



VNIVERSITAT^Q VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

**EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA
TÉCNICA PIANÍSTICA EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS
SUPERIORES EN LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN:
LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Martín Mateo-Laguía

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

Dra. Rosa Isusi-Fagoaga

Valencia, mayo de 2021

A mi madre y a mi padre

Agradecimientos

Me gustaría mostrar mi gratitud a todas aquellas personas que han hecho posible que esta tesis doctoral se pudiera realizar.

Por lo tanto, el primer agradecimiento, va dirigido a Dña. Ana Botella Nicolás y a Dña. Rosa Isusi-Fagoaga, directoras de esta tesis, por su ayuda y su experiencia, así como por su cercanía e interés que en todo momento han mostrado.

Al alumnado que participó en este estudio y al profesorado que me brindó sus valiosos consejos y experiencia en el diseño del instrumento de investigación que aquí se emplea. En especial, a Dña. Pilar Posadas de Julián, Dña. Rocío Lorenzo Martín, D. Albert Nieto y D. Miguel Ángel Rodríguez Láiz, sin quienes esta investigación no hubiera sido posible.

A mis compañeros de profesión, por su apoyo y consejos.

A mis familiares y amigos, por su aliento en los momentos difíciles.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN	4
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	7
3. OBJETIVOS.....	8
4. METODOLOGÍA.....	9
5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	10
II. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL	13
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	16
1.1. La técnica pianística y su didáctica en el contexto de Educación Superior	17
1.2. Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la técnica pianística.....	24
1.3. Los movimientos del pianista.....	26
1.4. La enseñanza-aprendizaje del piano en la Educación Superior: Un análisis de las concepciones y prácticas docentes y discentes en torno a la técnica pianística.....	29
1.5. El currículo en la Enseñanza Superior	36
1.6. La técnica pianística a través de temas transversales en el contexto de Educación Superior	38
1.7. Conclusiones	47
2. LA ENSEÑANZA MUSICAL REGLADA EN EL CONSERVATORIO.....	48
2.1. Los primeros conservatorios.....	48
2.2. Legislación.....	52
2.3. Los conservatorios españoles en la actualidad	64

3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS OBRAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA TÉCNICA PIANÍSTICA.....	68
3.1. Consideraciones preliminares	68
3.2. Obras didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística durante el siglo XVIII y el XIX.....	78
3.3. Obras didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística durante el siglo XX y el XXI	136
3.4. Conclusiones	176
III. MARCO METODOLÓGICO	181
1. TIPIFICACIÓN DEL ESTUDIO	183
2. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN	184
3. FUENTES DE DATOS	186
4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.....	187
4.1. Grupos de discusión	187
4.2. Cuestionario	188
5. POBLACIONES Y MUESTRAS.....	204
5.1. Perfiles de las personas entrevistadas	204
5.2. Perfiles de las personas encuestadas	208
6. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS.....	211
6.1. Codificación de los discursos	211
7. CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	213
7.1. Criterios de objetividad, rigor, validez y confiabilidad.....	213
7.2. Criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad	214

IV. RESULTADOS	217
1. PROCEDIMIENTO Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO.....	219
1.1. Expectativas de un centro y unos estudios.....	224
1.2. El currículo: Una aproximación a las normas académicas.....	226
1.3. Metodología: El currículo desvelado.....	231
1.4. Futuro: Reinterpretando el currículo.....	238
1.5. Conclusiones	240
2. PROCEDIMIENTO Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO	241
2.1. Análisis univariado.....	242
2.2. Análisis bivariado	288
2.3. Análisis multivariado	325
3. DISCUSIÓN	330
V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	338
VI. REFERENCIAS	354
1. FUENTES DOCUMENTALES	356
2. LEGISLACIÓN	385
VII. ANEXOS	388
ANEXO I: RELACIÓN DE CENTROS DOCENTES DE ENSEÑANZA MUSICAL SUPERIOR	390
ANEXO II: ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS GUÍAS DOCENTES: BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA	395
ANEXO III: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS	397

ANEXO IV: ALFA DE CRONBACH SI SE SUPRIME UN ELEMENTO	421
ANEXO V: CARTA DE DIFUSIÓN DEL CUESTIONARIO	428
ANEXO VI: CUESTIONARIO	429
ANEXO VII: RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS DE RESPUESTA ABIERTA DEL CUESTIONARIO	438
ANEXO VIII: TABLAS DE CONTINGENCIA	481
ANEXO IX: ANÁLISIS FACTORIAL	494

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Cronograma de la investigación.....	185
Tabla 2. Relación de las categorías y códigos del análisis de los grupos de discusión con las preguntas del cuestionario.....	190
Tabla 3. Preguntas del cuestionario relacionadas con los objetivos de la investigación	193
Tabla 4. Resultados coeficiente de concordancia de Kendall inicial.....	197
Tabla 5. Resultados Alfa de Cronbach inicial.....	197
Tabla 6. Revisión y ajuste de los ítems del cuestionario	198
Tabla 7. Resultados coeficiente de concordancia de Kendall final.....	200
Tabla 8. Resultados Alfa de Cronbach final	200
Tabla 9. Resultados aplicación piloto del cuestionario	202
Tabla 10. Relación de Códigos, Categorías y Preguntas de Investigación.....	222
Tabla 11. Estructura factorial de los ítems sobre concepciones de la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística	326

Figuras

Figura 1. Especialidades ofertadas según la naturaleza del centro	65
Figura 2. Clasificación de los centros según su denominación	65
Figura 3. Especialidades ofertadas según la naturaleza del centro	66
Figura 4. Recursos técnicos recomendados en las guías docentes	67
Figura 5. Ejercicio para el trino según Hummel	81
Figura 6. Ejercicio de independencia de dedos según Mozart	81
Figura 7. Ejercicio núm. 1 del Gradus ad Parnassum de Clementi.....	86
Figura 8. Ejercicio núm. 3 del Gradus ad Parnassum de Clementi.....	86
Figura 9. Explicación de los pedales según Adam (1804)	89
Figura 10. Ejercicio con notas mantenidas de Pleyel y Dussek	91
Figura 11. Ejercicio Técnico núm. 1 de Liszt	109
Figura 12. Ejercicio de escalas entrecortadas con ambas manos empleando el mismo dedo, de Liszt.....	109
Figura 13. Ejemplo de digitación para la escala cromática, de Liszt.....	110

Figura 14. Ejemplo de terceras repetidas de Liszt	110
Figura 15. Ejemplo de arpeggios en notas dobles de Liszt.....	111
Figura 16. Ejercicio núm. 1 de Brahms	114
Figura 17. Ejercicio núm. 31a de Brahms	114
Figura 18. Ejercicio núm. 32a de Brahms	114
Figura 19. Ejercicio núm. 40a de Brahms	115
Figura 20. Ejercicio núm. 1. Mecanismo Diario de Zabalza	120
Figura 21. Ejercicio núm. 24. <i>Mecanismo Diario</i> de Zabalza.....	121
Figura 22. Ejercicio para el paso del pulgar de Tausig	126
Figura 23. Ejercicio de independencia de los dedos de Tausig	126
Figura 24. Ejercicio para la independencia y fortalecimiento de los dedos, de Joseffy	127
Figura 25. Ejercicio de octavas de Joseffy	128
Figura 26. Ejercicio para ejercitar los músculos de la mano, de Ward	132
Figura 27. Movimiento de rotación según Caland	134
Figura 28. Proceso lógico/empírico de la encuesta.....	203
Figura 29. Alumnado matriculado en Enseñanzas Superiores de Música de Piano por sexo.....	209
Figura 30. Alumnado matriculado en Enseñanzas Superiores de Música de Piano por titularidad del centro	209
Figura 31. Red de Códigos y Categorías	221
Figura 32. Conteo de palabras esenciales con porcentajes	224
Figura 33. Sexo de las personas encuestadas	243
Figura 34. Edad	243
Figura 35. Centro de estudios.....	244
Figura 36. Curso.....	245
Figura 37. Nota media del curso anterior	246
Figura 38. Simultaneidad de estudios	247
Figura 39. Conciertos	248
Figura 40. Tipología de conciertos	248
Figura 41. Compaginar estudios y docencia	249
Figura 42. Información recibida sobre futuros estudios o empleos.....	250
Figura 43. Beneficios de recibir información sobre el futuro laboral.....	251
Figura 44. Expectativas de futuro a medio plazo	252
Figura 45. Cambio metodológico	253

Figura 46. Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.).....	254
Figura 47. La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad	255
Figura 48. Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal.....	255
Figura 49. La memoria es una habilidad técnica	256
Figura 50. Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística....	257
Figura 51. En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto	258
Figura 52. Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases.....	259
Figura 53. Existe material para trabajar la técnica pianística	259
Figura 54. Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano	260
Figura 55. Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna	261
Figura 56. Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor o profesora titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto	262
Figura 57. No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas	263
Figura 58. No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen	263
Figura 59. Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica	264
Figura 60. Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica	265
Figura 61. Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica	266
Figura 62. El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica	267
Figura 63. Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida	268
Figura 64. Estilo de estudios más apropiado para trabajar la técnica	269
Figura 65. Repertorio de estudios	270
Figura 66. Elementos técnicos trabajados mediante ejercicios específicos.....	271
Figura 67. Ranking de elementos técnicos.....	272

Figura 68. Recursos que emplea el profesorado en sus clases	273
Figura 69. Recursos bibliográficos para aprender técnica prescritos por el profesorado	274
Figura 70. Repertorio por estilos	275
Figura 71. Carencias en el repertorio.....	275
Figura 72. Tipología de carencias detectadas en el repertorio.....	276
Figura 73. Repertorio de estudios de mayor dificultad	278
Figura 74. Repertorio de concierto de mayor dificultad.....	279
Figura 75. Autoevaluación de la técnica pianística	280
Figura 76. Instrumentos de autoevaluación	281
Figura 77. Evaluación de la técnica pianística.....	282
Figura 78. Instrumentos de evaluación	283
Figura 79. ¿Cómo mejorarías tu técnica pianística?: Síntesis de respuestas	284
Figura 80. ¿Cómo mejorarías tu técnica pianística?: Síntesis de respuestas en porcentaje	285
Figura 81. ¿Qué crees que podría mejorar tu profesor o profesora en la enseñanza de la técnica pianística?: Síntesis de respuestas	285
Figura 82. ¿Qué crees que podría mejorar tu profesor o profesora en la enseñanza de la técnica pianística?: Síntesis de respuestas en porcentaje	287
Figura 83. Distribución del sexo por franjas de edad.....	288
Figura 84. Distribución del sexo por curso	289
Figura 85. Relación de la nota con el sexo	289
Figura 86. Número de conciertos por curso en función del sexo	290
Figura 87. Tipología de conciertos según sexo.....	291
Figura 88. Simultaneidad de estudios por curso en función del sexo	292
Figura 89. Tipo de docencia según sexo.....	293
Figura 90. Correlación entre la información recibida sobre futuros estudios o empleos y el sexo.....	294
Figura 91. Información recibida sobre futuros estudios o empleos en función de si se realizan o no conciertos.....	295
Figura 92. Información recibida sobre futuros estudios o empleos en función del curso	295
Figura 93. Expectativas de futuro a medio plazo en función del curso	296
Figura 94. Cambio metodológico	297

Figura 95. Correlación entre Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.) y El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica	299
Figura 96. Correlación entre La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad y La nota media	300
Figura 97. Correlación entre La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad y Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida	301
Figura 98. Correlación entre Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal y el curso	302
Figura 99. Correlación entre Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal y Existe material para trabajar la técnica pianística.....	302
Figura 100. Correlación entre La memoria es una habilidad técnica y el curso.....	303
Figura 101. Correlación entre Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística y el curso	304
Figura 102. Correlación entre Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística y Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal	305
Figura 103. Correlación entre En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto y No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen...	306
Figura 104. Correlación entre Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases y la nota	307
Figura 105. Correlación entre Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases y Existe material para trabajar la técnica pianística	308
Figura 106. Correlación entre Existe material para trabajar la técnica pianística y la nota	309
Figura 107. Correlación entre Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano y El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica	310
Figura 108. Correlación entre Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano y Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna.....	311

Figura 109. Correlación entre Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna y Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica.....	312
Figura 110. Correlación entre Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor o profesora titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto y El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica	314
Figura 111. Correlación entre No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas y El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica	315
Figura 112. Correlación entre No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen y la edad	316
Figura 113. Correlación entre Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica y El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica	318
Figura 114. Correlación entre Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica y Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica	319
Figura 115. Correlación entre Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica y Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica	321
Figura 116. Correlación entre El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica y Se debería proporcionar un plan de estudio individualizado para cada alumno y cada alumna.....	323
Figura 117. Correlación entre Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida y Se debería proporcionar un plan de estudio individualizado para cada alumno y cada alumna.....	324
Figura 118. Gráfico de sedimentación.....	326

ABREVIATURAS

ACESEA	Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas
AEPMIM	Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical
BOE	Boletín Oficial del Estado
CA	Comunidad Autónoma
CSEA	Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas
CSM	Conservatorio Superior de Música
CSMA	Conservatorio Superior de Música de Aragón
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> ¹
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación

¹ Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos.

I. INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre la técnica aplicada a los instrumentos de teclado ha existido desde mediados del siglo XVI (Bermudo, 1555; Santa-María, 1565; Diruta, 1593). Actualmente, gran parte de los recursos pedagógicos recomendados para la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística en los Conservatorios Superiores fueron compuestos durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX². Sin embargo, se dispone de escasa información acerca de cómo el estudiantado de piano de Enseñanza Superior en la especialidad de Interpretación los usa para desarrollar su técnica pianística en el contexto actual y del papel que la técnica ocupa en el ideario del alumnado. Es por ello que, mediante esta investigación, se pretende realizar un acercamiento a las prácticas y concepciones del estudiantado, de manera que se describa el aprendizaje de la técnica pianística desde su perspectiva.

En este estudio se reconoce la diferenciación tradicional instaurada, en el terreno de la didáctica, entre interpretación y técnica (Gerig, 2007; Chiantore, 2001; Narejos, 1998; Kaemper, 1968; Golz, 1944). Al querer centrarse en la última, la investigación se circunscribe a las obras didácticas que enseñan los elementos técnicos del instrumento a alto nivel. Es decir, que se pone el foco en los estudios, métodos, tratados y ensayos de todo tipo que se han escrito a lo largo de la historia del piano para tal fin y, especialmente, en los que están en uso por el estudiantado de los centros superiores españoles en la actualidad.

La conveniencia de saber cómo estos recursos se emplean para aprender por parte del estudiantado de piano, implica conocer la evaluación del proceso de aprendizaje, además de si cabe identificar un modelo de ideario subyacente al comportamiento del alumnado en torno a la cuestión técnica, no sin antes interrogarse por el papel que todo esto ocupa en la problemática de los estudios de piano dentro de las Enseñanzas Artísticas Superiores en la especialidad de Interpretación.

En este capítulo se recoge, en primer lugar, junto a los párrafos introductorios anteriores, un apartado de Justificación. En segundo lugar, en base a lo anterior, se concretan las preguntas de investigación, generadoras de unos objetivos generales y específicos, que quedan expuestos en tercer lugar. En cuarto lugar, se sintetiza la metodología empleada en este estudio. Por último, se explica la

² Obsérvese el análisis de las guías docentes en el apartado 2.3.1 del Capítulo II.

estructura completa del trabajo considerando la totalidad de capítulos que lo componen.

1. JUSTIFICACIÓN

La producción de textos didácticos enfocados al aprendizaje y perfeccionamiento de la técnica pianística vive su época de máximo esplendor en la primera mitad del siglo XIX (Chiantore, 2001). No obstante, en ese momento, el piano no ha evolucionado hasta convertirse en el instrumento que se conoce hoy en día. Habría que esperar hasta 1876 para que la firma Steinway patentara el armazón de acero fundido a una sola pieza que caracteriza los pianos actuales y que permite una tensión y estabilidad de las cuerdas facilitadora de grandes sonoridades (Casella, 1954). Es obvio que en este transcurrir temporal el lenguaje musical ha evolucionado, como también lo ha hecho el propio instrumento y su didáctica dentro de los entornos formales de enseñanza. Esta realidad trae consigo un problema y es que las prácticas, concepciones y recursos de hace ciento cincuenta años no son las mismas que las de hoy en día. El contexto pedagógico en el que Carl Czerny (1791-1857) concibió sus famosas series de estudios poco tiene que ver con las prácticas de los conservatorios del presente. Sin embargo, sus obras –y las análogas que escribirían sus alumnos y sus contemporáneos posteriormente– siguen estando plenamente vigentes. Aún así, con la información científica de la que se dispone actualmente, no se está en condiciones de afirmar cuáles son las prácticas de aprendizaje de la técnica pianística que emplea el estudiantado y las problemáticas a las que debe hacer frente.

Esto es así ya que, en el contexto científico actual, las prácticas pedagógicas del pasado siguen siendo la preocupación de muchas de las investigaciones que tienen al piano como protagonista (Musser, 2019; Laor, 2016; Lee, 2016; Curbelo, 2013; Tzotzkova, 2012; Wong, 2008; Lipke, 2008; Marun, 2007); como también lo constituyen las prácticas instrumentales de los concertistas del presente y su relación con los aspectos pedagógicos del instrumento (Wan, 2017; Wallick, 2013). En el terreno de la didáctica, algunas de estas investigaciones adoptan una visión global del caso del que se ocupan, abarcando la perspectiva docente y discente en cuanto a prácticas y concepciones (Gil, 2010) y otras se centran en aspectos específicos, como, por ejemplo, la lectura a primera vista (Corredor,

2019). Todo ello, ocurre dentro de un contexto en el que, a nivel general y ya no centrado en el piano, se ha demostrado la necesidad de renovación de las prácticas docentes en los conservatorios (Botella e Isusi-Fagoaga, 2018; Báez, 2019). Así y todo, no se ha encontrado ningún estudio que se preocupe por la realidad del alumnado de piano de las Enseñanzas Superiores en lo que respecta al aprendizaje de la técnica pianística en nuestro país. Resulta por lo tanto necesario cubrir esa laguna en la investigación.

Además de lo anterior, la experiencia profesional del autor de este trabajo en torno al piano –como alumno primero y como pianista y profesor de Enseñanzas Profesionales y Superiores, después– ha motivado la elección de este tema de estudio. Se ha observado que tanto el estudiantado como el profesorado de piano frecuentemente dialoga en torno a temas técnicos. Es fácil observar que la técnica es uno de los contenidos que salen a relucir en cualquier juicio a un pianista. Una crítica que reconoce una buena técnica pianística se convierte en un alago y en una garantía de profesionalidad, además de ser un elemento propiciador de buenas calificaciones, en el caso del alumnado.

Sin embargo, cuando la conversación con el estudiantado profundiza hacia temas relacionados con su aprendizaje, las palabras escasean. Esto contrasta con las buenas prácticas que señalan a la autorreflexión y al estudio consciente de cualquier parámetro de la práctica instrumental como una estrategia de crecimiento fundamental (Tripliana, 2015). Esta situación puede estar propiciada, en parte, por la existencia de profesionales que no creen oportuno enseñar la técnica pianística dentro de las Enseñanzas Artísticas Superiores, asumiendo que el estudiantado que ingresa al ciclo ya debería de tener resueltos estos problemas. La experiencia indica que esto no siempre es así. Basta asistir a las audiciones públicas de final de cuatrimestre para percatarse de lo anterior: ¿cuántos alumnos y cuántas alumnas con grandes dotes musicales tienen dificultades para expresarse con seguridad y sin errores –de manera que se permita reflejar su verdadero talento– en un piano más pesado y en una sala mucho más grande de lo habitual, interpretando cualquier obra del repertorio? Además, cabría preguntarse si existe un nivel de dominio de la técnica pianística estándar y mensurable que debiera –y pudiera– exigirse en los Estudios Superiores –al inicio y al final– aplicable al conjunto del alumnado, o si el desarrollo máximo de las

capacidades individuales de cada pianista es el objetivo del profesorado y, por ende, la técnica pianística debería constituir un contenido mandatorio.

Obviamente, las obras del programa del curso condicionan las dificultades técnicas a vencer y pueden actuar como guía que trace el camino de perfeccionamiento técnico a seguir. Sin embargo, este planteamiento es cuestionable. En primer lugar, el repertorio se basa en dificultades intelectuales y musicales, no se compuso para ese fin y es complejo: a menudo, el pensamiento del compositor materializado en la obra requerirá del dominio de múltiples elementos técnicos por parte del pianista para su correcta recreación. Esto dificulta realizar un seguimiento técnico progresivo –elemento por elemento– y cabría preguntarse si el empleo para tal fin de las obras de concierto desvirtuaría su esencia. Además, en segundo lugar, no siempre hay tiempo para tratar en clase todo el programa que gustaría, de la misma manera que tampoco lo hay para trabajarlo en casa. Por todo ello, precisamente, el estudio de la técnica mediante un plan adecuado de ejercicios y estudios seleccionados para tal fin resulta tan útil. Por un lado, economiza el tiempo invertido en el estudio y, por el otro lado, prepara al estudiantado para nuevas dificultades que necesariamente no tendrían por qué estar presentes en el repertorio de concierto estudiado en ese momento, pero sí en el que afrontara en etapas sucesivas. Claro que cada talento es singular y requiere de un proceso individual, pero en la etapa de Enseñanzas Artísticas Superiores, debería ser labor del profesor arrojar luz sobre el aspecto técnico, guiando a la persona individual hacia el desarrollo pleno de sus capacidades como pianista.

En las Enseñanzas Artísticas Superiores, la pertinencia del estudio de la técnica del instrumento queda patente en la legislación, tal y como se aprecia en la descripción del perfil profesional del Título de Graduado en Música, según el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, en el que se apunta que:

El Graduado o Graduada en interpretación deberá ser un profesional cualificado con un dominio completo de las técnicas de interpretación del instrumento y su repertorio, y en su caso, de instrumentos complementarios (p. 48494).

La importancia del dominio técnico del pianista es un tema común para todos los intérpretes, pedagogos y teóricos, no solamente como requisito para interpretar

el lenguaje musical de los compositores y poder recrear las piezas que estos escribieron, sino como garantía para evitar lesiones que impidan el desarrollo de la carrera del pianista (Encalada, 2017; Lister-Sink, 2015; Deschaussées, 1982).

Gran parte del éxito educativo del alumnado depende de lo que se haga con los recursos disponibles. Este hecho condicionará los resultados académicos del presente pero también el futuro profesional del estudiantado. Esta investigación se pregunta sobre cuáles son las técnicas y repertorio que se maneja durante los años de formación.

Además, mediante este trabajo, se pretende reivindicar la importancia del estudio concienzudo de la técnica pianística durante todas las etapas de la educación formal del pianista, a la par que se propicia una reflexión sobre el modo en que el estudiando de piano de las Enseñanzas Artísticas Superiores, en la especialidad de Interpretación, concibe el perfeccionamiento de las destrezas técnicas, en función de sus ideas, posibilidades, recursos y prácticas.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Toda investigación comienza con el planteamiento de un interrogante que no ha podido ser resuelto. Esto es debido, según García, González y Ballesteros (2001), a que “existe una laguna notoria en los resultados de otras investigaciones, bien por que no coinciden los resultados aportados por diferentes trabajos, bien por la presencia de un fenómeno para el que no tenemos una explicación convincente” (p. 114).

La pregunta de investigación de esta tesis doctoral radica en la experiencia profesional del autor y versa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística en las clases de piano de las Enseñanzas Superiores de Música, dentro del itinerario de Interpretación. En concreto, se centra en el colectivo discente y queda redactada como sigue:

- a) ¿Cómo se estudia la técnica pianística hoy en día en los Conservatorios Superiores españoles?

Esta cuestión principal se completa con otras que permiten comprender el fenómeno en profundidad al indagar, además de en las prácticas, en el contexto,

las experiencias y las concepciones. Así, a la pregunta anterior se añaden las siguientes:

- b) ¿Cómo ha evolucionado la literatura sobre técnica pianística?
- c) ¿Qué papel tiene la formación técnica en la carrera del estudiantado de piano de los Conservatorios Superiores españoles?
- d) ¿Se pueden establecer similitudes en el acercamiento al estudio de la técnica pianística entre el alumnado participante en este estudio?

3. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación están relacionados con las preguntas de investigación y son los siguientes:

- a) Recoger las aportaciones de los grandes pedagogos al campo de la técnica pianística.
- b) Comprobar si la formación técnica es importante para el estudiantado desde una mirada holística a los Estudios Superiores de piano.
- c) Caracterizar el estudio de la técnica pianística dentro de los Conservatorios Superiores de Música españoles.
- d) Conocer las concepciones que sobre la técnica pianística tiene el alumnado de los Conservatorios Superiores españoles.
- e) Establecer un paradigma teórico sobre la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística en los conservatorios actuales.

Del objetivo general c) se extraen tres objetivos específicos que lo completan:

- a) Conocer los recursos de que dispone el estudiantado para el estudio de la técnica pianística y su empleo en las Enseñanzas Superiores de Música.
- b) Determinar los tipos de evaluación de la técnica pianística vigentes en estas instituciones y enseñanzas.
- c) Descubrir las mejoras posibles en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística según la opinión del alumnado.

4. METODOLOGÍA

Una vez planteados los objetivos, se ha optado por la triangulación metodológica, de manera que se emplean técnicas cualitativas y cuantitativas, para su consecución. De esta manera, en primer lugar, con el fin de poner los contenidos de la materia en contexto, un estudio bibliográfico de las principales obras didácticas sobre técnica pianística se ocupa de dar respuesta al primero de los objetivos generales, ya que así se recogen las aportaciones de los grandes pedagogos al campo de la técnica pianística.

En segundo lugar, mediante la técnica de grupos de discusión, se comprueba si la formación técnica es importante para el estudiantado desde una mirada holística a los Estudios Superiores de piano. Se estima necesario poner en contexto las problemáticas que experimenta el alumnado para constatar si la técnica pianística está entre una de ellas, a la par que, mediante una conversación sin preguntas cerradas, se puedan revelar las conexiones entre la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística con otras problemáticas. Se consigue de esta manera objetividad y se evitan los posibles sesgos personales que el autor, como profesor y pianista, pudiera predisponer.

En tercer lugar, la caracterización del estudio de la técnica pianística dentro de los Conservatorios Superiores de Música españoles se plantea como un estudio mixto que está constituido por tres objetivos específicos. Así, para dar respuesta al objetivo específico primero, se han efectuado dos acciones. Por un lado, formando parte de un estudio de carácter exploratorio, se ha efectuado un análisis de contenido de las Guías Docentes de Piano (Interpretación) de los Conservatorios Superiores españoles. Para ello, ha sido necesario elaborar un listado de conservatorios donde se imparten estos estudios, considerando tanto a los centros No Universitarios como a los Universitarios, bien sean de naturaleza pública o privada³. En segundo lugar, dentro del estudio descriptivo mediante cuestionario, se destinan las dimensiones D, E y F a tal efecto, donde se aglutinan los ítems referentes a las prácticas, recursos, repertorio y evaluación.

La sexta dimensión del cuestionario, así como las preguntas de texto libre que lo integran, permiten dar respuesta al segundo de los objetivos específicos:

³ Consúltese el Anexo I.

determinar los tipos de evaluación de la técnica pianística vigentes en estas instituciones y enseñanzas. Mientras que la última dimensión del cuestionario se ocupa del tercer objetivo específico: descubrir las mejoras posibles en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística según la opinión del alumnado.

En cuarto lugar, dentro del instrumento del cuestionario, se encuentra una dimensión destinada a lograr el segundo de los objetivos generales: mediante una serie de ítems de tipo Likert de cinco puntos se recaban datos acerca de las concepciones del estudiantado acerca del tema de estudio de esta investigación. Además, las preguntas de tipo abierto del cuestionario permiten una profundización en estos aspectos.

Una vez completados todos los estudios anteriores, se está en condiciones de establecer un paradigma teórico sobre la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística en los conservatorios actuales, zanjando así el quinto y últimos de los objetivos planteados en la investigación.

5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Esta tesis doctoral está estructurada en siete capítulos. En el primero se introduce el tema de investigación y se explica la pertinencia de su estudio, además de recoger las preguntas de investigación, los objetivos, la metodología y la estructura del estudio.

El segundo capítulo corresponde al Marco Teórico. Este se divide asimismo en tres apartados. En primer lugar, se analiza la literatura científica existente previa a este estudio en el Estado de la Cuestión. En segundo lugar, se realiza un recorrido histórico a través de los primeros conservatorios para llegar a un análisis de la legislación vigente y la tipología de centros en la actualidad. Por último, se analiza la evolución de las obras didácticas de mayor relevancia creadas para la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística, desde la invención del instrumento hasta la época actual.

En el tercer capítulo se explica la metodología seguida en esta investigación. Para ello, en un primer apartado, se realiza una tipificación del estudio. En segundo lugar, se expone el cronograma de la investigación. En tercer lugar, se sintetizan

los tipos de fuentes de datos de las que se recaba información para, en cuarto lugar, explicar las técnicas empleadas para acceder a los datos. En quinto lugar, se describe la muestra del estudio. Por último, se explican las técnicas de análisis de datos empleadas.

El cuarto capítulo es el de Resultados. Aquí se analizan los datos obtenidos en los estudios empíricos realizados en la investigación, tanto para el procedimiento cualitativo de grupo de discusión como para el procedimiento cuantitativo mediante cuestionario. El capítulo se completa con una discusión.

Las conclusiones del estudio se exponen en el quinto capítulo. Junto a ellas se trata el tema de la prospectiva de la investigación. De esta manera, los avances encontrados en este trabajo, así como sus posibilidades y limitaciones quedan recogidos en un solo punto.

Por último, las referencias empleadas se aglutinan en el capítulo sexto y finaliza la tesis con diversa documentación en los anexos.

II. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

El Marco Teórico aporta, según Sabariego y Bisquerra (2009): “puntos de referencia e información en clave de indicadores, aspectos y dimensiones más relevantes que hay que describir a lo largo del estudio” (p. 98).

