para la rapidez.

En este apartado encontramos asimismo aspectos técnicos que afectan a las notas dobles y voces *tenuto*. De ellas hablaremos en el apartado dedicado específicamente a las “notas dobles y juegos polifónicos”.

Una vez dominados los dedos, necesitaremos desplazarnos por toda la extensión del teclado. De aquí la necesidad de pasar el pulgar, de donde derivarán las escalas y arpeggios, las cuales aunarán la técnica de dedos y la técnica de paso del pulgar.

La morfología del pulgar es completamente diferente a la de los demás dedos, ya que consta de dos falanges y es más grueso y corto. Su utilización en las escalas y arpeggios es básica, sirviendo como bisagra para el desplazamiento. El movimiento de este dedo en el “paso de pulgar” del piano, es muy parecido al que este ejerce en la vida diaria. Sin embargo, su movimiento de ataque, de arriba abajo, no es tan natural y cuesta más ejecutarlo de la forma adecuada. Ambos movimientos necesitarán, en todo caso, cierta práctica al piano para poder realizarlos correctamente. El “paso de pulgar” no tiene que alterar el discurso musical, debe pasar desapercibido para el oyente. Para ello es necesario tener en cuenta varios factores: el pulgar no debe desequilibrar el brazo ni la mano haciendo perder a los demás dedos su altura natural; y por otro lado, la velocidad de paso y la anticipación del movimiento serán claves en la correcta ejecución de este gesto técnico.

La técnica del paso de pulgar aplicado a las escalas y arpeggios comprende dos movimientos: el del pulgar por debajo de la mano, que sucede cuando nos desplazamos en sentido ascendente; y el de la mano por encima de este, para el sentido descendente. Este movimiento tendrá que ser de extrema rapidez, flexibilidad y precisión para que no se produzcan acentos no deseados en algunas de las notas que conforman las escalas o los arpeggios. Evidentemente, para los arpeggios este movimiento deberá enfatizarse, ya que las distancias son mayores que las escalas. En este sentido, Cortot (1989:27) afirmaba: “el mecanismo del paso del pulgar en los arpeggios debe ser aún más flexible que en las escalas para así preparar inmediatamente la posición de la mano”. Por nuestra experiencia

hemos comprobado que el pianista tendrá que prestar gran atención tanto a este movimiento como al resultado sonoro que actuará como último indicador para saber si estamos realizando correctamente la escala o el arpeggio.

Frente a la tradicional opción, también actual, de practicar las escalas empezando por Do mayor, Frédéric Chopin consideraba que la escala de Si mayor era la más cómoda para la posición natural de la mano. De este modo coinciden los dedos más largos en las teclas negras y los dedos pulgar y meñique en las teclas blancas.

*Pasar por debajo después de una tecla negra es relativamente fácil, pero más fácil es hacerlo después de una tecla blanca; por eso la escala de do mayor es, en lo que atañe a la igualdad, la más difícil de todas.*

Leimer, 1950:40

Continuando con otros segmentos de nuestro cuerpo que pueden intervenir en la ejecución del piano llegamos a la técnica de brazo, antebrazo y muñeca que aparece con la técnica del piano moderno. Llegado el Romanticismo, los pianistas se vieron obligados a usar segmentos del brazo más grandes que, combinados con los dedos, permitían aumentar el peso y la sonoridad en sus ejecuciones. Esta ampliación de los recursos corporales del intérprete ante el piano llegó como respuesta a algunas innovaciones que se introdujeron en la época: la resistencia de las teclas de los nuevos pianos, el considerable aumento de tamaño de las salas de conciertos, así como la mayor exigencia técnica y amplitud sonora que requería el repertorio romántico. En realidad, sobre este último aspecto, cabría puntualizar que en ocasiones los nuevos recursos interpretativos empleados en el repertorio pianístico romántico demandaban del ejecutante una pericia próxima al virtuosismo.

La técnica de brazo, antebrazo y muñeca permitirá dominar los acordes, octavas, trémolos, saltos, ataques y desplazamientos. Va a propiciar que los dedos se desplacen a lo largo de toda la extensión del teclado a gran velocidad. Gracias a la amplitud de los brazos las dimensiones de un piano estarán al alcance de la mano. Cada uno de estos nuevos segmentos del cuerpo incorporados a la ejecución del piano cumplirá una función: la muñeca nos permitirá principalmente rebotar; el codo, atacar; y el hombro desplazarnos. Del uso coordinado de estos tres segmentos derivan multitud de

combinaciones que precisan, por parte del pianista, de una atención constante en la práctica para alcanzar su dominio técnico.

Dependiendo del contexto musical, cada una de las dificultades técnicas que se presenten puede exigir una solución distinta y un uso específico de las diferentes partes del brazo según sea la dinámica, amplitud, rapidez, articulación, etc., que en cada momento requiera la partitura. Es por ello que no podemos hablar independientemente de estos tres elementos. Consideramos más productivo explicar de una forma conjunta qué posibilidades físicas y sonoras nos ofrece la técnica de brazo, antebrazo y muñeca.

Como señala Chiantore (2001:314), Frédéric Chopin fue el primer pedagogo en hablar explícitamente de la parte superior del brazo y afirmaba que “la muñeca, el antebrazo y el brazo, todo seguirá a la mano según el orden”. Ya con Franz Liszt la técnica pianística descubre una gran variedad de ataques y movimientos hasta entonces desconocidos. Hay una actividad constante de todo el brazo, en esta forma de tocar el piano, que también emplearía más tarde Isaac Albéniz. Toda esta flexibilidad en las articulaciones y continuidad de movimientos ayuda a evitar los ataques y las sonoridades mecánicas que requiere cierto tipo de música.

Si empezamos por el segmento que mayor peso podrá proyectar sobre el piano, este sería el brazo, pudiéndolo emplear en aspectos como la “caída libre”, un concepto introducido por el alemán Ludwig Deppe. La utilización del brazo en caída libre, que podremos incluso ayudar con el cuerpo, nos dará una mayor potencia y profundidad sonora en los acordes densos.

*Esta caída libre, apoyándose sobre dedos fuertes y con vida, permite crear  
suntuosos acordes en matiz forte o fortissimo sin dureza alguna.*

Deschaussées, 1982:34

La aplicación del concepto técnico del peso -aplicable tanto al brazo como al antebrazo, según el requerimiento musical- logra evitar la dureza de la que habla Deschaussées cuando dejamos que el brazo o antebrazo descarguen su peso, no con presión, sino relajadamente y en caída libre gracias a la gravedad. El pianista Artur Rubinstein, muy reconocido por su sonido variado y profundo, conseguía una gran

naturalidad sonora en los acordes y octavas gracias a este peso relajado que gestionaba sabiamente y que heredarían pianistas como Emil Gilels, Vladimir Sokolov o Arcadi Volodos. Y es que la intervención combinada de todos los segmentos del brazo nos proporciona una mayor variedad de ataques y como consecuencia una mayor gama de sonoridades.

A pesar de todo, esta tendencia no era unánimemente aceptada. En la Francia del siglo XIX, la típica técnica interpretativa pianística se guiaba por criterios estéticos contrapuestos y rechazaba, por consiguiente, los grandes gestos retóricos, los ataques de brazo y la movilidad del codo en favor del gusto por el detalle mediante el ataque digital *jeu perlé*. Este modo de atacar, con ausencia de peso, producía un sonido ligero y perlado diferente al sonido brillante de moda en otros países. Es evidente que dicha forma de tocar iba acorde al tipo de música.

*Ravel, al igual que Debussy, movía el antebrazo a partir del omóplato y la suspensión del peso que así se consigue es perfectamente coherente con su delicada escritura. El dedo, sin la carga representada por el peso del brazo, resulta ligero y fino.*

Chiantore, 2001:501

El siguiente segmento que juega un papel importante en la ejecución del piano, sobre todo en lo referente al control del peso, es el antebrazo. Este segmento puede actuar en varios sentidos: verticalmente, horizontalmente, lateralmente y con rotación. Deschaussées diferencia cuatro tipos de ataques con el antebrazo. La intervención del antebrazo junto con la articulación de la muñeca es el primero de ellos:

*El codo acciona, la muñeca amortigua. El antebrazo rebota en el teclado sin ningún esfuerzo. (...) Es uno de los (gestos) más empleados cuando no se trata de una técnica de dedos, ya que dirige, entre otras cosas, la técnica de octavas.*

Deschaussées, 1982:44

La realización de las octavas es un aspecto técnico fundamental que todo pianista debe controlar para poder interpretar el repertorio pianístico a partir de Beethoven, de hecho Liszt lo considera la base de toda técnica pianística. Existen diferentes maneras de ejecutarlo: por una parte tenemos la que acabamos de describir, es decir, mediante el

apoyo del brazo donde los dedos están en constante contacto con el teclado; por otra, la realización mediante la única articulación de la muñeca y con el antebrazo inmóvil.

El segundo tipo de ataque consta de la intervención del antebrazo sin muñeca. Este gesto es el mismo del anterior con la diferencia de que en este caso la muñeca estaría bloqueada. Este es un tipo de ataque con el que no comulgamos, ya que no posee ninguna flexibilidad y produce un sonido demasiado duro. Si bien es cierto que se puede utilizar para un tipo de música más efusiva y rítmica.

Estas dos variantes en el empleo del codo, muy especialmente la primera, proceden de un ataque vertical empleado por pianistas como Ignacy Jan Paderewsky o Vladímir Ashkenazi.

Para hablar del tercer tipo de ataque hemos de referirnos al gesto horizontal denominado *mouvement de tiroir* por Alfred Cortot (movimiento de cajón). Los brazos se deslizan como si estuvieran sobre raíles para ir de las teclas blancas a las negras. Son muchos los pianistas que señalan que este gesto se tiene que utilizar en los pasajes que sea imprescindible, ya que un abuso de este movimiento puede entorpecer la correcta y relajada ejecución del piano.

El control de la técnica de desplazamiento con intervención del antebrazo es muy importante debido a la amplitud del teclado. Al igual que con las otras técnicas (de dedos, paso del pulgar y codos), este gesto lateral debe desarrollarse con rapidez.

El movimiento de rotación del antebrazo no implica desplazamiento, nos servirá para interpretar infinidad de pasajes donde se alternen los extremos de la mano en la ejecución. Estos pasajes también se podrían interpretar con la intervención única de los dedos, pero si empleamos dicha rotación de antebrazo nos proporcionará una mayor resistencia y sonoridad en el pasaje. Este movimiento nos sirve para tocar los trémolos o los acordes *brisés*. También puede utilizarse para realizar determinados trinos tratados en el primer apartado, mediante un ligero movimiento de rotación.

Por último, hablaremos de la muñeca. A diferencia de los segmentos anteriores, esta responde a una articulación y son muchos los profesores e intérpretes que no han dudado en señalarla como un elemento indispensable en la técnica pianística que



evidentemente se combinará con los anteriores. Frédéric Chopin aconsejaba su utilización con un reducido pero continuo movimiento. La agilidad de muñeca está relacionada especialmente con la idea hacer “rebotar” los dedos, este verbo traducido al alemán como *abspringen* adquiere sugerentes significados como “saltar” o “lanzarse” que pueden ser muy descriptivos. La muñeca podrá usarse para intentar resolver todas las dificultades explicadas. Su uso es especialmente determinante en esta sección, participando muy activamente en los rebotes de los pequeños saltos, así como ayudando a lanzar y amortiguar los grandes saltos, los acordes o las octavas. Del mismo modo, será una herramienta fundamental para trabajar los diferentes tipos de articulación y de fraseo, con el propósito de conseguir de esta manera la expresión musical deseada.

Todos estos ámbitos del brazo, con las particularidades físicas que los caracterizan, podrán ser mezclados, combinados y gestionados según el caso musical concreto. Con ello, las opciones y las gamas sonoras se extienden infinitamente. Asimismo, la asociación del gesto pianístico con la cuestión de la respiración y los flujos de energía, idea introducida por Kurt Johenn, alumno de Rudolf Breithaupt, ha sido muy defendida por grandes músicos tales como Blanche Selva o Harold Bauer (Chiantore, 2001:709). Deschaussées (1982:44) realiza un paralelismo en este sentido y expresa: “si la articulación es la pronunciación, la muñeca es la respiración”.

La técnica de extensión utiliza todo lo anteriormente expuesto y a ello añade el requerimiento de un estiramiento de los dedos, así como una separación entre ellos mayor y por tanto más forzada de lo habitual, debido a que la distancia a abarcar entre dos dedos es más grande que la realizada normalmente. Este caso es especialmente personal y depende de la apertura natural de cada pianista, puesto que distancias muy cómodas para un intérprete pueden resultar extremadamente forzosas para otros. Pequeñas extensiones son muy comunes en los discursos musicales y no suelen ocasionar una atención especializada, pero pasajes repetitivos que exigen unas extensiones continuas requieren de una óptima utilización de las técnicas anteriormente citadas y de una perfecta combinación entre la tensión y la distensión muscular para que no aparezcan tensiones, siendo estas el motivo principal de las lesiones en los pianistas.

Por su parte, la técnica de notas dobles y los juegos polifónicos precisan de una gran independencia de dedos, por ello está íntimamente relacionada con la técnica de

dedos ya detallada. De este modo, todo lo explicado en el primer apartado tiene validez en este, añadiendo que en lugar de un dedo tocarán dos o más dedos simultáneamente.

La técnica de notas dobles requiere nuevas exigencias en relación a la técnica de dedos descrita anteriormente. En primer lugar, debemos conseguir una sincronización de las dos notas, ya que deberán caer al mismo tiempo. Como ya hemos explicado, esto se logrará bajando las dos teclas a la misma velocidad y con la misma altura de caída. Esta sincronización resulta más dificultosa cuando coinciden notas de diferentes niveles, es decir, una tecla blanca con una tecla negra, ya que ahí debemos hacer coincidir la caída de dos notas con diferente calado.

Musicalmente hablando, este trabajo con notas dobles nos dirigirá hacia la polifonía, pudiendo manejar más de una voz en la misma mano y teniendo la sensación de tener dos manos en una. De esta unión de varias voces se crean los juegos polifónicos, mediante los cuales podemos realizar una melodía y un acompañamiento en una misma mano pudiendo utilizar los dos niveles que nos aporta el escape. De este modo abarcaremos lo que para Deschaussées es “el resultado más elaborado de la independencia de dedos y de una pura disociación” (Deschaussées, 1982:22).

Para destacar una de las dos voces debemos realizar un diferente ataque o traspasar el peso de la mano hacia la voz que deseamos remarcar. Realizar dos formas de toque en una misma mano depende técnicamente de ajustar bien el equilibrio de los pesos. Cuanto más peso se coloca en un extremo de la mano, más se aligera el resto. Este control de los pesos permite lograr la dosificación que deseamos en la sonoridad. Asimismo, existe otro modo muy efectivo: conseguir los diferentes toques mediante una diferente velocidad en el ataque.

*Esta técnica de notas dobles es una consecuencia directa de la técnica de dedos, pero más complicada por el hecho que dos dedos deberán caer juntos, algunas veces en diferentes niveles a causa de las teclas negras y blancas. Esta es verdaderamente la adaptación de la técnica de dedos sobre el relieve del teclado en su dimensión de altura, como el paso del pulgar ha permitido la adaptación en su dimensión de amplitud.*

Deschaussées, 1982:22

En cuanto a los pedales, el piano de cola moderno posee tres pedales. El pedal de resonancia, colocado a la derecha del piano, es el más usado de los tres y tiene la función física de separar los apagadores de las cuerdas, dejándolas vibrar libremente aun cuando los dedos hayan dejado de pulsar la tecla. Esto permite obtener multitud de efectos sonoros como la vibración por simpatía, el enriquecimiento del volumen sonoro, la mezcla de notas y armonías u otro tipo de sutilidades en los empastes, en los *espressivos* o en los fraseos. Su utilización resulta un tema extraordinariamente complejo y extenso del que existen una considerable cantidad de libros específicos (Rowland, 1993; Banowetz, 1999; o Nieto, 2001 entre otros), pero como expresaba Anton Rubinstein, su buen empleo constituye la mitad de la interpretación. Aunque existen ciertas reglas para su utilización, son tantas las posibilidades que este pedal ofrece que es definitivamente el oído la única guía que nos indica la manera de emplearlo, debiendo estar nuestros oídos en una atención constante para adaptarlo a las exigencias musicales y a la acústica de la sala. Apoyando esta opinión, mi profesor de piano en la *Hochschule für Musik und darstellende Kunst* de Frankfurt, Bernhard Wetz, ocasionalmente me apuntaba en sus clases: “el pedal no se pone con el pie, se pone con el oído”. Una frase muy descriptiva que yo actualmente también uso con mis alumnos.

El pedal celeste, también llamado “una corda”, desplaza el teclado hacia la derecha, de modo que el martillo no golpea las tres cuerdas. Este pedal, situado a la izquierda, modifica el timbre y ofrece la posibilidad de obtener una nueva gama sonora.

El pedal central es el menos utilizado de los tres y posee la misma función física de separar los apagadores de las cuerdas del pedal de resonancia, siendo selectivo en las notas. De este modo, prolonga la duración del sonido pero únicamente en las notas seleccionadas.

Para finalizar, consideramos necesario explicar brevemente algunos parámetros referentes a la digitación, ya que es una cuestión pianística fundamental a tener en cuenta. La digitación trata de la elección del dedo que pulsa cada nota para la práctica pianística. Por tanto, el conocimiento de las características de estos y su relación con el teclado será primordial. Aun así, a lo largo de la historia podemos encontrar multitud de cambios de visión referentes a este tema e incluso versiones contrarias. El Tratado de Girolamo Diruta (1593) considera que existían “dedos buenos” y “dedos malos” para tocar. Los buenos (el 2º y el 4º) se encargaban de realizar las notas más importantes pertenecientes a las partes

fuertes del compás, y los dedos malos (1º, 3º y 5º) se ocupaban del resto. Con ello se explotaban, al extremo, las distintas características de cada dedo en función de su fisiología y movilidad. Más tarde, en el siglo XIX, muchos de los Estudios de Carl Czerny y de otros compositores estaban destinados a trabajar precisamente la igualdad y regularidad de todos los dedos, contraponiendo su finalidad a la de Girolamo Diruta.

Realmente, un pianista debe poder conseguir una igualdad y regularidad en sus dedos y al mismo tiempo potenciar las características de cada uno de ellos. No obstante, el criterio unánime en el uso de las digitaciones entre los pedagogos y pianistas es imposible. Al final, la opción elegida depende del criterio de cada pianista. Por citar un ejemplo, la disyuntiva entre emplear el mismo dedo o variarlo para la percusión reiterada de una misma nota o la resolución de otro tipo de casos similares se remiten a decisiones que cada cual deberá tomar con la intención de encontrar la digitación que más le ayude a conseguir su propia comodidad y naturalidad en la acción, así como a respetar el fraseo y la expresión musical. Aun así, existen preceptos fundamentales que se mantienen normalmente en vigor:

- a) *Teclas contiguas se tocarán, por lo regular, con dedos contiguos.*
- b) *En las escalas y arpeggios regulares que abarcan más de una octava se procura disponer la digitación de manera que se obtenga siempre el mismo dedo para las notas homónimas.*
- c) *Para el ataque de las teclas negras se prefiere en general el uso de los dedos centrales; los extremos (1 y 5) se aplican únicamente para las teclas blancas.*

Leimer, 1950:46

Todos estos elementos técnicos descritos pertenecientes a la práctica pianística han sido desvinculados de la expresión musical para su explicación. Con este mismo criterio, existen ejercicios puramente mecánicos (5.3.3.2) que ayudan a trabajar y a alcanzar un alto grado de perfección técnica. Son muchos los pianistas y profesores que aconsejan la ejercitación diaria del movimiento de dedos, escalas o arpeggios como algo independiente de toda música y que les prepara para su aplicación en las obras. Sin embargo, otros muchos prefieren trabajar estas cuestiones directamente en las mismas obras musicales y rechazan tocar ejercicios mecánicos repetitivos sin una finalidad musical.

*(...) ha de tenerse muy en cuenta que el trabajo técnico, representado por esas horas dedicadas a la práctica intensiva del instrumento, deben estar siempre indisolublemente unidas en la mente del intérprete a la realidad musical a la que se trata de dar cauce, soslayando constantemente el peligro de que queden reducidas a una mera ejercitación gimnástica.*

Decreto 158/2007 de la Comunidad Valenciana (Anexo I)

Esto será elección de cada intérprete y profesor, pero como ya hemos dicho al inicio de este punto:

*(...) todas estas cualidades adquiridas: agilidad, fuerza, velocidad, seguridad, pulsación expresiva, etc., no son más que simples medios que deben servir a un fin más alto y que solo adquieren precio y valor artístico según el uso que de ellos se haga.*

Riemann, 2005:103

Es por ello que esta técnica que hemos descrito será solo un medio obligatorio para conseguir un propósito musical. Lo que nos conduce a una reflexión final: debemos ser muy cuidadosos en la elección de los gestos y estos han de estar basados en nuestra idea musical, puesto que el gesto elegido crea la música y repercute directamente en el resultado artístico. Es así como la técnica basada en los gestos adquirirá su etimología original: τέχνη, que se traduce como “arte”.

### 4.3 De la partitura al concierto

Al escuchar una interpretación “profesional” en un concierto, los oyentes disfrutan de la música de una determinada partitura plasmada por el músico a través de su instrumento. Sin embargo, la mayoría de los oyentes, incluso melómanos experimentados, puede no poder apreciar qué hay detrás de ella. Una interpretación en público representa generalmente numerosas horas de trabajo no dichas, muchos años de aprendizaje, de dominio de conocimientos y de intensa preparación.

En este capítulo nos adentraremos en los procedimientos y las particularidades que existen al trabajar una determinada partitura. Antes de eso, para penetrar en la mente del instrumentista, así como en el ambiente interpretativo y concertístico, me gustaría,

desde mi perspectiva de intérprete, adjuntar unos pensamientos propios circunscritos a los días y momentos previos al concierto ofrecido el día 19 de febrero de 2010 en el Auditorio del Conservatorio Profesional de Música “Perfecto García Chornet” de Carlet:

*El mismo día y especialmente los instantes antes del concierto tienen o suelen tener una rutina, que cada músico adapta a uno mismo. Durante el día del concierto es conveniente practicar lentamente, tocando fragmentos del programa a interpretar. Esta estrategia evita cansarse físicamente antes del concierto y es eficaz si se conocen las obras perfectamente en todos sus ámbitos. Los días previos, los ensayos son normalmente intensos y agotadores, pero el día del concierto, en mi opinión, es positivo imaginarse la música y asegurar los fragmentos sosegadamente en vez de tocarlos con ímpetu las horas antes al concierto.*

*Una hora antes del concierto, aún con ropa de calle llego al edificio donde se va a realizar el concierto. La sala está aún vacía. A continuación comienzo el calentamiento asegurando y tomando conciencia de las obras que interpretaré. Pruebo cómo responde el piano y la sala. Evidentemente cada piano y cada sala tienen una sonoridad diferente y por tanto generan unas sensaciones diferentes a la hora de tocar. Por lo tanto es importante probar diferentes pasajes: pasajes lentos, pasajes particularmente difíciles, repasar la memoria, los saltos, el sonido, etc.... antes de la actuación.*

*Gran parte de la práctica antes de la interpretación está dirigida a la familiarización con el instrumento. Muy pocos artistas pueden permitirse tocar con su propio piano. El resto está a la expectativa del piano que le dispongan en la sala, en ocasiones de muy buena calidad, pero en otras, no tan fiables: pianos no afinados durante meses, no tocados o guardados en lugares demasiado húmedos entre otras cosas.*

*Después de treinta minutos de práctica y familiarización con el medio, me dirijo al camerino. El camerino, donde el artista espera antes de salir al escenario, es un lugar solitario, aunque en ocasiones, después de un concierto puede estar totalmente repleto. A veces los camerinos son lujosos, con todo tipo de comodidades y otras veces una pequeña habitación improvisada. En cualquier caso, es un lugar silencioso donde se respira la concentración y los nervios propios previos a un concierto.*

*Poco a poco empieza a llegar gente a la sala y la ansiedad y nerviosismo empieza a sentirse. Es importante mantener un alto grado de atención hasta el fin del concierto, pero hay que intentar que esa ansiedad sea controlada. Unos quince*

*minutos antes me dirijo al camerino a vestirme elegantemente para la ocasión. El vestido elegido para hoy es un vestido negro largo que ya he usado para otros conciertos. Me gusta su comodidad, quizás esa sensación de comodidad y seguridad venga dada por su "historia". (Es bueno saber que no me ha ido mal las veces que he tocado con él).*

*El concierto está a punto de comenzar. Durante el trayecto al escenario se intenta que las manos estén a una temperatura templada y con movilidad. Hasta minutos antes de comenzar, focalizamos y nos centramos en la interpretación. Es el momento en el que la concentración acumula su mayor intensidad y los nervios y la adrenalina están en lo más alto, pero como dice Margulis, "¡no hay que tener miedo a los nervios! Son una ansiedad consciente del artista, que abren las puertas secretas de nuestra alma" (Margulis, 1991:9).*

*Finalmente salgo al escenario, el público aplaude. Inmediatamente después del saludo todo se calma. Las luces disminuyen su intensidad y la atención se centra en el intérprete. En ese instante es importante respirar profundo, focalizar la atención, controlar los nervios, centrarse, ser sensible a la música e intentar dar lo mejor de uno mismo. Ahora la sala está en silencio, estamos enfrente del piano. Empieza el concierto.*

Es en el momento de la interpretación en directo, cuando las habilidades técnicas, la sensibilidad estética y el conocimiento de las obras se muestran; es, por tanto, cuando el músico debe estar totalmente preparado. En la interpretación en directo, a diferencia de las grabaciones, existe tensión, incertidumbre y margen de error, pero también encontramos el entusiasmo de la realización en tiempo real de la música. Literalmente, cualquier cosa puede suceder. Pero, ¿qué hay detrás de una interpretación y cómo podemos estar preparados para interpretar una partitura?

Según nuestra opinión, una óptima interpretación depende de una investigación de la partitura basada en los tres niveles de procesamiento descritos, de que el medio para conseguirlo (la técnica) esté claro y de que la forma en la que trabajemos todo ello sea útil. En este capítulo trataremos este tercer punto que se basará en la preparación y práctica interpretativa hasta el concierto donde se transmitirá nuestra interpretación. No entraremos en cuestiones del propio momento del concierto y las particularidades psicológicas del acto escénico.

Las investigaciones sobre la mente, los pensamientos y los procedimientos de quien aprende o interpreta música es un elemento de reciente interés, tanto en trabajos de psicología cognitiva como en la propia educación musical, que progresivamente van adquiriendo un mayor desarrollo e importancia (Jørgensen, 2001; Lehman, Sloboda y Woody, 2007; Casas y Pozo, 2008; Moreno, Vicente y Ortega, 2015). Así, para la elaboración de este apartado nos hemos basado en tres fuentes de información principales: la literatura pedagógica, nuestra propia experiencia reforzada con la literatura psicológica que trata la adquisición de las habilidades en general y el campo de la práctica musical.

### **4.3.1 El perfeccionamiento musical a través de la práctica**

Aunque la interpretación musical sea una experiencia pública, la preparación para una interpretación ocurre generalmente en privado y a menudo en aislamiento completo. La mayoría de los conciertos son acontecimientos únicos que raramente duran más de un par de horas, pero que se preparan durante semanas, meses o incluso años de trabajo intenso.

Evitando entrar en la compleja cuestión sobre qué es el talento o si un intérprete extraordinario nace o se hace, es obvio que para preparar un concierto todos los instrumentistas debemos pasar un proceso de estudio que, con mayor o menor esfuerzo, más largo o más corto, más concentrado o más abstraído, será común a todo intérprete. Este proceso consiste en una variedad de actividades correlacionadas que se encaminan al planteamiento y consecución de la idea interpretativa de cada pasaje de la obra y a su memorización.

Los psicólogos Paul Fitts y Michael Posner (1967) sugieren que la adquisición de la habilidad ocurre en tres etapas: la etapa cognoscitiva, una fase inicial en la cual se requiere la atención consciente; la etapa asociativa, caracterizada por el refinamiento de la actividad y de la eliminación de errores; y la etapa autónoma, donde la habilidad ya no requiere más la atención consciente pues ha llegado a ser automática. La progresión en las fases es gradual pues la habilidad se transfiere de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo.



Como punto de partida, es importante tener en cuenta algunas aptitudes básicas para que la práctica interpretativa sea eficaz: capacidad para esforzarse, habilidad de concentrarse en una meta y constancia en el estudio. Bajo estas tres premisas, nos centraremos a continuación en la cantidad y la calidad de las actividades prácticas con el instrumento llevadas a cabo durante la preparación de una obra. Es evidente que no hay unanimidad en estas cuestiones, por ello examinaremos diferentes teorías sobre cuestiones tales como cuánto estudio se requiere para desarrollar las capacidades o cómo estudiar aspectos técnicos e interpretativos y analizaremos diversos procedimientos para mejorar la eficacia en el estudio.

### **Cantidad vs. eficacia en el estudio**

Los profesores en ciertos momentos dicen a la mayoría de los estudiantes: "no has estudiado bastante". Pero, ¿cuánto es bastante? ¿A qué se refieren con bastante? ¿Bastante tiempo o suficientemente aprovechado? Y es que "una de las tareas del maestro, y quizá la más importante, es la de enseñar al alumno a estudiar" (Leimer, 1950:13), además de que tenga autonomía.

Algunos investigadores que exploran la psicología de la música han intentado dar respuesta a estas preguntas. En referencia a la primera pregunta, Anders Ericsson, Rafael Krampe y Clemens Tesch-Romer (1993) dirigieron un estudio sobre la cantidad de estudio de tres grupos de violinistas durante un curso. Su experimento estuvo basado en las estimaciones de la cantidad de tiempo que cada alumno había estudiado desde la niñez, recogidas en los diarios de estudio. Dividieron a los estudiantes en tres grupos según sus capacidades y probables carreras futuras: los "mejores violinistas", los "buenos violinistas" y los "probables futuros profesores de música". Los resultados indicaron que, antes del estudio, los "mejores violinistas" habían estudiado aproximadamente 7.410 horas, los "buenos violinistas" 5.301 horas y los "probables futuros profesores de música" 3.420 horas. Ericsson destacó que, más allá del talento natural o de la habilidad personal, el éxito musical era el resultado de la gran cantidad de horas acumuladas de estudio. En términos de actividad regular de estudio, encontraron que los "mejores" y los "buenos violinistas" estudiaron un promedio de 24.3 horas por semana, mientras que los "probables futuros profesores de música" hicieron un promedio de 9.3 horas por semana.

Este estudio sugiere, por tanto, que el cómputo de horas de trabajo es la clave del éxito musical y que la cantidad de estudio requerida depende del objetivo último del músico. Para alcanzar el más alto de los niveles de capacidad musical, un ejecutante debe dedicar muchas más horas de estudio que un músico que desee simplemente obtener un nivel razonable de habilidad. No obstante, aunque pueda tomarse esta investigación como referencia para establecer un cálculo aproximado de las horas de práctica necesarias para cada meta, en ningún caso nos revela la calidad y aprovechamiento de estas horas.

En el tema referente a la cantidad podemos encontrar casos curiosos y anecdóticos como el fragmento de *L'Art de toucher le Clavecín* (Couperin, 1916/1917), donde François Couperin recomienda a los profesores cerrar con llave el instrumento para que los jóvenes estudiantes no “estropearan” la correcta posición. Un caso contrario es el de Sviatoslav Richter, que aún a los 71 años, como se relata en el libro *Sviatoslav Richter: Chronique d'un voyage en Sibérie* de Tchemberdjiel (1990), era tan meticuloso y estricto en respetar sus planes de trabajo que dejaba “a cuenta” las horas de estudio cuando no las podía cumplir. Estos planes eran tremendamente exigentes: “a lo largo de su monumental gira de 1986 (150 conciertos en seis meses a lo largo de toda Rusia) su propósito era estudiar una media de cinco horas diarias, pero los largos desplazamientos le impedían ejercitarse y le obligaron a menudo a dejar pendientes esas horas para el día siguiente. Poco antes de finalizar su gira, su “cuenta particular” sumaba 585 horas” (Chiantore, 2001:567).

Son muchos los grandes maestros que han hablado sobre la cantidad y calidad de las horas de estudio. En la mayoría de ellos se aprecia una clara evolución en su forma de ver la práctica a lo largo de sus vidas, habiendo logrado encontrar su propio equilibrio y dándole cada vez más importancia a la calidad que a la cantidad. Y es que la mayoría de los grandes instrumentistas confiesan haber invertido enormes cantidades de tiempo al principio de sus carreras.

Mientras un joven Franz Liszt invertía muchas horas en estudiar exclusivamente técnica para ejercitar sus dedos de forma automática: “(Liszt) hace todo ello durante horas y horas, leyendo para no aburrirse” (Boissier: 1927:22). Años más tarde se mostraba más interesado con la calidad y se le atribuía la frase: “no es el estudio de la técnica lo que cuenta, sino la técnica del estudio” (Martinessen, 1930:216). Claudio Arrau afirmaba

haber alcanzado en su etapa de estudiante promedios inverosímiles. “Solía llegar a las catorce horas. Así fue, por ejemplo, cuando estaba practicando *Mazzeppa* (...) Eso debe de haber sucedido a finales de la década de los veinte. Actualmente suelo practicar dos o tres horas” (Horowitz, 1984:131-132).

Los hábitos de los grandes pianistas son muy diversos en lo relativo a la cantidad de estudio. Frente a los altos promedios de horas diarias estudiadas de los casos citados, existen opiniones que defienden estudiar poco tiempo pero con gran concentración y un exigente trabajo mental llegando a afirmar que “tocar el piano cinco, seis o siete horas diarias es perjudicial para la salud, y el trabajo se realiza en su mayor parte sin concentración” (Leimer, 1931:38). Este mismo libro, que prima la concentración en el estudio, concreta que practicando más allá de 20 o 30 minutos seguidos, la mente se fatiga y se distrae por lo que continuar estudiando en esas condiciones no puede dar resultados óptimos y es más dañino que provechoso. Por ello aconseja hacer una pausa de una hora aproximadamente para reanudar la práctica, repitiendo este procedimiento cinco o seis veces al día.

También Riemann nos expone sus teorías al respecto y aconseja una sesión de una hora aproximada para los principiantes adolescentes y a medida que va aumentando la habilidad del alumno aumentar las horas de estudio sin exceder las cuatro horas diarias fraccionadas en “tres sesiones de dos horas, una y una; o en una, dos y una, pero en ningún caso en una, una y dos” (Riemann, 2005:98), ya que tanto la elasticidad física como la atención y la concentración van decayendo. Riemann incluso confecciona un manual para distribuir convenientemente las horas de estudio:

*I. Las sesiones de estudio no deben ser excesivamente largas ni demasiado breves.*

*II. Es necesario disponer de tal modo el orden de los ejercicios que el interés y la atención del alumno se mantengan sin mengua durante toda la sesión.*

*III. Hay que dedicar a cada ejercicio el tiempo de estudio suficiente para que pueda sacarse realmente algún provecho de él.*

*IV. Los diversos ejercicios de que se compone la sesión de estudio deben completarse mutuamente con objeto de que la técnica se desarrolle armónica y uniformemente en todos sus aspectos.*

Dessauchées, sin ser tan concreta, también apoya la importancia del estudio consciente:

*Ante todo, es necesario aprender a trabajar con plena consciencia cerebral, nerviosa y muscular. En pocas horas, con este absoluto control, puede hacerse lo que no haríamos ni siquiera en semanas.*

Dessauchées, 1982:53

Probablemente Frédéric Chopin también promulgaría estudiar de manera efectiva, ya que era partidario de no exceder las tres horas al día como podemos comprobar en el relato de su alumno Camille Dubois- O'Meara: “Cuando le dije (a Chopin) que yo trabajaba seis horas diarias él se puso furioso y me prohibió estudiar más de tres horas” (Niecks, 1890:183-184).

Así pues, encontramos diferentes conductas que oscilan entre las dos o tres horas diarias hasta las diez, doce e incluso las catorce de Claudio Arrau en su juventud. La media aconsejada por los pedagogos más reconocidos y de los estudios presentados al inicio del capítulo, es de tres horas al día, pero como cita Claudio Arrau, es habitual que las horas de estudio diarias del instrumentista cambien a lo largo de su vida, enfatizando la cantidad en la juventud y la calidad a lo largo de la madurez personal y musical. Así pues, cada cual con el paso de los años acaba hallando la cantidad justa de horas estudiadas con aprovechamiento que necesita a nivel personal.

Asumimos, por tanto, que la calidad es primordial a la hora de estudiar. Por este motivo, deben refinarse y desarrollarse las técnicas de estudio con el fin de obtener las máximas ventajas, optimizando el tiempo de estudio.

### **4.3.2 Diferentes estrategias para la práctica**

Para llevar a cabo el estudio de una partitura que va a interpretarse es evidente que todos los procesos descritos se han de desarrollar a través de la práctica, aunque no sea necesario que esta práctica se realice siempre delante del instrumento. Existen diferentes estrategias derivadas del campo de la psicología, de la música en general o incluso más específicas del piano que podemos aplicar en nuestra práctica diaria.

Es una evidencia que la mayoría de los músicos podríamos mejorar las técnicas de estudio y maximizar así los efectos del tiempo que pasamos estudiando. La práctica musical persigue dos objetivos primarios: la formulación de un trabajo musical para la interpretación y el desarrollo técnico-musical suficiente para realizar esta interpretación. Los ejecutantes y profesores experimentados insisten en que el estudio es más productivo cuando hay implicación mental consciente, pero ¿cómo se consigue esta implicación mental consciente y una optimización de nuestras horas de trabajo?

Chaffin y Lemieux (2005) han investigado acerca de las características de un estudio eficaz. Las conclusiones de su investigación son aplicables a diversos ámbitos del conocimiento, también al estudio del piano. Las pautas que recomienda seguir son independientes de cómo enfoque cada uno su propio estudio pianístico y de la cantidad de horas empleadas:

- Concentración.
- Planificación. Establecimiento y consecución de metas específicas.
- Autoevaluación constante.
- Selección y uso flexible de estrategias.
- Captación de la idea general y visión general de la obra.

Todas estas pautas están relacionadas entre sí y requerirán en todo momento de un trabajo mental activo, rechazando el trabajo muscular sin supervisión cerebral. Conseguir todos estos requisitos no es tarea fácil, ya que la propia naturaleza práctico-física inherente a nuestra profesión puede hacer que, especialmente en los jóvenes pianistas, se abuse del trabajo muscular en detrimento del mental.

*A fuerza de trabajo (unos jóvenes pianistas) habían adquirido reflejos, pero todos ellos sin control. Ellos habían sido superados por el reflejo, tartamudeaban, y poco a poco llegaban al paro; todo esto debido a la falta de previsión cerebral. El cerebro debe siempre anticiparse.*

Deschaussées, 1982:53

En este conjunto de pautas, la concentración será un elemento primordial en el que el pianista debe trabajar, ya que cuando el trabajo mental se intensifica y se agudiza, las metas se alcanzan con mayor facilidad. “La madurez de un alumno se mide por su

manera de estudiar sin pérdida de tiempo inútil y sin dispersar su atención” opinaba Neuhaus (1987:17). Incluso en el libro de Leimer-Giesecking se opina que “la técnica es un producto del trabajo mental”, considerando insuficiente su empleo en la educación musical:

*(...) el trabajo mental verdaderamente intensivo se emplea con muy poca frecuencia en la enseñanza, y se educa muy deficientemente a los alumnos en la concentración. Para aprender a concentrarse y mantener la concentración lo más activa posible, hago que mis discípulos toquen de memoria en forma reflexiva.*

Leimer, 1950:10

El trabajo basado en la concentración resulta mucho más productivo y nos ayuda tanto en el proceso de estudio como en el momento de la actuación. El pianista Lang Lang expresaba: "cuando tocas, necesitas estar implicado y concentrado. La concentración marca la diferencia" (Expansión.com, 19.04.2012).

En segundo lugar, es importante planificar nuestro trabajo, estableciendo y consiguiendo metas a corto y largo plazo. Este es un aspecto que ayudará a optimizar nuestras horas de trabajo.

El momento del estudio es una actividad donde para mejorar debemos constantemente identificar las dificultades y poner medios para solucionar los problemas. Así, los ejecutantes deben supervisar sus propias acciones para determinar la eficacia de sus técnicas de la estudio y evitar el error. Esto nos llevará a una autoevaluación constante y a seleccionar las estrategias adecuadas aplicadas a cada momento de nuestra práctica, debiendo ser siempre susceptibles de cambios.

La eficacia del estudio puede ser mejorada si los ejecutantes se cuestionan constantemente durante el estudio: ¿qué espero alcanzar? ¿qué métodos puedo emplear para alcanzar la meta? y ¿son los métodos que estoy utilizando los más adecuados?

Trabajar y experimentar de una manera repetitiva y automática es uno de los peligros más grandes en los que podemos caer en nuestra práctica. Es por ello que necesitamos encontrar una pauta de trabajo en la cual los errores deben ser corregidos a partir de los síntomas, poniendo toda nuestra atención en tratarlos en la dirección adecuada.

*(...) el cerebro previene lo que el músculo debe hacer y seguidamente proyectarlo. Si no existe emisividad cerebral, no puede existir un mandato preciso ni controlado, es decir, que el trabajo resulta vago, repitiendo constantemente, no importa ni qué ni cómo. ¡Cuántas horas perdidas! ¡Cuántas vanas repeticiones!*

Deschaussées, 1982:53

Del mismo modo, para que el trabajo que realizamos produzca el máximo rendimiento, debemos asimilar cerebralmente el movimiento, no teniendo en tal caso necesidad de eternas repeticiones. Un ejemplo de ello es cuando nos equivocamos una y otra vez en un pasaje difícil. Es posible que a base de repetir y repetir consigamos tocarlo, pero esta solución no será definitiva, ya que no está procesada. Para lograr un proceso cognitivo positivo sería conveniente, entre otras opciones, evitar desde un principio cualquier error con una ejecución lenta y un ritmo preciso, así como revisar las digitaciones, ya que estas son fuente de muchos problemas técnicos. Si no mantenemos las mismas digitaciones en cada sesión, cada vez que practicamos ese fragmento será como estudiar algo diferente, no en notas pero sí en movimientos.

*Karl Leimer educa al alumno en primer término para el autocontrol, indicándole que se escuche efectivamente a sí mismo. Este escucharse a sí mismo con espíritu crítico es, a mi juicio, el factor más importante en todo el estudio de la música. El estudio durante horas sin concentración de la mente y del oído en cada nota del respectivo ejercicio es desperdicio de tiempo.*

Leimer, 1950:8

Es por eso por lo que debemos ser altamente receptivos para conducir el estudio y la interpretación no por lo que podemos o no podemos hacer, sino por lo que queremos y tenemos necesidad de hacer.

De igual manera, los períodos de reflexión adicional pueden ser necesarios por varias razones. La práctica puede haber revelado debilidades o errores en nuestra captura mental de la partitura que requieren una rectificación. Otras veces experimentamos la necesidad de repensar el concepto interpretativo y es el estudio lejos del instrumento el que nos ayuda a restaurar nuestra visión y profundizar en la interpretación. La captación de la idea general y la visión general de la obra son puntos de referencia claves que nunca debemos perder de vista.

### 4.3.3 Cómo estudiamos los pianistas

Antes de adentrarnos en las estrategias de estudio para la práctica pianística, considero fundamental expresar la suma importancia que tiene realizar unos calentamientos y estiramientos musculares tanto previamente como posteriormente a nuestras sesiones de estudio, sea con o sin instrumento. Ello ayudará a preparar nuestra musculatura y a conseguir un mejor rendimiento, pero sobre todo disminuirá el riesgo de lesión. Lamentablemente, y como nos apunta la fisioterapeuta Silvia Fàbregas del *Institut de l'Art* de Terrassa, esta es una práctica poco extendida entre los pianistas que nunca han tenido una lesión física. Con ello estaremos ganando en salud, pero también en concentración, ya que durante esos minutos previos a la práctica podemos planear y visualizar nuestra sesión de estudio, y mientras realizamos los ejercicios posteriores podremos hacer balance de lo que hemos logrado.

Dentro de la práctica pianística existen diferentes estrategias metodológicas que podemos llevar a cabo para conseguir unos resultados óptimos en nuestra interpretación. A continuación analizaremos las más usuales.

Una estrategia muy frecuente es dividir y aislar pequeñas secciones para su estudio concreto, un proceso que los psicólogos denominan *chunking*. De este modo, cuando cada una de ellas está dominada, se suma a otras secciones ya estudiadas y así sucesivamente. El tamaño de los fragmentos elegidos para la repetición depende de muchos factores tales como su complejidad, el dominio que tenga el intérprete de la obra o la profundización deseada. Este método es utilizado por muchos pianistas, entre ellos el gran pianista Ferruccio Busoni que era extremadamente meticuloso en este aspecto:

*Estudiaba poco, pero con una meticulosidad muy especial. Tomaba un fragmento (tres o cuatro compases) y lo pasaba varias veces a cámara lenta, casi para darse cuenta a nivel anatómico de la construcción musical y del juego muscular de sus manos. Luego, poco a poco, lo aceleraba hasta alcanzar la velocidad deseada.(...) Una vez le preguntamos cómo podía ejecutarlos de ese modo, sin estudiar las obras en su totalidad. Nos miró extrañado y protestó: “¡Sí que las estudio en su totalidad! ¡Cómo no! Sólo que las estudio en mi cerebro, que, afortunadamente para mis vecinos, no hace ruido”.*

Guerrini, 1944:208-209



Por su parte, Robert Schumann, con una romántica justificación, aconseja evitar practicar siempre la obra seguida y sugería estudiar los pasajes por separado ya que “si disfrutamos con exceso de las cosas más bellas, estas producen indiferencia y aburrimiento”. Por lo que “sólo un estudio ponderado, pero llevado a cabo con entusiasmo, facilita el progreso, nivela las fuerzas y contribuye a conservar el encanto que posee el arte” (Schumann, 1952:9).

La práctica lenta es por supuesto otro medio por el cual los músicos pueden simplificar y ayudarse en la tarea. Además de Ferruccio Busoni, al que acabamos de citar, la gran mayoría de los pianistas desde François Couperin hasta Ludwig van Beethoven, Johann Nepomuk Hummel, Carl Czerny, Frédéric Chopin, Franz Liszt y pianistas más recientes como Arthur Rubinstein coinciden en subrayar la importancia de ejercitarse despacio. Es recomendable estudiar lento especialmente durante los primeros pasos de aprendizaje de una obra para prevenir errores innecesarios, pero también para poder apreciar y asimilar con exactitud todos los detalles e indicaciones de la partitura y poder concentrarse en la exactitud de la digitación y en la asimilación de las distintas posiciones. Asimismo es fundamental en el momento de estudiar la memoria. Alicia de Larrocha decía:

*A veces, tengo que tocar una pieza muy lentamente para solidificar la memoria de la partitura. La lentitud, además, ayuda a cuidar los detalles y el fraseo, porque cuando tocas en un tiempo moderado, al igual que cuando ves una película a cámara lenta, te percatas de cada detalle y, al mismo tiempo, refuerzas la memoria.*

Chiantore, 2001:569

A medida que progresa el estudio, los fragmentos divididos serán más grandes y el *tempo* irá aumentando. Para ello podemos ayudarnos del metrónomo tanto para mantener una velocidad constante, como para subir gradualmente la velocidad en pasajes técnicamente complicados.

Las ventajas de ejercitar ambas manos por separado se han recalcado durante siglos. Practicar de esta forma permite enfocar eficientemente fenómenos concretos, ser consciente de qué hacemos en cada mano y es beneficioso para la memoria, especialmente de la mano izquierda que muchas veces se encuentra descuidada por su menor atención en comparación con la derecha. No olvidemos que los lapsus de memoria se acusan

preferentemente en esa mano. Por esta razón resulta interesante conseguir tocar sola la mano izquierda de memoria, puesto que tiene normalmente el ritmo y la armonía. Este tipo de enfoque de la práctica es muy beneficiosa especialmente para los estudiantes, ya que conforme nos aproximamos a la ejecución de tipo más profesional ese modo de ejercitarse tiende a perderse.

Riemann, por su parte, une todas estas formas de estudio:

*Los estudios se descompondrán en fragmentos de pocos compases trabajándolos minuciosamente primero con una mano, y luego con la otra y, por fin, las dos juntas, empezando muy despacio y acelerando gradualmente hasta que no falle una sola nota. Luego se pasa a un segundo fragmento preparándolo idénticamente y reuniéndolo después al primero hasta que se llegue a ejecutar también este trozo mayor sin tropiezo alguno, y así sucesivamente.*

Riemann, 2005:99

Evidentemente, también en este caso cada pianista es distinto y existen métodos alternativos complementarios como por ejemplo el de Kristian Zimerman, que grababa todos sus conciertos para su uso personal y los escuchaba metódicamente antes de actuar otra vez en público. Este método fue llevado hasta el extremo con Glenn Gould y su búsqueda constante de la grabación perfecta.

Otras dificultades más perseverantes pueden ser abordadas mediante la práctica "indirecta", un concepto que nos es familiar gracias a algunos pianistas y particularmente a las famosas ediciones de trabajo de los Estudios de Frédéric Chopin con comentarios de Alfred Cortot (1998). El pedagogo precede cada uno de los Estudios de Chopin con ejercicios preliminares, en los cuales se trabaja las dificultades técnicas más complejas contenidas en ellos. Cortot abogó también por el acercamiento a la dificultad en etapas y exagerando el problema, estirando el nivel de habilidad más allá de lo que demandaba el pasaje en concreto de la obra. Por citar un ejemplo simple: si el problema estaba en el relieve del teclado y se requería seguridad para encontrar las notas de la mano derecha, la solución era aprender a tocar el pasaje sin usar la vista para dirigir las manos.

Esta estrategia de la exageración se aplica en ocasiones para mejorar el equilibrio y la difícil coordinación de las voces de una obra contrapuntística, pudiendo practicarlo

con las manos cruzadas o bien separando las manos unas octavas más. Esto ayuda a contrarrestar un error inherente a los pianistas diestros en los que escuchamos sobremanera la mano derecha y queda desatendida muchas veces la mano izquierda. También es eficaz, particularmente en música contrapuntística, aprender a cantar la voz más grave mientras se toca la parte superior. Aparte de la ventaja inmediata, tales técnicas tienen efectos secundarios valiosos. Uno de estos es que que saber que uno mismo puede hacer frente a un desafío más allá del necesario es una gran alza en la confianza.

Otra técnica desde exageración basada en independizar determinados elementos para asegurarlos, lo aprendí a través de una experiencia personal que me impresionó cuando tenía diecisiete años y empecé a estudiar con Brenno Ambrosini. Tocaba el primer movimiento del *Concierto K. 466 para piano* de Wolfgang Amadeus Mozart, y mis dedos llegaron a estar momentáneamente confusos en la transición antes del segundo tema. Inmediatamente comencé a repetir el pasaje y a corregir mi equivocación. Ambrosini, sin embargo, me paró y me dijo que tocara el pasaje tocando las semicorcheas de la mano derecha lentamente (sin la partitura), pero usando solamente un dedo. Esta extraña instrucción fue inmediatamente reveladora para mí. Quitando la memoria muscular y mi digitación forzamos al oído a reconstruir el pasaje. Esto, embarazosamente, no lo pude hacer. Ambrosini entonces me invitó a practicar el pasaje auralmente dando como resultado un pasaje más limpio y seguro. Gracias a que fui capaz de descubrir donde estaba el fallo, en este caso en mi oído, no en mis dedos, solucionamos el problema. En tal situación, no empleamos el tiempo estudiando de una manera convencional y repetitiva, fuimos al foco del problema, consiguiendo con ello un resultado mucho más rápido y eficaz.

La ciencia que estudia el movimiento humano llamada cinestesia engloba la percepción del movimiento de nuestro cuerpo a través del esquema corporal, la posición, el equilibrio, el espacio, el peso, la sensación y el tiempo. Por tanto, la cinestesia será básica para nuestra práctica, debiendo ser controlado por la mirada, el tacto y la mente. Ello conlleva la localización de precisos puntos de referencia, así como analizar, conocer y asegurar el camino y los relieves (teclas negras y blancas) a recorrer a lo largo del teclado, comprobando por donde pasan nuestros dedos y brazos, siendo conveniente economizar la trayectoria en posiciones, comparándolas entre sí y sintiéndolas en el contexto de la mano.

Saber establecer relaciones será algo fundamental en nuestro estudio. Desde relaciones dentro de la forma musical más amplia hasta el detalle más mínimo de cada pequeño movimiento del dedo. Ello implicará comparar y relacionar los movimientos respecto a una misma mano y a la otra; saber de dónde parto y adónde voy (las distancias); también comporta no moverse de una posición sin antes haberla comparado con la siguiente creando una relación entre ellas analizando los movimientos paralelos o contrarios; implica asimismo descubrir las notas comunes, en una misma mano y entre las dos, siendo estas puntos de referencia, comprobar la formación y amplitud de los acordes o comparar las digitaciones. Todo ello nos ayudará a conseguir una seguridad y una flexibilidad en nuestra interpretación a través de un conocimiento meditado y relacionado del camino a recorrer.

Desde aquí el trabajo se desarrollará infinitamente por caminos diversos como la creación de reflejos, la velocidad, los desplazamientos, la coordinación y sincronización, los enlaces, el fraseo, la igualdad, la limpieza en la ejecución y por todas las trayectorias que nos conduzcan a la consecución de las ideas musicales que pretendamos para nuestra interpretación.

Por otra parte, solamente controlar el sonido deseado, obviando el proceso previo de aprender las notas requiere un gran control de la técnica, un minucioso estudio y adecuación instantánea de nuestros dedos al piano. La dificultad técnica no se limita solamente a fragmentos rápidos con una gran cantidad de notas sino también a trozos lentos conformados con muy pocas notas en los que cada nota requiere un control pulcro, donde incluso una nota “fuera de lugar” dinámicamente puede hacer que un pasaje no comunique nada. El proceso de estudio dedicado al sonido es muy minucioso: el intérprete imagina cómo debe sonar la frase llevándola al piano para experimentarla, le siguen la reflexión y la autocrítica seguidas por otra experimentación. El equilibrio entre el cuidado y la paciencia, por una parte, y el deseo de compensar un sonido concreto, por otra, es uno de los más difíciles de conseguir para el ejecutante.

Ilustrando la música de esta manera "experimental" nos fuerza a repensar el acercamiento al aprendizaje y a la práctica. Las *Klavierstücke op. 118* de Johannes Brahms, fue una de mis primeras tentativas en el piano precedidas por horas de estudio en las que anotaba ideas en de la partitura y ensayaba los detalles, como manera para

entender sus implicaciones musicales. Ensayaba el equilibrio entre la intensidad de los ataques y las resonancias (incidentemente, esto varía de un piano a otro, y conviene replanteárselo para cada concierto). El trabajo de reconstruir la partitura en sonido requiere una gran atención, pues uno explora a menudo diferencias muy sutiles de la sonoridad. El conocimiento del potencial del instrumento influye indudablemente en la actitud con la que afrontas el recital.

### **Memorizar la partitura**

Hoy en día es habitual en la música “clásica” ver tocar de memoria a los diferentes solistas y muy especialmente a los pianistas. Sin embargo esto no ha sido siempre así. Durante mucho tiempo la lectura de la partitura prevaleció sobre su memorización. Franz Liszt fue uno de los primeros en realizar un recital completo sin partitura, creando así un precedente en los conciertos para piano solista, que salvo algunas excepciones, aún persiste. Actualmente a cualquier pianista le parece normal memorizar su repertorio solista y esto hace que la memoria sea una competencia importante que hay que desarrollar. Este aspecto incluso aparece reseñado en los currículos oficiales:

*(...) la memorización es un excelente auxiliar en el estudio, por cuanto, entre otras ventajas, puede suponer un considerable ahorro de tiempo y permite desentenderse en un cierto momento de la partitura para centrar toda la atención en la correcta solución de los problemas técnicos y en una realización musical y expresivamente válida; la memoria juega un papel de primordial importancia en la comprensión unitaria, global de una obra, ya que al desarrollarse ésta en el tiempo sólo la memoria permite reconstituir la coherencia y la unidad de su devenir.*

Decreto 158/2007 de la Comunidad Valenciana (Anexo I)

La memorización de una partitura y su consiguiente interpretación no es tarea fácil para la mayoría de los pianistas. Así y todo, la historia de la música está llena de ejemplos de extraordinarias hazañas memorísticas de grandes músicos para los que la habilidad memorística era un talento o un regalo especial. Mítica es la historia del joven Wolfgang Amadeus Mozart que transcribió el *Miserere* de Gregorio Allegri completo y totalmente de memoria después de haberlo escuchado. Jorge Bolet, por su parte, cuenta que memorizó el *Mephisto Walz* en un cuarto de hora (Noyle, 1987:19-20). Pero

evidentemente no nos vamos a ir a esos extremos de facultades memorísticas, aptas sólo para genios. La memorización musical es una labor compleja que para conseguirla se ha de poner en juego gran parte de los sentidos (oído, vista y tacto) y orquestar sabiamente en el cerebro miles de datos con el fin de evitar un fallo de memoria durante una interpretación pública.

Los autores Aiello y Williamon (2002) recogieron las aportaciones de diferentes pianistas que escribieron sobre cómo los músicos memorizan las obras. Entre ellos están Hughes (1915) o Matthey (1926). Estos autores describieron tres formas principales de memorizar la música: a través de la memoria auditiva, la visual y la cinestésica. En sus escritos se recalca que es necesario tener conciencia de la armonía y la forma musical de la obra que estudiamos para trabajar inteligentemente, un concepto añadido que no fue catalogado por ninguno de los autores citados como un cuarto tipo de memoria. Sí que lo registran los autores Chaffin y Jean Dubé (2005-2006) llamándola: memoria conceptual. Cada una de ellas juega un papel concreto en el proceso de memorización, pero es su interacción la que le permite al pianista recordar.

La memoria auditiva es la memoria básica y primordial para toda interpretación, ya que la música constituye ante todo un conjunto de sonidos. Chaffin considera que al interpretar, las memorias auditiva y cinestésica son fundamentales. La primera de ellas es imprescindible para los músicos y no músicos que no se apoyan en una notación musical, sino que memorizan mediante la escucha y la imitación de lo que oyen. El intérprete la emplea para saber si está interpretando las notas correctas y para anticipar las que tiene que tocar en los segundos siguientes, imaginándose cómo va a sonar, es decir, visualizando la música.

La memoria visual es la memoria que sirve para recordar y procesar imágenes. Esta memoria permite al pianista hacer unas fotografías mentales de la partitura, para verla y seguirla mentalmente mientras la interpreta. Además de la partitura, esta memoria ayuda a recordar visualmente los gestos (saltos, posiciones, etc.) de la interpretación, teniendo una imagen mental del teclado que permite, por ejemplo, anticipar la posición de los dedos visualmente.

La memoria cinestésica (también llamada motora) es la más automatizada. El alto grado de práctica que requiere preparar piezas para su posterior ejecución en un concierto, permite crear al pianista esta memoria implícita e instintiva de las secuencias de movimientos requeridas para tocar. Para tocar el piano son requeridos multitud de automatismos físicos. En consecuencia, como ya hemos expresado anteriormente, esta memoria es esencial. El pianista debe recordar con claridad, y no sólo visualmente, todos los movimientos, gestos y sensaciones físicas que necesita que realice su cuerpo para interpretar la pieza. Sin embargo, el inconveniente de encomendarse a la memoria implícita cinestésica es que, cuando algo falla, el pianista carece de recursos para subsanarlo. Entonces tiene que apañárselas improvisando y yendo al encuentro de algo que le proporcione una clave de recuperación que devuelva la música a su cauce.

Estos tipos de memoria descritos hasta ahora, aun siendo esenciales para la labor memorística de la partitura, no son suficientes para que se retenga el texto musical, ya que son muchos los datos que el cerebro registra incidentalmente, es decir, a causa de la repetición, sin que el pianista deba poner demasiado esfuerzo mental en ello. Para que todas las memorias confluyan necesitamos una memoria conceptual que permita integrar de modo consciente los conocimientos. Para que todas las memorias funcionen es importante que el pianista sea plenamente consciente de lo que memoriza si quiere hallarse en condiciones de retener y dominar la partitura.

La memoria conceptual ayuda a asimilar la partitura como un todo. En ella se relacionan tanto las notas, como la armonía, la estructura, las dinámicas, los fraseos, como los puntos de referencia. La estructura formal de la pieza es la herramienta fundamental a partir de la cual se forma la representación mental de la música, sirviendo para organizar la práctica de los intérpretes. La representación conceptual facilita las claves que impulsan la ejecución motora de la música, permite al pianista controlar el discurso durante la interpretación, ayuda a desarrollar una interpretación expresiva al permitir pensar en las emociones que se desea comunicar y sirve para seguir la ejecución en caso de que surjan dificultades ajustándose a las necesidades del momento, ya que el intérprete tiene conciencia de las claves estructurales de la obra.

La memoria conceptual se adquiere como resultado de un esfuerzo mental concreto, y totalmente consciente, mientras se practica. Un ejemplo de esta memoria

sería: si vemos las notas *do, re, mi, fa, sol, la, si, do*, en vez de memorizar nota a nota memorizar que es la escala de do mayor (sólo una noción).

El desarrollo de la memoria por la reflexión a través de la meditación lógica y sistemática es un punto capital del sistema Leimer-Giesecking. Además Giesecking no grababa las obras en su memoria tocándolas en el piano, sino exclusivamente leyéndolas, es decir, a través de la reflexión (Leimer, 1950:13).

Para finalizar, y volviendo al caso de Wolfgang Amadeus Mozart o Jorge Bolet de este mismo capítulo, el talento es una respuesta demasiado fácil, al menos cuando nos referimos al desarrollo de la memoria. Como cualquier otra habilidad, la memoria es el producto de una compleja interacción entre talento, experiencia y trabajo. Y como cualquier otra capacidad, la competencia de memorizar requiere práctica. Por este motivo, yo personalmente pido cada semana a los alumnos principiantes una lección o un fragmento corto memorizado. Considero que la adquisición de este hábito desde pequeños les beneficiará más adelante.

Por último, añadir a lo ya mencionado algunas pautas extraídas de mi experiencia como intérprete que considero importantes para que una memorización pianística sea efectiva: analizar siempre el fragmento que vamos a trabajar (tonalidad, forma, armonía, expresión etc.); dirigirnos a un objetivo y saber anticiparnos; nunca dejar margen de duda mientras se estudia la memoria; no intentar memorizar grandes secciones sin antes conocer las divisiones más pequeñas; antes de limitarnos a repetir multitud de veces el mismo pasaje implicando solamente la memoria mecánica, detenernos y utilizar la memoria conceptual; trabajar sin el piano para centrarnos solamente en la música (entre otras cosas: dinámica, ritmo, digitación o expresión); poder empezar la obra desde muchos puntos clave es un síntoma de que el trabajo memorístico está funcionando; y finalmente, tocar lo más lento posible con las manos separadas y posteriormente juntas, visualizando las notas y su toque antes de presionar las teclas tanto en el inicio de nuestro estudio memorístico como en el final para comprobar si el trabajo se ha realizado correctamente. Esto servirá asimismo para corregir errores o inexactitudes que se escaparon en el momento de tocar *a tempo*.





**Propuesta pedagógica para incorporar el *Estudio Impromptu* de Albéniz en las programaciones didácticas de piano de los conservatorios**

## 5.1 El *Estudio Impromptu* de Albéniz y su presencia en el panorama musical

Antes de adentrarnos en el caso práctico, considero conveniente realizar un examen sobre en qué medida está presente el *Estudio Impromptu* en el panorama musical y pedagógico, con el objeto de descubrir cuál es el grado de conocimiento o desconocimiento desde el que partimos antes de iniciar los tres niveles de procesamiento previstos para el estudio de la obra. Por tanto, en este capítulo analizaremos la presencia de este título en el panorama general musical, a través del seguimiento de las programaciones de los auditorios, de las grabaciones o de los libros especializados. Asimismo, estudiaremos la inclusión de dicha obra en las programaciones didácticas de piano de los conservatorios de la Comunidad Valenciana. E igualmente, examinaremos cuál es el nivel de conocimiento del *Estudio Impromptu* entre los profesores de dichos centros.