El primer paso en su elaboración consiste en la revisión de la literatura existente. Se trata de un proceso que incluye la búsqueda de los estudios previos relacionados con el tema de interés, su obtención para consulta y su posterior estudio, en orden de sintetizar los avances encontrados que resulten de interés para la investigación en curso (Sabariego y Bisquerra, 2009).

Este capítulo comienza con esa revisión o estado de la cuestión, para después, continuar con el desarrollo de la fundamentación teórica. Para desarrollar este último aspecto, en primer lugar, se hace necesario establecer el marco en el que se produce la enseñanza reglada en los conservatorios superiores españoles. Este apartado comienza con una breve historia de los primeros conservatorios, siguiendo por un análisis de la legislación y los centros que existen en la actualidad. En segundo lugar, se estudian los paradigmas en los que se ha fundamentado el estudio de la técnica pianística a lo largo de la historia, haciendo hincapié en las obras didácticas de los siglos XVIII, XIX y XX, hasta el momento actual. Unas conclusiones cierran el capítulo.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se realiza una recopilación de las investigaciones de los últimos años realizadas a nivel mundial sobre la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística dentro de un contexto equivalente al de Enseñanzas Artísticas de Educación Superior.

En coherencia con el tema de estudio del presente trabajo doctoral, el análisis de las investigaciones que se incluyan en el capítulo pondrá su énfasis en los aspectos técnicos de la enseñanza del instrumento.

Como se observará a continuación, la cantidad y especificidad de los temas abordados por las investigaciones sobre pedagogía del piano ha hecho que se considere oportuno agrupar la literatura existente por temáticas, en función de las similitudes halladas entre los estudios.

De esta manera, en un primer bloque, se analizarán los estudios que investigan sobre la técnica pianística y su didáctica, por estar directamente relacionadas con el tema de estudio de esta tesis doctoral. Se comienza con las investigaciones centradas en algún momento o autor del pasado, para progresivamente, ir avanzando a lo largo de la historia y llegar hasta las técnicas extendidas del siglo XX.

En un segundo bloque se recogerán las investigaciones que estudian los elementos de la técnica pianística con herramientas digitales, aportando una nueva mirada al mismo problema. Dentro de este último grupo, se seleccionarán aquellos que tengan una intención pedagógica. Con la inclusión de este tema de estudio se habrá llegado al periodo contemporáneo.

Se destinará un tercer bloque a las investigaciones que estudian el uso de los movimientos realizados por el pianista durante la interpretación. Al final de este bloque se incluirán algunos estudios destinados a la prevención y tratamiento de lesiones en pianistas.

Se continuará analizando, en un cuarto bloque, la literatura científica que aborda el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje del piano en las instituciones educativas de Enseñanza Superior a nivel mundial. De esta manera, se podrán

conocer cuáles son las actuales perspectivas docentes y discentes en lo relativo a la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística.

Un quinto bloque estará diseñado para el tratamiento de las investigaciones realizadas, en los últimos años, en torno al currículo de las Enseñanzas Artísticas Superiores.

Por último, se considera necesario incluir un sexto bloque en el que se aglutinen una serie de estudios que relacionan la técnica pianística con contenidos transversales de la Educación Superior.

1.1. La técnica pianística y su didáctica en el contexto de Educación Superior

Así pues, para entrar en materia, se ha considerado oportuno comenzar el análisis de la literatura científica con el siguiente estudio, elaborado con el objetivo de solventar los problemas terminológicos y conceptuales que conlleva el tratamiento teórico y pedagógico de la técnica pianística, por Wheatley-Brown (2011). Este autor realiza una investigación en la que se pregunta si la definición pedagógica de tensión se equipara con la definición científica. Las conclusiones revelan que los autores estudiados, mediante análisis de contenido de sus obras técnicas destinadas a estudiantes avanzados, intercambian libremente terminología que pertenece a la esfera científica con otra que no lo es, e incluso, con expresiones inventadas. Por ello, se evidencia la necesidad de que los libros pedagógicos empleen términos anatómicos y palabras como tensión o relajación, con mayor criterio y precisión. Wheatley-Brown (2011) afirma que: “adoptar un lenguaje más claramente inteligible facilitaría avances en la comprensión de la mecánica de la técnica” (p. 122). Esta “comprensión” requerirá de un sólido manejo del lenguaje anatómico, dado que la técnica del piano está basada en principios anatómicos y biomecánicos. Además, según Wheatley-Brown (2011): “el lenguaje usado por los pedagogos para discutir los mecanismos de la técnica entre ellos no será el mismo que usen con los alumnos” (p. 121); ya que: “en lugar de avanzar y clarificar la comprensión de la técnica pianística, el lenguaje problemático a menudo desinforma y engaña” (p. 118).

Wheatley-Brown, Comeau y Russel (2013), en un estudio posterior, detectaron nuevamente imprecisión en la forma de comprender los principios anatómicos y biomecánicos por parte de los pedagogos: “los autores dudan entre si usar términos científicos, comunes o inventados para describir la tensión; y hay discrepancias describiendo el grado de control muscular que es necesario para tocar el piano sin tensiones” (p. 1). El estudio concluye que un lenguaje preciso y común ayudaría a comprender al intérprete los avances de la mecánica de la técnica.

Una vez recalcada la problemática anterior, se introducen a continuación, siempre bajo el tamiz de la didáctica, una serie de estudios que han centrado su interés en las prácticas técnicas del pasado.

A este respecto, y para obtener una visión general del asunto, se pudo consultar el estudio de Laor (2016), donde se investigan las metodologías de la pedagogía del piano durante el siglo XIX, mediante una revisión de la literatura pedagógica sobre el instrumento. Las conclusiones de la investigación evidencian dos paradigmas que enmarcan la enseñanza del piano: uno mecánico y otro holístico.

En la tesis doctoral de Wallick (2013) se encuentra una revisión histórica de la teoría de la técnica de los últimos siglos. Además, se entrevista a ocho pianistas de prestigio para conocer sus prácticas técnicas e interpretativas. Las conclusiones aportadas gracias a la revisión bibliográfica indican que existe una laguna de materiales que expliquen de manera efectiva el aprendizaje de la técnica pianística. Es por ello por lo que Wallick (2013) elabora un DVD con explicaciones y demostraciones técnicas, como complemento al trabajo doctoral, que pueden ser usadas con intenciones pedagógicas por parte de docentes y discentes. En las conclusiones del estudio se halla evidencia de la relación entre habilidad técnica, mente y fisiología: “[desde la segunda mitad del siglo XIX en adelante] varias de las técnicas empleadas son aplicaciones físicas de cómo practicar el instrumento, y otras son preparaciones mentales que sugieren una guía filosófica hacia la práctica física o mejoran las capacidades interpretativas” (Wallick, 2013, p. 3).

Aparte del anterior, se han llevado a cabo otros estudios doctorales que se centran en la historia de la técnica pianística, teorizando sobre la misma: Golz

(1944), Mimaki (2010), Norman (1969), Spangler (1950), Tzotzkova (2012) y Wan (2017). Se procederá a un breve análisis en las siguientes líneas.

Spangler (1950) realiza un estudio de los principios que han empleado los grandes pianistas y pedagogos a lo largo de la historia. Su investigación se centra en los métodos de enseñanza de piano, los cuales “están de algún modo en acuerdo con el proceder educativo moderno” (p. 159). Tzotzkova (2012) y Golz (1944) comparten la visión histórica, pero incluyen información sobre el desarrollo del instrumento.

Mimaki (2010) pone en relieve que la idea del sonido debe ser previa a los movimientos: “[los movimientos] son incorporados una vez comprendido qué tiene que hacerse para crear el sonido deseado” (p. 73). En su estudio se recoge una visión de la técnica pianística desde el funcionamiento de la mecánica del piano.

Wan (2017) afirma que su tesis es la primera que destaca las metodologías de enseñanza de rusos y emigrantes rusos, y que es también el primer estudio que compara el *fraseo largo* y el tono *cantabile* de grabaciones actuales de pianistas rusos y extranjeros. En su investigación emplea la revisión bibliográfica, entrevistas y análisis de grabaciones para identificar las principales características y prácticas pedagógicas de la llamada Escuela Rusa del piano. En las conclusiones se identifica el método de demostración como aquel que “permite a los estudiantes tomar una idea o un determinado acercamiento técnico del profesor, y desarrollar estas ideas y enfoques fuera de la lección (p. 325).

A las tesis doctorales anteriores se añaden las monografías sobre historia de la técnica pianística, que pretenden ofrecer una visión global de todas las teorías que han ido surgiendo a lo largo de la historia. Se pueden destacar tres estudios a este respecto: el de Kaemper (1968), Chiantore (2001) y Gerig (2007).

Kaemper (1968), realiza una revisión de la historia de la técnica pianística dividida en dos periodos: el de los textos *pre-científicos* y el de los textos *científicos*. Para Kaemper (1968), es necesario distinguir entre la escritura pianística – desarrollada por los compositores–, la técnica pianística –que pertenece a cada pianística y se concreta en sus habilidades ejecutivas al piano–, y la tecnología

pianística –que sería la escritura teórica sobre técnica–. A continuación, se sintetiza la evolución de las disciplinas anteriores. En palabras de Kaemper (1968):

La teoría ha seguido a la práctica: mientras que la técnica se ha desarrollado a partir de Clementi para llegar a su pleno florecimiento con Liszt, la tecnología está todavía en su infancia en la época de Liszt y alcanzando su punto culminante hacia 1930 (p. 8).

Chiantore (2001), realiza una investigación sobre la historia de la técnica pianística con el objetivo de comprender “el tortuoso camino que han recorrido los pianistas para adecuarse a la evolución del lenguaje musical” (p. 13). Chiantore (2001), defiende la tesis de que “la dimensión física de la ejecución es un momento decisivo en aquel proceso de confrontación con la personalidad del autor que constituye el núcleo de cualquier acto interpretativo” (p. 14). El autor critica que las teorías técnicas existentes hasta la fecha no ofrecen una visión neutral de la historia, sino que se inclinan a favor de los planteamientos de algún autor en concreto. Con su estudio, se pretende arrojar luz a la manera de interpretar de un autor y de un momento determinado del pasado, adoptando una perspectiva neutral.

Gerig (2007), señala el problema de que mucha de la literatura pedagógica que se ha escrito a lo largo de la historia está hoy en día olvidada, siendo en ocasiones desconocida para profesorado y alumnado. Con el propósito de contribuir a esta laguna de conocimiento, Gerig (2007), realiza una investigación en la que explica “la naturaleza de las contribuciones técnicas de los pianistas” (p. xiv).

Si bien las investigaciones anteriores incluían a numerosos pedagogos en sus análisis, se han escrito otras que se centran en un número reducido. En este último grupo, se encuentra la tesis de Monzón (2013), que analiza, desde el punto de vista técnico e interpretativo, una selección de obras de Liszt y Chopin, para concluir, en primer lugar, que ambos estuvieron influenciados por las mismas corrientes pianísticas y compositivas de la Europa del siglo XIX; en segundo lugar, que ambos se vieron influenciados por Paganini; y, por último, que ambos fueron los primeros pianistas que “utilizan y relacionan la actividad de los dedos con la movilidad de la mano, antebrazo y brazo” (Monzón, 2013, p. 799). Además, Monzón (2013) afirma que: “al abordar el estudio de una obra, [sic] son pocos los

pianistas y casi inexistentes los alumnos que se interesan por todo lo que hay alrededor de la concepción de esa obra e ignoran [...] las características generales de la técnica propia de cada compositor, [sic] así como las tendencias generales de sus contemporáneos” (p. 802).

Sánchez (2017), analiza de manera sistemática las aportaciones pedagógicas al piano de Blas María Colomer, concluyendo que, entre otras cuestiones, para este pianista, el sonido, como abstracción de la partitura, es la esencia de la propia interpretación y que es necesario que se fomente en el alumnado el modelo de estudio crítico.

Primo (2015), desarrolla una propuesta metodológica para la incorporación del *Estudio Impromptu*, para piano, de Albéniz, al currículo de los Conservatorios Profesionales y Superiores españoles. En el estudio se plantean una serie de ejercicios de mecanismo para aplicar al estudio de la obra, que, entre otras fórmulas, se estudiarán: “trabajando primeramente trozos más pequeños o estudiando a partir de una velocidad que seamos capaces de controlar para ir subiéndola con la ayuda del metrónomo” (Primo, 2015, p. 305). Debido a la presencia de juegos polifónicos en la melodía de la parte superior, la autora compara en numerosas ocasiones el *Estudio Impromptu* de Albéniz con los Estudios op. 10 y op. 25 de Chopin.

Otros pedagogos y pianistas de reconocido prestigio estudiados en los últimos años, han sido: József Gat en Bascom (2012), Carl Czerny en Wong (2008) y en Musser (2019), Abby Whiteside en Barry (2011), Johannes Brahms en Marun (2007), Emma Lou Diemer en Bang (2012), Amy Fay en Pfeiffer (2008), Blanche Selva en Spicuzza (1981), Marienne Uszler en Beres (2003), Leschetizky, Vengerova y Neuhaus en Lee (2016), Samuil Feinberg en Cavanaugh (2019), o los movimientos en la interpretación de los Estudios de Chopin en Lipke (2008) y en Aijón (2018), entre las más recientes.

Cuervo (2012) investiga el repertorio y los instrumentos que estaban en uso en el Madrid de comienzos del siglo XIX. Su estudio, para los objetivos de la presente tesis doctoral, es interesante en lo que se refiere al análisis de las obras pedagógicas que hace la autora. Referida al contexto de la ciudad de Barcelona, y unas décadas antes que la anterior, se encuadra la tesis de Marín (2017).

Centrado en la Comunidad Autónoma de Valencia se encuentra el estudio de Alemany (2010). Se demuestra que la capital tuvo un rol destacado en el desarrollo musical español, que según afirma la autora, estaba sincronizado con la evolución de otros países. Además, según la autora, Valencia fue una ciudad pionera en España con sus teorías sobre pedagogía pianística.

Recientemente, Botella e Isusi-Fagoaga (2018), proponen una visión globalizadora, histórica y reflexiva sobre la evaluación. Su estudio se centra en la ciudad de Valencia, estudiando las instituciones y los documentos legislativos a lo largo de la historia. Las autoras concluyen que es necesaria una renovación metodológica en los conservatorios actuales y que el colectivo de profesores está poco cohesionado en la actualidad.

Drozdov, Kidd y Modlin (2008) completan una revisión bibliográfica para comprender la evolución de las composiciones para piano para la mano izquierda y sus técnicas de interpretación. Los resultados de su investigación muestran que Paul Wittgenstein y Siegfried Rapp tuvieron un papel fundamental en la instauración de las prácticas y del repertorio. Por un lado, Wittgenstein adaptó un gran número de obras de compositores de referencia a la mano izquierda, además de realizar un tratado destinado exclusivamente al desarrollo de las habilidades técnicas del pianista para este tipo de interpretación. También encargó numerosas composiciones que todavía siguen hoy en día ocupando el repertorio de concierto a los compositores del momento. Por otro lado, Rapp “promovió la estatura de los pianistas de mano izquierda entre un público sofisticado capaz de apreciar los matices de estos maestros” (Drozdov et al., 2008, p. 780).

Corredor (2019), investiga el aprendizaje de la lectura a primera vista en los conservatorios profesionales de la Comunitat Valenciana. Realiza un análisis de los métodos empleados a tal efecto, que se completa con un estudio mediante cuestionario a la totalidad del profesorado que imparte las asignaturas de piano, conjunto y acompañamiento, obteniendo una muestra de 94 profesores, respecto a un total de 123 (76% de participación).

Curbelo (2013), estudia el tratamiento del pedal en el repertorio pedagógico para piano a lo largo de la historia. Se emplea la técnica de análisis de contenido. Las conclusiones del estudio indican una necesidad de un mayor número de recursos

didácticos impresos sobre la enseñanza del pedal del piano, para todos los niveles académicos. Se desarrolla una propuesta de un método de pedalización elaborado por el autor de la investigación, orientado a las Enseñanzas Profesionales.

Continuando con la teorización de las técnicas de pedal, destaca el estudio de Keil (2015), donde se investiga las técnicas modernas de pedal de comienzos del siglo XX. Su tesis doctoral constituye una revisión bibliográfica. Los resultados muestran que “el énfasis por crear una colección de reglas de pedalización es particularmente aparente en fuentes de finales del siglo XIX, mientras que los textos de comienzos del siglo XX ponen mayor importancia en la interpretación del pianista” (p. 67). El pedal es concebido a lo largo del periodo estudiado por Keil (2015) mayoritariamente como “una cuestión de gusto y criterio, antes que como una inviolable colección de marcas anotadas para ser seguidas” (p. 67).

En los párrafos anteriores se han analizado los trabajos científicos que abordaban el estudio de la técnica pianística en diferentes momentos de la historia y su aplicación pedagógica al momento presente. En el siglo XX, las nuevas aproximaciones compositivas al piano, especialmente en lo referido a la demanda de producción de nuevos sonidos, requieren de una nueva manera de interpretar (Károlyi, 2008). Este nuevo conjunto de procedimientos se conoce con el nombre de técnicas extendidas. Según Proulx (2009) son aquellas que modifican el timbre natural del piano. En los siguientes párrafos se recogerá la literatura científica de los últimos años que ha estudiado sobre estas técnicas desde un punto de vista pedagógico. Se destacan dos investigaciones: Proulx (2009) y Akbulut (2010).

Akbulut (2010) analiza el uso de las técnicas extendidas dentro de los conservatorios. Para ello, realiza entrevistas a 14 profesores de conservatorios en Turquía, y su posterior análisis de contenido. Los resultados muestran evidencia de que no se enseña suficiente repertorio que emplee dichas técnicas en el conservatorio, quedando poco explicadas en el contexto formal. Las soluciones, aportadas por los docentes entrevistados, pasan por incluir una mención específica a las técnicas específicas en el currículo.

Proulx (2009), diseña una propuesta metodológica para la inclusión de las técnicas extendidas en el currículo de Educación Superior. Su estudio incluye una

revisión de la literatura y explicación didáctica de su interpretación. Una vez catalogadas las técnicas extendidas, Proulx (2009) propone un plan de implantación de las mismas al conservatorio, para ello: “en orden de aprender estas técnicas y adquirir las herramientas necesarias para ejecutarlas con seguridad, los estudiantes deberían planificar invertir aproximadamente una hora al día durante ocho meses” (p. 111). Se propone una clase de cuatro u ocho estudiantes como ratio ideal.

1.2. Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la técnica pianística

Los avances tecnológicos de la era actual posibilitan aplicar nuevos *hardware* y *software* al proceso educativo, como se observará en las investigaciones que se recogen a continuación. De esta manera, se analizarán en los siguientes párrafos una serie de investigaciones centradas en el contexto contemporáneo.

A modo de introducción, para conocer el grado de aceptación que tienen las TIC a nivel general dentro de las Enseñanzas Superiores desde la perspectiva del profesorado y del alumnado, puede consultarse el estudio de Rosa (2015). En él se emplean los instrumentos de la encuesta a docentes y discentes y el análisis de las páginas web de los Conservatorios Españoles. Los resultados del estudio evidencian que: “tanto docentes como estudiantes creen que la aplicación de las TIC en la educación musical puede revertir en una mejora de la calidad” (Rosa, 2015, p. 352). De hecho, en los centros de Educación Superior, las TIC se usan para comunicación, recogida de información, elaboración de material didáctico y presentación de información en clase. Rosa (2015) señala que: “ambos [docentes y discentes] reconocen que las herramientas TIC facilitan la comprensión de los contenidos” (p. 352). Además, es un buen momento para la implementación de estas herramientas en el conservatorio, ya que: “el profesorado está dispuesto a recibir formación TIC” (p. 351).

Profundizando en la materia, se analiza a continuación el estudio de Zhu, Ramakrishnan, Hamann y Neff (2013). Estos autores desarrollan un simulador capaz de generar imágenes en tres dimensiones de un personaje virtual ejecutando una interpretación ideal de una obra al piano. El programa determina la digitación necesaria para que “el personaje toque la pieza de la manera más

relajada posible, que es uno de los principios fundamentales de la teoría del piano” (p. 455). Una de las limitaciones del sistema es que no es posible generar una interpretación emocional de la pieza. Según los autores, es el primer sistema que genera automáticamente este tipo de resultados. Los beneficios que aporta desde el punto de vista técnico son varios; ya que el estudiante recibe una imagen de cómo colocar las diferentes partes del cuerpo que intervienen en la interpretación, del tipo de movimientos a realizar y puede observar la digitación ideal que adopta el personaje.

Aufegger, Perkins, Wasley y Williamon (2017) estudian las percepciones y experiencias de nueve estudiantes de conservatorio desde un entorno de realidad simulada. Los escenarios recreados por el simulador fueron: un recital con audiencia virtual y un examen con examinadores virtuales. Los resultados muestran que los participantes del estudio ven beneficios en la implementación de este tipo de simuladores: “facilita una asimilación del proceso físico y psíquico sobre el que se apoya una interpretación exitosa” (p. 428). Otro de los aspectos destacado por los participantes fue el *feedback* que este tipo de recreaciones virtuales aportaba.

Hadjakos, Aitenbichler y Mühlhäuser (2008), observan sistemáticamente el movimiento primario y secundario del cuerpo del pianista durante la ejecución. Una aplicación almacena dichos movimientos y la fuerza con la que son ejecutados, mediante diversos sensores en combinación con MIDI, y posteriormente los compara con el que realizan otros pianistas de una base de datos. Una segunda aplicación aporta –en base al análisis de los datos del sensor de movimiento y del audio, los movimientos que realizan otros pianistas y la partitura en sí– un *feedback* auditivo y visual al pianista de las correcciones necesarias para obtener una interpretación ideal. De esta manera, entre otras cuestiones, se puede mejorar el control motor del cuerpo. El objetivo principal es aportar una nueva manera de estudiar técnica pianística, ya que: “los estudiantes avanzados normalmente dedican mucha atención a la técnica” (p. 4). El sistema es validado por estudiantes de la facultad de Música de una Universidad, revelándose como útil para la enseñanza de la técnica.

1.3. Los movimientos del pianista

El control del movimiento es una parte fundamental en el dominio técnico del instrumento (Chiantore, 2001). Esta característica se ha podido en los estudios analizados anteriormente y se seguirá observando en los párrafos siguientes. La enseñanza y perfeccionamiento de los movimientos óptimos para la ejecución pianística será el tema principal de una serie de investigaciones, que se analizarán a continuación.

Para obtener una visión general, aproximándose al campo de la fisiología y de la neurociencia, se encuentra una revisión de la literatura sobre el uso del peso del brazo y los movimientos necesarios para la ejecución pianística en James (2012, 2018). Las conclusiones indican que es necesario implementar la educación en prevención de lesiones para músicos.

La técnica pianística es estudiada desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje motor por Jacobs (2012). El estudio afirma que uno de los temas más tratados en los libros sobre técnica es el de la coordinación de las diferentes partes del cuerpo que intervienen en la interpretación pianística, hasta el punto que, para algunos autores, tener una buena coordinación es sinónimo de buena técnica. Según Jacobs (2012): “es significativo evidenciar que en el grueso de la literatura sobre técnica pianística, la visión general sostiene que la ‘incorporación’ de medidas para prevenir que los músculos se cansen [...] es una parte implícita del proceso de alcanzar la destreza técnica” (p. 69).

Holmes, Cumming y Edwards (2010) realizan una revisión de la literatura científica sobre aprendizaje motor y plasticidad neuronal. El objetivo principal de su estudio es demostrar que la simple observación del movimiento puede mejorar las habilidades motrices del observador, sin necesidad de que éste se mueva: “es más probable que, en músicos y deportistas, el cambio [aprendizaje motor] represente una combinación de la contribución de la práctica física y [también] de la mental” (Holmes et al., 2010, p. 253). Por otro lado, los autores afirman que: “[los músicos] están fuertemente motivados y pasan varias horas practicando físicamente para mejorar movimientos específicos que determinarán una parte significativa del resultado final de su interpretación” (p. 253).

En la tesis doctoral de Lipke (2008) los estudios de Chopin son tratados desde una técnica que integre la fisiología y las teorías del aprendizaje motor. Las evidencias muestran que existen diferencias en la actividad cerebral y fisiológica en función del tipo de música que se interprete. Por otro lado, existen similitudes neurofisiológicas entre observar el movimiento y realizarlo. Esta tesis está en sintonía con los resultados obtenidos en investigaciones posteriores, como en Holmes et al. (2010).

Simones, Rodger y Schroeder (2017) investigan sobre la enseñanza-aprendizaje de los diferentes tipos de *staccato* en la clase de piano. Los resultados demuestran que los estudiantes que fueron enseñados mediante demostraciones prácticas sucesivas por parte del profesor, permitiendo que su alumno lo imitara en varias ocasiones, obtenían mejores resultados que aquellos que solo obtenían una demostración-ejemplo por parte del profesor y que aquellos que obtenían una demostración solamente en audio, sin observar al profesor tocar. El estudio concluye que la interacción docente-discente es necesaria y que deberían fomentarse las demostraciones prácticas durante la enseñanza del piano.

El gesto del pianista y su relación con los contenidos musicales interpretados ha sido ya tratado anteriormente por los mismos autores en Simones, Rodger y Schroeder (2015). Se lleva a cabo un estudio de caso con tres profesores de piano dando clase a estudiantes de varios niveles. Los resultados muestran la existencia de relaciones entre el gesto del profesor y su intención pedagógica. Por otro lado, la tipología de gestos del profesor variaba en función del nivel del alumno, para adaptarse a sus conocimientos previos.

Milani (2016) investiga las percepciones y concepciones sobre cuerpo, gesto y técnica pianística, y sus relaciones con las vivencias de varios alumnos de piano de Educación Superior en el Estado de Paraná, en Brasil. Mediante un estudio fenomenológico se llegaron a conclusiones como que las experiencias sensorio-corporales en la actividad pianística están profundamente relacionadas con el elemento afectivo de cada individuo:

En seis entrevistas [de las siete en total] hubo un foco significativo de observaciones relacionadas con las manos y los dedos que pueden ser indicadores de un concepto de tocar el piano en el que el cuerpo está

segmentado y la construcción de la técnica se limita a estos segmentos (p. 139).

La solución a esta segmentación pasaría por “el desarrollo de habilidades para tocar piano con ‘el cuerpo’ y no ‘a través’ del cuerpo” (Milani, 2016, p. 139), de manera que se propicie “la asimilación de las individualidades presentes en la corporalidad de cada individuo” (p. 139). Por otro lado, la autora indica la necesidad de repensar el cuerpo en las prácticas musicales y para ello propone que “los planes de estudio podrían incluir momentos de discusión e intercambio de experiencias sobre el cuerpo en las prácticas musicales, lo que va más allá del cuerpo biológico” (p. 142).

Turon (2000) estudia en su tesis doctoral los aspectos en educación para la salud que deberían ser incluidos en el currículo general de piano para prevenir y evitar lesiones en los estudiantes. La técnica empleada fue el cuestionario, distribuido a cuarenta y cuatro fisiólogos expertos en el tratamiento de pianistas, de cara a conocer sus opiniones para la valoración de una inclusión de la educación en salud dentro de los estudios musicales. Los resultados muestran un consenso en que los aspectos prioritarios que deberían ser incluidos eran la educación postural, reconocimiento de las primeras señales de alarma, educación en factores de riesgo y educación física en general y gestión del tiempo durante el estudio.

Los beneficios de la práctica en lento, como metodología empleada por los pianistas en el estudio del instrumento, son investigados por Furuya, Nakamura y Nagata (2013). Los resultados muestran que una práctica continuada en lento incrementa el grado de consecución de la velocidad máxima de los movimientos finales. Este incremento se mantenía hasta dos meses después de su adquisición.

Continuando con el tema de los movimientos durante la interpretación al teclado, se puede observar, como se verá a continuación, un interés de la literatura científica por el estudio y la prevención de lesiones provocadas por el sobreuso del aparato *musculoesquelético* del pianista.

Lister-Sink (2015) estudia las percepciones de un grupo de estudiantes acerca de un método interdisciplinar de prevención de lesiones. Las técnicas principales de recogida de información fueron la entrevista y la encuesta. El método pretende

ayudar a la prevención de lesiones, así como a la recuperación de las personas que hayan sufrido algún tipo de trastorno *musculoesquelético*. Un 92% de los entrevistados afirmó que el método mejoró sus habilidades: “muchos hablaron de su mejora técnica como una mejora en su capacidad para hacer música” (Lister-Sink, 2015, p. 321). El estudio obtiene evidencia que apunta a que el profesorado insiste en inculcar buenos hábitos técnicos al alumnado, pero carecen de criterio suficiente cuando se trata de guiar a estudiantes que presentan dolor o lesiones: “[los profesores] no ofrecieron sistemáticamente consejos sobre el sonido a sus alumnos con dolor o lesiones, y en muchos casos, sus aportaciones fueron de poca ayuda o contraproducentes” (Lister-Sink, 2015, p. 303).

Encalada (2017) estudia en su tesis doctoral el sobreuso de los músculos flexores de los dedos y el infradesarrollo del pulgar como elementos que dificultan la interpretación y provocan la rigidez de la mano. En su tesis realiza una compilación de ejercicios, mediante la revisión de la literatura existente al respecto, para ayudar a prevenir dichos problemas.

La corrección postural es un tema presente también en las tesis doctorales españolas de los últimos años, como en Blanco (2013). Mayoral (2015) investiga los modelos de prevención y educación para la salud en los Conservatorios Superiores.

El estudio de Linari et al. (2011) demuestra que los pianistas que sufren de problemas de dolor en el cuello suelen tener las manos más pequeñas que aquellos que no presentan dolor.

1.4. La enseñanza-aprendizaje del piano en la Educación Superior: Un análisis de las concepciones y prácticas docentes y discentes en torno a la técnica pianística

En la siguiente sección se analizarán las investigaciones que estudian las prácticas y las concepciones docentes y discentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones de Educación Superior, especialmente en lo relacionado con la técnica pianística.