Si nos referimos a la figura de Isaac Albéniz, su música es estudiada, interpretada y elogiada mundialmente, siendo un compositor enormemente reconocido. Se han realizado miles de grabaciones de su música y no menos de cuarenta editoriales diferentes han publicado sus composiciones. Su extensa producción musical abarca desde obras para voz y piano hasta obras para orquesta, óperas, zarzuelas y una gran cantidad de repertorio pianístico de tintes no nacionalistas, pero conviene incidir en que su fama se debe muy especialmente a su valiosa contribución a la música nacionalista para piano, habiéndose relegado su otra música a un segundo plano. Así que, entre su vasta producción pianística, encontramos una gran cantidad de obras que permanecen prácticamente en el anonimato para el gran público y reservadas a ámbitos especializados. La mayoría de estas obras fueron compuestas durante su primera etapa y deberían cobrar una relevancia especial si pensamos que supusieron el germen de donde brotó y se desarrolló el genio creador de este célebre compositor. Entre ellas se encuentra el *Estudio Impromptu*. Rosina, la nieta de Isaac Albéniz declaraba:

*Es evidente que Iberia no sale de la nada, sino de la evolución de una experiencia vital en la que se van sucediendo las influencias, desde las de Liszt y Chopin hasta las de Dukas, Debussy e incluso Ravel. Me ha impresionado el epílogo de Justo Romero (“Aquellos sublimes momentos”) en el que pone de relieve el interés de obras escasamente conocidas, como la Pavana-Capricho.*

Romero, 2002:17-18

El de Isaac Albéniz no es un caso aislado, a lo largo de la historia muchas son las obras y compositores que han caído en el olvido. Esto puede deberse a la falta de calidad, al inconveniente de ser coetáneo de otros grandes compositores que eclipsaron su obra o, como es el caso que nos atañe, a que se ha otorgado mucha mayor importancia a unas obras que a otras encasillándole en un estilo y en un repertorio concreto. Algunas de estas obras se redescubren después de largo tiempo olvidadas, y en ese tránsito hay que desempolvarlas y sacarlas a la luz para darles el valor y el sitio que merecen.

Famoso es el redescubrimiento de Johann Sebastian Bach por Félix Mendelssohn. Este último le expuso a su maestro Zelter su deseo de dirigir en público la *Pasión según San Mateo* de Johann Sebastian Bach, al que admiraba. Con la ayuda de Zelter, esta obra se interpretó el 11 de marzo de 1829 con la orquesta *Singakademie* de Berlín. Sería la primera vez que se interpretaba desde la muerte de Bach en 1750. El éxito de esta representación fue fundamental en el redescubrimiento de Bach para el gran público en Alemania y posteriormente en toda Europa.

La mayoría de las obras de juventud de Albéniz y, hasta hace bien poco, sus óperas y su música vocal eran prácticamente desconocidas, al menos para el gran público. Afortunadamente, algunas de estas obras se van dando a conocer poco a poco y llegando a los grandes escenarios gracias a maravillosos trabajos como el de Marta Falces sobre las canciones de concierto para voz y piano en lengua inglesa de Isaac Albéniz (1991), de las canciones francesas (López, 2002) o de la obra lírica en general (Cortés, 2009). Del mismo modo, su producción escénica se está redescubriendo gracias a Jacinto Torres (1990, 1991, 1998), experto en Isaac Albéniz y su obra, o al investigador estadounidense Walter Aaron Clark (2002) con su indispensable libro sobre Isaac Albéniz, en el que dedica un buen número de páginas a su obra escénica. Todo ello es un gran paso, pero a todas luces insuficiente. Si comparamos la atención que han recibido durante décadas las obras de inspiración folklórica española de Isaac Albéniz con la de su música de tintes no nacionalistas, el resultado es tremendamente llamativo.

Las biografías albecinianas potencian enormemente la vertiente nacionalista de nuestro compositor. Es relevante que en una biografía tan importante como la de Clark, solo se mencione un Estudio de Albéniz para hacer referencia a un recorte de periódico

que habla de sus conciertos. En general, todas las biografías hacen caso omiso a los Estudios del compositor, predominando entre sus páginas y de forma muy clara: *Iberia*.

Si nos ceñimos a los principales auditorios de Valencia, entre los conciertos programados a lo largo de los años de existencia del *Palau de la Música*, el *Palau de les Arts* o el Conservatorio Superior de Música de Valencia no hallamos ningún programa de mano que incluya los Estudios de Isaac Albéniz. Siempre que se programa repertorio del compositor catalán suele ser alguna pieza de la Suite *Iberia* o la obra completa, interpretándose en diferentes ocasiones, como en el ciclo realizado en el *Palau de les Arts* titulado “*Iberia x 12*” (2010) con motivo del centenario del fallecimiento de Isaac Albéniz, donde un pianista diferente interpretaba una pieza de la Suite, o en el concierto que dio Guillermo González en el *Palau de la Música*, en el año 2011, con motivo del 150º aniversario del nacimiento de Isaac Albéniz. A nivel nacional no hemos realizado un estudio minucioso de las programaciones de los auditorios, pero si observamos los conciertos conmemorativos realizados a causa de los aniversarios citados, encontramos un predominio aplastante de la *Iberia* a la que suelen acompañar las piezas folclóricas más conocidas de compositor. Sin embargo, un dato revelador es la repercusión directa de las investigaciones citadas (Falces, López, Cortés, Torres o Clark) en los intérpretes o programadores, puesto que se observa últimamente una tendencia a incluir las canciones para voz y piano, al igual que cada vez existe mayor interés en poner en cartel la obra escénica del compositor, a pesar de su mayor coste de producción.

Este trato diferente se hace asimismo evidente si comparamos los datos que poseemos de las grabaciones existentes del *Estudio Impromptu* con las de la obra más interpretada de Albéniz: *Iberia*. En la investigación de Pérez Sánchez (2013) sobre las grabaciones de *Iberia*, se contabilizan 48 integrales interpretadas por 48 pianistas distintos. Si a estas grabaciones, le añadimos la multitud de reediciones de estas integrales y le sumamos las grabaciones existentes de los cuadernos independientes de la Suite, la cantidad sobrepasa el centenar de versiones a las que el público puede acceder. En contraposición a este dato, hemos hallado solamente tres grabaciones publicadas del *Estudio Impromptu*.

A continuación, exponemos las versiones encontradas del *Estudio Impromptu*, las cuales siempre aparecen vinculadas a ediciones que pretenden realizar la integral de la

obra pianística de Isaac Albéniz. Es revelador, por otra parte, que en ningún caso aparezcan grabados juntos los nueve Estudios de Isaac Albéniz.

### “Albéniz. Piano Music” de VOX. Intérprete: Rena Kyriakov



Figura 4: Portada del vinilo “Albéniz. Piano Music. Vol. 3” de VOX. Intérprete: Rena Kyriakou

La primera grabación de la que tenemos constancia data de la década de los setenta (a partir de 1973) de parte de la pianista y compositora nacida en Herakleion (Creta), Rena Kyriakou (1917-1994).

Esta grabación fue producida por el sello VOX. A través de la colección llamada “Isaac Albéniz. Piano Music” se recoge el gran esfuerzo que hizo Rena Kyriakou por grabar toda la música para piano compuesta por Isaac Albéniz, especificando en la

carátula “Complete”. En esta colección interpretaría un total de 126 piezas, entre ellas las más conocidas de Albéniz, no siendo hasta la catalogación de Torres (2001) cuando realmente se ordenó todo este repertorio musical. El hecho de que esta intérprete se preocupase por tocar la totalidad de la música para piano de Isaac Albéniz e incluyese su música menos popular fue algo verdaderamente inusual en aquellos tiempos.

El *Estudio Impromptu* lo podemos localizar en el volumen 3, formado por cuatro vinilos, junto a las siguientes obras:

- *Suite española I & II*
- *6 Mazurkas op. 66*
- *Sonata núm. 5 op. 82*
- *España op. 165*
- *La Vega*
- *Azulejos*
- *Concert Etude op. 40*
- *The 4 seasons*
- *Tango español*
- *Estudio Impromptu*
- *Amalia*
- *Rapsodia Cubana*
- *Navarra*
- *Barcarola*

Estos discos de vinilo VOX (vinilo-LP) SVBX-54905 fueron reeditados en CD en una colección formada por ocho discos compactos:



Figura 5: Portadas de las reediciones en CD de “Albéniz. Piano Music” de VOX. Intérprete: Rena Kyriakou

Desde que se digitalizó en 2011, todas las obras interpretadas por la pianista son muy fáciles de conseguir a través de plataformas como *itunes*. Esta colección comprende todos los Estudios de Albéniz. El *Estudio Impromptu* tiene una duración en las manos de Rena Kyriakou de 5´14”.

#### **“Albéniz. Piano Music” de NAXOS. Intérprete: Rubén Ramiro**

Tendríamos que esperar cuarenta años para que la casa discográfica NAXOS, en su serie “Spanish Classics”, dedicara la siguiente colección que recoge la integral pianística de Isaac Albéniz. Esta colección, denominada “Albéniz. Piano Music”, está formada por siete discos grabados recientemente, especialmente los cuatro últimos que han sido publicados en 2014 y 2015. Cada disco es grabado por un pianista, exceptuando los tres primeros donde el intérprete es siempre Guillermo González y se interpreta la música más representativa de Albéniz, entre la que destaca la *Suite Española*, *Recuerdos de Viaje* o *Iberia*. En el cuarto volumen de esta colección, grabado los días 8 y 9 de julio de 2013 en el Conservatorio Profesional de Música “Frübeck de Burgos” de Burgos, el pianista vallisoletano Rubén Ramiro se ocupa del *Estudio Impromptu*.



Figura 6: Portada del CD “Albéniz. Piano Music. Vol. 4” de NAXOS. Intérprete: Rubén Ramiro

En este CD, las obras aparecen catalogadas según la numeración realizada por Jacinto Torres (2001) -el mismo criterio adoptado por Baselga en sus grabaciones-, seguramente debido al caos existente en los números de *opus* decididos por Albéniz y sus editores en su momento. Así pues, el *Estudio Impromptu* viene catalogado aquí como T.50. La duración del Estudio, interpretado por el pianista Rubén Ramiro, es de 6´13” y la partitura utilizada es la de la edición

UME, tal y como se indica en la contraportada del disco. Curiosamente, en esta edición el Estudio está datado *ca.* 1885, una fecha que como veremos más tarde no es correcta.

Este volumen, publicado en octubre de 2014, está catalogado con el número 8573294 y contiene las siguientes obras:

- *Suite ancienne No. 3* (T.76)
- *Sonata No. 5 in G flat major, Op. 82*, (T.85)
- *Improvisations (3) for piano*
- *Serenata árabe* (T.60)
- *Diva sin par: Mazurca-Capricho* (T.63)
- *Balbina Valverde: Polka brillante humorística*, (T.64)
- *Estudio impromptu, T 50*
- *Rêves, Op. 201* (T.99)
- *Cádiz-Gaditana* (T.93)
- *Zambra Granadina*

En los siguientes discos de esta colección participan los pianistas Juan José Mudarra Gámiz (Vol. 5), Santiago L. Sacristán (vol. 6) y Hernán Milla (vol. 7).

### “Albéniz. Piano Music” de BIS. Intérprete: Miguel Baselga

En 1998 el pianista aragonés Miguel Baselga se dispuso a grabar la integral para piano de la obra de Isaac Albéniz. Durante los años 1998 a 2012, vieron la luz siete volúmenes de discos donde aparecían todo tipo de obras combinando sabiamente las obras albecinianas de más éxito con las rarezas del compositor, todo ello con buen gusto y lógica





Figura 7: Portada del CD “Albéniz. Piano Music” Vol. 8 de BIS. Intérprete: Miguel Baselga

vista comercial. Tras haber incluido los otros Estudios de Albéniz (Estudio de Concierto *Deseo* en el vol. 7 y los *Siete estudios en los tonos naturales mayores*, op. 65 en el vol. 2), tuvimos que esperar hasta el octavo volumen publicado en junio de 2014 para que apareciese nuestro *Estudio Impromptu*, catalogado como T. 50. La interpretación de Baselga del *Estudio Impromptu* es de una velocidad vertiginosa, con una duración de 5’03”. Este disco con número de catálogo BIS1973, lo conforman las siguientes obras:

- *Suite española No. 2, op. 97*
- *6 Danzas españolas, op. 37*
- *Estudio impromptu, T 50*
- *Les Saisons*
- *Improvisation, T 115 C*
- *Champagne*
- *Berceuse, T 114 bis*
- *Mazurka de salón, T 81*
- *Recuerdos (Mazurka), T 80*

Como vemos, el *Estudio Impromptu* siempre está relacionado con las integrales pianísticas de Albéniz, habiendo sido titulados los tres “Albéniz. Piano Music”. La situación de escaso interés por este repertorio a la que nos referíamos al principio, posiblemente está cambiando. De las tres grabaciones aportadas aquí, dos están publicadas en el año 2014, una fecha tan reciente que provoca una cierta esperanza en que este tipo de música española está empezando a ser considerada. Y es que todos los actos y conciertos citados, conmemorativos de los aniversarios de Isaac Albéniz (2010 y 2011), impulsaron su música menos conocida y aunque se enfatizó más si cabe su vertiente nacionalista, se optó también por potenciar a un compositor completo.

Dentro de nuestro caso práctico, “la escucha de grabaciones, además de ser una herramienta muy utilizada, se presenta como una buena alternativa desde la que enseñar creatividad al ofrecer nuevas fuentes de expresión que pueden formar e inspirar” (Moreno, Vicente y Ortega, 2015:53).

Por último, después de evidenciar la escasa presencia del *Estudio Impromptu* en las investigaciones, conciertos y grabaciones, nos proponemos indagar la presencia de esta obra en los conservatorios, así como su conocimiento entre los profesores de los mismos. Para ello, hemos examinado las programaciones didácticas y los contenidos de las pruebas de acceso a los diferentes cursos de la especialidad de piano de los catorce conservatorios públicos profesionales y tres superiores que dependen de la *Conselleria d'Educació* de la Comunidad Valenciana (véase capítulo 3 de esta tesis).

Dentro de las programaciones, o bien, entre los contenidos de las pruebas de acceso, cada conservatorio publica una lista de obras orientativas. Una vez recopilada la información de cada conservatorio, procedemos a seleccionar las piezas de Isaac Albéniz que cada centro ha incluido en su lista, ya sea para los cuatro cursos de las enseñanzas elementales, los seis cursos de las profesionales o los cuatro de las superiores, según el tipo de conservatorio.

C. P. M.	ENSEÑANZAS ELEMENTALES			
	1º	2º	3º	4º
<b>Alicante</b>				
<b>Castellón</b>				
<b>Catarroja</b>				
<b>Cullera</b>				
<b>Denia</b>				6 pequeños vales op. 25
<b>Elche</b>				Pavana
<b>Elda</b>				
<b>Vall d'Uixó</b>				
<b>Oliva</b>				6 pequeños vales op. 25
<b>Ontinyent</b>				
<b>Requena</b>				
<b>Torrent</b>				Recuerdos de viaje op. 71 (Rumores de la Caleta)
<b>Utiel</b>				España: 6 hojas de álbum (Malagueña-Capricho catalán)
<b>Valencia</b>				España: 6 hojas de álbum (Malagueña-Capricho catalán)

Figura 8: Tablas de las piezas de Isaac Albéniz que recogen los conservatorios de la Comunidad Valenciana como obras orientativas en las enseñanzas elementales, profesionales y superiores

C. P. M.	ENSEÑANZAS PROFESIONALES					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
<b>Alicante</b>	Recuerdos de viaje op. 71 (Rumores de la Caleta)	España: 6 hojas de álbum (Tango-Malagueña)		Suite Española (Granada-Cádiz- Cuba)	Suite Española (Sevilla- Aragón-Cataluña-Castilla)	Suite Española (Sevilla- Aragón-Cataluña-Castilla)
		Recuerdos de viaje op. 71 (Rumores de la Caleta)				Iberia (Evocación-El Puerto)
<b>Castellón</b>						
<b>Catarroja</b>					Suite Española	
<b>Cullera</b>	España: 6 hojas de álbum (Tango-Malagueña)	Recuerdos de viaje op. 71 (Rumores de la Caleta)	Suite Española (Granada)	Suite Española (Cádiz)	Iberia (Evocación)	Iberia (El Puerto)
<b>Denia</b>	Recuerdos de viaje op. 71 (Rumores de la Caleta)	Suite Española (Granada)	Suite Española (Cataluña- Cuba)	Suite Española (Sevilla- Cádiz- Asturias)	Iberia (Evocación-El Puerto)	Iberia (Almería-Triana)
	España: 6 hojas de álbum				Recuerdos de viaje op. 71 (Puerta de Tierra)	Suite Española (Aragón-Castilla)
<b>Elche</b>	España: 6 hojas de álbum (Preludio Tango Capricho)	Suite Española (Cataluña- Cuba)	Suite española	Suite española	Suite española	Iberia (Evocación-El Puerto-Almería)
			Recuerdos de viaje op. 71 (Rumores de la Caleta)			
<b>Elda</b>				Suite Española (Sevilla- Cádiz)	Suite Española (Asturias)	
<b>Vall d'Uixó</b>						
<b>Oliva</b>		España: 6 hojas de álbum (Tango Malagueña Capricho Zorcico)	Suite española	Suite española		
<b>Ontinyent</b>			Suite española	Suite española	Suite española	
			6 hojas de álbum op. 165	6 hojas de álbum op. 165	6 hojas de álbum op. 165 Iberia	
<b>Requena</b>		Recuerdos de viaje op. 71 (Rumores de la Caleta)	Suite española	Suite española	Suite española	
		España: 6 hojas de álbum (Tango)	Iberia (Evocación)	Iberia	Iberia	
		Suite Española (Cataluña-Granada)				
<b>Torrent</b>		Chants d'Espagne (Córdoba)	Suite española	Suite española Iberia (Evocación-El Puerto)	Suite española Iberia (Evocación-El Puerto)	
<b>Utiel</b>	Suite española	Chants d'Espagne	Chants d'Espagne	Suite Española (Sevilla)	Iberia (El Puerto)	
<b>Valencia</b>	Suite española	Suite española	Suite española	Suite española	Suite española	Suite española
	Chants d'Espagne	Chants d'Espagne	Chants d'Espagne	Chants d'Espagne		Iberia

C. S. M.	ENSEÑANZAS SUPERIORES (obras orientativas para el acceso a 1º de E.S.)			
	1º	2º	3º	4º
<b>Alicante</b>	Suite Española (Sevilla- Aragón)			
	Iberia (Evocación-El Puerto)			
<b>Castellón</b>	Suite Española (Sevilla- Aragón)			
	Iberia (Evocación-El Puerto)			
<b>Valencia</b>	Suite Española (Sevilla- Aragón)			
	Iberia (Evocación-El Puerto)			

Si analizamos estos cuadros, observamos que en la gran mayoría de los cursos aparecen obras de Albéniz. De ello se deduce que en los conservatorios se le concede mucha importancia a este compositor, siendo el autor español más programado en las obras orientativas de la especialidad de piano de los conservatorios de la Comunidad Valenciana. En los tres primeros cursos de las enseñanzas elementales subrayamos que no aparecen obras de Isaac Albéniz por no disponer el alumno todavía de los suficientes recursos técnicos para poder abordar las obras del compositor. Tampoco aparecen en los últimos cursos de enseñanzas superiores, ni en los conservatorios profesionales de Castellón y Vall d'Uixó por no haber hallado la existencia de una lista con las obras orientativas de estos centros.

Debemos señalar que estos repertorios orientativos que presentan los conservatorios no constituyen la totalidad de las obras que se interpretan en estos centros, ya que un profesor posee la opción de abrir ampliamente este abanico. Aunque soy consciente de que esto puede producirse, no me queda otra opción que basarme en los documentos que muestran los conservatorios para realizar el análisis que pretendo llevar a cabo.

El gráfico que presentamos a continuación especifica las obras de Isaac Albéniz que aparecen en los cuadros anteriores y el número de veces que son citadas cada una de ellas. En el gráfico aparecen nombradas solamente las colecciones, sin especificar las piezas concretas:

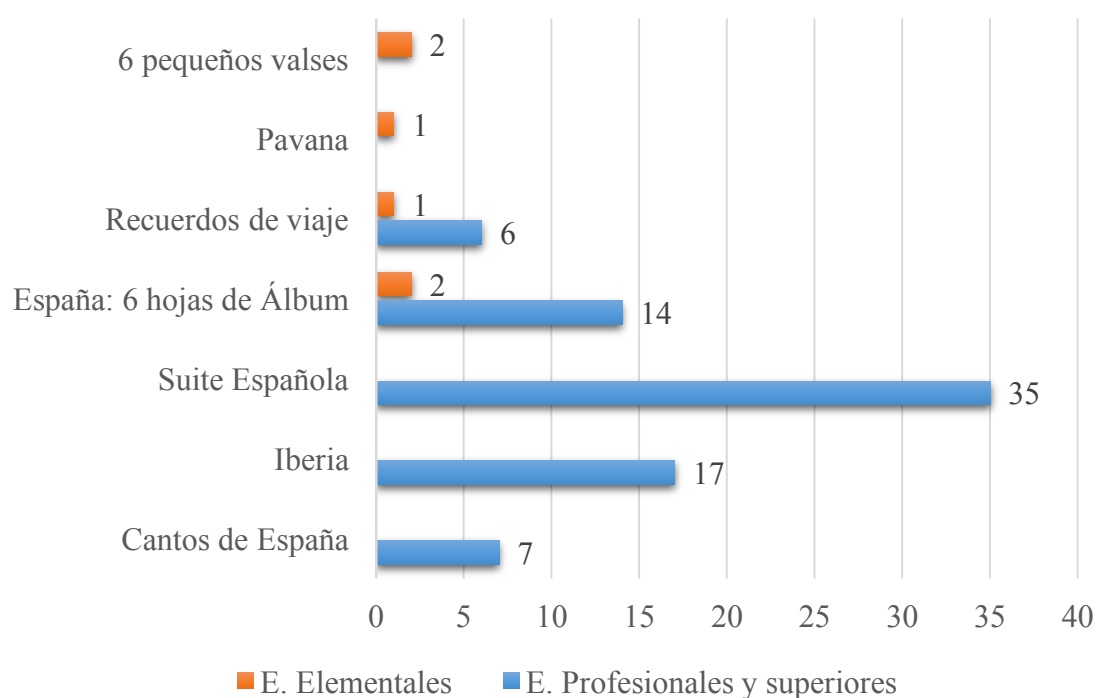


Figura 9: Gráfico que muestra las obras de Isaac Albéniz que se programan en los conservatorios de la Comunidad Valenciana

A pesar de que, como hemos dicho, la presencia de Albéniz en estas listas orientativas es alta, destacamos la escasa diversidad de las obras que aparecen, siendo extremadamente repetitivas, tanto en términos generales como en las programaciones de cada conservatorio. Y es que, como vemos, de las 85 veces que se citan obras de Albéniz, todas ellas quedan reducidas a 7 colecciones. Si exceptuamos los *6 pequeños vales* y la *Pavana* que aparecen un total de 2 y 1 vez respectivamente, por pertenecer a las enseñanzas elementales, el número de colecciones se ve reducido a 5, siendo la más representada con diferencia, la *Suite Española*, seguida de *Iberia* y *España: 6 hojas de Álbum*.

Si detallamos las piezas de las colecciones nombradas, en estas listas aparecen 35 obras de un total de 117 obras para piano que posee Isaac Albéniz (Anexo I); es decir, solamente está presente un 30% del repertorio pianístico que posee el compositor. Así pues, si *Iberia* ya consta de 12 piezas, la *Suite Española* de 8, *España* de 6 y *Cantos de España* de 5, la cifra es ciertamente ínfima y constata el desconocimiento que existe alrededor de la obra pianística del compositor.

He elaborado una gráfica distribuida en las tres etapas compositivas de Albéniz, donde se muestra la cantidad de piezas de piano del autor que se seleccionan en los conservatorios (obras interpretadas) comparada con las obras pianísticas que Albéniz compuso en cada una de sus etapas (obras compuestas). La cifra de obras que compuso Albéniz, como ya hemos explicado anteriormente, es difusa, por ello nos basaremos en la lista de obras que añadimos en la tabla de obras del compositor (5.2.1).

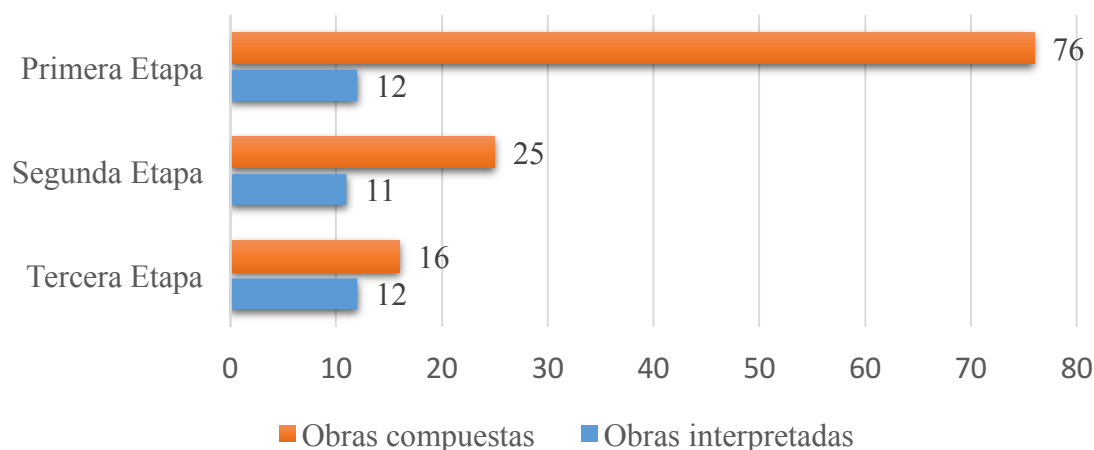


Figura 10: Gráfico que muestra las obras de Isaac Albéniz por etapas que se programan en los conservatorios de la Comunidad Valenciana

En la gráfica que presentamos, salta a la vista el bajo interés o desconocimiento que rodea la primera etapa compositiva de Albéniz, ya que solamente se propone un 15,7% de las obras compuestas, ocupando ya la *Suite Española* un 10,5% de este. La primera etapa fue, como podemos observar, la más fructífera en cantidad por lo que respecta a la música pianística del compositor. En ella hay una gran cantidad y variedad de obras que son aptas para un amplio nivel de alumnado, desde los principiantes hasta los últimos cursos del nivel superior. Resulta, pues, preocupante que solamente se programe un tanto por cien tan bajo de esta obra.

En la tercera etapa es donde encontramos mayor coincidencia en la relación entre obras interpretadas y obras compuestas, ya que está copada por las doce piezas de la *Iberia*, una obra altamente representada en el panorama musical general. La segunda está formada por dos piezas de *Recuerdos de viajes* y las colecciones completas de *España* y *Cantos de España*.

Si nos referimos al estilo compositivo, observamos que todas las obras, exceptuando la *Pavana* y los *6 pequeños vales*, situadas en las enseñanzas elementales, son de tinte puramente folklórico. Con ello, percibimos que se enfatiza enormemente la parte nacionalista de este compositor también en los conservatorios, algo que vemos más claramente a continuación, al dividir la música para piano de Albéniz en tres estilos:

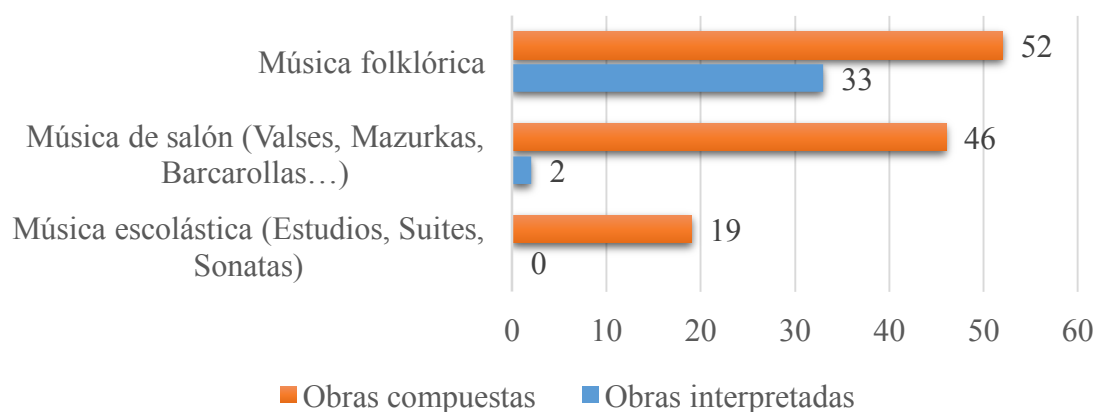


Figura 11: Gráfico que muestra las obras de Isaac Albéniz por estilos que se programan en los conservatorios de la Comunidad Valenciana


Esta gráfica nos muestra la absoluta predilección que existe en las enseñanzas regladas de los conservatorios por la música folklórica de Isaac Albéniz, ya que si de esta se programa un 63% de su música total, las cifras de 4,3% en la música de salón y de 0% en la música escolástica son lamentables a la par que alarmantes.

A esta parte escolástica pertenece nuestro *Estudio Impromptu* que, como hemos podido comprobar, no aparece programado en ningún conservatorio, como tampoco lo son los demás Estudios de Albéniz, ni sus Suites, Sonatas, Mazurkas y un largo etcétera de obras que continúan inéditas para las nuevas generaciones de pianistas.

Si atendemos solamente a los Estudios, los más programados son los de Czerny, Bertini, Cramer, Burgmüller y Moszkowsky, concebidos como Estudios mecánicos, y añadiéndose en los cursos más avanzados (4º, 5º, 6º de las enseñanzas profesionales y en las superiores) los de Chopin, Liszt, Scriabin o Rachmaninoff. Esta desconcertante situación -es decir, que solamente se programe un 30% de la obra de nuestro autor y que un 28% de ese total sea de tinte nacionalista- es un dato muy obvio de cómo es considerado y por qué tipo de música es reconocido Albéniz.

Ante esta rotunda información, he querido realizar una encuesta a los profesores de los conservatorios, con el propósito de comprobar hasta qué punto existe un desconocimiento del repertorio de Albéniz o si el caso omiso a una parte de su música tiene otros motivos.

Realizamos un total de 77 cuestionarios entre los diferentes profesores de las especialidades de piano y de los departamentos de lenguaje musical, análisis y armonía de los conservatorios de la Comunidad Valenciana de edades comprendidas entre 32 y 48 años y con una experiencia laboral de 6 a 27 años. De los 77 profesores 16 son profesores de los conservatorios superiores y 61 de los conservatorios profesionales.



## Encuesta Isaac Albéniz

María Rita Primo Rocher

---

### Datos del encuestado

Nombre y Apellidos (opcional)

Sexo    Masculino    Femenino    Edad

---

Conservatorio donde ejerce la docencia    Ciudad

Especialidad    Piano  
 Música de Cámara  
 Armonía/Análisis  
 Lenguaje Musical  
 Pianista Acompañante  
 Otro

Años de docencia, desde:

---

Conservatorio de estudios 1    Ciudad  
 Conservatorio de estudios 2    Ciudad  
 Conservatorio de estudios 3    Ciudad

Especialidad    Piano  
 Composición  
 Dirección  
 Otra

Estudios de Postgrado    DEA    Doctorado

Figura 12: Encuesta sobre la obra de Isaac Albéniz realizada al profesorado de piano de los conservatorios de la Comunidad Valenciana



## Encuesta

¿Qué música de I. Albéniz conoce bien?

- Ninguna
- Su música para piano
- Su música sinfónica
- Su música vocal
- Su obra escénica
- Su obra para otros instrumentos

¿Qué tipo de obra pianística de Isaac Albéniz conoce bien?

- La *Suite Iberia*
- Música con tintes nacionalistas diferentes a la Iberia
- Música escolástica (estudios, sonatas, suites)
- Música de salón (mazurcas, vales, ...)
- Música para piano y orquesta
- Música de cámara con piano

¿Ha escuchado alguna vez alguno de los *Estudios* para piano de Isaac Albéniz?

Sí     No

En la radio  
 En una grabación  
 En directo  
 Otros

¿Ha trabajado algún *Estudio* de Isaac Albéniz?  
¿Cuál?

Sí     No

Como intérprete  
 Como profesor

En caso de haber respondido afirmativamente a las respuestas anteriores, ¿qué calidad musical y pianística le merece el *Estudio* o *Estudios* escuchados?

- Mala
- Regular
- Buena
- Muy buena

Comentarios

¿Por qué cree que no es más conocida la música no folclórica de Isaac Albéniz y en particular sus *Estudios* para piano?

A continuación exponemos los resultados obtenidos de esta encuesta:

### ¿Qué tipo de música de Isaac Albéniz conoce?

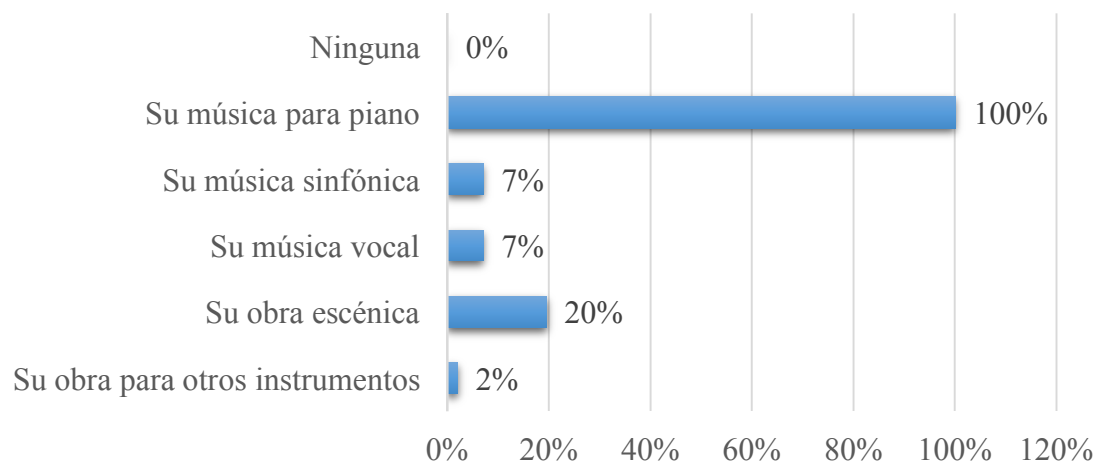


Figura 13: Gráfico de los porcentajes resultantes del tipo de música de Isaac Albéniz que conoce el profesorado de los conservatorios de la Comunidad Valenciana

Si analizamos estos resultados, observamos que todos los profesores entrevistados responden que conocen la música para piano del compositor. El conocimiento de la obra pianística es seguido por la obra escénica, la cual está teniendo cierta repercusión gracias a los trabajos mencionados anteriormente. Su música sinfónica y vocal solamente la conocen 5 personas entrevistadas y en último lugar se sitúa la música para otros instrumentos.

Estos resultados también revelan que indiscutiblemente la música más conocida de Isaac Albéniz es la pianística, siendo imposible desligar al compositor de este instrumento. Incluso los profesores de instrumento entrevistados que no eran pianistas, cuya información no tiene reflejo en las estadísticas, relacionan prioritariamente a Albéniz con la música para piano.

De cualquier manera, como vemos, el desconocimiento de la figura del compositor de forma global empieza a ser muy evidente y existen grandes desigualdades en las respuestas, resultando que un 100% de los entrevistados afirman conocer la música pianística frente a unos porcentajes muy inferiores de la otra música. A continuación veremos cómo es realmente el conocimiento de la música pianística de Albéniz:

### ¿Qué tipo de obra pianística de Isaac Albéniz conoce?

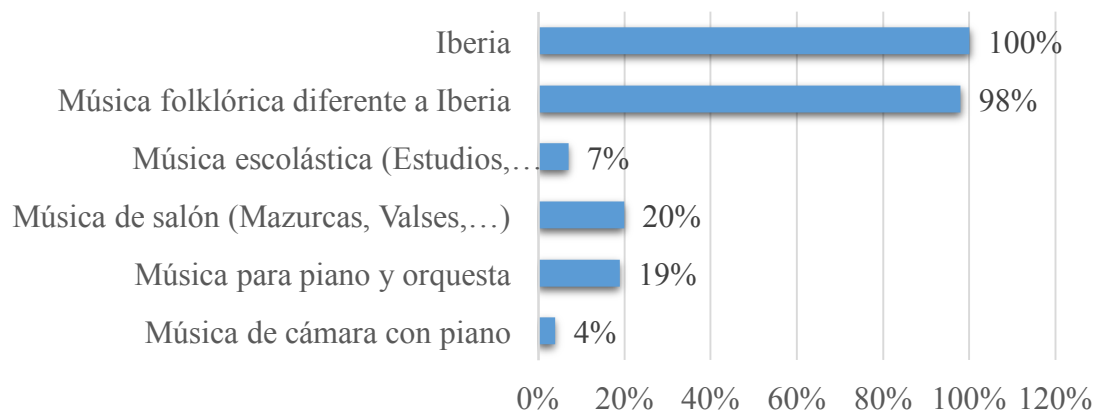


Figura 14: Gráfico de los porcentajes resultantes del tipo de obra pianística de Isaac Albéniz que conoce el profesorado de los conservatorios de la Comunidad Valenciana

Si los datos anteriores nos señalaban el desconocimiento de una gran parte de la música de Albéniz, este cuadro nos revela que de igual modo el conocimiento de la obra pianística está focalizado en *Iberia* y en la música folklórica, como ya se apuntaba en las programaciones. La música de salón y la escrita para piano y orquesta obtiene unos porcentajes bajos, pero es aún peor la posición en la que queda la música escolástica y la de cámara.

Por último, y ya que intuíamos el desconocimiento del *Estudio Impromptu*, preguntamos por los Estudios de Albéniz de forma general:

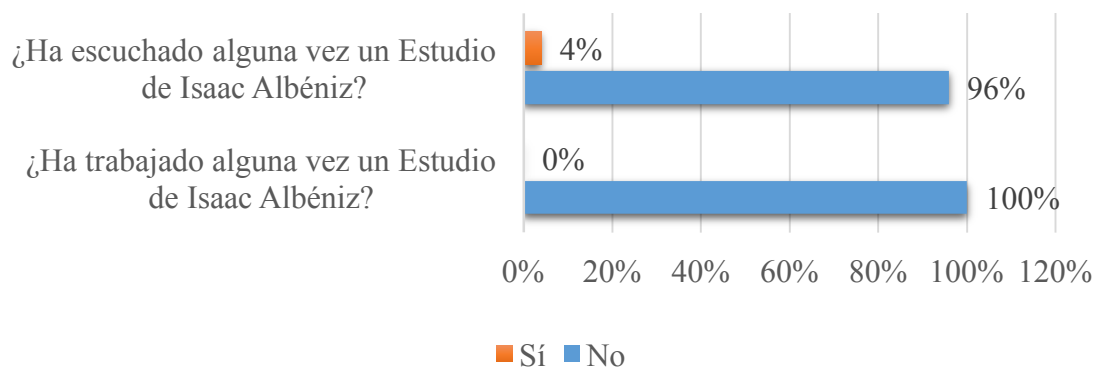


Figura 15: Gráfico de los porcentajes resultantes del conocimiento de los Estudios de Isaac Albéniz entre los profesores de los conservatorios de la Comunidad Valenciana

Según los resultados obtenidos en las preguntas anteriores, era evidente el resultado indicado, exclamando incluso muchos de los entrevistados: “¿Albéniz tiene Estudios?” De los 77 encuestados solamente 3 habían escuchado alguna vez un Estudio de Albéniz en una grabación y ninguno de ellos recuerda qué Estudio o Estudios eran. Nadie ha trabajado, por supuesto, ningún Estudio ni lo ha propuesto a ningún alumno. Este desconocimiento tan evidente no nos permite obtener unos datos fidedignos acerca de su consideración entre los profesores, ya que de los tres que responden que han escuchado algún Estudio, dos de ellos apuntan que tenían una buena calidad y un tercero una calidad regular. Pero estos datos surgen de un recuerdo en la escucha bastante inexacto.

En los datos relativos a la edad, los años de experiencia o el conservatorio donde trabaja cada profesor, no hemos encontrado ninguna relación o aspecto reseñable entre sus respuestas. En cuanto a la investigación entre el profesorado, indicamos que un 20% (16) posee el DEA o Master y un 6,5% (5) el doctorado. Esto refleja un cierto interés por la investigación entre el profesorado de la Comunidad Valenciana, aunque ninguna de sus investigaciones estuvieron relacionadas con la interpretación. Por todos estos resultados, podemos afirmar que el *Estudio Impromptu*, así como todos los demás Estudios o la música diferente a la folklórica no aparece en los repertorios de los conservatorios de la Comunidad Valenciana, principalmente por el desconocimiento de su existencia entre los profesores.

Ante los resultados obtenidos, realizamos una última pregunta al profesorado sobre por qué creen que no son más conocidos los Estudios de Albéniz, ampliando la cuestión para preguntar por la posible causa del desconocimiento de todo tipo de música que no sea *Iberia* y otras músicas nacionalistas. Encontramos interesantes respuestas. Algunos profesores opinan que aunque posiblemente sean obras muy logradas es un autor conocido por su música de tintes españoles, un estilo que lo representa, a la vez que él representa a este estilo. Del mismo modo otro profesor afirma que “la Suite *Iberia* ha eclipsado toda la demás música” y continúa diciendo que “no hay razones objetivas que lo justifique, pero la marca *Iberia* absorbe al compositor. No se programa en función de la calidad de la obra o del compositor sino del producto que vende”.

Otros piensan que en un compositor se suele enfatizar lo que lo diferencia de otros, y esa novedad la aportó *Iberia*, por eso es la obra que más interesa. Cuando Albéniz compuso sus Estudios, la época de esplendor de los Estudios románticos, y por tanto la novedad que

en su día supusieron, ya había pasado. Por esa razón, cuando hay que pensar en Estudios tradicionales románticos para la formación pianística habitualmente se piensa en Frédéric Chopin o Franz Liszt, viéndose los de Isaac Albéniz, ensombrecidos por estos.

Por otra parte, algunos profesores opinan que esto se debe a la falta de difusión (radio, tv, etc...) y a una posible falta de interés general por el autor en su globalidad y por este género en concreto. Verdaderamente, ya hemos visto al inicio de este capítulo la poca divulgación que existe de este tipo de música, pero otros asumen su responsabilidad considerando que es una carencia cultural que parte de una realidad: el profesor que no conoce este repertorio no lo da a conocer y esto se va transmitiendo por todas las generaciones de alumnos. Una profesora reflexiona: “Nuestros profesores no sabían que existían (los Estudios) y tampoco nos han transmitido pedagógicamente ningún interés por ellos, pero es verdad que tampoco nosotros nos hemos interesado en conocerlos”. Y es que como se indica: “No hay tendencia por investigar, ya que nos cuesta salir del repertorio académico tradicional”, es por ello que siempre se acaban interpretando las mismas obras y se entra en un círculo vicioso donde generación tras generación los alumnos acaban interpretando los mismos repertorios. Otro profesor va más allá y afirma que no se indaga por “prejuicios culturales”, ya que no es común interpretar obras tan desconocidas.

Tras la entrevista, muchos de los profesores expresaron una cierta sensación de vergüenza o culpabilidad por no tener constancia de la existencia de gran parte de la música de este compositor, pero a la vez manifestaron una profunda curiosidad por indagar y escuchar el repertorio que desconocían. Por esa razón considero que las encuestas personales han sido muy positivas. Sobre todo han servido para motivar al profesorado e incitarle a descubrir las múltiples facetas de Isaac Albéniz.

Antonio Iglesias en su análisis de los *Siete Estudios en los tonos naturales mayores* lamentaba que estos Estudios “no hayan sido frecuentados por nadie, pianistas en formación o concertistas consagrados” y declara que “tal olvido no es justo, y no estamos tan sobrados de obras así para que, al menos, sirviendo a una pedagogía, hubieran sido mayormente conocidas” (Iglesias, 1987:177). Algo que perfectamente podemos aplicar al *Estudio Impromptu* que nos ocupa y a tantas obras olvidadas. Nuestra misión como profesores e intérpretes es intentar ofrecer una mayor variedad, buscando y programando obras de calidad, con la finalidad de abrir el reducido círculo de repertorio que se abarca habitualmente.

## 5.2 Primer nivel de procesamiento de una obra musical: la partitura y la lectura

Tras haber analizado en los capítulos anteriores las tendencias pedagógicas en las que se basan los actuales currículos así como las más recientes investigaciones realizadas en este ámbito, y habernos adentrado en cuestiones de índole interpretativa y técnica en los que se basa nuestro método, iniciamos su aplicación a continuación. Este método, constituido por tres niveles de procesamiento en los que un músico debe profundizar para interpretar una obra musical lo aplicaremos a continuación a través de un caso práctico basado en el *Estudio Impromptu* para piano de Isaac Albéniz.

Este primer nivel, explicado ya en su apartado correspondiente, se centrará en el procesamiento de la información explícita que nos ofrece la partitura. Será el nivel más superficial de procesamiento, ya que en él sólo identificaremos los elementos notacionales que están presentes explícitamente en la partitura que se basarán en el título, compositor, *tempo*, altura de los sonidos, ritmo, dinámicas, carácter, articulación o digitación escritos en la partitura (Bautista y Pérez Echevarría, 2008).

Pero si ese es nuestro propósito en este primer nivel, nos resulta indispensable contar previamente con materiales idóneos para alcanzar de forma satisfactoria nuestras metas. A partir de esta premisa, la primera labor de un intérprete es la búsqueda de ediciones de una determinada partitura que cumplan con los requisitos de fiabilidad y autenticidad. Por este motivo, la edición es una preocupación común entre los intérpretes.

### 5.2.1 Las ediciones, dedicatorias y estrenos del *Estudio Impromptu*

El *Estudio Impromptu* es el primero de un total de nueve Estudios para piano que compuso Isaac Albéniz entre los años 1882 y 1886 y que completan el Estudio de Concierto *Deseo* (1885) y los *Siete Estudios en los tonos naturales mayores* (1886). Para la obra que tratamos, este primer nivel de procesamiento se convertirá en una labor de investigación profunda. Esto es debido a que, por una parte, el *Estudio Impromptu* es una obra a la que se le ha prestado realmente poca atención en el mundo musicológico y editorial y, por otra, a que posee unas características muy especiales como explicaremos a continuación. El *Estudio Impromptu* fue publicado como inédito por tres editoriales en distintos años, no

siendo ninguna de ellas una reedición de la anterior. El hecho de que tres editoriales publiquen una misma obra no es un caso reseñable, pero que tres editoriales lo hagan de una manera totalmente desligada entre ellas, sí. Además de esto, cada una de estas ediciones está dedicada con carácter de exclusividad a una persona y por si ello fuera poco, se presentó en público en calidad de estreno en distintas fechas y ciudades.

Toda esta ambigüedad de la obra, unida a la mínima atención que se le ha dedicado a este *Estudio Impromptu* en el campo de la investigación, da como resultado un conjunto de datos muy incipientes a la par que contradictorios entre sí en las fuentes. Esta situación nos exige una indagación profunda. Nos disponemos, pues, a contrastar, describir y a aportar nuevos datos sobre las tres ediciones originales del *Estudio Impromptu*, haciendo especial hincapié en la intrahistoria de sus correspondientes estrenos y dedicatorias.

Las tres publicaciones originales existentes del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz son las siguientes, que presentamos de forma cronológica:

1. *Estudio-impromptu (sic)*. Litografía Albors y Laporta<sup>1</sup> de Alcoy dedicada “A mi querido amigo y maestro José Espí Ulrich” (1882).
2. *Estudio Impromptu (sic)*. Antonio Romero Editores de Madrid dedicada “A Monsieur Le Comte Solms, respectueux Hommage” (1886). Número de plancha A. R. 6951.
3. *Impromptu de Concert*. Editorial Carlo Ducci & Co de Londres dedicada “To Lady Colin Campbell” (ca. 1890). En la página 1 solo viene el núm. 59 como número de plancha.

Las tres ediciones del <i>Estudio Impromptu</i> de Isaac Albéniz			
Editorial	Albors y Laporta	A. Romero Editores	C. Ducci & Co
Título	<i>Estudio-impromptu (sic)</i>	<i>Estudio Impromptu (sic)</i>	<i>Impromptu de Concerto</i>
Opus/núm.	Obra 16	Op. 56	Núm. 59
Fecha	1882	1886	ca. 1890
Dedicatoria	A mi querido amigo y maestro José Espí Ulrich	A Monsieur Le Comte Solms, respectueux Hommage	To Lady Colin Campbell
Ciudad	Alcoy	Madrid	Londres

Figura 16: Tabla comparativa de las características de las tres ediciones publicadas del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

<sup>1</sup> Jacinto Torres (2001:270) escribe “Albora y Laporta” pero en la partitura original se lee Litografía de Albors y Laporta. Además, Albors es un apellido muy común en la ciudad de Alcoy

Como se puede observar, existen notorias diferencias entre las partituras, incluso en los títulos. En cualquier caso, la peculiaridad de la coexistencia de tres ediciones que fueron tomadas como inéditas, hace que no haya solamente una verdad en cuanto a su *opus*, título o dedicatoria, convirtiéndose en una obra envuelta de ambigüedad y posibilidades.

Por otra parte, hemos de señalar que este no es un caso aislado en la obra de Albéniz, especialmente en su primera etapa compositiva. Jacinto Torres (2001) ya advierte sobre la “ardua tarea” que siempre supuso catalogar la obra de Albéniz. En los trabajos de catalogación y obra comentada más actuales, completos y rigurosos, escritos por Jacinto Torres (2001) y Justo Romero (2002), se arroja mucha luz sobre la primera etapa albeciniana. No obstante, estos libros dejan aún muchos interrogantes o, como describe Romero, son “un puzle inacabado, como tantas obras y proyectos de Albéniz.” (Romero, 2002:23). En el prólogo del libro de Justo Romero, Rosina Moya Albéniz (nieta de Isaac Albéniz) escribe:

*Me ha gustado muchísimo descubrir la “música de salón” y buena parte de la obra de juventud de mi abuelo, en la que, como se ha puesto repetidamente de relieve, hay mucha picaresca y una preocupación un tanto infantil para aparecer como un músico mucho más prolífico de lo que era en realidad. No hay duda de que Albéniz reutilizaba sus materiales.*

Romero, 2002:17

Los expertos insisten en que faltan multitud de fuentes primarias, además de que existe una gran dispersión de documentos y otros se han perdido. Además, y debido a la personalidad de Albéniz y sus viajes, existen grandes confusiones en la aplicación de títulos erróneos por parte de los editores y en la utilización del número de los *opus* utilizados por el mismo Albéniz. Como nos relata Clark (2002:87), “los números de *opus* de las composiciones de Albéniz carecen casi de sentido, pues este no llevaba bien la cuenta de sus obras y sus diversos editores nunca le consultaron acerca de la secuencia correcta de su composición y publicación. Incluso el mismo editor de dos obras de Albéniz podía cometer un error.” Y continúa: “En algunas ocasiones, los propios números de *opus* parecen haber sido inventados”.



La información que aportan los pocos comentarios hallados dedicados al *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz es muy escasa y no recoge aspectos esenciales que rodean la historia de esta obra como sus peripecias editoriales o sus diversos estrenos. Es por ello que, como vemos a continuación, los datos resultantes son muy contradictorios:

<i>Estudio Impromptu</i> de Isaac Albéniz				
Autor	Laplane (1972) Aviñoa (1986)	A. Iglesias (1987)	J. Torres (2001)	J. Romero (2002)
<i>Opus</i>	56	56	16/ 30/ 56	56
Fecha de composición	-	-	ca. 1882-1883	1882
Estreno	-	Madrid, 1887 L. Chevelier	Madrid, 1887 L. Chevelier	Alicante, 1882 I. Albéniz
Duración	-	Metrónomos: Negra=152 Negra=120 (Poco meno)	8'	5'20"

Figura 17: Tabla comparativa de las investigaciones que tratan el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

En cuanto al número de *opus*, aunque inicialmente fue publicado por la Litografía Albors y Laporta como *Estudio-impromptu (sic) obra 16*, observamos que desde el inicio, biografías especializadas como las de Aviñoa, Laplane o Justo Romero la nombran con el *op. 56* de la edición Romero, igual que aparece referida en la mayoría de los programas de concierto y reseñas periódicas de la época. Esto puede ser debido a que cuando Romero publicó su edición del *Estudio Impromptu* en 1886, esta era una editorial enormemente popular y prestigiosa, instalada en Madrid, una ciudad con una gran vida musical que ya contaba con un conservatorio. Sorprende también que algunos de los importantes investigadores de la figura de Isaac Albéniz, como Gauthier y de las Heras, ni siquiera nombran esta obra, y Clark simplemente cita de pasada un Estudio sin aportar información alguna. Habría que esperar a la catalogación de Torres (2001) para encontrar datos más específicos en esta cuestión.

Excepcionalmente, el *Estudio Impromptu* es mencionado con otros *opus*, como por ejemplo en el concierto celebrado el día 21 de marzo de 1887 en el Salón Romero de Madrid, que aparece como *opus* 30; o en el programa del concierto realizado en el Teatro Español de Barcelona, el día 30 de octubre de 1888, que viene numerada como *op.* 6, aunque, como señala Torres (2001:270), en este caso podría tratarse de un “error de imprenta”, habiendo sustituido el 16 o el 56 por el 6. Por otra parte, la edición Ducci no posee un número específico de *opus*, aunque su número de plancha es el 59 (CD&Co 59). Ningún autor cita este número.

No obstante, a pesar de esta diversidad no podemos extraer ninguna conclusión al respecto, ya que el *opus* de cada edición simplemente se considera válido por ser originalmente adoptado de esa forma. Posiblemente, debido a la variedad de criterios existente, en las grabaciones más actuales se adquiere la catalogación que Jacinto Torres hizo de la completa obra pianística de Albéniz, acuñándolo como T. 50.

En cuanto a la fecha de composición, los datos que se aportan son mínimos. Los pocos autores que de por sí se refieren a este Estudio (Laplane, Aviñoa e Iglesias) no nos ofrecen ninguna información. Jacinto Torres constata como fecha de composición *ca.* 1882-1883 y será Justo Romero el que nos indica la fecha de composición que, por los motivos que indicaremos a continuación, tomaremos como válida: 1882.

Las fechas y el intérprete del estreno también ofrecen discrepancias. También las duraciones que nos proponen los autores, llegando a haber diferencias tan abismales que la duración aproximada que propone Torres dura un 33,3% de tiempo más que la de Romero.

Consecuentemente, las mínimas referencias existentes sobre las ediciones originales del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz nos exigirán una investigación profunda y completa, la cual incluirá un estudio de contextualización de cada edición y estreno, así como un conocimiento de las editoriales y de las personas a las que fueron dedicadas y su relación con Isaac Albéniz. Una vez hecho esto, realizaremos una comparativa entre ellas desde la vertiente más musical.

## Su estreno y su primera publicación por la litografía de Albors y Laporta de Alcoy dedicada a José Espí (1882)

Durante el verano de 1882, el joven Isaac Albéniz, de veintidós años de edad, realizó una gira de conciertos como pianista por tierras levantinas (Valencia, Alicante y Alcoy), que le llevó también a Cartagena. En Valencia permaneció aproximadamente tres semanas, desde el 25 de julio hasta el 14 de agosto, y realizó cinco conciertos (dos de ellos en el Teatro Principal: 3 y 7 de agosto), otro el 12 de agosto en el establecimiento balneario “La Florida” y otros dos en casas privadas. Presentó unos programas de concierto ciertamente extensos con obras de autores especialmente románticos y tres obras propias: *Serenata Andaluza*, *Pavana núm. 2* y *Mazurka*, actualmente descatalogadas. Su presencia en la ciudad despertó una gran expectación y tuvo una importante repercusión social y cultural.

Diferentes periódicos de la época atestiguan que en el concierto que Isaac Albéniz dio el día 7 de agosto de 1882 en el Teatro Principal de Valencia, el músico catalán interpretó un Estudio propio. Sin embargo, existen discrepancias acerca de si el Estudio era del compositor y si, en tal caso, se trataba del *Estudio Impromptu*. Examinemos con detenimiento esta cuestión.

El evento, en el cual también tomaron parte el compositor José Fornet y el joven barítono Salvador Grajales fue anunciado con gran vehemencia por diferentes periódicos de la ciudad. Los rotativos avanzaban igualmente el programa a interpretar:

**— Mañana, á las nueve de la noche, dará en el teatro Principal el segundo y último concierto, el distinguido pianista Isaac Albeniz.**

**El programa que se ejecutará no puede ser mas variado, ofreciendo grandes alicientes á los amantes de la buena música.**

**El programa es como sigue:**

**PARTN PRIMERA.** 1.º Rondó caprichoso, Mendelssohn; 2.º Primer tiempo del concierto en sol menor, id.; 3.º Impromptu, Schubert; 4.º Tocata, Scarlatti; 5.º Barcarola, Rubinstein; 6.º (A petición) Minuetto, Bocherini; 7.º Fantasia de *Rigoletto* (A petición), Liszt; 8.º Melodía húngara (A petición), id.

**PARTN SEGUNDA.** 1.º Ave-Maria, de Mercadante; 2.º Verrei morir, Tosti; 3.º Me dá vergüenza, Fornet.

**Cantadas por el distinguido barítono Sr. Grajales, y acompañadas al piano por el reputado maestro señor Fornet.**

**PARTN TERCERA.** 1.º Estudio 1.º, 3.º, 10.º y 12.º; 2.º Walses; 3.º Berceuse; 4.º Polonesa en *mi bemol*; 5.º Polonesa en *la bemol*, Chopin; 6.º Walses capricho, Rafe; 7.º Mazurka, Albeniz; 8.º Pavana número 2, Albeniz; 9.º Jota Aragonesa (variaciones), Liszt.

Figura 18: Reseña del periódico *Las Provincias*, 6-8-1882:2

Este mismo programa fue anunciado de forma semejante en diferentes periódicos de la ciudad y lo tomamos como referencia fidedigna, ya que no se conservan los carteles concernientes a la actividad realizada en el Teatro Principal de Valencia de este año. Como se puede observar, en dicho programa de concierto (figura 18) aparecen obras de muy diversos compositores, con un gran predominio de autores románticos, y solamente dos obras de Albéniz: *Mazurka* y *Pavana núm. 2*. No hay ningún rastro de un Estudio propio, y los únicos Estudios que constan pertenecen a Frédéric Chopin. Por tanto, debemos acudir a las críticas del concierto para intentar hallar alguna referencia que nos aclare este dato.

La crítica publicada en el periódico *Las Provincias* (8-8-1882:2) menciona que al finalizar la primera parte, ante los ruegos de la concurrencia, “el señor Albéniz tocó su Estudio número uno de muy buen efecto y Murmures de la foret de Liszt”. Asimismo, en el periódico valenciano *La Nueva Alianza* del día 9 de agosto de 1882, que recoge la revista musical *La Correspondencia Musical* del día 16 de agosto de 1882 (LCM 2/85), se puede leer el siguiente comentario crítico:

*Con decir que todas las piezas que ejecutó (Albéniz) fueron frenéticamente aplaudidas, habríamos reseñado su último triunfo; diremos, sin embargo, que mereció especial mención en la fantasía de Rigoletto, el minueto de Bocherini, los Murmures de la foret de Liszt, el estudio núm. 1 de Albeniz, su Pavana, y una mazurka de Chopin.*

Autoría anónima. *La Correspondencia Musical*, 16-8-1882:6

Por su parte, la crítica del concierto aparecida en *La Correspondencia de Valencia* (8 de agosto de 1882) no menciona nada sobre un Estudio de Isaac Albéniz. En ella solo se puede leer que “ante los grandes aplausos del público” repitió la *Toccata* de Domenico Scarlatti en la primera parte y su *Pavana núm. 2* en la tercera parte, aludiendo a su admirable precisión en la ejecución de las piezas del programa. También se apunta que “ante una tempestad de aplausos y bravos” dio a conocer tres piezas que no estaban en el programa: una *Mazurka* de Chopin, la popular canción del “Mare vinga” y una *Toccata* de Bach.

En las investigaciones sobre Albéniz no aparece mención alguna a este concierto, a excepción de una leve referencia de Clark. Este autor, cuando describe las giras de

Albéniz por España, alude a *La Nueva Alianza*, indicando que el día 7 de agosto el joven pianista y compositor interpretó en Valencia “un Estudio y una Pavana propios” (Clark, 2002:70), sin ningún añadido más. Más recientemente, un artículo de Alemany (2011) describe la estancia de Isaac Albéniz en Valencia y al citar a Clark puntualiza que las composiciones interpretadas en dicho concierto fueron “su Pavana núm. 2 y una Mazurca” y que “los Estudios que el pianista ejecutó en aquella ocasión pertenecían a F. Chopin”, limitándose únicamente a transcribir el programa anunciado en el periódico.

Ciertamente, cabe conjeturar que este *Estudio número 1* no fuera suyo y los críticos confundieran los términos. Aquí cabrían dos posibilidades: que este fuera el *Estudio núm. 1* de Frédéric Chopin incluido en el programa, o bien *Murmures de la forêt* de Franz Liszt, que es el *Estudio número 1* de los *Dos Estudios de Concierto S.145* de Liszt, obra que se cita en las críticas.

Pero admitiendo como válida la versión de los dos periódicos (*Las Provincias* y *La Nueva Alianza*, 8 y 9-8-1882 respectivamente) que afirman que Isaac Albéniz tocó su propio “Estudio núm. 1”, cabría analizar si este es o no el *Estudio Impromptu*. Aunque existe la posibilidad de que pueda tratarse de un Estudio que nunca llegó a publicarse, es cierto que el carácter espontáneo de Isaac Albéniz otorga una alta probabilidad al hecho de que tocara de forma improvisada un esbozo de algún Estudio que estaba componiendo en ese momento, llamándolo de forma casual “Estudio núm. 1”. A pesar de que la nomenclatura no coincida, la única opción dentro de los Estudios conocidos recae en el *Estudio Impromptu*, ya que los demás Estudios conocidos del compositor fueron escritos a partir de 1885. La distancia temporal que hay desde ese momento hasta la fecha en que tocó el *Estudio Impromptu* como tal (26 de agosto de 1882), nos hace pensar que este *Estudio núm. 1* se referiría al Estudio que nos atañe, adquiriendo el nombre actual semanas después e incluyéndolo ya en el programa de concierto. Por tanto, a pesar de la nomenclatura podemos conjeturar que en este concierto del día 7 de agosto de 1882 en el Teatro Principal de Valencia se tocó por primera vez el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz.

El día 14 de agosto de 1882, Albéniz se trasladaba a Alicante (*El Mercantil Valenciano*, 17-8-1882) para continuar con su gira de conciertos. Allí realizó un primer y exitoso recital en el Teatro Circo de Alicante, la noche del 19 de agosto del año 1882,

abordando un programa muy similar al primero ofrecido en Valencia el día 3 de agosto del mismo año. Aunque Flori (2007-2008) y Alemany (2011) afirman que Albéniz sólo ofreció un concierto en dicha ciudad, hubo un segundo concierto el día 26 de agosto de 1882 en el mismo teatro. Y es en el programa de este concierto donde aparece escrito, por primera vez, el *Estudio Impromptu*. Por tanto, esta vez sí podemos constatar su estreno de manera indiscutible. El programa lo publica *El Constitucional* de Alicante, (26-8-1882:3). Este diario avanza que el señor Albéniz ejecutará las obras “con la admirable limpieza que sabe hacerlo” y que el teatro “se verá bastante concurrido”. Y es que la presencia del músico de Camprodón por estas tierras era algo extraordinario, siendo reconocido y valorado como un brillante pianista.

## ALICANTE, SABADO 26 DE AGOSTO DE 1882.

### SECCION DE ESPECTÁCULOS.

TEATRO CIRCO.—Gran función para hoy la ópera en cuatro actos, *Sonámbula*.

Entrada general, 0.75 pesetas.—A las nueve en punto.

Isaac Albeniz.—Esta noche en el intermedio del segundo al tercer acto de *La Sonámbula* el eminente pianista señor Albeniz dará un segundo concierto ejecutando con la admirable limpieza que sabe hacerlo, las piezas siguientes:

Polonesa en mi bemol. Ver-esse de Chopin. Rondó caprichoso de Mendelssohn. Fantasia de Rigoletto. Melodía húngara de Liszt. Estudio impromptu. Pavana número 2 de Albeniz y Allegro de concierto de Weber.

Con dicho motivo tenemos la completa seguridad que nuestro Teatro Circo se verá bastante concurrido esta noche.

Figura 19: Diario *El Constitucional*. Año XVI- Tercera época, 26-8-1882:3

De esta forma quedó el programa de la noche del estreno del *Estudio Impromptu* interpretado por Isaac Albéniz la noche del 26 de agosto de 1886:

<i>1º Polonesa en Mi bemol y Verceuse (sic)</i>	F. Chopin
<i>Rondó caprichoso</i>	F. Mendelssohn
<i>Fantasia de “Rigoletto” y Melodía húngara</i>	F. Liszt
<i>Estudio improntum (sic), Pavana número 2</i>	I. Albéniz
<i>Allegro de concierto</i>	C. M. von Weber

A pesar de que Iglesias y Torres sitúan el estreno de esta obra el 20 de marzo de 1887 en Madrid a cargo de la pianista M<sup>a</sup> Luisa Chevalier (Torres, 2001:270) y reconocen que dichos datos “son generalmente aceptados”, lo cierto es que -como ya señala Romero (2002)- la primera interpretación de la que hay constancia del *Estudio Impromptu* es la expuesta.

Durante el mes de septiembre de 1882, Isaac Albéniz se trasladó a la ciudad de Alcoy, donde ofreció diferentes conciertos de extraordinario éxito y donde compartió estancia y ocasional escenario con su amigo José Espí, quien también se había trasladado a Alcoy para la ocasión (*Las Provincias*, septiembre de 1882). A él le fue dedicado este *Estudio Impromptu* que Albéniz tocaría en diferentes ocasiones durante su estancia en Alcoy y ante su presencia. En esta serie de conciertos coincidió asimismo con Jordá, Monllor y Pérez Miralles, y también con los profesores valencianos Fonet y Penella (*El Serpis*, 5-9-1882).

En sus primeros días de permanencia allí, ofreció dos recitales de piano en el Teatro Principal, los cuales fueron considerados incluso en Madrid como “dos verdaderos triunfos para el distinguido artista” (*La Correspondencia Musical*, 20-9-1882). El primer concierto acontecía el 4 de septiembre y constó de tres partes: la primera parte estuvo formada por las Polonesas en La mayor, en Mi bemol mayor, en Do sostenido menor y en La bemol mayor de Frédéric Chopin; en la segunda parte interpretó una Sonata de Domenico Scarlatti, el *Minueto* de Luigi Bocherini, la *Tocata y Fuga en Re menor* de Bach-Tausig y la *Sonata* de Durante; y en la tercera parte el *Allegro de Concierto* de Carl Maria von Weber, la *Fantasia de Rigoletto* de Franz Liszt; el *Estudio impromptu*

(dedicado a José Espí) de Albéniz, la *Pavana y Capricho* de Isaac Albéniz y la Melodía húngara de Franz Liszt. Para el segundo concierto, celebrado a beneficio de la Casa de los Desamparados, contó con la colaboración de amigos como José Espí. En este programa repitió algunas obras y ofreció otras nuevas que dejaron patente su predilección por los compositores románticos. Entre los títulos repetidos aparecía su *Estudio Impromptu*. La prensa local destacó las grandes ovaciones, los aplausos incesantes y las entusiastas aclamaciones por parte del público.

El tercer recital se celebró el día 12 de septiembre, en el Teatro Principal, obteniendo también un soberano éxito. Allí, la Sociedad Artística Recreativa *El Iris*, le rindió un homenaje y le nombró “Socio de Honor”. La prensa seguía reflejando el ambiente entusiasta que desprendía la ciudad con motivo de la visita de Albéniz. Una crónica publicada en el periódico *El Serpis* dejaba constancia del entusiasmo reinante tras su última actuación:

*El héroe de la noche, y como no podía menos, lo fue el Sr. Albéniz, quien consiguió una vez más arrebatarse al público con su pasmosa ejecución.*

*Llamado entre aclamaciones y aplausos, al palco escénico a la conclusión del concierto, fue obsequiado con palomas adornadas con cintas, una hermosa corona de laurel con botones de oro y el título de Socio de Honor del Iris.*

Autoría anónima. *El Serpis*, 12-9-1882:3

Durante estos días, Albéniz también tuvo la oportunidad de dirigir a la orquesta “La Novísima” y “La Primitiva”, siendo su dirección considerada como acertada.

Después de su estancia en Alcoy, Albéniz escribió dos cartas de agradecimiento. Una de ellas la mandada al periódico *El Serpis* para su publicación el 19 de septiembre de 1882, y la cual aparecía en su portada. En esta carta se puede observar la fascinante impresión que se llevó Albéniz de Alcoy, describiéndola como una “honrosísima y extraordinaria rareza” por su mezcla de arte e industria. Agradecía la generosidad y resaltaba el ambiente musical de la ciudad, afirmando que “Alcoy tiene la imprescindible obligación de ir a la cabeza del cortejo del arte musical en España”. Asimismo, expresaba su emoción por la buena acogida, el cariño y la consideración que le habían dispensado los alcoyanos, así como por las ovaciones recibidas.



Durante la exitosa estancia de Albéniz en Alcoy, la litografía **Albors y Laporta** de la ciudad imprimió el *Estudio Impromptu*, siendo esta empresa la primera que publicó el *Estudio Impromptu*, dedicado en esta ocasión- como ya se ha dicho- a José Espí. De esta manera anunciaba *El Serpis* la publicación de este Estudio:



Figura 20: Portada del *Estudio-impromptu (sic)*.  
Litografía de Albors y Laporta (1882)

*El estudio improntu (sic) para piano que el señor Albéniz dio a conocer en los conciertos del Teatro principal, y de que es autor, ha sido litografiado de una manera admirable y como no se hará mejor indudablemente en ningún otro establecimiento de su clase de España y el Extranjero, por nuestros paisanos los señores Albors y Laporta, cuya litografía de tan justa y merecida fama goza.*

*Felicitemos sinceramente a dichos señores, que deben estar orgullosos de la última obra salida de sus prensas.*

Autoría anónima. *El Serpis*, 4-10-1882:2

Como vemos, se trata de una partitura con una bella portada que contiene la fotografía del compositor y está dedicada “A mi querido amigo y maestro José Espí Ulrich”. La dedicatoria tiene un tamaño de letra notorio, dada la importancia de que un pianista de la talla de Albéniz dedicase una obra a un importante músico alcoyano y siendo además litografiada esta partitura por una empresa local. La partitura está formada por 14 páginas en estilo manuscrito.

La litografía de Albors y Laporta fue creada por los alcoyanos Camilo Albors y Francisco Laporta en 1880, ambos pertenecientes a familias de gran tradición empresarial en la industria papelera en una época donde esta tenía una importancia muy relevante en Alcoy.

*En 1873 la industria papelera de Alcoy contaba con 23 fábricas con 85 tinas que produjeron 270.000 resmas de papel de fumar. Los 10 talleres existentes manipularon 540.000 gruesas de libritos y su equivalente de 78 millones de libritos.*

Cerdá Gordo, 1967:123

No era esta una empresa especialmente vinculada a la edición musical. Camilo Albors formaba parte de una empresa de litografía que era considerada una publicación señera alcoyana de gran tradición familiar. En 1927 se anunciaba como *Litografía de Hijos de Camilo Albors* y actualmente sigue en funcionamiento bajo el nombre de *Hijos de Camilo Albors S.A.* con residencia en Av. País Valencia, núm. 55 de Alcoy. Por su parte, como expone Espí (1973), Francisco Laporta Valor (1850-1914) fue un dibujante especialmente centrado en el género del diseño industrial, dentro de la línea del *modern style* y autor de bocetos para los papeles de fumar de su hermano José Laporta. Asimismo, fue hijo del conocido industrial y creador del papel de fumar ceniza blanca, Francisco Laporta Tort.

En 1880, Francisco Laporta se asociaba con su amigo Camilo Albors, instalando en su ciudad un taller de litografía, así como un gabinete fotográfico de acuerdo con las más modernas técnicas e invenciones. Será aquí el inicio de la litografía de Albors y Laporta, donde cada uno de los componentes aportaba algo distinto: Camilo Albors, su experiencia litográfica y Francisco Laporta la parte más artística.

La litografía tenía su dirección en la Calle Elena, núm. 5 de Alcoy, curiosamente la misma dirección que el periódico *El Serpis* (publicitados como “impresores”). Aunque hemos podido encontrar pocos trabajos realizados por esta litografía, se anunciaban poderosamente junto a grandes empresas de Madrid, Barcelona o Zaragoza. Se puede encontrar anuncios de la litografía de Albors y Laporta desde el año 1880 al 1883, ya no hallando nada más a partir del año 1884:



Figura 21. Anuario-almanaque del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración. “Sección de anuncios”. Año 1880:1885

Aunque es aceptado que la primera edición que se conoce es la de Albors y Laporta, el cronista alcoyano Valor Calatayud -fallecido el 5 de mayo de 2014, a los 86 años de edad- afirmaba que “el Estudio- Impromptu, obra 16 de Albéniz aparece impreso por la editorial barcelonesa Vidal e Hijo y Benareggi, con esta dedicatoria *A mi querido amigo y maestro D. José Espí Ulrich*, rubricado en Valencia el 6 de agosto de 1880” (Gisbert Cortés, 2011:145); es decir, dos años antes de los acontecimientos descritos. Sabemos que la editorial Vidal e Hijo y Benareggi se creó en 1880, cuando el catalán F. Benareggi, con almacenes en Madrid, Barcelona y Zaragoza, compró parte de los fondos de Andrés Vidal (hijo), con local en la C/ San Jerónimo, 34 de Madrid (1875 a 1878), proveedor de la Real Casa y sucursal de ventas del establecimiento barcelonés A. Vidal y Roger (padre). Sin embargo, no podemos confirmar esta aislada información, básicamente por dos motivos: esta editorial no consta en ninguna obra de Albéniz y la fecha nos resulta absolutamente desubicada, lo cual nos reafirma en la idea de que la primera edición fue la litografiada por Albors y Laporta.

Por su parte, el músico al que es dedicado el *Estudio Impromptu*, **José Espí Ulrich** (1849-1905), fue un compositor nacido en Alcoy el 26 de diciembre de 1849 que alcanzó cierto renombre en aquella época, especialmente entre sus conciudadanos:

*El distinguido compositor Sr. Espí, que en estos días se encuentra en Alcoy, su patria, acompañando al Sr. Albéniz, ha sido objeto de muchos obsequios y ha recibido muchos aplausos de sus paisanos. En una reunión celebrada en la hermosa quinta Vista Alegre, propiedad de doña Consuelo Barceló, el Sr. Espí dio a conocer algunas de sus obras inéditas que fueron muy aplaudidas.*

Autoría anónima. *Las Provincias*, 19-9-1882



Figura 22: Retrato de José Espí Ulrich

El maestro Espí destacó por sus canciones líricas con melodías de vocación germana siendo “uno de los autores que más se acercó de forma deliberada al lied alemán.” (Alonso, 1998:419). Se interesó por el intimismo poético, la sencillez expresiva, la depuración de la tradición popular, la musicalidad intrínseca en los versos, el tono sentimental, y el refinamiento y lirismo romántico de la poesía alemana.

Estudió en Valencia con el maestro Salvador Giner, siendo ejemplares sus estudios en el conservatorio. Comenzó su carrera profesional como organista, director de capilla y profesor de piano en el Colegio de San José de Valencia y sus primeras incursiones en el género religioso constituyeron verdaderos aciertos, comenzando a desarrollar una actividad múltiple y fecunda. Durante este tiempo en el Colegio (*ca.* 1872 a 1883), compuso gran cantidad de piezas religiosas y se inició asimismo en el género sinfónico. Progresivamente fue cobrando celebridad y su nombre fue sonando en los círculos de artistas de la capital.

La mayoría de los testimonios de sus contemporáneos coinciden en que “el verdadero talento de Espí se revelaba en sus melodías para canto y piano, llenas de originalidad, elegancia, un nuevo protagonismo del piano y una armonización elegante y audaz.” (Alonso, 1998:419). Siendo señalado como el Schubert español y un músico con

un “temperamento exquisito y culto” (*El Mercantil Valenciano*, 14-06-1905). Espí puso música a varias letras y traducciones de Teodoro Llorente, que comenzó a publicar a partir de 1874 en varias series de melodías para canto y piano, que tuvieron una calurosa acogida por parte de la crítica.

Miembro desde 1879 de la Real Academia de Nobles Artes de San Fernando, hacia 1880 ya se estableció en Valencia como profesor de música, siendo un músico muy respetado entre la intelectualidad de la capital levantina. Tanto en su casa de Valencia como en Alcoy celebraba reuniones filarmónicas, que contribuyeron a animar la vida musical de la zona y donde acudían ilustres artistas de la pintura, literatura y la música. Entre ellos estaban Teodoro Llorente, Fernando Cabrera, Isaac Albéniz, Ruperto Chapí, Ramón Roig o Salvador Giner entre otros.

Considerado “un pionero de la ópera española” (Espí, 1965), el maestro Espí fue autor de óperas como *Aurora* o *El recluta*, acogidas con gran interés por el público y la crítica, siendo definidas como obras coloristas y de armonías atrevidas para aquella época, algo que seguramente agradaba a Albéniz. En felicitaciones como la leída en la fiesta posterior al estreno de su ópera *Aurora* en Alcoy (1897) podemos observar que exageradamente se situaba a Espí a la altura del mismo Albéniz. Esta felicitación en forma de poesía la reproduce el periódico *El Serpis*, el día 25 de marzo de 1897:

*AL MAESTRO ESPÍ*  
*Para el bien arte patrio*  
*Y bien de los españoles*  
*Nació la divina Aurora*  
*Después de nacer la Dolores.*  
*No son mellizas, no tal:*  
*Que nacieron por su orden.*  
*Primero, la que es pubilla...*  
*(y que los padres perdonen).*

*Luego, otra nena muy mona*  
*Que deslumbra en Santi-Ponce;*  
*Y luego... ¡sólo Dios sabe!*  
*Que mientras haya Bretones...*  
*Y Espís...y Albéniz..., no habrá*  
*Wagners... ¡Pero sucesores...*  
*Albéniz, Bretón y Espí...*  
*¡Tres músicos españoles!*  
*Tres estrellas españolas:*  
*Pepita, Aurora y Dolores.*

### **Su segundo estreno y segunda editorial A. Romero (1886) dedicada al Comte Solms**

Pocos años más tarde se volvió a publicar el Estudio. Esta vez por parte de la editorial Romero de Madrid, la cual no tenía constancia de que esta obra ya hubiese sido editada por la litografía de Albors y Laporta. Es por ello que la edición impresa por

Antonio Romero del *Estudio Impromptu op.56* fue presentada en el Registro de la Propiedad Intelectual de Madrid, el 28 de mayo de 1886, siéndole adjudicado el número provisional 6491.

Según nos aclara Jacinto Torres, el contrato de cesión de propiedad de esta obra - junto con el estudio *El Deseo*- a Antonio Romero se firmó en Madrid el 24 de febrero de 1886. Sin embargo, parece ser que Albéniz también había comprometido estas composiciones con el editor Benito Zozaya, lo que daría lugar a que en el contrato de cesión de las dos Mazurkas *Amalia* y *Ricordatti*, firmado en Madrid el 2 de junio de 1888, junto a la confirmación de la propiedad de otras obras, se añadiera una declaración complementaria que excluía de la cesión “los estudios *Improntu (sic)*, op. 16 y Gran estudio de concierto op. 18”.



Figura 23: Portada del *Estudio Impromptu (sic)*. A. Romero Editor (1886)

**Antonio María Romero y Andía** (Madrid, 1815-1886) fue una influyente personalidad de la música española del siglo XIX. Disfrutó de una reputación incuestionable en vida, forjada por su vasta producción como editor e impulsor de la prosperidad musical española. Tuvo una implicación activa en las cuestiones de actualidad musical de su época, por su intento de favorecer un sistema de enseñanza musical más profesionalizado y por su condición de Académico de Bellas Artes. Fue clarinetista y logró plaza en diferentes e importantes bandas de Madrid, en la Real Capilla de Madrid o como profesor en el Real Conservatorio de Madrid, ocupando en este último las cátedras de clarinete y oboe que compaginaba con su labor interpretativa, tocando en los principales teatros madrileños. Su *Método completo para clarinete de trece llaves* (1845) aún perdura como texto de enseñanza de gran parte de los conservatorios y escuelas de música españolas, un fenómeno poco habitual. Asimismo contribuyó en el desarrollo del mecanismo del clarinete, aportando una nueva modalidad de instrumento llamado *Clarinete Sistema Romero* con una óptima acogida.

En su labor como editor de música, Romero tuvo una importancia primordial. Fundó su casa editorial en 1854 (Veintimilla, 2002:163), iniciando la edición de obras musicales en 1856. Su visión comercial abarcaba varios frentes: por un lado, publicaba música de salón para cubrir la demanda del gran público y, por otro, llevaba a delante un programa editorial diseñado para renovar la enseñanza en España y lograr una escuela de nivel internacional (*La Instrucción Musical Completa*). Esta combinación de obras rentables económicamente con otras que no lo eran será algo habitual en la labor editorial de Romero, manifestando de esta manera su apoyo al arte musical español.

Desde que el joven Albéniz se presentó en el Salón Romero de Madrid en 1886, Antonio Romero y Albéniz mantuvieron una estrecha relación personal y profesional. Romero editó la mayoría de sus primeras obras, siendo la editorial que más obras le publicó: un total de 57 piezas entre las que está el *Estudio Impromptu* con el número de plancha A. R. 6951. Los números de plancha de Antonio Romero se mantendrán en las siguientes tiradas de Almagro y C<sup>a</sup>, de Dotésio y de U.M.E.

El fondo editorial de Antonio Romero se ha cifrado en más de 15.000 obras, computando tanto las ediciones propias, como las fuentes adquiridas de otros editores españoles (Veintimilla, 2002:12-13). En ellas se incluyen composiciones musicales,

métodos y tratados didáctico-musicales, dado que Romero -como ya se ha dicho- siempre impulsó y ofreció su apoyo a los autores españoles. La difusión que alcanzó fue de tal magnitud, que es complicado no hallar alguna muestra de su casa editorial al consultar un archivo histórico musical español. Fue el primer almacenista europeo que se encargó de reunir sistemáticamente el material didáctico-musical español, procurando así que los estudiantes e instrumentistas españoles dispusiesen de métodos apropiados para conseguir un nivel técnico adecuado, evitando restringir su catálogo únicamente a los métodos didácticos italianos, franceses o ingleses. Perduró hasta 1898 cuando cerró la casa editorial.

El almacén de música y editorial siempre caminó en línea ascendente, tanto en beneficios económicos como en expansión comercial. Prueba de ello es que su establecimiento cambió de lugar en muchas ocasiones, aunque siempre dentro de la ciudad de Madrid y buscando cada vez una mejor ubicación desde el punto de vista comercial, cerca de los teatros o del conservatorio, con establecimientos de mayores dimensiones, exposición al público y almacén. Desde que se fundara en 1854 el Almacén de instrumentos militares de Antonio Romero y Andía, situado en la calle Pez, el local cambiaría diferentes veces de ubicación. Eso sí, sin abandonar los locales antiguos que adquirirían con el cambio funciones de almacenes, sucursales de despacho de ventas o talleres. La editorial tuvo su sede en lugares tan prestigiosos como la calle Preciados núm.1 con esquina en la plaza del Sol (desde 1863) o la calle Capellanes (desde 1883).

Antonio Romero dedicó asimismo una gran atención a las revistas filarmónicas. En ese campo no tuvo rival. En la década de los ochenta (siglo XIX), Romero poseía la mayor editorial del país, habiendo absorbido casi todas las editoriales existentes hasta entonces, reuniendo un fondo editorial de 9.000 obras. Tenía, asimismo, la exclusiva de venta de las más prestigiosas marcas de instrumentos del extranjero y de las obras de las mejores editoriales, siendo el mayor proveedor de música de España.

En 1884 creó el Salón Romero (calle Capellanes, 10. Madrid), según Alberto Veintimilla, el mayor logro y culminación de sus proyectos comerciales. El Salón estaba dentro de los Almacenes de música de Antonio Romero que albergaban el almacén y la editorial, además del mencionado salón de conciertos. Según declaró el mismo Romero con motivo de su inauguración: “se comprometía a ponerlo al servicio del arte y de sus



colegas artistas (...) para conseguir destacar lo mejor de cada uno con la intención de enaltecer la cultura nacional.” (Veintimilla, 2002:25). Este proyecto permitió a Antonio Romero desenvolver sus deseos de mecenazgo, respaldando y estimulando la cultura por la que siempre había trabajado. El Salón Romero (1884-1896), con un aforo de cuatrocientas veinte localidades y una cabida de hasta setecientas personas (*La correspondencia musical*. Año IV- núm. 174. 1-5-1884:4), fue considerado durante muchos años la principal sala de conciertos de Madrid. Allí se organizaban continuamente conciertos con artistas ya consagrados y se daban a conocer a jóvenes promesas de la composición e interpretación. Precisamente Isaac Albéniz fue uno de los jóvenes pianistas que iniciaron su andadura musical como concertistas en el Salón Romero (24 de enero de 1886). También se utilizaba el salón como lugar de reunión para agrupaciones científicas y culturales que colaborasen en enriquecer el nivel intelectual de la capital. Por la misma razón, siempre estuvo a disposición de eventos culturales benéficos. Antonio Romero y su esposa donaron todos los bienes de la Casa Romero, según consta en su testamento, destinándolos a la fundación de un centro benéfico para artistas.



Figura 24: Retrato de *Monsieur Le Comte Solms*

“A Monsieur Le Comte Solms, respectueux Hommage”. Con estas palabras dedica Albéniz este *Estudio Impromptu* en 1886 al **Conde Solms**.

“El gran diccionario histórico...” (1753), cuenta con 54 condes de Solms, divididos en diferentes ramificaciones pertenecientes a la familia alemana Solms de Burg Braunfels (Lahngau), cuyo tronco fue Marquard, soberano del Lahngau, el cual ya en 1129 fue nombrado conde. A partir de la primera separación del linaje de Solms en 1420, aparecieron multitud de subdivisiones.

Las enciclopedias cuentan con la biografía de tres condes que tuvieron cierta importancia histórica: Enrique, Conde de Solms-Braunfels, descartado porque nació el año 1638; Hermán, Conde de Solms-Laubach (1842-1915), descartado por no tener

ninguna relación con el mundo de Albéniz, siendo una personalidad en el mundo de la botánica; y por último tenemos a Everardo, Conde de Solms- Sonnenwalde, (1825-1912), siendo el único que consideramos que pueda tener relación con Albéniz.

Everardo, Conde de Solms- Sonnenwalde: (en alemán: Eberhard zu Solms-Sonnenwalde) fue un diplomático alemán, nacido en Kotitz bei Bautzen en 1825 y muerto en Berlín en 1912. Fue oficial del ejército prusiano desde 1844 y entró en el servicio diplomático en 1858, estando en Viena (1858), Dresde (1859), San Petersburgo (1860) y Viena (1861). Embajador en París desde 1863, en 1869 representó a la *Norddeutsche Bund* en la Conferencia de París, y en 1870 fue nombrado consejero político del cuerpo de ejército del cuartel general del príncipe heredero. En 1872, ministro residente en Río de Janeiro y en 1873, enviado diplomático en Dresde.

Fue en 1878 cuando llegó a España donde fue embajador alemán en Madrid y ministro plenipotenciario en la corte de Madrid. En 1885 medió con éxito en la cuestión de las Carolinas entre los gobiernos español y alemán. Fue en esta etapa donde conocería a Isaac Albéniz, el cual empezaba a labrarse una carrera como compositor siendo ya considerado un excelente pianista.

En el artículo “Los diplomáticos extranjeros en Madrid” (Diario ABC de Madrid, 29-01-1903), donde se recuerda a algunos de ellos, se describe al Conde de Solms como alguien “muy agradable, que tenía especial predilección por la pintura y que retrató a la dama más hermosa de Madrid, siendo sus retratos notables por el parecido”. Según cuenta este artículo, el conde, “se marchó con mucha pena de nuestro país cuando le obligaron a ello las combinaciones diplomáticas de su gobierno”. La estancia del Conde Solms en Madrid y su gusto por el arte, pudieron hacer posible que coincidiera con un Albéniz que ya gozaba de fama en los círculos culturales y no dudaba, haciendo uso de su especial encanto personal, en relacionarse con gente de poder como el Conde que tratamos, y al cual dedicaría este *Estudio Impromptu*. El Conde permaneció en Madrid hasta 1887, siendo desde este año hasta 1893, en el que fue jubilado, embajador en Roma.

Después de la publicación del *Estudio Impromptu* por la editorial Romero, el Estudio se interpretaría en multitud de ocasiones. Luisa Chevallier lo tocó el 21 de marzo de 1887 en un concierto especial realizado por Albéniz y sus alumnos en el propio Salón

Romero de Madrid. Según Iglesias y Torres, este sería su estreno. Para tal ocasión, el compositor reunió sus obras para piano editadas por Romero, corrigió a lápiz algunas erratas y las mandó encuadernar, denominándolo: *Álbum Albéniz*. Este álbum, y en especial el *Estudio Impromptu* contenido en él, tiene un especial valor para nosotros, ya que las erratas contenidas en la original edición Romero se ven aquí aclaradas. El citado álbum se halla en la biblioteca del Real Conservatorio Superior de Madrid (Signatura 1/4769) y lleva la siguiente dedicatoria escrita a mano por el propio Isaac Albéniz:

*Exmo. Señor Conde de Morphi*

*Al suplicarle acepte este recuerdo, le ruego tenga presente mi bueno y querido Maestro, mis cortos alcances, mi inexperiencia, la ausencia más completa de pretensiones, y en mi pro, el trabajo que representa.*

*Con ayuda de sus siempre buenos consejos, trataré de ir puliendo el basto material que poseo y... Dios dirá, y Ud. juzgará y corregirá (sic) á su antojo mis próximas obras (malas)*

*Siempre agradecido y respetuoso admirador suyo*

*Isaac Albéniz (firma)*

*Madrid, 21 de marzo de 1887*

Más adelante, el 9 de junio de 1888, el *Estudio Impromptu* volvería a sonar en el Salón Romero de Madrid, esta vez interpretado por el propio Albéniz. También lo tocó en una larga gira que realizó el músico entre julio y octubre de 1888 por Cataluña, donde realizó conciertos en el Teatro Español y en la Exposición Universal de Barcelona, interpretando esta obra, al menos, en once ocasiones.

El mismo Felipe Pedrell a propósito de uno de los conciertos de Albéniz (“Concierto de Albéniz”, en *La Ilustración musical*, 15-08-1888, recogido por Franco, 1990:65), destaca la “modernidad” de este Estudio, y escribe: “Particular mención haríamos de dos composiciones (*Staccato* y *Estudio Impromptu*) ejecutadas por Albéniz en el final de la primera parte de su programa” la cual define como “rigurosamente clásica”.

Más tarde, el 8 de febrero de 1889 lo volvería a interpretar en el Salón Romero, y asimismo el mes siguiente (24 de marzo) en el Ateneo de Madrid en un concierto organizado por Morphy, y donde también actuaban Tragó, Arbós, Rubio y Gálvez.

El hecho de que Albéniz interpretase tantas veces este *Estudio Impromptu* en su tierra, como que también lo hiciese posteriormente en sus conciertos de París y Londres (1889, 1890 y 1891), refleja la gran consideración que el autor tenía a este Estudio y lo mucho que creía que le reportaba para su lucimiento como pianista y compositor.

### Su tercera editorial Carlo Ducci & Co dedicada a Lady Colin Campbell (ca.1890)

La edición **Carlo Ducci & Co.** es la tercera y última publicación del Estudio (ca. 1890), la cual se realizó muy probablemente -como le había sucedido anteriormente a Romero- sin tener constancia de las anteriores ediciones. Esta versión inglesa tiene como título *Impromptu de Concert* y su número de plancha es C.D & Co 59. Iglesias (1987:173) afirmaba que esta era la edición más antigua de este Estudio, una muestra más de las confusiones editoriales existentes acerca de Albéniz y, especialmente, sobre este Estudio.

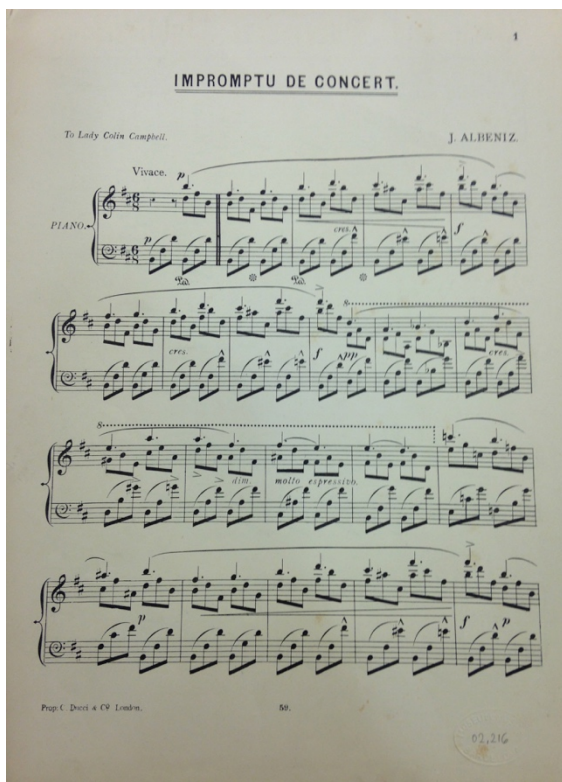


Figura 25: Primera página del *Impromptu de Concert*. Ed. C. Ducci (ca.1890)



Figura 26: Portada de la edición Ducci & Co. de la obra *Cadix-Gaditana*. (ca. 1890)

La editorial Carlo Ducci & Co. fue una editorial creada por el pianista Carlo Ducci (1837-1900) en Londres. La fecha en que esta editorial publica el Estudio se sitúa alrededor de 1890, coincidiendo con la etapa londinense de Albéniz, el cual después de varios conciertos ofrecidos con éxito en París y Gran Bretaña en 1889, decide establecerse en Londres y permanecer allí hasta 1893. Esta editorial publicó gran cantidad de obras del compositor español. Según conocemos, fueron un total de 32 obras, todas ellas pertenecientes a su primera etapa compositiva, siendo, después de Romero, la segunda editorial que más música le publicó a Albéniz. Lamentablemente no se conserva la portada del *Estudio Impromptu* de la editorial Ducci, pero todas las portadas de esta editorial archivadas en la *British Library* de Londres presentan un diseño similar. Por tanto, sirva como referencia la portada que adjuntamos de la obra *Cadix-Gaditana* (fig. 26), la cual fue publicada en 1890 aproximadamente, al igual que el Estudio que tratamos.

Según nos informa Christopher Scobie (*Music Reference Service*) de la *British Library* de Londres en un email que nos remite el 20 de febrero de 2014, el catálogo de las obras de Albéniz publicado por Carlo Ducci & Co es el que vemos a continuación:

- *C. D. & Co. 41. Pavane Espagnole*
- *C. D. & Co. 42. Grenade Sérénade*
- *C. D. & Co. 43. Cadix Gaditana*
- *C. D. & Co. 44. Zambra-Granadina (Oriental Dance)*
- *C. D. & Co. 45. Sevillanas (Spanish Danse)*
- *C. D. & Co. 46. Première Valse de Salon*
- *C. D. & Co. 47. Deuxième Valse de Salon*
- *C. D. & Co. 48. Barcarolle Catalane*
- *C. D. & Co. 49. Gavotte in G*
- *C. D. & Co. 50. Minuetto in A*
- *C. D. & Co. 51. Torre Bermeja (Sérénade Andalouse)*
- *C. D. & Co. 52. Cuba (Caprice Créole)*
- *C. D. & Co. 53. Andalusia-Bolero*
- *C. D. & Co. 54. Cotillon-Valse de Concert*
- *C. D. & Co. 55. Cottillon-Valse de Concert (4 hands)*
- *C. D. & Co. 56. Première Mazurka de Concert*
- *C. D. & Co. 57. Deuxième Mazurka de Concert*
- *C. D. & Co. 58. Menuet du coq*
- ***C. D. & Co. 59. Impromptu***
- *C. D. & Co. 60. Scherzo in D*
- *C. D. & Co. 61. Romance sans paroles*
- *C. D. & Co. 62. Spanish Sérénade*
- *C. D. & Co. 63. Gavotte Ancienne*

- *C. D. & Co. 64. Chaconne*
- *C. D. & Co. 65. Sylvia-Menuet*
- *C. D. & Co. 66. Staccato-Capriccio*
- *C. D. & Co. 67. Old Spanish Dance*
- *C. D. & Co. 68. Gitana Dance*
- *C. D. & Co. 69. “Ricordati” Mazurka*
- *C. D. & Co. 70. Valse-Caprice*
- *C. D. & Co. 71. Spanish Rapsodie, with orchestra*
- *C. D. & Co. 72. Spanish Rapsodie, duet (4 hands)*

Este catálogo está recogido de la tapa de la obra *Romance sans paroles* de Albéniz, que se halla en dicha biblioteca con la signatura h.722 v.23. y cuya edición data de ca. 1893. Asimismo, el precio de esta obra era de 4 chelines ingleses o 5 francos. Durante esos años la editorial Carlo Ducci & Co. (*The London Musical Bureau*) se encontraba en Regent Street, 61, estando allí de 1889 a 1894, fecha en que fue adquirida por la empresa Doremi & Co.

Aunque no se conserva la portada de este Estudio, sabemos que habitualmente estaban estampadas por las editoriales Joseph Williams (Berners Street, 24 de Londres) y Reid Bros. (Oxford Street, 436, London).

Durante su estancia en Londres, Albéniz realizó multitud de conciertos como pianista y vio como muchas de sus obras se estrenaban en la ciudad. El *Estudio Impromptu* no dejó de acompañarlo en sus conciertos, interpretándolo en al menos cuatro ocasiones en conciertos realizados entre 1890 y 1891 en la St. James’s Hall y en la Steinway Hall.

En cuanto a la dedicatoria que lleva esta edición londinense es un escueto “to Lady Colin Campbell”. **Lady Colin Campbell** (1857- 1911) fue una periodista irlandesa, escritora y editora, nacida en Dublin con el nombre de Gertrude Elizabeth Blood. Disfrutó de una educación liberal y artística, y siempre se la consideró una mujer tremendamente bella e inteligente. La mayor parte de su niñez la pasó en Europa, y hablaba por igual inglés, italiano y francés, teniendo además nociones de alemán, español y árabe. A lo largo de su vida manifestó siempre su interés por el deporte, el arte y el canto.

Como relata Jordan (2010) “Lady Colin Campbell refleja el profundo cambio social que caracteriza el final de la era victoriana”. En octubre de 1880 conoció a Lord



Figura 27: Retrato de Lady Collin Campbell

Colin Campbell, miembro del parlamento e hijo del 8th Duke of Argyll. A los tres días ya estaban comprometidos y, a pesar de las objeciones de la familia de su prometido, se casaron al año siguiente, el 21 de julio de 1881. Este matrimonio le proporcionó a Gertrude la entrada a los círculos elevados de la sociedad donde disfrutó de la compañía de la realeza, de eminentes políticos y de los personajes más famosos de la época. Pero el matrimonio no funcionó y terminó en los tribunales de divorcios, protagonizando un escándalo que convulsionó a la sociedad londinense. Lord Colin Campbell acusó a su esposa de adulterio con cuatro co-acusados: un Duque, un general, un doctor y un jefe de bomberos. Fue así como Lady Collin Campbell se convirtió en el centro de atención de los medios de comunicación en 1886. El proceso de divorcio posterior sería uno de los más largos y polémicos en la historia inglesa judicial. Después del amargo juicio y habiéndosele negado el divorcio, la pareja permaneció casada hasta la muerte de Lord Colin en 1895, aunque siguieron sus caminos por separado, siendo ella una mujer independiente.

Aunque fue rechazada por gran parte de sociedad, Lady Colin poco a poco se creó una nueva vida como periodista, con columnas regulares sobre arte y viajes. También escribió sobre deporte, música, teatro, decoración y protocolo. Fundó un diario semanal y estuvo implicada en edición y traducción de libros. En sus escritos abogó por ideas pioneras como construir carriles para bicicletas en los caminos, la cremación como una alternativa al entierro y la igualdad de derechos para las mujeres.

Sus inclinaciones artísticas, su inteligencia, creatividad e ingenio fueron bien recibidos en los círculos más liberales de artistas, escritores y redactores, donde se mezcló con personajes como George Bernard Shaw, Henry James o el artista Whistler que fueron grandes amigos suyos. Lady Colin fue, asimismo, amiga e inspiración de muchos nombres famosos que frecuentaban los círculos artísticos londinenses, como Isaac

Albéniz, pero también tuvo sus enemigos como Oscar Wilde o el notorio redactor y propietario de periódico Frank Harris.

A pesar de ser una influyente periodista de éxito y una mujer de gran talento, Lady Colin Campbell es hoy en día poco conocida excepto por el juicio de su divorcio sensacionalista. Demasiado a menudo definida por un episodio de su vida, las pocas referencias en libros la describen cruelmente como una ninfómana o una cortesana, aunque verdaderamente fue muy amiga de las diversiones. Gracias a la sólida investigación de su biógrafa Jordan (2010), descubrimos la historia de una de las mujeres más talentosas de su día, una mujer liberal, independiente y excéntrica, una deportista pionera y una periodista que vivió las complejidades de una mujer de la era victoriana en Gran Bretaña. Sin duda, una figura de considerable interés que evidentemente llamó la atención de nuestro compositor.

### **Su tercer estreno (1987)**

105 años después de su estreno y de su primera edición, concretamente el 14 de mayo de 1987, se produjo en Alcoy lo que curiosamente se consideró un “estreno mundial” del *Estudio Impromptu*.

Esto sucedió cuando una sobrina nieta de José Espí Ulrich descubrió un ejemplar olvidado del *Estudio Impromptu* de la litografía de Albors y Laporta en un cuarto inutilizado de su casa. Según nos cuenta, emocionada por haber hallado tal tesoro -“¡una partitura del mismísimo Isaac Albéniz dedicada al maestro José Espí!”-, se puso en contacto con la gran pianista alcoyana Consuelo Colomer para contarle el descubrimiento.

Consuelo Colomer, nacida en Alcoy (Alicante) en 1930, es una pianista de gran popularidad y reconocimiento. Ha sido en multitud de ocasiones definida como una virtuosa pianista de gran personalidad y una excelente pedagoga. Inició sus estudios musicales con las profesoras alcoyanas Carmen Alberola y Pilar Mompó y realizó sus estudios superiores de piano en el Conservatorio de Valencia, consiguiendo el Premio Final de carrera con tan solo dieciséis años, como alumna de Leopoldo Magenti. Becada por diferentes instituciones, perfeccionó sus estudios pianísticos con Frank Marshall en Barcelona, ganando el Primer Premio con distinción de virtuosismo, y con Margarite Long en París donde fue distinguida con el título de *Estudiante Patronée*. Fue en estos esplendorosos años iniciales (1947 y 1953) cuando se forjaría una meteórica carrera que la llevaría hasta la sala Pleyel de París.



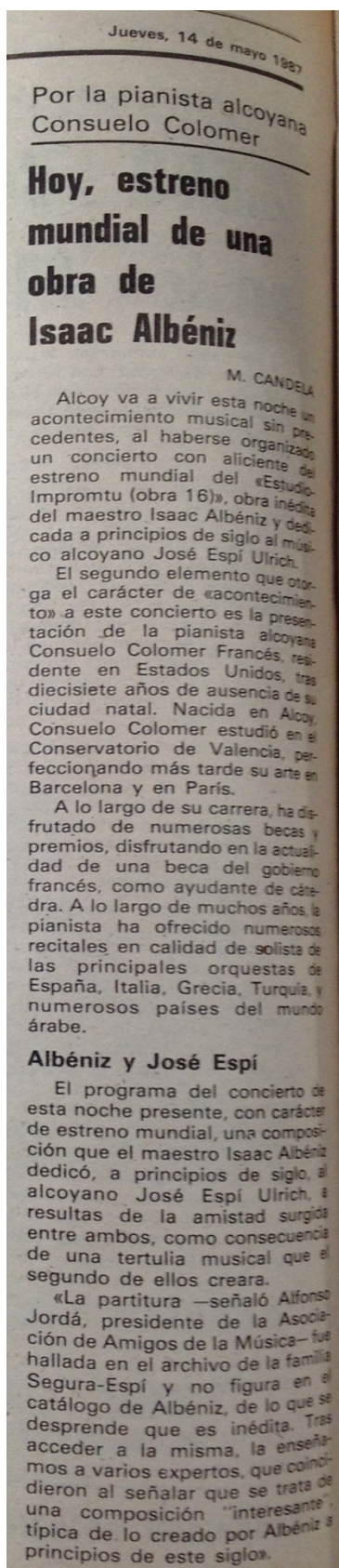


Figura 28: Diario *Información* de Alicante. 14-5-1987:18

Tal y como explica Gisbert (2011:211), tras unos años de aislamiento, Colomer renació en 1961 de la mano del compositor Antonio Massana. A partir de esa fecha y durante un largo periodo (1961-1987), la pianista alcoyana afianzó su carrera y alcanzó definitivamente el reconocimiento nacional e internacional. En 1968 fijó su residencia en Estados Unidos, siendo esta una época en la que cosechó grandes éxitos de público y crítica en París, Londres, Roma, Munich, Viena, Nueva York, Washington y en otras muchas ciudades del mundo, donde realizó numerosos recitales, además de grabaciones discográficas, programas televisivos y emisiones radiofónicas, dedicando siempre una especial atención a la difusión de la música española. Fue en este periodo de máximo apogeo cuando realizaría el estreno que tratamos. En 1992 se retiró de los escenarios. Además de sus actividades como concertista, Colomer ha sido colaboradora de periódicos y revistas musicales. También ha publicado libros sobre técnica pianística e interpretación (1985-1990) o la biografía del Padre Antonio Massana (1989).

Así pues, en el momento en que se produjo este acontecimiento, Consuelo Colomer era considerada una celebridad dentro de Alcoy, puesto que estaba cosechando una brillante carrera como pianista alrededor del mundo. No se dudó, por tanto, en que era ella la pianista que debía interpretar la obra descubierta. Una serie de expertos corroboraron que esta obra no se hallaba en el catálogo de Albéniz, considerándola una composición interesante, típica de su repertorio de principios de siglo. Evidentemente, sí figuraba en libros como en el *Ensayo de catálogo cronológico* del libro de Laplane (1972:163), aunque verdaderamente este *Estudio Impromptu* no solía

tocarse, como tampoco se suele interpretar hoy en día. Después de comprobar que era inédito, la familia Segura Espí entregó la partitura a la Asociación de Amigos de la Música de Alcoy con el fin de realizar su estreno mundial en la ciudad que vio nacer a José Espí y a Consuelo Colomer.



Figura 29: Portada y página 7 del periódico *Ciudad de Alcoy*, 14-5-1987

Consuelo Colomer residía desde hacía más de veinte años en Estados Unidos y aunque seguía muy activa pianísticamente, hacía largo tiempo que no realizaba conciertos en su ciudad. El citado concierto se programó para el 14 de mayo de 1987, como brillante colofón a la gira que la intérprete realizó en la primavera de ese mismo año por tierras españolas. Dicho acontecimiento provocó una gran expectación en la ciudad de Alcoy, al tiempo que supuso un gran aliciente para ella porque supuestamente se trataba de un estreno y porque significaba además su vuelta a los escenarios alcoyanos.



**El concierto de Consuelo Colomer estuvo marcado por la emotividad**

El esperado regreso de Consuelo Colomer constituyó, tal y como se esperaba, todo un acontecimiento. La emotividad marcó el recital que la pianista dio en el Salón Rotonda del Círculo Industrial, donde puso de manifiesto su depurada técnica y su gran dominio. El reencuentro de Consuelo Colomer con su ciudad natal estaba precedido, además de la personalidad pianística de la intérprete por el «Estudio Impromptu» de Albéniz, pieza que se estrenó mundialmente en Alcoy y que significó una importante aportación del compositor hispano al mundo de la música. Alcoy tuvo la fortuna de comprobar con la acertada interpretación de Consuelo Colomer, los valores de esta pieza de Albéniz.

Figura 30: Periódico *Ciudad de Alcoy*.  
16-05-1987:5

Este acontecimiento fue ampliamente anunciado por la prensa. En palabras de los cronistas que asistieron al acto, el Salón Rotonda del Círculo Industrial de Alcoy apareció repleto y brindó todo su calor a la pianista. “Cabe recordar que su primera actuación tuvo lugar cuarenta y dos años antes en este mismo Salón Rotonda y supuso su última interpretación en Alcoy.” (Gisbert, 2011:146). El concierto de aquella noche inolvidable para los asistentes constó de dos partes: en la primera interpretó dos Sonatas de Antonio Soler, una Sonata de Ludwig van Beethoven y el *Andante y gran Polonesa brillante* de Frédéric Chopin. La segunda arrancó con el presunto estreno mundial del *Estudio Impromptu* de Albéniz y se completó con música eminentemente española: el *Preludio y Romanza* de Antonio Massana, las *Danzas de la Vida Breve* y el *Amor Brujo* de Manuel de Falla, la *Orgía* de la *Danzas fantásticas* de Joaquín Turina y el *Allegro de Concierto* de Enrique Granados.

El concierto obtuvo grandes críticas entre la prensa local que calificó el concierto como un éxito absoluto, cargado de emotividad y de ovaciones, donde se valoró muy positivamente el buen hacer de Consuelo Colomer. Según Valor, Consuelo Colomer tocó como es ella misma en su trato personal: “irradiando luz y a corazón abierto; sin énfasis, ni empaque; sin pose, ni languidez afectada; con la naturalidad y la fluidez que son signos de arte auténtico”. El diario *Información* de Alicante (16-05-1987) relataba:

*El concierto, finalmente, no defraudó a los asistentes, que, mediante continuos aplausos, obligaron materialmente a Consuelo Colomer a regalar dos interpretaciones más. (...) Ocho ramos de flores y un busto recordatorio, se llevó la pianista del escenario.*

Debido al revuelo creado y coincidiendo con la gira española que Consuelo ofrecía en la primavera de 1987, el lunes 11 de mayo, la pianista alcoyana grabó en los estudios barceloneses de TVE un programa llamado “Café Concierto”, dirigido y presentado por el célebre investigador y crítico musical Andrés Ruiz Tarazona. En este programa televisivo, la pianista dialogó con Ruiz Tarazona y deleitó a la audiencia con unos treinta minutos de música, aprovechando la ocasión para presentar públicamente el *Estudio Impromptu* núm. 16 de Isaac Albéniz, dedicado al músico alcoyano José Espí Ulrich. El 5 de septiembre de 1987 se emitió por el segundo canal de TVE a las 23.40 horas, una vez ya realizado el estreno en Alcoy.

Transcurrido un breve espacio de tiempo, el reciente estreno empezó a verse envuelto por fuertes polémicas y en una entrevista realizada por José Guerrero Martín a Consuelo Colomer, ésta afirma:

*Como soy de Alcoy, pensaron en mí para estrenarla. Antes pasé por Madrid y grabé un programa para la televisión, que se ofrecerá en septiembre, con la obra en cuestión. Esta gustó mucho. Pero dos críticos musicales dudaron que fuese inédita. Me entró la inquietud y empecé a investigar. El resultado es que existen varias partituras iguales con distintas dedicatorias.*

*La Vanguardia* de Barcelona, 15-8-1987:27

Para Consuelo Colomer, según fuentes cercanas, el no haberse cerciorado totalmente de que aquella obra no era realmente inédita fue un golpe fuerte para ella, algo que lograría mitigar:

*El nieto de Albéniz me dijo que, indudablemente, era la primera vez que esta obra se tocaba en público y que es una suerte que por tal circunstancia se haya dado a conocer. En esta partitura, impresa en Alcoy, ya ve usted que pone, precio seis pesetas. Yo me guardo mucho de asegurar nada, porque son los investigadores los que tienen la palabra. Pero según me han dicho todos, el estreno mundial lo ha tenido Alcoy. Y, desde luego, será estreno en televisión cuando se ofrezca por Televisión Española.*

*La Vanguardia* de Barcelona, 15-8-1987:27

Obviamente, aunque estas afirmaciones eran en buena parte infundadas, sirvieron verdaderamente para dar a conocer el *Estudio Impromptu* y evidentemente sí fue un estreno en televisión. Ruiz Tarazona apoyaba la tesis de que este supuesto estreno sirvió como lanzamiento de esta obra y escribe en el prólogo del libro dedicado a Consuelo Colomer: “fue la primera en recuperar, dentro del programa de televisión *Café Concierto*, esta pieza alcoyana de Albéniz, una sorpresa para la audiencia masiva. Lo había hecho ya, con carácter de estreno, en Alcoy, el 14 de mayo de 1987” (Gisbert, 2011:11).

Por su parte, Manuel Chapa Brunet, de la Unión Musical Española –empresa que absorbió la editorial Romero- le remitía una carta el 20 de agosto de 1987 en la cual se puede leer: “Respecto a la obra Estudio-Impromptu, *op.* 16 está en curso de reimpresión y esperamos tenerla a la venta en el próximo mes de octubre. A modo de curiosidad puedo indicarle que Albéniz dedicaba con cierta frecuencia la misma obra a personas diferentes e incluso titulaba de forma diferente una misma composición, lo que a menudo provocaba la estupefacción, cuando no la irritación, de sus contemporáneos”. También la prestigiosa revista Ritmo se hacía eco de la noticia (1987: 54-55), señalando la controversia de este estreno surgida al descubrir que la obra “ya había sido editada por la Unión Musical” dedicada al Conde Solms pero considerando que esta obra había tenido una gran aceptación: “Al escuchar las dudas de Enrique Franco y Antonio Iglesias sobre si esta obra era la misma que figuraba con el mismo título en los catálogos con el *op.* 56, Consuelo Colomer se apresuró a pedir a la Unión Musical la obra 56, ya agotada, y que gentilmente le fue facilitada de los archivos de la Unión Musical. Con gran sorpresa comprobó que se trataba de la misma obra, aunque con distintas dedicatorias y número de opus”. (Ritmo, 1987:54). Claramente, ya había sido editada anteriormente, pero la partitura de Albors y Laporta que interpretó Consuelo Colomer había sido en su momento anterior a la editada en su día por Romero (cuyos derechos ahora pertenecían a la Unión Musical Española); por tanto, el problema en sí era que ya había sido estrenada e interpretada en multitud de ocasiones.

La revista especializada Ritmo (1987) acogió informativamente la noticia de manera amplia y aclaró algunas dudas sobre el *Estudio Impromptu*, al tiempo que lanzaba un reto para que se investigara más profundamente sobre este tema apasionante

en cuestiones como: ¿cuándo fue escrita? ¿quién fue el primer poseedor de la obra? ¿José Espí? ¿El Conde Solms? ¿Lady Colin Campbell? O preguntas como si era costumbre de Albéniz dedicar a varias personas una misma obra. Cuestiones que hemos ido dilucidando en esta tesis.

Por último, añadir que existe una grabación en audio del estreno en Alcoy por la pianista Consuelo Colomer del día 14 de mayo de 1987 en el Salón Rotonda del Círculo Industrial de Alcoy. Esta grabación la hemos conseguido gracias a Juan Javier Gisbert, biógrafo de Consuelo Colomer. Es una grabación no catalogada y contiene una deteriorada calidad de sonido, pero se puede escuchar la romántica interpretación de la pianista con la duración más extensa de las registradas anteriormente: 7'11".

### **Otras ediciones y reediciones posteriores**

Las reediciones y revisiones que se han realizado posteriormente a las consideradas como originales del *Estudio Impromptu* han sido realmente escasas y todas ellas derivan de la edición madrileña de Romero. Dos de estas versiones fueron realizadas por la propia editorial Romero, reconvertida en Unión Musical Española editores. Se puede encontrar muy poca información sobre estas reediciones del *Estudio Impromptu* que UME ha elaborado, ya que en el fondo histórico de Unión Musical Española nos indican que solamente cuentan con una única versión de UME y en la SGAE solamente consta la edición Romero.

Al buscar en archivos y bibliotecas, la enorme mayoría de las partituras del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz que aparecen son de la editorial Romero, posteriormente reconvertida en UME, siendo la más públicamente extendida. Si no nos paramos a compararlas con minuciosidad es muy posible que *a priori* todas ellas parezcan la misma partitura, pero a través de la investigación llegamos a la conclusión de que en realidad existen tres partituras diferentes de UME con el mismo número de plancha (A.R. 6951): la edición Romero y dos reediciones de Unión Musical. Esta información es fundamental para los futuros intérpretes del *Estudio Impromptu*, ya que cada una de ellas posee importantes modificaciones musicales respecto a la primera de 1886.



Figura 31: Portada del *Estudio Impromptu*. UME 1 (ca. 1915)

Alrededor del año 1915, la editorial Romero volvería a publicar el *Estudio Impromptu* para piano, esta vez como Unión Musical Española Editores, Madrid-Bilbao, utilizando la misma plancha que en la publicada en 1886 (A.R. 6951), pero corrigiendo todas las erratas anotadas por Albéniz en su *Álbum Albéniz* (1887) anteriormente citado. La portada la mantendrían intacta quedando como título “Estudio Impromptu” (sic). Esta portada se puede diferenciar de la anterior porque se modifica el nombre de la edición, pudiéndose leer en la parte de abajo: Unión Musical Española. Madrid-Bilbao. La podemos consultar en la Biblioteca Nacional de España: MC/3760/45.

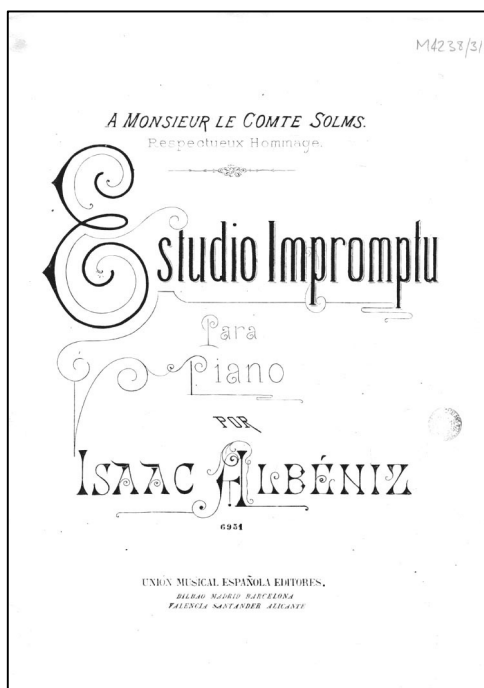


Figura 32: Portada del *Estudio Impromptu*. UME 2 (1987)

Más tarde, la Unión Musical Española Editores volvió a reimprimir esta partitura (A.R. 6951), esta vez corrigiendo más errores y añadiendo diferentes signos de expresión no existentes en las anteriores. En el título ya se le añade una “p” y podemos leer “Estudio Impromptu”. Esta edición es la que después del polémico estreno de Alcoy, Manuel Chapa indicaba que la editorial la iba a tener a la venta para octubre de 1987. Además de por la “p” del Impromptu, la podemos diferenciar de las otras porque debido a la expansión de la editorial, en la parte baja de la portada se lee: *Unión Musical Española Madrid Bilbao Valencia Santander Alicante*.

Como se puede observar, las dos anteriores impresiones de UME expuestas, tienen una portada prácticamente idéntica entre ellas y también en relación con la primera de Romero, poseyendo todas ellas además el mismo número de plancha.



Figura 33: Comparativa de las portadas del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz presentes en la figura 23 (Romero), en la 31 (UME 1) y 32 (UME 2)

Esto puede llevar a confusiones, ya que en ningún momento se señala que son reediciones y que son diferentes, pero es esencial que el intérprete que desee trabajar este Estudio conozca la existencia de toda esta variedad editorial, ya que como veremos a continuación, las diferencias halladas en el contexto musical son sustanciales.

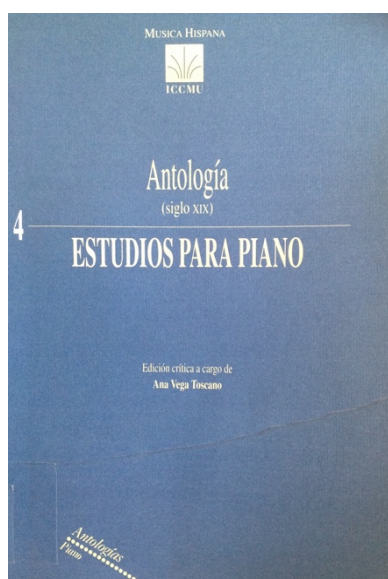


Figura 34: Portada de *Antología. Estudios para piano*. SGAE/ICCMU (1997)

Por último, en el año 1997 la Edición SGAE/ICCMU publica una Edición crítica a cargo de Ana Vega Toscano titulada “Antología (siglo XIX). Estudios para piano”, siendo la número 4 de la Serie C una colección denominada “Antologías”. En esta edición se recogen Estudios para piano pertenecientes al siglo XIX español: *Tres estudios o caprichos* de J.C. de Arriaga, dos de los *Douze études de mécanisme et de style* de Pedro Tintorer, *Seis grandes Estudios para piano* de Adolfo de Quesada, *Dos Estudios* de Eduardo Ocón, un *Capricho-Estudio* de Dámaso Zabalza, *Seis Estudios* de Teobaldo Power, todos los Estudios de Isaac Albéniz (*Deseo*. Estudio de Concierto; el *Estudio*



*Impromptu* y *Siete Estudios en los tonos naturales mayores*) y por último, los *Seis Estudios Expresivos* de Enrique Granados. Esta edición está basada en la edición Romero y toma de ella la dedicatoria “A Monsieur le Comte Solms, respectueux hommage”. A esta le añade las correcciones que realizó Albéniz en el citado *Álbum Albéniz*, algo que ya hizo la primera reedición de UME, siendo por tanto un calco de esta. No aporta, por tanto, nada nuevo a excepción de una mínima corrección de un becuadro en el compás 12(2) que ya habría aportado la segunda reedición de UME. Asimismo, no considera la edición Ducci para sus decisiones, y ni siquiera hace mención de la litografía de Albors y Laporta.

### 5.2.2 Revisión de las diferentes ediciones del *Estudio Impromptu* y la edición crítica

Una vez expuestas todas las averiguaciones que nos han ayudado a conocer, situar y contextualizar las diferentes ediciones, reediciones, estrenos y dedicatorias, me dispongo a realizar un trabajo comparativo a partir de la parte musical contenida en ellas. El hecho de que ninguna editorial se haya interesado en realizar una edición crítica exhaustiva de este Estudio, en comparación con la multitud de ediciones críticas y *Urtext* que por ejemplo existen de las Sonatas de Ludwig van Beethoven, comporta que en este caso sea preciso realizar un examen desde la base.

Como ya se ha expuesto reiteradamente, tres son las editoriales que publicaron este Estudio de una manera totalmente independiente y, muy probablemente, sin conocimiento de que ya hubiese sido publicado por otra editorial. Por ello, aunque el propio Jacinto Torres asegure que entre la editorial de Albors y Laporta y la de Romero hay “apenas dos o tres notas corregidas” (Torres, 2001:270), puedo asegurar que las diferencias entre las tres ediciones son reseñables: encontramos dinámicas contradictorias de *piano* y *forte* en un mismo punto, notas distintas, o medidas y signos de expresión sin ninguna relación. Por si ello fuera poco, aparecen multitud de erratas y grandes incoherencias dentro de una misma edición, no manteniendo el mismo criterio en pasajes semejantes o escribiendo signos de expresión de una manera que puede parecer totalmente aleatoria.

De esta forma, el caos biográfico que envuelve a Albéniz y en especial a esta obra, prosigue en el momento de contrastar las partituras citadas. El joven Albéniz, que anhelaba el éxito y el reconocimiento rápido, escribió este Estudio probablemente de manera casi improvisada y sin demasiada meditación, motivo por el cual encontramos multitud de incongruencias. Esto, unido a la falta de una fundamentada edición crítica, tiene como consecuencia que resulte una obra incómoda y poco atractiva para su interpretación.

Este no es un caso aislado en las ediciones de los Estudios de Isaac Albéniz. Antonio Iglesias comenta algo parecido acerca del Estudio de Concierto *Deseo*:

*Existen en el transcurso de la obra, en particular, con la repetición de su principal periodo, acentos cambiantes sobre determinadas notas. ¿Lo quiso Albéniz, “estudiando” tal particularidad o ello es debido, simplemente, a defectos de la edición? Me inclino hacia lo último (...).*

Iglesias, 1987:125

Debo aclarar que estas tres ediciones en ningún momento las considero versiones de un mismo Estudio por el modo en el que trascurrieron los hechos en la realización de las tres ediciones y porque sería un caso insólito que un compositor escribiera cuatro versiones (tres ediciones más la corregida en el *Álbum Albéniz*) de una misma obra y además con diferencias tan aleatorias entre ellas como las que veremos a continuación. Y es que, coincidiendo con la opinión de Iglesias arriba citada, también en el *Estudio Impromptu* las diferencias se deben en su mayoría a cuestiones de escritura apresurada y de olvidos por parte del compositor o de los editores. Dicho esto, hay que añadir que estas incongruencias y errores podrían subsanarse a través de correcciones rítmicas, melódicas o armónicas, todo ello con la intención de poder realizar una única edición crítica de todas ellas lo más coherente posible desde el punto de vista musical. Esto es lo que yo he pretendido hacer en este trabajo de investigación, si bien es cierto que determinadas decisiones de expresión las he adoptado de forma particular y basándome en ciertas reglas musicales que explicaremos en su momento.

Así pues, tomando como base las tres ediciones originales del *Estudio Impromptu*, y apoyándonos en las correcciones del *Álbum Albéniz* y en las reediciones de UME, tengo

la esperanza de poder crear una edición que ofrezca a los intérpretes una mayor claridad. Para ello, me dedicaré primeramente a desgranar cada partitura y realizar un análisis comparativo exhaustivo de las tres partituras originales, ya que lamentablemente no existe una partitura manuscrita. A través de este análisis trataré de:

- Hallar todas las diferencias y similitudes existentes entre las distintas ediciones.
- Encontrar las diferencias y similitudes en las reexposiciones literales dentro de la misma edición.
- Extraer conclusiones y establecer un criterio de edición.
- Realizar una edición crítica propia.