Antes de entrar en detalle, para conocer una visión general del estado de las investigaciones sobre pedagogía del piano de los últimos años, se puede recurrir a varias revisiones de la literatura científica que han constituido trabajos doctorales previos. Los temas de estudio de las tesis doctorales desde 1951 hasta 2008 en el campo de la pedagogía del piano han sido recopilados y analizados por Lin (2010).

Montandon (1998) elabora una tesis doctoral similar, centrada exclusivamente en Estados Unidos. En concreto, se analizan las actas de la *National Conference on Piano Pedagogy* desde 1981 a 1995. Los resultados de este estudio señalan la necesidad de una enseñanza que aúne los conocimientos procedimentales con las habilidades prácticas, además de la incorporación de las teorías de aprendizaje a la clase de piano. Según este autor, los temas de investigación de los últimos años se han centrado en las nuevas tecnologías y sistemas electrónicos aplicados a la enseñanza-aprendizaje, nuevas poblaciones de estudiantes, la formación del profesorado y la práctica pedagógica.

Jiang (2019) investiga sobre las titulaciones en interpretación pianística ofertadas por las universidades de China y Estados Unidos. Se suministraron cuestionarios a discentes y docentes de un total de 20 instituciones de ambos países. Se comprueba que la mayoría de las instituciones de ambos países ofrecen programas de interpretación y pedagogía del piano, así como máster en acompañamiento. Los resultados de la investigación muestran que los retos a los que los estudiantes se enfrentan durante sus estudios son: gestionar la sobrecarga lectiva, el aprovechamiento efectivo del tiempo, mejorar sus capacidades técnicas, la gestión de la ansiedad, y el aprendizaje memorístico. En cuanto a las opiniones de los docentes, los resultados muestran una diferencia notable en cuanto a las concepciones sobre repertorio: mientras que en Estados Unidos se opta por un programa flexible, en China son partidarios de exigir un mayor número de obras obligadas. Desde el punto de vista docente los resultados del cuestionario mostraron que:

Mejorar en técnica pianística no era, de hecho, una tarea fácil. [Los profesores] sugerían que los estudiantes no solamente debían dedicar más tiempo estudiando, sino que, todavía más importante, debían practicar de manera efectiva y aprender de cada oportunidad que tuvieran de interpretarla en público (Jiang, 2019, p. 95).

Fu (2007) entrevista a veinte profesores de veinte universidades que enseñan dentro la carrera de Pedagogía del Piano en Estados Unidos. Se pretende hacer una evaluación del estado actual de esos programas y detectar carencias. Los resultados muestran datos de carácter descriptivo como que la mayor parte de los entrevistados poseían un doctorado en música, o que el formato de clases de piano detectado contempla la formación individual y grupal. Las personas entrevistadas llegan a un consenso en cuanto a la cualificación del programa, siendo para un pedagogo lo más importante el hecho de tener una educación equilibrada. Entre los aspectos negativos a mejorar, se hizo referencia a una necesidad de ampliar el presupuesto.

Un estudio similar es realizado por Grausam (2005), centrándose en 35 conservatorios de los Estados Unidos que enseñan grado y postgrado. Se emplea la técnica de encuesta. Los resultados muestran la necesidad de unir la dicotomía entre la pedagogía y la interpretación en los conservatorios de música de nivel superior.

Cheng (2016) desarrolla una investigación para comprender el diseño y la estructura de los programas de máster en pedagogía del piano en Estados Unidos. Se emplea la técnica de la entrevista y la encuesta, principalmente. En su investigación se pregunta por las similitudes del currículo entre las diferentes instituciones de los Estados Unidos, cómo éstas afectan a los estudiantes, cómo se evalúa, qué aspectos creen los profesores novatos que son los más importantes a considerar y si hay diferencias entre éstos y las expectativas de los veteranos, entre otras cuestiones. El estudio constata que: “el desarrollo de las habilidades técnicas ha sido uno de los temas predominantes desde 1920” (p. 26). Por otro lado, se pone en relieve el hecho de que las investigaciones realizadas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del piano en la Educación Superior está centrada en la perspectiva del profesor, dejando poco investigada la perspectiva discente. Otras conclusiones muestran que, al no tener muchos de los estudiantes de estos programas experiencia docente previa, “la interacción aprendizaje-enseñanza entre el profesor y el estudiante posibilita una valiosa oportunidad a los profesores novatos [estudiantes de máster en pedagogía] para aumentar los conceptos pedagógicos que aprenden en las asignaturas de didáctica” (Cheng, 2016, p. 78).

Juntunen (2014) explora las concepciones del profesorado sobre la enseñanza pedagógica en el contexto de la Educación Superior en Finlandia. Se lleva a cabo mediante el instrumento de la entrevista. La muestra es de doce profesores. Las conclusiones muestran que la manera de enseñar predominante es la individual y que existe poca interacción con los colegas. En lo concerniente a la técnica pianística, todas las personas entrevistadas, están de acuerdo en afirmar en que es un elemento fundamental en la interpretación a alto nivel, que se complementa con la expresión artística.

Abankwa y Mikkilä (2018) investigan dos instituciones de Educación Superior, una en Finlandia y otra en Alemania. El foco se centra en los programas que ofrecen las instituciones en relación con la pedagogía del piano. El objetivo es conocer cómo se prepara a los estudiantes para su inminente futuro profesional. Se llevaron a cabo nueve entrevistas semi-estructuradas a profesores de piano, jefes de departamento y alumnado del programa. Los temas relevantes que surgieron fueron clasificados en: la organización del currículo, las concepciones del profesorado sobre su profesión y el ambiente de trabajo, las capacidades necesarias para ejercer la docencia, y el perfil del futuro docente de música. Las conclusiones mostraron una estructuración diferente del currículo entre ambos países: en Finlandia la pedagogía del piano se oferta como itinerario optativo dentro del propio programa de Grado en Música, mientras que en Alemania posee un título aparte. Por otro lado, se encuentra evidencia que indica la necesidad de promover una cooperación más intensa entre el profesorado dentro y entre las diferentes instituciones, fomentando las oportunidades de desarrollo profesional. Conclusiones que están en la línea de Juntunen (2014), a nivel internacional, y de Escorihuela (2017) y Castro (2015), en el contexto Español. En lo que se refiere a la técnica, ésta se concibe como una habilidad necesaria para el músico completo. Según Abankwa y Mikkilä (2018), el profesorado de piano:

Tiene que haber experimentado éxito como intérprete, al menos hasta cierto punto. Tiene que ser muy consciente de cómo tocar el piano a un alto nivel [...]. Este conocimiento incluye los aspectos técnicos y fisiológicos, y también las habilidades musicales generales que son necesarias para los pianistas (p. 38).

Los encuestados establecieron como requisitos de un buen profesor de piano: “un alto nivel de habilidades interpretativas y personalidad artística” (Abankwa y Mikkilä, 2018, p. 620).

Escorihuela (2017), analiza la práctica educativa sobre la enseñanza instrumental de la flauta travesera en las Enseñanzas Superiores de Música en España. Se ha considerado oportuno incluirlo aquí, debido a los aspectos pedagógicos generales que se analizan en dicha investigación y que van en línea de las conclusiones de otros estudios sobre piano relacionados. A este respecto, al igual que ya señalaba Castro (2015) en el contexto de Enseñanzas Profesionales, en Escorihuela (2017) se señala la necesidad de “aglutinar los pensamientos sobre la flauta [...] en un marco que propicie la interacción e intercambio de conocimientos y pareceres” (p. 187).

Por alusiones, se considera pertinente tratar a continuación de manera breve el estudio de Castro (2015), donde se investiga sobre cómo se aprende piano en un conservatorio de Enseñanzas Profesionales de León (España). Se emplea el método de estudio de caso a través del instrumento de la observación, principalmente mediante cuestionarios y entrevistas, a varios alumnos y alumnas matriculados en el conservatorio en la clase de conjunto instrumental para pianistas. Las conclusiones, en lo que respecta al contexto del centro, muestran la pertinencia de mejorar los procesos de interacción humana dentro de las instituciones y la necesidad de una implicación activa por parte del profesorado. A un nivel más concreto, Castro (2015) afirma que: “se deberían aplicar acciones de investigación encaminadas a profundizar en [...] aspectos relacionados con la técnica instrumental, [sic] como la detección de estilos de aprendizaje y su vinculación con la escritura de cada instrumento” (p. 547).

Woronchak y Comeau (2016) estudian los beneficios de implementar un diario de seguimiento en estudiantes avanzados de piano. Se realizó un seguimiento a un grupo de 18 estudiantes. Se estableció una lista con las veinte estrategias más anotadas referentes al proceso y técnicas de estudio, se hizo lo mismo con los sentimientos más apuntados por los estudiantes. Woronchak y Comeau (2016) afirman que focalizando la atención en elementos específicos, como los aspectos técnicos: “la frecuencia de componentes reflexivos reportados puede ser más precisa” (p. 803).

Gil (2010) se centra en el estudio de una realidad concreta, como es el Conservatorio Superior de Música de Vigo, para, mediante la técnica de la entrevista abierta, conocer la perspectiva docente y discente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del piano y, en base a ello, realizar una propuesta de mejora. Algunas conclusiones del estudio indican que los estudiantes de ahora conciben sus estudios de manera diferente a como lo hicieron sus docentes: “gran parte del alumnado parece estar cimentando su formación artística sobre una base de sentimientos negativos que no es la idónea” (Gil, 2010, p. 362). Por otro lado, la investigación revela que el segundo problema más importante detectado en los estudiantes es la falta de técnica, siendo el primero la falta de concentración. Los profesores detectan problemas técnicos de base. Aún así, no se plantean actividades específicas orientadas a resolver los problemas técnicos que plantean los alumnos, como un mayor control muscular para evitar tensiones. Gil (2010) afirma que: “muchos entrevistados consideran que encuentran dificultades técnicas en las obras pero desconocen la manera de superarlas” (p. 287). Este desconocimiento lleva a algunos a relacionar la técnica con la inspiración del momento. Otra conclusión del estudio a destacar, compartida por docentes y discentes, es que la amplia oferta de asignaturas supone un exceso de carga lectiva que quita tiempo y energía para dedicar al instrumento. Por último, la importancia de la técnica pianística es expresada en el estudio por profesionales entrevistados de otros países, en Viena: “la perfección técnica es el punto de partida” (Gil, 2010, p. 359).

Las concepciones de los profesores estonios y finlandeses son estudiadas por Sepp, Roukonen y Ruismäki (2013). Se realizaron entrevistas a cinco profesores de cada país. Los resultados son categorizados según la taxonomía de Kansanen (1993) en tres niveles de pensamiento musical. Los resultados indican que los docentes de ambos países se centran sobre todo en los aspectos prácticos, sin profundizar en los aspectos metafísicos de la enseñanza.

Las concepciones docentes y discentes han sido estudiadas en Reino Unido mediante investigaciones descriptivas que tienden a aglutinar varios niveles educativos. Prueba de ello son los trabajos de Lennon (1996), Cathcart (2013) y Mills y Smith (2003), que se analizarán a continuación.

Lennon (1996) realiza un estudio cualitativo, mediante entrevista semi-estructurada, en el que se acerca al trabajo de seis profesores de piano de Reino Unido que enseñan en diferentes niveles educativos, desde iniciación a Conservatorio Superior. El objetivo es comprender sus puntos de vista respecto a cuestiones pedagógicas. El autor pone en relieve la dificultad para separar el conocimiento musical con el conocimiento pedagógico del profesorado, reconoce la multiplicidad de aspectos que engloba la enseñanza del piano y sugiere las teorías de Swanwick como marco conceptual para las pedagogías del futuro

Cathcart (2013) realiza un estudio en Reino Unido para conocer las prácticas y concepciones de los docentes de diversos niveles educativos, focalizando en los de iniciación musical. La revisión de la literatura existente, según Cathcart (2013) arroja resultados como que: “durante los últimos 20 años ha habido un reconocimiento hacia el contexto del profesor de instrumento como un campo de investigación digno que, de hecho, ha sido escasamente investigado” (p. 55). Cathcart (2013) identifica el estudio de Creighton (1997) como el inmediatamente anterior hecho a sus investigaciones, que sea específico sobre piano en Reino Unido. La investigación muestra evidencia que lleva a la autora a concluir que existen dos tipos de perfil docente: el técnico e intelectual y el creativo e interpretativo. Los profesores encuestados dan un grado alto de importancia al repertorio y al desarrollo de la técnica, estando por encima de aspectos como la improvisación, tocar de oído, lectura a primera vista o la composición al piano. El 76 % de la muestra empleaba el sistema de examen para evaluar. En lo que respecta a la técnica pianística, según Carthcart (2013), ha sido un continuo en la literatura pedagógica del instrumento:

El entreno de las habilidades técnicas continúa dominando [hacia finales del siglo XX] los libros en su mayor parte [...]. A finales de siglo los libros se volvieron más coloridos y algunos incluso incorporaban CDs adjuntos, sin embargo, en su mayor parte, todavía estaban diseñados para enseñar habilidades de lectura y desarrollo técnico (p. 51).

Mills y Smith (2003) investigan acerca de las concepciones del profesorado de escuelas de música y de conservatorios en Reino Unido. Para ello realizan una encuesta a 134 profesores de instrumento. Los resultados muestran que un 57% afirma que su manera de enseñar está influida por la manera en la que fue

instruido por sus profesores anteriores. El estudio muestra que las concepciones sobre cómo se debe enseñar y los contenidos a impartir dentro de la Educación Superior difieren de las concepciones que se tienen para etapas anteriores. Un 27% afirma que en las escuelas de música la enseñanza de la técnica es insuficiente. Un 28% reconoce que la enseñanza de la técnica es uno de los aspectos que mejora después de dejar la escuela:

El profesor ideal de educación superior organiza clases de manera que los estudiantes estén el mayor tiempo tocando, el otro sello distintivo de una buena clase instrumental es el foco en la técnica, desarrollo de la personalidad musical y el estudio de un amplio repertorio (Mills y Smith, 2003, p. 21).

Otros estudios previos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje del piano en Reino Unido, según Cathcart (2013), fueron llevados a cabo por Gibbs (1993), donde se realiza una encuesta a 600 profesores privados de instrumento que completa con 57 entrevistas; y, ABRSM (1994, 1997 y 2000), donde se llevaron a cabo varios estudios para averiguar el perfil de sus docentes y los candidatos a dicho programa.

1.5. El currículo en la Enseñanza Superior

En los siguientes párrafos de este Estado de la Cuestión se analizarán una serie de estudios que tienen que ver con la legislación y su aplicación durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Abdel (2010) compara el currículo de Educación Superior entre dos instituciones de Enseñanza Superior de Egipto y Estados Unidos. Las conclusiones muestran que mejoraría el conocimiento sobre educación musical e incrementaría el diálogo entre diferentes culturas el hecho de recibir docentes de intercambio de diferentes países. La necesidad de diálogo entre instituciones y entre el profesorado se ha puesto en evidencia en las conclusiones de otros trabajos como Escorihuela (2017), Castro (2015), Botella e Isusi-Fagoaga (2018) o Abankwa y Mikkilä (2018).

Báez (2019) elabora un análisis del diseño curricular de la especialidad de Interpretación en los Conservatorios Superiores de Andalucía. Su estudio se

centra en los instrumentos sinfónicos. Entre las conclusiones, destacan algunas de carácter global como: que en pocas Comunidades Autónomas se establece la preparación profesional del alumnado, que es necesario proceder a una revisión de los diseños curriculares, que es urgente la creación de una mínima normativa especializada que no cambie cada curso, y que se detecta evidencia que señala la necesidad de la creación de programas de máster en los conservatorios andaluces.

El estudio anterior guarda relación con el de Vicente (2007), donde se empleaba el estudio de casos y un análisis de cuestionarios distribuidos entre docentes y discentes de los Centros Superiores de Andalucía, para evaluar la aplicación de la LOGSE. Este estudio concluía que la LOGSE había mejorado la realidad educativa anterior y que “la docencia se erige como principal salida de unos estudios que, sin embargo, se centran en la formación de intérpretes” (Vicente, 2007, p. 236).

El currículo de Educación Superior también se ha estudiado en Cid (2012) y, centrándose en la reforma educativa del Plan Bolonia, en Gutiérrez (2004). Cid (2012) realiza un trabajo de corte descriptivo con un enfoque mixto. Se investiga la realidad de los Conservatorios Superiores de A Coruña y Vigo. Los resultados de la investigación muestran que: “el currículo LOGSE en su concepto global, no es considerado satisfactorio por el profesorado” (Cid, 2012, p. 21). En lo que respecta al colectivo discente, el 51% de los estudiantes de Grado Superior compagina el trabajo con los estudios. Por último, se detecta una laguna en el ámbito pedagógico e investigador.

Villafruela (2012) compara la LOGSE y la LOE desde la perspectiva del estudiante. Para ello, emplea el instrumento del cuestionario sobre una muestra de 100 discentes LOE y 100 discentes LOGSE matriculados en el curso académico 2011-2012. En las conclusiones señala que el enfoque de algunas asignaturas es inadecuado y se percibe una necesidad de repartir mejor el tiempo lectivo. Junto con lo anterior, se apunta la necesidad de más tiempo para el estudio de la especialidad instrumental: “la práctica es en la formación musical interpretativa sin duda el eslabón más importante (Villafruela, 2012, p. 689). Por otro lado, se echa en falta asignaturas más cercanas a las salidas profesionales, así como una falta de vínculo entre las instituciones educativas y las salidas profesionales. En

lo referente a las técnicas de aprendizaje, Villafruela (2012) señala que: “el uso de la técnica de imitación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación [...] se ha arraigado en nuestra cultura del pensamiento” (p. 689).

La legislación y las normas de organización y funcionamiento de las instituciones musicales del pasado han sido objeto de estudio por Delgado (2003). Su investigación gira en torno al papel del Estado en la formación del músico, contemplando las interacciones estado-sociedad durante la época contemporánea.

Si se desea conocer la realidad legislativa sobre la creación de conservatorios a nivel autonómico en la Edad Contemporánea, se puede consultar el estudio de Fontestad (2006), donde se trata el caso del Conservatorio de Valencia desde 1879 a 1910, o el de Sarget (2000), donde se atiende el caso de la Comunidad de Castilla la Mancha, después de una revisión de la normativa a nivel estatal a partir de 1831, fecha de creación del Conservatorio de Madrid.

1.6. La técnica pianística a través de temas transversales en el contexto de Educación Superior

La técnica pianística y su pedagogía en las Enseñanzas Superiores de Música a nivel mundial, ha sido relacionada con aspectos específicos como la memorización, el miedo escénico, la ansiedad, la expresividad, el repertorio o la motivación. A continuación, se analizan algunos trabajos en los que se ha encontrado evidencia sobre ello.

Pignatelli (2016) realiza una investigación con el propósito de comprender cómo enseña el profesorado de piano a afrontar el miedo escénico. Para ello, emplea observaciones, entrevistas y cuestionarios, en España (CSMA) y Argentina (Conservatorio Nacional de Música “Carlos López Buchardo”), dirigidos a discentes y docentes. Los resultados del estudio evidencian cómo un enfoque positivo de disfrute y motivación en el estudio diario da mejores resultados en el concierto. Por otro lado, las conclusiones de la investigación, muestran que la falta de continuidad en las actuaciones públicas es denunciada retiradas veces por los alumnos, ya que las actuaciones son consideradas esenciales para la superación del miedo escénico; y, por otro lado, que la relación profesorado-

alumnado es considerada un aspecto importante por los estudiantes, ya que promueve su seguridad personal. A pesar de tratarse de un estudio sobre miedo escénico, el tema de la técnica pianística aparece en numerosas ocasiones: “la base de una buena preparación pianística comienza por una buena técnica, en la que el alumno se sienta seguro y tenga conciencia de lo que está haciendo con sus músculos y cómo controlarlos para poder llegar a la relajación” (Pignatelli, 2016, p. 80). En las conclusiones del estudio, Pignatelli (2016) afirma que: “las contracciones musculares son otro de los factores que dan lugar al miedo escénico a través de la inseguridad” (p. 265). El trabajo de la técnica se concibe como un contenido necesario en el Currículo de Enseñanzas Superiores, ya que: “mejorar la capacidad técnica sirve como medio para lograr una mayor expresividad” (Pignatelli, 2016, p. 72).

La ansiedad ha sido estudiada en alumnado de Conservatorio Superior en España por Arnáiz (2015) y Conde (2012). Arnáiz (2015) realiza una investigación mediante encuesta a varios centros españoles, representando su muestra un 2,19 % del total de la población matriculada en Conservatorios Superiores. El estudio diagnostica los factores que intervienen en la ansiedad escénica, analiza el efecto que la ansiedad tiene en los estudiantes y la relaciona con variables pedagógicas, además de analizar la relación entre la variable indefensión y la ansiedad. Los resultados de la investigación muestran evidencia de que el sexo femenino presenta mayor nivel de ansiedad en la interpretación y mayor control de la memoria. Por otro lado, a mayor edad, menor es el efecto de la ansiedad. Según Arnáiz (2015): “las expectativas que los progenitores crean determinan la forma de afrontar dicha actividad en una profesión en la que las expectativas son uno de los elementos clave para la superación de los objetivos” (p. 206). El estudio establece la necesidad de incluir en el currículo un mayor número de asignaturas relacionadas con la ansiedad, de manera que se pueda abordar la interpretación desde tres líneas para paliarla, que son: “la perspectiva de la ansiedad somática próxima, la relación de la interpretación con las emociones relativas a la vulnerabilidad psicológica heredable y la relación de la interpretación con las circunstancias debidas a la vulnerabilidad psicológica general del individuo (p. 207).

Se han realizado estudios, dentro del marco de Enseñanzas de Música Superiores, sobre expresividad y emoción por Almoguera (2015), y en

universidades de España, Inglaterra y Portugal, por Bonastre (2015). Bonastre (2015) señala que: “los alumnos portugueses tienden a pensar más que la expresividad es una cuestión de técnica” (p. 403), especificando que “el único factor de concepciones en el que no se produjeron diferencias es justamente el que considera que la expresividad es básicamente una cuestión de técnica” (p. 389).

En la investigación de Karlsson y Juslin (2008) se demuestra que docentes y discentes de todos los niveles educativos, incluido conservatorio, opinan que la expresión es un elemento importante. Se analizaron las grabaciones de las clases de cinco profesores a doce estudiantes. Los resultados del estudio muestran una falta de metas claras, de tareas específicas y de patrones específicos de enseñanza.

Lorenzo (2009) realiza una investigación mediante la técnica de estudio de caso, centrándose en los Conservatorios Superiores de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En su estudio replantea los contenidos de repertorio de la asignatura de piano. Para ello, realiza entrevistas a tres pianistas de prestigio, como son José Luís de Miguel, Javier Herreros y Antonio Jesús Cruz, además de emplear la técnica de encuesta para recabar información de interés. De esta manera, la autora ha podido concluir cuál sería el repertorio que mejor se adaptaría a las necesidades y demandas de docentes y discentes de Andalucía y hacer algunas sugerencias de modificación al currículo, aportando una selección gradual de las obras que deben integrar cada curso de los Estudios Superiores de Música en la especialidad de piano. En vista a los estudios (repertorio) seleccionados por profesores y alumnos, Lorenzo (2009) indica que: “en el Grado Superior se considera muy importante para la formación del futuro pianista el estudiar y solventar tanto las dificultades técnicas como las musicales” (p. 283). La pertinencia o no de estudiar la técnica pianística de manera aislada al repertorio de concierto es uno de los aspectos tratados en las entrevistas. A este respecto, uno de los pianistas de prestigio entrevistados afirma que para ello: “se tiene que dar la circunstancia de que el alumno se dé cuenta de su falta de nivel técnico, asuma esta circunstancia y deje al profesor poner los medios para resolverlo” (Lorenzo, 2009, p. 341).

Teixeira (2018) investiga acerca de cómo tres pianistas estudiantes de Educación Superior conciben el aprendizaje del repertorio, empleando un acercamiento

fenomenológico mediante entrevista semi-estructurada, observación, grabación de las interpretaciones y entrevista abierta. Se demuestra que la manera de concebir el aprendizaje está ligada a la experiencia previa y que “el nivel y calidad de la interacción de cada estudiante con su repertorio es distinta y depende de su disposición personal para hacer frente al aprendizaje del repertorio” (Teixeira, 2018, p. 427). Además, se destaca la importancia de la creatividad para diseñar actividades encaminadas a la resolución de problemas durante el proceso de estudio. La técnica pianística es un tema tratado por los casos investigados, asociándose en uno de ellos directamente con el gesto: “el gesto puede ser físico en conexión con la técnica pianística (Teixeira, 2018, p. 443).

Odendaal (2019) realiza una investigación relacionada con los procesos de aprendizaje del repertorio. En concreto se centra en el aprendizaje de una pieza nueva por parte de seis estudiantes de piano clásico de una institución de Enseñanza Superior en Europa. Las técnicas empleadas fueron análisis de las grabaciones y entrevistas. Los investigados tuvieron que estudiar dos obras de diferentes estilos. Los resultados muestran que los estudiantes de clásico son muy similares entre sí en lo que refiere a sus aproximaciones al estudio de la partitura. Más en concreto, el estudio revela que ninguno de los participantes se grabó a sí mismo durante el proceso, indicando que no suelen emplear esa técnica para autoevaluarse normalmente; algunos cantaron la melodía en voz alta, se empleó el metrónomo; y sólo una alumna afirmó tener una imagen visual en la memoria de la partitura. El autor explica los cambios de aproximación al estudio de la partitura por parte de los diferentes estudiantes de la siguiente manera:

parece ser un producto de numerosas influencias interrelacionadas [...] que incluyen: aspectos intrapersonales como objetivos, motivación, y conciencia social; relaciones interpersonales con los profesores y otra gente significativa; asuntos relacionados con la dificultad técnica o la familiaridad con las convenciones interpretativas de la música a aprender; y aspectos contextuales como el entorno físico, requisitos y plazos establecidos (p. 381).

Cara (2018) realiza una investigación con el objetivo de analizar las distintas estrategias de estudio de los estudiantes en función de sus capacidades

cognitivas. Se aplica al aprendizaje de una obra contemporánea por diez estudiantes de la Universidad de Chile. Los resultados muestran que la técnica pianística está relacionada con la variable confianza. Además, las habilidades técnicas se catalogan como la etapa intermedia que lleva a la fase de autonomía interpretativa del repertorio.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la memorización de la partitura musical, en estudiantes de piano, es investigado por Herrera (2014). Su estudio tiene una muestra de 545 estudiantes de 18 instituciones de Enseñanza Superior del país de México. Esta tesis doctoral pone luz a algunas estrategias memorísticas que emplean esos estudiantes, tales como la audición de grabaciones de la misma obra interpretadas por diferentes pianistas de prestigio. A la hora de memorizar, la repetición es uno de los recursos más empleados. En el estudio, las mujeres obtienen puntuaciones superiores a los hombres en todas las estrategias de memorización analizadas. Además, se muestra como los estudiantes más jóvenes (de 17 a 19 años) emplean la memoria kinestésica y visual, mientras que los más mayores (de 20 a 22), sustituyen la kinestésica por la visual. Otro de los resultados del estudio es que la memoria visual y la auditiva, aplicadas durante un periodo de tiempo, sirven para perfeccionar la técnica (p. 329).

Centrada en la ciudad de Atenas, se encuentra una investigación en Markea (2002). Se estudia la enseñanza de la musicalidad dentro del programa de Pedagogía del Piano en el Conservatorio de Atenas. Se emplea la técnica de observación y análisis de contenido. Se realizan entrevistas al profesorado y grabación de clases. Otros aspectos que son investigados, en relación con la adquisición de la personalidad musical por parte del estudiante, son: las influencias del contexto social del estudiante, la relación docente-discente, las exigencias del conservatorio, la relación entre técnica y expresividad, o el estudio del repertorio clásico occidental. Según el autor, es la primera vez que la enseñanza-aprendizaje del piano ha sido estudiada en Grecia. De la investigación se extraen algunas conclusiones relacionadas con la técnica y la metodología de enseñanza:

Para mejorar la técnica los profesores sugieren a los estudiantes ciertos “secretos” metodológicos. Estos incluyen estudiar lento, aumentando sucesivamente el tempo de lento a medio y después a rápido, con dos manos o a manos separadas, repetición, perseverancia en los puntos

difíciles, lectura a primera vista, practicar la memorización y practicar fuera del piano, estudiar escalas, estudios y ejercicios (Markea, 2002, p. 190).

Otros aspectos característicos del piano sobre los que los profesores hacen al alumnado que preste especial atención son el uso del pedal y el control del sonido. En los conservatorios griegos analizados, los estudiantes tienen que interpretar un programa de cuatro obras al final del curso en un examen, para poder promocionar. En la práctica, por falta de tiempo, profesorado y estudiantado se centran en el estudio de las obras, por lo que: “otros aspectos como el estudio de escalas, estudios y ejercicios es evitado” (p. 180). Esto revertiría negativamente en la interpretación, ya que: “para obtener el conocimiento requerido, la persona debe ceñirse estrictamente a la partitura y reproducirla en detalle. Esto es logrado mediante el desarrollo de una buena técnica y destreza en el manejo del piano” (p. 193). La técnica es importante puesto que: “ayuda al pianista a reproducir melódica y musicalmente la partitura” (p. 190).

Cheng y Southcott (2016) investigan sobre un grupo de profesores de piano expertos cómo mantener una motivación intrínseca a lo largo de la vida. Las conclusiones del estudio pueden ayudar a otros profesores a fomentar la motivación intrínseca de sus alumnos. En el estudio se observa la relación de la técnica pianística con la motivación. En concreto, los resultados revelan situaciones en las que la falta de técnica hace que los alumnos intenten abordar obras que les sean más fáciles de aprender, para evitar la frustración. Otro de los aspectos en los que entra en juego la técnica con la motivación es cuando el profesor no manda a examen al alumno porque no está preparado técnicamente. Según Chen y Southcott (2016) ambas son situaciones que pueden desmotivar al discente.