De este modo, para este análisis tomo como base las tres ediciones auténticas, que serán complementadas con el *Álbum Albéniz*:




1. Litografía de **Albors y Laporta** de 1882, conseguida gracias a las sobrinas nietas de José Espí (Marisa y Elia Segura Espí) que residen en Alcoy y tienen enmarcada esta partitura. La conforman 14 páginas en estilo manuscrito.
2. La partitura de **A. Romero Editores** (A.R.6951) de 1886, hallada en la Biblioteca Nacional de España. Posee una escritura impresa y es la más escueta en información adicional. Posee 14 hojas siendo la 3 y la 12 la misma plancha, como así también la 4 y la 13; y la 5 y la 14.
3. La partitura de **C. Ducci & Co** (CD & Co. 59) de *ca.* 1890, que me enviaron de la Biblioteca del *Museu de la Música* de Barcelona. Es la más corta con 12 hojas. Posee una gran cantidad de dinámicas y signos de expresión que las otras ediciones no añaden, siendo la que más información ostenta.
4. El *Álbum Albéniz* (1887) conservado en la biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Es esta la partitura donde el propio Albéniz corrigió a lápiz las erratas contenidas en la edición Romero, por ese motivo este álbum adquiere un enorme valor. Dado que no existe un manuscrito original, las anotaciones hechas por el propio Albéniz en este Álbum se consideraran irrefutables y suponen una referencia incuestionable para nuestra toma de decisiones. La primera edición de **UME** es un calco del *Álbum Albéniz*, ya realizado en imprenta.

Cuento, además, con las reediciones como apoyo puntual en el momento de tomar decisiones editoriales:




1. La segunda reedición de UME (1987), adquirida en la Biblioteca de Cataluña (Sig. M 4238/31) contiene la misma plancha que Romero pero es más completa que esta. Añade las correcciones de Albéniz e información a través de signos de expresión, pedales y algunas otras modificaciones que en ocasiones adquiere una cierta similitud con la edición Ducci. Además, corrige muchas de las erratas contenidas en Romero que no corrigió Albéniz.
2. La edición crítica del ICCMU (1997) extraída de la Biblioteca de la Universidad de Valencia (HUD0.2/09364). Esta partitura está basada en la edición Romero y, salvo algún mínimo detalle, es equivalente al *Álbum Albéniz* o a la primera de la UME. La partitura tiene un aspecto muy claro y cómodo para interpretar.

Con la intención de ofrecer un examen comparativo claro, así como sus posteriores conclusiones, he dividido el *Estudio Impromptu* por frases musicales que analizaremos separadamente. De este modo, escribiremos una frase con todos los elementos que coinciden en todas las ediciones originales y sobre dicha frase señalaremos los elementos diferenciadores en una o más ediciones. Para ello hemos asignado un color a cada edición, y otro para cuando dos ediciones coinciden, pudiendo de esta forma comparar visualmente las ediciones:

Cuando el elemento diferente aparece en una edición se asignan los siguientes colores:

-  Litografía de Albors y Laporta (1882)
-  Edición Romero (1886)
-  Edición Ducci & Co. (ca. 1890)

Cuando el elemento diferente aparece en dos ediciones se asignan estos colores:

-  Ediciones Ducci - Romero
-  Ediciones Romero - Albors y Laporta
-  Ediciones Ducci & Co. - Albors y Laporta

Así, cualquier diferencia de una o más ediciones quedará reflejado. De esta forma, si por ejemplo, encontramos un elemento que solamente aparece en la litografía de Albors y Laporta aparecerá escrito de color morado, y de igual modo para las otras ediciones y combinación de ellas con el color correspondiente. La información que aparece en las tres ediciones no se señala y aparecerá con el color negro original de la partitura. De este modo se apreciará de una forma visual y clara las diferentes versiones editoriales.

Una vez presentada la frase coloreada, pasaré a analizar compás por compás cada uno de los elementos que suscitan controversia: notas, acentos, dinámicas, ligaduras y pedal. Para la identificación, análisis y resolución de los elementos conflictivos se seguirá el siguiente esquema:

1	2	3	4	5
Edición Núm. de compas (núm. de tiempo)	Mano derecha (D) Mano izquierda (I) Ambas (A)	Elemento de controversia	Argumentos y conclusiones	Resolución

En el primer recuadro aparecerá la edición que contiene la discrepancia y el número de compás y de tiempo donde se halla. Aquí haré referencia tanto a los compases que presento gráficamente como a sus reexposiciones posteriores. Como ya he explicado, durante la obra aparecen muchos fragmentos exactamente iguales pero no siempre la información contenida en ellos responde a un mismo criterio; esto ocurre tanto entre ediciones diferentes como en una misma edición. En muchas ocasiones hay en la partitura información que parece ser totalmente arbitraria y no responde a un criterio musical razonable.

Incluso las reexposiciones literales contienen discrepancias respecto a sus exposiciones análogas. De todas formas, si bien no me referiré a estas reexposiciones de una forma gráfica en este análisis, estoy convencida que contrastar todos los compases similares de la obra nos ayudará en la toma de decisiones sobre las controversias halladas. Extraeré, por tanto, conclusiones conjuntas para todos ellos, manteniendo la misma versión en la exposición que en la reexposición, excepto pequeños detalles que considere pertinentes y que señalaré en su momento. Pienso que las discrepancias existentes entre fragmentos musicalmente iguales suceden aquí por la ausencia de un planteamiento firme y meditado en el momento de su edición, y no por la intención consciente de añadir un detalle, hecho

que me reafirma en la convicción de que esta es una partitura compuesta con cierta celeridad.

Continuando con la explicación del esquema propuesto, en el segundo recuadro indicaré en qué mano o manos aparece el elemento generador de controversia. En el tercer recuadro presentaré dicho elemento remarcado en el color de la editorial o editoriales que lo exponen (recuadro 3), según el esquema presentado anteriormente.

En el recuadro cuatro, reservado a los argumentos, expondré mi razonamiento sobre si el elemento de controversia se considera un “error de edición” o si después de analizar y contrastar todas las ediciones y no existir unanimidad de criterio entre ellas hemos de tomar una “decisión editorial”. En este punto se reflejarán también las aportaciones que nos puedan ofrecer las reediciones.

En el quinto y último recuadro, apuntaré la resolución al problema. En este apartado es donde expongo mi decisión personal sobre la cuestión planteada. La solución finalmente adoptada se reflejará en la partitura de mi edición crítica. En el caso que consideremos que existen dos opciones válidas, estas se verán reflejadas tanto aquí como en la susodicha partitura de mi edición crítica.

Cuando convenga una mayor esquematización adoptaremos estas siglas:

Partitura	Abreviatura
Litografía de Albors y Laporta	A&L o A
Antonio Romero Editores	R
C. Ducci & Co	D
<i>Álbum Albéniz</i>	AA
Reedición UME	UME1
Reedición UME (1987)	UME2
Edición crítica del ICCMU	ICCMU

### Análisis comparativo

Ya desde el encabezamiento de estas tres diferentes partituras se puede apreciar las enormes diferencias que hay entre ellas. Las frases que analizaré a continuación (frases 1-2 y 5-6), las presentamos de forma conjunta dada la similitud existente entre ellas y con el objetivo de aunar criterios. Tomando así decisiones que se implementarán en las sucesivas frases similares de la obra aparecidas en los compases 77(2)-85(1), 93(2)-101(1), 212(2)-220(1), 228(2)-236(1), 288(2)-296(1), 304(2)-312(1).

#### Frase 1-2 pertenecientes a los compases 1 a 9 (1)

#### Frase 5-6 (c. 17-25)

Notas				
Ed. Romero: • c.5 (1) • c.216 (1)	D	re	<b>Error en la ed. Romero</b> - Consideramos esta nota un error, ya que en las siguientes frases similares (c. 81, 97, 232, 312) aparece como fa#.	fa#
Ed. Romero: • c.24(1)	I	mi#	<b>Error en la ed. Romero</b> - Este pasaje, aparecido en un total de dieciséis veces durante la obra, contiene un error puntual en su segunda exposición en la edición Romero, el cual es corregido por Albéniz en su revisión realizada.	mi#

Acentos				
Ed. Ducci: • c.3(2) • c.95(2) • c.99(2) • c.214(2) • c.294(2) • c.306(2) • c.310(2)	I	^	<b>Decisión editorial</b> - Este compás perteneciente a una frase aparecida en dieciséis ocasiones, contiene el símbolo de marcato sobre la última corchea del compás en todas las ocasiones en la edición Ducci y en la mayoría de veces en las otras dos ediciones con la excepción de los compases escritos en la columna izquierda. Para unificar criterios decidimos añadir uniformemente el <i>marcato</i> , ya que los momentos en los que obvia este signo poseen un sentido aleatorio y más bien asemejan un olvido.	^
Ed. Ducci: • c.9(1) • c.25(1) • c.81(1) • c.85(1) • c.101(1) • c.220(1) • c.236(1) • c.292(1) • c.296(1) • c.312(1)	I	^	<b>Decisión editorial</b> - Tal y como se describe en el cuadro anterior, este pasaje contiene discrepancias con el símbolo de marcato. En los compases escritos en el cuadro de la izquierda A&L y Romero no escriben marcato sobre la tercera corchea del compás, mientras Ducci mantiene su criterio de escribirlo siempre. Al no encontrar lógica de criterio en A&L y Romero, mantenemos la decisión anterior de escribir el <i>marcato</i> en todas las ocasiones.	^



Ed. Romero y A&L: • c.5(2) • c.21(2) • c.97(2) • c.216(2) • c.232(2) • c.308(2)	I	^	<b>Decisión editorial</b> - En seis de las dieciséis ocasiones en las que aparece este pasaje, A&L y Romero escriben el símbolo de <i>marcato</i> sobre la última corchea, algo que solamente ocurre una vez en la ed. Ducci (c.308). Bajo el criterio de la lógica musical, ya que es la parte débil que coincide con el inicio de la obra, decidimos obviar este <i>marcato</i> , manteniendo de este modo cuatro <i>marcati</i> de los compases 3(2), 4(1), 4(2) y 5(1), siendo estos aplicados de forma homogénea en los pasajes semejantes.	∅
Ed. Ducci: • c.21(1) • c.81(1) • c.85(1) • c.97 (1) • c.101(1) • c.216(1) • c.220(1) • c.292(1) • c.296(1)	D	>	<b>Decisión editorial</b> - Este acento aparece solamente en la edición Ducci y no en todas las ocasiones en las que se repite el pasaje. Al considerar que no respeta la línea de fraseo lógica de la frase y entra en conflicto con la propia ligadura de fraseo indicada en la misma edición donde aparece el acento, decidimos obviar este acento.	∅

Dinámicas				
Ed. Ducci: • c.1 • c.77(2) • c.212 (2)	A	<i>p</i>	<b>Decisión editorial</b> - Este <i>piano</i> nos señala la dinámica con la que se inicia el estudio, la cual coincide con la dinámica que señalan las tres ediciones en la reaparición de este tema (c. 17 y 227). Esta dinámica será asimismo añadida al compás 5(2) y similares, para indicar el retorno del tema en la dinámica inicial tras el <i>cresc.</i> UME2, también añade la dinámica inicial en este compás, aunque curiosamente cambia la dinámica establecida por todas las ediciones ( <i>piano</i> ) por <i>pianissimo</i> . - Contrariamente, en el c. 93, Ducci apunta justamente la dinámica <i>forte</i> , que incluso enfatiza con un acento.	<i>p</i>
Todas las ediciones: • c.3-4 (D, A, R) • c.7-8 (D) • c.18-20 (D) • c.19 (A, R) • c.23-24 (D) • c.78-80 (A) • c.80 (D, A, R) • c.82-84 (A, D) • c.214-215 (A) • c.229-231 (D) • c.230-231 (D, A, R) • c.289-291 (A) • c. 291 (D) • c.293-295 (A, D)	A	<i>cresc</i>	<b>Decisión editorial</b> - Como se puede observar, existe una gran disparidad en cuanto a la presencia y extensión de esta dinámica, no solamente entre las diferentes ediciones, sino también dentro de cada una de ellas entre sus pasajes similares - En cuanto a la extensión, y debido a las pocas veces que aparece el <i>cresc.</i> durante tres compases, optamos por establecer un <i>cresc.</i> de dos compases, que nos conducirá al <i>forte</i> del final de la frase. - Para establecer un mismo criterio en todos los pasajes similares que aparecen en la obra, mantendremos siempre este <i>cresc.</i> de dos compases, incluso en los c. 217-218 y 234-235, donde esta dinámica es obviada por las tres editoriales.	<i>cresc</i>

Ed. Ducci: • c.5 (1) • c.21(1) • c.81 (1) • c.97(1) • c.308 (1)	A	<i>f</i>	<b>Decisión editorial</b> - Este <i>forte</i> aparece en Ducci, siendo el resultado del <i>cresc.</i> anterior. De las ocho veces que aparece este mismo compás, Ducci escribe <i>forte</i> en las cuatro primeras y en la última. - No consideramos necesario indicar con exactitud la dinámica resultante del <i>cresc.</i> , y creemos que es suficiente con la información que ofrece un <i>cresc.</i> de dos compases que se ve mitigado por un <i>piano</i> en el compás inmediatamente posterior. - Este <i>forte</i> entra en confrontación en el c.81 y 292 con un <i>piano</i> de A&L.	∅
Todas las ediciones: • c.9(1) (D) (A, R) • c.85(1) (D) (A) • c.220(1) (A, R) • c.296 (1) (D) (A)	A	<i>pp</i> <i>f</i> <i>dim.</i>	<b>Decisión editorial</b> - Como se observa, existe una gran disparidad de dinámicas en este punto, que se incluyen de forma irregular. En este fragmento, que es similar al anterior, mantendremos el criterio seguido en el anterior recuadro, que se aplicará a los compases 25, 236 y 312. Este criterio es seguido por UME2.	∅

## Ligaduras

Ed. Ducci: • c.1(2)+c.5(2) • c.17(2)+21(2) • c.77(2)+81(2) • c.93(2)+97(2) • c.212(2)+216(2) • c.288(2)+292(2) • c.304(2)+308(2)	D	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial</b> - Mantenemos estas ligaduras de expresión que únicamente señala Ducci, de manera uniforme según el esquema: c.1(2) al c.5(1) y del c.5(2) al c.9(1). - Añadimos que justamente en la ligadura de expresión de la primera frase existe un error de edición, ya que la ligadura llega hasta el c. 5(2) debiendo llegar hasta el c. 5(1). - Incluir las ligaduras de expresión son una decisión editorial significativa, ya que es una determinación que abarcará todo el Estudio. Consideramos que estas ayudan a ver más claramente el recorrido de la frase y son un signo identificativo del estilo romántico del Estudio.	<b>Ligadura</b>
---	---	-----------------	--	-----------------









## Pedal





Ed. Ducci: • c.2-4	A	<i>Ped</i> •	<b>Decisión editorial</b> - Mantenemos la señalización inicial de pedal que las tres ediciones apuntan al inicio de la obra y obviamos las indicaciones más concretas que apunta Ducci en los compases 2-4, otorgando el criterio de pedal al intérprete.	<b>Ped</b>
-----------------------	---	-----------------	--	------------






### Frase 3 y 4 pertenecientes a los compases 9(2)-17(1)

Con el objetivo de unificar criterios, las decisiones tomadas en las frases que analizamos a continuación, se aplicarán a las sucesivas frases similares de la obra aparecidas en los compases 85(2) a 93(1), 220(2) a 228(1) y 296(2) a 304(1).

Notas				
Ed. Romero y A&L: • c.10-15 • c. 86-91 • c.221-226 • c.297-302	I	octava 2-3	<b>Decisión editorial</b> - Decidimos mantener las dos opciones. En la partitura optamos por el criterio de Romero de cambiar la octava a una más grave, la cual le otorgará una mayor profundidad al pasaje. - La opción de tocar una octava alta realizando una quedará reflejada en la partitura.	octava 3
Ed. Romero y A&L: • c.10 (1) • c.221 (1)	I	fa#	<b>Error en las ed. Romero y Albors y Laporta</b> - En los compases expuestos, R y A&L escriben un <i>fa</i> sostenido en la primera corchea, apareciendo como <i>re</i> en sucesivas veces que reexpone este pasaje. Asimismo, mantiene el <i>re</i> como nota pedal en los siguientes compases. Es por ello que lo consideramos un error de edición y escribimos un <i>re</i> .	re

Ed. Romero: • c.10 (2)	D		<b>Error en la ed. Romero</b> - Con esta negra, el compás no estaría métricamente correcto, siendo además, un cambio ilógico en cuanto al valor de las notas mantenido desde el comienzo de la melodía.	
Ed. Romero y A&L: • c.12(2) • c.88(2)	I		<b>Error en las ed. Romero y Albors y Laporta</b> - Por coherencia armónica optamos por lo señalado en las ediciones Ducci. UME2 ya lo corrige, al igual que ICCMU.	
Ed. Romero: • c.16(1)	I		<b>Error en la ed. Romero</b> - En la partitura corregida por Albéniz, este añade un becuadro.	
Ed. Romero: • c.86(2) • c.297(2)	I		<b>Error en la ed. Romero</b> - En la partitura corregida por Albéniz, este añade un bemol.	

Acentos				
Ed. Ducci: • c.11(2)-12-13(1) • c.298(2)-299-300(1)	I		<b>Decisión editorial</b> - Optamos por añadir estos cuatro acentos, que aparecen en la edición Ducci, manteniendo la línea de criterio tomada en la primera frase de la obra. Es por continuar esta unanimidad de criterio por lo que añadimos un <i>marcato</i> en lugar de un acento, como en la primera frase.	
Ed. Ducci: • c.13(1) • c.89(1) • c.224(1)	D		<b>Decisión editorial</b> - Optamos por no añadir este acento que aparece únicamente en la edición Ducci en las tres primeras apariciones del pasaje, por ser un acento aislado entre las frases con un mismo discurrir melódico.	

Dinámicas				
Todas las ediciones: • c.9(2) (D, A, R) • c.85(2) (D) (A) • c.220(2) (A, R) • c.296(2) (D) (A)	A	   	<b>Decisión editorial</b> - Se establece la dinámica de pianísimo en el comienzo de la tercera frase como elemento contrastante del <i>forte</i> que le precede. Esta dinámica es la más uniformemente escrita en las ediciones, quedando de esta forma unificados todos los pasajes semejantes que se repiten.	

Ed. Romero y A&L: • c.10(1) (A, R) • c.86(1) (A) • c.221(1) (A)	A	<i>cresc</i>	<b>Unificación de criterio</b>  - Optamos por establecer el inicio del <i>cresc.</i> en el primer compás de la tercera frase, ya que se observa una mayor continuidad de esta dinámica en las ediciones A&L y Romero. Por esto, se adelantará un compás respecto al señalado en la edición Ducci en sus compases 22(2) y 222(2).	<b><i>cresc.</i></b>
Todas las ediciones: • c.13 (D, A, R) • c.224 (A, R) • c.300 (A)	A	<i>dim.</i>	<b>Unificación de criterio/error de edición</b>  - Establecemos un <i>diminuendo</i> en el último tiempo de la tercera frase, el cual nos permitirá cerrar dinámicamente la cuarta frase. Esta dinámica será añadida al compás 89 (olvido de edición).	<b><i>dim.</i></b>

Fraseo-Ligaduras				
Ed. Ducci: • c.9(2) • c.85(2) • c.220(2) • c.296(2)	D	<b>Fraseo</b>	<b>Unificación de criterio</b>  - Únicamente Ducci nos señala el fraseo, el cual ayuda a ver más claramente el recorrido de la frase.  - Siendo conscientes que Ducci no escribe siempre con minuciosidad el recorrido de las ligaduras, mantendremos este esquema de manera uniforme: c.9(2)-13(2), c.14, 15, c.16-17(1).	<b>Fraseo</b>
Ed. Ducci: • c. 298-304(1)	D	<b>Ligadura de tres notas</b>	<b>Unificación de criterio</b>  - Solamente en estos compases, Ducci añade ligaduras de tres notas en la segunda voz de la mano derecha, después de haber aparecido este mismo tema en tres ocasiones, comenzando a anotarlas, además, una vez iniciada la frase. Por ello optamos por no añadirlas, aunque el sentido interpretativo se sobreentiende que es <i>legato</i> .	<b>Sin ligadura</b>
Todas las ediciones: • c. 9(2)-17(1) • c. 85(2)-93(1) • 220(2)-228(1) • 296(2)-304(1)	I	<b>Ligadura de tres notas</b>	<b>Error de edición</b>  - Ocasionalmente existen olvidos en determinadas ediciones al colocar las ligaduras de tres notas en la mano izquierda. Optamos por añadir esta ligadura siempre en este pasaje.	<b>Con ligadura</b>

### Frase 7 y 8 pertenecientes a los compases 25(2) a 33(1)

Con el objetivo de unificar criterios, las decisiones tomadas en las frases que analizamos a continuación, se aplicarán a las sucesivas frases similares de la obra aparecidas en los compases 101(2)-109(1), 236(2)- 244(1) y 312(2)- 320(1).

Notas				
<p>Todas las ediciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• c.26, c.30</li> <li>• c.102, c.106</li> <li>• c.237, c.241</li> <li>• c.313, c.317</li> </ul>	D	sol # / ♮	<p><b>Error en las ediciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontramos una gran cantidad de errores en todas las ediciones en las alteraciones del sol de la segunda voz de la mano derecha, apareciendo en la mayoría de los momentos ambos sostenidos o ambos becuadros.</li> <li>- Este error es corregido a mano por Albéniz, siendo, lógicamente, el primero sostenido y el segundo becuadro, tal y como aparece en la voz superior de la mano derecha.</li> </ul>	<p>1º sol #</p> <p>2º sol ♮</p>
<p>Ed. Ducci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• c.25(2)-32(2)</li> <li>• c.101(2)-103(1)</li> <li>• 237(1)-243(2)</li> <li>• 312(2)-214(1)</li> </ul>	I	♩	<p><b>Decisión editorial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La ed. Ducci escribe una negra en puntillo cada tres corcheas, tal y como aparece en la mano derecha.</li> <li>- Descartamos esta versión al no entrar en el esquema habitual de la mano izquierda a lo largo del estudio y al aparecer de forma irregular en las cuatro ocasiones que aparece el pasaje.</li> </ul>	♩

Ed. A&L: • c.101(2) • c.312(2)	D	re ♯	<b>Error en la ed. A&amp;L:</b> - En los dos compases indicados, A&L olvida el sostenido del <i>re</i> .	re ♯
Ed. A&L: • c.101(2) • c.312(2)	D	do ♯	<b>Error en la ed. A&amp;L:</b> - En los dos compases indicados, A&L olvida el becuadro del <i>do</i> .	do ♯
Ed. Romero: • c.103(2) • c.214(2) • c.238(2)	I	mi	<b>Error en la ed. Romero</b> - De las ocho ocasiones en las que aparece este pasaje, sólo la edición Romero escribe en tres de ellas, la nota <i>mi</i> en lugar de <i>sol</i> , habiéndolo considerado un error.	sol

Acentos				
Ed. Romero: • c.25(2)	D	^	<b>Error en la ed. Romero/ Decisión editorial</b> - En el c.25(2) la ed. Romero olvida el signo mencionado sobre la negra en puntillo de la voz superior de la mano derecha. - Además, y siendo el mismo pasaje, incorporamos este signo a los compases: 101(2)-104(2) y 212(2)-215(2), al no haber ninguna diferencia significativa entre ellos, y habiendo sido añadido ya en las tres ediciones en los compases 236(2) a 239(2).	^

Dinámicas				
Ed. Ducci: • c.25(2) • c.101(2) • c.312(2)	A	<i>f</i>	<b>Decisión editorial</b> - La ed. Ducci escribe un <i>forte</i> al llegar a esta nueva frase, exceptuando el compás 236(2). Mantenemos este <i>forte</i> en este pasaje con <i>marcati</i> en todas las ediciones, así como el <i>dim.</i> del c.29(2), 105(2), 240(2) y 306(2) que cerrará la frase.	<i>f</i>

Fraseo-Ligaduras				
Todas las ediciones: • 25(2)-32(2) • 101(2)-108(2) • 312(2)-319(2)	D	Ligadura de tres notas	<b>Decisión editorial</b> - En tres de las cuatro veces que aparece este pasaje, la ed. Ducci añade ligaduras de tres notas en la segunda voz de la mano derecha. Siguiendo el criterio de la frase tomado anteriormente para las frases 3, 4 y similares, se opta por no añadir esta ligadura, aunque el sentido interpretativo se sobreentiende que es <i>legato</i> .	Sin ligadura
Todas las ediciones: • c.25(2)-32(2) • c.101(2)-108(2) • c.236(2)-243(2) • c.312(2)-319(2)	I	Ligadura de tres notas	<b>Decisión editorial</b> - Tal y como sucede en las frases anteriores, ocasionalmente en las tres ediciones, existen olvidos al colocar las ligaduras de tres notas en la mano izquierda. Optamos por añadir esta ligadura siempre en este pasaje.	Con ligadura

**Frasas 9 y 10 pertenecientes a los compases 33(2)- 41(1)**

El criterio de edición de estas frases se aplica, asimismo, a los compases 244(2) a 252(1).

## Notas

Ed. Ducci: • C.39(2) • C.250(2)	D	si	<b>Decisión editorial:</b> - En los dos compases indicados, Ducci escribe un <i>si</i> , donde en Romero y en A&L aparece un <i>sol</i> . Tiene mayor sentido la nota <i>sol</i> , ya que el pasaje se mueve por intervalos de octava cada tres corcheas.	sol
Ed. A&L: • c.39(1) • c.250(1)	D	la	<b>Error en la ed. Albers y Laporta:</b> - Tal y como aparece en el resto de ediciones y en los compases 39 y 250 de A&L, esta primera nota de la mano derecha debería ser un <i>sol</i> , habiéndolo considerado un error.	sol
Ed. Romero y A&L: • C.39; c.40 (A&L) • C.250; c.251 (R)	I	si	<b>Error en las ed. Romero y A&amp;L:</b> - Albéniz corrige en la ed. Romero la primera y cuarta corchea de los compases citados sustituyéndola por la nota <i>fa</i> .	fa
Ed. Romero: • C.244(2)	D	la	<b>Error en la ed. Romero:</b> - El propio Albéniz añade el sostenido que falta a la nota <i>la</i> .	la #



Acentos				
Ed. Ducci: •c.35(1) •c.36(1) •c.39(1) •c.40(1) •c.246(1) •c.250(1) •c.251(1)	D	>	<b>Decisión editorial:</b> - Ducci escribe estos acentos sobre el sol, los cuales ayudarán a enfatizar tanto los grupos de notas como las ligaduras que unen los grupos de seis corcheas. Este criterio se aplica asimismo a los compases 43 (1), 44(1), 47 (1), 48 (1) y semejantes.	>

Dinámicas				
Ed. Ducci: •c.39 y c.40	A	<i>mf</i> <i>f</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Esta sucesión de dinámicas son otra forma de escribir el <i>dim.</i> señalado en la anterior frase, por ello unificamos el criterio y optamos por escribir el <i>dim.</i> de nuevo.	<i>dim.</i>

Fraseo-Ligaduras				
Todas las ediciones: •33(2)-41(1) •244(2)-251(1)	D	Ligadura	<b>Unificación de criterio:</b> - Dada la irregularidad que existe en el criterio de las tres ediciones ligando de forma arbitraria tres notas, seis o ninguna. Tomamos como referencia pasajes similares de la obra y que junto a nuestro criterio musical nos harán optar por agrupar los arpegios bajo una misma ligadura que abarcará seis corcheas, exceptuando las primeras y últimas tres corcheas de cada frase que estarán agrupadas de tres en tres.	Ligadura tres y seis notas
Ed. Ducci: •c.33-34 •c.37-38 •c.244-245 •c.248-249	I	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - La ligadura de estas tres negras aparece de dos formas en la ed. Ducci: ligadura de una nota más dos o bien las tres ligadas. Optaremos por ligar de forma similar a la mano derecha del mismo pasaje, es decir, una negra suelta y dos ligadas.	Ligadura 1+2

### Frasas 11 y 12 pertenecientes a los compases 41(2) a 49(1)

El criterio de edición de estas frases se aplica, asimismo, a los compases 252(2) a 260(1).

Notas				
Ed. A&L: • c.43(2)-44 • c.254(2)-255	D	do #	<b>Error en la ed. Albors y Laporta:</b> - Falta el becuadro en el <i>do</i>	do ♮
Ed. Romero y A&L: • c.45(2)-48 • c.256(2)-259	A	fa ♮	<b>Decisión editorial:</b> - Debido a que en estos compases nos encontramos en la tonalidad de <i>fa</i> sostenido mayor, consideramos que se adapta mejor armónicamente el <i>mi</i> sostenido de la ed. Ducci.	mi #
Todas las ediciones: • c.48(1) • c.259(1)	D	do la	<b>Error en las ediciones/ decisión editorial:</b> - En la corrección realizada por Albéniz de la ed. Romero, el propio compositor sustituye el <i>do</i> de los compases c. 48 y 259 (1) por un <i>re</i> . - Unificando los criterios de dicha corrección, en el segundo tiempo de estos mismos compases, tratándose de la misma armonía, optaremos también por sustituir el <i>do</i> por el <i>re</i> . Este segundo <i>re</i> también lo corrigen UME1, UME2 y ICCMU.	re

Ed. Ducci y A&L: • c.48 • c.259	I	do	<b>Error la ed. A&amp;L y Ducci:</b> - Optamos por escoger las notas señaladas por la ed. Romero, ya que las notas propuestas por las ediciones A&L y Ducci no poseen una coherencia armónica.	re
---------------------------------------	---	----	---	----

**Acentos**

Ed. Ducci: • c.43(1) • c.44(1) • c.47(1) • c.48(1) • c.254(1) • c.255(1) • c.258(1) • c.259(1)	D	^ ^ ^	<b>Decisión editorial:</b> - Ducci en todas las ocasiones y Romero en algunas, escriben estos <i>marcati</i> sobre la nota <i>la</i> , los cuales nos ayudarán a interpretar las ligaduras que unen los grupos de seis corcheas, como hemos señalado en el pasaje anterior. - Sustituiremos el símbolo de marcato por el de acento con el objetivo de unificar criterios respecto al pasaje de las frases anteriores por la similitud que existe entre ambos.	>
Ed. Ducci: • c.49(1)	A	>	<b>Decisión editorial:</b> - La edición Ducci señala un acento para el acorde que concluye la frase núm. 12. Optamos por omitirlo por la falta de coherencia de la edición al no señalarlo en ocasiones similares, siendo además la única que lo escribe.	∅

**Dinámicas**

Ed. Ducci: • c. 41(2)-c.43(1)	A	<i>p</i> <i>f</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Con el objetivo de unificar criterios en todos los pasajes similares aparecidos en la obra, optamos por señalar <i>cresc.</i> y <i>dim.</i> en los compases 42-43, 46-47, 253-254, 257-258. Así como también como los señalados en las frases 9 y 10.	<i>Cresc.</i> <i>Dim.</i>
----------------------------------	---	----------------------	---	------------------------------

**Fraseo-Ligaduras**

Todas las ediciones: • 41(2)- 49(1) • 252(2)-260(1)	D	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - Tomamos como referencia pasajes similares de la obra y que junto a nuestro criterio musical nos harán optar por agrupar los arpegios bajo una misma ligadura que abarcará seis corcheas, exceptuando las primeras y últimas tres corcheas de cada frase que estarán agrupadas de tres en tres.	Ligadura tres y seis notas
---	---	----------	--	----------------------------

<p>Ed. Ducci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• c.41(2)-42</li> <li>• c.45(2)-46</li> <li>• 252(2)-253</li> <li>• 256(2)-257</li> </ul>	<p>I</p>	<p><b>Ligadura</b></p>	<p><b>Decisión editorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Optaremos por ligar de forma similar a la mano derecha del mismo pasaje, es decir, una negra suelta y dos ligadas.</li> <li>- Siguiendo así el modelo marcado para las frases 9 y 10.</li> </ul>	<p><b>Ligadura 1+2</b></p>
<p>Ed. Ducci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• c.43-44</li> <li>• c.47-48</li> </ul>	<p>I</p>	<p><b>Ligadura</b></p>	<p><b>Decisión editorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Optaremos por ligar de forma similar a la establecida en los pasajes anteriores, ligando así las corcheas de la mano izquierda de tres en tres.</li> <li>- Este criterio se aplicará también a los pasajes similares aparecidos en los compases 254-255 y 258-259.</li> </ul>	<p><b>Ligadura</b></p>

**Frases 13 y 14 pertenecientes a los compases 49(2) a 57(1)**

El mismo criterio será aplicable a los compases 260(2)-268(1)

Musical score for measures 49-53. The score is in G major and 3/4 time. It shows a piano (*p*) dynamic with a crescendo leading to a pianissimo (*pp*) dynamic. Red and green annotations highlight specific phrasing and articulation choices in both hands.

Musical score for measures 54-57. The score continues in G major and 3/4 time. It shows a crescendo (*cresc.*) leading to a poco (*poco*) dynamic, followed by a forte (*f*) dynamic and then a piano (*p*) dynamic. Red and yellow annotations highlight specific phrasing and articulation choices in both hands.

### Frasas 15 y 16 pertenecientes a los compases 57(2) a 65(1)

El mismo criterio será aplicable a los compases 268(2)-276(1)

Notas				
Ed. Romero: • c.50(2) • c.261(2)	I	mi ♮	<b>Error en la ed. Romero:</b> - En las correcciones de Albéniz, el compositor añade el sostenido al <i>mi</i> .	mi #
Ed. A&L: • c.58(2) • c.269(2)	I	si #	<b>Error en la ed. Albers y Laporta</b> - Olvida el becuadro del <i>si</i> , algo que no le sucede en los compases 62(2) y 273(2), que son exactamente iguales.	si ♮
Ed. A&L: • c.62(1) • c.273(1)	D	re ♮	<b>Error en la ed. Albers y Laporta:</b> - Olvida el sostenido del <i>re</i> , algo que no le sucede en los compases 58(1) y 269(1), que son exactamente iguales.	re #

Acentos				
Todas las ediciones: • c.49(2)-57(1) • c.260(2)-268(1) • c.57(2)-65(1) • c.268(2)-276(1)	D	^	<b>Decisión editorial:</b> - Existe una gran disparidad de criterio en la utilización del símbolo de <i>marcato</i> en este pasaje. Aunque las ediciones coinciden, creemos que es fruto de la casualidad, por lo que estimamos oportuno establecer un criterio claro, basado en la información que nos proporcionan estas ediciones, en la utilización de estos símbolos.	^

			- Por ello establecemos en un total de cuatro signos de marcató en la primera corchea de cada tiempo correspondiente a la segunda parte de cada frase. c.51(2), 53(1), 53(2), 54(1) (lo aplicaremos igualmente a las frases 14, 15 y 16).	
Ed. Ducci: • c.65(1)	A	>	<b>Decisión editorial:</b> - La edición Ducci señala un acento para el acorde que concluye la frase núm.16, optamos por no agregarlo tal y como se ha decidido en el compás 49(1).	∅

Dinámicas				
Ed. Romero: • c. 52 • c.263	D	<i>cresc</i>  <i>dim.</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Estos pequeños <i>crescendi</i> y <i>diminuendi</i> , que aparecen únicamente en la edición Romero los omitimos, ya que están situados en medio de la frase sin lógica aparente que pueden llegar a confundir al intérprete.	∅
Ed. Ducci: • c. 53(2)	A	<i>pp</i>	<b>Decisión editorial:</b> - En la ed. Ducci aparece esta dinámica al inicio de la frase 14, creando un efecto del eco con respecto a la frase anterior. Por analogía también aparece en la frase 16. Optamos por aplicar esta dinámica a todos los pasajes similares que se presentan durante el Estudio.	<i>pp</i>
Ed. Ducci y A&L: • c. 54-55	A	<i>cresc</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Este <i>cresc.</i> nos sirve para ir del <i>pp</i> anterior al <i>forte</i> del compás 57. Este <i>cresc.</i> lo adaptaremos también a la frase 16, la cual lleva implícita un <i>cresc.</i> escrito con dinámicas en <i>crescendo</i> .	<i>cresc.</i>
Ed. Ducci: • c. 57(1) • c. 268(1)	A	<i>f</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Este <i>forte</i> es el resultado del <i>cresc.</i> anterior, por tanto opinamos que entra dentro de la lógica del discurso. Lo aplicaremos, asimismo, en la frase 16, la cual lleva intrínseca un <i>cresc.</i> que no se ve culminada con un <i>forte</i> .	<i>f</i>
Ed. A&L: • c.58-59 • c.269-270	A	<i>Piu</i> <i>cresc</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Omitimos este <i>piu cresc.</i> que solamente aparece en la edición A&L.	∅

Fraseo-Ligaduras				
<p>Todas las ediciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• c.49(2)-56(2)</li> <li>• c.57(2)-64(2)</li> <li>• c.260(2)-267(2)</li> <li>• c.268(2)-275(2)</li> </ul>	D	Ligadura	<p><b>Error de edición/ decisión editorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las tres ediciones ligan las tres notas aleatoriamente, es por ello que consideramos que cuando no existe la ligadura es por un error de edición. Para aunar criterios tomamos la decisión de ligar cada tres notas, pensando que es lo más coherente musicalmente.</li> </ul>	Ligadura de tres notas
<p>Todas las ediciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• c.49(2)-56(2)</li> <li>• c.57(2)-64(2)</li> <li>• c.260(2)-267(2)</li> <li>• c.268(2)-275(2)</li> </ul>	I	Ligadura	<p><b>Decisión editorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al encontrar ligaduras de tres corcheas de forma intermitente en las tres ediciones, optaremos por regularizar el criterio de forma similar a la establecida en los pasajes anteriores, al no encontrar una coherencia aparente para esta forma de aplicar las ligaduras. Por tanto, para ofrecer un criterio consecuente con las decisiones tomadas anteriormente, continuamos seleccionando la alternativa de ligar los arpeggios de tres en tres corcheas, como indica en esta ocasión la ed. Ducci.</li> </ul>	Ligadura de tres en tres

### Frases 17 y 18 pertenecientes a los compases 65(2)- 73(1)

El mismo criterio será aplicable a los compases 276(2) a 284(1)

The image displays two systems of musical notation for piano. The first system, labeled '65', shows measures 65 through 73. The right hand (treble clef) features a melodic line with eighth notes, while the left hand (bass clef) provides harmonic support with chords and single notes. Red annotations highlight specific phrasing: red circles group notes in measures 66, 67, 68, and 69, and red lines connect notes across measures. Dynamics are marked as *p*, *f*, and *P*. A '8va' marking is placed above measure 66. The second system, labeled '70', shows measures 70 through 73. The right hand continues the melodic line, and the left hand features chords. Red annotations highlight phrasing in measures 71, 72, and 73. Dynamics are marked as *ff*. A '8va' marking is placed above measure 70.

Notas				
Ed. Ducci:  • c.66 • c.277	I	si-do	<p><b>Error en la ed. Ducci:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La edición Ducci olvida colocar la clave de <i>fa</i> en el compás 66, por ello en lugar de leerse <i>re-mi</i>, como en las otras ediciones, se convierte en <i>si-do</i>. Esto no le sucede en el c.277, donde aparece el mismo pasaje.</li> </ul> <p><b>Decisión editorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aún habiendo aclarado que falta la clave de <i>fa</i> en la edición Ducci (c.66), observamos que la tesitura sería diferente en la ed. Ducci y en las otras dos ediciones (una octava superior).</li> <li>- Para darle continuidad melódica a la mano izquierda (<i>re-mi-fa</i>) en la misma tesitura, tal y como aparece posteriormente (<i>si-do-re</i>) en los compases 68 y 69, optamos por establecer la versión del c.277 de la ed. Ducci.</li> </ul>	re-mi
Ed. Ducci:  • c.69(1)	D	si	<p><b>Error en la ed. Ducci:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La tercera corchea aparece en Ducci como <i>si</i>, modificándola la segunda vez que aparece (c.280).</li> </ul>	fa #
Ed. A&L:  • c.69(2)	D	si-re	<p><b>Error en la ed. A&amp;L:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La quinta y sexta corchea del compás aparecen en la ed. A&amp;L como <i>si-re</i>, modificándolas la segunda vez que se exponen (c.280).</li> </ul>	sol-si
Ed. Romero y A&L:  • c.72 • c.283	I	fa #	<p><b>Unificación de criterio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoptamos la decisión tomada en los c. 45 y 48, debido a que igualmente nos encontramos en la tonalidad de <i>fa</i> sostenido mayor. Consideramos que se adapta mejor armónicamente el <i>mi</i> sostenido que su enarmonización, <i>fa</i> becuadro.</li> </ul>	mi #
Ed. Romero:  • c.72(1) • c.283(1)	I	fa #	<p><b>Error en la ed. Romero:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habiendo optado ya por <i>mi</i> sostenido en lugar de <i>fa</i> becuadro, Albéniz corrige un error de edición cometido por esta edición en el primer tiempo de la mano izquierda de estos compases, en su nota más aguda.</li> </ul>	mi #
Ed. Romero y A&L:  • c.73(1) • c.284(1)	D	fa #	<p><b>Decisión editorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las ediciones Romero y A&amp;L escriben un acorde cuatría en la negra con puntillo, pero el <i>fa</i> sostenido más grave ya está escrito en mano izquierda, por lo que podemos obviarlo para no repetirlo.</li> </ul>	Sin fa #



Acentos				
Ed. Ducci: • c.67(1) • c.278(1)	D	>	<b>Decisión editorial:</b> - Fijamos este acento ya que consideramos que es fundamental para la correcta interpretación de este pasaje como coronación del arpeggio ascendente en <i>cresc.</i> Asimismo, lo establecemos por analogía para el compás 69(1) y 280(1).	>
Ed. Ducci: • c.72(1) • c.82(1)	D	^	<b>Decisión editorial:</b> - Cambiaremos el símbolo de marcato por el de acento en estos compases para guardar un criterio estable en las todas subidas de los arpegios.	>
Ed. Ducci y Romero: • c.68(1) • c.279(1)	D	^	<b>Decisión editorial:</b> - Fijamos este marcato para estos compases ya que aparece en la similar subida de arpegios aparecida dos compases antes.	^

Dinámicas				
Ed. Ducci: • c.65(2) • c.67(2) • c.276(2) • 278(2)	A	<i>p</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Establecemos este <i>piano</i> en el arranque de las dos primeras sucesiones de arpegios ascendentes, que clarifica la dinámica de la cual partimos.	<i>p</i>
Todas las ediciones: • c.68 • c.279	A	∅	<b>Decisión editorial:</b> - Establecemos este <i>cresc.</i> para la segunda sucesión de arpegios por analogía con la primera.	<i>cresc.</i>
Ed. Ducci: • c.66 y 68 • c.277 y 79	A	<i>f</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Estableceremos este <i>forte</i> como consecuencia del <i>cresc.</i> previo aparecido en el anterior compás. Esta dinámica se añadirá también al compás 280, ya que lo consideramos un olvido.	<i>f</i>
Ed. A&L: • c.72(1) • c.282(1)	A	<i>ff</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Obviamos esta dinámica contemplada en la ed. A&L, ya que está en medio de un <i>cresc.</i> y la dinámica de fortísimo aparece con mayor lógica dos compases más tarde.	∅

Fraseo-Ligaduras				
Ed. Ducci: • 65(2)-67(1) • 67(2)-69(1) • 69(2)-70(2) • 276(2)-278(1) • 278(2)-280(1) • 280(2)-281(2)	I	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - Dada la irregularidad que existe en el criterio de la edición Ducci en cuanto a las ligaduras en este pasaje. Tomamos como referencia pasajes similares de la obra y que junto a nuestro criterio musical nos harán optar por agrupar los arpeggios bajo una misma ligadura que abarcará seis corcheas en su parte central, uniendo también las tres primeras corcheas del arpegiado bajo una ligadura independiente como así las tres últimas corcheas de la semifrase.	Ligadura de tres notas
Ed. Ducci: • 71(1)-72(2) • 282(1)-283(2)	D	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - En este arpegiado descendente optaremos por establecer ligaduras de compás, por similitud con pasajes anteriores analizados.	Ligadura

### Frase 19 perteneciente a los compases 73(2)- 77(1).

El mismo criterio será aplicable a los compases 284(2)-288(1)

Notas				
Ed. Romero: • c.75(2) • c.286 (2)	I	sol	<b>Error en la ed. Romero:</b> - Romero añade un <i>sol</i> en la figuración de negra en la cuarta corchea. No contiene un sentido aparente, dada la homogeneidad de este pasaje, por lo que lo consideramos un error de edición.	Sin <i>sol</i>








Acentos				
Ed. Ducci: • c.74(1) • c.75(1) • c.76(1) • c.285(1) • c.286(2) • c.287(1)	I	^	<b>Decisión editorial:</b> - Ducci es la única edición que escribe estos <i>marcati</i> sobre la primera corchea de cada compás en la mano izquierda, del mismo modo en que todas las ediciones lo escriben para la mano derecha. Los escribiremos, al tratarse de un pasaje que consideramos cénit en esta sección, pensando que estos <i>marcati</i> en la parte grave nos ayudarán a darle el carácter necesario, pero sobre todo por el paralelismo con la mano derecha.	^





Ed. Ducci: • c.77(1) • 287(1)	A	>	<b>Decisión editorial:</b> - Añadimos el acento final del acorde que actuará como conclusión de esta frase.	>
-------------------------------------	---	---	--	---

Dinámicas				
Ed. Ducci: • c.75(2)-77(1) • c.286(2)-288(1)	A	<i>f</i> <i>cresc</i> <i>ff</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Estas dinámicas, contempladas en la edición Ducci, que parten del <i>forte</i> realizan un <i>cresc.</i> y llegan hasta el fortísimo, ayudarán al intérprete a frasear mejor sin llegar a convertir este pasaje de enorme tensión en un pasaje demasiado pesado y reiterativo, tomando de este modo una intencionalidad hasta el fortísimo.	<i>f</i>

**Frasas 28, 29 y 30 pertenecientes a los compases 109(2)- 121(2).**

El mismo criterio será aplicable a los compases 320(2)-332(2)

Notas				
Ed. Ducci: • c.110(1) • c.111(1) • c.112(1) • c.321(1) • c.322(1) • c.323(1)	I		<b>Decisión editorial:</b> - Nos decantamos por mantener el ritmo de negra en puntillo que es una constante durante la obra.	
Ed. Romero y A&L: • c.118(2) • c.328(2)	D		<b>Error en las ed. Romero y A&amp;L:</b> - Romero y A&L olvidan el sostenido del <i>la</i> , que Albéniz anota en su corrección.	<b>la #</b>
Ed. Ducci: • c.116-117(1)	D		<b>Error en la ed. Ducci:</b> - Ducci olvida colocar la clave de <i>sol</i> en el comienzo del compás 116. Evidentemente es un olvido, ya que en el compás 117(2) escribe un cambio a clave de sol. Esto no le sucede en la reexposición de este pasaje (c.327).	
Ed. Romero y A&L: • c.121 • c.332	I		<b>Error en las ed. Romero y A&amp;L:</b> - Las ediciones Romero y A&L olvidan escribir la clave de <i>fa</i> . Sin el cambio a clave de <i>fa</i> leeríamos un <i>sol</i> en lugar de un <i>si</i> (tónica de la tonalidad). UME2 también incorpora la clave de <i>fa</i> .	

Acentos				
Ed. Ducci: • c.114(1) • c.115(1) • c.116(1)	I		<b>Decisión editorial:</b> - Estos acentos que aparecen en la ed. Ducci, van en concordancia con los <i>marcati</i> de la mano derecha, otorgados por todas las ediciones. En la exposición del estudio, Ducci escribe acentos, pero en la reexposición, anota en el mismo sitio <i>marcati</i> . Basándonos en la similitud con la mano derecha estableceremos el signo de <i>marcato</i> tal y como Ducci lo escribe en los compases 325, 326 y 327. UME2 también los escribe pero solamente en dos compases: 114 y 115.	
Ed. Ducci: • c.117(1)	A		<b>Decisión editorial:</b> - Añadimos el acento del acorde, dada la inercia de <i>marcati</i> que veníamos indicando, y que desemboca en esta negra en puntillo, siendo el inicio de una serie de acordes conclusivos.	

Ed. Ducci: • c.119 • c.120 • c.328(2) • c.329 • c.330 • c.331 • c.332	A	>	<b>Decisión editorial:</b> - Al no corresponder los acentos escritos en la exposición y la reexposición de la ed. Ducci, decidimos anular los acentos aislados de los compases 119 y 120 y sí añadir los de la reexposición, que le otorgan un carácter más brillante al final de la obra.	>
--	---	---	---	---

**Dinámicas**

Ed. Ducci: • c.111	A	<i>f</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Ducci incorpora un <i>forte</i> como dinámica en este compás, no señalándolo más tarde en su idéntica reexposición (c. 322).	∅
Ed. Ducci: • c.120 • c.331	A	<i>ff</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Decidimos mantener la versión de Romero y A&L de no añadir otra dinámica más, por sobrecarga de estas y estar ya en un pasaje que se entiende como enérgico y <i>forte</i> .	∅

**Fraseo-Ligaduras**

Ed. Ducci: • c.109(2)-113(2) • c.320(2)-323(2)	D	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Mantenemos las ligaduras de tres en tres notas que aporta la ed. Ducci.	<b>Ligadura</b>
Ed. Ducci: • c.113(1)-117(1) • c.324(1)-328(1)	A	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Ya que aparecen las notas con <i>marcati</i> , decidimos conservar las ligaduras de cada seis corcheas como hemos realizado en anteriores ocasiones.	<b>Ligadura cada seis notas</b>
Ed. Ducci: • c.109(2)-113(1) • c.320(2)-324(1)	I	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Mantendremos la ligadura de dos acordes (dominante-tónica) que indica Ducci, la cual nos ayudará en la interpretación.	<b>Ligadura</b>

**Pedal**

Ed. Ducci: • c.119-121 • c.330-332	A	<b>Ped</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Tal y como hemos decidido anteriormente Obviamos la indicación de pedal que aporta la ed. Ducci, siendo esta edición la única que realiza indicaciones concretas de pedal, pero de una forma sumamente esporádica. Es por ello que mantenemos la indicación inicial que aparece en todas las ediciones de utilizar pedal, dejando el modo a criterio del intérprete.	<b>Sin indicación de pedal</b>
--	---	------------	--	--------------------------------

## SECCIÓN B

### Frasas 1 y 2 pertenecientes a los compases 122-137

El mismo criterio será aplicable a los compases 170-185

**Poco meno mosso**

122 *amabile* *p*

130

Notas				
Ed. Ducci: • c.126(2) • c.134(2) • c.174(2) • c.182(2)	D	si#	<b>Decisión de edición:</b> - Ambas soluciones pueden ser correctas, ya que con el <i>si</i> sostenido de la ed. Ducci, el acorde que resultaría sería una dominante secundaria del acorde que le sucede de <i>do</i> sostenido mayor, en el caso de segunda solución, el <i>si</i> becuadro, Albéniz en su corrección de la edición Romero no apunta ningún cambio. - Optaremos por la primera solución al ser una sucesión de acordes típica en este periodo compositivo de Albéniz, aunque en la partitura vendrá reflejada, asimismo, la segunda opción.	si#

Ed. Ducci: • c.126(2) • c.134(2) • c.174(2) • c.182(2)	I	♩	<b>Decisión de edición:</b> - En esta discrepancia hallada entre las ediciones llegamos a la conclusión de que se produce un error editorial en la edición Romero y que posteriormente Albéniz en su corrección no se percata. - El ritmo confuso que se produciría si optáramos por el valor de $\bar{\text{♩}}$ nos permite decidir por el valor de ♩ para esta nota.	♩
Ed. Ducci: • c.129(1)	I	♩	<b>Decisión editorial:</b> - Aunque solamente aparece en una ocasión en la edición Ducci consideramos más lógico pianísticamente que sean todas las notas del acorde las que se prolonguen al segundo compás, tal y como realiza la mano izquierda. - Para tal decisión también se ha tenido en cuenta que la nota en discrepancia pertenecía al acorde.	♩

#### Acentos y agógica

Ed. Ducci: • c.128(1) • c.176(1)	D	>	<b>Decisión editorial:</b> - Adoptaremos este acento propuesto por la edición Ducci, ya que a nuestro juicio nos parece importante para mantener la tensión de la frase si llegar a fragmentarla. Por su parte, UME2 añade un <i>sf</i> en lugar de un acento solamente en su segunda intervención (c. 176).	>
Ed. Ducci: • c.124(1) • c.128(1) • c.132(1) • c.172(1) • c.176(1) • c.180(1)	D	Arpegiado	<b>Decisión editorial:</b> - Este arpegiado, contemplado únicamente por la ed. Ducci, será obviado adquiriendo la versión de las ediciones Romero y A&L, exceptuando los casos en los que el acorde no puede ser ejecutado de otra forma por una mano con una extensión normal: c.128(1) y c.176(1)	∅

#### Dinámicas

Ed. Ducci: • c.122	A	<i>p</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Este <i>piano</i> le aporta al intérprete la información dinámica de la que parte esta sección, que recordamos en el c. 130, una alternativa que también toma UME2.	<i>p</i>
Ed. Ducci y Romero: • c.129	A	<i>dim</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Solamente lo escriben la primera vez, pero nos da una información relevante de cómo quería Albéniz que se interpretara esta frase, así como su división formal. Lo escribimos también en el compás 169, donde se repiten las características. Este <i>dim.</i> lo añadimos asimismo a los compases 136-137, que poseen más intención de final de frase, habiendo situado cuatro compases antes un <i>cresc.</i> que ayudará al fraseo.	<i>dim.</i>

Fraseo-Ligaduras				
Ed. Ducci: • 123(2)-124(1) • 131(2)-132(1) • 171(2)-172(1) • 179(2)-180(1)	D	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - Optamos por no adjuntar esta ligadura, uniendo los tres acordes independientes unidos con una ligadura de expresión.	Sin ligadura
Ed. Romero y A&L: • 126(1)-128(1) • 174(1)-176(1)	D	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - En estos compases optaremos por la ligadura de expresión marcada por las ediciones A&L y Romero ya que, atendiendo la fijada por las tres ediciones para la mano izquierda, tiene mayor coherencia musical.	Ligadura
Ed. Ducci: • c.126(2)-127(1) • c.134(2)-135(1) • c.174(2)-175(1) • c.182(2)-183(1)	I	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - Como consecuencia de la decisión tomada en el apartado de notas, optaremos por la ligadura marcada por la edición Ducci.	Ligadura
Ed. Ducci: • c.128(2)-129(1) • c.176(2)-177(1)	I	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - Como consecuencia de la decisión tomada en el apartado de notas, optaremos por la ligadura marcada por la edición Ducci.	Ligadura
Ed. Ducci: y Romero: • c.136(2)-137(1) • c.184(2)-185(1)	I	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - Por coherencia a anteriores decisiones tomadas en cuanto a ligaduras de unión situadas al final de frase, optaremos por establecer esta ligadura contemplada por las ediciones Ducci y Romero.	Ligadura

Tempo				
Ed. A&L: • C.122	D	Mosso	<b>Decisión editorial:</b> - Aunque con el poco meno se sobreentiende la intención del compositor, adquirimos la expresión musical italiana, <i>poco meno mosso</i> .	Mosso



**Frase 3 (Sección B) perteneciente a los compases 138-145.**



Notas				
Ed. Ducci: • c.140(2) • c.141(2)	D	mi#	<b>Decisión editorial:</b> - Las ediciones Romero y A&L enarmonizan esta nota anotándola como <i>fa</i> becuadro. - Optamos por el <i>mi</i> sostenido de la edición Ducci por dos razones: para que se produzca un acorde lógico teniendo en cuenta que en la mano izquierda las tres ediciones coinciden en poner una <i>mi</i> sostenido; y por continuar con el criterio marcado desde el principio de la obra ya que este hecho se ha producido en compases anteriores.	mi#
Ed. Ducci: • c.141	I	mi#	<b>Decisión editorial:</b> - El <i>mi</i> sostenido que solamente prolonga la ed. Ducci lo desestimamos. De esta forma mantenemos la estructura de la mano izquierda que vuelve a aparecer más adelante.	∅
Ed. Ducci: • c.143 • c.147 • c.155 • c.159 • c.163	A		<b>Decisión editorial y unificación de criterio:</b> - Se unifica el ritmo producido en estos compases, haciéndolo extensible a la mano izquierda	

Dinámicas				
Ed. Ducci: • c.140(2)-141(1)	A	<i>cresc</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Consideramos que una dinámica similar se contemplada en la frase 1 por todas las ediciones, en esta frase solamente viene señalada en la edición Ducci. Así pues, optamos por colocarla también en esta frase.	<i>cresc.</i>

Fraseo-Ligaduras				
Ed. A&L: • c.139-140	I	Ligadura	<b>Error en las ediciones Romero y Ducci:</b> - Optamos por colocar esta ligadura, contemplada en este caso solamente por la edición A&L, pero establecida en ocasiones anteriores y posteriores por todas las ediciones.	Ligadura
Ed. Ducci: • 142(1)-144(1)	A	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - Se unifica el criterio de esta ligadura tomando como base los pasajes similares aparecidos con anterioridad en la obra, aplicándose asimismo a la mano izquierda	Ligadura
Ed. Ducci y Romero: • c.144(2)-145	D	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - Optamos por establecer una ligadura de tres corcheas y una que abarque todas las corcheas del compás 145.	Ligadura
Ed. Ducci y A&L: • c.144-145-146	I	Ligadura	<b>Decisión editorial:</b> - Optamos por seguir el esquema de tres compases ligados en la voz inferior de la mano izquierda establecido anteriormente (c. 122, 130, 138 y 142) por su paralelismo con la mano derecha. Se aplicará asimismo a los compases 146 a 148. Por su parte, UME2 opta por ligarlos de dos en dos.	Ligadura

#### Frase 4 (Sección B) perteneciente a los compases 146-153



Notas				
Ed. Ducci: • c.147	A		<b>Decisión editorial:</b> - Por la decisión tomada en la anterior frase, se unifica el ritmo producido en estos compases, haciéndolo extensible a la mano izquierda.	

Acentos y agógica				
Ed. Ducci: • c.149 • c.150 • c.151	I	<b>Arpegiado</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Estableceremos este signo ya que, aunque la edición Ducci es la única que lo contempla, no puede ser ejecutado de otra forma por una mano con una extensión normal. UME2 también adopta este arpegiado.	<b>Arpegiado</b>
Ed. A&L: • c.149(1)	D		<b>Decisión editorial:</b> - Optamos por no establecer este <i>marcato</i> , apoyado por la ed. A&L, ya que no coincide en el esquema de los compases posteriores.	∅

Dinámicas				
Ed. Ducci: • c.152(1)	A	<b>f</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Consideramos que esta dinámica ofrece al intérprete información del punto que debe llegar el <i>cresc.</i> , por tanto, la introducimos.	<b>f</b>


Fraseo-Ligaduras				
Ed. Ducci: • c.146-148(1)	A	<b>Ligadura</b>	<b>Unificación de criterio</b> - Optamos por aplicar el mismo criterio que en pasajes similares aparecidos anteriormente y establecer una ligadura que abarque el compás 146, 147 y 148(1), para ambas manos.	<b>Ligadura</b>

### Frase 5 (Sección B) perteneciente a los compases 154-161

Notas				
Ed. Ducci: • c.155 • c.159	A		<b>Decisión editorial:</b> - Por la decisión tomada en las anteriores frases, se unifica el ritmo producido en estos compases, haciéndolo extensible a la mano izquierda.	
Ed. Ducci: • c.156	I	<b>sol</b>	<b>Error en la ed. Ducci:</b> - La nota que escribe la ed. Ducci no pertenece a la armonía que se está produciendo en este determinado momento, por tanto nos decantamos por el <i>fa</i> escrito por las otras ediciones.	<b>fa</b>
Ed. Ducci: • c.161	I	<b>fa</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Seguimos el criterio anterior.	∅

Fraseo-Ligaduras				
Ed. Ducci: • c.154-156(1) • c.158-160(1)	A	<b>Ligadura</b>	<b>Unificación de criterio</b> - Optamos por aplicar el mismo criterio que en pasajes similares aparecidos anteriormente y establecer una ligadura que abarque estos tres compases, haciéndola extensible a la mano izquierda.	<b>Ligadura</b>
Ed. Ducci: • c.156-157 • c.160-161	D	<b>Ligadura</b>	<b>Unificación de criterio</b> - Establecemos una ligadura de tres corcheas y una de seis corcheas tal y como se ha resuelto anteriormente.	<b>Ligadura</b>
Ed. Ducci: • c.156-157 • c.160-161	I	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Colocamos esta ligadura como consecuencia de la anterior decisión tomada en cuanto a prolongar las notas de la mano izquierda durante este compás	<b>Ligadura</b>

### Frase 6 (Sección B) perteneciente a los compases 162-169



The musical score shows measures 162 to 169. Measure 162 starts with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The tempo/mood is marked 'espressivo'. Dynamic markings include 'pp' (pianissimo) and 'rit.' (ritardando). Red and yellow slurs are used to group notes across measures. A pink asterisk is placed under a note in the final measure of the phrase.

Notas				
Ed. Romero y A&L: • c.162(2) • c.168(2)	D	<b>mi</b>	<b>Error en la ed. Ducci:</b> - Colocamos esta nota contemplada en estas dos ediciones, ya que sí aparece en el compás siguiente en todas ellas, considerándolo un olvido de la edición.	<b>mi</b>
Ed. Romero: • c.169(2)	I	<b>fa#</b>	<b>Error de la edición Romero:</b> - Romero coloca un <i>fa</i> sostenido, en lugar del <i>mi</i> sostenido de las otras dos ediciones, el cual es claramente un error de edición ya que rompe el cromatismo que sí se producen en las otras ediciones. Curiosamente UME2 escribe el cromatismo sustituyendo el <i>fa</i> sostenido por un <i>fa</i> doble sostenido y el <i>mi</i> sostenido por un <i>fa</i> sostenido.	<b>mi#</b>

Agógica				
Ed. Ducci: • c.169 • c.176(1)	A	<b>rit.</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Estratégicamente colocado por la edición Ducci, ayudará a entender al intérprete y al oyente el inicio de una nueva subsección.	<b>rit.</b>

Dinámicas				
Ed. Ducci: • c.165(1) • c.168(2)	A	<b>pp</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Esta dinámica ayudará al intérprete a establecer mejor el carácter final de esta sección. Habiendo dos pianísimos seguidos, escribiremos el piano del compás 168.	<b>pp</b>
Ed. Ducci: • c.163(1)	A	<b>espressivo</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Ya nos ha aparecido el carácter <i>espressivo</i> anteriormente (c. 138), es por ello que no es necesario la reiteración.	∅

Fraseo-Ligaduras				
Ed. Ducci: • 162(2)-163(2) • 166(2)-167(2)	I	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Optamos por establecer esta ligadura de unión propuesta por la edición Ducci, ya que ofrecerá información gráfica y ayudará en la interpretación del carácter de este pasaje.	<b>Ligadura</b>
Ed. Ducci y Romero: • c.162(2)-163(1) • c.166(2)-167(1)	D	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Optamos por establecer esta ligadura de unión propuesta por las ediciones Ducci y Romero, ya que ofrecerá información gráfica ayudando así en la interpretación del carácter de este pasaje.	<b>Ligadura</b>
Ed. Ducci: • c.163(1)-164(2) • c.168(1)-169(2)	D	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Optamos por establecer esta ligadura de unión propuesta por la edición Ducci en su segunda variante del c.168(1) al 169(2), ya que ofrecerá información gráfica ayudando así en la interpretación del carácter de este pasaje.	<b>Ligadura</b>
Todas las ediciones: • c.168 • c.169	I	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Establecer esta ligadura de unión propuesta por todas las ediciones en los siguientes compases en los que vuelve a aparecer idénticamente este pasaje.	<b>Ligadura</b>

### Transición 1 perteneciente a los compases 186-200(1)



Notas				
Ed. Ducci y Romero: • c.200(1)	D	la#	<b>Decisión editorial:</b> - Optamos por enriquecer el acorde con su 3ª nota contemplada en las ediciones Romero y Ducci.	la#
Ed. Ducci y Romero: • c.200(1)	I	do#	<b>Decisión editorial:</b> - Optamos por enriquecer el acorde con su 5ª nota contemplada en las ediciones Romero y Ducci.	do#
Todas las ediciones: • c.199(1)	I	do# mi#	<b>Decisión editorial:</b> - El <i>mi</i> sostenido ofrece a este acorde mayor lógica musical, tomando como base el acorde que le precede.	mi#

Acentos y agógica				
Ed. Ducci: • c.186 • c.187 • c.190 • c.191 • c.194 • c.195 • c.198 • c.199	I	Arpegiado	<b>Decisión editorial:</b> - Estableceremos este signo ya que, aunque la edición Ducci es la única que lo contempla, como hemos aclarado anteriormente, no puede ser ejecutado de otra forma por una mano con una extensión normal.	∅

Dinámicas				
Ed. Romero: • c.198	A	<i>cresc</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Esta dinámica contemplada únicamente en la edición Romero no nos ofrece ninguna información significativa ni lógica, ya que se sitúa en mitad de una gran <i>cresc.</i> que empieza doce compases atrás.	∅
Fraseo-Ligaduras				
Ed. Ducci: • c. 186-200(1)	D	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Establecemos esta ligadura de un compás de extensión que nos ofrece la edición Ducci, ofreciendo al intérprete un criterio claro en la interpretación de este pasaje, eliminando de esta forma todas las otras contempladas en estas ediciones.	<b>Ligadura</b>
Ed. Ducci: • c.188(2)-189(2) • c. 193(2)- 194(2)	I	<b>Ligadura</b>	<b>Decisión editorial:</b> - Establecemos esta ligadura y la colocamos también en los compases 196(2)-197(2).	<b>Ligadura</b>

**Transición 2 perteneciente a los compases 200(2)-208(1)**

The image shows a musical score for a piano piece. The score is in G major and 3/4 time. It features a piano part with dynamic markings *ff*, *f*, and *p cresc.* The piano part has red slurs and accents. The right hand has a 'Sua' marking and accents. A small treble clef staff is shown at the bottom right.