Las concepciones de los profesores hacia el examen final en los conservatorios franceses son estudiadas en Maugars (2006). Los resultados muestran que la evaluación es concebida como un examen. Los estudiantes adoptan un rol pasivo en el proceso de evaluación. Los resultados muestran que una clarificación de los criterios de evaluación es necesaria. Las características de los programas de máster en los Estados Unidos –incluidos aspectos como currículo y evaluación– son investigadas en la tesis doctoral de Meyers (2014). Teixeira y Hentschke

(2010) realizan una investigación mediante la técnica de estudio de caso para conocer las estrategias empleadas por los estudiantes de conservatorio que preparan el examen final, basándose en la taxonomía de Elliot. Se evalúa la preparación del repertorio y las concepciones de los estudiantes sobre su preparación.

La enseñanza individual en el conservatorio y sus particulares características han ocupado investigaciones como las de Carey y Grant (2015, 2014); Carey, Bridgstock, Taylor, McWilliam y Grant (2013); Gaunt (2008); Burwell (2005, 2016); Persson (1996); Presland (2005); Schimidit (1989), entre otros. Entre los aspectos positivos de la ratio 1:1, es que facilita que el profesor se adapte a las necesidades particulares del estudiante (Carey et al., 2013; Carey y Grant, 2015), excluyendo algunos aspectos negativos de las *masterclasses*, demostrados por otras investigaciones, como la ansiedad o las dificultades de concentración (Creech, Gaunt, Hallam y Robertson, 2009).

Los autores anteriores realizan una investigación con 37 estudiantes de piano de la Guildhall School of Music and Drama de Londres, Reino Unido. El propósito es conocer cuáles son los factores considerados más importantes por los estudiantes en *masterclass*. Según Creech et al. (2009) las *masterclasses* ofrecen oportunidades para incorporar nuevas ideas técnicas a la manera de tocar del estudiante. Los estudiantes entrevistados por Creech et al. (2009) valoran positivamente el hecho de que alguien experto “te corrija acerca de la técnica y los problemas posturales” (p. 319). De hecho, la variable *consejos técnicos* es la más votada, siendo el contenido principal que los estudiantes que realizan *master classes* esperan que se les enseñe. Sobre si el alumno que se presenta a la *master class* debe tener una técnica sólida previamente, así como madurez musical y personal, los estudiantes encuestados se muestran indecisos, obteniendo dicho ítem una puntuación de 2,92 sobre 5.

Long, Creech, Gaunt, Hallam y Robertson (2012) investigan las concepciones de los estudiantes de conservatorio sobre las *masterclasses* públicas. El estudio revela que el concepto de excelencia musical está articulado en torno al género. En la investigación se empleó la técnica de la encuesta con una muestra de 351 estudiantes de conservatorios de Reino Unido.

Presland (2005) investiga acerca de las relaciones de los discentes hacia sus docentes en los conservatorios de Reino Unido. La técnica empleada fue la entrevista a doce estudiantes. El dominio técnico es especialmente considerado por el profesorado, ya que los estudiantes entrevistados debían hacer un examen de desarrollo técnico a mitad de curso académico. De hecho, “los profesores son contratados para transmitir sus habilidades técnicas, musicales e interpretativas” (Presland, 2005, p. 238).

Ivaldi (2016), realiza un estudio empleando el análisis del discurso para identificar algunas de las prácticas pedagógicas que tienen lugar entre el docente y el discente, dentro de la enseñanza individual de conservatorio. Los resultados muestran cómo el discente usa el lenguaje en función de qué es lo que quiere que el profesor evalúa y corrija. Las pausas, repeticiones, el volver a tocar desde el inicio y las disculpas por los errores son algunos de los ejemplos que, según Ivaldi (2016), se usan en clase frecuentemente. Este estudio pone en relieve, por un lado, cómo el análisis del discurso puede permitir al profesorado entender con qué intención el estudiante interpreta la música y, por el otro, que cada miembro de la clase debe ser estudiado en contexto con el otro y no de manera aislada.

La relación docente-discente en instrumentistas ha sido estudiada en Reino Unido por Gaunt (2008). Su estudio mostraba un alto grado de compromiso por parte del docente hacia su discípulo; sin embargo, se detectaron evidencias que hacían pensar que la enseñanza individual podía inhibir el desarrollo de la capacidad de sentido de responsabilidad y “la voz artística individual del discente: [cualidades] que son muy valoradas por los profesores” (Gaunt, 2008, p. 240). Estas capacidades son fomentadas por la enseñanza en equipo de varios profesores (Leavitt, 2006; Wöllner y Ginsborg, 2011). Por otro lado, Gaunt (2008) detectó que la ratio 1:1 hacía que algunos aspectos como la planificación y la evaluación fueran considerados de una manera mucho menos sistemática que en la enseñanza grupal. Posteriormente, Wöllner y Ginsborg (2011) llevan a cabo un estudio en el que ponen en práctica la enseñanza en equipo. Se analizan los beneficios que tener más de un profesor trabajando en equipo con el mismo estudiante puede reportar a la clase de instrumento. Wöllner y Ginsborg (2011) detectaron que: “diferentes profesores pueden cubrir diferentes áreas de la técnica” (p. 306); y que tocar delante de otros profesores era visto como un

aspecto positivo por los estudiantes, quienes podían beneficiarse de diferentes perspectivas docentes que les ayudarían en un futuro a plantear mejor su profesión, ya que se recibía una mayor exposición a nuevas ideas y un *feedback* adicional que no se producía en la enseñanza tradicional.

Los beneficios de la enseñanza en equipo dentro de las Enseñanzas Superiores han sido tratados por varias investigaciones, como se observará en el análisis siguiente.

MacRitchie, Zicari y Blom (2018) llevan a cabo una experimentación en un conservatorio de Suiza entre estudiantes de composición y piano. Los resultados muestran que el aprendizaje cooperativo es necesario. Los compositores necesitan preguntar a los pianistas aspectos relativos a las posibilidades interpretativas del instrumento y los pianistas a los compositores aspectos relacionados con la correcta lectura e interpretación de los signos escritos en la partitura.

Fisher (2006) detectó una laguna en la investigación sobre el aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza de piano en grupo dentro del contexto de la Educación Superior. En su tesis doctoral se muestran estrategias metodológicas para llevarlo a cabo en la clase de piano.

Reid y Duke (2015) ponen el foco de atención en la enseñanza entre iguales. Lo hace con alumnado de piano y saxofón del Conservatorio de Sydney. Los resultados del estudio muestran que los pianistas prestan especial atención en el proceso de aprendizaje de una obra a aprender las notas que están escritas con precisión, técnicas de memorización y “pasar las obras” delante de público antes de llevarlas a concierto.

Bennett y Stanberg (2006) realizan un estudio en el que se demuestra que las experiencias positivas durante la etapa de escolarización anterior a la etapa de Educación Superior aumentan la probabilidad de obtener mejor rendimiento posteriormente.

Se considera oportuno seguir incidiendo en los siguientes párrafos en los estudios que tratan la enseñanza-aprendizaje de la técnica de manera transversal, siempre guardando relación con las prácticas docentes de los profesores y las características peculiares de la educación en el conservatorio.

En primer lugar, Zhukov (2006) estudia la enseñanza musical instrumental en los Conservatorio de Australia desde la perspectiva de género. Se realiza un análisis de contenido de grabaciones de las clases de doce profesionales impartiendo clase, cada uno a una chica y a un chico por separado. Los resultados muestran que los hombres adoptan un rol autoritario en sus clases, mientras que las mujeres, un rol facilitador. Por otro lado, las chicas reciben más tiempo de clase y ven más obras durante las mismas que los chicos. Zhukov (2012) lleva a cabo un estudio posterior sobre el mismo tema, en el que obtiene resultados que indican que: “los profesores dan un mayor número de directrices generales y explicaciones y las profesoras ofrecen más respuestas y discusiones prácticas” (p. 32).

Por otro lado, Fernández-Morante (2018) investiga sobre la violencia psicológica en los conservatorios de música. Se aproxima al objeto de estudio desde el campo de la etnografía mediante la revisión bibliográfica. Los resultados muestran que “la ausencia de violencia en una condición irrenunciable para la calidad de vida desde la educación musical” (Fernández-Morante, 2018, p. 13).

1.7. Conclusiones

Como habrá observado el lector, el tema de la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística en los contextos formales de Educación Superior es complejo y engloba múltiples perspectivas. A lo largo del presente Estado de la Cuestión se ha tratado de ilustrar dicha complejidad trazando una visión que abarque todas las realidades investigadas en la literatura científica reciente.

En un primer lugar, se han concentrado para su análisis los trabajos científicos que hacían referencia a épocas pasadas. Aquí se ha podido comprobar que la terminología técnica ha carecido de consenso firme entre los teóricos. Junto con lo anterior, se observado cómo la comprensión de la técnica pianística mediante las prácticas del pasado para su aplicación en el aula de piano actual ha sido otro de los posibles acercamientos al tema de estudio. A continuación, se ha comprobado que la teorización de las técnicas extendidas del piano del siglo XX ha sido abordada por varias investigaciones.

Conforme el ritmo del capítulo avanzaba hacia el momento presente, se han introducido nuevas perspectivas. A este respecto, el estudio de los movimientos

y su docencia en conservatorio ha servido de nexo entre las investigaciones que hacían referencia al pasado y las que se centran en el momento actual.

Una vez alcanzado el periodo contemporáneo como tema de estudio, se ha procedido a analizar las investigaciones que centran su atención en las prácticas docentes y discentes. Como se ha podido comprobar, en este terreno se han realizado varios estudios que se han preocupado de conocer la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje del piano en el contexto de las Enseñanzas Superiores. Algunas de estas investigaciones han adoptado una perspectiva global y otras se han centrado en aspectos concretos, como el repertorio, la motivación, el miedo escénico, la expresividad, la ansiedad, la memorización, la evaluación, la enseñanza individual y la enseñanza en equipo, entre otras cuestiones.

Esta concreción temática, ha permitido incorporar un tamiz que explique la docencia de la técnica pianística desde perspectivas concretas, aportando nuevos datos a las aproximaciones previamente tratadas en este Estado de la Cuestión. Aproximaciones que han sido abordadas en su mayoría mediante estudios de corte descriptivo que permiten conocer las concepciones de los docentes y discentes a nivel mundial.

2. LA ENSEÑANZA MUSICAL REGLADA EN EL CONSERVATORIO

En este capítulo se tratará, en primer lugar, la historia y fundación de los primeros conservatorios, en tanto que instituciones destinadas a la enseñanza de música. En segundo lugar, se abordará la cuestión legislativa que incumbe a las Enseñanzas Superiores de Música en España, desde los primeros textos hasta el momento presente, para terminar, en tercer lugar, con un repaso a la actualidad de los centros educativos que ofertan este tipo de enseñanzas en España.

2.1. Los primeros conservatorios

El Conservatorio, en tanto que institución, ha servido para transmitir el saber musical a lo largo de la historia. Como se observará en el presente capítulo, se

puede afirmar que sus características han cambiado notablemente desde su creación, la cual tuvo lugar en el siglo XVI en Italia (Ibeas, 2016).

Los primeros conservatorios eran instituciones de carácter benéfico donde, entre otros oficios, se enseñaba el de la música (Escorihuela, 2017). Se trataba de instituciones de carácter social. Se ajustarían a estas características el *Conservatorio di Santa Maria di Loreto* de Nápoles –fundado en 1537–, el *Conservatorio dei poveri de Gesù Christo*, el *Conservatorio di Sant Onofrio* o el *Conservatorio della pietà dei Turchini*. Nápoles fue el epicentro en la creación de los primeros conservatorios hasta el siglo XVIII, época en la cual la mala gestión económica y los fraudes financieros llevaron a estas instituciones a un debilitamiento (Pignatelli, 2016). Este declive no solamente tuvo lugar en ciudades como Nápoles, sino también en otras como Venecia, donde a pesar de todo, el *Ospedale della Pietà* contó a principios del siglo XVIII con profesores como Antonio Vivaldi.

Como señala Fontestad (2006), aparte de los anteriores, otros conservatorios italianos de importancia fueron el Conservatorio Real de Nápoles, el *Regio Istituto Musicale di Florencia* creado en 1860, el *Liceo Musicale di Bologna* creado en 1864 o el *Istituto musicale di Torino* creado en 1865. Este modelo italiano de instituciones musicales fue tratado de imitar durante el siglo XVII por otros países. Es el caso de Inglaterra, aunque a pesar de los intentos no se consiguiera llevarlo finalmente a la práctica (Ibeas, 2016).

En países como Francia, el modelo de academia nacional financiada con dinero público y de carácter no eclesiástico aparecería un siglo más tarde que en Reino Unido, esto es, en el siglo XVIII. Un ejemplo se encuentra en la *École Royale de Musique et de Déclamation*. En el año de 1795 se funda el Conservatorio de París, institución que, tal y como apunta Ibeas (2016), fue innovadora en la ordenación de las enseñanzas instrumentales, permitiendo, por un lado, matricular alumnado desde los ocho años y motivando, por el otro lado, la escritura de numerosas obras técnicas, por parte de su profesorado, que exprimían al máximo las posibilidades del instrumento.

Por esta época, hubo otros conservatorios que, pese a seguir el modelo francés, no partían de iniciativas estatales. Es el caso de los Conservatorios de Praga – fundado en 1811– y Viena –fundado en 1817– (Delgado, 2003).

En el caso de Alemania, durante este periodo, la educación musical se circunscribía a la Universidad solamente en lo referente a los Estudios Superiores, existiendo otras instituciones –como academias privadas– que podían ofertar la formación inicial de la música. Además, en este país, la enseñanza de la música estaba presente en las Enseñanzas de Régimen General y en el ámbito familiar (Escorihuela, 2017).

Alemania sería protagonista junto con Rusia, a finales del siglo XIX, de un cambio en la concepción de la formación del músico: el objetivo del conservatorio sería, a partir de entonces, el de formar a los músicos virtuosos de mayor nivel. Además, en esta segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza del piano fue el epicentro de la enseñanza en los conservatorios (Schonberg, 1990). Con esta nueva filosofía, Mendelssohn funda en 1843 el Conservatorio de Leipzig. A la fundación de este conservatorio le sigue la de otros centros, como el Conservatorio de Colonia (1845), Munich (1846), Berlín (1850), Dresde (1855), Hamburgo (1873) o Frankfurt (1878), entre otros.

La misma idea de excelencia era compartida por algunos de los primeros conservatorios londinenses de relevancia, como el *Royal College of Music* (1882), que pretendía alcanzar la importancia y renombre de conservatorios como el de París o Berlín, en lo referente al número de virtuosos y compositores (Delgado, 2003). Uno de los primeros en crearse fue la *Royal Academy of Music*, fundada en 1822. Otros conservatorios de la capital –todos ellos nacidos con visiones y objetivos de enseñanza diferentes– fueron: la *Guidhall School of Music*, creada en 1880, o el *Trinity College of Music*, fundado en 1872 (Horsbrough, 2002).

En Rusia se puede destacar la creación del Conservatorio de San Petersburgo en 1862, por Anton Rubinstein; o la fundación, por el hermano de este, Nikolai Rubinstein, del Conservatorio de Moscú en 1866. Tchaikovsky sería uno de los primeros profesores que conformarían el claustro de este último conservatorio. En 1918, después de la Revolución Bolchevique, el gobierno nacionalizó los conservatorios y cambió el currículo (Wan, 2017). A partir de esta fecha se crearon otros conservatorios en el país, quedando como modelos los dos anteriores.

En Polonia, uno de los primeros Conservatorios creados a imitación del modelo parisino fue la Escuela de Canto y Declamación, cuyo fundador, Józef Elsner, fue profesor de Chopin (Pignatelli, 2016).

En Europa, en general, solamente hasta después de 1945 fue necesario para el profesorado tener una educación musical formal como requisito para acceso a la docencia en los centros públicos. A partir de esa fecha, tiene lugar en el continente una proliferación de programas estatales de educación musical en todos los niveles de enseñanza (Delgado, 2003).

A finales del siglo XX algunos conservatorios comenzaron a equiparar sus titulaciones con las expedidas por la Universidad, en el caso de que la enseñanza de la música no formara parte ya de dichos estudios. Es el caso de Inglaterra o Francia. De esta manera, el conservatorio ofrece en Europa, desde ese momento, estudios equiparables al Grado universitario (Gutiérrez, 2004).

En España, la creación de los primeros conservatorios tuvo lugar más tarde que en el resto de Europa (Pignatelli, 2016). En la época previa a la creación del conservatorio, la enseñanza musical en España estaba restringida –como ocurrió antes del siglo XVI en el resto de Europa– a las capillas. Dentro de las capillas se organizaba un programa de enseñanza que incluía la música. Como ejemplo de ello puede citarse la Abadía de Monserrat, que está considerada como una de las más antiguas de Europa (Pignatelli, 2016). El primer conservatorio español fue inaugurado por la Reina María Cristina en 1830 bajo el nombre de Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (Embidi, 2002).

El Conservatorio de Madrid fue pionero en España. Con la Ley Moyano pasó a denominarse Conservatorio de Música y Declamación. Habría que esperar algunos años para que otras capitales de provincia inauguraran sus conservatorios; como el Liceo Dramático de Aficionados de Barcelona, creado en 1837 y, posteriormente, denominado simplemente como Conservatorio del Liceo; el Conservatorio de Valencia (1879) o el Conservatorio de Málaga (1879). En el siglo XIX hubo en España Sociedades Económicas que se anticiparon a la fundación de algunos de los conservatorios anteriores, creando escuelas de música, que posteriormente, durante el siglo XX, serían absorbidas por el Estado adoptando la denominación de conservatorio (Fontestad, 2006).

2.2. Legislación

En lo que respecta a la evolución de la legislación de los estudios musicales de régimen público en España, Delgado (2003) realiza la siguiente taxonomía en cuatro etapas:

1. La primera etapa correspondería al Conservatorio de Madrid (1831-1905), ya que es el único centro durante esos años que posee en España el reconocimiento oficial de las enseñanzas musicales.
2. Una segunda etapa llamada *Etapa de Expansión* (1905-1966), correspondiente a los años en los que se valida la enseñanza musical de Conservatorio en otras capitales españolas.
3. La tercera etapa corresponde a la *Etapa de Regulación* (1966-1990), ya que en 1966 se crea un Decreto (Decreto 2618/1966) que regula el Plan de Estudios de los Conservatorio en todo el territorio español.
4. La cuarta etapa y última es la llama *Etapa de Integración* (a partir de 1990), y se hace corresponder con la aparición de la LOGSE y las sucesivas leyes del sistema educativo, las cuales integran la enseñanza de la música en el marco educativo general.

A estas podría sumársele una quinta etapa, que iniciaría con la aprobación de la LOE (BOE de 4 de mayo). Esta ley, como se verá mas adelante, daba el título de Grado a los anteriormente denominados como Títulos Superiores –si bien en 2012 se eliminaría esta nueva denominación por sentencia del Tribunal Supremo, y, posteriormente, se adoptaría la de Título Superior con el nacimiento de la LOMCE (BOE de 10 de diciembre)– e integraba los estudios de música de nivel superior en el EEES (Vieites, 2016).

Para comprender la taxonomía anterior, y dado que este capítulo trata sobre la legislación de las enseñanzas musicales, conviene remontarse a la primera ley que contempla bajo un texto jurídico a las Enseñanzas Artísticas Superiores: la Ley Moyano de 9 de septiembre de 1857 (CSEA, 2010). Esta ley, bajo la denominación de *Bellas Artes*, incluye a la pintura, escultura, arquitectura, la música y, dentro de esta última, a la música y declamación (Lemes, 2012). Junto con las enseñanzas artísticas, en la Ley Moyano, se clasifican como enseñanzas superiores a las Ingenierías –de caminos, canales y puertos, de minas, de montes, agrónomas, industriales– la Diplomática y el Notariado; enmarcándose como

enseñanzas profesionales a las de Veterinaria, Profesores mercantiles, Náutica, Maestros de obras, Aparejadores, Agrimensores y Maestros de primera enseñanza (Embid, 1997). Analizando más en detalle dicha Ley, se puede observar cómo en ella se regulan los estudios de Maestro Compositor de Música, que están formados por el estudio de la melodía, el contrapunto, la fuga, la instrumentación, la composición religiosa, la composición dramática, la composición instrumental, la historia crítica del Arte Musical y la composición libre. La de Maestro Compositor de Música es la única especialidad musical regulada en esta ley. Para conocer el marco normativo del resto de enseñanzas musicales es necesario consultar un reglamento especial establecido por el Real Conservatorio de Madrid, en el que se regula la música vocal, la instrumental y la declamación, así como otras cuestiones formales de matriculación y expedición de títulos (Lozano, 2007). Esto es debido a que, mediante la Ley Moyano, quedan vinculadas al Conservatorio de Música y Declamación de Madrid el resto de los conservatorios y escuelas de música provinciales y municipales (CSEA, 2010). Será a comienzos del siglo XX, con la aprobación del Real Decreto de 1905, cuando se establezcan las normas para la creación de conservatorios en el territorio español, quitando de esta manera la exclusividad que hasta entonces ostentaba el Real Conservatorio de Música de Madrid (Lozano, 2007).

Los siguientes avances jurídicos respecto a la enseñanza de la música en el país se pueden resumir en tres hitos fundamentales, correspondiendo cada uno con la respectiva ley que lo ampara. Así, en 1952, mediante el Decreto de 11 de marzo (BOE de 1 de abril) –que modifica al Decreto del 15 de junio de 1942 (BOE de 4 de julio)–, se separa la música de la declamación, quedando la primera en los conservatorios y la segunda, en las escuelas de arte dramático –que se clasificarán, como aquellos, en Elementales, Profesionales y Superiores– (Embid, 1997). Posteriormente, auspiciado por el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre (BOE de 24 de octubre de 1966), se consolida dicha división estructural de las enseñanzas. Sin embargo, el decreto anterior no supone un cambio jurídico sustancial respecto a la Ley Moyano –considerada como el primer “gran paso normativo” para las enseñanzas musicales en España– ya que en este continúan vigentes la mayoría de los mandatos ya establecidos anteriormente (Embid, 1997, p. 14). Finalmente, la Ley General de Educación (BOE de 6 de agosto de 1970) fomentaría la presencia de la música en el sistema público de enseñanza: por un lado, mediante la LGE se posibilita que, de manera “tímida pero real”, la

enseñanza musical esté insertada en el esquema general del sistema educativo – en la Educación General Básica y en el Bachillerato Unificado– (Zaldívar, 2005, p. 103); en segundo lugar, esta ley, impulsada por el entonces Ministro de Educación José Luis Villar Palasí, estableció la integración de las Escuelas de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y de las Escuelas de Arte Dramático en la Universidad, como se refleja en la Disposición transitoria segunda, apartado 4: “las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan” (Embid, 1997, p. 14).

El anterior constituye el primer reconocimiento explícito del carácter de Educación Superior de las Enseñanzas de Música (Lemes, 2012). Sin embargo, en el momento actual, esta disposición no se ha llevado a cabo en el caso de la música. Sí que se ha respetado en la mayor parte de las enseñanzas superiores recogidas en la Ley Moyano: “incorporándose con la Ley General de Educación de 1970 (BOE de 6 de agosto), si es que esta incorporación no había tenido lugar con anterioridad” (Embid, 2002, p. 35). De esta manera, para aquellas titulaciones afortunadas incluidas en la universidad, terminaba un proceso que iniciaba en el Artículo 367 de la Constitución de Cádiz de 1812, donde, como se observará a continuación, ya se preveía la inclusión de las diferentes disciplinas de las Bellas Artes en las Universidades: “asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes” (Lemes, 2012, p. 7).

En 1966, aparece otro Real Decreto –RD 2618/1966, de 10 de septiembre (BOE 24 de octubre)– que, en el desarrollo de su Plan de Estudios, incorpora algunas novedades sustanciales. Entre ellas, está la equiparación en importancia de todas las asignaturas instrumentales, de manera tal que todas finalizan con un Grado Superior, pese a que la duración de la etapa previa seguía siendo desigual en número de años de un instrumento a otro (Lozano, 2007). En cualquier caso, como señala el autor anterior, el eje vertebrador seguía siendo la asignatura de instrumento principal.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre), unifica todas las enseñanzas artísticas dentro del denominado *Régimen Especial*. Según Zaldívar (2005):

Será sólo a partir de 1990, con la LOGSE [...] cuando, finalmente, se de un paso decisivo en la conexión, no integración total –un ideal económicamente inalcanzable y socialmente complicado en el modelo territorial español, si bien se contemplaba su ya posible inicio a través de los centros integrados–, de todas las enseñanzas artísticas aún entonces “extravagantes” en el sistema educativo cómo situándolas en esa Ley dentro de las de “régimen especial” y abriendo con ello soluciones de enorme importancia largamente esperadas (p. 103).

Estas soluciones tan esperadas eran, fundamentalmente, la creación de los bachilleratos de música y de danza y la equiparación de las titulaciones artísticas de nivel superior con las licenciaturas y diplomaturas de la universidad (Zaldívar, 2005). Sin embargo, uno de los avances más significativo que aportaba esta ley, radicaba en los aspectos metodológicos: el proceso de enseñanza-aprendizaje se abordaba desde una incorporación de las teorías del aprendizaje de los años anteriores, fundamentalmente las de corte constructivista. La inclusión legislativa de dichas teorías, según Pozo, Bautista y Torrado (2008), se adelantó a la realidad investigadora del momento.

La LOGSE introdujo cambios de carácter estructural, de contenido y metodológicos que todavía perviven, en su esencia, en las actuales leyes educativas vigentes –como la consideración de Régimen Especial o la equiparación de los Estudios Musicales Superiores con los Universitarios–. Sin embargo, uno de los aspectos más conservadores de dicha ley, y que parece superado hoy en día, es su concepción de la evaluación. Los criterios de evaluación son entendidos en las enseñanzas musicales de la LOGSE como una herramienta que “establece el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales y los específicos de cada especialidad” (RD 756/1992, de 26 de junio, p. 29782). Esta concepción de medir en un “momento determinado” la cantidad de conocimiento y la idoneidad de estos respecto a los objetivos iniciales, que lleva implícita además una concepción de los discentes como recolectores de información principalmente de corte declarativo, estaría

acorde con una corriente evaluativa que hoy se denomina tradicional: aquella acorde con las ideas de autores como Lafourcade (1969). No obstante, en la LOGSE sí que se contempla “el contexto del alumno, es decir, el ciclo educativo en el que se encuentra, así como sus propias características y posibilidades” en el momento de interpretar los resultados de la evaluación (RD 756/1992, de 26 de junio, p. 29782).

La atención a la educación en valores que hacía la LOGSE suponía una concepción del problema educativo como un problema axiológico, que ponía al ser humano –docentes y discentes– en el centro del asunto, a priori con dos posibles opciones epistemológicas (Gervilla, 2000). Por un lado, se encuentra la concepción de la enseñanza como *educere*. Esta palabra significa: “sacar, dar a luz” (Gervilla, 2000, p. 40). Por consiguiente, la didáctica desde ese punto de vista implica una enseñanza de valores subjetivos encaminada a proporcionar, de dentro a fuera, autonomía, y a desarrollar las potencialidades del discente en un clima de libertad y creatividad. Por el otro lado, y opuesta a la anterior, de fuera a dentro, se encuentra la concepción relacionada con el término *educare*. Esta palabra significa: “guiar, orientar” (Gervilla, 2000, p. 40). De esta manera, se pretende conducir al discente hacia una meta determinada mediante la imitación de modelos, autoridad y disciplina. A la primera concepción educativa se la denomina *modelo de desarrollo*; a la segunda, *modelo directivo*; y, si en el proceso educativo se emplean ambos modelos combinados: *modelo de integración* (Gervilla, 2000).

Estudios más recientes (Bautista, Pérez y Pozo, 2011; Torrado y Pozo 2008; Pozo et al., 2008; Torrado, Casas y Pozo, 2005; Casas y Pozo, 2008) han evidenciado las ventajas de aplicar un enfoque constructivista a la educación instrumental en los estudios de Régimen Especial de Conservatorio. En las conclusiones de estos estudios se ha evidenciado que, si bien algunos profesores sí que han aplicado el enfoque constructivista, en lo que respecta a la enseñanza del instrumento todavía hay una gran mayoría que, pese a poseer los conocimientos adecuados para aplicarlo, no lo llevan a cabo en la práctica. Este grupo de profesores seguiría la denominada por Torrado et al. (2005) como *Teoría Directa*, la cual guarda cierta similitud con la concepción de fuera a dentro, que ya Gervilla (2000) denominaba *modelo directivo*.

Según Torrado et al. (2005) pueden distinguirse tres teorías en función de cómo se conciba el proceso de enseñanza-aprendizaje instrumental. La primera de ellas, a la que ya se ha hecho referencia anteriormente, es la denominada *Teoría Directa*. El objetivo principal de esta teoría es el logro de calidad sonora por parte del discente, que se adquiriría mediante la imitación. En la segunda teoría, llamada *Teoría Interpretativa*, el foco se centra en los logros técnicos del discente, poniendo como el meta la necesidad de tocar *correctamente* una obra musical, por lo que es necesario el control del instrumento. Por último, en la *Teoría Constructiva*, el objetivo es lograr que el discente tenga control no solamente del sonido o de los procedimientos físico-mecánicos para lograrlo, sino de su cuerpo y de su mente, siendo capaz de controlar los procesos mentales necesarios que conduzcan “bajo la supervisión o guía del maestro, a construir una representación artística de la partitura (algo más que afinar y medir) y construir, del mismo modo, las acciones que le permitirán interpretar su propia representación de la partitura.” (Torrado et al., 2005, p. 266).

En el año 1995 –mediante la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes– se incluyen algunas novedades que afectan a los centros no universitarios que imparten enseñanzas de música de Grado Superior, encaminadas a “estimular la actividad artística e investigadora de los mismos a partir de su práctica docente” (Embid, 1997, p. 19). Aparte del mencionado fomento de la investigación científica, esta Ley permitiría al funcionariado docente de otros cuerpos distintos al superior ocupar puestos en las enseñanzas superiores de música. Otra de las excepciones que puntualizaría la ley anterior –llamada también LOPEG– fue la posibilidad de contratar profesores especialistas para las enseñanzas artísticas –incluyéndose todas ellas y no solamente, como hacía primeramente la LOGSE, para la Música y las Artes Escénicas– (Embid, 2002).

En el año 2006 vio la luz una nueva ley educativa denominada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo). Esta ley, comparte con la anterior LOGSE algunos aspectos, como el objetivo de “proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música” (LOE, de 3 de mayo, p. 17163).

El denominado Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con la declaración de la Sorbona (1998), pretende “potenciar una Europa del conocimiento de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente” (MECD, 2003, p. 1), que culmina en el objetivo final de aumentar la calidad de vida de la ciudadanía. La declaración de Bolonia (1999) y los comunicados de Praga (2001) y Berlín (2003) supusieron la continuación y desarrollo de aquella primera declaración (Botella, 2013). Pese a estas intenciones de unicidad, en España, la música instrumental –como la de las especialidades de interpretación de los conservatorios– ha sido excluida de la universidad de manera sistemática. Sin embargo, esto no siempre ha ocurrido así. España fue el primer país en contemplar los estudios de la música dentro de las universidades, en concreto, desde que en 1254 los incluyera Alfonso X el Sabio en la Universidad de Salamanca hasta la creación del Real Conservatorio de Música de Madrid en 1830 (Ibeas, 2016).

La LOE continuó con la división en tres ciclos de las enseñanzas musicales que ya regularía la LOGSE, cambiando la denominación de Grado Elemental por Enseñanzas Elementales, la de Grado Superior por Enseñanzas Superiores y la de Grado Medio por Enseñanzas Profesionales, fijando estas últimas con una duración de seis años para todo el territorio español. Además de lo anterior, creaba un organismo consultivo del Estado y de participación en relación con las enseñanzas artísticas llamado Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. Gracias a la creación de dicho organismo se daba la condición de Enseñanzas Artísticas Superiores a los Estudios Superiores de Música. Por último, en lo que respecta a las novedades introducidas por la LOE, cabe señalar que la duración de las Enseñanzas Elementales de música quedaba ahora en decisión de las administraciones educativas competentes.

El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas se crea mediante el artículo 45.3 de la Ley Orgánica 2/2006. Nace con la intención de mejorar la calidad de estas enseñanzas, para lo que, entre otras medidas, establece la necesidad de creación y aprobación de un informe anual “sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas” (CSEA, 2010, p. 3).

2.2.1. Normativa vigente

La ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores viene regulada por el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre (BOE de 27 de octubre). En él se da la consideración de Educación Superior a los de música de mayor nivel académico, regulados de forma específica en los Artículos 54 a 58 de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo, pp. 17176-17177). De esta manera, los estudios Universitarios y los Superiores de Enseñanzas Artísticas quedan insertados en el Espacio Europeo de Educación Superior. Las peculiaridades de esta nueva ordenación de las enseñanzas musicales se centran en: “el proceso de aprendizaje del estudiante, la adquisición de competencias, la adecuación de los procedimientos de evaluación, la realización de prácticas externas, la movilidad de los estudiantes y la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida” (RD 1614/2009, de 26 de octubre, p. 89743). Para conseguir esto, se divide la Educación Superior en dos ciclos: Grado y Posgrado, formando parte de este último los estudios de Máster y de Doctorado, que serán posibles gracias a convenios con universidades. Además, el sistema de cuantificación de los resultados académicos se realizará mediante ECTS, que es el sistema europeo estándar.

En el Real Decreto 1614/2009, se regula la autonomía de los centros de la siguiente manera:

Los centros de enseñanzas artísticas superiores deberán disponer de autonomía en los ámbitos organizativo, pedagógico y económico y corresponde a las Administraciones educativas impulsar y dotar a dichos centros de los recursos necesarios para garantizar el cumplimiento de los principios que sustentan el nuevo espacio común europeo (RD 1614/2009, de 26 de octubre, p. 89743).

Una vez fueron ordenadas las Enseñanzas Artísticas Superiores, habría que esperar hasta el año 2010 para que quedara regulado el contenido a impartir de las mismas en los centros. Estos aspectos se detallaban en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En este Real Decreto, se concretaban las competencias transversales, generales y específicas de la

especialidad del Título de Graduado o Graduada en Música, en base a tres aspectos esenciales: “el equilibrio entre los conocimientos conceptuales, el desarrollo de destrezas técnicas y la comprensión de los principios estéticos y culturales que determinan el fenómeno artístico” (RD 631/2010, de 14 de mayo, p. 48481). De afirmaciones como la anterior se desprende una concepción de la enseñanza que divide el conocimiento en declarativo (conceptos) y procedimental (destrezas técnicas), integrando ambos en el contexto estético y cultural del producto estudiado. De esta manera, al final del Grado, el discente se convertirá en un profesional cualificado, ya 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 (RD 631/2010, de 14 de mayo, p. 48482).

Estas especialidades son: Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión y Sonología. Todas ellas desarrollan de modo integrador “capacidades artísticas, científicas y tecnológicas” (RD 631/2010, de 14 de mayo, p. 48483).

Aparte de los principios anteriormente expuestos, este Real Decreto profundiza en los perfiles profesionales del Título de Graduado o Graduada en Música. Analizando el perfil de la especialidad de Interpretación, se puede observar que el Graduado o Graduada en Interpretación:

Deberá ser un profesional cualificado con dominio completo de las técnicas de interpretación del instrumento y su repertorio [...] deberá estar preparado para ejercer una labor interpretativa de alto nivel, además de poseer una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la tarea de investigación afín al ejercicio de su profesión (RD 631/2010, de 14 de mayo, p. 48484).

En el Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo (BOE de 9 de abril de 2010) se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan Enseñanzas Artísticas, incluyéndose entre ellos, como es lógico, los centros de Enseñanzas Musicales Superiores. Pese a esto, varios autores señalan que las deficiencias que presentan los centros educativos de este nivel impiden alcanzar la calidad de las

universidades (Vieites, 2016, 2020; Pliego, 2014; Luna, 2014). Al aspecto anterior hay que sumarle el obligado cumplimiento por parte del profesorado de una jornada laboral similar a la de la Educación Secundaria, que no admite espacio para la creación ni para la investigación. Sin embargo, los cambios estructurales y metodológicos recogidos en la LOE y en los reales decretos que regulan el contenido básico de las Enseñanzas Artísticas Superiores – Real Decreto 630/2010, 631/2010, 632/2010, 633/2010, 634/2010 y 635/2010 (BOE de 5 de junio)– sitúan a las enseñanzas musicales superiores en un plano muy cercano a la universidad, si se atiende, como apunta Vieites (2016), a la unificación del crédito europeo, a la movilidad Erasmus y al fomento de aspectos como: un nuevo modelo de docencia, el aprendizaje autónomo, las competencias, la formación e investigación continua del profesorado, así como de la calidad y evaluación de la actividad docente o de la autonomía de los centros docentes.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, es modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE de 10 de diciembre). La LOMCE introduce algunos cambios, aunque estos no afectan ni a la estructura ni a la organización del Grado Profesional de las Enseñanzas Musicales. Sí que modifica, sin embargo, en algunos aspectos, las Enseñanzas Superiores, en su artículo 54, equiparando los Estudios Superiores de Música con el Grado Universitario.

El último Real Decreto publicado respecto a las Enseñanzas Artísticas Superiores, en lo referente a aspectos de ordenación, es 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 de 7 de febrero)

A fecha de elaboración de esta tesis doctoral, la legislación vigente a nivel estatal, junto con el Real Decreto mencionado anteriormente, es la siguiente:

- 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, de 27 de octubre de 2009, núm. 259, pp. 89743-89752).
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música

establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, de 5 de junio de 2010, núm. 137, pp. 48480-48500).

- Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, de 9 de abril de 2010, núm. 86, pp. 32100 a 32114).
- Real Decreto 707/2011, de 20 de mayo, por el que se crea la especialidad de Flamenco en las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música y se regula su contenido básico (BOE, de 9 de junio de 2011, núm. 137, pp. 57649-57654).
- 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, de 7 de febrero de 2015, núm. 33, pp. 10319-10324).

A continuación, se realizará un análisis referente al tratamiento de la técnica instrumental que se hace en estos textos legislativos. Estas referencias aparecen desde el preámbulo del Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, cuando se indica que:

Destaca, de manera especial, el equilibrio entre los conocimientos conceptuales, el desarrollo de destrezas técnicas y la comprensión de los principios estéticos y culturales que determinan el fenómeno artístico. Estos tres aspectos son esenciales en la fundamentación y el estímulo de la capacidad creativa, así como en el desarrollo de las competencias transversales, generales y específicas que proporcionen un nivel de aprendizaje acorde con las necesidades fundamentales para el ejercicio profesional (p. 48481).

Además, se especifican más adelante las competencias generales del Graduado o Graduada en Música, siendo una de ellas “dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad” (R. D. 631/2010, de 14 de mayo, p. 48488). Si bien es cierto que en la competencia anterior la referencia a la técnica no aparece de manera explícita, se puede encontrar cierta relación con el sexto objetivo de la especialidad de piano del Real

Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, que presenta una redacción similar al anterior, incluyendo clara referencia a la técnica:

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 (p. 2877).

Según lo anterior, se puede entender que en la utilización del verbo *dominar* están implícitas tanto las capacidades y destrezas técnicas, como las expresivas.

Ahondando un poco más en la especialidad de Interpretación, según la normativa de las Enseñanzas Artísticas Superiores, se puede observar, en la descripción del perfil profesional del Título de Graduado o Graduada en Música, según el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, que:

El Graduado o Graduada en interpretación deberá ser un profesional cualificado con un dominio completo de las técnicas de interpretación del instrumento y su repertorio, y en su caso, de instrumentos complementarios (p. 48494).

Si bien en el perfil del Graduado o Graduada en Pedagogía no aparecen referencias explícitas a la técnica instrumental, siendo este un “profesional cualificado en uno o más ámbitos relevantes de la práctica musical (interpretativos y/o teóricos)” (RD 631/2010, de 14 de mayo, p. 48494). Donde sí que se encuentra esta referencia a la técnica es en las materias de formación básica. Uno de los descriptores de la asignatura de Instrumento –común tanto para la especialidad de Interpretación como para la de Pedagogía–, es la “práctica de la técnica instrumental” (RD 631/2010, de 14 de mayo, pp. 48497 y 48498).

Por todo lo recogido anteriormente, se puede concluir que el estudio de la técnica del instrumento está contemplado en la legislación vigente, tanto en la especialidad de Interpretación como en la de Pedagogía, siendo el completo dominio técnico del instrumento una competencia necesaria para el Graduado o Graduada en Música –facultad esta, que, previo dominio, le aportará un perfil profesional cualificado–.

2.3. Los conservatorios españoles en la actualidad

Para conocer un registro de los Centros Docentes en los que pueden cursarse los Estudios Superiores de Música puede consultarse la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2020a, 2020b). Con el objetivo de sintetizar esta información, se han elaborado, a partir de esta fuente, dos tablas⁴ en primer lugar, una en la que se recogen los Centros Docentes no Universitarios y, en segundo lugar, otra tabla en la que se incluye a las Universidades. En estos listados solamente se han contemplado aquellos centros en los que es posible cursar la titulación de Interpretación o de Pedagogía Musical, en base al Decreto 1614/2009 (BOE de 27 de octubre).

De esta manera, se puede concluir que, a fecha de realización de la consulta, existen un total de 35 Centros Docentes no Universitarios donde pueden cursarse estos estudios, de los cuales 20 son de naturaleza pública y 15 de naturaleza privada. Además, dentro del ámbito privado, existen dos Universidades que también los ofertan. No es posible, sin embargo, estudiar Enseñanzas Musicales Superiores en la especialidad de Interpretación o de Pedagogía en las Universidades públicas españolas.

Con el objetivo de sintetizar los datos aglutinados en las tablas anteriormente mencionadas se han elaborado unos gráficos. En el primero de ellos, correspondiente a la Figura 1, se puede observar que existe una mayoría de centros públicos que ofertan las Enseñanzas Musicales Superiores, aunque la oferta de enseñanza de naturaleza privada se acerca considerablemente en número a la de la pública:

⁴ Consúltese el Anexo I, apartados 1 y 2, respectivamente.

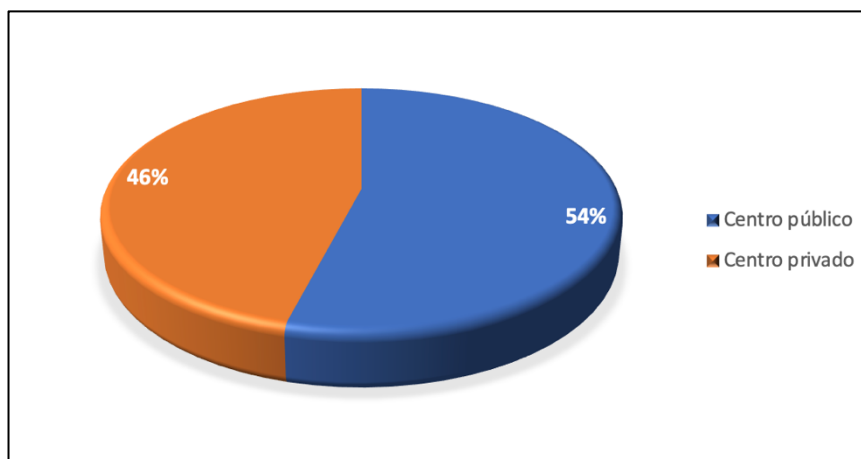


Figura 1. Especialidades ofertadas según la naturaleza del centro.
Fuente: elaboración propia.

La denominación más frecuente que reciben estos centros docentes es la de Conservatorio como puede observarse en la Figura 2⁵:

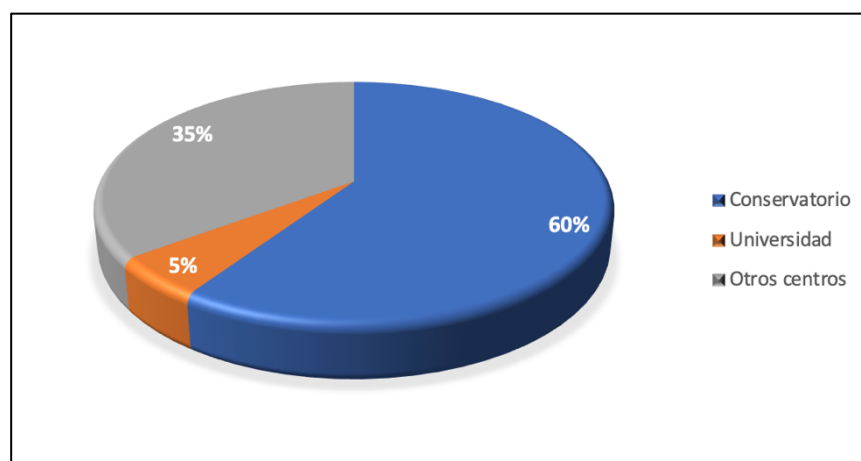


Figura 2. Clasificación de los centros según su denominación.
Fuente: elaboración propia.

El número de centros públicos que ofrecen únicamente la titulación de Interpretación es considerablemente mayor al de los privados. De hecho, los centros privados que optan por ofrecer solamente Interpretación son escasos. Esta tipología de centro está apostando por ofrecer ambas titulaciones en sus planes de estudios, de manera que existe un mayor número de centros privados que de centros públicos en los que se pueda cursar tanto Interpretación como Pedagogía. En cualquier caso, el número total de centros que oferta ambas titulaciones es mayor al número total de centros que solamente oferta Interpretación. En lo que respecta a la titulación de Pedagogía, se puede observar

⁵ En la categoría de Otros Centros se aglutinan las Escuelas Superiores de Música, los Centros Autorizados de Enseñanza Superior, así como otros centros con denominación propia.

que no existe ningún centro que la ofrezca de manera exclusiva. En la Figura 3 se pueden apreciar estos datos⁶ en forma de gráfico:

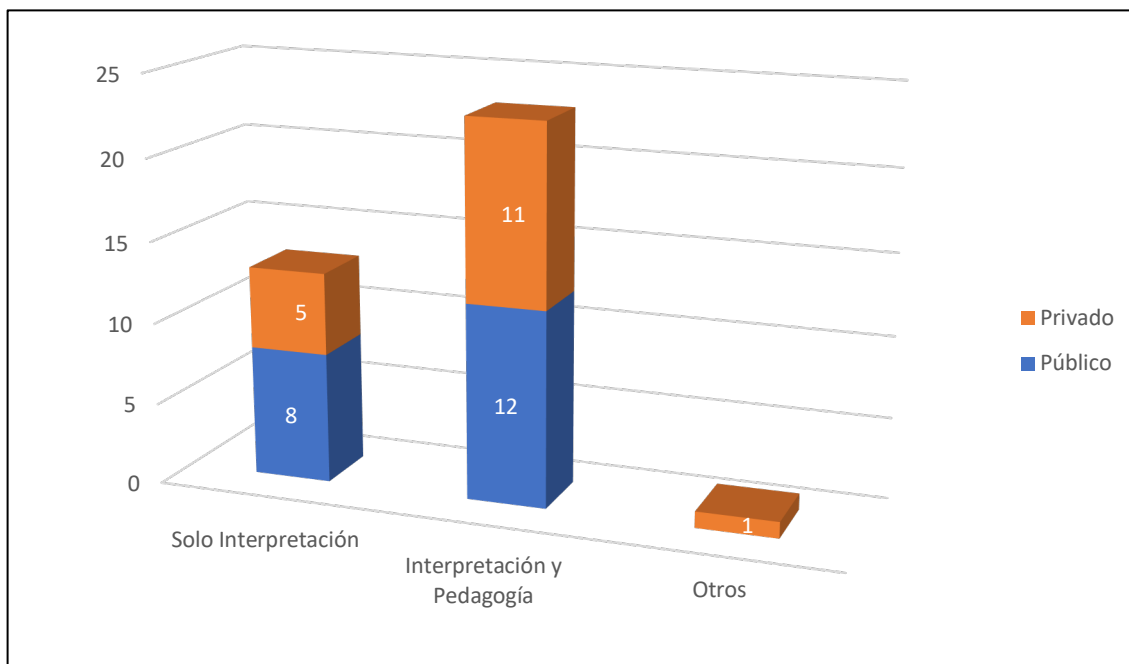


Figura 3. Especialidades ofertadas según la naturaleza del centro.
Fuente: elaboración propia.

2.3.1. Guías docentes

En este apartado se analizan los recursos técnicos que incluyen las guías docentes de piano, en el itinerario de Interpretación, de los Conservatorios Superiores españoles e instituciones análogas. Para ello, se ha consultado la página web de cada centro, una a una, y se han descargado los documentos buscados, siempre que estuvieran disponibles. El criterio seguido es el de disponibilidad en la página web oficial⁷.

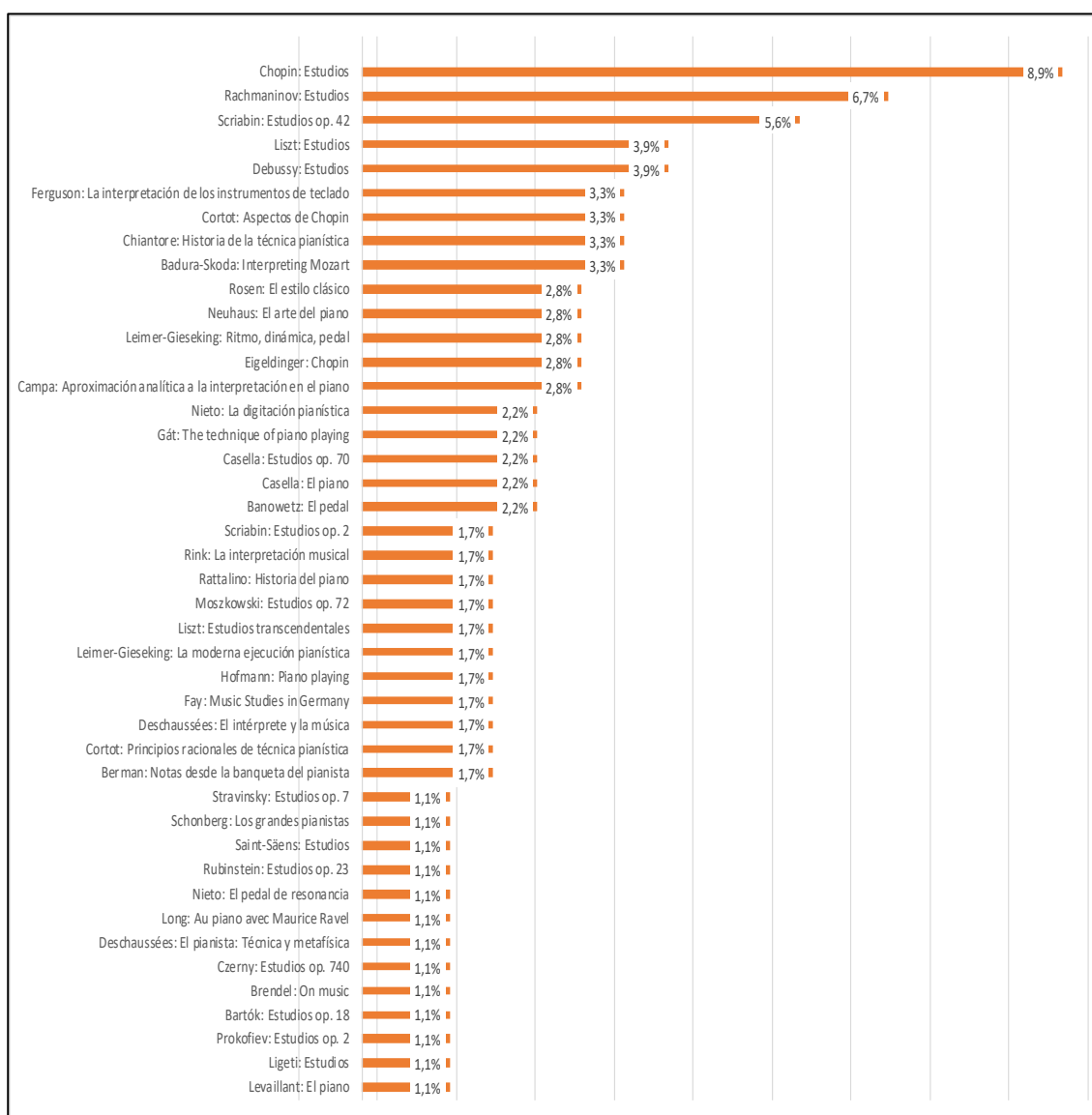
Así, del total de 37 Centros Docentes Universitarios y no Universitarios donde, como se recoge en el apartado anterior, puede estudiarse piano en el itinerario de Interpretación, solamente se han obtenido guías docentes de 19 centros, lo que supone un 51 % del total⁸.

⁶ Se ha reservado la categoría de Otros para referirse a la Universidad Internacional de la Rioja, puesto que ofrece un Grado en Música en el que no se incluyen materias relacionadas directamente con la interpretación instrumental, siendo el único centro de estas características.

⁷ El listado de centros consultados es el del Anexo I.

⁸ No se pudieron obtener las guías docentes del Conservatorio Superior de Música Eduardo Martínez Torner de Oviedo, del Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha, del Centre Autoritzat d'Ensenyaments Artístics Superiors de Música Taller de Músics de Barcelona, de la Esmuc, del Liceo, de Musikex: Escuela Superior de Música de Extremadura, del Centro

Por recursos técnicos presentes en las guías docentes se entiende al material bibliográfico recomendado, bien sea repertorio de estudios, métodos, tratados u otras obras editadas recomendadas para el estudio de la materia. Dado que el objetivo del análisis es el de conocer los materiales más usados, solo se consideran aquellos que presentan una frecuencia igual o superior a dos. Los datos analizados⁹ arrojan los siguientes resultados en porcentaje (Figura 4):



Superior de Música de Galicia de Valga, del Conservatorio Superior Mayeysis de Vigo, del Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska, del Centro Superior de Enseñanza Musical Progreso Musical, Centro Superior de Enseñanza Musical Música Creativa, de la Escuela Superior de Música Nuestra Señora del Loreto, del Conservatorio Superior de Música de Navarra, del Centro Privado Autorizado Superior de Música Berklee-Valencia, del Centro Privado Autorizado Superior de Música Esmar, de Musikene, del Conservatorio Superior de Música Bonifacio Gil de Badajoz, ni de la Universidad Internacional de La Rioja.

⁹ Los conservatorios de Granada, Sevilla, Valencia, Salamanca y Jam Session de Barcelona no incluyen ningún listado bibliográfico, por lo que no se tuvieron en cuenta para este análisis.

Figura 4. Recursos técnicos recomendados en las guías docentes.
Fuente: elaboración propia.

Como se desprende del gráfico anterior (Figura 4), el recurso más empleado es el de los estudios de Chopin, que suponen el 8,9% del total de obras recomendados para su empleo durante la formación del pianista en la etapa de Enseñanza Superior. El resto de repertorio de estudios recomendados en las guías docentes data de mediados y finales del siglo XIX –Liszt y Scriabin, respectivamente– y de comienzos del siglo XX –Rachmaninov, Debussy–. Junto al repertorio de estudios se encuentran textos que teorizan sobre aspectos relacionados con la técnica pianística y la interpretación al teclado¹⁰.

3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS OBRAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA TÉCNICA PIANÍSTICA

Este apartado está destinado a analizar la producción más relevante que se ocupa de la didáctica de la técnica pianística sobre la que existe consenso en el área científica. Para ello, una vez realizadas las consideraciones preliminares pertinentes en primer lugar, se tratarán, posteriormente, las obras destinadas a tal fin, de manera cronológica, en los siguientes apartados.

3.1. Consideraciones preliminares

La producción sobre técnica pianística, como se observará más adelante, es muy abundante, variada, y engloba varios aspectos. Con objeto de reflejar y de ayudar a comprender dicha heterogeneidad se ha redactado este apartado. En él se recogen los elementos epistemológicos (Nava, 2009) que fundamentan la teorización sobre la técnica pianística y sus diferentes manifestaciones.

¹⁰ Consúltense en el Anexo II el detalle de la bibliografía incluida en la Figura 4.

3.1.1. Sobre la técnica y la mecánica

En el aula de piano se hace referencia frecuentemente a dos conceptos que se presuponen diferenciados: la interpretación y la técnica (Narejos, 1998). Cabría preguntarse si la primera depende de la segunda o viceversa, y en qué medida.

La palabra *técnica* proviene del griego $\tau \acute{\epsilon} \chi \nu \eta$, que significa *arte* (Chiantore, 2001). Según esta concepción, en tanto que todo *arte* es una manifestación por definición, la técnica lleva implícita la necesidad de darse a conocer y convertirse en algo que se pueda percibir. En el caso concreto del pianista, se puede afirmar que su técnica requiere del acto de la interpretación, en orden de adoptar una forma tangible. Sin embargo, interpretaciones hay muchas, que además son cambiantes en el tiempo, de ahí que se pueda afirmar que “existen tantas técnicas como intenciones artísticas” (Kochevitsky, 1967, p. 14). La técnica del pianista cambia a lo largo de su carrera, en tanto que su cuerpo y su mente también lo hacen: “marcando en todo momento sus límites y posibilidades” (Chiantore, 2001, p. 20).

La intención artística requiere de una idea previa, ya que toda intención se define como voluntad. Según Wolff (1979), la idea del sonido que el intérprete quiere reproducir en el instrumento es el origen de la técnica, como se desprende de la siguiente afirmación, suscrita por el pianista Artur Schnabel:

La técnica pianística [...] es la facultad para establecer canales entre el sonido escuchado internamente y su realización en toda su sutileza individualizada, o, como se podría decir, canales entre “alma” y “cuerpo” en la interpretación de una partitura (p. 23).

Esta concepción de la técnica pianística como algo inseparable de la música ha sido defendida a lo largo de la historia por numerosos teóricos y pianistas (Coll, 1996; Stanier, 1973). Siguiendo esta tesis, se puede afirmar que la habilidad técnica constituye el fundamento de hacer música. De ahí que algunas escuelas pianísticas como la rusa, den tanta importancia a la formación técnica y se preocupen de que esos cimientos se asienten “no sobre arena, sino sobre roca” (Wan, 2017, p.85).

Sin embargo, a la hora de teorizar sobre la técnica pianística, se puede afirmar que existe cierto consenso que sostiene que el estudio sistemático de los

movimientos es el recurso que acabaron empleando los teóricos para explicar las diferentes maneras de tocar (Chiantore, 2001; Kaemper, 1968). Esto implica una concepción de la técnica como algo físico, cuya teorización se fundamenta en base a los diferentes tipos de movimientos que realiza el pianista a la hora de interpretar patrones recurrentes en las obras de repertorio. Esos movimientos, en última instancia, son personales, por lo que, como apunta Chiantore (2001), existiría una problemática al “definir de forma teórica algo tan personal e instintivo como el pianismo¹¹ de un artista” (p. 565). Esta concepción de la técnica como algo único y personal, intransferible, y que varía con el tiempo y las circunstancias es recogida por Maria João Pires en la siguiente afirmación: “la técnica es el arte de usar el cuerpo” (Milani, 2016, p. 41).

Según Wolff (1972), citado en Wallick (2003), uno de los principales peligros que afirmaba Schnabel que se podría cometer, es el de reducir la enseñanza de la técnica al control de “una sola faceta de la actividad corporal” (p. 43). Se hace necesario, por lo tanto, entender la técnica como un concepto amplio, que abarca numerosos aspectos, entre los que se encuentran:

La mecánica, el estilo y el carácter de la obra, la estructura y unidad de la misma, el contexto melódico y armónico, la dinámica, los planos sonoros, la gama de color en el sonido, la pedalización, el fraseo y tantísimas cosas que determinan en conjunto la interpretación de la una obra (Coll, 1996, p. 90).

El pianista debe modelar su criterio y adaptar los movimientos de su cuerpo a unos criterios establecidos, como señala Narejos (1998), desde fuera. La estética y los criterios interpretativos del momento imponen al pianista una determinada forma de actuación ante el teclado, de igual modo que existen “acciones preestablecidas que fijan el criterio de una técnica `correcta’” (p. 6).