Notas				
Ed. Ducci: • c.204	I	 <b>fa-fa</b>	<p><b>Error en la ed. Romero y decisión editorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La edición Romero olvida escribir la clave de <i>fa</i>, por tanto, se lee un <i>re</i> en lugar de un <i>fa</i> duplicado en octava, algo que corrige UME2. Por su parte, la edición A&amp;L lo escribe conscientemente en clave de <i>fa</i>, pero en lugar de escribir el <i>fa</i> duplicado en octava, escribe un intervalo de quinta (<i>fa-do</i>). Ambas opciones serían igual de válidas, pero nos decantamos por añadir la octava <i>fa-fa</i> en la tesitura que nos hallamos, como lo harán todas las ediciones posteriormente en el c. 208.</li> </ul>	 <b>fa-fa</b>

Acentos y agógica				
Ed. Ducci: • c.200(2) • c.201(1) • c.201(2) • c.202(1) • c.202(2) • c.203(1) • c.203(2)	I	>	<p><b>Decisión editorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estableceremos este signo ya que, aunque la edición Ducci es la única que lo contempla, nos proporciona una información clara de la intención del compositor en la interpretación de este pasaje. Añadimos, asimismo, el <i>marcato</i> del compás 204 donde desemboca la frase.</li> </ul>	>

Dinámicas				
Ed. Ducci: • c.204(2)	A	<b><i>f</i></b>	<p><b>Decisión editorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta dinámica, contemplada únicamente en la edición Ducci, ayudará a interpretar este segundo pasaje de forma diferente al primero. Este pasaje, en contraste con el anterior no lleva acentos.</li> </ul>	<b><i>f</i></b>

Fraseo-Ligaduras				
Ed. Ducci: • c.200(2)-208(1)	I	<b>Ligadura</b>	<p><b>Decisión editorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecemos esta ligadura de cada tres corcheas de extensión que nos ofrece la edición Ducci, ofreciendo al intérprete un criterio claro en la interpretación de este pasaje.</li> </ul>	<b>Ligadura</b>



### Transición 3 perteneciente a los compases 208(2)-212(1)

Notas				
Ed. A&L: • c.212(1)	I		<b>Decisión editorial:</b> - La edición A&L opta por enlazar la transición con la reexposición continuando con las corcheas de la mano izquierda ( <i>si-fa-re</i> ). Sin embargo, las otras dos ediciones escriben una negra en puntillo ( <i>si</i> ) que junto con la negra en puntillo de la mano derecha actúa a modo de pausa antes de la reexposición. Optamos por esta última opción por considerarla musicalmente más natural.	
Ed. A&L: • c.212(1)	D		<b>Error en la edición Albers y Laporta:</b> - Por error la ed. A&L anticipan al inicio del compás la clave de <i>sol</i> , debiendo mantener la clave de <i>fa</i> hasta la segunda parte del compás.	

Dinámicas				
Ed. Ducci: • c.204(2)	A	<i>p</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Esta dinámica contrasta abruptamente con la anterior y nos da el suficiente margen para a través de estos cuatro compases en corcheas a la octava lleguemos al fortísimo.	<i>p</i>
Ed. Ducci y A&L: • c.209(1)	A	<i>cresc.</i>	<b>Decisión editorial:</b> - Estableceremos este <i>cresc.</i> a diferencia de la primera vez que aparece este pasaje, ya que las frases que lo preceden no son similares. Consiguiendo en esta segunda vez un gran efecto que desembocará en la reexposición de este estudio.	<i>cresc.</i>
Ed. Ducci y A&L: • c.210	A	<i>f</i> <i>ff</i>	<b>Decisión editorial:</b> - A través de un gran crescendo llegamos hasta un fortísimo.	<i>ff</i>

Todas las anotaciones reseñadas pertenecen a la edición crítica que yo misma he realizado. Las decisiones tomadas a lo largo de este análisis comparativo entre las diferentes ediciones las vemos reflejadas en la partitura que adjunto a continuación:

## Estudio Impromptu

Isaac Albéniz

The musical score is presented in four systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 8/8. The first system is marked *Vivace* and *Piano* (*p*). The second system continues the *piano* (*p*) dynamic. The third system is marked *pp* and *crasc.* (crescendo). The fourth system is marked *dim.* (diminuendo) and *molto espressivo*. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above notes. A first ending bracket labeled *8<sup>va</sup>* spans measures 9-12. A second ending bracket labeled *13* spans measures 13-16. A footnote *\*1)* is located below the third system.

\*1) La edición Ducci y Albors & Laporta (c.9-15) sitúan la mano izquierda una octava más aguda

2

Musical score for measures 17-20. The piece is in G major (one sharp) and 3/4 time. Measures 17-20 feature a piano (*p*) dynamic. The right hand plays a melodic line with slurs and accents, while the left hand provides a steady accompaniment of eighth notes.

Musical score for measures 21-24. The piece continues with the same melodic and accompaniment patterns as the previous system, maintaining the piano (*p*) dynamic.

Musical score for measures 25-28. The dynamic changes to forte (*f*) and the instruction *espressivo* is present. The right hand includes a triplet in measure 27. The left hand continues with eighth-note accompaniment.

Musical score for measures 29-32. The dynamic is marked *dim.* (diminuendo). The right hand features a triplet in measure 29 and continues with the melodic line. The left hand accompaniment remains consistent.

Musical score for measures 33-36. The piece concludes with a final melodic phrase in the right hand and a sustained accompaniment in the left hand. The right hand has a slur over measures 34-35 and a final note in measure 36.

System 1, measures 37-40. The music is in G major and 3/4 time. The right hand features a melodic line with a fourth finger grace note on the first measure and accents on the second and fourth measures. The left hand provides a steady accompaniment of quarter notes.

System 2, measures 41-44. The right hand continues the melodic line with a first finger grace note on the first measure and accents on the second and fourth measures. The left hand accompaniment remains consistent.

System 3, measures 45-48. The right hand has a fourth finger grace note on the first measure and accents on the second and fourth measures. A dynamic marking of *p* is present. The left hand accompaniment continues.

System 4, measures 49-52. The right hand features a complex fingering pattern (5, 4, 2, 1, 2, 3, 2, 1) and accents on the first and third measures. The left hand accompaniment continues.

System 5, measures 53-56. The right hand has a dynamic marking of *pp* and a *cresc. poco a poco* instruction. It features a complex fingering pattern (2, 1, 5, 4, 2, 1, 5, 4, 3) and accents on the first and third measures. The left hand accompaniment continues.

4

Musical score for measures 57-60. The piece is in G major (one sharp) and 3/4 time. The right hand features a melodic line with slurs and fingerings (3, 1, 4, 3, 2, 1, 4, 3, 2, 1, 5, 4, 4, 3). The left hand provides a steady accompaniment of eighth notes. Dynamics are marked *f* (forte) and *p* (piano).

Musical score for measures 61-64. The right hand continues the melodic line with slurs and fingerings (3, 1, 4, 3, 2, 1, 4, 3, 2, 1, 5, 4, 4, 3). The left hand accompaniment remains consistent. Dynamics are marked *pp* (pianissimo) and *cresc. poco a poco* (crescendo poco a poco).

Musical score for measures 65-68. The right hand features a melodic line with slurs and fingerings (1, 2, 3, 1, 3, 5, 4, 1, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 4, 5). The left hand accompaniment is sparse, with some chords. Dynamics are marked *p* (piano), *f* (forte), and *p* (piano). An *8va* (octave) marking is present above measure 67.

Musical score for measures 69-72. The right hand features a melodic line with slurs and fingerings (5, 4, 2, 1, 2, 4, 2, 4, 5, 4, 2, 1, 4, 2, 1, 2). The left hand accompaniment is sparse. Dynamics are marked *f* (forte).

Musical score for measures 73-76. The right hand features a melodic line with slurs and fingerings (5, 3, 1, 4, 3, 2, 1, 3, 2, 1, 2, 3). The left hand accompaniment is sparse. Dynamics are marked *ff* (fortissimo) and *f* (forte).

77 *ff* *p*

System 1: Measures 77-80. Treble clef, key signature of two sharps (F# and C#). The right hand features a melodic line with slurs and accents, starting with a forte (*ff*) dynamic and transitioning to piano (*p*). The left hand provides a steady accompaniment of eighth notes.

81 *p*

System 2: Measures 81-84. The right hand continues the melodic line with slurs and accents, maintaining a piano (*p*) dynamic. The left hand accompaniment remains consistent.

85 *pp* *cresc.*

8<sup>va</sup>

System 3: Measures 85-88. The right hand melodic line includes a trill-like figure. Dynamics range from pianissimo (*pp*) to a crescendo (*cresc.*). An 8va (octave) marking is present above the staff.

89 *dim.*

8<sup>va</sup>

System 4: Measures 89-92. The right hand melodic line continues with slurs and accents. Dynamics include a decrescendo (*dim.*). An 8va (octave) marking is present above the staff.

93 *p*

System 5: Measures 93-96. The right hand melodic line concludes with slurs and accents, maintaining a piano (*p*) dynamic. The left hand accompaniment remains consistent.

6

Musical score for measures 97-100. The piece is in G major (one sharp) and 3/4 time. The right hand features a melodic line with slurs and accents, while the left hand provides a steady accompaniment of eighth notes. A piano (*p*) dynamic marking is present.

Musical score for measures 101-104. The right hand continues with a melodic line, marked with a *8va* (octave) sign. The left hand accompaniment includes some sixteenth-note passages. A forte (*f*) dynamic marking is present.

Musical score for measures 105-108. The right hand features a melodic line with a *8va* sign. The left hand accompaniment is consistent. A *dim.* (diminuendo) dynamic marking is present.

Musical score for measures 109-113. The right hand has a melodic line with a *8va* sign. The left hand accompaniment includes some sixteenth-note passages. A *cresc. molto* (crescendo molto) dynamic marking is present, leading to a fortissimo (*fff*) dynamic.

Musical score for measures 114-117. The right hand features a melodic line with a *8va* sign. The left hand accompaniment includes some sixteenth-note passages. A forte (*f*) dynamic marking is present.

122 **Poco meno mosso**

*p amabile*

130

*p*

138

*p espressivo*

146

*cresc.*  
*f*

154

\*2) Si ♯ en las ediciones Romero y Albers & Laporta (c.134, 174, 182)



8

Musical score for measures 162-169. The piece is in 3/4 time and D major. The right hand features a melodic line with slurs and ties, while the left hand provides a rhythmic accompaniment. Dynamics include *pp* and *rit.*

Musical score for measures 170-177. The tempo is marked *a tempo* and the dynamics are *p amabile*. The right hand continues with a melodic line, and the left hand has a more active accompaniment.

Musical score for measures 178-185. The dynamics are marked *p*. The right hand has a melodic line with slurs, and the left hand has a steady accompaniment.

Musical score for measures 186-193. The dynamics are marked *cresc. poco a poco*. The right hand features a complex melodic line with fingerings (1-2-3-4, 1-2-4-1-3-5, 4-1, 4-3) and slurs. The left hand has a steady accompaniment.

Musical score for measures 194-201. The right hand continues with a complex melodic line with fingerings (1-2-3-4, 1-2-4-1-3-5, 4-1, 4-1, 1-2) and slurs. The left hand has a steady accompaniment.

Musical score for measures 200-205. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower in bass clef. The key signature has two sharps (F# and C#). A dashed line above the staff indicates an *8va* (octave) shift. Measure 200 starts with a fortissimo (*ff*) dynamic. The music features a complex rhythmic pattern with many beamed notes and accents. Measure 205 ends with a forte (*f*) dynamic.

Musical score for measures 206-211. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower in bass clef. The key signature has two sharps. Measure 206 starts with a piano (*p*) dynamic. The music includes a four-measure rest in the upper staff and a five-measure rest in the lower staff. Measure 211 ends with a fortissimo (*ff*) dynamic. The piece concludes with a *cresc.* (crescendo) marking.

Musical score for measures 212-215. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower in bass clef. The key signature has two sharps. Measure 212 starts with a piano (*p*) dynamic. The music features a complex rhythmic pattern with many beamed notes and accents. Measure 215 ends with a piano (*p*) dynamic.

Musical score for measures 216-219. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower in bass clef. The key signature has two sharps. Measure 216 starts with a piano (*p*) dynamic. The music features a complex rhythmic pattern with many beamed notes and accents. Measure 219 ends with a piano (*p*) dynamic.

Musical score for measures 220-225. The system consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower in bass clef. The key signature has two sharps. A dashed line above the staff indicates an *8va* (octave) shift. Measure 220 starts with a pianissimo (*pp*) dynamic. The music features a complex rhythmic pattern with many beamed notes and accents. Measure 225 ends with a pianissimo (*pp*) dynamic. The piece concludes with a *cresc.* (crescendo) marking.

10

224 *8va*  
*dim.* *molto espressivo*

228 *p*

232 *p*

236 *8va*  
*f* *espressivo*

240 *8va*  
*dim.*

244

System 1: Measures 244-247. Treble clef, key signature of two sharps (F# and C#). The right hand features a melodic line with slurs and accents, while the left hand provides a steady accompaniment of eighth notes.

248

System 2: Measures 248-251. Continuation of the melodic and accompanimental patterns from the previous system.

252

System 3: Measures 252-255. The melodic line continues with slurs and accents, and the accompaniment remains consistent.

256

System 4: Measures 256-259. A dynamic marking of *8<sup>va</sup>* (octave) is indicated above the treble clef staff. The melodic line continues with slurs and accents.

260

System 5: Measures 260-263. A dynamic marking of *p* (piano) is indicated below the treble clef staff. The melodic line continues with slurs and accents, and the accompaniment features some double-sharp markings.

12

264

*pp* *cresc. poco a poco*

Musical score for measures 264-267. The piece is in 3/4 time and D major. Measure 264 starts with a piano (*pp*) dynamic. The score shows a gradual increase in volume, indicated by the *cresc. poco a poco* marking.

268

*f* *p* *pp*

Musical score for measures 268-272. The dynamics fluctuate, starting with a forte (*f*) dynamic, moving to piano (*p*), and ending with pianissimo (*pp*).

273

*cresc. poco a poco* *p* 8<sup>va</sup>

Musical score for measures 273-277. The score includes a *cresc. poco a poco* marking and a piano (*p*) dynamic. An 8va (octave) marking is present above the final measure.

278

*f* *p* *f*

Musical score for measures 278-283. The dynamics are marked as forte (*f*), piano (*p*), and forte (*f*).

284

*ff* *f*

Musical score for measures 284-287. The dynamics are marked as fortissimo (*ff*) and forte (*f*).

288 *ff* *p*

System 1: Measures 288-291. Treble clef, bass clef. Dynamics: *ff* (measures 288-289), *p* (measures 290-291). A large slur covers the entire system.

292 *p*

System 2: Measures 292-295. Treble clef, bass clef. Dynamics: *p*. A large slur covers the entire system.

296 *pp* *cresc.*

8<sup>va</sup>

\*1)

System 3: Measures 296-300. Treble clef, bass clef. Dynamics: *pp* (measures 296-297), *cresc.* (measures 298-300). A dashed line above the staff is labeled "8<sup>va</sup>". A footnote "\*1)" is located below the bass clef.

300 *dim.*

(8<sup>va</sup>)

System 4: Measures 301-304. Treble clef, bass clef. Dynamics: *dim.*. A dashed line above the staff is labeled "(8<sup>va</sup>)".

304 *p*

System 5: Measures 305-308. Treble clef, bass clef. Dynamics: *p*. A large slur covers the entire system.

14

308

*p*

8va-----

This system contains measures 308 to 311. The music is in G major and 3/4 time. The right hand features a melodic line with slurs and accents, while the left hand provides a steady accompaniment. A piano (*p*) dynamic marking is present. A dashed line above the staff indicates an octave transposition.

312

*f*

8va-----

This system contains measures 312 to 315. The right hand continues the melodic development with slurs and accents. The left hand accompaniment remains consistent. A forte (*f*) dynamic marking is used. An octave transposition line is shown above the staff.

316

*dim.*

8va-----

This system contains measures 316 to 319. The right hand melody shows a decrescendo, marked with *dim.* The left hand accompaniment continues. An octave transposition line is shown above the staff.

320

*cresc. molto*

*fff*

8va-----

This system contains measures 320 to 325. The right hand features a rapid ascending scale, marked with *cresc. molto* and *fff*. The left hand accompaniment is more active. An octave transposition line is shown above the staff.

326

*f* *f* *f*

8va-----

This system contains measures 326 to 329. The right hand has a descending scale, followed by a final chord. The left hand accompaniment concludes the piece. Three *f* dynamic markings are present. An octave transposition line is shown above the staff.

## 5.3 Segundo nivel de procesamiento de una obra musical: la investigación y el análisis

El segundo nivel de procesamiento deriva del anterior. Es decir, conserva todos sus elementos pero implica una lectura más profunda de la obra musical, una lectura de “complejidad intermedia” (Casas, 2005). Enseñar o aprender una partitura desde la perspectiva de este nivel, supondrá un avance respecto al nivel anterior. A este nivel corresponde la contextualización de la obra musical que abordamos de forma factual aportando conocimientos sobre el compositor, la estética, el estilo o el género musical al que pertenece. No obstante, en este nivel también tratamos de establecer relaciones entre los símbolos notacionales a través del análisis de la partitura permitiendo así su comprensión formal, armónica o melódica. Obviamente, ello requerirá la previa adquisición de conocimientos conceptuales y procedimentales sobre la “sintaxis musical”. Sin embargo, como se puede intuir, en esta fase aún falta el componente artístico que entraña (o debería entrañar) la interpretación musical. Eso llegará en el tercer nivel de procesamiento. Entonces será el momento de interrelacionar los elementos analizados y las conclusiones obtenidas para lograr la fusión de todos los aspectos trabajados y conseguir una interpretación fundamentada.

### 5.3.1 Isaac Albéniz

En el presente apartado realizaremos una aproximación a la figura de Isaac Albéniz, así como una contextualización necesaria de sus etapas compositivas para poder situar mejor el periodo compositivo en el cual emerge el *Estudio Impromptu* (1882).

#### 5.3.1.1 Isaac Albéniz ayer y hoy. Su personalidad

Isaac Manuel Francisco Albéniz Pascual (1860-1909) es uno de los más importantes músicos españoles de todos los tiempos. Dotado de un genio absolutamente arrollador, su figura es hoy mundialmente conocida como la de uno de los compositores españoles más internacionales, sugestivos y de más valiosa aportación al repertorio pianístico, ocupando en la historia de la música española una posición de extraordinaria importancia y ejerciendo una influencia decisiva en la cultura musical occidental.



Como nos comenta Clark, “ningún estudio de la vida musical de Madrid, Barcelona, Londres o París entre 1879 y 1909 podría permitirse pasar por alto su conspicua presencia y sus importantes contribuciones como virtuoso del piano, músico de cámara, profesor, mecenas, director, organizador de conciertos, crítico y compositor tanto para piano como para la escena” (Clark, 2002: 23).

Ya desde muy temprana edad, y siendo considerado un niño prodigio, tuvo un enorme éxito como pianista, realizando sendas giras por España y por el extranjero. Paralelamente a su faceta de intérprete, pronto adquirió una gran importancia como compositor, convirtiéndose en una insigne y afamada figura europea, reconocida y admirada por eminentes compositores e intérpretes como Alfred Cortot, Claude Debussy, Gabriel Fauré, Francis Poulenc, Olivier Messien o Artur Schnabel, quien tras descubrir *Iberia* e interpretarla en Barcelona y Madrid dijo de él: “Había encontrado al autor que me hacía dar lo mejor de mí mismo como intérprete. Desde entonces, mis éxitos más grandes van inseparablemente unidos al nombre ilustre y querido de Isaac Albéniz” (Romero, 2002:56).

Entre toda la extensa producción musical del compositor de Camprodón (Girona), *Iberia* es su obra cumbre y constituye una de las máximas aportaciones españolas al repertorio pianístico internacional. Tal es la luminosa brillantez que irradia esta pieza que termina por ensombrecer el resto del repertorio musical de Albéniz y su notoriedad monopoliza la opinión del público, siendo común hoy en día que se conozca a Albéniz casi exclusivamente por este título o, como mucho, por su repertorio pianístico inspirado en el folklore musical español. A pesar de ello, es justo reconocer que Albéniz posee una dilatada obra que además incluye canciones, obras de escena, música de salón, Estudios o Sonatas.

Es tanta la influencia de Albéniz en la evolución del estilo musical español que, sin su aportación, la música española del siglo XXI no hubiese sido la misma. Influyó en sus contemporáneos Enrique Granados, Manuel de Falla y Joaquín Turina, confiriéndoles no sólo un fabuloso legado y un modelo musical a seguir, sino también su generoso apoyo moral y material. Son numerosos los testimonios de agradecimiento y admiración de algunos de sus coetáneos. El compositor sevillano Joaquín Turina lo definía como un “gran músico catalán, más andaluz y más salado que nadie. Es el padre de los músicos españoles” (Romero, 2002:49). Tras la muerte de Albéniz, Manuel de Falla escribía a Felipe Pedrell:

“¡Qué pérdida hemos sufrido con la muerte de Albéniz y qué gran artista y amigo era! Yo nunca podré olvidar lo mucho que se interesó por mis trabajos!” (Romero, 2002:48).

Desde que en 1889 partiese a París con motivo de una gira de conciertos, Albéniz nunca volvió a residir en España de forma continuada, a excepción de cortas y ocasionales estancias en Madrid, Barcelona o Andalucía. Así pues, gran parte de su vida la pasó fuera de España, estableciéndose durante largas temporadas en ciudades europeas como París, Londres o Niza. A pesar de ello, siempre estuvo pendiente de cuanto ocurría en España y nunca se despegó de su tierra natal, donde viajaba asiduamente.

Aunque estuvo matriculado en diferentes conservatorios, Albéniz fue siempre un autodidacta. Su propio profesor Felipe Pedrell escribía sobre él: “temperamentos como el suyo no son enseñables” (Pedrell, 1910:377). Era una persona culta e instruida, aunque no cursó estudios formales fuera del terreno musical. Dominaba diferentes idiomas y se interesaba activamente por los temas culturales, políticos, sociales y filosóficos. Se definía políticamente como liberal y escéptico en materia de religión. “La fe, la que se tiene en la creación ajena, es la abdicación de la propia inteligencia; desgraciado aquel que cree y no crea”, escribía en su diario el 12 de septiembre de 1903 (Franco, 1990:66).

Si bien Albéniz acumulaba méritos suficientes, debidamente acreditados, como niño prodigio y alumno de grandes maestros, su personalidad soñadora le llevaba a difundir a menudo información contradictoria sobre su juventud entre amigos, periodistas y biógrafos. Esta capacidad para fantasear la ponía especialmente de manifiesto cuando se refería a sus viajes por las Américas o a sus estudios en Leipzig con Liszt en 1880. Sobre esto último llegó a escribir: “He ido a ver a Liszt; (...) he tocado dos de sus estudios y una rapsodia húngara; le ha gustado mucho” (Franco, 1990:11). Este es uno de los acontecimientos contados por Albéniz que, como nos demostró Clark (2002:62), nunca tuvo lugar. De todas formas, aun siendo falso, este hecho nos revela la veneración que Albéniz sentía por Liszt como compositor, pianista y pedagogo, admirando sobremanera el virtuoso pianismo que este músico sabía plasmar en sus Estudios.

Así, su ya de por sí insólita vida está llena de episodios imaginados y adornados por el propio Albéniz. Algunos de estos sucesos insólitos se han filtrado entre los datos verídicos de su biografía creando una leyenda que no siempre concuerda con la realidad.

Por este motivo, la mayor parte de las biografías sobre el músico catalán contienen abundantes discrepancias. No obstante, los estudios más recientes han contribuido enormemente a clarificar estos hechos y conocer mejor su vida y obra.

Algunas de sus historias las podemos leer en “Impresiones y diarios de viaje”, una serie de escritos iniciados por el propio Albéniz en 1880 “para dejar a la posteridad un imperecedero recuerdo de mi importante paso por este encantador planeta” (Franco, 1990:61). Estos escritos, aunque –como ya hemos mencionado- mezclan a veces realidad y ficción, son una viva muestra de su personalidad, su forma de vivir y sus pensamientos.

Siempre fue considerada una persona cálida, entusiasta, encantadora, generosa y con un agudo sentido del humor, algo que siempre le permitió hacer amistades y establecer contactos útiles. Tuvo innumerables amigos entre los que se encontraban grandes músicos como Granados, Bretón, Fernández Arbós, Malats, Fauré o Dukas, literatos y pintores como Enric Morera o Rusinyol y poderosos aristócratas como el conde de Morphy o Money Coutts. Su maestro Pedrell escribía sobre él:

*Era lo que se llama un buen muchacho, campechano, jovial, dicharachero como pocos. Como siempre estaba de broma, y todo el mundo se hallaba bien á su lado (...). Era un satisfecho de la vida, lleno de buen humor para reírse de sus amarguras.*

Pedrell, 1910:375

Así pues, la humanidad de Albéniz, con sus peculiares rasgos de personalidad, representa un aspecto importante de su legado. Se le consideraba una persona muy disciplinada en el trabajo, aunque era un hombre dado a los excesos que incurría a veces en contradicciones. Él mismo decía: “Bondad, generosidad, inteligencia, forman un todo” (Franco, 1990:64). Su lema era “variedad dentro de la lógica”, pero como observa Clark (2002:316), su modo de vida a menudo sacrificaba la lógica en favor de la variedad.

### **5.3.1.2 Sus etapas compositivas a través de su vida y obra**

La historia de la vida de Isaac Albéniz, llena de viajes, éxitos y fracasos, es un reflejo de su carácter cosmopolita y aventurero que, a ojos de cualquier lector, resulta sorprendente y apasionante.

Nació el 29 de mayo de 1860 en Camprodón, al pie del pirineo gerundense. Su padre, funcionario de aduanas, era vasco y su madre catalana. Poco después de su nacimiento, la familia se trasladó a Barcelona. Allí recibió sus primeras lecciones de piano e hizo su debut en público. Pronto se le calificó de niño prodigio, algo que fue aprovechado por su padre para propagar las habilidades del niño en sendos conciertos por distintas ciudades, intentando hacer de él un pequeño Mozart, empezando ya una vida errante que le marcaría toda su existencia.

Durante la revolución de 1868, la familia se trasladó a Madrid. En la Escuela Nacional de Música y Declamación de esta ciudad (actual Real Conservatorio Superior de Música) estudió Albéniz piano y solfeo. Allí tuvo como compañeros y amigos a Fernández Arbós (violín), Agustín Rubio (violonchelo), Tomás Breton (compositor) y Ruperto Chapí (compositor). Sus estudios en Madrid fueron poco sistemáticos, estando matriculado en años alternos y no presentándose a diferentes exámenes, ya que priorizaba los innumerables conciertos que realizaba por toda España a sus obligaciones académicas. Esto ocurrió especialmente durante el curso 1873-74, aunque los siguientes años estuvieron colmados igualmente de exitosas giras y viajes.

En mayo de 1876, con la intención de adquirir una formación más disciplinada, se matriculó en la *Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn- Bartholdy* de Leipzig, donde permaneció menos de dos meses. La razón que explicaría este hecho es que se gastó con mucha celeridad el dinero que tenía ahorrado, según nos explica Guerra y Alarcón (1886): “Albéniz tiene un capital defecto: el de no conocer el valor de la moneda, y de ese modo no poder calcular lo que ésta da de sí” (Guerra y Alarcón, 1886:23). En octubre de ese mismo año, gracias a una beca del rey Alfonso XII, se matriculó en el *Conservatoire Royal* de Bruselas, donde estudió piano con Louis Brassin, uno de los grandes profesores de la época. Fue este un periodo dedicado al estudio perseverante que le llevó a alcanzar un excelente nivel pianístico. Prueba de ello es la obtención del primer premio *cum laude* en la clase de Brassin al finalizar sus estudios en 1879.

Según la mayoría de los estudiosos de Albéniz, en su obra se pueden distinguir tres etapas que coinciden aproximadamente con las tres últimas décadas de su vida: 1880, 1890 y 1900.

La primera de estas etapas es en la que más profundizaremos porque es a la que pertenece la obra objeto de nuestro estudio. Por esos años, Albéniz había dejado de ser una promesa y se consagraba como un respetado, admirado y prestigioso músico. A su vuelta a España, convertido ya en un artista de gran talla, mantuvo una incesante actividad pianística, realizando numerosos conciertos en los principales teatros y salas de conciertos de la geografía española, siendo aclamado unánimemente por el público y la crítica. En el Teatro de Novedades de Barcelona tocó, entre otras obras, Estudios y Variaciones de Frédéric Chopin, resaltando la crítica su excelente posición de manos, la claridad y limpieza de la ejecución, los admirables contrastes tímbricos y la homogeneidad en arpegios, trémolos y notas repetidas (Clark, 2002:59). En Santander, un crítico escribía en 1881 que en las manos de Isaac Albéniz “el instrumento revela todos los divinos misterios de la música; truena, canta, grita, ríe, llora, gime, solloza y suspira, remedando como sólo el arte sabe hacerlo las agitaciones, las angustias, los dolores y el júbilo del alma” (*La Montaña*, 3-8-1881).

Era habitual que Albéniz incluyese Estudios en sus conciertos y que tocara obras suyas. Fue en esta época (1882) cuando realizó una gira por Levante y estrenó su *Estudio Impromptu*. La crítica exclamaba: “¡Yo te saludo, Albéniz, artista sin rival, poseedor del misterioso amuleto que roba las voluntades y enajena los corazones!” (*La Nueva Alianza*, 16-8-1882). Y es que Albéniz fue considerado un gran pianista:

*Albéniz sentía la música por el vehículo de las teclas del piano (...) Agotaríanse los elogios al hablar del pianista, pianista perfecto sin virtuosismos ni plataformas, pianista macho, en toda la extensión de la palabra, lo mismo que interpretase obras de otros que suyas. Pero no, esto último no es cierto. Cuando interpretaba obras suyas era incomparable.*

Pedrell, 1910:379

En 1880 Albéniz emprende un viaje por Europa que queda reflejado en sus “impresiones y diarios de viaje”, donde también describe su inexistente encuentro con Liszt. En esta etapa, Albéniz se instala en Barcelona y emprende sus estudios de composición con Felipe Pedrell (tradicionalmente se afirma que fue en el año 1883, pero no hay documentos que lo confirmen). Pedrell siempre le tuvo un gran aprecio y admiración. Este afecto era recíproco. Albéniz siempre alabó a Pedrell como profesor,

considerándolo el primero en iniciarle en “el difícil arte de la composición trascendental”. Dotado con un enorme instinto musical y una gran rapidez mental, Albéniz empezó a desarrollar la técnica compositiva y a manejar las cuestiones de la forma, el contrapunto y la orquestación con extraordinaria solvencia. Si bien, como decía Pedrell, era un estudiante que sentía poca predisposición por las reglas, por lo que las clases acababan siendo más una “charla” entre amigos que unas lecciones de composición:

*Notaba yo que cuando se hablaba de estas cosas ó de otros problemas técnicos más intrincados, se preocupaba y ensimismaba extraordinariamente; y como observase que la regla seca y fría no penetraba en su inteligencia, determiné no hablarle jamás de reglas, ni de acordes, ni de resoluciones y demás monsergas técnicas, sino de gusto y de gusto fino é ilustrado, apuntando á encaminar bien, recta é idealmente, aquella intuición musical tan excepcional que él poseía.*

Pedrell, 1910:377

El carácter de las obras de esta etapa corrobora esta afirmación. Se observa en ellas la improvisación, la intuición y el buen gusto, rasgos característicos de su forma de componer. “Esta es la razón de que su música posea la frescura y la espontaneidad” (Clark, 2002:313). Ese carácter es el que envuelve nuestro *Estudio Impromptu* musicalmente; pero, como ya hemos explicado anteriormente, es también esa manera improvisada de proceder la causa de los problemas encontrados en dicha partitura. Problemas atribuidos a su descuido en los detalles y a la falta de rigor que el compositor demostraba en el control de las ediciones.

Pedrell fue el que lo animaría a utilizar la música popular española como fuente de inspiración para sus composiciones. Pero Albéniz también está muy influenciado por la música del Romanticismo durante esta época, aspecto que queda patente tanto en sus conciertos como pianista como en sus obras, sintiendo una predilección especial por Franz Liszt y Frédéric Chopin.

En 1883 contrajo matrimonio con Rosina Jordana Lagarriga, una de sus alumnas de piano, con quien tuvo cuatro hijos. Desde 1886 hasta 1889 Albéniz vivió en Madrid, donde continuó enseñando, dando conciertos y componiendo. El músico catalán formaba parte de la vida social y cultural madrileña y empezaba a establecer buenos contactos con

editores, músicos y gente de la cultura y la alta sociedad. Empezó a impartir clases de piano en los locales del industrial Benito Zozaya y a dar algún que otro concierto.

El 24 de enero de 1886 ofreció uno de sus conciertos más importantes en el prestigioso salón madrileño de su editor Antonio Romero. Tuvo un gran éxito, arrancando atronadores aplausos y conmoviendo al público. Este acontecimiento significó una espléndida promoción para él y empezaron a llegarle multitud de propuestas para actuar en diferentes ciudades españolas. Gracias al vínculo creado entre Albéniz y la editorial de Antonio Romero, pudo ver la luz ese mismo año su *Estudio Impromptu*. Ciertamente, fue 1886 un año muy fructífero para nuestro protagonista puesto que el 30 de marzo Albéniz era nombrado profesor adjunto de piano en el Real Conservatorio de Madrid y más tarde, el 11 de noviembre del mismo año, sería proclamado miembro de la Real Orden de Isabel la Católica.

Coincidiendo con este concierto se publicó la primera biografía de Albéniz, escrita por Guerra y Alarcón (1886), siendo la primera de una serie titulada “La galería de la juventud artístico-literaria” que había sido creada para divulgar los éxitos artísticos de algunos jóvenes españoles relevantes. Gran parte de la información de este libro fue proporcionada por el mismo Albéniz y contiene una lista de su extenso repertorio en la que se incluyen *Seis Estudios* y *Dos grandes Estudios de Concierto* (Guerra y Alarcón, 1886:44), y sus últimas composiciones hasta la fecha. No podemos saber si alguno de estos Estudios es el *Estudio Impromptu*, pero lo cierto es que dada la relación tan cercana que mantenía Guerra y Alarcón con Romero, seguramente tenía constancia de la publicación del *Estudio Impromptu* a cargo de la editorial Romero en el año 1886. No obstante, sobre esta circunstancia hay que tener en cuenta -como ya relatamos en el apartado 5.2.1- que durante muchos años se consideró la fecha del estreno de este Estudio el 20 de marzo de 1887.

En esta etapa, especialmente prolífica desde el punto de vista de la producción musical, descubrimos las claves de la transformación del Albéniz pianista en el compositor cada vez más ambicioso, personal y depurado. Es este un periodo compositivo dedicado sobre todo al repertorio para piano, aunque con diferentes incursiones en la música incidental y vocal, en el que conviven obras de estilo variado: piezas de salón, obras de tinte nacionalista y otras más “clásicas”. En definitiva, un conjunto de

composiciones que en general alcanzaron un éxito enorme entre el gran público y en las que se percibe el toque virtuoso e improvisador característico del pianismo de Albéniz.

Así pues, Albéniz compuso innumerables pequeñas piezas de música de salón: Mazurcas, Valses, Romances, Caprichos, Barcarolas, Gavotas, Minuetos o Pavanas. Estas obras sencillas, elegantes y de asombrosas melodías, eran muy apreciadas por el público. Compuso también piezas más “escolásticas”, lo que podría ser debido bien a una vena “clásica” en su personalidad musical, a exigencias académicas derivadas de sus estudios de composición o a su reciente nombramiento como profesor adjunto en el conservatorio. Sin embargo, aunque todas estas piezas estén construidas a partir de los cánones de una determinada forma musical, en todas ellas emergen momentos de inspiración albeciniana propios de una personalidad rebelde que escapa de una manera encorsetada de componer. A este tipo de obras pertenecen sus Estudios, sus *Suites anciennes* y sus Sonatas para piano. De este apartado de su producción musical, lo más interpretado por el propio compositor fueron sus Estudios y concretamente el Estudio que tratamos en esta tesis. Al igual que le ocurría con los Estudios de Chopin o Liszt, era en este repertorio donde Albéniz podía lucir su gran virtuosismo y enardecer al público. William (1969:353) alaba la “destreza en la armonía, la disposición y la conducción de las voces” de sus Sonatas escritas en los años 1886-1887. Seguro que en esos instantes de su trayectoria, Albéniz dejaba traslucir su paso por diferentes conservatorios, su intensa actividad como concertista y sus clases con Pedrell.

Albéniz compuso, asimismo, una gran cantidad de obras con tintes populares españoles que tuvieron una gran acogida por parte del público autóctono y del extranjero. Este estilo aparece ejemplarmente demostrado en composiciones que ocupan actualmente un lugar fijo en el repertorio pianístico como la primera *Suite española* y *Recuerdos de viaje*, cuyos números son evocaciones musicales de diversas ciudades y regiones españolas. Encontramos en estas obras ritmos vivos, armonías modales y característicos arabescos melódicos de un marcado estilo nacionalista español que tuvo en estas composiciones su primer florecimiento y que más tarde llevaría a lo más alto de su arte musical con *Iberia*.

La mayoría de las obras compuestas en los ochenta están dedicadas a amigos, familiares, gente influyente o alumnos y fueron muy interpretadas en la época. Muchas



de ellas estaban compuestas para agradar al gran público y para difundir su nombre, al mismo tiempo que le reportaban ingresos. Todas estas obras tempranas de Albéniz tienen un innegable atractivo, por su inagotable vigor melódico y por el encanto que desprenden. Presentan una estructura formal sencilla -normalmente ABA- y existe un escaso desarrollo de los temas; aunque no se puede acusar a Albéniz de no dominar el desarrollo temático, más bien esto es producto de la moda musical predominante en el contexto musical de la España de finales del siglo XIX. La armonía utilizada se adapta al carácter melódico y es una armonía que raramente sobrepasa los límites de lo usual. La mayor parte de estas obras fueron publicadas en Madrid y Barcelona por las editoriales de Zozaya, Romero o Juan Ayné.

En 1888 Albéniz realizó diferentes apariciones de enorme éxito en la Exposición Universal de Barcelona que le sirvieron de trampolín en su posterior carrera musical. En 1889 empezaron sus largas estancias en el extranjero y el éxito de sus conciertos en París y Londres lo animó a buscar fortuna fuera de España. Sus interpretaciones en ambas ciudades confirmaron sus excepcionales dotes como pianista, conllevando sendas críticas favorables que recoge Clark (2002): el periódico *Trade & Finance* (19-6-1889) advertía su “delicado gusto, refinada lectura y exquisita ejecución” y relataba que su “fuerza reside en la interpretación de composiciones ligeras y gráciles”. Por su parte, el *Pall Mall Gazette* (25-6-1889) narraba que Albéniz traía a la memoria a Anton Rubinstein “en los pasajes finos y delicados, y a Hans von Büllow “en su fuerza”. La *Dramatic Review* (28-6-1890) confirmaba que Albéniz “no conmueve a su auditorio asombrándolo, sino embelesándolo”.

Tras este ciclo de conciertos al que nos acabamos de referir, comenzaría la segunda etapa en la obra de Albéniz. En junio de 1890, el músico español firmó con el empresario londinense Lowenfeld un contrato por el que este le daba apoyo económico a cambio de ciertas condiciones laborales. Este contrato tendría efectos a lo largo de su vida.

Desde 1890 hasta 1893 residió en Londres, actuando por toda Gran Bretaña y el resto de Europa. Sus conciertos siempre culminaban con un gran éxito refrendado por incesantes aclamaciones. Los elogios de la crítica fueron una constante durante esta etapa. Un ejemplo de ello lo encontramos en este texto crítico publicado en el periódico

*Rochdale Observer* (22-1-1890): “la suavidad aterciopelada de la pulsación y las cadencias reducidas casi a un susurro -y aun así audibles en toda la sala- habrán maravillado y admirado -y también desesperado- a los pianistas aficionados que estuvieran presentes”; o en la siguiente crítica del *Bristol Times & Mirror* (6-2-1890), que relataba sus “perfectas” escalas y sus matices “notables”. Fue en esta época cuando la editorial Ducci&Co le publicó su *Estudio Impromptu* dedicado a Lady Colin Campbell con el título de *Impromptu de Concert*.

Durante los siguientes años, su enorme actividad concertística no decayó. El año 1892 representó la “cúspide de su carrera” (Clark, 2002:104) como concertista de piano. Después de este periodo decidió dedicarse cada vez más a la composición, aunque sin abandonar completamente sus conciertos. En 1892 escribió su primera obra de importancia para la escena: la opereta *The Magic Opal* que se estrenó con éxito en el *Prince of Wales Theater* de Londres en 1893, aunque pronto caería en el olvido.

En 1893 el londinense Francis Money- Coutts, abogado, libretista, poeta, banquero y rico heredero aparece en la vida de Albéniz. Coutts se convertiría en un gran admirador suyo y más adelante en su amigo y benefactor. En 1893 Coutts entra a formar parte de la relación comercial que Albéniz mantiene con Lowenfeld, se renueva el acuerdo original y se firma un nuevo contrato que los biógrafos del músico español han dado en llamar el “Pacto de Fausto”. Dicho contrato (L 1453) especifica que Lowenfeld y Coutts se hacen con el control de la obra de Albéniz, así como con su trabajo como compositor e intérprete durante un periodo de diez años, a cambio de una garantía económica con diversas puntualizaciones.

Para Albéniz, esta fue una época de intenso trabajo como director musical, compositor y pianista que consolidaron su prestigio como artista. No obstante, a pesar del éxito y de la gran reputación alcanzada por el músico español en Inglaterra, Albéniz se trasladó a París al año siguiente y fijó allí su residencia. En París estudió orquestación con Paul Dukas y contrapunto con Vincent d'Indy, y estableció cierta relación con la *Schola Cantorum*, donde conoció a Erik Satie, Albert Roussel y Déodat de Séverac. Albéniz se sintió muy bien acogido y considerado por la sociedad musical parisina, un sentimiento recíproco porque el artista catalán siempre se identificó mucho con la cultura

musical francesa. Esto explica la sofisticación de su estilo y la creciente influencia francesa en su música.

En esos años, la música para escena de Albéniz no tuvo una buena acogida en España, lo que provocó en Albéniz cierto resentimiento hacia su país natal. Prueba de ello son algunos pensamientos escritos en su diario durante su estancia en París durante el mes de abril de 1898: “Mi pobre tierra no cambiará (...) allí somos todo corazón, esto está convenido..., pero masa encefálica..., ¿para qué?” (Franco, 1990:63).

Este segundo periodo estuvo destinado ante todo al teatro musical. En la producción musical de Albéniz, predominan las obras escénicas nacidas de su trabajo como director musical en Londres. Analizando la evolución del estilo a partir de la escritura musical, esta es una fase de transición en el lenguaje de Albéniz en la que convive de manera sorprendente la línea nacionalista con la universalidad. Aunque también compuso música para piano, como en la etapa precedente, creando algunas de sus piezas más queridas que mantienen la línea estética de sus anteriores obras: *Seis hojas de álbum* (1890) y *Chants d'Espagne* (1891-94).

Su tercera y última etapa creativa coincide con los nueve años de plenitud que el compositor vive en el siglo XX. Es donde Albéniz sintetiza, interioriza y deposita la enorme experiencia personal y musical almacenada a lo largo de su vida. Son “obras magistrales, sin parangón, e impregnadas del firme y consolidado genio de un artista que asume, digiere y personaliza todas las influencias y corrientes -romántica, pintoresquista, impresionista, nacionalista...- para generar un cosmos expresivo propio y único, pilar de la música española del siglo XX” (Romero, 2002:96).

Tal y como acostumbraba, Albéniz no permaneció mucho tiempo en un mismo lugar y siguió estableciendo residencias en diferentes lugares como París, Tiana y Niza. Entre agosto de 1903 y abril de 1904, Albéniz escribió unas últimas observaciones en su diario. Se aprecia en su tono un estado de ánimo más apesadumbrado de lo que era habitual en él, acentuado quizás por sus problemas físicos y por sus últimos fracasos teatrales. A pesar de ello, en esta época escribe su obra maestra: *Iberia* (1905-1908), una serie grandiosa formada por doce piezas para piano, dispuestas en cuatro libros de tres

piezas cada uno. Cada pieza evoca un lugar, ciudad, fiesta, canción o danza hispánica, concentrándose la mayoría en el sur de España.

*Iberia* es sin duda la obra magna de Albéniz. A menudo es considerada el punto más álgido de la literatura pianística española del siglo XX. La energía y el poder descriptivo que desprende son gigantescos; la expresividad y la luz, asombrosas; y la riqueza armónica y rítmica extraordinarias. La obra es muy polifónica, de densa escritura y de una enorme dificultad técnica. En ella depositó toda la experiencia adquirida desde niño, la de un instrumentista precoz que fue conformando y engrandeciendo su personalidad artística a medida que pasaban los años.

Albéniz compuso esta monumental colección cuando ya se encontraba con graves problemas de salud. El mal estado físico de sus últimos años contrasta, sin embargo, con la frescura, vitalidad y riqueza que asoma en la partitura de *Iberia*. Albéniz tenía un concepto muy claro del ritmo, manejado de forma enérgica y libre, capaz de captar la esencia de las danzas populares españolas, en especial las de Andalucía y su flamenco. Las obras de esta última etapa combinan de manera efectiva su inconfundible y original expresión personal con elementos de carácter folklórico recogidos de cuantos lugares vivió. Todo ello mezclado y aderezado con una madurez técnica y una expresividad musical que harían de Albéniz un compositor grandioso.

En 1909 su estado de salud empeoró considerablemente y se trasladó a Cambo-les-Bains, en la costa atlántica de los Pirineos franceses, donde murió el 18 de mayo aquejado de una dolencia renal conocida por el nombre de *enfermedad de Bright*. El gobierno francés le concedió póstumamente la Cruz de la Legión de Honor.

Los trabajos para piano de Isaac Albéniz pueden dividirse en tres periodos estéticos. Aquí exponemos la obra pianística del 1º, por ser el que atañe al *Estudio Impromptu*. Debido a la discordancia de obras, fechas y *opus* de la primera etapa compositiva de Isaac Albéniz y puesto que este trabajo no pretende realizar una investigación en este sentido, he contrastado el catálogo que he elaborado con el de Romero (2002), por ser el más reciente y por ofrecer nuevos y contrastados datos respecto al de Torres (2001) y Clark (2002). Debo realizar, previamente, las siguientes advertencias sobre el catálogo propuesto:

- No adjunta las obras incompletas o perdidas de las que se tiene constancia tales como la *Serenata Napolitana* (1882); *Fantasia sobre motivos de la Jota* (1883); *Marcha Nupcial* (ca. 1883); *Suite morisca* (ca. 1885).
- No añade la Mazurca *Diva sin par* y la Polka *Balbina Valverde* (1886), que sí adjuntan el catalogo de Torres y de Clark, ya que tal y como expone Torres estas dos obras están firmadas con el pseudónimo de “Principe Weisse Vogel”.
- No incluye obras que han dado pie a confusión al tener varios títulos publicados en diferentes ocasiones, pero que son la misma obra: tal es el caso de la *Serenata Española* que es idéntica al núm. 4 de la primera *Suite Española*.

Asimismo en el Anexo I adjuntamos una catalogación completa de los tres periodos compositivos contrastando minuciosamente las fechas otorgadas por los tres últimos autores que han realizado un estudio riguroso de la obra de Isaac Albéniz: Torres (2001), Clark (2002) y Romero (2002).

Año	Título	Opus	Partes
1869	Marcha militar		
1881	Pavana fácil para manos pequeñas	83	
1882	Pavana-capricho	12	
1882	Estudio impromptu	56	
1882	Barcarola (Barc.catalane)	23	
1884	Seis pequeños vales	25	Leggiero - Melancólico - Ben ritmado - Allegretto - Con brío - Allegro molto
1884	Sonata para piano, 1	28	Solamente se conserva el Scherzo
ca.1885	Serenata árabe		
1885	Deseo, Estudio de Concierto	40	
ca.1885	Primera suite antigua	54	“Gavota” – “Minuetto”
ca.1885	6 mazurcas de salón	66	Isabel - Casilda - Aurora - Sofía - Christa - María
1883 a 1894	Primera suite española	47	Granada – Cataluña -Sevilla - Cádiz - Asturias - Aragón - Castilla - Cuba
1886	Angustia: romanza sin palabras		
1886	2º Suite ancienne	64	Zarabanda - Chacona
1886	7 estudios en los tonos naturales mayores	65	Do mayor - Sol mayor - Re mayor - La mayor - Mi mayor - Si mayor - Fa mayor
1886	Minueto en sol menor		
1886	Tercer minué		
1886	Rapsodia cubana en sol mayor	66	
1886	6 danzas españolas		Re mayor - Si bemol mayor - Mi bemol mayor - Sol mayor - La bemol mayor - Re mayor

1886	Tercera suite antigua		Minuetto - Gavota
1886	Sonata núm. 3, en la bemol mayor	68	Allegretto - Andante - Allegro assai
1887	Rapsodia española	70	Allegretto ma non troppo - Andantino ma non troppo - Fortissimo
1886 a 1887	Recuerdos de viaje	71	En el mar (barcarola) - Leyenda (barcarola) - Alborada - En la Alhambra (capricho) - 'Puerta de Tierra (bolero) - Rumores de la Caleta (malagueña)- En la playa
1887	Sonata para piano núm. 4, en la mayor	72	Allegro - Scherzino - Minuetto - Rondó
1887	Recuerdos: mazurca	80	
1887	Mazurca de salón en mi bemol mayor	81	
1887	Sonata para piano núm. 5, en sol b M	82	I. Allegro ma non troppo - II. Minuetto "Del gallo" - III. Rêverie (Andante) - IV. Allegro
1888	Vals champagne		
1888	Doce piezas características	92	Gavota - Minuetto a Sylvia - Barcarola (Ciel sanos nuages) - Plegaria - Conchita (polka) - Pilar (vals) - Zambra - Pavana - Polaca - Mazurka - Staccato (capricho) - Torre Bermeja (serenata)
1888	Amalia: mazurca de salón	95	
1888	Ricordatti: mazurca de salón	96	
1888	Sonata para piano núm. 7	111	Minuetto
1888	La fiesta de aldea		
ca.1889	Segunda suite española	97	Zaragoza (capricho) - Sevilla (capricho)
ca.1889	Cádiz-gaditana		
ca.1889	Dos danzas españolas	164	Aragón - Tango en la menor

Figura 35: Catálogo de las obras pianísticas de Isaac Albéniz compuestas en su primera etapa

### 5.3.2 Los Estudios para piano: un género musical

Para comprender íntegramente la pieza musical que pretendemos analizar, debemos abarcar el género musical al que pertenece, para poder extraer su función y su lugar dentro de la música pianística.

Como se ha explicado en el capítulo 4 de esta tesis, el arte musical, como otras artes, precisa de un perfeccionamiento técnico y de una serie de competencias que permitan plasmar con éxito las intenciones artísticas del compositor y del mismo intérprete. Con la pretensión de desarrollar y dominar dichas capacidades, nace el Estudio concebido como una pieza musical.

### 5.3.2.1 Los Estudios: una visión histórica

A lo largo de la historia, muchos Estudios han formado parte de importantes textos teóricos o métodos que llevaban implícitos una técnica pianística propia que abarcaba desde cómo colocarse frente al piano hasta cómo abordar determinados aspectos técnicos e interpretativos. Dichos Estudios caminaron paralelamente a las tendencias musicales propias de cada época histórica.

La denominación “Estudio” (en francés *Étude*; en alemán *Etüde* o *Studie*; en italiano *Studio*) se aplica a aquellas piezas normalmente instrumentales, diseñadas principalmente para explotar y perfeccionar una o varias facetas escogidas de la técnica interpretativa. A través de los años, la concepción del Estudio ha evolucionado, surgiendo multitud de tipos. Podemos encontrar desde el Estudio destinado al mero entrenamiento muscular diario hasta el virtuosístico que roza la imposibilidad física en la realización, pasando por el Estudio como método didáctico para la formación del pianista o el Estudio como espectáculo estético del siglo XIX que llega a las salas de concierto. Todos ellos, aunque diferentes entre sí y con diferentes finalidades, coinciden en la esencia de trabajar aspectos técnicos concretos.

Como pieza musical, el Estudio suele tener una duración normalmente reducida y muy diferentes niveles de dificultad, desde el de iniciación al virtuosístico, dependiendo del intérprete al que va dirigido. En lo referente a su forma, el Estudio no tiene una estructura concreta y estipulada, aunque suele utilizar la estructura binaria o ternaria y, en algunas ocasiones, la forma rondó.

Hasta el siglo XIX no se generaliza el empleo del término “Estudio” para las piezas musicales con estas características musicales. Es por ello que al remontarnos a los antecedentes del Estudio y buscar entre el repertorio para teclado más primigenio, reparamos primero en las obras de carácter pedagógico en las cuales se trabajan aspectos técnicos e interpretativos concretos. Encontramos una gran diversidad de nomenclaturas para estas piezas y raramente vemos el término “Estudio”. Muchas de ellas están incluidas en tratados, textos instrumentales o métodos. Entre este tipo de composiciones destacamos: las *Toccatas* de Girolamo Diruta, incluidas en su texto sobre el arte de hacer música *Il Transilvano* (1593); los *Preludios* incluidos en el célebre tratado de François Couperin *L'Art de toucher le Clavecin*, fechado en 1716, siendo el primer texto que se

ocupa exclusivamente de la ejecución instrumental; la compilación de obras musicales para teclado iniciada en 1720 por Johann Sebastian Bach para su segundo hijo llamada *Clavier-Büchlein vor Wilhelm Friedemann Bach*, donde incluye, entre otras piezas, 11 preludios de su monumental obra *Das wohltemperierte Klavier*, además de diferentes invenciones a dos voces, sinfonías a tres voces y un prefacio didáctico donde explica las claves y los ornamentos; las *Probestücke* incluidas en el exitoso tratado *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (1753) de Carl Phillippe E. Bach o las *Handstücke* para ser utilizadas en la clase de piano de la *Clavierschule* de Daniel Gottlob Türk (1789), según Chiantore (2001:129), el texto más importante de la época de Mozart y el último de los grandes tratados espiritualmente ligados al siglo XVIII.

Aunque actualmente el concepto de “Ejercicio” y “Estudio” (en francés *Exercice*; en alemán *Übung*; en italiano *Essercizio*) se concibe separadamente adaptando el primero de ellos una concepción más mecánica, antes del siglo XIX ambos términos se asignaban de forma indistinta a las composiciones compuestas con el fin de desarrollar la técnica de los instrumentistas. Encontramos el término “Estudio” en *6 Sonate per cembalo divise in studii e divertimenti* (ca. 1732) de Francesco Durante, un conjunto de Sonatas configuradas como movimientos contrapuntísticos independientes que tratan problemas específicos de la técnica de teclado. De igual modo, la primera colección de Sonatas de Domenico Scarlatti se publicó en 1738 con el título de *Essercizi per il Gravicembalo*. Al igual que en sus otras Sonatas que superan en número las 550 y presentan características musicales similares, el compositor italiano explota todas las posibilidades técnicas e interpretativas que concedía un instrumento de teclado de la época. Asimismo, entre la vasta literatura de Johann Sebastian Bach, encontramos la colección dividida en cuatro partes titulada *Clavier-Übung* (1731-1742) que, traducida como Ejercicios para teclado, dista mucho del concepto de ejercicio actual, siendo una magistral representación a nivel técnico, intelectual y artístico de la genialidad creativa de Bach para el teclado. En esta colección encontramos importantes piezas para teclado como son sus seis *Partitas BWV 825-830*, la *Obertura francesa BWV 831*, el *Concierto italiano BWV 971* y las *Variaciones Goldberg BWV 988*, además de diferentes obras para órgano.

Más tarde, en el Romanticismo, el Estudio se convierte en una forma musical libre que con la pretensión de trabajar aspectos técnicos por parte del intérprete, adquiere un fin artístico. Por otra parte, se considera un Ejercicio a un pequeño fragmento que sirve



como entrenamiento mecánico de una dificultad técnica muy concreta, repitiendo determinado pasaje inalteradamente en diferentes grados de la tonalidad o con pequeñas variantes y tomando el entrenamiento técnico como un fin en sí mismo. Esta distinción la encontramos ilustrada en los *Studien für das Pianoforte nach Capricen von Paganini op. 3* (1832) de Robert Schumann. Estos Estudios son precedidos por pequeños Ejercicios (*Übungen*) basados en dificultades técnicas concretas que son desarrolladas posteriormente en los Estudios, observándose aquí claramente la distinción entre Estudio y Ejercicio. Esta diferenciación la vemos asimismo reflejada en Franz Liszt. Este autor resuelve la disyuntiva mediante la adjetivación, asigna el calificativo de *técnicos* (*Technische Studien*) a sus Estudios más mecánicos cuyo objetivo es trabajar la técnica pura. Por ello, a través de los diferentes títulos de sus Estudios podemos hacer una clara diferenciación de sus características. Además de sus *Estudios técnicos*, Liszt asigna, por ejemplo, a sus célebres doce Estudios endiablamente difíciles, *Estudios trascendentales*, o a sus estudios más poéticos *Estudios de Concierto*.

Así pues, analizando su evolución histórica, constatamos dos vertientes diferentes de Estudio. La primera de ellas surge en 1804 con Johann Baptist Cramer, momento en el cual el Estudio define sus características musicales y las orienta a un fin fundamentalmente pedagógico que se centra básicamente en la búsqueda del perfeccionamiento técnico. Es a partir de su aparición cuando se empieza a investigar y a experimentar al máximo las posibilidades técnicas del instrumento. De hecho, muchos de los Estudios de esta tipología formaban parte en su origen de métodos que tenían además un importante contenido teórico. Su utilidad desde el punto de vista técnico-mecánico y de entrenamiento muscular sobrepasaba generalmente su valor musical.

La segunda vertiente aparece como un desarrollo natural de la primera, al pretender lograr un equilibrio entre el desarrollo técnico para la formación del pianista y la belleza estética que le lleve al concierto. Cuando estos Estudios, esencialmente pedagógicos, superan la árida mecánica y pasan a contener una expresión musical de alto nivel artístico, adquieren un estatus superior y entran a formar parte del repertorio concertístico. Por esa razón se denominan Estudios de Concierto. A este apartado pertenece el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz.

La lectura de las páginas siguientes, en las cuales se hace un repaso del desarrollo de esta forma musical a lo largo de la historia, nos permitirá concluir que, aunque el

propósito fundamental de este tipo de composición es originalmente pedagógica, en su evolución han coexistido dos tendencias: una en la que ha prevalecido el factor técnico como objetivo didáctico esencial en la metodología de aprendizaje, y una segunda que sobre todo ha enfatizado el valor expresivo de la escritura instrumental como elemento primordial en la interpretación. Así pues, los Estudios que irán surgiendo en el devenir histórico musical no harán más que confirmar la coexistencia de estas dos vertientes a las que me he referido. En algunos casos, los autores habrán puesto el foco en uno de los dos aspectos señalados -la técnica o la expresión musical-, según su preferencia; en otros, habrán intentando buscar, con mayor o menor fortuna, un equilibrio entre ambas tendencias. En cualquier caso, sin perder nunca de vista la finalidad eminentemente pedagógica de este tipo de obras. Esta pauta se reproduce tanto en los compositores españoles de la época como anteriormente en los del resto de Europa.

Los Estudios esencialmente pedagógicos están basados en una continua investigación sobre las posibilidades técnicas del piano y pensados para entrenar y formar a los pianistas en todos sus niveles. Podemos hallar multitud de ejemplos entre ellos, pero destacaremos los Estudios de los tres compositores más representativos para este tipo de Estudio: Johann Baptist Cramer, Muzio Clementi y Carl Czerny.

El primero en utilizar conscientemente la denominación “Estudio” es Johann Baptist Cramer en sus conocidos ochenta y cuatro Estudios publicados en dos partes (1804 y 1810), siendo los primeros Estudios de tipo moderno (Chiantore, 2001:234). Johann Baptist Cramer fue un excelente pedagogo y siempre se mostró muy interesado en implantar una literatura pedagógica de calidad. Son reconocidos asimismo sus *100 tägliche Etüden*, obras a mitad de camino entre un Estudio y un Ejercicio, escritos a principios de la década de 1840. Aunque basados en la repetición de uno o varios problemas técnicos concretos, estos Estudios superan el terreno del simple entrenamiento muscular y añaden todo tipo de exigencias expresivas. Johann Baptist Cramer siempre trabajó los Estudios dirigidos a un nivel medio-alto, dejando de lado el virtuosismo que estaban explorando los Estudios de Friedrich Kalkbrenner, Ignaz Moscheles, Frédéric Chopin, Franz Liszt o Henselt.

De gran importancia es asimismo el grandioso *Gradus ad Parnassum*, formado por 100 piezas cuyas tres partes se editaron en 1817, 1819 y entre 1825-1826, convirtiéndose en una referencia para el porvenir de la pedagogía y de la técnica

pianística. Para Muzio Clementi, la técnica era por sí misma una verdadera preocupación compositiva y experimentó constantemente sobre todas las posibilidades mecánicas y sonoras del piano. El Estudio de la técnica pianística como tal acababa de aparecer, y a excepción de su alumno Johann Baptist Cramer ningún compositor estaba escribiendo hasta ese momento obras para piano de las características del *Gradus ad Parnassum*, donde aborda todos los aspectos técnicos que debe dominar un pianista de alto nivel. Estos volúmenes están concebidos para el entrenamiento muscular, obligando a la repetición de diferentes aspectos técnicos desde variadas perspectivas, lo cual muestra un nuevo camino a nivel técnico.