En vista a lo anterior, se puede afirmar que el proceso de adquisición de técnica es un proceso de formación de identidad. Ello implica dos aspectos:

1. Cada pianista tiende a adoptar una técnica definida, que él no modifica de forma relevante al pasar de un autor a otro.

¹¹ Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014, versión 23.3 en línea); se entiende por pianismo a la técnica o estilo de interpretación del piano, o de composición de obras para este instrumento, que resultan propios de un determinado autor, de un intérprete o de una época.

2. El enfoque estético que un concertista quiere dar a cada obra y a cada compositor se corresponde perfectamente con sus preferencias técnicas (Chiantore, 2001, p. 561).

Desde la perspectiva de la identidad, algunos autores reivindican las vivencias propias del cuerpo del pianista como válidas (Milani, 2016), priorizando los mecanismos propios y personales, sobre los impuestos por medios externos, es decir, sobre lo que debe ser.

Rattalino (1992), compara la técnica pianística con la gramática, la cual estudia los elementos de una lengua y organiza las palabras dentro de unas oraciones. La manera de escribir o de hablar de un orador constituye el estilo. En música, al igual que en otras artes, existen varios estilos, por ello, a la hora de la interpretación, conviene no perder de vista el estilo en el que la pieza fue compuesta, ya que, según Czerny (1839a): “el intérprete fracasará absurdamente, si él intenta interpretar todas las obras maestras [...] en el mismo estilo” (vol. 3, p. 100). A este respecto, reclamando al mismo tiempo el estudio de la historia de la interpretación, Chiantore (2010) señala la importancia de comprender que “cada vez que nos sentamos al piano lo hacemos en un momento concreto de la historia de la cultura: un momento transitorio, que pronto dejará paso a otro” (p. 20).

Silva (2012), citado en Oliveira (2015), diferencia entre la técnica pura y la técnica aplicada. La primera designaría “el estudio de los mecanismos de ejecución del instrumento, sin aplicación a una obra o pasaje musical” (p. 16); mientras que la segunda se referiría a la aplicación de los mecanismos anteriores a la ejecución de una pieza musical. En este sentido, como recoge Walker (2011), Liszt afirmaba que: “la técnica debe crearse desde el espíritu, no desde la mecánica” (p. 216).

Ligado al concepto de técnica se encuentra el de mecánica. La mecánica hace referencia a los aspectos fisiológicos de la ejecución, presentados en su forma básica (Knerr, 2006). La mecánica se trabaja mediante ejercicios escritos a tal fin. Ejemplos de los anteriores se encuentran en Hanon (2002) o Schmitt (1834), entre otros. Según Leite (2012), citado en Oliveira (2015), un ejercicio, para ser efectivo, requiere de un patrón que se repite y que familiariza al instrumentista con una determinada dificultad.

3.1.2. Sobre las teorías y la tecnología pianística

Dentro del área de estudio de la que se ocupa esta tesis doctoral, se puede indicar que, conforme avanza el siglo XIX, es correcto hablar de teorías, ya que anteriormente, como afirma Chiantore (2001): “las únicas observaciones que se formulaban a propósito del modo de tocar estaban relacionadas con la posición de la mano y la elección de la digitación” (p. 578).

Según Narejos (1998), una teoría debe reunir, de una manera sistemática, explicaciones acerca de cómo funcionan “los hechos y fenómenos observados” (p. 5). Además, para que una teoría se considere completa, debe ser “capaz de dar cuenta de todo cuanto pueda ocurrir en el marco de la ejecución pianística (Narejos, 1998, p. 5).

En el estudio de la evolución de la técnica pianística se deben diferenciar dos cuestiones: por un lado, las composiciones musicales en sí, y por el otro, las teorías de la técnica. La teoría se elabora después de analizar las prácticas interpretativas que los pianistas adoptan frente a las nuevas demandas que los compositores plasman en sus obras. Por lo tanto, la teoría de la técnica se entiende posterior a la práctica porque necesita de reflexión y sistematización (Chiantore, 2001; Torres, 2017; Kaemper, 1968).

Kaemper (1968), denomina tecnología a la teoría de la técnica. Mediante aquella, los teóricos explican “qué es lo que los grandes pianistas hacen por instinto” (p. 8). El autor anterior otorga categoría de ciencia a dicha tecnología y afirma que tiene su punto culminante en torno a 1830.

3.1.3. Sobre los métodos, tratados, ensayos y lecciones

Según el *Diccionario de la Lengua Española* (2014), un método es una “obra que enseña los elementos de una ciencia o arte” (versión 23.3. en línea).

La creación de los primeros métodos modernos para piano debe situarse en el Conservatorio de París (Ritterman, 2006). Estos métodos, mucho más complejos que los tratados instrumentales antiguos, eran escritos por los profesores del conservatorio y posteriormente sometidos al juicio de una comisión de expertos para su futura implementación en el centro. Dentro de este contexto, se escribe el que es considerado como el primer método destinado específicamente al

pianoforte: el *Méthode du Piano du Conservatoire*, publicado en 1804, de Louis Adam (Spangler, 1950). Este método propone unificar principios que ayuden a la enseñanza de la ejecución correcta al teclado. Esos principios son, en palabras de Adam (1804): “las reglas fundamentales consagradas por los artistas más hábiles” (p. 34).

Salas (1999), apunta que la escasez de obras didácticas en el siglo XIX en España animó al profesorado de los conservatorios a redactar su propio método, como por el ejemplo, en el caso de Albéniz, que escribió el *Método completo de piano del Conservatorio de Música*.

Desde ese momento en adelante, tuvo lugar una considerable proliferación de métodos, que se extiende a otros ámbitos desligados del conservatorio, como en el caso de Czerny (Ritterman, 2006).

La característica principal del método es la de aglutinar una serie de ejercicios progresivos que caracterizan la forma de concebir la práctica pianística de una escuela determinada (Rattalino, 1992).

La palabra tratado es usada en ocasiones para referirse a un método. Sin embargo, conviene señalar algunas diferencias entre ambos. Según el *Diccionario de la Lengua Española* (2014), un tratado es un “escrito o discurso de una materia determinada” (versión 23.3. en línea). Por lo tanto, se puede concluir, vista la definición de ambos, que mientras el método presenta una clara intención didáctica y una sistematización de los contenidos o elementos de los que se compone, ordenados en creciente dificultad, el tratado puede carecer de dicha sistematicidad e intención didáctica, además de tener una fuerte orientación teórica.

Conviene hacer referencia a otro término que, en ocasiones, aparece en el título de las obras didácticas sobre técnica pianística. Se trata del ensayo. Según el *Diccionario de la Lengua Española* (2014), un ensayo es un “escrito en prosa en el cual un autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales” (versión 23.3. en línea). Como puede desprenderse de las definiciones anteriores, uno de los aspectos que diferenciaría al ensayo del tratado, sería la posible ausencia de intención personal en este último. Si bien es

cierto que la palabra discurso lleva implícito lo personal, la palabra escrito no es condicionante de este carácter.

Las obras sobre técnica pianística que llevan por título la palabra ensayo son escasas, como se podrá comprobar a lo largo del desarrollo de esta sección. Sin embargo, sí que se emplea esa denominación en el primer texto destinado al fortepiano, que, según Chiantore (2001), fue el *Versuch* de C. P. E. Bach. Se reproducen a continuación las intenciones con las que, según el compositor, fue escrito su *Versuch*:

En todos los asuntos a los que voy a hacer referencia, tengo presentes ante todo a los profesores que han fallado a la hora de instruir a sus alumnos en los verdaderos fundamentos del arte. Los aficionados extraviados por falsos preceptos y principios erróneos que tengan ya una base musical, pueden corregirse a sí mismos siguiendo mis indicaciones (Martínez, 2015, p. 221).

Por último, existen colecciones compuestas por un conjunto de piezas, ordenadas gradualmente según su dificultad, que, especialmente durante el siglo XIX, han recibido el nombre de Lecciones para piano. Sin embargo, como señala Cuervo (2012), no pueden denominarse método, aunque compartan con este la finalidad didáctica. Ello es debido a que las lecciones presentan una intención y una extensión más humilde respecto al método, siendo ésta la principal diferencia entre ambos. Un ejemplo de Lecciones Progresivas para piano se encuentra en la obra homónima de López-Remacha (1817).

3.1.4. Sobre las escuelas pianísticas

Según Narejos (1998), al igual que para Rattalino (1992), una escuela pianística se aglutina en torno a un método que haya tenido cierto éxito y difusión. Cada método, asienta unas bases teóricas que lo caracterizan y lo diferencian del resto; es decir, cada método posee una identidad. Para autores como Narejos (1998), pertenecer a una escuela significa que:

Los seguidores [...] asumen su modelo característico, cuyos supuestos no pueden rechazar o negar. Al menos durante el período de aprendizaje se encuentran estrechamente ligados a él, aunque posteriormente cada epígono desarrolle su propia vía personal (p. 5).

Fundamentalmente, existen dos tipos de escuelas pianísticas. Por un lado, “es frecuente que una escuela se asocie a un determinado maestro y a la tradición pedagógica que éste inaugura” (Narejos, 1998, p. 5). Por el otro lado, puede ocurrir que todo un Conservatorio adopte un modelo determinado, compartido por todos sus integrantes, provocando el surgimiento de una “conciencia nacional de escuela” (p. 5).

A tenor de las definiciones anteriores, lo que parece claro es que, para que exista escuela, se tiene que dar una transmisión de conocimiento de generación en generación. Este conocimiento será entendido de formas diversas en función de las múltiples interpretaciones que se hagan del mismo. La teorización sobre el conocimiento transmitido de generación en generación puede focalizarse en aspectos diversos: en primer lugar, en los técnicos o mecánicos; en segundo lugar, en los aspectos estilísticos; o, en tercer lugar, en las concepciones discentes y docentes de las personas involucradas en el proceso de transmisión del conocimiento (Chiantore, 2010).

Para ilustrar el significado de la palabra tradición dentro del mundo pianístico, Tzotzkova (2012) recoge la siguiente cita de Hamilton (2008), que, no sin cierta ironía, hace reflexionar sobre la idea de tradición:

Después de todo, si Beethoven enseñó a Czerny, Czerny enseñó a Liszt, Liszt enseñó a Rosenthal, Rosenthal enseñó a Charles Rosen, y Rosen está ofreciendo una *masterclass* sobre Beethoven en tu Universidad, entonces ¿cómo de distantes podemos realmente estar de una válida e ininterrumpida línea de sucesión apostólica? (p. 24).

Desde el punto de vista histórico, son varios los autores que han teorizado sobre la existencia de escuelas pianísticas. Según Kochevitsky (1967), existen tres escuelas: la escuela digital, la escuela anatómico-fisiológica y la escuela psico-técnica. Más recientemente, Torres (2017) diferencia entre la escuela del peso y la anatómico-fisiológica, a las que se añade la escuela psicológica y neurológica.

Ya en el siglo XIX se hablaba de la existencia de escuelas pianísticas. Para Czerny (1839a), la primera escuela de piano sería la fundada por Clementi, quien “fue capaz de unir la brillante ejecución de bravura con la tranquilidad de las manos, solidez de la pulsación, corrección, distinción, y gracia en la ejecución; y en su día su día estaba considerado el mejor intérprete al piano” (vol. 3, p. 99). Otro de

los aspectos destacados por Czerny, respecto al estilo interpretativo de Clementi, es la flexibilidad de los dedos.

Además de la escuela de Clementi, según Czerny (1839a), existían otras cinco escuelas, cada una de las cuales se caracterizaba por un estilo de ejecución determinado. Así, la escuela de Cramer y Dussek, se caracterizaba por un estilo donde primaba la belleza de su *cantabile*; la de Mozart, por una manera brillante de tocar donde “el pedal rara vez se usa, y nunca es obligatorio” (vol. 3, p. 100); la de Beethoven, caracterizada por su fuerte expresividad, “a veces llevada al exceso” (vol. 3, p. 100), donde se alternaba la energía apasionada con el *cantabile* más delicado y *legato*. Más reciente que las anteriores es la denominada Escuela Moderna Brillante, fundada por Hummel, Kalkbrenner y Moscheles. Esta escuela, según Czerny (1839a) se caracterizaba por perseguir la velocidad de los dedos y “la correcta declamación, inteligible para todos, unida al refinamiento y al delicado gusto” (vol. 3, p. 100). Sin embargo, en la fecha hacia la que Czerny estaba escribiendo su libro, parecía estar surgiendo una nueva escuela pianística, representada por pianistas como Thalberg, Liszt o Chopin, que se caracterizaba por “la invención de nuevos pasajes y dificultades, y consecuentemente la introducción de nuevos efectos; como también por una extremadamente mejorada aplicación de todos los medios mecánicos, que el piano ofrece” (Czerny, 1839a, vol. 3, p. 100).

El pianista debe conocer las obras fruto de las diferentes escuelas y su manera de ejecutarlas, como se recoge en el siguiente testimonio:

El intérprete que desee llegar a algo parecido a la perfección, debe dedicar un considerable espacio del tiempo exclusivamente a las composiciones de cada maestro que ha fundado una Escuela; hasta que no solamente haya acostumbrado su mente al peculiar estilo de cada uno, sino también, hasta que esté capacitado para permanecer fiel a él, en la ejecución mecánica de sus obras (Czerny, 1839a, vol. 3, p. 100).

Con la llegada del siglo XX, ha sido más complicado identificar escuelas pianísticas, debido, entre otras cuestiones, a la creciente globalización (Narejos, 1998; Ritterman, 2006).

Rudolf Maria Breithaupt, según Torres (2017), afirmaba que las escuelas pianísticas existen, pero que como cada pianista posee su propia forma de

interpretar y usar los movimientos, no pueden ser definidas por las características interpretativas de los interpretes, sino en todo caso por las características de los instrumentos, que condicionarían a aquellas. Refiriéndose claramente con su afirmación a las diferentes mecánicas de los pianos ingleses y vieneses del siglo XIX.

3.1.5. Sobre los estudios y los estudios de concierto

Como apunta Gát (1958), citado en Knerr (2006), se denomina estudio a la composición musical destinada a superar alguna dificultad técnica, mediante el empleo de la repetición de dicha fórmula técnica tantas veces, y en tantas formas diferentes, como sea posible.

Por su finalidad, se trata de una obra destinada al aprendizaje, donde: “la relación entre las funciones musical y didáctica es complementaria e indisoluble” (Finlow, 2000, p. 20). De hecho, la principal diferencia del estudio respecto al ejercicio radica en el contenido y en la intención artística del primero (Oliveira, 2015). Según Chiantore (2001), Cramer fue el primer compositor en emplear conscientemente la denominación estudio en sentido moderno.

Cuando el estudio tiene como objeto la demostración del virtuosismo del intérprete, se puede hablar de *Estudio de Concierto*. En este género, como señala Finlow (1992), citado en Lipke (2008), aparte de los elementos virtuosos, en orden a que pueda aplicarse la denominación de estudio, es necesaria la presencia de algún elemento didáctico, que, aunque elaborado, se pueda relacionar con su forma característica original, es decir, con su base mecánica generadora. De esta manera, en los *Estudios de Concierto*:

El elemento didáctico es más bien secundario en comparación con la esencia y el carácter principal de la pieza (a pesar de que será inevitable que la música implique la explotación de alguna destreza en particular y de la técnica virtuosística en general (Finlow, 2000, p. 20).

En lo que respecta a la producción de obras técnicas para piano, según Finlow (2000), habría compositores que se decantaron por componer sobre todo ejercicios, como Czerny y Bertini. Otros, como Liszt y Schumann, compusieron principalmente *Estudios de Concierto*. Otro grupo de compositores, como Cramer, Berger, Moscheles y Chopin: “se centraron en el que, con mucho, era el género

más problemático de los tres en sus esfuerzos por componer estudios que comprendiesen la quintaesencia del lenguaje musical de la técnica del piano” (p. 20).

3.2. Obras didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística durante el siglo XVIII y el XIX

Antes de entrar en materia, dado que en las siguientes líneas se van a tratar los autores del siglo XVIII y del XIX, es conveniente hacer mención respecto a la variedad de pianos existentes en esa época, diferentes entre sí, especialmente en lo que respecta a la mecánica de unos y otros.

El piano se había inventado a caballo entre el siglo XVII y XVIII en Italia. A partir de ese momento, por diversos medios, el invento, original de Bartolomeo Cristofori, se dio a conocer progresivamente en otros países, que pronto tomaron el relevo (Chiantore, 2001). Esto hizo que, en función del área geográfica, se adoptaran dos tipologías de mecánica.

Por un lado, se encontraba la mecánica vienesa o alemana. Esta tenía un tacto más ligero y sensible a las variaciones de presión del dedo del pianista, por lo que resultaba muy efectiva para realizar cambios dinámicos y efectos de cambio de color. El calado de estos pianos era de corto recorrido. El piano vienés era de estructura más débil que el inglés y, por consiguiente, podía producir menos volumen sonoro. Esta mecánica, denominada *Prellmechanik*, fue incorporada por el fabricante Johann Andreas Stein en los años 70 del siglo XVIII, y posteriormente mejorada por Anton Walter (Cuervo, 2012).

Por otro lado, se encontraba la mecánica inglesa. Esta mecánica se caracterizaba por un calado mayor que el del piano vienés, lo cual estaba en consonancia con el mayor peso de sus teclas. Ello requería un mayor esfuerzo físico del pianista. Pero como compensación, este piano ofrecía una mayor potencia sonora que el piano vienés. Esta mecánica fue patentada por John Broadwood entre 1772 y 1776 (Gil, 2010).

Uno de los inconvenientes más criticados de estos primeros pianos, de ambos modelos, fue su inestabilidad en la afinación (Gómez-Morán, 2019). Esto era debido a que el armazón que sustentaba las cuerdas era todavía de madera. En

efecto, este material constituía la mayor parte del instrumento. Como indica la autora anterior, la madera es un material sensible a las variaciones de temperatura y humedad. Estas variaciones acarreaban inconvenientes, que se manifestaban de diferente manera, según el modelo de instrumento:

Los desajustes son, por otro lado, mucho más patentes en la mecánica vienesa que en la inglesa, y la razón para ello es que, al constar la primera de muchas menos palancas que la segunda, el mal funcionamiento de una de ellas afecta a un porcentaje bastante grande del proceso de producción del sonido. Como es bien sabido, todos estos inconvenientes se solucionaron con la aparición del piano moderno, que es aquel que aúna mecánica inglesa, encordadura cruzada y marco de hierro fundido en una sola pieza. Por desgracia, los avances destinados a aumentar la fiabilidad del instrumento llevaron aparejada una pérdida de capacidad expresiva, de sensibilidad al toque y de transparencia (Gómez-Morán, 2019, p. 275).

Según Gerig (2007), en 1825, Alpheus Babcock empleó por primera vez un armazón de acero. Sin embargo, sería la firma Steinway, quien, en los años 50 del siglo XIX, incorporaría el armazón a una sola pieza en los pianos de cola, patentando un modelo que, tras sucesivas mejoras, pasó a llamarse *Cupola Iron Frame*. Según Casella (1954), este último modelo es en el cual se basan los pianos modernos.

A partir de 1853, la encordadura del piano, tal y como indica Gómez-Morán (2019), comienza a posicionarse en el armazón del piano de manera cruzada, tal y como aparece en los pianos de hoy en día, en lugar de longitudinalmente. El armazón de acero fundido en una pieza, que comienza a instalarse en los pianos a partir de esa época, posibilita la colocación anterior, así como una mayor tensión en las cuerdas. La consecuencia de todo ello se traduce en una mayor potencia sonora del instrumento.

Cuervo (2012), indica que en el siglo XIX los pianos de fabricación vienesa fueron poco conocidos en Madrid. Los que más abundaban en la capital eran los ingleses de las marcas Clementi y Broadwood, y los españoles de las marcas Flórez y Fernández, con mecánica inglesa. También se importaron modelos de la casa Érard, que fueron, junto con los pianos de la casa Pleyel, los que ganaron un mayor prestigio en el mercado madrileño a partir de 1830, con la llegada de la

reina María Cristina a la corte, como se indica en el estudio nombrado anteriormente.

Hacia 1740 se inventa el piano cuadrado o rectangular. Su tamaño era más reducido que el de los pianos de cola, por lo que también contaba con un precio más económico (Gil, 2010). Este modelo de instrumento gozó de cierta popularidad, siendo el utilizado por J. C. Bach para ofrecer el primer concierto público de la historia, en Inglaterra, en el año 1768. Sin embargo, hoy en día está en desuso.

3.2.1. Mozart y Hummel: la técnica vienesa

Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), es considerado como el primero de los grandes intérpretes del piano (Gerig, 2007). Si bien es cierto que en época de Mozart era habitual –y el propio compositor lo hacía– interpretar al clave, clavicordio y piano, Gerig (2007) señala que, una vez conocidos los instrumentos de Stein por el compositor de Salzburgo, éste los tendría como sus preferidos. Aún así, como apunta Parakilas et al. (2002), la única obra en la que Mozart indica el término *fortepiano* es en el Concierto en re mayor, K. 537, compuesto en 1788 y llamado de la *Coronación*. El término mayormente utilizado por el compositor fue el de *cembalo*, aunque, entre los musicólogos y expertos en general, es aceptado decir que, independientemente del término usado para destinar sus composiciones, éstas fueron escritas pensando en el piano (Parakilas et al., 2002).

Chiantore (2001), atribuye a Mozart la idea original del ejercicio para los trinos presente en textos como el *Metodo pel Clavicembalo* de Francesco Pollini o en *Complete Theoretical and Practical Course of Instruction on the Art of Playing the Piano* de Johann Nepomuk Hummel. En ambos métodos se puede observar la inclusión de unos ejercicios para trabajar el trino que alternan la digitación 1-3 con 2-3, 2-4, 3-4, 3-5 y 4-5, sobre las mismas dos notas. Esto significa que cualquier movimiento de rotación para hacer el trino debe ser eliminado, pudiendo solamente ejecutarlos correctamente con el movimiento digital, debido a las imposiciones de la digitación. Obsérvese, en la Figura 5, el ejercicio descrito anteriormente:

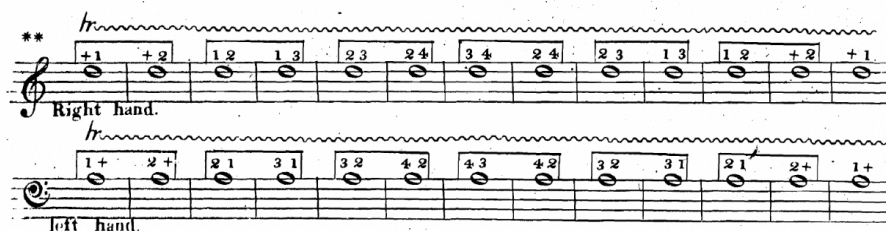


Figura 5. Ejercicio para el trino según Hummel.

Fuente: Hummel, J. N. (1828). *A complete theoretical and practical Course of Instructions on the Art of Playing the Piano Forte: commencing with the simplest elementary principles, and including every information requisite to the most finished style of performance* (vol. 3, p. 2). T. Boosey.

Mozart no escribió un método ni unas instrucciones sobre cómo interpretar al piano. Solamente dejó escritos unos breves ejercicios: los *Fingerübungen* KV 626b/48. En ellos aparece indicada la digitación, siendo el único caso en el que se puede atribuir con seguridad su autoría a Mozart (Chiantore, 2001). Los ejercicios ocupan un par de páginas y están basados en las fórmulas de semicorcheas, de manera que se ejercite primero la mano derecha y después la mano izquierda. Cuando una mano no toca semicorcheas tiene escrito un acompañamiento en negras y, en ocasiones, en arpeggios de semicorcheas. Un aspecto a destacar, dentro de estos ejercicios, es la utilización del meñique en teclas negras, tal y como que se ilustra a continuación, en la Figura 6:



Figura 6. Ejercicio de independencia de dedos según Mozart.

Fuente: Neue Mozart-Ausgabe, Serie IX, Werkgruppe 27, Band 2: Einzelstücke für Klavier [NMA IX/27/Band 2 (p. 171)]. Kassel: Bärenreiter-Verlag, 1982. Plate BA 4584.

Información adicional sobre la manera de ejecutar al teclado de Mozart se encuentra en su correspondencia. A este respecto, Badura-Skoda (1962), citado en Gerig (2007), señala el uso del *tocco non legato* por parte del compositor en determinados pasajes, herencia de las convenciones interpretativas clavecinísticas:

Él de hecho frecuentemente demanda un legato para pasajes melódicos, pero para cualquier instrumento, casi siempre deseó los pasajes virtuosísticos interpretados 'non legato'. Al menos nunca nos hemos encontrado ningún pasaje amplio de tresillos o semicorcheas que debería ser tocado legato (p. 52).

Mozart, pese a su técnica fundamentada en el movimiento exclusivo de los dedos de la mano, también experimento con algunos efectos pianísticos innovadores para la época. Como, por ejemplo, el que señala Nieto (2003), referente al movimiento de *glissando*, demandado en la obra *La tarrina de mantequilla* KV Anh. 284n, donde se trata de imitar, mediante el recurso anterior, los gestos de untar la mantequilla en el pan.

Uno de los discípulos más reconocidos de Mozart fue Johann Nepomuk Hummel (1778-1837), quien recibiría lecciones del maestro durante un periodo de dos años (Gerig, 2007). Esto fue posible gracias a que su familia se trasladó a Viena, siendo Hummel todavía un niño. En 1828, Hummel publica su método: *Ausführliche theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel von ersten Elementar-Unterricht an bis zur vollkommensten Ausbildung*. Estructurado en tres partes, de considerable dimensión, su publicación, como señala Chiantore (2001), causó gran expectación en Europa, tratándose: “de la obra más importante dedicada hasta entonces a un instrumento de teclado, e incluso si la comparamos con los textos posteriores, sólo el trabajo análogo de Czerny puede comparársele” (p. 236).

En total, está compuesta por más de 2200 ejercicios técnicos y ejemplos musicales (Gerig, 2007). En la primera parte, se recogen unas instrucciones generales sobre la posición del cuerpo, lecciones de teoría musical, o una introducción al estudio de las escalas, entre otras cuestiones. En la segunda, se trata el tema de la digitación. La tercera, se centra en la ornamentación y en consejos generales sobre la interpretación, además de teorizar sobre el uso de los pedales, la pulsación, el uso del metrónomo, la afinación, y terminar con unos consejos generales sobre la improvisación al teclado.

En 1833, se publican los Estudios op. 125 de Hummel. La obra está formada por 24 estudios donde se ponen en práctica los elementos técnicos recogidos en su método. Según señala Lemmer (2013), la obra, rica en melodías dramáticas y pasajes de gran lirismo, tendría una intención concertística, por lo que se puede denominar a estos estudios como *Estudios de Concierto*.

Según indica Chiantore (2001), Hummel distingue dos tipos de *staccato*: por un lado, el que se realizaría empleando movimiento de la mano, aplicado a pasajes de tiempo moderado; y, por otro lado, uno reservado a los pasajes rápidos, que

se ejecutaría con el movimiento del dedo en exclusiva. Los aspectos anteriores corresponden a las principales innovaciones incorporadas por Hummel a una técnica que, heredada de la de su maestro, se identifica principalmente con la técnica digital.

3.2.2. Beethoven

Anton Felix Schindler, apunta en su biografía de Ludwig van Beethoven (1770-1827), que el compositor se mostraba insatisfecho, en general, con los métodos pianísticos publicados hasta la fecha, y que su intención era escribir uno él mismo, muy diferente a los anteriores, pero que nunca había tenido el tiempo necesario para ello (Gerig, 2007). Sin embargo, se puede encontrar información sobre la manera de entender la técnica por el compositor, como indica Chiantore (2001), en varios manuscritos. El más importante de ellos es el manuscrito llamado Kafka, conservado en el British Museum (Gerig, 2007). Pero hay otros, como el manuscrito Kessler o el manuscrito Wielhorsky.

La concepción técnica de Beethoven que se desprende de los ejercicios incluidos en los manuscritos anteriores lleva implícita “una voluntad de profundizar en aquellos movimientos que más se alejaban de la técnica digital que Beethoven había heredado de la tradición clavicordística y organística alemana” (Chiantore, 2001, p. 161). De esta manera, Beethoven emplea la movilidad del brazo, los desplazamientos laterales y los movimientos de rotación, que, según Wolff (1979), se adelantarían a la técnica romántica de varios años después. La posición de la mano del compositor, según relatan varios testimonios recogidos por Chiantore (2001), presentaba los dedos encorvados de manera que las yemas de los dedos quedaran alineadas, y la mano cuadrada. Su técnica iba encaminada a exprimir el mayor potencial sonoro del piano.

Otra fuente que arroja información sobre las concepciones técnicas y didácticas de Beethoven, como indica Chiantore (2001), son las notas manuscritas, encontradas en un ejemplar de los primeros 42 estudios de Johann Baptist Cramer, que serían fruto de las anotaciones hechas durante las lecciones por parte del compositor de Bonn a su sobrino Carl. Sin embargo, parece que las anotaciones realizadas en el libro de estudios no son de la mano de la Beethoven, aunque sí que estén firmadas con su nombre, sino por letra de Anton Schlinder.

Un análisis a la concepción técnica de Beethoven puede completarse a través del análisis de sus obras, algunas de las cuales, según Hemsy de Gainza y Kesselman (2003), citados en Castro (2015): “[si bien] parecen sencillas de ejecutar desde el punto de vista técnico, tienen la cualidad de poner evidencia hasta el más ínfimo problema que pueda estar aquejando al pianista a nivel de su sensibilidad profunda” (p. 218).

Según Cuervo (2012), la música de Beethoven entraría en España a través del tratado de Clementi *Introducción al arte de tocar el Piano Forte*, de 1801, que contiene un vals compuesto por Beethoven, y a través de la publicación en el periódico musical *La Lira de Apolo* de la *Marcha Fúnebre* y *Cuatro valsos* del compositor.

Nieto (2003) y Casablanco (2000), señalan cómo Beethoven, al igual que Mozart, exploraría los efectos extramusicales con el teclado. En concreto, hacen referencia a la Canción de la Pulga –el tercero de los *lieder*, en sol menor, perteneciente a la serie *Es war einmal ein König*, op. 75– donde Beethoven indica dos semicorcheas que deben tocarse con el mismo dedo –el pulgar– emulando el movimiento de aplastar la pulga.

Beethoven tuvo a su disposición a lo largo de su carrera varios pianos. Las características variaban de unos a otros. Una notable diferencia podía encontrarse en lo que respecta a los pedales. Hacia 1801, según Gerig (2007), se conoce que Beethoven tenía un Walter, que es el piano en el que Czerny tocaría por primera vez para el compositor. El siguiente piano que compró, en 1803, fue un Érard. Esta firma es la que introdujo en 1821 la innovación mecánica del doble escape, la cual se realizaría, como se puede observar, varios años después de la adquisición del piano por Beethoven. Según Castro (2015), el Érard de Beethoven disponía de cuatro pedales, los mismos descritos por Adam (1804): el *Jeu de Luth* o *de Harpe*, *Jeu Céleste*, *Grande Pédale* y el pedal de *Pianissimo*. En 1817, Beethoven adquirió un Broadwood. El último piano que adquirió fue un Graf, en 1825. Este piano tenía solamente tres pedales y un rango de seis octavas y media, aparte de estar equipado con cuatro cuerdas por tecla (Gerig, 2007).

3.2.3. Clementi

Es conocido el duelo que tuvo Muzio Clementi (1752-1832) con Mozart en Viena en el año 1781, organizado por el emperador José II. Aunque no hay constancia firme de un claro vencedor, hay fuentes que incluyen un fragmento de la autobiografía de Karl Ditters von Dittersdorf, en la que se apunta que Mozart fue, en el aspecto musical, superior a Clementi (Gerig, 2007; Schonberg, 1990).

En cualquier caso, la valía de Muzio Clementi (1752-1832) fue reconocida por Beethoven y Brahms, entre otros muchos (Schonberg, 1990). Hoy en día Clementi es identificado por algunos autores como “el responsable de los tempranos comienzos de una verdadera técnica pianística” (Gerig, 2007, p. 59).

Muzio Clementi dejó por escrito sus conocimientos técnicos en *Introduction to the Art of Playing the Pianoforte*, publicado en 1801, y en el *Gradus ad Parnassum*, editado y publicado entre 1817 y 1826 (Chiantore, 2001). El primero contiene las instrucciones básicas para aprender a tocar el piano, mientras que el segundo constituye una complicación de cien estudios destinados al alumnado de nivel avanzado, que le dotarán de dominio en el aspecto técnico. A las anteriores se le añaden los *Preludes & Exercices*, escritos en todos los tonos mayores y menores, en una combinación de las dos fórmulas compositivas que indica el título, y ordenados en dificultad progresiva.

La composición de Preludios destinados a ser tocados antes de la obra principal, para introducir la tonalidad, está presente en otros compositores de la época. A este respecto se puede destacar el *Art of Preluding* op. 300 (1840) de Czerny, así como los Preludios incluidos al final de su *Pianoforte-Schule* op. 500 (1839), donde se recomienda al estudiante memorizar dichas fórmulas en orden de que resulte más sencillo interpretarlas en ocasiones futuras.

Para Clementi (1801), el *tocco* habitual que debía usarse en la interpretación al teclado era el *legato*, tal y como se desprende de la afirmación siguiente:

Cuando el compositor deja el LEGATO, y STACCATO al gusto del intérprete; la mejor regla es, ceñirse mayormente al LEGATO; reservando el STACCATO para dar ESPÍRITU ocasionalmente a ciertos pasajes, y para resaltar las ELEVADAS BELLEZAS del LEGATO (p. 9).

Se produce entonces un cambio de paradigma a la hora de interpretar la frase musical con respecto al pasado: mientras que para Mozart, según Badura-Skoda (1962), citado en Gerig (2007), lo habitual hubiera sido tocar *non legato*, excepto los pasajes expresivos en *cantabile* o indicaciones concretas; para Clementi, la forma habitual de proceder era el *legato*, excepto que en la partitura se indicase la necesidad de cambiar a *staccato*. El *legato* se convirtió en el siglo XIX en la práctica habitual, dejando atrás las convenciones interpretativas del clave, y fue adoptado por numerosos pianistas y compositores contemporáneos a Clementi, tales como Milchmeyer, Cramer o Adams, entre otros (Karydis, 2006).

Una de las obras técnicas principales del compositor es el *Gradus ad Parnassum*. En esta obra se comienza introduciendo un ejercicio de independencia de dedos con notas tenidas, fórmula que guarda similitud con el escrito por Pleyel y Dussek (1797), si bien Clementi (1868) incide en acordes de mayor amplitud y lo diseña para las dos manos al unísono, como puede observarse en la Figura 7:

Um die Finger von einander unabhängig zu machen. | Pour rendre les doigts indépendans.

Con velocità. (M. M. $\text{♩} = 60$.)



Figura 7. Ejercicio núm. 1 del *Gradus ad Parnassum* de Clementi.
Fuente: Clementi, M. (1868). *Gradus ad Parnassum* (p. 2). C. F. Peters.

Clementi no dejó por escrito nada acerca del peso, por lo que se desconoce con seguridad si usaba el peso del antebrazo en su ejecución pianística, así como otros movimientos de la muñeca (Chiantore, 2001). Aunque, como señala el autor anterior, en el *Gradus* (1868) se pueden observar algunos estudios que demandarían el empleo del peso del brazo. El siguiente ejercicio, ilustrado en la Figura 8, constituiría un ejemplo de la característica anterior:

Vivacissimo. ($\text{♩} = 132$.)



Figura 8. Ejercicio núm. 3 del *Gradus ad Parnassum* de Clementi.
Fuente: Clementi, M. (1868). *Gradus ad Parnassum* (p. 6). C. F. Peters.

Clementi recibió críticas que le acusaban de ser demasiado mecánico en sus interpretaciones. Mozart, según muestra Jahn (1891), lo define en su correspondencia, del 16 de enero de 1782, con el calificativo de “mero mecánico” (p. 201). Se desconoce hasta qué punto la calificación anterior haría justicia a su técnica interpretativa, pero se sabe que el propio compositor reconoció un cambio en su manera de ejecutar al piano, como queda reflejado en Jahn (1891):

[Ludwig] Berger¹² menciona a Clementi habiéndole dicho a él que, en la época en la que Mozart escribía [la carta anterior], él [Clementi] dedicó su atención a la ejecución brillante, y en particular a pasajes de notas dobles e improvisados; fue solamente más tarde cuando adoptó un estilo más expresivo, el cual fue perfeccionado mediante el estudio de la mejor música vocal del momento, y por las graduales mejoras hechas en el instrumento conocido como el piano Inglés, cuya primera construcción había sido demasiado defectuosa como para permitir una ejecución expresiva en legato (p. 201).

Por otro lado, la publicación parcial del *Gradus* editado por Carl Tausig a mediados del siglo XIX, que solamente contenía, como señala Gerig (2007), una selección de 29 estudios de los 100 en total, que además eran los más mecánicos y menos expresivos del conjunto, influyó de manera negativa en su imagen como mecánico, “pervirtiendo su reputación” (p. 60).

Clementi vivió durante los últimos años de su vida en Inglaterra. Allí ejerció labores de editor, aparte de las de constructor de pianos. Como señala Cuervo (2012), gracias a Clementi, se publicó en Londres el método de Joao Domingos Bomtempo, *Elementos de música e método de tocar piano forte, Obra composta e oferecida à Nação Portuguesa* (1816).

Entre los alumnos de Clementi destacan Ludwig Berger, August Klengel, Friedrich Kalkbrenner, Ignaz Moscheles, Carl Czerny, Johann Baptist Cramer, Henri Bertini, John Field, Johann Nepomuk Hummel o Giacomo Meyerbeer, entre otros. Además, conoció a Beethoven y mantuvo relación con él durante sus

¹² Alumno de Clementi.

estancias en Viena entre 1804 y 1807, influenciando notablemente al compositor de Bonn (Chiantore, 2001).

3.2.4. Otros autores de comienzos del siglo XIX

Según Spangler (1950), el primer tratado destinado específicamente al piano sería el de Louis Adam (1758-1848): *Méthode du Piano du Conservatoire*, publicado en 1804. Se trata de una obra didáctica destinada a los alumnos del Conservatorio de París. El *Méthode* es representativo de la llamada Escuela Francesa de interpretación. Esta Escuela se iniciaría con la inauguración del conservatorio de París en 1795 y giraría en torno al mismo.

Según se observa en la introducción del *Méthode* (1804), se recomienda anteponer el estudio de la teoría al de la práctica. Práctica que, mayoritariamente, se ejecutaría mediante un ataque digital, evitando “todo movimiento del brazo que no sea absolutamente necesario” (Adam, 1804, p. 8).

El método de Adam (1804) incorpora en sus primeras páginas un dibujo del teclado del piano, donde cada tecla es asociada con el nombre de su nota musical correspondiente, representada sobre el pentagrama, pudiéndose observar así también su tesitura. Está dividido en doce artículos que tratan temas como la lectoescritura musical, la posición del cuerpo, las reglas para poner las manos sobre el teclado, la digitación de las escalas y los principios generales de digitación, el sonido, la pulsación y la ligadura del sonido, el trino, la expresión, los pedales, el estilo, e incluso algunas indicaciones respecto al acompañamiento.

Algunas normas que promulga el *Méthode* (1804) están ya hoy en día superadas por la práctica habitual. Por ejemplo, la prohibición de tocar las teclas negras con el pulgar o con el meñique. Para Adam (1804), es necesario un criterio unificador que ayude a digitar la partitura, de manera que la ejecución, incluso de las obras más difíciles, se produzca “con facilidad, gracia y ligereza, con tan pocos problemas como con las piezas más fáciles” (p. 34). Estos principios básicamente se concretan en no repetir dedo sobre la misma nota, no emplear el mismo dedo en notas consecutivas, no tocar con el pulgar y el meñique las teclas negras y emplear el paso del pulgar por debajo de los otros dedos en las escalas y pasajes que así lo requieran. Además, se intentará que la nota más grave del pasaje se toque con el pulgar (en la mano derecha) o el meñique (en la izquierda),

procediendo de manera contraria para las notas más agudas del pasaje. En el supuesto de que estas notas sean sobre teclas negras, Adam (1804), recomienda utilizar los dedos “2” y “4”. Una especial excepción se observa en el caso de las terceras en *staccato*, que se permiten ejecutar repitiendo los mismos dedos.

El *Méthode* de Adam (1804) explica de manera detallada, siempre acompañada de varios ejercicios de mecanismo, la digitación de las terceras, sextas, octavas, notas tenidas, trinos simples y dobles, acordes, arpeggios, notas de adorno, entre otras. Además, recomienda: “ejercitar la mano izquierda tanto como la derecha” (Adam, 1804, p. 66). El método viene acompañado de obras de Mozart, Beethoven, Handel, Bach, entre otros autores; además de incluir pequeñas obras escritas por el propio Adam y contemporáneos suyos. Además, se incorpora una novedad para los textos de la época, y es que se dedica un amplio capítulo a la utilización de los pedales (Chiantore, 2001). En España, el método de Adam es traducido por José Sobejano, aunque no se trata de una traducción exacta, ya que incorpora numerosas propuestas del autor y algunas externas (Cuervo, 2012).

En cuanto a la técnica de los pedales, el texto de Adam (1804) reconoce los beneficios que su uso aporta “al encanto de la música y a la emoción de los sentidos” (p. 218). Se explican los diferentes pedales que se pueden encontrar en los pianos en venta en el mercado, distinguiendo, básicamente, entre los pianos de dos pedales, y los de cuatro. Los pianos más completos estaban dotados del pedal de *Jeu de Luth* o de *Harpe*, el de *Jeu Céleste*, el *Grande Pédale* y el pedal de *Pianissimo*. Siendo los más usados los tres primeros, dentro de los cuales el *Grande Pédale* levantaría los apagadores del piano, y los otros dos servirían para modificar la intensidad y color del sonido. En la Figura 9 se ilustran las indicaciones de pedal recomendadas por el autor:

Les uns les marquent par le mot pédale et mettent un signe quelconque dans l'endroit où il faut les ôter; d'autres mettent le signe \ominus pour la 1^{re} pédale, \oplus pour la seconde et \otimes pour la 3^e et quand on doit les ôter ils le marquent par les signes de \ominus \oplus \otimes .

On pourroit adopter une manière bien plus simple qui est de mettre p^e dans l'endroit où il faudroit employer les pédales, et mettre pour la 1^{re} p^e, la 2^e p^e, et la 3^e p^e; dans l'endroit où il faudroit ôter une de ces pédales, on mettroit un zéro audessous de la pédale ce qui feroit pour la 1^{re} p^e, la 2^e p^e, et la 3^e p^e.

Figura 9. Explicación de los pedales según Adam.

Fuente: Adam, L. (1804). *Méthode de piano du Conservatoire rédigée par L. Adam, membre du Conservatoire. Adopté pour servir à l'enseignement dans cet établissement. Gravé par Mme. le Roy* (p. 221). Imprimerie du Conservatoire.

Si bien el Conservatorio de París aglutinó un considerable número de métodos escritos por sus profesores, en otras regiones la producción también gozó de importancia. En Inglaterra, según Gerig (2007), se escribió uno de los primeros métodos para piano, publicado en 1785, titulado *Guida di Musica*, Op. 34, de James Hook.

Cuatro años más tarde que el texto anterior, en 1789, Daniel Gottlob Türk (1750-1813) publica en Alemania su *Klaviershule*. En ella se encuentra una valiosa descripción de los instrumentos de teclado de la época, aparte de un extenso apartado dedicado a la ornamentación y a la expresión, que se completa con cuestiones relativas a la postura y a los elementos físicos de la ejecución al piano (Gerig, 2007). La novedad de la obra de Türk es que relaciona la expresión musical con la retórica del lenguaje hablado, estableciendo analogías, basadas en aspectos como la pronunciación y la acentuación, con la música (Cuervo, 2012). La obra de Türk no gozó de gran popularidad en su época (Chiantore, 2001), de hecho, según indica Cuervo (2012), no se tiene constancia de que fuera conocida en su tiempo, ni en las principales ciudades españolas ni en las italianas. Se trata de un texto fundamentalmente teórico, el “último de los grandes tratados espiritualmente ligados al siglo XVIII” (Chiantore, 2001, p. 129). Gracias a su teorización se pueden conocer aspectos como que los tresillos comenzaron a usarse de forma generalizada a caballo entre el siglo XVII y el XVIII, o que la clave de sol en segunda línea se regulariza a finales del siglo XVIII (Martínez, 2015).

En 1796, Jan Ladislav Dussek (1760-1812), publica sus *Instructions on the art of Playing the Piano Forte or Harpsichord*, convirtiéndose en el primer concertista de piano que publica en un texto teórico (Chiantore, 2001). El texto de Dussek (1796) incorpora un dibujo del teclado, como vendrá siendo habitual posteriormente en otros métodos (Adam, 1804; Czerny, 1839a), en el que se asocia cada tecla al nombre de una nota en el pentagrama y su respectiva tesitura.

De los escritos de Dussek se desprende la idea de una mano que evite cambiar de posición siempre que sea posible, y unos dedos que deberán tocar con la punta (Gerig, 2007). Esta concepción de la mano como facilitadora de la acción de los

dedos, que son los verdaderos protagonistas, puede ser considerada como una herencia de la técnica del clave (Vega, 1998).

Dusseck, fue uno de los primeros pianistas virtuosos en ofrecer giras de conciertos. A él se le atribuye la posición actual, de perfil al público, en la que actúa el pianista hoy en día (Schonberg, 1990). Además, según el autor anterior, realizó las primeras indicaciones de pedal en la música escrita.

En 1797, Dussek colaborará con Ignaz Pleyel (1757-1831) en la elaboración del *Méthode pour le pianoforte*. En este, la teoría musical es explicada en las primeras lecciones. El método comienza con ejercicios de cinco dedos, incluidas las terceras, y con ejercicios para la práctica con notas mantenidas para el trabajo de la independencia de los dedos, siendo los primeros autores en proponer fórmulas con notas mantenidas para mejorar la independencia de los dedos (Chiantore, 2001). Obsérvese este modelo de ejercicio en la Figura 10:



Figura 10. Ejercicio con notas mantenidas de Pleyel y Dussek.

Fuente: Pleyel, I. y Dussek, J. L. (1797). *Méthode pour le Pianoforte* (p. 17). París: chez Pleyel, rue Neuve des Petits Champs, n°. 728, entre la Rue de la Loi et celle Helvétius (gravé par Michot).

El método continúa teorizando sobre los principios de digitación, los cuales van guiando al lector a través de las diferentes fórmulas de trabajo destinadas a las dificultades más habituales de la ejecución pianística, hasta desembocar en una serie de lecciones que ponen en práctica los principios anteriores. Respecto a la posición al teclado, se indica que:

Las manos deben situarse por encima de las teclas con los dedos curvados a la altura de la primera falange y muy ligeramente doblados a la altura de la segunda falange, de manera que el conjunto de la mano tome una forma redondeada (Pleyel y Dussek, 1797, p. 14).

La definición anterior ilustra un cambio notable respecto a la adoptada para interpretar en el clavicordio o en el clave. El método de Pleyel gozó de popularidad y existe constancia de que fue ampliamente difundido en España, al igual que ocurrió con el método de Adam (Cuervo, 2012). Sánchez (2015), halla relación entre las enseñanzas del método de Pleyel y la escuela digital que Eduardo Compta siguió en el Conservatorio de Madrid. Esto se explica través de la figura de Henri Herz, quien adoptó los ejercicios de cinco dedos de Pleyel en su método e influenció al propio Compta, quien a su vez habría tenido contacto con el método de Herz durante su estancia de estudios en la capital francesa. Dussek y Pleyel han sido asociados tradicionalmente con los criterios técnicos, estéticos e interpretativos de la escuela vienesa y son considerados los padres de los ejercicios de posición fija de cinco notas (Alemany, 2010).

Un año antes del tratado de Adam, en 1804, en Alemania, August Eberhard Müller publicaba su *Klavier-und Fortepianschule*, cuya traducción al español más adecuada, en palabras de Chiantore (2001), sería “Escuela para Clavicordio y Fortepiano con un Apéndice sobre el Bajo Continuo” (p. 224). Este método partía de la idea de los cinco dedos de Pleyel, desarrollado una multitud de fórmulas diversas, haciendo practicar cada ejercicio en todas las tonalidades sin modificar la digitación. Aparte del mecanismo de cinco dedos, se estudian las escalas desde una concepción romántica prestando atención al paso del pulgar y al desplazamiento de la mano (Chiantore, 2001).

Durante los primeros años del siglo XIX, algunos métodos comienzan a contemplar el movimiento de muñeca cuando se teoriza sobre el *staccato*. A este respecto, siendo siempre el movimiento de dedo el empleado en la práctica habitual, en la *Wiener pianoforte-Schule* de Friedrich Starke, compuesta y publicada entre 1819 y 1821, se admite un posible movimiento de muñeca para las notas *staccato*. Igualmente ocurre en el método destinado al Conservatorio de Milán de Francesco Pollini: *Metodo pel Clavicembalo*, publicado en 1812. En este último método, el procedimiento para efectuar el movimiento de muñeca deriva directamente del de Adam, donde para las notas en *staccato* de los pasajes rápidos “es preciso realizar en cada nota un movimiento con la muñeca, que debe permanecer muy elástica para imprimir a los dedos el impulso necesario” (Chiantore, 2001, p. 222). Este movimiento de muñeca reservado a los pasajes rápidos se aplicaba tanto a la ejecución en los pianos vieneses como en los

ingleses, si bien el mecanismo del piano inglés, al ser más pesado que aquel, podría, según Chiantore (2001), haber justificado la necesidad del dedo firme y la muñeca flexible, que se movía libremente al ejecutar las octavas en *staccato*, según aconsejaba William Seaman Stevens en su *Treatise on Piano-Forte Expression*, publicado en 1811.

Sin embargo, con Johann Nepomuk Hummel (1778-1837) se produciría un cambio en la concepción anterior: el *staccato* dejaría de ser un efecto especial para los pasajes rápidos. A partir de la publicación, en 1828, de su *Ausführliche theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte Spiel von ersten Elementar-Unterricht an bis zur vollkommensten Ausbildung*, queda instaurada la distinción entre *staccato* de dedo y de muñeca. En los pasajes rápidos se recomendaría emplear solamente el movimiento digital, a modo de *pizzicato* violinístico, reservándose para el *tempo* moderado un *staccato* que permita el movimiento de la mano (Chiantore, 2001).

Johann Baptist Cramer (1771-1858), fue uno de los mejores alumnos de Clementi (Gerig, 2007). Fue admirado por muchos de sus contemporáneos, incluido Beethoven. Según Thayer (1921), citado en Gerig (2007), Ferdinand Ries apunta que el propio Beethoven mantenía que, de entre todos los pianistas de su época, solamente uno merecía tal denominación: “el resto no cuentan para nada” (p. 61).

En 1812, se publican las *Instructions for the Piano Forte* de Cramer. Esta obra comienza con algunas indicaciones sobre la correcta posición al teclado del instrumentista para posteriormente, después de la teoría, incluir algunos ejercicios (con digitaciones indicadas) y desembocar finalmente en un conjunto de lecciones, en varias tonalidades mayores y menores, que constituyen la culminación del tratado. Cada uno de los estudios se basa en la repetición de un mismo movimiento específico o dificultad técnica principal, que en ocasiones puede combinarse con otras (Chiantore, 2001).

Entre 1804 y 1810 publica sus 84 estudios, en dos series: la primera con op. 39, y una segunda, con el resto de los estudios, como op. 40. Según Chiantore (2001), serían los “primeros estudios de tipo moderno” (p. 234), ya que Cramer es el primer autor en utilizar conscientemente el término Estudio en sentido moderno (Primo, 2015). En la actualidad, los op. 39 y 40 son todavía programados en los Conservatorios de Música.

En el caso de España, existen varios testimonios que prueban la fama de la que gozaron estos estudios. Prueba de ello es que Granados incluye el número 12 en su *Método de los Pedales* (1905), analizándolo con detalle (Vega, 1998). Por otro lado, Manuel de Falla, en su correspondencia con José Tragó, muestra preocupación por dichos estudios, por si debiera interpretar alguno en el examen del Conservatorio de Madrid de 1899, donde obtuvo el primer premio (Sánchez, 2015). A lo que Tragó responde que: “en cuanto a los estudios de Cramer no se preocupe, pues no se exigen en el examen de 6º año” (Correspondencia Falla-Tragó; citado en Sánchez, 2015, p. 164).

En 1840, se publican los Ejercicios Diarios op. 100 de Cramer. El carácter diario de estos ejercicios los convierte en una obra que se presta a ser empleada para el estudio de la técnica pianística a lo largo de un periodo continuado en el tiempo, así como para calentar antes de las lecciones de piano. La inclusión de los estudios de Cramer en publicaciones como la de Alberto Jonás (1922), prueban que las composiciones del primero fueron muy empleadas en Europa a lo largo de todo el siglo XX.

3.2.5. Las máquinas y la técnica pianística

En la primera mitad del siglo XIX, como se observará a continuación, surgen inventos novedosos que pretenden ayudar al estudiante a mejorar sus capacidades técnicas: se trata de máquinas externas que ayudarían a la colocación correcta de la mano del pianista, a regular sus movimientos y su fuerza, así como a fortalecer sus músculos, entre otras cuestiones.

El primero de ellos es patentado en 1814 por Johann Bernhard Logier (1777-1846), bajo el nombre de *Quiroplasto*. Se trata de un artilugio empleado para “el rápido logro de una buena posición de la mano, dedos y de una ejecución elegante” (Logier, 1828, p. 2). El invento estaba formado por dos railes situados perpendicularmente a lo largo del teclado y fijados en los extremos, a través de los que se desplazaba horizontalmente una especie de guante donde se insertaba la mano. De esta manera el intérprete solamente podía realizar desplazamientos longitudinales sobre el teclado, permaneciendo la mano en una posición fija. Se trataba de reducir al máximo los movimientos, fomentando exclusivamente el control digital. El funcionamiento del *Quiroplasto* es explicado con detalle en *The First Companion to the Chiroplast*, donde se incluyen lecciones elementales para

aprender a tocar el teclado con ayuda del invento. En una obra posterior, *The Sequel*, escribe una serie de variaciones basándose en las armonías de las lecciones incluidas en su obra anterior y profundizando en la dificultad, de manera que constituyen una continuación del estudio del teclado mediante el *Quiroplasto* y pueden ser interpretadas, como indica el autor, incluso en concierto. El propio Logier (1828) indica su proceder pedagógico, explicando cómo impartía clases colectivas a varios discípulos, que ejecutarían los ejercicios y obras propuestas por el maestro de manera simultánea en varios pianos, cada uno dotado con su respectivo *Quiroplasto*, de manera que estuvieran “obligados continuamente a escuchar a los otros –una cuestión de la mayor importancia para aquellos que están deseosos por adquirir una verdadera noción del *tiempo*” (p. 2). El primer volumen del *Companion* de Logier, al igual que el volumen primero del *Sequel*, se completaron con un segundo, en los que se incluyen obras de otros compositores de referencia, como Haydn, Mozart, Clementi o Beethoven. Sendos volúmenes están destinados a un alumnado de mayor nivel.

Logier (1828) explica, por otro lado, la pertinencia de que el alumnado reciba lecciones de armonía con la misma asiduidad que de piano. Es su sistema, el estudiantado acudía dos días por semana a la academia durante dos horas. Al final de la semana, de manera intercalada, se recibían dos horas de lecciones de armonía y dos horas de piano. El método de Logier gozó de fama en su época, siendo uno de los pedagogos más cotizados de Europa (Chiantore, 2001). En España se fabricaron varios cientos de *Quiroplastos* y se abrió una academia en Cádiz para enseñar el método, que contó con el patrocinio de varias autoridades y la concesión de una patente por parte del rey (Logier, 1828). El método de Logier, cuyos principios pedagógicos vienen recogidos en su *Manual* de 1828, sigue una metodología que fomenta la reflexión del estudiante. Logier (1828), es partidario de fomentar la observación y la autoobservación, sirviéndose de los beneficios de la práctica en grupo, cuyo proceder se basa en la continua interrogación al discípulo, como se observará en las líneas que siguen:

¿Cuál es tu opinión sobre la posición de la mano y de los dedos de ____? ¿Es buena? ¿Fue ese compás tocado correctamente *a tempo*? Siéntate, y muestra como tú pondrías tus manos y dedos. Toca ese compás, de manera que podamos escuchar lo bien que cuentas el

tiempo. Observad qué admirablemente La Señorita____ tocó ese pasaje (p. 7).

Friedrich Kalkbrenner (1784-1849), fue alumno de Louis Adam en el Conservatorio de París. Seguidor, por lo tanto, de la técnica digital. Según Kullak (1922), citado en Gerig (2007): “únicamente la fuerza y presión del dedo puede ser empleada” (p. 130). Inventó un instrumento que guarda similitud con el de Logier: el *Guía-manos*. Como explica Chiantore (2001), básicamente consistía en una reducción del *Quiroplasto*, conservando solamente una barra horizontal dispuesta por encima del teclado y a lo largo de este, fijada en los extremos de la mesa del piano, de manera que el intérprete pudiera apoyar en ella las muñecas. El propósito del invento era el de favorecer la acción de los dedos y evitar cualquier intervención del brazo u otras partes del cuerpo. El *Guía-manos* venía acompañado por un *Méthode pour apprendre le Piano à l'aide du Guide mains*, publicado en 1831. En el método se explican unos principios de teoría musical, tales como los valores, silencios, alteraciones, etc., seguidas de instrucciones sobre cómo posicionarse, digitar, y resolver algunas dificultades recurrentes al teclado. Seguidamente a las instrucciones se presentan unos ejercicios, incluidas escalas en terceras, sextas y octavas, que requerirán de un movimiento vertical de la muñeca, al mismo tiempo que un desplazamiento horizontal. El método termina con unos estudios en los que se indica con gran detalle la dinámica y la agógica a interpretar.

La producción de Kalkbrenner no se limita al método anterior. En relación con la técnica pianística escribió unos estudios para piano, los *24 études* op. 20, además de obras de diferentes géneros, como conciertos y sonatas. El *Guía-manos* gozó de gran popularidad, aunque según Gerig (2007), no tanta como el *Quiroplasto* de Logier. Fue un pianista reconocido en la tradición de Hummel y profesor en el Conservatorio de París (Gerig, 2007). Entre sus discípulos se encuentra Camille Stamaty, o el español Pedro Albéniz. El propio Chopin se planteó estudiar con él, como señala Gerig (2007), aunque finalmente no lo hizo. El primer concierto de Chopin está dedicado a Kalkbrenner.

Todavía queda por analizar otro de los grandes inventos que tuvieron lugar en la primera mitad del siglo XIX para ayudar al aprendizaje del piano. Este invento estaría patentado por otro de los profesores que Pedro Albéniz tuvo en París. Se trata del *Dactylion* de Henri Herz (1803-1888). Chiantore (2001) destaca, sin

embargo, un cambio de filosofía en la concepción del invento. Mientras los artilugios anteriores trataban de limitar los movimientos y fomentar la ligereza en el ataque, el *Dactylion* perseguía aumentar la musculatura de la mano del pianista, en orden de ganar fuerza en el ataque. El invento consistía en diez anillos conectados a unas pesas por medio de un cable. El intérprete metía cada dedo en un anillo, de manera que, al querer bajar los dedos para tocar las teclas, debía mover la pesa que conectaba cada anillo. El invento de Herz estaba pensado para ejercitar los dedos sobre una posición fija en el teclado, como se puede observar en el método explicativo del invento: *1000 Exercices pour l'emploi du Dactylion* de 1836. Dos años más tarde, en 1838, se publica el *Méthode complète de Piano*, op. 100.