Ciertamente son imprescindibles los muchos volúmenes de Estudios que publicó Carl Czerny, en los cuales se observa una evidente influencia de su admirado Muzio Clementi en la metodología del tratamiento de la técnica. Sus cincuenta Estudios de *Kunst der Fingerfertigkeit op. 740* (1843) traducidos como “el arte de la habilidad de los dedos” suponen un auténtico compendio de todo lo que Carl Czerny entendía de la técnica de alto nivel. Asimismo, son conocidos por todos los pianistas sus colecciones de Estudios de *Schule der Geläufigkeit* (La escuela de velocidad) *op. 299* (ca. 1830), *Schule des Virtuosen* (La escuela del virtuoso) *op. 365* (ca. 1837) o su extenso método de orientación estrictamente pedagógica *Klavierschule op. 500* (ca. 1838), donde trata todos los niveles de la técnica. Carl Czerny, como gran pedagogo, compuso todos estos Estudios con el claro propósito didáctico de ocuparse de la técnica como base de cualquier futuro desarrollo y no como cima de la ejecución. Cabe recalcar que cuando Carl Czerny componía este tipo de Estudios ya estaban publicados los *Études d'exécution transcendante* de Franz Liszt, dedicados a él, “a Monsieur Carl Czerny”, con un perfil estético completamente diferente, más a la moda del virtuosismo y del lucimiento técnico, y alejados del objetivo pedagógico. Todos estos Estudios convertirán a Czerny en el compositor más interpretado, si no en las salas de concierto, al menos dentro de las paredes de los conservatorios.

Además de los Estudios citados, muchas fueron las colecciones y métodos que con mayor o menor trascendencia fueron contribuyendo al desarrollo y consolidación de la técnica pianística. No podemos obviar a compositores como Müller, Adam, Hummel o Hanon; las conocidas colecciones de Estudios casi contemporáneas: *Gradus ad*

*Parnassum* de Muzio Clementi, las pertenecientes a Kalkbrenner, Bertini o Moscheles, o las de los españoles Pedro Albéniz, Carrafa o Miró.

Algunos de los compositores nombrados fueron dirigiendo sus colecciones de Estudios hacia un claro deseo de igualar la enseñanza a la estética. Es el caso de Ignaz Moscheles, en quien se observa una diferencia palmaria entre sus mecánicos *Studien op. 70* (1826) y sus *Characteristischen Studien op. 95* (1837), o el de Muzio Clementi preocupado por dotar de un mayor interés musical sus últimos Estudios del *Gradus* e interesado en abordar el estilo como problema técnico (*le style élégant* y *le style sévère*). Estos últimos serían en realidad ejemplos, aún poco exigentes, del reciente nuevo desarrollo del género que viene a continuación: el Estudio de Concierto.

Los Estudios, en su proceso evolutivo, fueron adaptándose a las características de cada época, siguiendo una trayectoria paralela a otros acontecimientos de la historia musical como son la literatura pianística y sus estilos, la evolución del piano como instrumento y sus posibilidades, y la técnica de la ejecución que engloba desde el ámbito puramente fisiológico y atlético hasta los aspectos más exquisitos de la interpretación. Los compositores, constructores de pianos e intérpretes se retroalimentaron durante este proceso: la literatura pianística fue cambiando al tiempo que los compositores requerían de los constructores de pianos soluciones que estos pudieron ofrecer y motivando además que la técnica interpretativa tuviera que adaptarse a esta permanente transformación.

Analicemos, pues, la incidencia de cada uno de los aspectos citados en la evolución musical de los Estudios. Empezaremos por explicar la transformación técnico-constructiva del piano y su influencia en la música escrita para este instrumento, haciendo especial hincapié en los Estudios.

### **La evolución técnico-constructiva del piano**

El piano que hoy conocemos es el resultado de una evolución a lo largo de los siglos hasta el mismo siglo XX. Los intérpretes y los compositores tuvieron que ir adaptándose a un instrumento que cambió el ligero mecanismo de los anteriores instrumentos de tecla, los cuales precisaban de un toque eminentemente digital, a los pianos actuales que ofrecían mayores posibilidades y una sonoridad mucho más llena e imponente.

En 1711 se dio a conocer un nuevo instrumento de cuerda percutida, inventado por Bartolomeo Cristofori, que desembocaría en el piano actual. Este instrumento supuso una revolución ya que era capaz de hacer *forte* y *piano*; de ahí vendría su nombre: el *fortepiano* o *pianoforte*. Estimuló además una búsqueda constante de tipos de ataque concebidos para alcanzar esa variedad sonora que le caracteriza. Los principales progresos en este recorrido se basaron en el constante perfeccionamiento de su mecánica apareciendo novedades como la introducción de los diferentes pedales que permiten mayores posibilidades sonoras o la construcción del doble escape para facilitar la repetición de las notas y conseguir mayores contrastes dinámicos. Igualmente, resultó decisiva en este avance la ampliación de medios, aumentando progresivamente el tamaño del instrumento, su potencia sonora, la extensión de su teclado y la resistencia de sus teclas. Como ejemplo curioso sobre esta última cuestión señalar que los Estudios de Frédéric Chopin fueron concebidos en teclados cuyo peso no sobrepasaba los 35 gramos, frente a los 75-80 de un piano de concierto actual. Mirando, pues, retrospectivamente podemos aseverar que la transformación técnico-constructiva experimentada por el piano desde sus orígenes fue muy rápida, teniendo su época de esplendor en el siglo XIX y deteniéndose finalmente en el siglo XX.

Entre 1830 y 1850 la música europea vive una etapa de gran movimiento. El repertorio pianístico se engrandece con obras maestras y el instrumento va perfeccionando sus características con nuevos avances técnicos en su construcción. El piano se impone definitivamente sobre los antiguos instrumentos de teclado consolidándose como el instrumento de moda para la sociedad burguesa y para el público en general. Consecuentemente, surge con igual celeridad una demanda de literatura específica creada para este nuevo instrumento. Aparece entonces un aluvión de material didáctico dirigido a *amateurs*, a profesionales en desarrollo y a virtuosos, que incluye innumerables colecciones de Estudios independientes o pertenecientes a métodos. Todos estos libros de Estudios o métodos suelen ir acompañados de explicaciones teóricas sobre interpretación y técnica pianística, constituyendo verdaderas enciclopedias de conocimientos pianísticos.

Desde los inicios del siglo XIX fueron pocos los compositores, virtuosos o profesores de piano que no escribieron Estudios, por lo que el repertorio de obras de este tipo es inmenso. Es así como, coincidiendo con el auge del instrumento y el ensalzamiento

del virtuoso, el Estudio alcanza su época de esplendor. A partir de este asombroso florecimiento del género, se componen Estudios de muy distintas características, finalidades, grados de desarrollo y de interés muy variable.

### **El Estudio como espectáculo estético**

Paralelamente al apogeo del piano, nace el concierto público y el mundo musical valora cada vez más la figura del virtuoso “divo” y anhela el momento de poder escuchar las acrobáticas interpretaciones de músicos como Niccolò Paganini, Sigismund Thalberg o Franz Liszt.

Los grandes genios románticos llevarán el Estudio a su más alto grado de madurez técnica y riqueza musical. Con la extraordinaria aportación de Franz Liszt y Frédéric Chopin este género cambió la concepción meramente mecánica de estas partituras y nació nueva variedad de Estudios que combina a la perfección el desarrollo de uno o varios aspectos técnicos con la belleza estética.

Según se narra en *The new grove dictionary of music and musicians* (2001), los orígenes del Estudio de Concierto se podrían ubicar en los *Etude en 12 exercices* (ca. 1827) del joven Franz Liszt. Apenas más avanzados técnicamente que el *Gradus* de Clementi; estos *Exercices* fueron más tarde considerablemente ampliados para ser los *Grandes Études* (1839), probablemente los Estudios de Concierto más difíciles jamás escritos. Liszt, convertido en el perfecto paradigma del virtuoso del Romanticismo, lleva estos Estudios al límite la técnica pianística de su época con una asombrosa ampliación de dificultades. En 1852 Franz Liszt los volvió a revisar publicando su formidable versión definitiva con el título de *Études d'exécution transcendante*.

Casi al mismo tiempo, las posibilidades poéticas del Estudio habían sido reveladas por Frédéric Chopin, compositor dotado de una genial intuición pianística. Para él, el piano encarnaba la proyección perfecta de su sensibilidad y naturalidad. Sus *12 Grandes Études op. 10* (1833, dedicados "à son ami Franz Liszt"), sus *12 études op. 25* (1837) y sus *Trois nouvelles Études* (1840) son la gloria suprema del género, siendo genuinos, novedosos y nunca igualados por su perfecta combinación de brillantez técnica, bella textura y gamas de emoción. Estos sugestivos Estudios, piezas clave del repertorio pianístico profesional, supusieron una nueva actitud frente al teclado, que trascendía

cualquier tradición y a pesar de tener una gran dificultad técnica no contienen ningún momento vacío musicalmente ni de engañosa brillantez superficial.

También Felix Mendelssohn hizo su personal incursión en este género, aunque sin excesiva trascendencia escribiendo tres *Estudios op. 104* entre 1834 y 1838. Una muestra de lo bien que se adapta la forma de variaciones al género Estudio la encontramos en los *Études symphoniques op. 13* (1834) de Robert Schumann, muy influenciados por Niccolò Paganini, son unos Estudios virtuosísticos con una estética sumamente personal schumanniana cargada de una expresividad que se manifiesta hasta en sus figuraciones más complejas, llegando a alcanzar una sonoridad realmente orquestal. Por su parte, los *Studien für Pianoforte. Variationen über ein Thema von Paganini op. 35* (1866) de Johannes Brahms constituyen el punto culminante de la exploración técnica de este compositor en este tipo de composición pianística, llevándolos a un nivel de expresión técnica y virtuosística equivalente a la que aportan Frédéric Chopin y Franz Liszt en sus Estudios.

Algunas transcripciones fueron del mismo modo fácilmente transformadas en Estudios de Concierto. Encontramos diferentes series a partir de Estudios (*Caprices*) para violín de Niccolò Paganini como los *Grandes Études de Paganini* (1838-51) realizados por Franz Liszt, y publicados en dos ediciones. La primera versión de estos Estudios, según dice Chiantore, “representa un punto de inflexión de todos los experimentos pianísticos de su autor: estas páginas acrobáticas, endemoniadas y a menudo aparentemente absurdas parecen necesitar una técnica literalmente sobrehumana”, ya que en ellos “estamos ante un evidente desafío a las leyes de la fisiología” (Chiantore, 2001:354). Y las dos colecciones de Robert Schumann *Studien nach Capricen von Paganini* (Estudios sobre Caprichos de Paganini), publicadas en 1832 (*op. 3*) y en 1833 (*op. 10*). Con propuestas realmente originales, en estos Estudios aparecen multitud de arpeggios y escalas unidos a grandes efectos dinámicos y acentuaciones diversas.

También vemos Estudios que incluyen transcripciones de obras pianísticas, tal es el caso de los poco frecuentados cinco Estudios (1869-1979) de Johannes Brahms. Cada uno de estos Estudios, basados en piezas de otros compositores como Frédéric Chopin, Carl Maria von Weber o Johann Sebastian Bach, trabaja una faceta instrumental. Por ejemplo, el primero de ellos está basado en el *Estudio op. 25 núm. 2* de Frédéric Chopin

basado en las notas dobles y el último, para la mano izquierda, en la *Chacona* de la *Partita en re menor* para violín solo de Johann Sebastian Bach.

Entre las notables colecciones aún de corte romántico encontramos las del extraordinario virtuoso francés Charles-Valentin Alkan con sus *Douze études dans les tons majeurs op. 35* (1848) y *Douze études dans les tons mineurs op. 39* (1857) que poseen una hechura colorista, numerosos efectos descriptivos y gran dificultad técnica. En su concepción pianística, están íntimamente ligados a la escritura de Ignaz Moscheles, Felix Mendelssohn, Frédéric Chopin y al ideal transcendente de Franz Liszt. Descubrimos igualmente los olvidados *Estudios de op. 52* (1877) y *op. 111* (1892) del parisino Camille Saint-Saëns; o los *26 Estudios* de Alexander Scriabin (1887-1908) en los que se advierte una evidente influencia de Frédéric Chopin y de Franz Liszt y en los cuales cada problema técnico –como las grandes extensiones de la mano, por citar un rasgo característico en la escritura pianística de Scriabin- se subordina a la expresión musical.

La importancia del Estudio en el siglo XX no decayó. Célebres compositores de este tiempo recogieron el testigo y consiguieron que este tipo de composición musical transitara por caminos y estilos muy diversos. Tales son los Estudios de Claude Debussy (1915) dedicados a la memoria de Frédéric Chopin, en los que entramos en un mundo sonoro especial, las dos reputadas series inspiradas en imágenes de los *Études-tableaux op. 33* (1911) y *op. 39* (1916-1917) de Sergei Rachmaninov, los tres Estudios de Béla Bartók (1918), los innovadores *Quatre études de rythme* de Olivier Messiaen (1949-50) o las vanguardistas series de *Études pour piano* de György Ligeti (1985-2001).

### **5.3.2.2 Los Estudios del siglo XIX en España**

La música española vivió desde la distancia los inicios del Romanticismo europeo, debido a las fuertes inestabilidades socio-políticas y económicas que atravesaba nuestro país en ese periodo. Estas inestabilidades, ocasionadas por acontecimientos como la Guerra de la Independencia, el reinado absolutista de Fernando VII, las guerras carlistas que le sucedieron o las leyes de desamortización, influyeron negativamente en la composición musical española. Prácticamente, el Romanticismo no llegó con plenitud a España hasta la segunda mitad del siglo XIX.



La caída del antiguo régimen provocó que la música abandonase la exclusividad de la corte, la aristocracia y la iglesia, y se introdujese en nuevos espacios musicales. Salones, cafés y teatros donde todo el público pudiese disfrutar de los conciertos, recitales u óperas. A medida que avanzaba el siglo XIX la actividad musical se fue incrementando notablemente. El piano, instrumento que triunfaba en el resto de Europa, fue adquiriendo un creciente interés entre el público y ocupando un protagonismo cada vez mayor en la cultura musical española. Este despertar musical benefició a las casas editoriales y a la industria de fabricación de pianos.

A los pequeños círculos de enseñanza musical, tales como monasterios o capillas catedralicias, se sumaron los conservatorios y escuelas musicales. Nacieron entonces los dos primeros conservatorios estatales en Madrid y Barcelona, creados a semejanza de otros de Francia o Italia. El actual Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, inaugurado como Real Conservatorio de Música y Declamación de María Cristina de Madrid fue fundado en 1830. En 1837, se crearía en Barcelona la Sociedad Dramática de Aficionados, que después de serle asignados diferentes nombres a lo largo de su historia, se denomina actualmente Conservatorio Superior de Música del Liceo de Barcelona. Ambos centros se convirtieron en el referente pianístico para el resto del territorio español durante prácticamente todo el siglo XIX, siendo los dos grandes focos de desarrollo de la escuela pianística española. Así pues, el estudio del piano estuvo durante una larga etapa muy centralizado en estas dos ciudades, lo que ocasionó que los pianistas más avanzados de otras provincias se trasladaran a estos centros para estudiar.

Factores como la creciente actividad musical, el florecimiento del piano y muy especialmente la creación de los conservatorios promovieron la necesaria aparición de una literatura específicamente pedagógica. Surgieron textos de utilidad didáctica destinados a la enseñanza; es decir, métodos ordenados gradualmente para trabajar la técnica de los alumnos desde el principio hasta los últimos cursos. Paralelamente aparecieron un gran número de Estudios de diferentes niveles: algunos concebidos para trabajar en los conservatorios, aunque también estaban dirigidos a aficionados interesados en el instrumento; y otros destinados a la interpretación en concierto (los llamados Estudios de Concierto a los cuales ya nos hemos referido).

La mayoría de métodos y Estudios fueron creados por compositores, pianistas y sobre todo por profesores con un especial interés por la pedagogía. Gracias a este

repertorio podemos conocer más de cerca, no solamente la literatura española del siglo XIX, sino también la expansión del piano en la sociedad y el proceso de creación de la escuela pianística española, ya que esta literatura vivió extremadamente ligada a la enseñanza en los conservatorios.

Los métodos más tempranos los encontramos alrededor de los años veinte y están basados en los modelos didácticos franceses. Estos textos son anteriores a la inauguración de los primeros conservatorios estatales, hecho que nos ha permitido comprobar quiénes eran los mayores consumidores del material didáctico-pianístico de principios de siglo.

Uno de los primeros métodos que encontramos, *Principios o lecciones progresivas para forte-piano* de Miguel López Remacha (ca. 1820), está dirigido a “las señoritas”. Así queda reflejado en su subtítulo: “Conformes al gusto y deseos de las señoritas aficionadas a quienes los dedica su autor”. Debía suponer el autor que todas las susodichas eran damas de buena posición que tocaban el piano por entretenimiento y por la distinción que confería entre las gentes de la alta sociedad. En la dedicatoria se pone de manifiesto también el papel secundario de la mujer en el mundo artístico de la época, siendo la práctica del piano solamente un delicado entretenimiento:

*Sus deseos se limitan por lo común, á proporcionarse con la menor fatiga, y de un modo compatible con las demás ocupaciones de su sexo, un honesto recreo y un adorno que las distinga en la sociedad por su esmerada educación.*

López Remacha, ca. 1820:2

El *Método fácil y práctico para aprender con toda perfección a tocar el forte-piano* (1821) de José Nonó estaba dirigido a la enseñanza en el conservatorio y creado “conforme al último que se sigue en París”, no en vano este compositor fue el creador del primer conservatorio privado de Madrid (1816).

En 1826 surgió el método conocido como “El Adam español”. Lecciones metódico-progresivas de piano-forte de José Sobejano. Este texto está basado en el *Méthode du Conservatoire* de Jean-Louis Adam que, a partir de su publicación en 1804, comenzó a ser la base de la enseñanza de piano en el conservatorio de París. Sin embargo, Sobejano dirige este método a los aficionados:

*A la vista de los grandes progresos que han hecho mis discípulos por haber seguido constantes estas lecciones y a petición de algunos amigos profesores que las han observado, me he animado a darlas a la luz pública no estimulándome otra cosa sino el ser útil a los aficionados que deseen conocer por principios solidos el instrumento más armónico y grato que hasta hoy se conoce.*

Sobejano y Ayala, 1826:3

Pedro Albéniz, figura básica para el desarrollo de la escuela pianística española y primer profesor de piano del Conservatorio de Madrid, publica en 1840 su *Método completo de piano del Conservatorio de Música*. Este método posiblemente sea, en opinión de Domínguez Mota (2012), el que mayor relevancia tuvo en el siglo XIX, siendo el primer método de piano oficialmente implantado por el claustro del Conservatorio de Madrid y constituyendo una referencia básica para los métodos que se escribirían con posterioridad.

En la segunda mitad del siglo XIX, la proliferación de la actividad musical española y la profesionalización del pianista fueron en aumento. Hacia 1875, aprovechando el equilibrio sociopolítico y económico que aportó la restauración monárquica, el piano se había asentado en España como instrumento musical de uso generalizado. Como expone Alemany, “este proceso de arraigo fue favorecido por la labor de pianistas formados en Madrid, Barcelona o París que volvían a sus lugares de origen para ofrecer actuaciones, enseñar de forma privada o pública y, sobre todo, dando a conocer en sus ciudades la técnico/pedagogía imperante fuera” (Alemany, 2010:12).

En esta etapa podemos hallar una gran cantidad de métodos de todo tipo dirigidos al aprendizaje del piano: el *Método completo de piano* de José Aranguren publicado en 1855 por la editorial Romero; el *Método de piano* de José Miró (1875); el célebre *Método completo* (1873) del afamado pianista y asimismo, profesor de Isaac Albéniz en el conservatorio de Madrid, Eduardo Compta, presentado como alternativa de texto pianístico al profesorado del conservatorio de Madrid; el *Curso completo de piano* de una figura esencial en la escuela pianística catalana, Pedro Tintorer (ca. 1878); el *Método elemental de piano* de Roberto Segura (ca. 1879); o el *Gran Método de piano* (1882) de Robustiano Montalbán publicado en Madrid por la editorial Zozaya.

A pesar de que muchos de los métodos anteriormente citados incluyen Estudios, Ejercicios y piezas cortas, las colecciones de Estudios van apareciendo simultáneamente de forma independiente. Estudios compuestos por autores de gran relevancia para el piano español, así como por otros menos reputados, adquieren un gran interés para un conocimiento íntegro del desarrollo del piano en España en el siglo XIX.

### **Los Estudios destinados a los conservatorios en España**

En España, los Estudios para piano fueron escritos mayoritariamente por profesores de conservatorio y estaban destinados a la formación pianística de los alumnos de dichos centros educativos. En este sentido, los Estudios más importantes empezaron a surgir cuando los conservatorios ya estaban afianzados. Debido a la importancia del Conservatorio de Madrid, la mayoría de ellos fueron escritos por profesores de dicho centro para ser utilizados en su labor pedagógica.

Cabe destacar los *12 Estudios melódicos* de Nicolás Ledesma, maestro de capilla, organista primero en Bilbao y posteriormente profesor honorario del conservatorio de Madrid. Dichos Estudios, ya en la década de 1860, fueron adoptados como método para la enseñanza del instrumento en el conservatorio de Madrid. Como sucedería en las ediciones de muchas colecciones de Estudios, esta publicación adjuntaba un informe de profesores de dicho conservatorio recomendando de manera entusiasta el uso de este material didáctico. Damaso Zabalza, profesor del conservatorio de Madrid desde 1868, creó multitud de obras didácticas dirigidas a alumnos de diferentes niveles. Entre sus colecciones más destacadas encontramos sus *12 Estudios de Mecanismo. 2º año de piano op. 67* (1982) o sus *12 estudios de Escuela de velocidad op 128*.

En Barcelona destacamos a Pedro Tintorer, el que fuera profesor de piano del Conservatorio del Liceo de Barcelona e impulsor de la escuela pianística catalana. Tintorer escribió, además de un método que ya hemos citado, colecciones de Estudios que abarcan distintos grados de dificultad: desde sus *30 estudios fáciles y progresivos ob. 102* destinados a principiantes, a sus *20 Estudios de la velocidad* de una mayor complejidad.

El tinerfeño Teobaldo Power, profesor del conservatorio de Madrid -por entonces Escuela Nacional de Música y Declamación-, ejerció una formidable labor pedagógica hasta su prematuro fallecimiento. Estos Estudios, publicados por la editorial Romero el mismo año de su muerte (1884) y dirigidos a alumnos avanzados, poseen un gran valor didáctico y musical. Por dos motivos: en primer lugar, porque fueron adoptados como texto por el conservatorio de Madrid, con un dictamen adjunto de la comisión de profesores del conservatorio; y en segundo lugar, porque el título de cada uno de ellos precede el aspecto técnico que se va a trabajar en cada Estudio: *Arpeggios*, *Trémolo*, *Staccato*, *Trino*, *Frases*, *Sextas*, *Terceras*, *Notas tenidas*, *Octavas*, *Manos cruzadas*, *Expresión* y *Salto y Acordes*, haciendo un recorrido por las más importantes dificultades técnicas pianísticas.

### **El Estudio como espectáculo estético en el siglo XIX español**

Paralelamente a estas colecciones, y como un reflejo de lo que antes se había vivido en Europa, fueron desarrollándose los Estudios de Concierto concebidos para ser interpretados en las salas de conciertos y en los salones de la época.

No todos los diletantes aceptaron de buen gusto esta moda de los Estudios de Concierto. Aunque solo tenga el valor de una simple anécdota, viene el caso el relato de un comentario jocoso atribuido a Don Miguel de Unamuno. A finales del siglo XIX, el escritor asistía a un concierto de su amigo, el guitarrista español Sainz de la Maza, y comprobó que entre las obras del programa había algunos Estudios. Al terminar el concierto le dijo a su amigo: “Los Estudios, en casa; no en un concierto” (Emparán y Martín, 1984).

Dejando al margen el tono humorístico del párrafo anterior, hay que reseñar que la mayoría de estos Estudios fueron escritos por autores que buscaban fundamentalmente el interés pedagógico en estas obras, puesto que casi todos ellos eran profesores de conservatorio y dirigían estos trabajos compositivos a sus propios alumnos.

Así pues, aunque en Europa se distinguía claramente entre los compositores pedagogos que escribían Estudios más “mecánicos” y los compositores intérpretes de Estudio de Concierto, en el caso español aparecen entremezclados. De cualquier modo,

algunos de los Estudios son difíciles de ubicar, dado que están claramente dirigidos al perfeccionamiento pianístico de los alumnos pero al mismo tiempo poseen las cualidades expresivas propias de los Estudios de Concierto. Tal es el caso de los *Seis Grandes Estudios para piano* (1883) de Quesada y Hore, de los cuales hablaremos más adelante, y también de algunos Estudios de Albéniz que, si bien no esconden sus elevadas pretensiones artísticas, tampoco ocultan su intención didáctica. Así, el Albéniz profesor se adivina en el segundo de los *Siete estudios en tonos naturales mayores*, dedicado “A mi distinguida discípula Juanita Acapulco”, o en el tercero de esa misma colección, dedicado “A mi alumna la señorita Alice Cosling”.

Con la excepción de los tempranos *Tres estudios o Caprichos* (ca. 1824) del compositor Juan Crisóstomo de Arriaga, técnicamente aún poco avanzados pero de gran interés musicológico, la mayoría de estos Estudios de Concierto poseen tintes de música de salón y fueron compuestos casi contemporáneamente a los de Isaac Albéniz.

Pedro Tintorer publicó en 1877 sus *Douze Grandes Etudes de mécanisme et de style pour le piano. Ouvre 10*, dirigidos a alumnos aventajados, en los que aúna el trabajo técnico de los problemas mecánicos con la exigencia expresiva. Dámaso Zabalza, dentro de su intensa labor didáctica, escribió diversos Estudios de Concierto destinados a la música de salón. Entre estos Estudios cabe destacar *Las campanas del Roncal. Capricho-Estudio* (1878), una composición de armonía básica cuya principal característica es el efectismo, ya que imita el sonido de las campanas.

Eduardo Ocón, a pesar de no ser un creador musical muy prolífico, compone dos Estudios de gran interés y expresividad. El primero de ellos, *Rheinfahrt, Estudio Fantástico*, publicado en 1879 es de enorme intensidad y en él se enfatiza el desarrollo del cantábile. El segundo, *Estudio-Capricho para la mano izquierda* de 1890, dedica el trabajo al lirismo y a la diferenciación de planos sonoros con una sola mano.

Adolfo de Quesada y Hore, autores a los que hemos nombrado recientemente, publicaron en 1883 sus *Seis Grandes Estudios para piano* destinados a los alumnos del conservatorio de Madrid e implantados como obras de texto en dicho centro. La edición de las partituras iba acompañada de una valoración de los profesores del centro. En realidad, se trataba de un escrito encomiástico en el que se resaltaban las virtudes de un texto musical de gran interés pedagógico en el que los aspectos técnicos y expresivos

se abordaban a la par, dando como resultado unas elegantes piezas de salón, de brillante efecto.

Teobaldo Power escribió dos Estudios de Concierto: *Tanganillo* (1883) y *Staccato* (1884). Cabe subrayar que el primero de ellos es uno de los pocos ejemplos de Estudio de corte nacionalista que, aunque presenta el desarrollo formal de la variación, tiene el ritmo canario típico del mismo nombre. En ambos Estudios se trabaja la articulación, sobre todo en *staccato*.

Todos los Estudios citados en este apartado referido a los compositores españoles que abordaron el Estudio, al igual que los anteriormente mencionados de autores extranjeros, suponen una magnífica fuente de información para conocer el contexto musical en el que se movió Isaac Albéniz a lo largo de su trayectoria y descubrir asimismo las obras musicales de las que se nutrió el autor para escribir las suyas.

La influencia de algunos compositores europeos en la música de Albéniz es incontestable, más en un creador musical como él al que siempre le gustó estar en contacto con la literatura de fuera de nuestras fronteras. Especialmente palmario resulta el ascendiente de Frédéric Chopin o Franz Liszt en su música para piano inicial. En el *Estudio Impromptu* (1882), pieza compuesta más de 30 años después de que fueran mostrados al público los Estudios para piano de Frédéric Chopin o Franz Liszt, se percibe de manera evidente el influjo romántico de una estética musical que rinde tributo a estos dos grandes músicos. No sería esta, en todo caso, la única prueba de la devoción de Albéniz por estos autores. Se demuestra también en la recurrente presencia de algunos de los Estudios de Chopin y Liszt en los programas de sus conciertos. Según Guerra y Alarcón (1886:38-40), Isaac Albéniz tenía en su repertorio 14 Estudios de Frédéric Chopin y 3 Estudios de Franz Liszt, recibiendo buenas críticas respecto a su técnica en la interpretación de estos: “una buena posición de mano, una claridad y limpieza de ejecución siempre sostenida, una habilidad poco común en la manifestación de los contrastes, un dominio poco menos que completo del instrumento y de las dificultades de mecanismo, y una igualdad de pulsación en las notas repetidas y en las de trémolos y arpeggios” (*La Publicitat* de Barcelona, 16-9-1879:3). En este sentido, conviene recordar que en los programas de concierto de Valencia y Alcoy, referidos en el punto 5.2.1., se incluyen muchos de ellos.

Pero a pesar de lo comentado, Isaac Albéniz supo imprimir a sus Estudios su propio sello personal, logrando un estilo compositivo único que –como ya se ha mencionado- evolucionó desde una primera etapa de descubrimiento y aprendizaje hasta la plena consolidación de sus últimos años.

Con sus *Siete estudios en los tonos naturales mayores*, el Estudio de Concierto *Deseo* o nuestro *Estudio Impromptu*, Isaac Albéniz aporta una buena muestra de este género en España y, como expresa Baytelman (Morales y Clark, 2010:152), en ellos Albéniz presenta una faceta diferente de su personalidad. Apenas hay indicios de nacionalismo en sus Estudios, sin embargo lo estaba utilizando conscientemente en otras obras que estaba componiendo en la misma época. Encontramos en estos Estudios de gran virtuosismo pianístico una ecléctica mezcla de elementos estilísticos de fuentes diversas con una innegable inspiración en Frédéric Chopin y Franz Liszt, acompañada en ocasiones de sutiles matices tomados de Robert Schumann.

Isaac Albéniz quiso crear su propia colección de Estudios con sus *Siete estudios en los tonos naturales mayores* (1886) cada uno dedicado a una persona y destinado a trabajar una o varias dificultades técnicas que requieren un alto nivel técnico para poderlas resolver. Ellos fueron editados por Antonio Romero y en la cubierta se puede leer “primera serie”, algo que sugiere la intención de realizar una segunda serie en los “tonos naturales menores”. Cada uno de estos Estudios está compuesto en un tono mayor: *Do, Sol, Re, La, Mi, Si*, representando la sucesión natural por intervalos de quintas ascendentes dentro del modo mayor y realizando una “pequeña imitación de lo que J.S. Bach había pretendido con *El Clave bien temperado*” (Iglesias, 1987:177).

El Estudio de Concierto *Deseo* es una pieza brillante y virtuosística, dedicada a su mujer. La dificultad técnica que más predomina en esta partitura es el *staccato* en notas dobles de la mano derecha.

Unos años más tarde, otro de los grandes compositores españoles y gran pedagogo, Enrique Granados, compondría *Seis estudios expresivos o pequeños poemas musicales* para piano, un conjunto de piezas musicales que no se centran tanto en las dificultades eminentemente técnicas sino que están más bien destinadas a desarrollar los aspectos expresivos del piano.



### 5.3.3 El *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

El *Estudio Impromptu* (1882) de *tempo vivace* y compás de 6/8 es el primero de los nueve que compuso Isaac Albéniz para piano y que han llegado hasta nuestros días. Completan esta relación el Estudio de Concierto *Deseo* (1885) y los *Siete estudios en los tonos naturales mayores* escritos en la primavera de 1886.

Como ya he señalado, se trata de un Estudio de estilo romántico concebido para interpretar en concierto. Su denominación como Estudio está matizada con el nombre de otro tipo de composición musical: Impromptu. Habiendo explicado ya qué es un Estudio, nos falta añadir que el nombre “Impromptu”, del latín, *in promptu* (de pronto), “es una composición musical que improvisa el ejecutante y, por extensión, la que se compone sin plan preconcebido” (DRAE, 2001). El Impromptu, según el Diccionario Harvard (2009:589), es una composición surgida en el siglo XIX, generalmente para piano, concebida para sugerir el resultado de una inspiración repentina por lo que su estilo es informal o improvisado. El término lo utilizó por primera vez en 1822 Jan Václav Voříšek y Heinrich Marschner y los ejemplos más conocidos de este tipo de composición son los de Franz Schubert, Frédéric Chopin y Robert Schumann. Al igual que ocurre en otras piezas características, el Impromptu presenta una forma diversa, aunque la forma ternaria ABA es la más habitual y es la que Albéniz utiliza en esta obra. La primera parte (A) suele ser una parte virtuosa, rápida y difícil técnicamente. La segunda (B), contrasta con la primera y tiende a ser más tranquila, lírica y en una tonalidad diferente. Repitiéndose otra vez la parte A para completar la forma simétrica ABA.

La denominación de *Estudio Impromptu* ha sido escasamente utilizada en la historia de la música. La palabra Estudio suele vincularse a una cuestión técnica (Estudio para las terceras, para la velocidad, para las octavas,...) o bien a una modalidad específica: el Estudio de Concierto. Por su parte, el vocablo Impromptu se combina con otros muchos géneros musicales, hallando numerosas y representativas obras como la *Fantasie-Impromptu op. póst. 66* de Frédéric Chopin, el *Valse- Impromptu S. 213* de Franz Liszt o el *Impromptu Mazurka* de Herbert Lanyon, pero muy pocas combinadas con un Estudio.

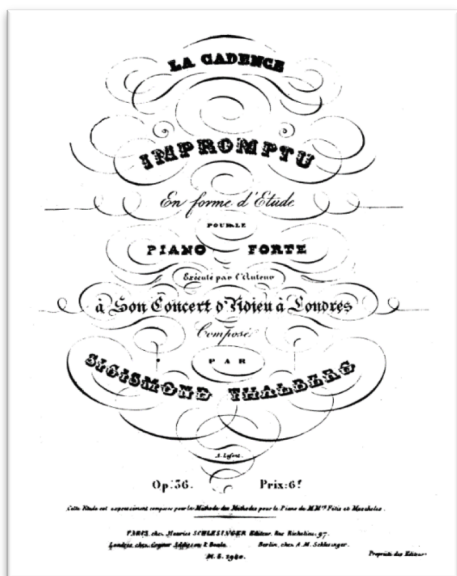


Figura 36: Portada del *Impromptu en forma d'Étude* de Sigmund Thalberg

Los únicos antecedentes pianísticos que encontramos con una nomenclatura similar pertenecen a compositores poco conocidos, si exceptuamos a Sigmund Thalberg. Son: *La Cadence. Impromptu. En forme d'Étude en la menor (Morceaux op. 36)* datado en 1839 de Thalberg, siendo la primera referencia encontrada; *el Impromptu en forme d'Étude* de Vincent Wallace (1852) y *el Impromptu Estudio* de Angelo de Prose de 1881, con una fecha no muy lejana al de Isaac Albéniz. *El Etude Impromptu op. 19* (1865) de William Kipp Bassford es el primero que he descubierto con una nomenclatura exactamente igual, así como con una forma musical y una

estética similares. No hemos encontrado ninguna obra pianística posterior a este *Estudio Impromptu* y solamente podemos citar el *Etude Impromptu op. 37* para arpa de Maurizio Tedeschi de 1906, el cual guarda un cierto parecido con el de Isaac Albéniz.

Centrándonos ya en la obra objeto de nuestra investigación, cabe resaltar que algunos cuestionan la elección del título por parte de Albéniz. Iglesias (1987:169) se refiere a esta obra como “El mal llamado Estudio-Impromptu”, para argumentar a continuación que “si bien es cierto que existe el Estudio de la igualdad del juego sosteniendo una melodía, poco existe de improvisación, ni, por lo tanto, de claro Impromptu”. Como vemos, Iglesias asocia la palabra Estudio al trabajo de una cuestión técnica y el Impromptu al de la improvisación. Por ello considera que es más acertada la denominación *Impromptu de Concert* de la edición Ducci & Co porque “lo que sí es notorio, es ese carácter que conlleva un alarde capaz de asombrar a un auditorio”.

Definida como una pieza “brillante, virtuosista y eminentemente chopiniana” (Iglesias, 1987:169) o “impersonal” (Romero, 2002:103), este Estudio posee un sello claramente romántico y virtuosístico para el lucimiento del intérprete. Con un aire *vivace* y una parte central más íntima, se basa en el formato de Estudio de Concierto que habían establecido antes compositores como Ignaz Moscheles, Frédéric Chopin, Franz Liszt y

Robert Schumann, todos ellos excelentes pianistas. Consuelo Colomer describía la obra de la siguiente forma:

*Podría haber sido escrita como un trabajo pedido por el Mtro. José Espí Ulrich al joven Isaac Albéniz cuando éste fue al Conservatorio de Madrid.(...). Cuadra con ello por su esquema formal y desarrollo perfecto de forma y planteamiento, desdoblado en arpegiados acordes el tema. Virtuositica en su primera y última exposición, con el canto central original y sello del Albéniz posterior. La obra puede pertenecer al repertorio joven de Isaac Albéniz y debería constar en los conservatorios como obra obligada para que los alumnos ejerciten la flexibilidad de muñeca, canto con el quinto dedo, entre otras virtudes que la pieza posee.*

Moya, 1987:54

El *Estudio Impromptu* fue compuesto cuando Isaac Albéniz era un afamado pianista que intentaba hacerse valer como compositor y aún no poseía un estilo definido, por lo que es habitual encontrarse en esta época con gran cantidad de obras de estilo escolástico y romántico. Esta obra de juventud fue repetidamente interpretada por Isaac Albéniz en sus recitales (5.3.1), un síntoma del aprecio y consideración que le tenía, no en vano le servía perfectamente a su propósito de encumbrarse como un pianista de grandes dotes que conseguía asombrar siempre al público.

### **5.3.3.1 Análisis formal, motivico-melódico y armónico**

El análisis de la obra es un trabajo absolutamente imprescindible para el intérprete que pretenda profundizar de una manera seria en el sentido de una pieza. Entender su forma musical, su armonía y melodía de una manera análoga, así como extraer los rasgos característicos del lenguaje utilizado por el compositor es fundamental para lograr una óptima interpretación de la misma. Interpretar una obra sin un análisis previo, viene a ser como construir un edificio sin un plano, puesto que supone tocar sin tener una concepción previa de la obra y, por tanto, sin poder configurar una idea de lo que se pretende transmitir.

En el método que aportó a esta investigación he planteado un análisis musical completo de la obra que implica una investigación de la forma y de todos los elementos

y fenómenos implícitos en una partitura que conforman el lenguaje musical tales como la armonía, la melodía, el ritmo o el sonido. El análisis incluye la construcción de documentos clave que nos servirán para poder interrelacionar todos los elementos de una manera global en el tercer nivel de procesamiento.

El análisis que presento en este apartado servirá, desde sus diversas vertientes y perspectivas musicales, para realizar un examen minucioso y extraer conclusiones parciales, pero no detendrá su camino en unos documentos gráficos, sino que en base a ellos y a las conclusiones extraídas nos permitirá acceder a otra dimensión superior: el tercer nivel de procesamiento. Si procedemos de esta manera, se llegará a este último nivel con la suficiente información de la obra, en todos los ámbitos necesarios, como para poder extraer, valorar e interrelacionar la totalidad de los elementos y encaminar así, con un conocimiento realmente fundamentado, todas las decisiones a una posterior interpretación musical en vivo.

Empezaré por exponer el análisis minucioso que he realizado de la estructura formal, motivico-melódica y armónica del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz.

### **Análisis formal**

Primeramente es necesario definir la estructura formal de la que consta nuestra pieza. Este proceso nos situará delante de su construcción y nos ayudará a organizarla y estructurarla, guiándonos en el resto del análisis. A través de la estructura formal observamos la organización de la obra, detectamos cuáles son sus principales partes (macro forma) y sus divisiones (micro forma), y estudiamos cómo se agrupan, así como la relación entre ellas. A partir de aquí presentaremos de manera esquemática la estructura formal encontrada y evaluaremos qué tipo de esquema, lógica o estrategia persigue el autor, analizando asimismo sus características. Todo ello estará muy ligado a la armonía. Aunque pueda considerarse que destripar la pieza musical constituye un proceso demasiado analítico que pretende desprender a la música de su espíritu vivo, lo cierto es que considero que es básico para el trabajo de recreación de un intérprete descomponer y recomponer la obra musical e inmiscuirse en todos los entresijos con el objeto de comprenderla y revivirla en primera persona desde todos los ámbitos posibles.

A continuación, presentamos el esquema formal de la pieza completa para lograr una correcta concepción global de la misma. De esta manera tendremos una perspectiva general de la obra donde encajarán las diferentes partes y comprenderemos mejor el sentido de esta como un todo orgánico. En el siguiente esquema observamos claramente las secciones ABA con una pequeña transición y se presenta la forma dentro de cada una de ellas con los números de compases que abarcan. Las letras señalan la designación otorgada a diferentes modelos temáticos a los cuales haremos referencia en el análisis motivico-melódico. Los colores utilizados en este esquema se identificarán con cada sección o subsección durante todo el análisis formal, motivico-melódico y armónico, y son los mismo utilizados al marcar el análisis formal sobre la partitura (Anexo II).

A	<b>1ª Sección</b> (Forma <i>Lied</i> ternario)				
	XYZ-KW		Transición	XYZ-Coda	
	<b>1ª Subsección</b> (c.1-33)	<b>2ª Subsección</b> (c.33-73)	<b>Transición</b> (c.73-77)	<b>3ª Subsección</b> (c.77-109)	<b>4ª Subsección</b> Coda (c.109-121)
B	<b>2ª Sección</b> (Forma <i>Lied</i> ternario)				
	Q	N		Q	
	<b>1ª Subsección</b> (c.122-137)	<b>2ª Subsección</b> (c.138-169)		<b>3ª Subsección</b> (c.170-185)	
T	<b>Transición</b> (c.186-212)				
A	<b>3ª Sección</b> (Forma <i>Lied</i> ternario)				
	XYZ-KW		Transición	XYZ-Coda	
	<b>1ª Subsección</b> (c.212-244)	<b>2ª Subsección</b> (c.244-284)	<b>Transición</b> (c.284-288)	<b>3ª Subsección</b> (c.288-320)	<b>4ª Subsección</b> Coda (c.320-332)

Figura 37: Estructura formal del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

La definición e identificación de las diferentes secciones estructurales es muy clara, y en ellas observamos que la macro forma empleada es una clara estructura clásica de *Lied*: ABA, donde la primera parte (A) tomará una función expositiva, la B adopta la función de desarrollo y, tras una pequeña Transición (T), se retoma la sección A a modo de reexposición.

Las microformas empleadas responden a su vez a la estructura clásica del *Lied* ternario para las tres secciones. Las dimensiones de las diferentes estructuras formales, tanto a nivel macro como microformal, son compensadamente simétricas como se muestra a continuación:

- **A.** La 1ª Sección está constituida por 30 frases distribuidas de la siguiente forma:

- 1ª Subsección (8 frases).
- 2ª Subsección (10 frases).
- Transición (1 frase).
- 3ª Subsección (8 frases).
- 4ª Subsección. Coda (3 frases). Estas se compensan de forma par con la frase de la Transición, cuadrando así el número total de frases.

- **B.** La 2ª Sección está constituida por 14 frases distribuidas de la siguiente forma:

- 1ª Subsección (4 frases): Estas cuatro frases se deben a una repetición (2+2) que no computan en el número de compases.
- 2ª Subsección (4 frases).
- 3ª Subsección (4 frases): Estas cuatro frases se deben a una repetición (2+2) que no computan en el número de compases.

- La **Transición** está constituida por 6 frases.

- **A.** La 1ª Sección está constituida por 30 frases distribuidas de la siguiente forma:

- 1ª Subsección (8 frases).
- 2ª Subsección (10 frases).
- Transición (1 frase).
- 3ª Subsección (8 frases).
- 4ª Subsección. Coda (3 frases). Estas se compensan de forma par con la frase de la Transición, cuadrando así el número total de frases.

Esta simetría a la que hago referencia se puede observar más claramente a través de los cuadros que presento a continuación, donde señalo la extensión de cada subsección a través de las frases representadas por pequeños cuadros. Las secciones de igual contenido temático poseen un mismo color. Esta forma visual de representar la obra beneficia la concepción sintáctica general y ayuda al trabajo de la memoria.

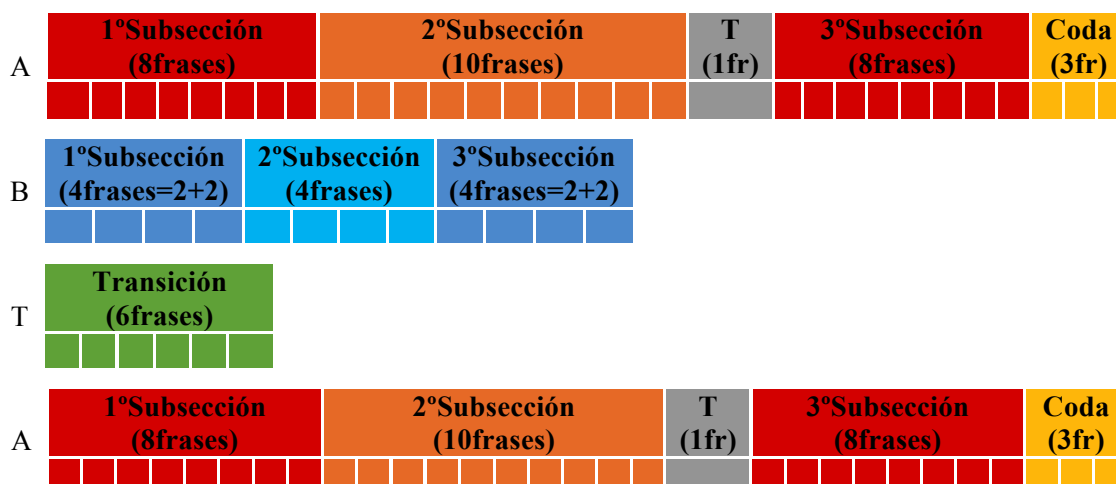


Figura 38: Estructura del contenido fraseológico por colores

Como se observa, a través de los colores comunes podemos apreciar las reexposiciones y vueltas a los elementos temáticos que se dan en la construcción estructural de la obra. Y asimismo observamos que, a pesar de ser un Estudio largo (332 compases) para lo que es usual es este género, nos encontramos ante una obra muy reiterativa en la que las repeticiones se realizan en su mayoría de un modo absolutamente literal, sin la más mínima variación. Así, esta tendencia a la repetición la encontramos tanto a nivel macroformal como microformal y fraseológico:

- A nivel macro formal:
  - La 3ª Sección (A) (compases 212-332/Fin) es un calco literal de la 1ª Sección (A) (compases 1-121).
- A nivel micro formal:
  - 1ª Sección:
    - La 3ª Subsección (compases 77-109) es un calco literal de la 1ª Subsección (compases 1-33).
  - 2ª Sección:
    - La 3ª Subsección (compases 170-185) es un calco literal de la 1ª Subsección (compases 122-137).

- A nivel fraseológico las frases se repiten asimismo de forma constante de la siguiente forma:

- 1ª Sección - 1ª Subsección:
  - La 2ª frase (compases 5-9), 5ª frase (compases 17-21) y 6ª frase (compases 21-25) son un calco literal de la 1ª frase (compases 1-5).
  
- 1ª Sección - 2ª Subsección:
  - La 10ª frase (compases 37-41) es un calco literal de la 9ª frase (compases 33-37).
  - La 14ª frase (compases 53-57) es un calco literal de la 13ª frase (compases 49-53).
  - La 16ª frase (compases 61-65) es un calco literal de la 15ª frase (compases 57-61).
  
- 2ª Sección - 1ª Subsección:
  - La 2ª frase (compases 130-137) es igual a la 1ª frase (compases 122-129) pero con final conclusivo. Estas dos frases además se repiten dos veces.

Todas estas repeticiones se pueden apreciar asimismo sobre la partitura analizada (Anexo II).

En cuanto a la estética y estilo, el análisis detallado de la estructura formal de la obra que acabamos de exponer enmarca la obra en una concepción nítidamente clásica. Por todo ello, se trata de una obra estéticamente muy conservadora en lo referente a su construcción formal, si la comparamos con la estética coetánea del autor, predominantemente romántica y de tendencia hacia formas más irregulares y libres con estructuras menos cerradas y preconcebidas como la Fantasía, el Nocturno o los Estudios mismos de otros autores.

Analizando de forma más profunda las frases en las que hemos dividido cada sección y subsección, vemos que la claridad encontrada en estas divisiones más extensas perdura dentro de cada una de las frases. De este modo su identificación es muy clara, y siguen constantemente una pauta rigurosa y una misma cuadratura. Por tanto, observamos que:

- Todas las frases son claramente binarias -compuestas por dos semifrases-, a excepción de una sola frase ternaria en toda la obra -compuesta por tres semifrases-, que además se da en un fragmento de menor relevancia temática y estructural como es la Transición: 4ª frase de la Transición (compases 198-204).



- Todas las frases son rigurosamente simétricas y las semifrases que las componen tienen las mismas dimensiones y el mismo número de ictus.

Por tanto, el análisis pormenorizado de la sintaxis musical-fraseología de la obra, en donde el sentido de la proporcionalidad constructiva de las frases, la claridad en su definición, su constante cuadratura, su rigurosa simetría y el sentido "pregunta-respuesta" latente entre ellas, también enmarca la obra, en lo referente a su construcción fraseológica, en una concepción puramente clásica. En este sentido, se trata de una obra estéticamente muy moderada en comparación a la estética contemporánea del compositor, preferentemente romántica y de tendencia hacia fraseologías más caprichosas, espontáneas, irregulares y libres.

### Análisis motivico – melódico

En este apartado analizaré las melodías principales, siendo estas una sucesión de sonidos que se perciben como una entidad, y los elementos temáticos que son ideas musicales que el compositor utiliza a lo largo de la pieza. A continuación, nos adentraremos en las frases y semifrases para extraer los elementos temáticos de la obra en los que trabaja el compositor, empezando por los más importantes.

Las Unidades Motivicas Principales (U.M.P.) para toda la obra, por su recurrencia, desarrollo, variación y empleo motivico destacado, son cada una de las dos semifrases de la 1ª frase de la 1ª Sección (compases 1-3 y 3-5):

**1ª Frase (elemento temático X)**

1ª Semifrase | 2ª Semifrase

Vivace

*p*

Esta que presento es la Unidad Temática Principal (U.T.P.) de toda la pieza. A la U.T.P. se le ha asignado el identificativo temático de X (función temática u elemento temático X). Como se observa desde el inicio las frases son anacrúsicas y contienen un final masculino (tiempo fuerte).

La característica principal del **elemento temático X** es la línea melódica superior, en medida constante de negras con puntillo y con su interválica característica que consta de una 4ª justa, una 2ª menor y una 3ª mayor que continua curiosamente de forma inversa: 3ª mayor, 2ª menor y 4ª justa. El acompañamiento se realiza mediante un continuo de corcheas de aspecto constante en su diseño, que imprime dinamismo al conjunto y contrasta con la línea melódica más estática en valores de negra con puntillo.

El elemento temático X es frecuente en la 1ª Sección: 1ª y 3ª Subsecciones, y en la 3ª Sección: 1ª y 3ª Subsecciones, aunque también aparece de forma variada en otras secciones. Como elemento principal, las U.M.P. y U.T.P. inspiran, mediante su variación y/o desarrollo, la construcción de la mayor parte del resto de elementos temáticos de la obra (Y, Z, W, Q, N).

Evidentemente existen otros muchos elementos temáticos secundarios que analizaré a continuación:

El **elemento temático Y** es habitual de la 1ª Sección: 1ª y 3ª Subsecciones, y de la 3ª Sección: 1ª y 3ª Subsecciones.

**3ª Frase (elemento temático Y)**

The image shows a musical score for the 3rd phrase of the 'elemento temático Y'. It consists of two staves. The upper staff features a melodic line of dotted half notes with a red bracket above it. The lower staff features a rhythmic accompaniment of eighth notes. Dynamics include 'pp' and 'cresc.'.

Este supone una variación melódica del elemento principal X (U.T.P.), mediante su transposición a otra altura (3ª menor ascendente) manteniendo la literalidad interválica -como en la 3ª frase de la 1ª Sección-, o mutando la línea interválica a placer -como en la 4ª frase de la 1ª Sección-. En todo caso, el elemento temático se sigue situando en la línea melódica superior y en medida constante de negras con puntillo. El acompañamiento del elemento se realiza del mismo modo que para el elemento X. La función del elemento Y es la de contrastar con el elemento X.

El **elemento temático Z** es habitual de la 1ª Sección: 1ª y 3ª Subsecciones, y de la 3ª Sección: 1ª y 3ª Subsecciones.

**7ª Frase (elemento temático Z: Codetta)**

Está emparentado temáticamente con el elemento Y -4ª frase de la 1ª Sección- tornándose en una línea descendente y con mayor interés en el cromatismo. El elemento Z, al igual que los precedentes, se sigue situando en la línea melódica superior y en medida constante de negras con puntillo. El acompañamiento del elemento se realiza del mismo modo que para el elemento X. La función del elemento Z es la de *Codetta* de la Subsección en la que aparece.

El **elemento temático K** es, contrariamente a los elementos anteriores, habitual de la 1ª Sección: 2ª Subsección, y de la 3ª Sección: 2ª Subsección, que son secciones de contraste.

**9ª frase (elemento temático K)**

Este elemento no procede de X y su característica principal es su línea en forma de arpeggio ascendente-descendente, en medida constante de corcheas. El acompañamiento del elemento se lleva a cabo combinando las negras con puntillo para el inicio y final de frase, y el arpegiado en corcheas a modo de "bajo Alberti" para el centro de las frases. La función del elemento K es la de ejercer un claro contraste-oposición al elemento principal X. El elemento K sufrirá variaciones (K', K'') que mutarán ligeramente su aspecto pero manteniendo siempre una clara vinculación con el original.

El **elemento temático W** es habitual de la 1ª Sección: 2ª Subsección, y de la 3ª Sección: 2ª Subsección.

**13ª Frase (elemento temático W)**

La característica principal de este elemento es su línea melódica compuesta por un continuo de bordaduras superiores en medida constante de corcheas. De estas bordaduras se podría extraer, mediante su simplificación, una línea melódica de negras con puntillo que podrían recordar a ciertos intervallos del elemento principal X y a su versión cromática del elemento Y. El acompañamiento se realiza mediante un arpegiado a modo de "bajo Alberti". La función del elemento W es contrastar con elemento K al que siempre acompaña. El elemento W será objeto de variación (W') y mutarán ligeramente su aspecto pero manteniendo siempre una clara vinculación con el original.

La **Transición** posee elementos propios que están presentes en la frase 19 de la 1ª Sección y en la sección de Transición entre la 2ª y 3ª Secciones.

19ª frase (función transición)

The image shows a musical score for the 19th phrase, labeled '19ª frase (función transición)'. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and the bottom staff has a bass clef. The key signature is one sharp (F#). The time signature is 4/4. The music features a melodic line in the upper register, primarily in the treble clef, with some notes in the bass clef. Dynamics include *ff* (fortissimo) and *f* (forte). There are also accents and slurs. The phrase ends with a fermata over a final note.

El elemento es independiente al resto, y su característica principal es su línea melódica al unísono en distancia de una octava, a modo de diseño pseudo-escalístico descendente y sin acompañamiento. El elemento que aparece primeramente en la frase 19 de la 1ª Sección con su aspecto original, será objeto de desarrollo-amplificación temática en la sección de Transición entre la 2ª y 3ª Secciones.


El **elemento temático Q** es propio de la 2ª Sección: 1ª, 2ª y 3ª Subsecciones. Es más pausado y con valores más largos que contrastan con los elementos anteriores, poseyendo un aire de tema contrastante tranquilo propio de la sección B.

The image shows the musical score for the 1st phrase of section B, labeled 'B 1ª Frase (elemento temático Q)'. It is marked 'Poco meno mosso' and 'p amabile'. The score is in 4/2 time and features a melodic line in the treble clef and a harmonic accompaniment in the bass clef. The key signature is one sharp (F#). The melody is characterized by long, sustained notes and a descending scale-like pattern. The accompaniment consists of chords and single notes. The phrase is marked with a fermata at the end.

Q es una variación de la U.M.P. X, concretamente de la segunda semifrase de la 1ª frase U.T.P. de la 1ª Sección, presentada en la melodía superior por aumentación a blancas con puntillo, convirtiendo en un arabesco la cuarta nota (*fa#*) y en el tono homónimo del principal al cambiarle el modo (Si Mayor). El acompañamiento del elemento tiene un aspecto más vertical, acordístico y homofónico.

El **elemento temático N** es propio de la 2ª Sección: 1ª y 2ª Subsecciones.

3ª Frase (elemento temático N)



N es un desarrollo de Q, al que suma un breve recuerdo del arpegiado de K simplificado y reducido. El acompañamiento del elemento se realiza del mismo modo que para el elemento Q.

Los ocho elementos temáticos presentados son los que utiliza Isaac Albéniz para componer todo su *Estudio Impromptu*. Basándonos en la estructura citada, a continuación los analizaré armónicamente.

### **Análisis armónico**

En este punto estudiaremos todo lo relacionado con las tonalidades, los tipos acordes y su construcción, así como las relaciones que se establecen entre estos elementos.

La tonalidad principal de la obra es Si menor. La pieza se mueve entre los tonos vecinos, en un ámbito cercano a la tonalidad principal, ampliándose en ocasiones a sus tonos homónimos (Si Mayor, Re menor, Mi Mayor, Fa# Mayor) y sus relativos (Sol# menor, Do# menor). Con la intención de ofrecer un análisis más exhaustivo de la obra, a continuación, presentaré un esquema armónico por compases basándome en las frases divididas anteriormente. De él, extraeré los elementos armónicos más relevantes.

Las Secciones 1ª y 3ª (A) giran en torno a la tonalidad principal Si menor, apareciendo los tonos de Re Mayor (relativo), Re menor (homónimo del relativo) en forma de préstamo, Mi Mayor (homónimo de la subdominante) y Fa# Mayor (homónimo de la dominante).

**Sección A. Frases 1 y 2 (c.1- 9)**

Si menor

I	I – VI <sup>6</sup>	I	I <sup>+7</sup>	I	I – VI <sup>6</sup>	I	I <sup>+7</sup>	I
---	---------------------	---	-----------------	---	---------------------	---	-----------------	---

En estas dos frases idénticas resaltamos las siguientes características:

- Una armonía estable que realmente no se mueve de la tónica, únicamente la amplía.
- Una abundancia de cromatismos tanto en la melodía como en las voces de acompañamiento. Esta característica perdurará a lo largo de toda la obra.
- Un pedal de tónica que aparece en la nota más grave del acompañamiento y que se prolongará durante estos nueve primeros compases.

Frases 3 y 4 (c.9- 17)

Re Mayor

Si menor

- I	I – IV <sup>b</sup>	I	D <sub>D</sub> - I <sup>+7</sup>	I	V <sup>6</sup> <sub>4</sub> – V <sup>+6</sup>	I	II <sup>b6</sup> - IV <sup>+4</sup>	V <sup>+</sup> -
-----	---------------------	---	----------------------------------	---	---	---	-------------------------------------	------------------

En estas frases analizadas resaltamos las siguientes características:

- La tercera frase se presenta en la tonalidad relativa mayor (Re Mayor) y acaba con una semicadencia auténtica. Es un calco de las dos primeras pero con la melodía transportada a una tercera mayor ascendente.
- El acorde préstamo de Re menor (homónimo menor) que se produce en la segunda parte del compás 10, presentado en su segunda inversión para evitar el cromatismo, persiguiendo un efecto de bordadura.
- Es interesante también el acorde de dominante de la dominante que aparece en el compás 12, así como el acorde de sexta napolitana del compás 16.

Frases 7 y 8 (c.25- 33)

Mi Mayor

Si menor

Mi Mayor

Si menor

-VII <sup>7</sup>	I – VII <sup>7</sup>	V <sup>6</sup> – V <sup>+6</sup> <sub>5</sub>	V <sup>6</sup> <sub>4</sub> – V <sup>7</sup> <sub>+</sub>	I - VII <sup>7</sup>	I – VII <sup>7</sup>	V <sup>6</sup> – V <sup>+6</sup> <sub>5</sub>	V <sup>6</sup> <sub>4</sub> – V <sup>7</sup> <sub>+</sub>	I
-------------------	----------------------	---	---	----------------------	----------------------	---	---	---

Con una armonía idéntica en las dos frases, en este fragmento aparece una melodía cromática descendente de gran extensión, a modo de enlace, que abarca desde el *la*5 hasta

el *si*3, según el índice acústico franco-belga, y donde destacamos las siguientes características:

- Sin haber modulado aún a la dominante, ya ha aparecido la subdominante, dando sensación de relajación.
- Los acordes de séptima disminuida de los compases 25, 26, 29 y 30.
- El acorde que aparece de  $V^6_4$  cadencial, el cual ayuda al compositor a generar la escala descendente y guarda una relación de cercanía con la tonalidad original.
- Esta primera subsección finaliza con una cadencia auténtica  $V^7_+ - I$ .

2ª Subsección: Frases 9 y 10 (c.33- 41)

Si menor

- $V^+$	$V^6 - V^{+6}_4$	$V^6_4$	$V^6_4$	$V^+$	$V^6 - V^{+6}_4$	$V^6_4$	$V^6_4$	$V^+ -$
---------	------------------	---------	---------	-------	------------------	---------	---------	---------

En estas frases resaltamos los siguientes detalles:

- Las dos frases se repiten literalmente (cuadratura), no formando un desarrollo, sino una mera repetición.
- Isaac Albéniz vuelve a utilizar el acorde de  $V^6_4$  cadencial, pero en este caso se produce un efecto de poliacorde (dos acordes simultáneos), producto de las notas *si-re-sol* en la mano derecha y las notas *si-re-fa* en la mano izquierda.

Frases 11 y 12 (c.41- 49)

Mi Mayor

Fa# Mayor

- $V^9_{7+}$	$V^9_{7+}$	$V^9_{7+}$	$V^9_{7+}$	I- $VII^7$	$VII^7$	$VII^7$	$VII^7$	I-
--------------	------------	------------	------------	------------	---------	---------	---------	----

En estas frases de arpeggios ascendentes y descendentes resaltamos las siguientes características:

- Al haber optado en nuestra edición crítica de la partitura por el *mi* # en lugar del *fa* natural, encontramos unos acordes sucesivos de séptima disminuida en Fa # mayor, tonalidad dominante de la principal. Como hemos explicado en nuestra edición crítica, encontramos mayor sentido tonal en la región de la dominante que en una región napolitana sin resolución, en el caso de haber elegido el *fa* natural.



- La utilización de acordes de novena de dominante menor del compás 41 y 44.
- La modulación a Fa# Mayor a través de una modulación cromática, concluyendo la frase 12 con una cadencia auténtica VII-I.

Frasas 13, 14, 15 y 16 (c.49- 65)

---

Fa# Mayor

Si menor

---

Nos encontramos ante un pasaje que no cifraré de manera esquemática como los anteriores, ya que contiene un perfil transitivo de gran inestabilidad tonal, sin llegar a ser la transición propiamente dicha, basado en una célula de tres corcheas. De él cabe resaltar las siguientes características:

- No contiene un centro tonal claro, y por tanto la armonía es errante, donde los acordes están desdibujados por múltiples adornos e intervalos alterados.
- Gracias al pedal de *fa#*, que se mantiene durante estas cuatro frases, el oído sigue recordando la tonalidad de Fa# Mayor. A su vez, este pedal, en el compás 57 nos recordará el acorde de dominante de Si menor, el cual finalmente resolverá en la tónica en el compás 65, asentando ya el retorno a la tonalidad principal (Si menor).
- En este fragmento abunda el uso del cromatismo, las notas de adornos y los choques de notas a distancias tan bruscas como el de octava disminuida que encontramos en el compás 54 (*do#4* con *dox3*), el cual por su compleja escritura no deja entrever a simple vista cuál es el adorno y cuál es la nota real.
- Acaba el pasaje con una cadencia auténtica  $V^7_+ - I$

Frasas 17, 18 y 19 (c.65-77)

---

Si menor

---

Como las frases anteriores, el pasaje actual tampoco lo cifraré compás por compás debido a su gran oscilación armónica. En él resaltamos las siguientes características:

- En este punto se vuelve a establecer la tonalidad de Si menor, que se venía intuyendo desde el compás 57.

- Los compases 66-67 y 68-69 no poseen una función tonal definida y contienen unos acordes atípicos en la armonía de escuela.
- Asimismo, destacamos el acorde del compás 69(2) a 72, donde aparece un acorde formado por una séptima mayor sobre el segundo grado, que Isaac Albéniz utiliza en este proceso modulante a *fa#*, pasando antes por el acorde tonalizante en *mi#*. Podría ser analizado como un acorde de sexta napolitana con séptima, o como un cuarto grado con sexta menor añadida. Esta segunda opción sería más habitual, estando además el *mi* en el bajo.
- En el compás 73 (1) ya establece definitivamente la tonalidad de Si menor ( $V^+$ ), produciéndose una semicadencia auténtica.
- La frase 19, con función de transición, contiene un diseño melódico inarmónico a distancia de octava, que se dirige al *si* (compás 77) el cuál, aunque no forma parte de un acorde, lo reconocemos como la tónica.

Después de la 3ª Subsección, que sería un calco de la primera, pasamos a la 4ª Subsección:

4ª Subsección: Frases 28 y 29 y 30 (c.109- 121)

Si menor

- V <sup>+</sup>	I- V <sup>+</sup>	I- V <sup>+</sup>	I- V <sup>+</sup>	I- V <sup>+</sup>	I- V <sup>+</sup>	I- V <sup>+</sup>	I- V <sup>+</sup>	I- V <sup>+</sup>	I- V <sup>+</sup>	I	I	I
------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	---	---	---

En este fragmento, a modo de coda, hay que resaltar las siguientes particularidades:

- Abusa de la repetición melódica a través de diferentes octavas y de la repetición armónica, donde solamente utiliza los acordes de dominante y tónica de forma reiterativa.
- Es una coda muy conclusiva, con una cadencia auténtica perfecta V-I que será tal y como finaliza el Estudio, aseverando de forma contundente la tonalidad de Si menor.

En la 2ª Sección (B) se modula a Si Mayor (tono homónimo de la tonalidad principal), estableciéndolo como nuevo centro tonal para modular a sus tonos vecinos Sol# menor (relativo del homónimo principal) y Do# menor (relativo de la subdominante homónima), para finalmente volver al tono principal de la obra: Si menor. Esta parte central es tonalmente más estable que la parte anterior, paralelamente al sosiego musical de esta sección.

**Sección B.** 1ª Subsección: Frase 1 (c.122- 129)

Si Mayor

I	I <sup>+</sup> 7	I- VI	I- V <sup>+</sup>	I	D <sub>D</sub>	V <sup>9</sup> <sub>7+</sub>	V <sup>7</sup> <sub>+</sub>
---	------------------	-------	-------------------	---	----------------	------------------------------	-----------------------------

Frase 2 (c.130- 137)

Si Mayor

I	I <sup>+</sup> 7	I- VI	I- V <sup>+</sup>	I	D <sub>D</sub>	V <sup>7</sup> <sub>+</sub>	I
---	------------------	-------	-------------------	---	----------------	-----------------------------	---

Estas dos frases contienen la misma armonía y melodía a excepción de los dos últimos compases. De ellas merece la pena subrayar los siguientes detalles:

- La primera frase acaba con una semicadencia sobre la dominante y la segunda finaliza con una cadencia auténtica (D<sub>D</sub>-V<sup>7</sup><sub>+</sub>-I).
- Los acordes de novena de dominante (c. 128) y los de dominante de la dominante (c. 127 y 135) producen gran tensión armónica.
- En los compases 126 y 134, tal y como hemos expuesto en nuestra edición crítica, existe la opción de que el *si* de la mano derecha sea sostenido o becuadro. Aunque en nuestra partitura lo escribimos sostenido por haberlo considerado una apoyatura, dejamos al intérprete la posibilidad abierta de que el *si* sea becuadro, tomando el acorde como un sexto grado con séptima.

2ª Subsección: Frase 3 (c.138- 145)

Si Mayor

IV <sup>6</sup> <sub>4</sub>	I	VII <sup>+4</sup> <sub>♭/V</sub>	VII <sup>+4</sup> <sub>♭/V</sub>	I	V <sup>7</sup> <sub>+</sub>	I	I
------------------------------	---	----------------------------------	----------------------------------	---	-----------------------------	---	---

Frase 4 (c.146- 153)

Si Mayor

Sol#menor

VI	VI <sup>7</sup>	VI / I	IV	I <sup>6</sup> <sub>4</sub>	V <sup>+</sup>	I	I
----	-----------------	--------	----	-----------------------------	----------------	---	---

De este pasaje destacamos:

- El acorde de séptima disminuida del compás 140 en contexto de tonalidad mayor.
- La modulación diatónica a Sol# menor con el acorde común (VI/I) del compás 148.

Frase 5 (c.154- 161)

Do# menor

V <sup>7</sup> <sub>+</sub>	V <sup>9</sup> <sub>7+</sub>	V <sup>7</sup> <sub>+</sub>	V <sup>9</sup> <sub>7+</sub>	I	I	I	I
-----------------------------	------------------------------	-----------------------------	------------------------------	---	---	---	---

Frase 6 (c.162- 169)

Do# menor

Si Mayor

VII <sup>7</sup> <sub>♯</sub>	VII <sup>7</sup> <sub>♯</sub>	V <sup>7</sup> <sub>+</sub>	V <sup>7</sup> <sub>+</sub>	VII <sup>7</sup> <sub>♯</sub>	VII <sup>7</sup> <sub>♯</sub>	V <sup>7</sup> <sub>+</sub>	V <sup>7</sup> <sub>+</sub>
-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	-----------------------------

De este fragmento conviene subrayar las siguientes características:

- Su estabilidad armónica donde abundan los acordes sucesivos de dominante y tónica.
- El acorde de novena de dominante menor de los compases 155 y 157, así como el acorde préstamo de *re* que utiliza para dar color en los compases 162, 163, 166 y 167.

La Transición se desarrolla en el tono principal de Si menor y en el homónimo de la dominante (Fa# Mayor), volviendo al tono principal (Si menor) para finalizar. A partir del compás 200 vemos más clara la tonalidad de Fa# Mayor gracias al pedal de tónica que acaba en el compás 208. Aparecen multitud de armonías de paso cromáticas. A través de un fragmento a modo de enlace homorrítmico doblado a la octava aparecido anteriormente (73-77) desemboca en la tonalidad principal de Si menor y en la 3ª Sección que es idéntica a la primera para ya finalizar el Estudio.

A modo de conclusión, diremos que el *Estudio Impromptu* presenta formalmente un perfil estándar con una estructura muy clara de *Lied* ternario ABA, un empleo frecuente de frases de cuatro y ocho compases, además de un uso abundante de las repeticiones literales. Los elementos armónicos mayoritariamente empleados son básicos y se apoyan en los grados esenciales de las diferentes tonalidades empleadas. Del mismo modo, las fórmulas cadenciales utilizadas son mayoritariamente clásicas y las modulaciones entre las diferentes tonalidades son diatónicas (por ejemplo: c. 9) y cromáticas (por ejemplo: c. 14, 41), y casi siempre se llevan a cabo de modo suave a través del V o VII grado de la nueva tonalidad (V. Por ejemplo: c. 14, 41 o 154 / VII. Por ejemplo: c. 45), aunque también se pueden producir de modo más abrupto pasando directamente del I grado de la tonalidad establecida al I grado de la nueva tonalidad (por ejemplo: c. 9, entre 2ª y 3ª frases, de Si menor a Re mayor / c. 146, entre 3ª y 4ª frases, de Si Mayor a Sol# menor), o a través de un II grado (por ejemplo: c. 57, entre 14ª y 15ª frases, de Fa# Mayor a Si menor/ c. 162, entre 5ª y 6ª frases, de Do# menor a Si menor).

A pesar de que el lenguaje formal es generalmente escolástico y la armonía es relativamente estable, en sus transiciones y desarrollos la armonía se vuelve más compleja y fluctuante. Es ahí donde Isaac Albéniz experimenta compositivamente con elementos armónicos y sonoros más atrevidos.

### 5.3.3.2 Planteamiento y solución de los problemas mecánicos e interpretativos

Felipe Pedrell, profesor de Isaac Albéniz, afirmaba que un Estudio se escribe principalmente para “facilitar el mecanismo y vencer una dificultad técnica del mismo” (Iglesias 1987:125). Este Estudio no está solamente concebido para que el pianista trabaje unos determinados aspectos técnicos, sino que -como ya se ha explicado- fue creado con un fin estético y con la intención de ser interpretado en concierto. A pesar de ello, tal y como he señalado en el apartado 4.2, para poder conseguir un fin musical hay que solucionar previamente dificultades puramente mecánicas y físicas.

En los apartados 4.2 y 4.3 ya fueron presentadas y analizadas las diferentes dificultades técnicas del piano, así como un conjunto de estrategias para su práctica y estudio. Todas estas dificultades están ordenadas y clasificadas a modo de síntesis en un cuadro. Tomando este cuadro como base, seguiremos el siguiente esquema de actuación: lo primero será detectar y extraer las dificultades técnicas que aparecen en el *Estudio Impromptu*, después habrá que marcarlas en el cuadro y analizar cada dificultad realizando una profunda retrospectiva en nuestra forma pragmática de trabajar estas cuestiones técnicas. Para ello, podremos aplicar diferentes estrategias de estudio ya presentadas en el punto 4.3.3, además de otras nuevas destinadas al perfeccionamiento de las dificultades aparecidas en el Estudio, planteando diferentes ejercicios prácticos y mentales para el trabajo del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz.

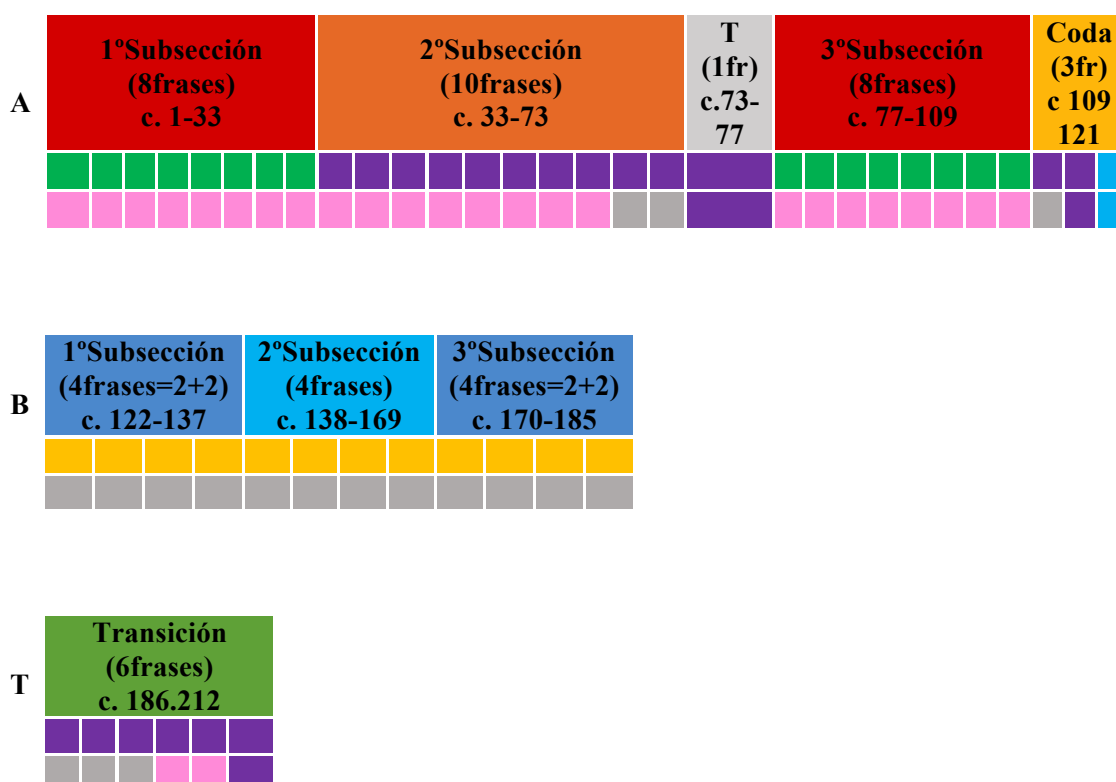
Cabe recalcar que el método propuesto persigue como objetivo básico fundamentar la idea musical que genera la interpretación de una obra a partir del profundo conocimiento y análisis de dicha obra en todos sus ámbitos. Pero en nuestro trabajo como intérpretes siempre va a existir un camino paralelo a todo ello: la parte gimnástica o física de nuestra profesión (4.2 y 4.3). Esta parte, aunque se trabaje simultáneamente en los tres niveles de procedimiento, la vamos a analizar aquí concretada en el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz, puesto que en este momento el lector ya posee una idea clara de la estructura de la obra. Así pues, una vez anotadas en nuestra edición crítica las digitaciones, se procederá al estudio de los aspectos señalados a lo largo de los tres niveles de procesamiento. Evidentemente el grado de trabajo irá modificándose y adquiriendo una dimensión más profunda a medida que el intérprete vaya adquiriendo un conocimiento mayor de la partitura.

Grupos de dificultades técnicas	Dificultades técnicas	<i>Estudio Impromptu</i>
<b>A</b> TÉCNICA DE DEDOS (IGUALDAD, INDEPENDENCIA Y AGILIDAD DE DEDOS)	Agilidad con dedos libres	x
	Agilidad con voces <i>tenuto</i>	x
	Agilidad de dedos incluyendo notas dobles	x
	Adornos (Mordente, ...) y Grupetos	
	Baterías y Trinos	
	Repetición de la misma nota	
<b>B</b> TÉCNICA DE PASO DE PULGAR (ESCALAS Y ARPEGIOS)	Escalas mayores y menores	
	Escalas cromáticas	
	Escalas con notas añadidas	
	Arpegios mayores y menores	
	Arpegios con notas añadidas	x
	Acorde <i>brisé</i> (arpegios rotos)	
<b>C</b> TÉCNICA DE BRAZO, ANTEBRAZO Y MUÑECA	Salto: Intervalos lejanos	
	Salto con acordes (movimiento de muñeca)	x
	Cruce de manos	
	Encadenamiento de acordes con notas comunes	
	Arpegios en acordes	
	Papel melódico: ataque horizontal	
	Papel rítmico: ataque vertical	
	Grandes extensiones	
	Dobles notas o acordes de dos en dos con enlaces de notas solas	
	Acordes <i>brisés</i>	
	Formulas arpegiadas	
	Octavas y acordes con octava sueltos	
	Trémolos simples-dobles	
<b>D</b> TÉCNICA DE EXTENSIÓN	Elongación de los dedos (con o sin paso de pulgar)	x
	Elongación de los dedos con notas <i>tenuto</i>	
	Con dobles o triples notas	
<b>E</b> TÉCNICA DE NOTAS DOBLES Y JUEGOS POLIFÓNICOS	Dobles notas con movimiento paralelo	
	Dobles notas con movimiento dispar	
	triples notas	
	Dobles notas con voces <i>tenuto</i>	
	Juego polifónico en la misma mano: Destaca voz inferior	
	Juego polifónico en la misma mano: Destaca voz superior	x
	Rítmicas- picadas	
	Melódicas- ligadas	
	Alternas Continuas	
<b>F</b> TÉCNICA DEL PEDAL	Pedal de resonancia	x
	Pedal central	
	Pedal celeste o <i>una corda</i>	

Figura 39: Tabla con las dificultades técnicas pianísticas del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

A partir de este cuadro, y basándome en un análisis reflexivo de las dificultades técnicas de esta obra, mi propósito será el de plantear un método de trabajo que ayude a vencerlas. El principio esencial del método de estudio técnico que propongo es, no solamente aislar los pasajes complicados de la obra, sino la dificultad particular contenida dentro del pasaje y reducida a su carácter elemental. De esta manera, el método de estudio podrá aplicarse en situaciones análogas. Profesores y estudiantes podrán inspirarse en las fórmulas de trabajo indicadas para las dificultades tratadas y a partir de ahí adaptarlas a cualquier obra con problemas técnicos similares.

A continuación podemos observar las distintas dificultades técnicas detectadas en el *Estudio Impromptu* a través del cuadro, el cual está organizado por frases (cada pequeño cuadro representa una frase) dentro de su completa estructura formal. De este modo las dificultades técnicas iguales aparecen pintadas del mismo color. En él figuran asimismo la mano derecha y la izquierda de forma independiente (pequeño cuadro superior e inferior), ya que contienen dificultades técnicas distintas.



	Juegos polifónicos con la melodía en la voz superior
	Acompañamiento con arpeggios con extensión y elongación de los dedos
	Arpeggios con dedos libres combinados con notas dobles para la agilidad
	Salto con acordes (movimiento de muñeca)
	Expresividad melódica
	Estas partes se refieren a un relleno armónico sin ninguna dificultad concreta

Figura 40: Tablas con las dificultades técnicas pianísticas del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz por frases

Como vemos, el *Estudio Impromptu* no plantea una gran variedad de dificultades técnicas, al igual que la mayoría de los Estudios. Si bien, debemos recalcar que las dificultades indicadas, aunque se expresan como entidades aisladas, tienen puntos de conexión con otros problemas técnicos similares.

Una vez conocidas las dificultades técnicas que entraña este *Estudio Impromptu*, procedo a analizar en qué consiste cada dificultad en sí, los diversos ejercicios y recomendaciones para trabajar y resolver estos problemas técnicos y los progresos pianísticos que esto reportará al estudiante, consiguiendo con ello que estas dificultades no sean un estorbo para la consecución de la idea musical deseada.

### Juegos polifónicos con la melodía en la voz superior

Este *Estudio Impromptu* desarrolla en el intérprete, como contenido principal, la independencia sonora de los dedos, los cuales deben destacar una expresiva línea melódica aguda con el quinto dedo y lograr que toda la envoltura en corcheas del acompañamiento se toque con ligereza y agilidad. Así, la primera dificultad técnica que observamos en la mano derecha y que será la que predomina ampliamente en el Estudio es la del juego polifónico que radica en la ejecución con una misma mano de una melodía con valores de negra con puntillo y un acompañamiento en corcheas.



Practicar y solucionar esta dificultad técnica es controlar un recurso compositivo pianístico de gran alcance, ya que aparece en una parte extensa del repertorio pianístico.

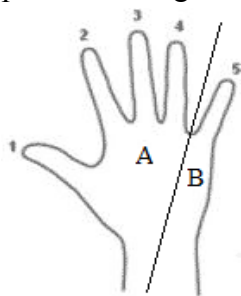


Figura 41: Mano derecha dividida en dos regiones

Poderlo dominar nos ayudará a interpretar con mayor entendimiento y sin que esta dificultad sea un estorbo, muchas de las más importantes obras de Bach, Beethoven, Chopin, Liszt, Schumann o Brahms entre otros. Esta es asimismo la principal dificultad técnica que aparece en los Estudios *op.* 10 núm. 2, 3 y *op.* 25 núm. 1 de Frédéric Chopin o en el *Etude d'exécution transcendante* núm. 12 (*Chaise-neige*) de Franz Liszt.

A través de esta dificultad técnica perfeccionamos la independencia e igualdad sonora de los dedos, además de su ligereza y agilidad; mejoramos la adaptación expresiva del *cantabile* y *legato* en una frase musical, así como el empleo melódico del pedal; y desarrollamos la extensión y la agilidad con dedos tenuto, ya que tenemos la voz superior tenida.

Para la ejecución de este Estudio considero primordial extraer la melodía con un el toque más lírico, dulce y presente de la parte superior consiguiendo una continuidad melódica e independizarla del acompañamiento, con un toque más ligero y en segundo plano de la parte inferior.

Para ello, desde un primer momento debemos ser conscientes de la distinta actividad musical y muscular de la mano que hemos dividido en dos regiones: A y B, las cuales serán responsables de producir un toque y una intensidad sonora propia. La parte B se refiere a la parte superior de la mano que actuará de forma más activa, con la melodía tocada con el dedo 5 y en ocasiones puntuales con el dedo 4, siendo estos los dedos más débiles de la mano y a su vez los que deberán llevar el peso sonoro del fragmento. La parte A será la parte inferior de la mano donde, a modo de acompañamiento más pasivo, actúan los dedos 1-2-3-4. Así pues, para conseguir un buen resultado polifónico será primordial bascular correctamente el peso de la mano hacia los dedos que tocan la parte que predomina melódicamente, en busca de una intensidad expresiva del sonido de la melodía que contraste con el sonido etéreo y *piano* del acompañamiento obtenido mediante los músculos de los dedos más relajados y más ligeros.

Con todo ello, si queremos asegurar la continuidad melódica, así como la firmeza y calidad del toque del quinto dedo junto con un acompañamiento en segundo plano, practicaremos este fragmento de los diferentes modos que presentamos seguidamente. En todos los ejercicios que presentamos será indispensable tocar el fragmento cuidando el fraseo final deseado y con las digitaciones que colocaríamos si tocásemos todo el acorde.

Debo recalcar que todas las fórmulas diseñadas para el trabajo de este Estudio deben desarrollarse en un ambiente de concentración, escucha continua y según todo lo dispuesto en el punto 4.3, y asimismo siempre tener presente un fin interpretativo. Ello suprimirá el trabajo meramente mecánico que mengua el ejercicio de un arte hecho de sensibilidad e inteligencia y que a través del pensamiento lento y reflexivo garantiza un progreso decisivo. Asimismo, utilizaremos las técnicas descritas tales como estudiar trabajando primeramente trozos más pequeños o estudiar a partir de una velocidad que seamos capaces de controlar para ir subiéndola con la ayuda del metrónomo, entre otras cosas.

Primeramente independizaremos la línea melódica a destacar para así reconocerla y practicarla sola. Como esta línea contiene la sustancia esencial para el rendimiento de esta composición, debemos enfatizar el verdadero carácter vocal de la línea, así como realizar un perfecto *legato*. A continuación presentamos el inicio de esta línea superior:

Ejercicio 1:



Una vez trabajada la línea melódica de forma independiente, el siguiente ejercicio planteado está basado en el presentado por Alfred Cortot para el *Estudio op. 25 núm. 1* de Frédéric Chopin en su edición crítica, que persigue un objetivo similar al del presente Estudio. En él practicaremos la línea melódica presentada y añadiremos la última corchea del acompañamiento, la cual coincide con su octava, de manera que la mano ya se situará en su correcta extensión. Durante este ejercicio, el quinto dedo se mantendrá firme y ligeramente curvado y la muñeca muy flexible para facilitar los desplazamientos de una

octava a otra. En un primer momento trabajaremos el Estudio por fragmentos de ocho compases para aumentar a dieciséis en una dinámica de *mezzoforte* y sosteniendo bien la nota perteneciente a la melodía (negras con puntillo). Cuando el estudiante domine el ataque con precisión empezaremos a calibrar el sonido “melodía-acompañamiento”, practicando la dinámica y el fraseo de la parte superior con el movimiento anteriormente relatado y con la voz inferior con un invariable piano:

Ejercicio 2:



Para que la línea melódica no se vea interrumpida, la renovación del pedal de resonancia, según las modificaciones armónicas y melódicas, será básica en la interpretación del Estudio. Por este motivo, ya podemos plantear su utilización desde el inicio para más adelante matizarlo según se introduce la voz inferior.

El siguiente ejercicio se basará en el anterior y añadirá el acorde que se constituye en cada tiempo (tres corcheas), tomando así conciencia de la posición exacta de la mano para cada tiempo y de los desplazamientos en el teclado. Este ejercicio nos ayudará a establecer la posición firme de la mano de forma anticipada. Será conveniente practicarlo con las dinámicas correspondientes a cada pasaje de la partitura y desde un *tempo* lento para ir acelerando:

Ejercicio 3:



Este ejercicio puede adquirir una variante si tocamos los acordes de forma arpegiada ascendente, deteniendo el sonido en la nota superior. Para practicar correctamente este ejercicio y que produzca el efecto deseado, las tres primeras notas del arpegiado que se refieren al acompañamiento deberán ser tocadas ligera y rápidamente,

quitándoles cualquier peso y dejando los dedos de estas tres primeras notas pegados a las teclas, mientras el quinto dedo le deberemos conferir el timbre correspondiente a la melodía y con ello el peso y aceleración correcto.

Con la práctica de los ejercicios anteriores habremos adquirido la horma y el automatismo necesario para la interpretación de este pasaje en cada uno de los acordes que se forman en cada compás y habremos interiorizado las notas donde dejaremos el peso por ser notas pertenecientes a la melodía. Ahora estaremos en disposición de pasar a una siguiente fase de estudio en la que adquiriremos una perfección mecánica imprescindible para que la melodía sobresalga. Para ello nos centraremos en la parte interna de la mano, a la cual se le exige ligereza en el toque y un perfecto empleo del pedal, creándole a la melodía una vaporosa atmósfera.

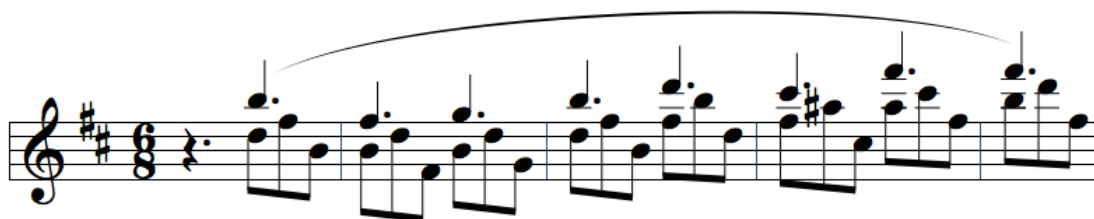
El primer ejercicio que proponemos en esta fase se basará en la siguiente tabla de ritmos, donde presentamos ocho ritmos diferentes:

Tabla de ritmos ternarios	

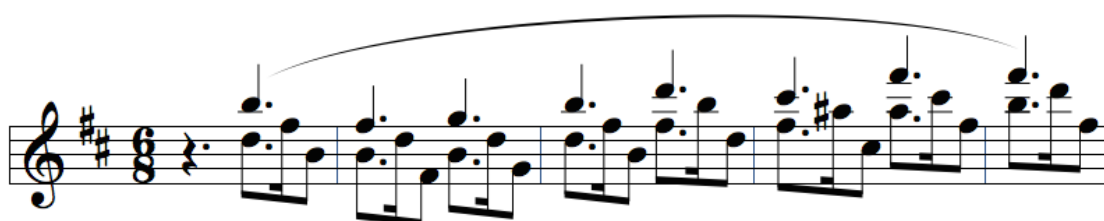
Figura 42: Tabla de ritmos ternarios para la práctica musical

Este sistema de estudio funciona de tal manera que cada corchea de la tabla pertenece a una corchea del acompañamiento y estos ocho ritmos se trabajarán uno a uno. Estas tablas se podrán aplicar al trabajo de la parte inferior sola (corcheas) aunque será más interesante aplicarla junto con la melodía ya que de esta forma ya tenemos la horma de la mano constituida.

Así, sobre la melodía inicial:



aplicamos el primer ritmo de esta forma:



Y sucesivamente aplicamos cada uno de ellos. Este modo de estudio sirve para exagerar la velocidad entre determinadas notas. A cambio, tenemos más espacio y tiempo de reacción entre otras que podemos utilizar para visualizar el movimiento rápido que sigue. Si observamos la voz inferior del primer compás del ejemplo anterior veremos que entre el *re* y el *fa* hemos aumentado el tiempo, ya que el *re* lo hemos convertido en un corchea con puntillo, sin embargo, en contraposición, entre el *fa* y el *si* la velocidad es mayor. Este proceso será inverso en el segundo ritmo:



Ejecutando todos los ritmos exageraremos las velocidades entre las notas para ir practicando poco a poco cada uno de los enlaces.

Asimismo, trabajaremos la melodía y el acompañamiento con la siguiente tabla de acentos, siempre manteniendo la premisa de que la voz superior la debemos mantener:

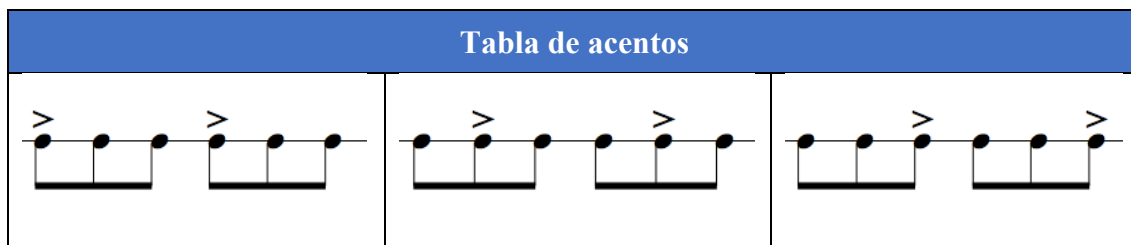
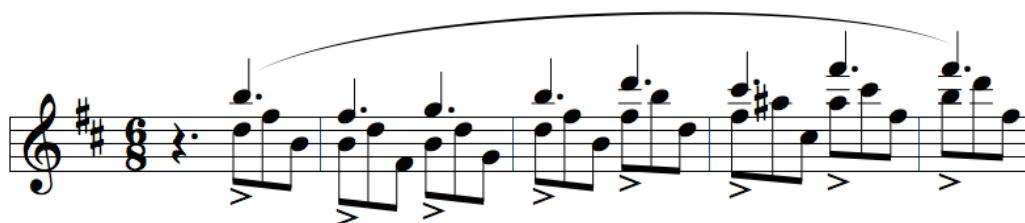


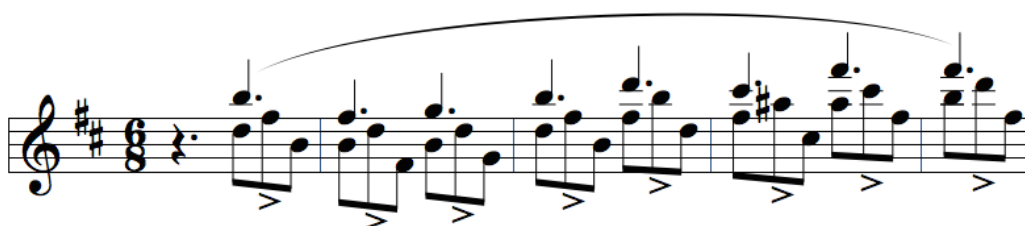
Figura 43: Tabla de acentos para la práctica musical

Esta tabla tendrá la siguiente aplicación:

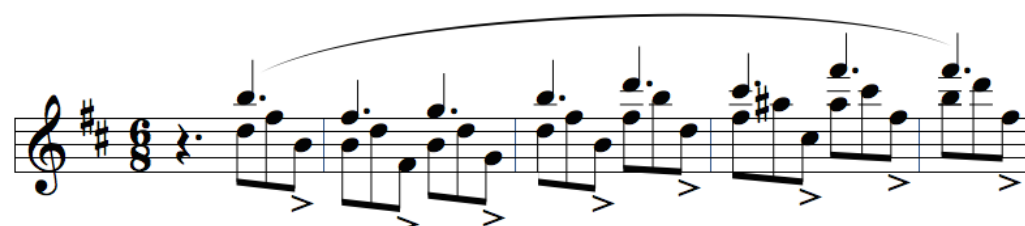
1. Acentuar la primera corchea de cada tres:



2. Acentuar la segunda corchea de cada tres:



3. Acentuar la tercera corchea de cada tres:



Tanto los ejercicios de ritmos como los de acentos ofrecen multitud de variantes. Practicándolos con la mano perfectamente colocada y relajada, podemos estudiarlos en *legato* o *staccato*, con diferentes velocidades, con diferentes dinámicas o extremando los puntillos y realizando dobles puntillos. Todo ello nos servirá para adquirir soltura y naturalidad, aunque en ningún momento debemos perder de vista el fin interpretativo de nuestra práctica.

Estudiar con ritmos y acentos nos ayuda a la igualdad sonora, a la seguridad en la ejecución del fragmento y a anticipar los movimientos. Con la práctica de todos los ejercicios relatados habremos ayudado a que el toque ligero de los dedos sea mayor y más seguro, y consecuentemente podamos conseguir la calidad sonora etérea y armoniosa que requiere el acompañamiento, estando subordinado a la melodía, dándole el protagonismo que requiere. Por su parte, la melodía habrá adquirido un óptimo fraseo y el sonido protagonista que requiere.

#### Acompañamiento de arpeggios con extensión y elongación de los dedos

Este fragmento se refiere a los compases 1 a 5 de la mano izquierda:



En cuanto a la mano izquierda, debemos partir de la misma idea de ligereza que explicábamos con el acompañamiento de la mano derecha. El movimiento de la mano deberá ser relajado y es importante apoyarnos sobre la primera corchea de cada tres (la nota más grave) que nos coincide con el quinto dedo, solamente con la excepción de algunos *marcati* (c. 3, 4 y 5) que nos indican que debemos extraer el contracanto del pulgar. Debido a los amplios intervalos entre la primera y tercera corchea de cada tiempo, la muñeca deberá estar totalmente relajada para lograr fácilmente un pequeño balanceo de la mano, haciendo la nota central la función de bisagra. Con estos acompañamientos rápidos, que requieren una expansión de la mano y una elongación de los dedos, es imprescindible la relajación y el movimiento descrito de la muñeca, ya que podría ser peligroso si se realiza con una muñeca rígida, más aún si se posee una apertura de la mano reducida.

Trabajar este tipo de acompañamiento con grandes extensiones nos ayudará a adquirir un correcto movimiento de la muñeca y a calibrar bien la tensión y distensión para poder resistir muscularmente todo el Estudio. Mediante este trabajo iremos acostumbrando a nuestros dedos a la elongación.

Mecánicamente aplicaremos todos los ejercicios de ritmos y acentos citados, con las diferentes velocidades y dinámicas, pero antes de aplicarlos es fundamental el trabajo mental. Debemos ser conscientes de lo que vamos a trabajar y descubrir las relaciones que se esconden en las líneas melódicas del acompañamiento, siendo estas una referencia para facilitar nuestro trabajo. Es interesante observar que la nota del bajo es muy estable en los primeros compases, manteniendo la pedal de *si* durante ocho compases y medio, para ello acudiremos al análisis formal, donde encontraremos las similitudes que existen dentro de la partitura y donde aparecen las notas pedales, etc.; la segunda corchea y la quinta se mantienen con la nota *fa* con alguna pequeña variación al sol; y la tercera y la sexta nota son las que más cambian, lo cual sucede en las ocasiones en las que realiza el contracanto. Esta información la debemos extraer de cada fragmento, teniendo ya un esquema mental de lo que trabajamos.

### Arpeggios con dedos libres combinados con notas dobles para la agilidad

A partir del compás 33 se nos presenta un problema técnico en la mano derecha muy similar al aparecido en los Estudios *op.* 10 núm. 1 y *op.* 25 núm. 12 de Frédéric Chopin. Vencer esta dificultad requiere conseguir una mayor fuerza en los dedos y desarrollar una seguridad en la extensión y el desplazamiento de las manos a lo largo del teclado. Tanto en este como en el siguiente problema técnico progresaremos en soltura, claridad y favoreceremos el desplazamiento y la igualdad de los dedos.

Compases 33(2)-37(1):





Como nos cuenta Cortot, para tocar correctamente los arpeggios es necesario quitar peso al diseño melódico, el cual constituye la horma de la mano, desplazar la mano a lo largo del teclado y usar el pulgar y el quinto dedo sucesivamente en la misma tecla.

Los ejercicios que planteo a continuación deberán aplicarse a todos los pasajes con este tipo de dificultad técnica que aparecen a lo largo del Estudio. Como un ejercicio preliminar, recomiendo practicar con las digitaciones correctas solamente los intervalos más amplios que nos ofrece el arpeggio para de esta forma ya conocer la amplitud y los desplazamientos a seguir. De esta manera, obtendremos una correcta posición de la mano y una solidez en el ataque que, apoyados por la vista en un primer momento, pasará a adquirir después una memoria táctil y de situación en el teclado que nos permitirá prescindir de la vista, aspecto imprescindible en determinadas ocasiones.

Ejercicio 1: compases 33(2)- 37(1):



A continuación, proponemos tres variantes de este ejercicio. En cada una se le concederá importancia a una nota del arpeggio, la que colocamos en primer lugar, consiguiendo así consolidar la mencionada horma de la mano en cada arpeggio. Para una correcta práctica de estos ejercicios, los dedos deberán estar firmes preparando el acorde antes de su ataque y la muñeca y el antebrazo relajados.

Ejercicio 2: compases 33(2)- 37(1)



Ejercicio 3: compases 33(2)- 37(1):



Ejercicio 4: compases 33(2)- 37(1):



Una vez adquirido el molde de la mano para poder abarcar las notas de los arpeggios con garantía, pasaremos a enfatizar la destreza y la seguridad en los arpeggios a través de todas las variantes de ritmos y acentos descritas anteriormente, combinándolos con los ejercicios 1, 2, 3 y 4 en *staccato*, *legato*, ejecutados con diferentes velocidades y dinámicas.

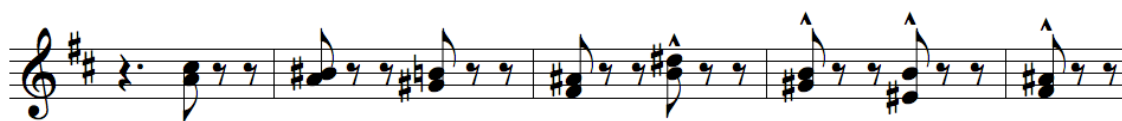
A partir del compás 49 (2) hasta el 65, donde vuelven los arpeggios, aparece un pasaje de agilidad de los dedos con notas dobles cada tres corcheas:

Compases 49(2)-53(1):



En este caso es importante asegurar primero la colocación de la mano que, sin tener grandes desplazamientos, depende en gran medida del acorde de dos notas que aparece en cada grupo de tres corcheas. Para ello, como primer ejercicio, propongo tomar conciencia del desplazamiento y la dirección de la mano en un ámbito amplio, es decir, considerando que el peso de la línea melódica y técnica se basa en la primera de cada tres corcheas. Este ejercicio se practicará con las digitaciones que se apliquen al Estudio:

Ejercicio 1: compases 49(2)-53(1):



Para estos últimos acordes con saltos de la parte A, utilizaremos el peso del brazo y la ayuda de la muñeca para desplazarnos y conseguir un sonido pleno, aunque no duro en el *forte*.

Para producir este pasaje será necesario una alta concentración visual en la meta de cada desplazamiento, así como una idea clara de los relieves y distancias que van a adquirir nuestros dedos. El relieve es una consideración importante ya que en estos dos repetitivos acordes de tónica y dominante oscilamos entre las teclas blancas y las negras.

Colocar los dedos uno a uno en los saltos con acordes supone un impedimento para el movimiento natural, para el *tempo* y por tanto para la consistencia en el sonido resultante. Es por ello que debemos tener muy clara mentalmente la horma que va a adquirir nuestra mano así como el relieve de sus destinos. Por tanto el trabajo de este pasaje estará destinado a asegurar la posición en el teclado de la mano de una forma anticipada.

Ejercicio 1: Tocar y mantenernos en el primer acorde. Posteriormente, mirar e imaginar nuestros dedos y manos ya situadas en el segundo. Una vez estemos seguros del desplazamiento directo y en bloque, dirigirnos al siguiente acorde intentando que no exista la menor duda en cuanto al cálculo de la distancia, a la situación de los dedos o a la recolocación de estos. De esta forma intentaremos que exista un solo movimiento directo y seguro. En la práctica de este primer ejercicio nos podemos tomar el tiempo que necesitemos de un acorde a otro pero siempre sin movernos del primero, ya que será fundamental que, una vez iniciado el desplazamiento, este sea certero y sin movimientos dubitativos. A medida que vayamos controlando el desplazamiento, este tiempo de espera será menor.

Ejercicio 2: Tocaremos el primer acorde e inmediatamente nos desplazaremos al segundo, llegando a él con un movimiento rápido, directo y en bloque. La particularidad de este ejercicio es que cuando lleguemos al acorde cada dedo deberá quedar en su sitio pero sin pulsar las teclas. Una vez comprobemos si los dedos estaban en su sitio -ahora sí- tocaremos el acorde y realizaremos el mismo proceso con el siguiente. Este ejercicio nos ayudará a asegurar el movimiento sin ninguna pista sonora.

Asimismo, una vez naturalizado el movimiento, podremos aplicar también aquí las tablas de ritmos y acentos que ayudaran a reforzar los desplazamientos.

## Expresividad

La parte B contrasta notoriamente con el carácter anterior, pasando de una parte A brillante y de pulsación rápida a una parte central más pausada y lírica con un *tempo de poco meno mosso* y la indicación de *amabile*.

Esta parte posee una dificultad mecánica menor, pero su dificultad reside en la expresividad y el discurso de las voces. Por tanto, debemos tener en cuenta diferentes cuestiones propias de este tipo de fragmentos. Siempre enfocando la resolución a una meta lírica que se sustenta en una búsqueda del perfecto *legato* y una intensidad expresiva en el sonido. Para ello, en primer lugar, intentaremos que el encadenamiento de acordes y el canto de la voz superior sean de calidad, trabajando la individualidad sonora de las diferentes partes del acorde. Para tomar conciencia de la melodía y que esta suene por encima de las otras, con continuidad en el discurso y *legato*, realizaremos el siguiente ejercicio que nos ayudará a escuchar claramente la melodía y a aprender a distribuir bien el peso para que el balance del sonido entre la voz superior y las otras voces sea el deseado. Este ejercicio lo emplearemos en todas las ocasiones donde aparezca este tipo de pasaje:

Ejercicio 1:



En este tipo de fragmentos, la distribución sonora, así como el *legato* y un buen fraseo acorde con las ligaduras, es la base de un óptimo resultado. Por tanto, el trabajo mental y auditivo será fundamental, teniendo que ser muy cuidadosos con ello.

Otra cuestión a trabajar será la agilidad de los dedos libres con diferentes arpeggios que aparecen a modo de pincelada conectora entre las melodías serenas de la sección B y de forma continua a partir del compás 186 hasta la vuelta a la parte A. Todos estos arpeggios los podemos practicar como ya hemos descrito en el segundo problema de la parte A, teniendo en cuenta que el resultado final deberá tener la dulzura propia del tema central.

Llegados a este punto, el intérprete o profesor posee ya una gran cantidad de información y es capaz de realizar un análisis minucioso de la obra que podrá utilizar para lograr su propia interpretación.

## 5.4 Tercer nivel de procesamiento: el análisis estilístico y sus relaciones con los diferentes análisis: la creación artística

Una vez presentados todos los planteamientos y las herramientas necesarias para realizar este tipo de análisis, procederemos a aplicarlos en el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz, el cual nos ha servido de ejemplo como propuesta pedagógica en cada uno de los apartados planteados. Así, continuando con nuestro caso práctico, en este tercer nivel de procesamiento presentaremos nuestra propuesta interpretativa de este Estudio.

Este apartado estará dividido en los cuatro bloques de análisis: sonido, armonía, melodía y ritmo; y a su vez cada uno de ellos se estudiará desde tres perspectivas diferentes: las dimensiones grandes, medianas y pequeñas. En ellos utilizaremos todos los análisis y observaciones llevados a cabo durante los apartados anteriores, para ir un paso más allá, llegando a conclusiones que marcarán de forma definitiva nuestra interpretación.

### 5.4.1 Dimensiones grandes

Para adquirir una visión más amplia al interpretar este Estudio, creemos conveniente conocer a grandes rasgos algunas características analíticas de los otros Estudios que compuso Isaac Albéniz y así poder establecer relaciones con el nuestro. Y es que el compositor confirió una especial atención al género Estudio, publicando, como ya hemos citado, un total de nueve Estudios que conservamos hoy en día:

		Tonalidad	Compás	Tempo	Forma	Indicación inicial	Núm. de compases
<i>Estudio Impromptu</i>		Si m	6/8	<i>Vivace</i>	ABA Coda	-	380
<i>Deseo</i>		Mi m	4/4	-	ABA	<i>leggiero</i>	241
<i>Siete Estudios naturales mayores</i>	1	Do M	2/4	<i>Allegro</i>	ABA	<i>staccato</i>	71
	2	Sol M	6/8	<i>Allegretto</i>	ABA Coda	<i>leggiero</i>	98
	3	Re M	2/4	<i>Allegretto</i>	ABAB' Coda	-	88
	4	La M		-	ABA Coda		235
	5	Mi M	3/4	-	ABA		103
	6	Si M	6/8	-	ABA	<i>Con brio</i>	88
	7	Fa M	4/4	<i>Allegro</i>	ABA Coda	-	68

Figura 44: Tabla comparativa de los diferentes Estudios de Isaac Albéniz

Como vemos, en todos sus Estudios utiliza una forma similar al presente, con un invariable esquema ABA, que consiste en una primera sección que se repite y una parte central contrastante más expresiva. Tonalmente, no es que Albéniz sintiera una especial predilección por las tonalidades mayores, sino que como ya hemos citado, pretendía hacer una especie de *Clave bien temperado* de Johann Sebastian Bach con sus Estudios, teniendo programados los *Siete Estudios en tonalidades menores*, que no se conoce si llegó a escribirlos.

Todos ellos poseen un estilo romántico similar al *Estudio Impromptu* y unos *tempos* rápidos. La indicación inicial de *vivace* de nuestro Estudio es la más veloz y nos indica que el *tempo* y el carácter deberán ser impetuosos. Este es el mismo *tempo* indicado por Frédéric Chopin en su *Prelude op. 28 núm. 19*, el cual posee una estética muy similar al *Estudio Impromptu*, es por ello que pudo ser fuente de inspiración para Isaac Albéniz y por tanto deberíamos conocer.

Con una extensión moderada en la mayoría de ellos, vemos que el *Estudio natural mayor núm. 4* es el único que excede la extensión del grupo de Estudios mayores, así como el Estudio de Concierto *Deseo*, y es nuestro *Estudio Impromptu* el que sobrepasa con creces el tamaño de los otros, con una extensión mayor a la habitual en un Estudio: 380 compases. Así pues, a pesar de que el Estudio que tratamos fue el primero que compuso Albéniz, en sus otros Estudios no encontramos ningún cambio analítico y estilístico sustancial. Por tanto, todos ellos siguen la misma línea del primero.

Por todo lo expuesto en nuestros análisis, este Estudio está enmarcado en una concepción estilísticamente romántica. Pero dado que la obra está compuesta en 1882, hay que decir que su lenguaje es más próximo y guarda más relación con el lenguaje del Romanticismo pleno, que con el Romanticismo tardío en el que cronológicamente se enmarca al autor. Y es que en su primera etapa compositiva, un Isaac Albéniz incipiente, compuso gran cantidad de obras con lenguaje no nacionalista donde se percibe la influencia y el buen conocimiento del piano romántico de sus idolatrados Franz Liszt, Frédéric Chopin o Robert Schumann, autores cuyas obras eran muy interpretadas por un virtuoso Isaac Albéniz en aquella época. Será por tanto importante conocer el estilo y las obras más representativas de estos compositores. Se trata por ello de una obra estéticamente conservadora en comparación a la estética coetánea del autor, que se encuentra ya lindante al impresionismo y tendente a planteamientos tonales mucho más inestables, de discurso musical muy modulante, con inflexiones y préstamos de tonalidades alejadas, y tendente a difuminar la tonalidad, de armonías más extensas, densas y atrevidas, y en las que el colorido

sonoro empieza a predominar por encima de la función tonal. Algunas composiciones para piano coetáneas (1882) a este *Estudio Impromptu* son las *Seis piezas para piano, op. 51* de Piotr Ilich Tchaikovsky, el *Concierto en Si menor* para piano de Edvard Grieg, el *Impromptu núm. 1 op. 25* y la *Barcarola núm. 1 op. 26* de Gabriel Fauré o *Le Triomphe de Bacchus* de Claude Debussy, las cuales poseen ya un lenguaje que empieza a distar del Romanticismo pleno citado.

Como hemos descrito en la vida y obra de Isaac Albéniz, cuando compuso esta obra se encontraba aún en su etapa de estudiante, es decir, en una etapa compositiva inicial, por ello en esta obra encontramos además del lenguaje próximo al Romanticismo pleno descrito, muchos rasgos escolásticos como la armonía o el discurso melódico, pero con una personalidad que ya se vislumbraba fuera de lo común en un estudiante. Como decía su profesor Felipe Pedrell: “temperamentos como el suyo no son enseñables”. Es por ello que, dentro del ambiente conservador que predomina en la obra, encontramos algunos rasgos atrevidos y poco ortodoxos como algunas armonías coloristas, procesos transitivos y dinámicas que iremos describiendo y que deberemos tener en cuenta al interpretar esta obra.

Por otra parte, aunque se encontraba en su etapa de estudiante de composición, ya era un pianista reconocido que tenía sus alumnos. Es por ello que esta obra le sirvió para su propio lucimiento como pianista y compositor y como obra pedagógica destinada a sus alumnos, ya vimos que su alumna M<sup>a</sup> Luisa Chevelier interpretó este Estudio en el Salón Romero (1887). Iglesias define de la siguiente forma algunas características interpretativas de la obra:

*Posee ante todo una importancia instrumental, pianística, de adiestramiento de una mano- la derecha- que, dominando la igualdad de sus rápidas pulsaciones, ha de saber cantar, destacar una melodía, y hasta alternarla, en momentos muy contados, con señaladas notas acentuales de la mano izquierda. Nos estamos refiriendo a los períodos extremos de la obra, puesto que el central, al reducir el “tempo”, se modifica el carácter notoriamente, en primer lugar, por su distinta factura. En su conjunto, la impresión es de un dominio amplio, pero sin aristas ni rigideces, de un teclado de acusado sello virtuoso, de lucimiento claro de cualquier intérprete.*

Iglesias, 1987:169

A continuación, señalaremos de manera general y visual las características musicales del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz que completarán los análisis anteriormente ofrecidos (5.3), tomando como base el cuadro confeccionado en el apartado 3.3 de esta tesis. Ya que la obra tratada tiene dos secciones muy diferenciadas en todos los aspectos (A y B), realizaremos un apartado para cada uno de ellos.



<i>Estudio Impromptu</i> de Isaac Albéniz			Sección			
			A	B		
<b>Sonido</b>	<b>Ámbito</b>		Agudo	•		
			Central		•	
			Grave	•		
	<b>Textura</b>		Homofónica			
			Polifónica		•	
			Polarizada	•		
			Melodía con acompañamiento	•		
	<b>Dinámica</b>	<b>Tipos</b>		<i>ppp</i>		
				<i>pp</i>	•	•
				<i>p</i>	•	•
				<i>mp</i>		
				<i>mf</i>		
				<i>f</i>	•	•
				<i>ff</i>	•	
			<i>fff</i>	•		
		<b>Grado de contraste</b>		Alta	•	
				Media		
	<b>Géneros de toque</b>		Baja		•	
		<b>Frecuencia de contraste</b>		Alta		
				Media	•	
			Baja		•	
		<i>Legato</i>	•	•		
		<i>Staccato</i>				
	<i>Leggiero</i>	•	•			
	<i>Non legato</i>					
	<i>Legato – Staccato</i> manos diferentes					
<b>Pedal</b>		Utilización del pedal de resonancia	•	•		
		Utilización del pedal central				
		Utilización del pedal de <i>una corda</i>	•	•		
<b>Armonía</b>		Colorista	•			
		Tensional	•	•		
		Acórdica	•	•		
		Contrapuntística				
		Disonante				
		Consonante	•	•		
		Uniforme	•	•		
		Variada				
		Activa				
		Estable	•	•		
		Mayor		•		
		Menor	•			
		Diatónica	•	•		
		Cromática	•			
	Modal					
	Exótica					
<b>Melodía</b>	<b>Tesitura</b>		Grave			
			Media		•	
			Aguda	•		
	<b>Movimiento</b>		Grados conjuntos			
			Grados disjuntos	•	•	
			Salto			
			Diatónica	•	•	
	<b>Dibujos</b>		Cromática	•		
			Ascendente			
			Descendente			
<b>Funciones</b>		Ondulado	•	•		
		Función principal	•	•		
	Función secundaria		•			

<b>Ritmo</b>	<b>Continuidad</b>	Largos	•	•
		Cortos		
		Regulares	•	•
		Irregulares		
	<b>Tempos</b>	Planificación de cambios de <i>tempos</i>	•	•

Figura 45: Tabla con los aspectos musicales observados en el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

#### 5.4.2 Dimensiones medianas

En este apartado nos centraremos en el análisis de las diferentes secciones que hemos constituido en el análisis formal, extrayendo características dirigidas a la interpretación.

La Sección A está dividida en tres subsecciones, dos de ellas idénticas (1ª y 3ª Subsección), las cuales poseen una escritura con acordes desplegados, que le dan una personal volatilidad al Estudio. Como podemos observar en el cuadro, en cuanto al sonido de la parte A, el compositor se mueve generalmente en un ámbito sonoro extremo para abarcar una melodía aguda en negras con puntillo sobre un acompañamiento en corcheas grave y doblado asimismo por la mano derecha. Un procedimiento muy recurrente en el Romanticismo pero que necesita una graduación cuidadosa por parte del intérprete para que sobresalga la melodía. Ello nos marcará un punto de atención en nuestra interpretación, ya que podríamos correr el riesgo de que la melodía de la voz superior no sobresalga lo suficiente sobre el acompañamiento, dado que las cuerdas graves tienen una mayor potencia sonora y además este acompañamiento es a su vez doblado por la misma mano derecha en su voz inferior. Por tanto tenemos que conseguir un sonido brillante y *legato* para la voz de la melodía y mantener siempre subordinados estos acompañamientos mediante un género de toque *leggiero*. Dado que la mano derecha debe dividirse para tocar melodía y acompañamiento, y la digitación de la melodía queda mayoritariamente reservada al quinto dedo, resulta imposible realizar un *legato* con los dedos. Es por ello que la utilización del pedal será clave para el buen discurso de la melodía. Si con los dedos le damos ligereza y una gama dinámica dentro del pianísimo al acompañamiento, y continuidad y protagonismo a la melodía, una óptima utilización del pedal nos ayudará a empastar todo ello. Como regla general renovaremos el pedal en los cambios armónicos, aunque el guía principal será nuestro oído, ya que dependiendo de la tesitura, la dinámica, etc. esta regla podrá adquirir pequeñas variaciones, que especificaremos más adelante.

Las dinámicas extremas por las que Albéniz se caracterizará en etapas posteriores y que serán muy evidentes en su obra cumbre: *Iberia*, ya se entrevén en este Estudio en el cual no utiliza la gama central de matices: *mf* y *mp*, y sí abarca desde el *pp* hasta el *fff*. Es por ello que no debemos pasar por alto estas dinámicas debiendo incidir en ellas, como hacía el mismo Albéniz. Recordemos que sus críticas alababan que el pianista poseía “una habilidad poco común en la manifestación de los contrastes” (*La Publicitat* de Barcelona, 16-9-1879:3). Los contrastes dinámicos a mayor volumen sonoro no escritos de forma abrupta a modo de contrastes súbitos, sino que están escritos de forma progresiva llegando a los puntos cumbres a través de grandes crescendos (ej. *fff* del compás 113), pero sin embargo sí realiza diferentes *piano* súbito después de un *fortissimo*. Muy probablemente debido a su apresuramiento y desorganización en la composición de este, Albéniz apenas escribe indicaciones de carácter, si bien es cierto que hablamos de un Estudio, el cual por su naturaleza no posee grandes cambios de carácter. Ya que hablamos de una época donde el piano ya gozaba de unas características semejantes a las de los actuales pianos, debemos respetar al máximo las dinámicas escritas, ya que la percepción instrumental del momento de la composición sería muy parecida a la presente.

Con un carácter más pausado y una textura polifónica, la parte B se mueve en un ámbito sonoro muy central, el cual podría difuminar la melodía, ya que todas las voces poseen un timbre similar, y será mediante la justa intensidad de la pulsación como habrá que contrastar la producción del sonido. Esta pequeña melodía se ve siempre adornada cada pocos compases por unos grupos de corcheas con movimientos ondulados que rompen el ritmo estable del discurso polifónico de la melodía en valores largos. Esta melodía requiere un toque absolutamente ligado, y aunque las citadas corcheas puedan concebirse con un toque *perlé*, si tenemos en cuenta que estamos en una sección totalmente lírica, deben estar dentro del contexto *legato*. En esta sección intermedia se moderan las dinámicas respecto a la parte A, moviéndose en un ámbito poco contrastante de *p* y *pp*, y solamente aparece un *forte* en el compás 152.

Armónicamente, el *Estudio Impromptu* está escrito en la tonalidad de Si menor, al igual que la segunda Balada o la célebre *Sonata* del compositor Franz Liszt al que Isaac Albéniz tanto admiraba. En el análisis pormenorizado realizado del plan tonal de la obra, observamos que su campo tonal se extiende mediante modulaciones a las tonalidades

vecinas y homónimas de estas mismas, y la armonía empleada es fundamentalmente consonante, estable y tensional. Aunque la armonía diatónica está muy presente, Isaac Albéniz emplea constantemente los cromatismos que en ciertos momentos habrá que resaltar. Por tanto, salvo algún recurso de interés con algún acorde colorista y transiciones atrevidas, todos ellos, son procedimientos tonales y armónicos característicos de un estilo romántico. Las cadencias adquieren un significado muy obvio, situando cadencias perfectas en múltiples cambios de secciones y subsecciones, algo que nos ayudará en la interpretación.

La parte B, escrita en Si mayor, guarda las características descritas para la parte A, siendo aún más consonante y estable que esta.

La primera parte (A) está enmarcada en un lenguaje muy virtuosístico y le sirvió a Albéniz para lucirse como pianista en una etapa en la que estaba en plena apoteosis concertística. Aquí la melodía, situada en la voz superior, ejerce un claro papel protagonista, existiendo asimismo pequeños episodios de contracanto en la mano izquierda (por ejemplo: c. 3, 4 y 5). Está escrita en una tesitura mayoritariamente aguda pero con una tendencia a dirigirse a la parte más central del piano en la 2ª Subsección. La melodía adquiere un dibujo predominantemente ondulante y se mueve por movimientos disjuntos de reducida distancia, aunque encontramos diferentes dibujos descendentes con grados conjuntos, especialmente cromáticos. Y es que a pesar de que los giros suelen ser diatónicos aparece una cantidad muy relevante de cromatismos, siendo estos muy abundantes en las diferentes voces a lo largo de toda la obra.

La melodía de la parte B se encuentra situada en la voz superior de unos acordes de valor largo que requieren continuidad y los cuales se van alternando con unos breves fragmentos de corcheas. La tesitura de la melodía principal se encuentra en un registro medio y se mueve por grados generalmente disjuntos pero próximos, con un dibujo ondulado y movimientos diatónicos aunque como ya hemos citado, los cromatismos también aquí están muy presentes.

Con un compás ternario de 6/8, el ritmo de esta primera sección es regular y contiene un motor constante de corcheas como acompañamiento a una melodía con valores de negras en puntillo en el tema principal. Esta continuidad y regularidad es una

característica que adquiere del más puro género Estudio, y que por tanto será fundamental mantener, al mismo tiempo que crear un sentido rítmico de 6/8.

El cambio de *tempo* para esta segunda sección ya aparece indicado en la partitura, con un *Poco meno mosso*. Aunque Albéniz no se excede en indicaciones expresivas tampoco en esta segunda sección, sí aparecen más indicaciones que en la primera sección como *rit.* o *espressivo*, por tanto el ritmo tan estable que requiere la primera parte deberá fluctuar levemente en su parte contrastante, ya que así lo requiere el compositor.

Un elemento importante en este apartado es situar los puntos con mayor tensión de la obra, estos vendrán determinados por la suma de los componentes analizados tanto en el apartado anterior como en el actual. Estos puntos no solamente son importantes por ellos en sí, sino porque habrá que ir creando una tensión coherente que nos conduzca a ellos y asimismo tendrán unas consecuencias sobre su discurso viniente. Es por ello que estos puntos abarcan un extenso ámbito más allá de ellos mismos. Establecemos dos puntos de mayor tensión o clímax: el primero se situaría al final de la primera subsección y el segundo en la coda de la parte A.

El primero que hemos señalado coincide exactamente con la séptima frase. Este punto deberá transmitir una alta tensión debido a su aguda tesitura a la cual se ha llegado por salto de tercera ascendente, por su armonía llena de acordes de dominante y disminuidos que provocan una atmósfera especialmente tensional y porque el autor nos marca la dinámica de *forte* en una melodía descendente y cromática, y añade a este pasaje la indicación de *espressivo*. Este pasaje, aunque concluye con una cadencia perfecta continua a modo de una transición repetitiva que disuelve esta tensión. El otro punto cumbre es la coda, que coincide con el final la obra, está lleno de acordes de dominante y tónica sucesivos y reiterativos, que abarcan una amplia tesitura del teclado y que confieren a este pasaje un momento de gran tensión especialmente en su punto más agudo. Este pasaje está apoyado por el único momento que Albéniz escribe *fff*, escribiendo de forma reiterativa sucesivas cadencias de dominante y tónica hasta su cadencia conclusiva perfecta. Esta forma de finalizar al más puro estilo virtuosístico de Franz Liszt en obras como su conocido *Etude d'exécution transcendante* núm. 4 (*Mazzeppa*) o su núm. 10 resulta realmente apoteósica, y es por ello que el intérprete debe concluir con un sonido pleno, consistente y grandioso.

### 5.4.3 Dimensiones pequeñas

Como hemos visto en el análisis formal, este Estudio, a pesar de ser ciertamente extenso, posee una estructura formal muy clara en la que múltiples secciones, subsecciones y frases son repetidas literalmente. Es por ello que en este análisis interpretativo estará en concordancia con los análisis anteriores, y cuando hablemos de un fragmento ya se sobreentenderá que es extensible al de igual condición. Así, con el objetivo de no sobrecargar este punto, las decisiones que tomemos en los aspectos concernientes a la interpretación afectarán, por coherencia interpretativa, a todos los elementos similares y solamente aludiremos a alguno de ellos cuando consideremos que hay algún cambio a considerar.

#### 1ª Sección

##### 1ª y 3ª Subsección

Teniendo en cuenta que es una obra de la etapa de estudiante de un joven y carismático Isaac Albéniz, que interpretaba esta obra en múltiples ocasiones para su ostentación como pianista virtuoso, percibimos que la indicación de *vivace* inicial está asimismo escrita con el fin de lograr el lucimiento pianístico del intérprete.

La primera subsección, que es igual a la tercera, está formada por ocho frases de cuatro compases cada una. Toda esta subsección tan cuadrada posee una misma textura con una enérgica melodía declamada en negras con puntillo entre una atmósfera armónica de corcheas.

La melodía, muy sugerente por su tesitura y por la envoltura armónica que posee se conduce de forma ondulada pero generalmente ascendente y con un *crescendo* hasta el *fa* sostenido. Debemos tener en cuenta el tipo anacrúsico de comienzo de la melodía y no caer en el error de producir una falsa acentuación que malinterprete en el oyente el tipo de compás. Estos inicios anacrúsicos de las frases serán una constante en el Estudio, por tanto será fundamental considerarlos. Otra consecuencia derivada de esta anacrusa será que, los finales de frase que según las concepciones básicas musicales se apagan dinámicamente coinciden con el “tiempo fuerte” del compás. Por tanto tendrán una

consideración especial en las diferentes uniones de las frases y que explicamos con más minuciosidad en cada momento.

Tal y como mencionábamos anteriormente, el acompañamiento, con un inamovible batir de los tercios de cada una de las partes del compás de 6/8 lo asume la mano izquierda y la parte inferior de la mano derecha, y debe sonar con ligereza y sonoramente por debajo de la melodía, envolviendo a esta con un murmullo armónico empastado por una buena utilización del pedal que cambiaremos en cada modificación armónica.

#### Frases 1 y 2

La primera y segunda frase del Estudio son un calco. Debido a la concepción romántica de este Estudio no considero conveniente fraccionarlas, sino tender a unificarlas, y relacionándolas formando así sentidos melódicos más grandes típicos del Romanticismo. Entre ellas crearemos una relación de pregunta y respuesta, intentando que, aunque tanto la primera como la segunda frase acaben en la tónica, la primera frase no sea tan conclusiva como la segunda y así dar la sensación de que las frases obtienen un sentido a través de los ocho compases.

Ambas frases llevan escrita la dinámica de *piano* y un *crescendo* lógico según se eleva la melodía al *fa* sostenido. Es evidente que esta dinámica se ejecutará diferente en la melodía que en los acompañamientos. Por otra parte encontramos el contracanto cromático de la mano izquierda señalado por el compositor en los compases 3, 4 y 5 y sus correspondientes en la segunda frase, el cual debemos destacar, modificando drásticamente el toque ligero del acompañamiento y dándole un peso y una presencia para que sobresalga con carácter melódico.

#### Frases 3 y 4

La tercera frase, en Re Mayor, es una trasposición literal a la tercera superior de la melodía de las primeras frases. Esta tesitura más aguda implica más tensión, pero Albéniz nos señala un *pianísimo*, es por ello que deberemos encontrar un equilibrio entre ambos aspectos. Existen rasgos distintivos respecto a la primera frase que habrá que resaltar en la interpretación. Y es que al trasportar la melodía anterior en Si menor a una totalidad

mayor (Re), en el segundo acorde del compás 10 curiosamente se produce el acorde de Sol menor en la misma posición donde antes había un acorde de Sol mayor. Así, el *si bemol* (c.10) que crea un acorde menor (Sol menor) dentro de una tonalidad mayor (Sol mayor), precisará de un carácter diferente en la interpretación para resaltar esta armonía colorista.

En la frase 4 volvemos a la tonalidad de Si menor que inicia con un disminuyendo. Debemos subrayar que donde Albéniz escribe la indicación de *dim.* se encuentra el punto de más intensidad sonora de la frase, y es a partir de ahí donde empezaremos a disminuir hasta la quinta frase, que reconoceremos como una copia literal de la primera frase. Como regla general, debemos cuidar de no disminuir antes de donde se anota un *dim.* De ser así, en este caso, el *molto espressivo* del compás 14 perdería su sentido, al haber bajado la intensidad sonora. Por tanto, en este fragmento será importante calibrar bien las intensidades sonoras partiendo del *pianissimo* de la tercera frase, haciendo el *cresc.* marcado en la partitura, y a través del *dim.* volver a la intensidad con la que habíamos iniciado el Estudio. Asimismo, esta cuarta frase está llena de apoyaturas que resaltaremos a través de las ligaduras de dos notas y el acorde de sexta napolitana del compás 16 adquirirá una sonoridad especial dentro del grupo.

#### Frases 7 y 8

Así como después de la primera y segunda frase aparecía una tercera frase en *pianissimo* que no ofrecía ninguna novedad melódica, ahora vemos que el *crescendo* de la 6ª frase desembocará en un fragmento nuevo de gran riqueza y variedad armónica llena de acordes de dominante y disminuidos, con *marcati* en cada nota de la melodía y con la indicación de *forte* y *espressivo*. Esta diferente manera de discurrir respecto a la tercera frase habrá que hacerla evidente iniciando enérgicamente esta séptima frase en Mi Mayor. Las frases 7 y 8, idénticas pero con una octava de diferencia, se componen de una escala cromática descendiente de ocho compases que abarca desde un *la4* hasta un *si3* y que cierran la tercera subsección. Esta bajada tan progresiva con negras en puntillo y con una armonía tan poderosa precisará de una interpretación que demuestre esta densidad del pasaje. Como hemos anticipado, el punto de más tensión de esta primera subsección serán estas frases que cumplirán la función de *codetta* con su consecuente intención interpretativa conclusiva que Albéniz nos reafirma con la cadencia perfecta, con la interrupción de la batida de corcheas y con el cambio de textura posterior.



## 2º Subsección

### Frases 9, 10, 11 y 12

En esta segunda subsección impera el virtuosismo a través de unas corcheas ondulantes de arpegios ascendentes y descendentes que se convierten en el elemento principal. Los dibujos de arpegios amplios recorren las siguientes cuatro frases, y el compositor indica un *crescendo* cuando el arpeggio asciende, coronando la nota o notas más agudas con un acento y escribiendo un disminuyendo cuando desciende. Tanto las dinámicas de *cresc.* y *dim.* como el acento confirman la intención de Albéniz de un efecto de oleaje en este pasaje (ascendente crescendo versus descendente disminuyendo), siendo estas unas indicaciones naturales e intrínsecas al dibujo musical. Tras dos frases idénticas (9 y 10) en la tonalidad principal y con gran tensión armónica debido a sus acordes de dominante, siguen dos frases (11 y 12) con una misma textura y aún más ricas armónicamente que las anteriores, con acordes de novena de dominante en la 11ª frase y de séptima de sensible en la 12ª. Siguiendo la concepción romántica a la que nos hemos referido durante este análisis, les daremos una unidad a estas cuatro frases y otorgaremos dentro de este conjunto una mayor tensión y potencia a la frase 11 por su especial armonía con novenas de dominante para volver sobre la dominante de la tonalidad principal, siempre manteniendo el sentido de balanceo descrito.

Aquí la mano izquierda continua con el mismo patrón de acompañamiento que en la primera subsección, con pequeñas excepciones. Este acompañamiento adquirirá un papel de apoyo en los *cresc.* y en el acento de la nota aguda de la mano derecha, ya que con su tesitura más grave podrá ayudar al efecto del *crescendo*, a través de su profundidad y armónicos.

### Frases 13, 14, 15 y 16

Estas frases se mueven en las tonalidades de Fa sostenido Mayor y Si menor con un reiterado *fa* sostenido en la primera corchea de cada ligadura de la mano izquierda. Este *fa* sostenido debe estar presente, ya que es una característica del pasaje, pero nunca quitarle protagonismo a la melodía. Sobre una dinámica de *piano*, este pasaje se mueve en un registro muy reducido y el dibujo se vuelve más íntimo. Todo ello nos indica un carácter más introspectivo pero sin perder la pulsación a ritmo de corchea que caracteriza

esta virtuosística primera sección. Estas frases, al igual que las anteriores poseen una función de transición, con gran inestabilidad tonal y diseños cromáticos. Está estructurado en cuatro frases, de las cuales las dos primeras y las dos siguientes son exactamente iguales, de manera que podemos jugar con las repeticiones a modo de eco. Las dos primeras frases empiezan en la tésitura central del piano y con las dos manos muy juntas, por lo que hay que tener especial cuidado con el pedal, ya que esto, junto a la gran cantidad de cromatismos y choques armónicos que aparecen, puede dar un resultado demasiado emborronado. Por otra parte, remarcar que, aunque solamente se indican *marcati* en las últimas notas de la frase, el sentido intrínseco de la escritura musical de este pasaje (ligadura de cada tres notas con acorde en la primera de ellas) nos indica que debemos apoyarnos sobre la primera corchea de cada tres formando así una melodía cromática descendente que ya nos ha aparecido anteriormente en el Estudio. Evidentemente enfatizaremos esta nota más claramente cuando el compositor nos anota los *marcati*. Albéniz concluye la frase 15 con un parón de la pulsación de corchea, escribiendo una negra en puntillo que nos indica un pequeño reposo enfatizado por ser el acorde de *fa* sostenido, nota que venimos reiterando desde la frase 13.

Las dos siguientes frases (15 y 16), en Si menor, poseen un diseño semejante, aunque una quinta superior, hecho que le confiere al pasaje una mayor brillantez. Curiosamente, Albéniz sigue insistiendo en el *fa* sostenido del acompañamiento. Aquí tenemos igualmente diferentes acordes reseñables como el acorde préstamo de Fa mayor seguido de un acorde disminuido en el inicio de la frase. Asimismo, y según mi criterio, los cromatismos que se producen en la tercera y sexta corchea de cada compás de la mano izquierda deberían ser enfatizados.

#### Frases 17, 18 y 19

Con un diseño ascendente semejante al del grupo de frases 9-11, Albéniz escribe dos semifrases ascendentes: la primera que parte del sexto grado hasta el tercero, y la segunda que parte del cuarto y concluye con la tónica. Estos dos ascensos con *cresc.* y *dim.* de gran efecto, los interpretaremos a modo de dos impulsos que preparan el definitivo lanzamiento más extenso de la frase 18. Esta frase, con una armonía muy especial tiene un ascenso y un descenso como las frases 9-11 con un gran *crescendo* hasta el acorde de dominante de la tonalidad principal. Para que ambas frases tengan un mayor

efecto deberemos economizar los *cresc.* y llegar con una gran intensidad al acorde de dominante en negra con puntillo escrito para ensanchar la resolución. Así, llegando a la frase 19 con un *fortissimo*, una intensa glosa de corcheas dobladas a la octava por las dos manos asume totalmente la función de transición que nos llevará a la deseada tónica. En este proceso armónico deberemos aguantar siempre la tensión hasta esta tónica en negra con puntillo que vuelve a parar el ritmo y nos indica que acaba la subsección 2. Llegados a este punto en *fortissimo* vuelve a aparecer la primera subsección en la contrastada dinámica de *piano*.

#### Subsección 4

Esta sección asume la función de coda. Las ligaduras de tres corcheas marcan la dominante y tónica que tanto reitera el compositor y que nos coinciden con el pulgar pudiendo incidir cómodamente en ellas. Aunque compositivamente puede parecer muy repetitivo, la reiteración es un recurso que puede utilizarse para provocar tensión, es por ello que no debemos perder el destino de este pasaje, que se dirige a la tónica que aparecerá por última vez en la primera sección pero sobre todo que será el fin de la obra. De esta forma, y con el fin de que no proporcione la sensación de un pasaje repetitivo y fragmentado, debemos siempre pensar en una meta y realizar el *crescendo* de manera que surja el efecto deseado. Como colofón final aparecen de forma aún más contundente los acordes de dominante y tónica con unos últimos acordes que realizaremos con gran peso y apoyo y ofreciendo la sensación de densidad y un afianzamiento de la tonalidad muy concluyente y muy propio de los finales románticos grandiosos.

### 2ª Sección

Escrita en la tonalidad de Si Mayor (homónimo de la tonalidad principal) y con una indicación de *poco meno mosso* y un carácter *amabile*, esta segunda sección central adquiere un papel contrastante con la 1ª y 3ª, una forma típica de las obras de la primera etapa de Albéniz. Esta diferencia de carácter está escrita de forma muy evidente en la partitura pero interpretativamente será fundamental cambiar de una actitud festiva y virtuosística anterior a una íntima y afable de esta.

### 1ª y 3ª Subsección

La primera subsección está formada por dos frases iguales pero con final diferente. La primera de ellas finaliza con una semicadencia sobre la dominante y la segunda concluye en la tónica. Este es un procedimiento escolástico de un Albéniz estudiante para realizar dos frases de 8 compases con efecto de pregunta-respuesta. De esta forma la primera frase busca la respuesta que inicia con la tónica buscando asimismo darle un mayor conjunción a las dos frases.

Estas frases están compuestas por diversos pequeños segmentos. Encontramos un primer segmento de blancas con puntillo formado por tres acordes polifónicos donde resaltaremos el canto superior sin descuidar ninguna voz y respetando a su vez la ligadura de expresión. Estos acordes prosiguen con unas corcheas a modo de adorno, que se adaptarán al carácter *dolce* del fragmento bajo un toque perlado y perfilando su dibujo musical que le servirán asimismo para ascender de octava. Continúa con nuevas notas melódicas, esta vez en negras con puntillo con unos acordes que requieren más densidad en la intención ( $D_D, V^9_{7+} V^7_+$ ) para desembocar a través de un adorno de corcheas similar al anterior pero descendente en la segunda frase de igual condición pero sin la segunda intervención de las corcheas y con un cierre final muy redondeado con cadencia perfecta.

### 2ª Subsección

#### Frases 3, 4 y 5

Esta segunda subsección adquiere la indicación de *espressivo*. Melódica y texturalmente, estas frases poseen una gran similitud con las anteriores combinando líneas melódicas con acordes en valores de blanca con puntillo o en negra con puntillo y enlaces a modo de adornos con corcheas. Respecto a las frases anteriores aparecen aquí diferentes giros melódicos y armónicos y una explotación mayor de los dibujos complementarios de corcheas. Con la misma intención del carácter descrito anteriormente y basándonos en la armonía, que debido a la uniformidad textural será la que nos indicará la expresión del fragmento, podemos enfatizar dirigiendo nuestras intenciones tensionales hacia determinados acordes tales como el del compás 140 y 141 que resuelven en tónica; el de séptima de dominante del compás 143 que descansa sobre la tónica y el final de la frase 4 con una segunda inversión seguida por una dominante y un descanso en la tónica que

requerirá un mayor reposo. En este sentido a la frase 5, de mayor tensión armónica, le conferiremos un carácter más dramático, ya que propone acordes de séptima y novena de dominante sucesivos del compás 154 al 157 para reposar durante otros cuatro compases en la tónica adquiriendo así un carácter más sosegado.

#### Frase 6

En esta frase se desdibuja la melodía en pulsación de blanca en puntillo de las frases anteriores y sin embargo mantiene el ritmo uniforme de negra en puntillo con un dibujo nuevo en corcheas para la mano izquierda. Los acordes disminuidos y de dominante crean en el oyente una sensación de falta de dirección o de resolución en este pasaje manteniendo así la tensión en la frase para desembocar en la tercera subsección que es un calco de la primera.

Consideramos que toda esta segunda subsección, con una melodía y una textura muy regular, requiere que a través de nuestra interpretación le otorguemos una clara lógica formal. Por ello apoyándonos en la armonía, la quinta frase tendrá un peso especial en el conjunto sobre todo los compases 154 a 161.

#### Transición

Con un cambio no muy sutil pasamos a la transición que nos llevará a la tercera sección. Desde el punto de vista de la melodía se presenta en la mano derecha con un diseño de corcheas recuperando así dicha pulsación característica perdida durante la segunda sección. Armónicamente debemos resaltar la inclusión de pasajes cromáticos durante la 4ª y 5ª frase, recuperando así la particularidad que caracterizaba asimismo la primera sección. Por todo ello consideramos que nuestra interpretación deberá tener una decidida dirección hacia la tercera sección, esto lo conseguiremos sin realizar ningún retroceso rítmico y dinámico, yendo progresivamente de una dinámica suave en el principio de la transición a una en *fortissimo* previo a la sección tercera.

Finalmente volverá de manera literal a la primera subsección, y la obra culmina con un final grandioso en busca del aplauso.



Cada intérprete, en el momento de enfrentarse a una nueva partitura, se plantea cómo afrontar el estudio de dicha obra. Ese ha sido el punto de arranque de mi investigación. A partir de esta idea inicial he articulado una propuesta que describe un método sistemático de trabajo ejemplificado a través de un caso práctico. Para ello he trazado diferentes líneas de investigación, gracias a las cuales he conseguido culminar esta tesis. Y al final de esta aventura, solo me queda compartir las conclusiones a las que he llegado tras muchísimas horas de investigación, contribuyendo con ello a profundizar y ampliar los conocimientos sobre este ámbito temático, además de servir de referencia para nuevas líneas de investigación que sin duda son necesarias dado lo poco que se ha indagado sobre estas cuestiones hasta la fecha.

En definitiva, lo que he pretendido desde el principio es aportar una visión propia de lo que -en mi modesta opinión- supone el proceso de estudio e interpretación de una obra musical, tomando como botón de muestra una pieza bastante desconocida de Isaac Albéniz. Han sido, como decíamos unas líneas atrás, diferentes los ángulos de análisis y las líneas de investigación seguidas. Cada uno de estos caminos, desde sus diferentes perspectivas, nos ha aportado nuevos conocimientos y enseñanzas que al final confluyen en una concepción más coherente y fundamentada de lo que debe ser la interpretación, no de una obra en concreto, sino de la música en general.

Desde el punto de vista metodológico, esta tesis aporta unas reflexiones nacidas de mi propia práctica personal -a través de la implementación de un modelo de investigación-acción que en ocasiones deriva en una investigación performativa- que podrán aplicarse tanto en la interpretación musical como en la docencia. De esta forma, damos a conocer el proceso de recreación de una obra a través de la propia labor de intérprete y docente, mostrando lo que Zaldívar (2008:58) explica como una “nueva” investigación que ofrece la “cara oculta” del estudio sobre el arte.

En el ámbito interpretativo: “Investigar *desde* el arte es, en definitiva, lo que prioritariamente deben y lo que sólo pueden hacer los artistas: una investigación que nos permite saber lo que de otra manera no sabríamos nunca” (Zaldívar, 2008:58). Considero que es en este terreno donde más he podido aportar. Además, realizar una investigación sobre mi trabajo diario ha repercutido directa y positivamente en la calidad de mi praxis interpretativa y pedagógica. He narrado mi experiencia como artista, lo cual me ha

servido para profundizar y aprender sobre mi propia labor, ordenando y sistematizando el proceso para poder transmitirlo con transparencia. Esta interiorización personal del seguimiento de la práctica musical es la que me ha permitido comprobar la validez y utilidad del método propuesto.

Las investigaciones creativo-performativas y científicas desde el arte están todavía en una fase incipiente y siguen provocando dudas debido a su inevitable componente de subjetividad. No obstante, creo sinceramente que estas dudas se matizarán, o incluso desaparecerán, en la medida en que demos que la subjetividad deja de ser arbitraria para ser realmente crítica. En mi caso, he tomado esta consigna de Zaldívar como una autoexigencia para que las aportaciones que este trabajo pueda ofrecer sean de verdad críticas, sensatas, científicas y rigurosas. De cualquier modo, sean cuales sean los resultados finales, esta investigación es una muestra más de que esta opción investigadora sí es posible.

El caso práctico basado en el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz nos ha llevado a profundizar, desde de un punto de vista musicológico, en todo lo que rodea la primera etapa de Isaac Albéniz y muy especialmente en dicho Estudio, ayudando con ello a conocer más íntegramente la figura del gran compositor español y su música. Así, hemos realizado una revisión histórica de la vida y obra de Isaac Albéniz centrada en la primera etapa, incluyendo una visión de la prensa y de la crítica musical, con aportaciones inéditas de documentos históricos, así como una comparativa de la catalogación de la obra de la primera etapa de Isaac Albéniz, la cual puede servir al intérprete para saber qué está interpretando y tener unas referencias más exactas de ello.

Del mismo modo, hemos aportado nuevos datos historiográficos y dilucidado otros, respecto a las editoriales, estrenos y dedicatorias del *Estudio Impromptu* y recabado todas las ediciones originales y reediciones existentes del Estudio, realizado una exhaustiva comparación entre ellas y concluyendo con una edición crítica contrastada. Esta edición podrá servir de modelo para futuras ediciones críticas y quedará a disposición de toda la comunidad musical y educativa, lo cual además de representar una aportación muy útil como recurso didáctico, supone una defensa reivindicativa de la necesidad del uso de fuentes fidedignas para la interpretación.



Esta investigación también me ha permitido confirmar la escasa presencia del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz y de su obra pianística no folklórica en cualquier tipo de medio de difusión musical (programas de conciertos, grabaciones, libros especializados, etc.), además de su escaso conocimiento entre el profesorado de los conservatorios de la Comunidad Valenciana. Sobre esta última cuestión, he comprobado que es una obra absolutamente idónea para ser incluida en las programaciones didácticas, puesto que se adapta perfectamente a los contenidos terminales y al listado orientativo de obras que se exponen en nuestros conservatorios.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, esta tesis aporta un modelo de trabajo aplicable a las enseñanzas profesionales y superiores de piano que persigue como fin último perfeccionar el proceso de estudio de modo que conduzca asimismo a una mejora de la interpretación. Este planteamiento parte del uso de una metodología específica consistente en el análisis y el examen minucioso de la obra musical desde diversas perspectivas, con el objetivo de conseguir un mayor conocimiento de ella y apoyar nuestras decisiones interpretativas en razones fundamentadas y no meramente intuitivas. En concreto, mi propósito ha sido utilizar el análisis musical y la aplicación de los conocimientos históricos y estéticos como un medio para lograr una fiel, razonada, documentada y consciente interpretación.

Siguiendo la línea de actuación que acabo de comentar, la investigación sobre el *Estudio Impromptu* me ha dado la oportunidad de comprobar el valor musical y pedagógico de un repertorio desconocido para muchos. Este impulso de recuperación y revisión de materiales inéditos con posible interés pedagógico no se ha quedado en una mera declaración de intenciones sino que la he sustanciado en una edición crítica de la obra citada que, aparte de ser un recurso didáctico muy provechoso, puede servir de referencia para trabajos similares.

Los procesos y estrategias utilizados en esta investigación, así como los ejercicios y materiales de trabajo que he compartido a través de ella pueden ser extrapolables a otras obras, autores, niveles e instrumentos, y podrán ser aplicados en cualquier conservatorio dentro de la Comunidad Valenciana, o en centros similares nacionales o internacionales. En este bloque de aportaciones de índole didáctica que se ofrecen en esta tesis, solo me falta añadir la tabla donde se sintetizan los problemas técnicos pianísticos y las

características musicales de las obras. Esta tabla servirá de guía a intérpretes, profesores y alumnos.

Paralelamente, como paso previo a la aplicación de la metodología de trabajo propuesta y con el objeto de conocer el contexto educativo musical en el que nos movemos, he realizado un repaso al funcionamiento de las enseñanzas musicales en nuestra comunidad, así como una reflexión sobre el papel del profesor y su labor docente, explorando las últimas tendencias pedagógicas y didácticas en educación musical, así como su grado de aplicación actual en los conservatorios públicos de la Comunidad Valenciana.

En definitiva, esta tesis supone una reflexión personal sobre el proceso de interiorización y de seguimiento en la práctica interpretativa y docente para comprobar la eficacia y funcionalidad del método utilizado. Dicha reflexión va acompañada de un esfuerzo por sistematizar y describir mi trabajo diario como profesora de piano e intérprete, creando con ello una clara narrativa personal y profesional que puede servir de ejemplo para otros casos similares. El proceso que supone la acción práctica del montaje de una obra es una ardua tarea; por ese motivo, describir todos los pasos que comporta esta tarea, ordenarlos y ahondar en ellos ha supuesto para mí un gran aprendizaje que me ha permitido crecer a nivel profesional y personal. Mi sincero deseo sería que esta experiencia sirviera a otros compañeros de profesión y la aplicaran en su quehacer diario, ya sea como intérpretes o docentes, aunque nada me haría más ilusión que ayudar a los futuros profesionales en su búsqueda del camino a seguir para lograr ser mejores músicos.

Como señala Zaldívar (2008:58), “la investigación desde el arte es, obviamente, la que más directamente puede mejorar la práctica creadora e interpretativa sobre la que ella misma se basa, y por ello es la que sin duda mejorará con mayor eficacia la más alta y exigente docencia de la práctica artística”. Nada más que decir.



---

## **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* (págs. 167-181). New York: Oxford University Press.
- Alemaný, V. (2010) *Metodología de la técnica pianística y su pedagogía en Valencia, 1879-1916*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Alemaný, V. (2011) La estancia de Isaac Albéniz en Valencia en 1882. *Anuario Musical* núm. 66, págs. 235-262.
- Alonso, C. (1998) *La canción lírica española en el siglo XIX*. Madrid: Ediciones del ICCMU.
- Aramberri, M. J. (2005) Evaluación del comportamiento estratégico en el estudio de una obra musical. *Eufonía* núm. 34, págs.70-79.
- Aranguren, M. J. (2009) La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. *Revista electrónica LEEME* núm. 23.
- Autoría anónima (1882) Noticias locales. *Las Provincias*, 6-8-1882, pág. 2.
- Autoría anónima (1987) Consuelo Colomer actúa en Alcoy tras una larga ausencia. Periódico *Ciudad de Alcoy*, 14-5-1987, pág. 7.
- Autoría anónima (1987) El concierto de Consuelo Colomer estuvo marcado por la emotividad. Periódico *Ciudad de Alcoy*, 16-5-1987, pág. 5.
- Aviñoa, X. (1986) *Albéniz*. Tarragona: Ed. Daimon.
- Bargueño, E. y Nuere, S. (2011) *Revisión histórica de las enseñanzas artísticas en España*. Barcelona: Ed. Grao.
- Bautista, A y Pérez-Echeverría, M. (2008) ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, núm. 20(1), págs.17-34.
- Berry, W. (1989) *Musical Structure and Performance*. New Haven: Yale University Press.
- Biddle, B.J; Good, T.L. y Goodson, I.F. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.

- Boissier, C. (1927) *Liszt pédagogue; leçons di piano données par Liszt à Mademoiselle Valérie Boissier à Paris en 1832*. París: Honoré Champion.
- Bonastre, F. (1991) El Nacionalisme musical de Felipe Pedrell. Reflexions a l'entorn de "Por nuestra música..." *Recerca Musicològica*, núm. 11-12, págs. 17-26.
- Bretón, T. (1909) En la muerte de Albéniz. Periódico *ABC*, 21-05-1909.
- Candela, M. (1987) Hoy, estreno mundial de una obra de Isaac Albéniz. *Diario Información de Alicante*, 14-5-1987, pág. 18.
- Carmona, J. C. (2006) *Criterios hermenéuticos y elementos diferenciadores en la interpretación musical. Estudio comparativo de distintas interpretaciones de la Misa en si menor de J. S. Bach*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla
- Casas, A. (2005) *Formas de notación externa en la enseñanza y aprendizaje de la música*. Memoria para la obtención del DEA. Universidad Autónoma de Madrid.
- Casas, A. y Pozo, J. I. (2008) ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y educación*, núm. 20(1), págs. 49-62.
- Cerdá Gordo, E. (1967) *Monografía sobre la industria papelera*. Alcoy: Aitana Gráficas.
- Chaffin, R. e Imreh, G. (1997). "Pulling Teeth and Torture": Musical Memory and Problem Solving. *Thinking & Reasoning*, 3(4), págs. 315-336.
- Chaffin, R., Lemieux, A. y Chen, C. (2003) Seing the big picture: Piano practice as expert problema solving. *Music perception*, núm. 20, págs. 465-490.
- Chaffin, R. y Lemieux, A. (2005) Consideraciones generales sobre el perfeccionamiento musical. *Quodlibet*, núm. 32, págs. 22-48.
- Chiantore, L. (2001) *La Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza editorial.
- Clark, W. A. (1991) Albéniz en Leipzig y Bruselas: Nuevas luces sobre una vieja historia. *Revista de Musicología*, 14/1-2, págs. 113-117.
- Clark, W. A. (2002) *Isaac Albéniz: retrato de un romántico*. Madrid: Turner Música.
- Collet, H. (1948) *Albéniz y Granados*. Buenos Aires: Tor-SRL.

- Cook, N. (1987) *A guide to musical analysis*. London-Melbourne: J. M. Dent.
- Cook, N. (1999) ¿Qué nos dice el análisis musical? *Quodlibet*, núm. 13, págs. 54-70.
- Cooper, G. y Meyer L.B. (2000) *Estructura rítmica de la música*. Barcelona: Idea Books.
- Cortés i Mir, F. (2009) L'obra lírica d'Isaac Albéniz. *Revista musical catalana*, núm. 296, págs. 270-272.
- Cortot, A. (1989) *Principios racionales de la técnica pianística*. París: Ed. Salabert
- Cortot, A. (1998) *Chopin. 12 études op. 10 pour piano* (Éditions de Travail) París: Ed. Salabert.
- Cortot, A. (1998) *Chopin. 12 études op. 25 pour piano* (Éditions de Travail) París: Ed. Salabert.
- Couperin, F (1716) *L'Art de toucher le clavecin*. París: Chez l'auteur.
- Decreto 158/2007 de 21 de septiembre, del Consell [DOCV de 25/09/2007, núm. 5606 (2007/11706)].
- Decreto 159/2007 de 21 de septiembre, del Consell [DOCV de 25/09/2007, núm. 5606 (2007/11706)].
- Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell [DOCV de 10.05.2011 núm. 6517 (2011/5272)].
- Dent, E. (1932) *Ferruccio Busoni. A biography*. Oxford University Press
- Deschaussées, M. (1982) *El Pianista: Técnica y metafísica*. Valencia: Institut Valencià de Musicologia.
- Deschaussées, M. (1988) *El intérprete y la música*. Madrid: Ed. Rialp.
- Diccionario Harvard de Música. (2009) Versión española de Luis Gago. Madrid: Alianza Editorial.
- Domínguez, M. (2012) Análisis comparativo del Método de piano de Pedro Albéniz con métodos posteriores. *www.docenotas.com*

- Dubé, J. (2005-2006) Les 4 mémoires du pianiste. *La lettre du musicien, hors- série annuel*, págs. 80-82.
- Elliott, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ed. Morata.
- Emparán, G. y Martín, A. (1984) *Ciclo de estudios para piano*. Madrid: Fundación Juan March.
- Ericsson, A., Krampe, R. y Tesch-Romer, C. (1993) The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, vol. 100, págs. 363-406.
- Espí, A. (1965) *Un "pionero" de la ópera española: el maestro Espí*. Valencia.
- Espí, A. (1973) La escuela pictórica alcoyana: 1768-1969. *Saitabi*, núm. 23, págs. 191-220.
- Falces, M. (1991) *Estudio documental de la obra vocal inglesa de Isaac Albéniz: análisis lingüístico- musical de sus canciones de concierto sobre poemas de Francis Money-Coutts*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Figuerola, C. (1987) Consuelo Colomer actúa en Alcoy tras una larga ausencia. Periódico *Ciudad de Alcoy*, 14-5-1987, pág. 7.
- Fink, S. (1999) *Mastering Piano Technique*. Nueva Jersey: Amadeus Press
- Flori, A. (2007-2008) Acontecimientos musicales notables en los teatros de Alicante durante el siglo XIX. *Opusmúsica*, núm. 21.
- Forte, A. y Gilbert, S. (1992) *Análisis Musical: Introducción al análisis schenkeriano*. Barcelona: Labor.
- Franco, E. (ed.) (1990) *Albéniz y su tiempo*. Madrid: Fundación Albéniz.
- Gauthier, A. (1978) *Albéniz*. Madrid: Ed. Espasa-Calpe.
- Giesecking W. y Leimer K. (1972). *Piano technique*. New York: Dover.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gisbert, J. J. (2011) *Consuelo Colomer: una vida en el teclado*. Alcoy: Gráficas Alcoy.
- Glowacka, D. (2004) La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunicar*, núm. 23, págs. 57-60.



- Goodson, I. F. (2004) *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Guerra y Alarcón, A. (1886) *Isaac Albéniz. Notas crítico-biográficas de tan eminente pianista*. (Escuela Tipográfica del Hospicio. Madrid); original reimpr. (1990) Fundación Isaac Albéniz. Madrid
- Guerrero, J. (1987) Consuelo Colomer pide que Cataluña haga justicia con el padre Massana y que ayude a divulgar su obra. *La Vanguardia*, 15-8-1876, pág. 27.
- Guerrini, G (1944) *Busoni: la vita, la figura, l'opera*. Florencia: Monsalvato.
- Hallam, S. (1995) Professional Musicians' Orientations to Practice: Implications for Teaching. *British Journal of Music Education*, núm. 12, págs. 3-19.
- Hatten, R. (2007) Un estudio argumentado para la interpretación: El tercer movimiento de la Sonata op. 106 ("Hammerklavier") de Beethoven. *Quodlibet*, núm. 39, págs. 29-47.
- Heras, A. de las: (1942) *Vida de Albéniz*. Barcelona: Ed. Patria.
- Higuera, F. (2010) Interpretación musical y creatividad: aplicaciones didácticas. *Música y Educación*, núm. 81, págs. 34-45.
- Horowitz, J (1984) *Arrau*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Hughes, E. (1915) Musical memory in piano playing and piano study. *Musical Quarterly*, núm. 1, págs. 592-603.
- Huerta, R. (1995) *Art i educació*. Valencia: UPV.
- Huerta, R. y Aguirre, I. (2002) *Los valores del arte en la enseñanza*. Universidad de Valencia.
- Huerta, R. (2010) *Investigación por estudio de casos en el aula de música*. 1r Congreso Internacional de investigación en Música, ISEACV.
- Iglesias, A. (1987) *Isaac Albéniz (su obra para piano)*. 2 vols. Madrid: Ed. Alpuerto.
- Jofré i Fradera, J. (2003) *El lenguaje Musical. Claves para comprender y utilizar la ortografía y la gramática de la música*. Barcelona: Ed. Robinbook.

Jordan, Anne (2010) *Love well the hour. The life of Lady Colin Campbell (1857- 1911)*. Leicester: Troubador Publishing.

Kühn, C. (1992). *Tratado de la forma musical*. Barcelona: Ed. Labor.

Laguna, A. (1990) *Historia del periodismo valenciano, 200 años en primera plana*. Valencia: Publicacions de la Generalitat Valenciana.

Laplane, G. (1972) *Albéniz. Su vida y su obra*. Barcelona: Ed. Noguer.

LaRue, J. (1989) *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Ed. Labor.

Latorre, A. (2003) *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Graó.

Lehmann, A. C. y Gruber, H. (2006). Music. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, and R. R. Hoffman (Eds.). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, págs. 457–470. Cambridge University Press.

Leimer K. (1938) *Rítmica, dinámica y pedal según Leimer- Giesecking*. Buenos Aires: Ricordi americana.

Leimer, K. (1950) *La moderna ejecución pianística según Leimer-Giesecking*. Buenos Aires: Ricordi americana.

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (2003) *Teoría generativa de la música tonal*. Madrid: Ed. Akal.

Ley Orgánica de Educación 2/2006 (BOE, 4 de mayo de 2006).

Linares, J. J. (2009) Programación por contenidos en la enseñanza del piano. *Música y Educación*, núm. 78, págs. 48-62.

Lomax, P.; Woodward, C. y Parker, Z. (1996) How can we help educational managers establish and implement effective „critical“ friendships? *Quality management in education* págs. 166-184.

- López Remacha, M. (ca. 1820) *Principios o lecciones Progresivas para forte piano*. Madrid: B. Wirbms, Librería Orea.
- López, B. (2002) Nuevas aportaciones a "Deux morceaux de prose de Pierre Loti" de Isaac Albéniz. *Anuario musical*, núm. 57, págs. 241-249.
- López, G. (2013) *Concepciones y prácticas instruccionales de profesores de instrumentos de cuerda: Influencia en las concepciones y niveles de comprensión musical de sus alumnos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Margulis, V. (1991) *Bagatelas. Pensamentos e aforismos de um pianista*. Barcelos: Ed. do Mihno.
- Martienessen, C. A. (1930) *Die individuelle Klaviertechnik auf der Grundlagedes schöpferischen Klangwillens*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Matthay, T. (1926) *On memorizing and playing from memory and on the laws of practice generally*. Oxford University Press.
- Matthay, T. (1947) *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique being a digest of the author's technical teachings up to date*. Oxford University Press.
- Metzger, H. y Riehn, R (dirs.) (2003) *Beethoven. El problema de la interpretación*. Barcelona: Idea Books.
- Michener J. (1968) *Iberia: Spanish Travels and Reflections*. New York: Random House.
- Molina, E. (2003) La lectura a primera vista. *Música y Educación*, núm. 54, págs. 73-90.
- Molina, E. (2006) *Análisis, improvisación e interpretación*. *Eufonía*, núm. 36, págs. 29-39.
- Molina, E. (2010) *Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: el modelo de los estudios op. 25 de Chopin*. Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.
- Morales, M. L. y Clark, W. A. (eds.) (2010) *Antes de Iberia: de Masarnau a Albéniz*. Actas del simposio FIMTE 2008. Asociación Cultural LEAL.

Moreno, M. D.; Vicente, E. y Ortega, R. (2015) La interpretación: de la partitura a la experiencia musical. *Eufonía*, núm. 64, págs. 49-57.

Moreri, L. (1753) *El gran diccionario histórico, o miscelánea curiosa de la historia sagrada y profana, que contiene en compendio la historia fabulosa de los dioses, y de los héroes de la antigüedad pagana: las vidas y las acciones notables de los patriarcas, jueces, y reyes de los judíos, de los papas, de los santos, mártires y confesores, de los padres de la iglesia, de los obispos, cardenales, emperadores, reyes, príncipes ilustres, capitanes insignes, de los autores antiguos y modernos, y de cuantos se hicieron famosos en alguna ciencia y arte*. París & León de Francia.

Moya, A. (1987) Artistas españoles en España. Consuelo Colomer. *Ritmo*, 580, págs. 54-55.

Neuhaus, H. (1987) *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.

Newman, W. (1969) *The sonata since Beethoven (A history of the sonata idea)*. New York: WW Norton & Co.

Niecks, F. (1890) *Friedrich Chopin als Mensch und als Musiker*. Leipzig: Leuckart.

Noyle, L. (1987) *Pianists on playing: Interviews with twelve concert pianists*. London.

Pedrell, F. (1910) *Músicos contemporáneos y de otros tiempos*. París: P. Ollendorf.

Pérez Sánchez, A. (2013) *El legado sonoro de Iberia de Isaac Albéniz: la grabación integral: un estudio de caso*. Universidad Complutense de Madrid.

Perrenoud, P. (2001) *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra

Pozo, J. I.; Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008) El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y prácticas. *Cultura y Educación*, núm. 20(1), págs. 5-15.

Raux Deledicque, M. (1950) *Albéniz, su vida inquieta y ardorosa*. Buenos Aires: Ed. Peuser.

Real Decreto 1577/2006 (BOE, 22 de diciembre de 2006).

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo.

Repp, H. (1993) Music as motion: a synopsis of Alexander Truslit's (1938) *Festaltung und Bewegung in der Musik*. *Psychologie of music*, núm. 21, págs. 48-73.

Rieman, H. (2005) *Manual del pianista*. Cornellà de Llobregat: Idea books.

Rink, J (1994). Chopin's Ballades and the Dialectic: Analysis in Historical Perspective. *Music Analysis*, núm. 13/1, págs. 99-115.

Rink, J. (1995) *The Practice of performance*. Cambridge University Press.

Roca, D. (2011) Análisis de partituras y análisis para la interpretación: dos modelos pedagógicos. *Quodlibet*, núm. 49, págs. 3-21.

Romero, J. (2002) *Albéniz. Discografía recomendada. Obra completa comentada*. Barcelona: Ed. Península.

Rothstein, W. (2002) El análisis y la interpretación musical. *Quodlibet*, núm. 24, págs. 22-47.

Rottman, K. (1960) La interpretación de la música barroca. *Revista musical chilena*, vol. 14, núm. 72, págs. 44-52.

Ruiz Tarazona, A. (1975) *Isaac Albéniz: España soñada*. Madrid: Real Musical.

Sagardía, Á. (1951) *Isaac Albéniz (Hijos ilustres de España)*. Cáceres: Ed. Sánchez Rodrigo Plasencia.

Salzer, F. (1990) *Audición estructural*. Barcelona: Ed. Labor.

Sánchez, C. (2006) Un análisis de los aspectos comunicativos del pianista Vladimir Horowitz con el público. Revista electrónica *LEEME*, núm. 17.

Schenker, H. (1990) *Tratado de Armonía*. Madrid: Real Musical.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ed. Paidós.

Schumann, R. (1952) Prólogo a *Studien für das Pianoforte nach Capricen von Paganini op. 3*. Leipzig: Breitkopf&Härtel.

- Schumann, R. (1981) *Consejos a los jóvenes estudiantes de música*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schröder, J. (2002) Ideas de un intérprete acerca del estilo violinístico de Mozart. *Quodlibet*, núm. 24. págs. 49- 58.
- Sloboda, J. A.; Davidson, J. W.; Howe, M. J. A. y Moore, D. G. (1996) The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, núm. 87, págs. 287-309.
- Small, C. (1998) *Musicking*. Wesleyan University Press.
- Simón Sol, G. (1999) *Hacia la formación de profesionales reflexivos*. Universidad autónoma metropolitana.
- Stein, E. (1962) *Form and Performance*. Londres: Ed. Faber.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I (2008) Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y educación*, núm. 20(1), págs. 35-48.
- Torres, J. (1990) Un desconocido "Salmo de difuntos" de Isaac Albéniz. *Revista de musicología*, vol. 13, núm. 1 págs. 279-296.
- Torres, J. (1991) La producción escénica de Isaac Albéniz. *Revista de musicología*, vol. 14, núm. 1-2, págs. 167-212.
- Torres, J. (1998) Reflexiones en torno a la recuperación de "Merlín" de Isaac Albéniz. *Revista de musicología*, vol. 21, núm. 2, págs. 635-644.
- Torres, J. (2001) *Catálogo sistemático descriptivo de las obras musicales de Isaac Albéniz*. Madrid: Instituto de Bibliografía musical.
- Trend, J.B. (1929) *Manuel de Falla and spanish music*. Nueva York: Knopf.
- Vallas, L. (1967) *The Theories of Claude Debussy*. Nueva York: Dover.
- Valls, J. M. (2008) Isaac Albéniz en Alcoy. Diario *Ciudad de Alcoy*, 24-3-2008, pág. 12.
- Vega, A. (1997) *Estudios para piano*. (Antología) Madrid: ICCMU.

Veintimilla, A. (2002) *El clarinetista Antonio Romero y Andía (1815- 1886)*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

Verwoert, J. (2011) *En torno a la investigación artística: pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Vicente, A. y Aróstegui J. L. (2003) Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. Revista electrónica *LEEME*.

Vierge, M. A. (2007) Perspectivas en la relación del análisis con la práctica interpretativa. Caso práctico. *Quodlibet*, núm. 38, págs. 27-47.

William S. N. (1969) *The sonata since Beethoven*. University of North Carolina Press.

Zaldívar, Á.(2008) Investigar desde el arte. *Anales de la Real Academia Canaria de Bellas Artes de San Miguel Arcángel*, núm. 1, págs. 57-64.

Zaldívar, Á. (2010) Investigar desde la práctica artística. *Libro de Actas. I Congreso Internacional de Investigación en Música, ISEACV*. Valencia, págs. 124-129.

Zaldívar, Á. (2012) La práctica musical como tarea científica: investigando etnográficamente los procesos artísticos. *Actas del II Congreso de Educación e Investigación Musical CEIMUS, Madrid IEM, SEM-EE y Universidad Rey Juan Carlos*. Enclave Creativa editores, Madrid, 2013, págs. 518-53.

---

**Anexos**



## Anexo I. Catálogo de la obra pianística de Isaac Albéniz

A continuación presentamos una recopilación cronológica de las obras pianísticas de Isaac Albéniz dividida en sus tres etapas compositivas y basada en la información que nos ofrece Romero (2002). Debido a las discordancias de fechas existentes en las diferentes biografías sobre Albéniz al situar los años de composición de determinadas obras a continuación aportamos todos los datos que ofrecen las biografías de Torres (2001), Clark (2002) y Romero (2002) para su fácil comparación. De este modo, en el cuadro señalamos las fechas de Romero, y cuando exista una disparidad en las fechas se señalará en las notas al pie.

### Primer periodo

1869	<i>Marcha militar</i>		
1881	<i>Pavana fácil para manos pequeñas</i> <sup>1</sup>	83	
1882	<i>Pavana-capricho</i> . También denominada <i>Pavane espagnole</i>	12	
1882	<i>Estudio impromptu</i> <sup>2</sup>	56	
1883	<i>Barcarola</i> . También denominada <i>Barcarolle catalane</i>	23	
1884	<i>Seis pequeños valsos</i> <sup>3</sup>	25	<i>Leggiero - Melancolico - Ben ritmado - Allegretto - Con brio e ritmo - Allegro molto</i>
1884	<i>Sonata para piano, I</i>	28	Solamente se conserva el <i>Scherzo</i>
ca.1885	<i>Serenata árabe</i> <sup>4</sup>		
1885	<i>Deseo, estudio de concierto</i> <sup>5</sup>	40	
ca.1885	<i>Primera suite antigua</i>	54	<i>Gavota - Minuetto</i>
ca.1885	<i>6 mazurcas de salón</i> <sup>6</sup>	66	Isabel - Casilda - Aurora - Sofía - Christa - María
1883 a 1894	<i>Primera suite española</i> <sup>7</sup>	47	Granada - Cataluña - Sevilla - Cádiz - Asturias - Aragón - Castilla - Cuba
1886	<i>Angustia: romanza sin palabras</i>		

<sup>1</sup>Jacinto Torres y Clark la fechan en 1887

<sup>2</sup>Torres lo fecha ca. 1882-1883; Clark hacia 1885.

<sup>3</sup>Torres los fecha en 1882

<sup>4</sup>Torre escribe ca. 1884-1885

<sup>5</sup>Torres lo data en 1883

<sup>6</sup>Torres lo data en 1886

<sup>7</sup>Torres afirma que se compuso entre 1883 y 1889 y Clark solamente escribe ca. 1886

1886	<i>2º Suite ancienne</i>	64	Zarabanda - Chacona
1886	<i>Siete estudios en los tonos naturales mayores</i>	65	Do mayor - Sol mayor - Re mayor - La mayor - Mi mayor - Si mayor - Fa mayor
1886	<i>Minueto en sol menor</i> <sup>8</sup>		
1886	<i>Tercer minueto</i> <sup>9</sup>		
1886	Rapsodia cubana en sol mayor <sup>10</sup>	66	
1886	Seis danzas españolas <sup>11</sup>		Re mayor - Si bemol mayor - Mi bemol mayor - Sol mayor - La bemol mayor - Re mayor
1886	Tercera suite antigua		Minueto - Gavota
1886	Sonata núm. 3, en la bemol mayor <sup>12</sup>	68	Allegretto - Andante - Allegro assai
1887	Rapsodia española <sup>13</sup>	70	Allegretto ma non troppo - Andantino ma non troppo - Fortissimo
1886-1887	Recuerdos de viaje <sup>14</sup>	71	En el mar (barcarola) - Leyenda (barcarola) - Alborada - En la Alhambra (capricho) - 'Puerta de Tierra (bolero) '- Rumores de la Caleta (malagueña)- En la playa
1887	Sonata para piano núm. 4, en la mayor <sup>15</sup>	72	Allegro - Scherzino - Minueto - Rondó
1887	Recuerdos: mazurca <sup>16</sup>	80	
1887	Mazurca de salón en mi bemol mayor <sup>17</sup>	81	
1887	Sonata para piano núm. 5, en sol b M <sup>18</sup>	82	I. Allegro ma non troppo - II. Minueto "Del gallo" - III. Rêverie (Andante) - IV. Allegro
1888	Vals champagne <sup>19</sup>		
1888	Doce piezas características <sup>20</sup>	92	Gavota - Minueto a Sylvia - Barcarola (Ciel sanos nuages) - Plegaria - Conchita (polka) - Pilar (vals) -Zambra - Pavana - Polaca -

<sup>8</sup> Torres: ca. 1886 y Clark: ca. 1887

<sup>9</sup> Torres: ca. 1886

<sup>10</sup> Torres y Clark: 1881. En cualquier caso, todos coinciden en fechar la primera edición impresa por la editorial Romero en 1886. Por otra parte, coincide con el mismo número de opus de las *Seis Mazurcas de Salón*. Según nos expone Laplane, el error pudo ser debido a una negligencia del compositor, pero como sugiere Torres y Romero también podría haber sido debido a una errata tipográfica del editor, poniendo 66 en lugar de 69. En cualquier caso son estrechamente contemporáneas.

<sup>11</sup> Torres y Clark: 1887

<sup>12</sup> Clark: 1887

<sup>13</sup> Clark: ca. 1887. Torres no adjunta la *Rapsodia española* para piano solo

<sup>14</sup> Torres: 1886

<sup>15</sup> Torres: 1886

<sup>16</sup> Clark: ca. 1887

<sup>17</sup> Clark: ca. 1887

<sup>18</sup> Torres: 1888

<sup>19</sup> Torres y Clark: 1887

<sup>20</sup> Torres: ca. 1888

			Mazurka - Staccato (capricho) - Torre Bermeja (serenata)
1888	Amalia: mazurca de salón	95	
1888	Ricordatti: mazurca de salón	96	
1888	Sonata para piano núm. 7 <sup>21</sup>	111	Minuetto
1888	La fiesta de aldea (reducción para piano del n. 1 de <i>Escenas sinfónicas catalanas</i> )		
ca.1889	Segunda suite española <sup>22</sup>	97	Zaragoza (capricho) - Sevilla (capricho)
ca.1889	Cádiz-gaditana <sup>23</sup>		
1889	<i>Dos danzas españolas</i> , también llamadas <i>Deux Morceaux caractéristiques</i> <sup>24</sup>	164	Aragón <sup>25</sup> - Tango en la menor

### Segundo periodo<sup>26</sup>

1890	<i>España: seis hojas de álbum. También llamada Six Feuilles d'album</i> <sup>27</sup>	165	<i>Preludio - Tango - Malagueña - Serenata - Capricho catalán - Zorcico</i>
1890	L'Automne (Valse) <sup>28</sup>	170	
ca. 1890	Zambra granadina <sup>29</sup>		
1890	Mallorca (barcarola)	202	
1890 a 1891	Rêves (Sueños)	201	Berceuse - Scherzino - Chant d'amour
1891	Zorcico, en Mi menor <sup>30</sup>		
1892	<i>Les Saisons (Album of Miniatures)</i> <sup>31</sup>		<i>Le Printemps - L'Été - L'Automne - L'Hiver</i>
1891-94	<i>Chants d'Espagne</i> <sup>32</sup>		<i>Prélude - Oriental - Sous le Palmier - Córdoba - Seguidillas</i>

<sup>21</sup> Clark: ca. 1888

<sup>22</sup> Torres: 1889 (sin ca.)

<sup>23</sup> Clark: ca. 1890

<sup>24</sup> Clark y Torres: ca. 1889

<sup>25</sup> Es idéntica al nº 6 de la primera *Suite española*

<sup>26</sup> En este periodo no añadimos *Tres improvisaciones* (1903), por no ser una obra propiamente escrita por Albéniz

<sup>27</sup> Torres: 1889-1890

<sup>28</sup> Torres: ca. 1889

<sup>29</sup> Torres: ca. 1889. Clark: ca. 1891

<sup>30</sup> Clark: ca. 1891

<sup>31</sup> Torres: 1891-1992

<sup>32</sup> Clark: 1888-1894

1896-97	<i>Espagne (Souvenirs)</i> <sup>33</sup>		<i>Prélude - Asturies</i>
1897	<i>La vega</i> <sup>34</sup>		

### Tercer periodo

1905 a 1908	Iberia: "12 nouvelles impressions en quatre cahiers"	
1905	"Primero cuaderno"	Evocación - El Puerto - El Corpus en Sevilla
1906	"Segundo cuaderno"	Rondeña - Almería - Triana
1906	"Tercer cuaderno"	El Albaicín - EL polo - Lavapiés
1907-1908	"Cuarto cuaderno"	Málaga - Jerez - Eritaña
1907	Navarra <sup>35</sup>	(póstuma, completada por Déodat de Séverac)
1908	Yvonne en visite! <sup>36</sup>	La révérence! - Joyeuse rencontre et quelques pénibles événements
1909	Azulejos	Preludio (póstuma, completada por Enrique Granados)

<sup>33</sup> Torres: 1897

<sup>34</sup> Torres: 1896-1897

<sup>35</sup> Torres: 1908, Clark 1909

<sup>36</sup> Torres: ca. 1905. Clark: ca. 1908

## Anexo II. Análisis formal del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

### Estudio Impromptu

Isaac Albéniz

**A**  
1ª Sección: Exposición

Micro - introducción  
(fragmento suplementario)  
Vivace

1ª frase (función temática X)

Piano

*p*

5

2ª frase = 1ª frase

3ª frase (función temática Y)

8<sup>va</sup>

*pp* *cresc.*

\*1)

4ª frase

13 (8<sup>va</sup>)

*dim.* *molto espressivo*

\*1) La edición Ducci y Albers & Laporta (c.9-15) sitúan la mano izquierda una octava más aguda

2 5ª frase = 1ª frase (función temática X)

17 *p*

6ª frase = 2ª frase = 1ª frase

21

7ª frase (función temática Z: codetta)

8ª-----

25 *f* *espressivo*

8ª frase = 7ª frase

(8ª)-----

29 *dim.*

2ª Subsección  
9ª frase (función temática K)

33

10ª frase = 9ª frase

11ª frase (K')

12ª frase

13ª frase (función temática W)

14ª frase = 13ª frase

4

15ª frase (W')

37 *f* *p*

16ª frase = 15ª frase

61 *pp* *cresc. poco a poco*

17ª frase (K'')

65 *p* *f* *p*

18ª frase

69 *f*

19ª frase (función transición)

73 *ff* *f*



3ª Subsección = 1ª Subsección  
20ª frase (función temática X) 5



21ª frase = 1ª frase



22ª frase (función temática Y)  
8ª



23ª frase  
(8ª)



24ª frase = 1ª frase (función temática X)



6 25ª frase = 2ª frase = 1ª frase

97 *p*

26ª frase (función codetta)

101 *f*

27ª frase = 7ª frase

105 *dim.*

4ª Subsección (coda temática)  
28ª frase = 9ª frase variada 29ª frase = 19ª frase variada

109 *cresc. molto* *fff*

30ª frase (Cadencial)

114 *f*

**B** 2ª Sección: Desarrollo-Contraste

1ª Subsección  
1ª frase (función temática Q)

Poco meno mosso

*p amabile*

122

4 2 1 2 3 1 5 4 3 2 1 (2) 3 1 5 4 3 2 3

2ª frase = 1ª frase, con final conclusivo

130

4 2 3 1 1

*p*

2ª Subsección  
3ª frase (función temática N)

*p espressivo*

138

4 1 1 2 3 4 3 3 1 1 1 4 3

4ª frase

146

cresc. *f*

5ª frase

154

\*2) Si ♯ en las ediciones Romero y Alborn & Laporta (c.134, 174, 182)

8

6ª frase

162

*pp* *rit.*

3ª Subsección = 1ª subsección

7ª frase (función temática Q)

a tempo

*p amabile*

170

8ª frase = 7ª frase, con final conclusivo

*p*

178

## Transición

1ª frase

2ª frase = 1ª frase

*cresc. poco a poco*

186

3ª frase

4ª frase

194

200 *ff* *f* 5<sup>a</sup> frase

206 6<sup>a</sup> frase = 19<sup>a</sup> frase (1<sup>a</sup> sección) *p* *cresc.* *ff* 4 5 3 3

212 *p*

216 *p*

220 *pp* *cresc.* 8<sup>va</sup>

10

(8<sup>va</sup>)

224

*dim.* *molto espressivo*

228

*p*

232

8<sup>va</sup>

236

*f* *espressivo*

(8<sup>va</sup>)

240

*dim.*

System 1: Measures 244-247. The right hand features a melodic line with slurs and accents, while the left hand provides a steady accompaniment of eighth notes.

System 2: Measures 248-251. The right hand continues the melodic phrase with slurs and accents, and the left hand maintains the eighth-note accompaniment.

System 3: Measures 252-255. The right hand's melodic line is marked with slurs and accents, and the left hand continues the eighth-note accompaniment.

System 4: Measures 256-259. The right hand has a slur and an 8va marking above it. The left hand continues the eighth-note accompaniment.

System 5: Measures 260-263. The right hand features a melodic line with slurs and accents, and the left hand continues the eighth-note accompaniment. A *p* (piano) dynamic marking is present in the first measure.

12

264

pp cresc. poco a poco

Musical score for measures 264-267. The piece is in D major. Measure 264 starts with a piano (pp) dynamic. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass and a more active melody in the treble. A crescendo (cresc. poco a poco) is indicated across measures 265 and 266. Measure 267 ends with a fermata.

268

f p pp

Musical score for measures 268-272. The piece is in D major. Measure 268 begins with a forte (f) dynamic, which then softens to piano (p) by measure 269. The music continues with a steady eighth-note accompaniment and a melodic line in the treble. The dynamic reaches pianissimo (pp) by measure 272.

273

cresc. poco a poco p 8va

Musical score for measures 273-277. The piece is in D major. Measure 273 starts with a piano (p) dynamic and a crescendo (cresc. poco a poco) is indicated. The music features a steady eighth-note accompaniment and a melodic line in the treble. Measure 277 ends with a fermata and an 8va (octave up) marking.

278

f p f

Musical score for measures 278-283. The piece is in D major. Measure 278 begins with a forte (f) dynamic, which then softens to piano (p) by measure 279. The music continues with a steady eighth-note accompaniment and a melodic line in the treble. Measure 283 ends with a fermata.

284

ff f

Musical score for measures 284-287. The piece is in D major. Measure 284 starts with a fortissimo (ff) dynamic. The music features a steady eighth-note accompaniment and a melodic line in the treble. Measure 287 ends with a fermata.



The image displays a musical score for piano, consisting of five systems of music. Each system includes a grand staff with a treble and bass clef. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The score is marked with various dynamics and performance instructions:

- System 1 (Measures 288-291):** Starts with a forte (*ff*) dynamic in the bass clef, which then transitions to piano (*p*) in the treble clef. A large slur covers the entire system.
- System 2 (Measures 292-295):** Continues with a piano (*p*) dynamic. A large slur covers the entire system.
- System 3 (Measures 296-299):** Features a pianissimo (*pp*) dynamic in the treble clef and a crescendo (*cresc.*) marking. A dashed line above the staff indicates an octave extension, labeled "8va". A footnote "\*1)" is located below the bass clef.
- System 4 (Measures 300-303):** Marked with a decrescendo (*dim.*) dynamic. A dashed line above the staff indicates an octave extension, labeled "(8va)".
- System 5 (Measures 304-307):** Continues with a piano (*p*) dynamic. A large slur covers the entire system.

14

Musical score system 1, measures 308-311. The system is in G major (one sharp) and 4/4 time. It features a piano (*p*) dynamic. The right hand has a melodic line with slurs and accents, while the left hand provides a rhythmic accompaniment with slurs. A *8va* marking is present above the staff.

Musical score system 2, measures 312-315. The system continues in G major and 4/4 time. The dynamic is *f* (forte). The right hand has a melodic line with slurs and accents, and the left hand has a rhythmic accompaniment with slurs. A *8va* marking is present above the staff.

Musical score system 3, measures 316-319. The system continues in G major and 4/4 time. The dynamic is *dim.* (diminuendo). The right hand has a melodic line with slurs and accents, and the left hand has a rhythmic accompaniment with slurs. A *8va* marking is present above the staff.

Musical score system 4, measures 320-323. The system continues in G major and 4/4 time. The dynamic is *cresc. molto* (crescendo molto) leading to *fff* (fortissimo). The right hand has a melodic line with slurs and accents, and the left hand has a rhythmic accompaniment with slurs. A *8va* marking is present above the staff.

Musical score system 5, measures 324-326. The system continues in G major and 4/4 time. The dynamic is *f* (forte). The right hand has a melodic line with slurs and accents, and the left hand has a rhythmic accompaniment with slurs. A *8va* marking is present above the staff.

## Anexo III. Relación de figuras

**Figura 1:** Tabla de las asignaturas y horas lectivas semanales de las que constan las enseñanzas profesionales de los conservatorios de la Comunidad Valenciana

**Figura 2:** Tabla con los aspectos musicales a observar en una partitura

**Figura 3:** Tabla con las dificultades técnicas pianísticas

**Figura 4:** Portada del vinilo “Albéniz. Piano Music. Vol. 3” de VOX. Intérprete: Rena Kyriakou

**Figura 5:** Portadas de las reediciones en CD de “Albéniz. Piano Music” de VOX. Intérprete: Rena Kyriakou

**Figura 6:** Portada del CD “Albéniz. Piano Music. Vol. 4” de NAXOS. Intérprete: Rubén Ramiro

**Figura 7:** Portada del CD “Albéniz. Piano Music” Vol. 8 de BIS. Intérprete: Miguel Baselga

**Figura 8:** Tablas de las piezas de Isaac Albéniz que recogen los conservatorios de la Comunidad Valenciana como obras orientativas en las enseñanzas elementales, profesionales y superiores

**Figura 9:** Gráfico que muestra las obras de Isaac Albéniz que se programan en los conservatorios de la Comunidad Valenciana

**Figura 10:** Gráfico que muestra las obras de Isaac Albéniz por etapas que se programan en los conservatorios de la Comunidad Valenciana

**Figura 11:** Gráfico que muestra las obras de Isaac Albéniz por estilos que se programan en los conservatorios de la Comunidad Valenciana

**Figura 12:** Encuesta sobre la obra de Isaac Albéniz realizada al profesorado de piano de los conservatorios de la Comunidad Valenciana

**Figura 13:** Gráfico de los porcentajes resultantes del tipo de música de Isaac Albéniz que conoce el profesorado de los conservatorios de la Comunidad Valenciana

**Figura 14:** Gráfico de los porcentajes resultantes del tipo de obra pianística de Isaac Albéniz que conoce el profesorado de los conservatorios de la Comunidad Valenciana

**Figura 15:** Gráfico de los porcentajes resultantes del conocimiento de los Estudios de Isaac Albéniz entre los profesores de los conservatorios de la Comunidad Valenciana

**Figura 16:** Tabla comparativa de las características de las tres ediciones publicadas del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

**Figura 17:** Tabla comparativa de las investigaciones que tratan el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

**Figura 18:** Reseña del periódico *Las Provincias*, 6-8-1882:2

**Figura 19:** Diario *El Constitucional*. Año XVI- Tercera época, 26-8-1882:3

**Figura 20:** Portada del *Estudio-Impromptu (sic)*. Litografía de Albors y Laporta (1882)

**Figura 21:** Anuario-almanaque del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración. “Sección de anuncios”, 1880

**Figura 22:** Retrato de José Espí Ulrich

**Figura 23:** Portada del *Estudio Impromptu (sic)*. A. Romero Editor (1886)

**Figura 24:** Retrato de *Monsier Le Comte Solms*

**Figura 25:** Primera página del *Impromptu de Concert*. Ed. C. Ducci (ca.1890)

**Figura 26:** Portada de la edición Ducci & Co. De la obra *Cadix-Gaditana*. (ca. 1890)

**Figura 27:** Retrato de Lady Collin Campbell

**Figura 28:** Diario *Información* de Alicante. 14-5-1987

**Figura 29:** Portada y página 7 del periódico *Ciudad de Alcoy*, 14-5-1987

**Figura 30:** Periódico *Ciudad de Alcoy*. 16-05-1987

**Figura 31:** Portada del *Estudio Impromptu*. UME 1 (ca.1915)

**Figura 32:** Portada del *Estudio Impromptu*. UME 2 (1987)

**Figura 33:** Comparativa de las portadas del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz presentes en la figura 23 (Romero), en la 31 (UME 1) y 32 (UME 2)

**Figura 34:** Portada de *Antología. Estudios para piano*. SGAE /ICCMU (1997)

**Figura 35:** Catálogo de las obras pianísticas de Isaac Albéniz compuestas en su primera etapa

**Figura 36:** Portada del *Impromptu en forma d'Etude* de Sigmund

**Figura 37:** Estructura formal del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

**Figura 38:** Estructura del contenido fraseológico por colores

**Figura 39:** Tabla con las dificultades técnicas pianísticas del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz

**Figura 40:** Tablas con las dificultades técnicas pianísticas del *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz por frases

**Figura 41:** Mano derecha dividida en dos regiones

**Figura 42:** Tabla de ritmos ternarios para la práctica musical

**Figura 43:** Tabla de acentos para la práctica musical

**Figura 44:** Tabla comparativa de los diferentes Estudios de Isaac Albéniz

**Figura 45:** Tabla con los aspectos musicales observados en el *Estudio Impromptu* de Isaac Albéniz