Herz fue profesor de piano en el Conservatorio de París, representante de la tradición de la escuela francesa, además de constructor de pianos. Aparte de las obras técnicas anteriores, Herz compuso varias series de estudios, destinados a la enseñanza de Conservatorio, entre las que destacan su op. 151, 152 y 153. Los primeros de la serie son estudios fáciles, el segundo de los opus anteriores aumenta en dificultad y se destina al estudiante de nivel medio, pero su op. 153 está destinado al estudiante avanzado. En estos últimos estudios abunda la presencia de líneas melódicas y de pasajes de virtuosismo. Además, alguno de los estudios del op. 153, como el número dos, presentan patrones de inspiración chopiniana. Por último, conviene señalar otro aspecto sobre el op. 153, y es que la intención de estos estudios, como el sobrenombre de *Grandes Études de Concert* indica, es la de llevarlos a la sala de concierto.

En España se tiene constancia de que el método de Herz era popular (Cuervo, 2012). Algunas de sus composiciones eran además interpretadas por los profesores del Conservatorio de Valencia, como el *Trío para piano y cuerdas en La Mayor* (Fontestad, 2006). Según la autora anterior, en Valencia, también tuvo acogida la interpretación en concierto de uno de los ocho conciertos para piano que compuso Herz, aunque no se especifica cuál. Pedro Albéniz, discípulo de Herz, traduce gran parte de la introducción del método de su profesor, y la incluye en la Introducción de su propio método, si bien los ejercicios posteriores de la obra son propios y no requieren del uso del *Dactylion* (Vega, 1998).

Incluso compositores como Robert Schumann (1810-1856) practicaban y recomendaban estudiar con los ejercicios de mecanismo de Herz para mejorar la calidad sonora, como se desprende en el siguiente párrafo de su correspondencia con Friedrich Wieck:

Pero cuando lo toqué [el Concierto en La menor de Hummel] para él, tuvo que admitir que, aunque su interpretación era tan correcta como la mía, de alguna manera hice que todo sonara diferente; y en entonces, ¿cómo conseguí ese tono tan parecido al violín, etc.? Lo miré con una sonrisa, puse los ejercicios de dedos de Herz delante suya, y le dije de tocarlos cada día durante una semana, y después venir y probar el Concierto de nuevo (Gerig, 2007, p. 202).

Como es sabido, Schumann sufrió una lesión irreversible en su mano derecha. Se conoce que fue debido al empleo de una máquina que emplearía para fortalecer su cuarto dedo, aunque se ignora con certeza cuál. Chiantore (2001), apunta que se podría tratar de la máquina inventada por F. Levacher.

Robert Schumann fue profesor del Conservatorio de Leipzig en 1843, cargo que desempeñó sin obtener mucho éxito (Gerig, 2007). Unos años más tarde, en 1853, se incorporó como director municipal de música en Düsseldorf. Sin embargo, la faceta por la que es más reconocido hoy en día es la de compositor (Gerig, 2007). Schumann destinó varias de sus obras a la pedagogía del piano. Para los primeros niveles compuso el *Álbum de la Juventud* op. 68. Sin embargo, conviene destacar aquí sus *Études d'après des caprices de Paganini* op. 3, publicados en 1832, a los que seguiría una segunda serie titulada *Études de concert d'après des caprices de Paganini* op. 10, publicados en 1835. Ambas series están destinadas al estudiante avanzado, como también los Estudios Sinfónicos para piano op. 13, que es considerada una de las obras cumbre de su repertorio pianístico (Fernández, 2018).

Como se ha visto anteriormente, el uso de artilugios para fortalecer la musculatura de las manos del pianista se popularizó durante el siglo XIX y fue usada por alguno de los grandes pianistas del momento, como Robert Schumann. Sin embargo, como señala Gerig (2007), esta tendencia no fue aceptada por todos los pedagogos, recibiendo críticas, entre otros, por parte de Carl Czerny, quien en su *Escuela para Piano* op. 500, recomienda el uso de las máquinas solo para

aquellos alumnos que hubieran carecido de una adecuada formación en los primeros años, quedando contraindicados para aquellos otros que han tenido la guía regular de un maestro, que les ha habituado a la manera correcta de interpretar en todas sus numerosas vertientes. A este respecto, Czerny (1839a, vol. 3), establece cuatro motivos para no recomendar el *Quiroplasto*, el *Guíamanos* o el *Dactylion*, y todos los inventos similares:

1. Porque un uso prolongado de los mismos debe ser necesariamente relajante, tanto para la mente como para los sentimientos.
2. Porque consumen una gran cantidad de tiempo.
3. Porque de ninguna manera están bien adaptados para aumentar el amor por el arte en los alumnos jóvenes ni en los aficionados.
4. Por último, porque restringen con creces, toda libertad de movimientos, y convierte al intérprete en un mero autómata (p. 129).

3.2.6. Czerny

Viena, junto con Londres y París, fue uno de los grandes centros musicales del siglo XIX, como se refleja a lo largo de los párrafos anteriores, y así lo demuestra el hecho de que gran parte de los grandes compositores y pianistas del siglo XVIII y XIX hayan tenido alguna vinculación con esas ciudades. En Viena, Mozart y Clementi tuvieron su duelo musical. Allí residiría Mozart durante varios años. Beethoven se trasladó a vivir allí, con el objetivo de labrarse una carrera como músico independiente, un año después del fallecimiento de Mozart, en 1792. Hummel, alumno de este último, también residió allí.

Carl Czerny (1791-1957), vienés de nacimiento, compuso varias obras destinadas al desarrollo de la técnica pianística. La más importante, de acuerdo con el criterio de los expertos (Chiantore, 2001; Gerig, 2007) es la *Vollständige theoretischpractische Pianoforte-Schule* op. 500, publicada en Viena en 1839. Aparte de ese método, publica otros escritos sobre técnica pianística, entre los que destacan *Die Kunst des Vortrags der älteren und neuen Claviercompositionen*, de 1846, o *Letters to a Young Lady on the Art of playing the Pianoforte*, de 1839. Este último texto surge como idea de los editores de la *Pianoforte-Schule* op. 500, pretendiendo ser un complemento que explique “en forma de carta, y en una concisa, clara, y familiar manera, el peculiar modo de proceder en la instrucción de mis alumnos,

y de guiarlos paso a paso, que yo he empleado durante mi larga carrera como profesor de piano” (Czerny, 1839b, p. iii). Si la *Pianoforte-Schule* op. 500 plasmaba de manera sistemática las enseñanzas del maestro, en las Cartas se encuentra una explicación más cercana de la forma de proceder, incluyendo consejos fruto de la experiencia, como el que sigue a continuación:

Igualmente importante es la elegante posición y porte de la cabeza y de la parte superior del pecho; nunca debe estar rígida ni doblada. Algunos de mis antiguos alumnos, a quienes solía provocar con el reproche de hacer una *espalda de gato* que es, sentarse con sus espaldas dobladas y oblicuas me han, en los últimos días, agradecido por el rigor que mostré en ese particular (Czerny, 1839b, p. 4).

Según Chiantore (2001), en las obras de Czerny, se encuentra una compilación de todo lo dicho anteriormente por los teóricos de la técnica, escrito además con mucha precisión y detalle.

Su *Pianoforte-Schule* op. 500 está estructurada en tres volúmenes. El primero de ellos se centra en describir aspectos relativos a la posición y uso del cuerpo, incluyendo ejercicios de cinco dedos y escalas, entre otros. A estos ejercicios se les intercala contenido sobre teoría de la música, como el nombre de las notas, alteraciones, ejecución de las notas de adorno, entre otras cuestiones. La obra incluye, como ocurría en otros métodos contemporáneos, un dibujo del teclado relacionando cada nota con su nombre y su tesitura.

Uno de los aspectos más importantes de este primer volumen, es la introducción del término *peso* (Gerig, 2007). Este término se observa en varias ocasiones a lo largo del tratado, y es significativo que en la lección 15, se emplee para describir una indicación de carácter. En esta lección se describen las palabras italianas que se emplean al comienzo de cada obra para indicar “como de rápido o de lento debe ser tocada” (Czerny, 1839a, vol. 1, p. 156). A este respecto, la indicación *Con Spirito*, se traduce de la siguiente manera: “con importancia y peso” (Czerny, 1839a, vol. 1, p. 156).

En lo referente al uso del peso, se indica que la mano debía descansar, depositando su peso, sobre el teclado del piano, de manera que, a la hora de interpretar: “cada dedo debe ser levantado exactamente a la misma altura y en el

mismo momento en el que se percute el dedo que sigue a continuación” (Czerny, 1839a, vol. 1, p. 7).

El crescendo, según Gerig (2007), era indicado de la siguiente manera por Czerny: “mediante un incremento de la acción interna de los nervios, y por un mayor grado de peso” (p. 112).

En el Volumen II de la *Pianoforte-Schule* op. 500, se tratan los aspectos relativos a la digitación pianística. Lo cual incluye la digitación de las escalas y pasajes de escalas, los pasajes de terceras, cuartas, sextas y octavas, pasajes de acordes y otras combinaciones con dobles notas; así como aspectos relacionados con el cambio de dedo sobre la misma tecla, cruces de manos, etc. Si se observan las reglas recogidas por Czerny se puede establecer cierto paralelismo con las de otros métodos de la época, como el de Adam (1804). Las reglas fundamentales establecen que “los cuatro dedos largos de la mano, denominados el 1, 2, 3 y 4, nunca deben ser pasados uno por encima del otro”, que “el mismo dedo no puede ser puesto en dos o más notas consecutivas”, que “el pulgar y el meñique nunca deberían ser puestos en las teclas negras durante la ejecución de escalas”, que “las reglas fundamentales admiten varias excepciones” y que habrá pasajes que admitirán varias digitaciones diferentes, siendo todas correctas, quedando a criterio del intérprete el “elegir el modelo que mejor se adapte al caso en cuestión” (Czerny, 1839a, vol. 2, pp. 2-3).

A lo largo del segundo volumen, las escalas son tratadas en toda su profundidad. En palabras de Chiantore (2001), Czerny organiza de manera definitiva la digitación de las escalas: “consagrando la intuición de C. P. E. Bach” (p. 263). Y es que se sabe que el compositor adquirió en Viena, por requerimiento de Beethoven –quien a su vez lo había empleado por indicación de su maestro Christian Gottlieb Neefe– el *Versuch* de C. P. E. Bach para su estudio (Martínez, 2015). En palabras de Czerny (1968):

Durante las primeras clases, Beethoven me obligó a practicar exclusivamente escalas en todas las tonalidades, enseñándome la única posición correcta de la mano y de los dedos (entonces desconocida por la mayor parte de los ejecutantes), así como el buen uso del pulgar: unas reglas cuya utilidad aprendí a reconocer plenamente sólo mucho más tarde. Luego estudió conmigo los ejercicios del *Versuch* [de Carl

Philipp Emanuel Bach], concentrando mi atención en el legato, que él realizaba de manera verdaderamente inalcanzable y que los pianistas de aquella época consideraban inejecutable al piano (citado en Martínez, 2015, p. 85).

El Volumen III se centra en el tratamiento de la expresión. De manera que se teoriza sobre la ejecución de los matices, la pulsación, con especial mención al *legato* y *staccato*, pero también se incluyen aspectos como el uso del pedal, la interpretación en público, la memorización y la interpretación de memoria, la lectura a primera vista, el transporte, e incluso indicaciones sobre la conservación y afinación del piano.

Adoptando una perspectiva más amplia, se observa cierta concordancia en las ideas de Czerny con los resultados de varias investigaciones actuales, como en Cara (2018), en los que se ha demostrado que el dominio técnico aumenta la confianza del pianista. Czerny (1839a, vol. 3), discutiendo sobre la inseguridad que algunos discípulos muestran al interpretar delante de una audiencia, realiza la siguiente afirmación, en la que se puede observar una clara relación de la técnica con la seguridad interpretativa:

Muchos alumnos, cuando se les exige interpretar delante de otros, muestran una timidez e inseguridad casi infantil, y estropean incluso lo que ellos habían largamente estudiado [...].

1. Aquel que, de acuerdo con los principios desarrollados en esta Escuela, se ha habituado a un tranquilo y firme estilo de tocar, a un correcto modo de digitar, y a una postura y semblante dignos, no encontrará su timidez tan fácilmente desventajosa para sus dedos. (p. 86).
2. En lo que respecta a la memorización de la partitura, otros consejos son aportados por Czerny (1839a, vol. 3), como: tocarla obra al menos diez veces seguidas sin ningún error antes de tocarla delante de otros, o procurar tocar delante de otros el mayor número de veces posible.

Resulta pertinente mencionar aquí sus Estudios op. 740. Esta serie está compuesta por cincuenta estudios, agrupados bajo el título de *El arte de dar soltura a los dedos*. Están destinados a un estudiante de nivel avanzado. Con cada uno de los estudios se trabajan aspectos específicos de la técnica pianística. De manera

aclaramentosa, se incluye un subtítulo, en cada uno, que indica la dificultad técnica a trabajar. Según Chiantore (2001), los Estudios del op. 740 constituirían “un auténtico resumen de todo lo que Czerny pensaba de la técnica de alto nivel” (p. 263). Pensamientos influenciados, sin duda, por su maestro Beethoven.

Una taxonomía, ya no solo del op. 740, sino de otras series de estudios de Czerny (op. 299, op. 226, op. 365, op. 821 y op. 337) se encuentra en Coll (1996), quien afirma que “es indiscutible que todos ellos son de gran interés para el desarrollo de un buen mecanismo y una sólida técnica” (p. 102).

3.2.7. Chopin

Durante las primeras décadas del siglo XIX, existieron varios centros neurálgicos en lo que respecta a la música en Europa. Por un lado, como señala Schonberg (1990), Londres atrajo a los principales pianistas de Europa hasta la década de 1830. Entre los que viajaron a la capital se encuentran: Clementi, Dussek, Cramer, Hummel, Field, Steibelt, Wölffl o Kalkbrenner, entre otros. Sin embargo, fue París, en ese periodo, tal y como señala Schonberg (1990): “la capital intelectual del mundo y todo aquel que era alguien en el ambiente musical, de las letras, el arte o la ciencia, estaba presente en una de las grandes veladas” (p. 128).

Frédéric Chopin (1810-1849), tuvo dos maestros en sus años de formación. Por un lado, Adalbert Zywny. Por el otro lado, y a partir de 1824, a Josef Elsner, quien fuera director de la Sinfónica Nacional de Varsovia y desde 1821 director del Conservatorio de la misma ciudad. Un profesor éste último que, como señala Gerig (2007), sabía adaptarse a las necesidades de cada alumno y no imponía un molde rígido a todos ellos. La musicalidad de Chopin y su capacidad para evocar las más bellas melodías fue desde los inicios reconocida por la crítica y sus contemporáneos, como Fétis o Mendelssohn (Gerig, 2007). Como indica el autor anterior, Chopin viajó a Berlín y a Viena, donde conoció a Czerny, y con quien compartió veladas musicales. En 1830 viajó a Viena nuevamente con el propósito de establecerse allí, al igual que otros muchos pianistas y compositores habían hecho anteriormente. Sin embargo, fue París el destino final elegido. Para llegar a París realizó un viaje a través de Salzburgo, Munich y Stuttgart (Gerig, 2007).

Chopin no fue un virtuoso en comparación con otros de sus contemporáneos como Liszt o Thalberg. Como apunta Wierzynski, citado en Gerig (2007), Chopin

solamente ofrecería cuatro conciertos públicos como solista principal, durante los 18 años que permaneció en París. Según Schumann (1836), citado en Finlow (2000), Chopin era uno de los compositores más importantes, junto con J. S. Bach, Clementi, Cramer y Moscheles.

Algunas de las innovaciones técnicas introducidas en las composiciones de Chopin son: por un lado, la técnica *cantabile* de sus Nocturnos; por el otro lado, las demandas de sus Estudios, en base a nuevos patrones técnicos y mecánicos, entre los que destacan las posiciones novedosas de la mano y las extensiones superiores a la décima. Además de lo anterior, el compositor polaco innovó en el tratamiento de los pedales y en el empleo de la digitación (Gerig, 2007).

Para conocer la técnica de Chopin, la fuente más importante es el esbozo del Método, que el compositor realizó durante los últimos años de su vida (Chiantore, 2001).

Chopin dividía el estudio del mecanismo en tres partes (Eigeldinger, 1996). La primera de ellas se ocupaba del estudio de las notas adyacentes, es decir las escalas y los trinos. La segunda, de los acordes. Por último, una tercera parte, se ocupaba del estudio de las dobles notas, como terceras, sextas y octavas, entre otras combinaciones.

En todo el proceso, la flexibilidad era una condición esencial, tal y como recoge Mikuli (1880), citado en Eigeldinger (1996):

Al comenzar una lección, la principal preocupación de Chopin era acabar con cualquier rigidez y movimiento convulsivo o espásmico de la mano, a fin de obtener el principal requisito de la buena interpretación: *souplesse* [flexibilidad] y con ella la independencia de los dedos (p. 29).

La flexibilidad de la muñeca era tan importante porque, como señala Chiantore (2001), Chopin comparaba el movimiento de muñeca “a lo que la respiración significa para la voz humana” (p. 326). Por lo tanto, el gesto de la mano y el punto de apoyo de los dedos sobre el teclado son los pilares fundamentales de la técnica de Chopin. Una muñeca, flexible, que se adaptará al fraseo en función de las necesidades que establezcan las ligaduras de la frase.

La metodología empleada por Chopin en sus clases se puede conocer fundamentalmente por las anotaciones de su alumno Mikuli (Gerig, 2007; Schonberg, 1990). Chopin fue especialmente activo en la docencia durante los últimos años de su vida, entre 1832 a 1849, esto es, posteriormente a su establecimiento en París (Eigeldinger, 1996).

La posición natural de la mano sobre el teclado, en la que Chopin iniciaba a sus discípulos, era la posición de cinco dedos que proporcionaba la escala de si mayor comenzando con el pulgar desde la nota mi, de manera que los dedos 2, 3 y 4 se sitúen sobre las teclas negras y el pulgar y el meñique, en las blancas (Eigeldinger, 1996). El autor anterior introduce, en su estudio sobre el compositor, un ejercicio de cinco dedos, recogido en Kleczynski (s.f.), consistente en interpretar dicho pasaje de cinco notas –desde mi con el pulgar empleando las alteraciones de si mayor– con diferentes tipos de pulsación. De manera que se empieza estudiando *staccato*, con un movimiento libre de la muñeca, y posteriormente, en *legato-staccato*, donde “el dedo descansa un poco más en la tecla” (p. 33). La tercera manera de estudiar el ejercicio es en *legato* pero con acentos en cada nota. Finalmente, se realizará en *legato* libre, pudiendo modificar la dinámica –desde *pp* a *ff*– o la velocidad.

Una vez practicado el ejercicio anterior, la primera escala que Chopin hacía estudiar a sus alumnos era, naturalmente, la de si mayor, por ser la que mejor respeta la posición de los dedos largos y cortos de la mano (Eigeldinger, 1996). Según Chiantore (2001), una metodología muy empleada para el estudio de las escalas era variando la articulación. Pese a esta corrección en la manera de introducir la posición natural de la mano sobre el teclado al alumnado, se sabe que Chopin empleaba el pulgar sobre teclas negras, y lo pasaba por debajo del quinto dedo “sin vergüenza” (Eigeldinger, 1996, p. 40).

Chopin escribe dos series de estudios: op. 10 y op. 25. A los anteriores se le suman los *Trois Nouvelles Études*, publicados en 1840 dentro del *Méthode* de Moscheles y Fétis (Huneker, 1900). Los primeros son compuestos entre 1829 y 1832 y se publicaron en 1833. La segunda serie se publicó en 1837 y fue compuesta entre 1832 y 1836. Los estudios de Chopin constituyen, según Chiantore (2001): “la transición a la moderna concepción del gesto pianístico” (p. 328).

En la actualidad, estos estudios son interpretados en la mayoría de las instituciones de Educación Superior de todo el mundo: “ocupan una posición privilegiada dentro del amplio repertorio de música didáctica para piano¹³” (Finlow, 2000, p. 16). Esta consideración podría deberse, según Whiteside (1969), citado en Lipke (2008), a la tipología de contenido que presentan, como se detalla continuación:

En estos estudios hay un completamente fascinante manejo de los diversos problemas de una coordinación experta [de los movimientos]. No hay otro conjunto de Estudios que presente de manera tan completa cada aspecto necesario del virtuosismo, siempre combinado con la belleza musical (p. 20).

Con el objetivo de comprender mejor dicha diversidad, a continuación, se agruparán los estudios de Chopin en función de las dificultades técnicas que predominantemente trabaja cada uno. De esta manera, según Lipke (2008), se pueden establecer las siguientes categorías básicas:

- Control de la fuerza: op. 10, núms. 3, 6 y 11; op. 25, núm. 3; y en *Trois Nouvelles Études*, B. 130, núm. 2.
- Independencia de dedos: op. 10, núms. 2, 4, 8, y 12.
- Desarrollo del virtuosismo de la mano izquierda: op. 10, núm. 12.
- Trabajo del pulgar: op. 10, núm. 5.
- Velocidad: op. 10, núm. 4 y op. 25, núm. 12.
- Flexibilidad: op. 25, núm. 1.
- Polirritmia: *Trois Nouvelles études*, B. 130, núm. 1.

Observando el primero de los estudios del op. 10, dedicado a Liszt, se puede constatar lo innovador que fue Chopin. En este estudio, se presentan nuevas combinaciones armónicas y se exploran unos movimientos que llevan la fórmula del arpegio –patrón regular explotado a lo largo de todo el estudio– a la extensión de la décima (Huneker, 1900). Alfred Cortot, en sus ejercicios diseñados para

¹³ Para conocer las concepciones docentes y discentes sobre estos estudios en el contexto español puede consultarse el siguiente trabajo, donde se observará que son unos de los estudios más valorados y de los menos propuestos para ser suprimidos de los planes de estudio: Lorenzo, R. (2009). *Los contenidos de la educación pianística en los Conservatorios de Música. Una propuesta integrada* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/18510450.pdf>

trabajar los Estudios en su *Edition de travail* editada por Salabert, recomienda, para este estudio, trabajar la independencia de dedos con la fórmula mecánica que abría métodos como los de Pleyel (1797) o Clementi (1868). Además de la edición anterior de Cortot, para conocer en profundidad los estudios del op. 10 y del op. 25, se puede consultar, entre otras, la obra teórica de Von Bülow (Huneker, 1900), así como la olvidada edición crítica de Isidor Philipp (Chiantore, 2001).

En la interpretación al piano, Chopin fue innovador en el aspecto del *rubato*. Según Schonberg (1990), su ejecución de los momentos *rubato* difería a la de todos los demás pianistas: Chopin conseguía dar una sensación de libertad en la interpretación mediante la modificación de los valores de las notas, pero nunca cambiando el pulso subyacente a las mismas, que se debía mantener firme. A este respecto, Schonberg (1990) cita la definición de *rubato* de Chopin realizada por Liszt, que es la siguiente: “¿Ven esos árboles? El viento juega entre las hojas, la vida se despliega y se desarrolla abajo, pero el árbol permanece igual: ¡eso es el rubato de Chopin!” (p. 131).

3.2.8. Liszt

Franz Liszt (1811-1886), nacido en Raiding, Hungría, se traslada a Viena para estudiar con Salieri y con Czerny. De este último recibiría lecciones durante algo menos de dos años (Chiantore, 2001). Posteriormente, estudiaría en París, aunque de manera privada, con el por entonces director del Conservatorio de la ciudad, Luigi Cherubini (Gerig, 2007).

Liszt escuchó por vez primera a Paganini en 1832. Los 24 caprichos para violín de Paganini influenciaron significativamente al compositor e inspiraron la creación de sus Estudios Paganini, publicados en 1838 en su primera versión, y, en 1851, en la segunda versión.

Anteriormente, en 1836 compone los *12 Exercises* que posteriormente, en 1837, pasarían a publicarse, revisados, como los *Études d'Exécution Transcendante*¹⁴. En

¹⁴ Al igual que ocurría con los estudios de Chopin, los Estudios de Liszt presentan una alta valoración y aceptación como obra fundamental dentro del currículo pianístico de las Enseñanzas Superiores de Música, compartiendo con aquellos un porcentaje ínfimo de votos a favor de ser suprimidos de los programas. Véase Lorenzo, R. (2009). *Los contenidos de la educación pianística en los Conservatorios de Música. Una propuesta integrada* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/18510450.pdf>

estos estudios, según Chiantore (2001): “sólo en casos muy puntuales el enriquecimiento de la escritura implica una actitud manual realmente nueva” (p. 347). Y es que las dificultades presentadas son las ya conocidas, referentes a escalas, arpeggios, notas dobles, etc., aunque en Liszt aparezcan llevadas al extremo. Los *Études d’Exécution Transcendante* fueron revisados y publicados en su versión definitiva en 1852.

El periodo de mayor actividad de concierto de Liszt se extiende desde 1836 a 1847 (Chiantore, 2001). Estos años coincidirían en gran parte con los de mayor virtuosismo y en los que el público lo admiró más, según indica Gerig (2007), quien acota dicho periodo entre 1839 y 1847 –año, este último, de las últimas apariciones remuneradas en público–. Durante esta etapa: “[Liszt] fue más influyente que ningún otro pianista de la primera mitad del siglo diecinueve consiguiendo la mejor literatura para piano ante el público” (Gerig, 2007, p. 172). Diez años antes de su retirada de los escenarios, como apunta Monzón (2013), en 1837, tuvo lugar el famoso encuentro de Thalberg con Liszt, que significó “un duelo entre los dos grandes pianistas del momento” (p. 388).

Una característica en la manera de tocar de Liszt fue no poseer una posición fija e inmóvil al teclado, no por lo menos hacia 1840, como afirma Fétis en su *Méthode* (1837), citado en Chiantore (2001):

El señor Liszt, que se deja llevar por el sentimiento del instante y que posee gran potencia de ejecución, es el único pianista que no posee ninguna posición fija; según la naturaleza de la pieza que ejecuta, se inclina a veces hacia la derecha, a veces hacia la izquierda. Su cuerpo, de todas maneras, se encuentra en una perpetua agitación (p. 358).

En 1861, Liszt se instala permanentemente en Weimar. Es durante esos años cuando la reputación de Liszt como pedagogo aumenta. Como señala Chiantore (2001), Liszt solamente admitía como alumnos a aquellos que tenían una formación técnica sólida. De las lecciones que impartió¹⁵ a Valérie Boissier, fruto del libro *Liszt as pedagogue*, se desprende que Liszt recomendaba el uso del

¹⁵ Para conocer más en profundidad las prácticas pedagógicas de Liszt, puede consultarse la obra de Walker (2011), donde se recogen varios testimonios de la obra de Lina Ramann: *Liszt Pädagogium*, así como de varios diarios de los alumnos del pianista, como el de Carl Lachmund y August Göllerick.

Quiroplasto y del *Guiamanos*, para prevenir el exceso de movimientos del brazo (Gerig, 2007).

Entre 1868 y 1880, Liszt compone los *Technische Studien*, que fueron editados para su publicación en tres volúmenes, póstumamente, en 1886, por Alexander Winterberger (Gerig, 2007). Esta sería la única obra compuesta por Liszt pensada “explícitamente para la ejercitación mecánica” (Chiantore, 2001, p. 368).

Los *Technische Studien* comienzan con la elaboración de una fórmula ya conocida, en Pleyel (1797) o Clementi (1868), entre otros, que es el ejercicio para la independencia de los dedos con notas tenidas, aunque en Liszt presente una nueva disposición, como se podrá observar en la Figura 11:

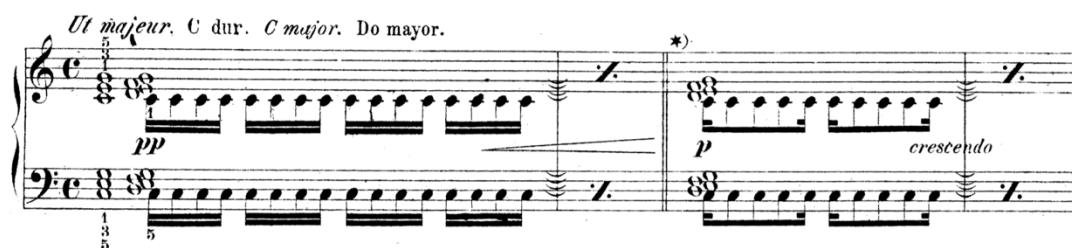


Figura 11. Ejercicio Técnico núm. 1 de Liszt.
Fuente: Liszt, F. (1886). *Technische Studien* (vol. 1, p. 3). J. Schuberth & Co.

Esta fórmula, ilustrada en la Figura 11, se desarrolla posteriormente en múltiples variantes, incluidas aquellas con trinos. Es habitual a lo largo de los *Technische Studien* (1886) que aparezcan combinaciones de ejercicios, en todas las tonalidades, con fórmulas conocidas, llevadas a una dificultad mayor. En ocasiones esa dificultad presenta nuevos retos al pianista. Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la siguiente fórmula, ilustrada mediante la Figura 12, que, como señala Walker (2011), es más un reto mental que físico:



Figura 12. Ejercicio de escalas entrecortadas con ambas manos empleando el mismo dedo, de Liszt.

Fuente: Liszt, F. (1886). *Technische Studien* (vol. 3, p. 22). J. Schuberth & Co.

Igualmente original es el reparto entre ambas manos de la escala cromática, que comienza empleando los dedos 2 y 3 de cada mano, para –pasando por el uso similar del 3, 2, 1 y posteriormente del 4 ,3 ,2, 1– terminar empleando secuencias de cinco dedos, como se observa en los comienzos siguientes, que se reproducen en la Figura 13:



Figura 13. Ejemplo de digitación para la escala cromática, de Liszt.
Fuente: Liszt, F. (1886). *Technische Studien* (vol. 3, p. 27). J. Schuberth & Co.

De hecho, esta originalidad en la digitación era un aspecto al que Liszt estaba acostumbrado durante su estudio diario, ya que, como indica Walker (2011), de las cuatro a cinco horas que el pianista invertía estudiando técnica, una parte del tiempo la dedicaba a practicar las escalas con digitaciones de otras escalas; es decir, la escala de do mayor con la digitación de fa sostenido mayor, por ejemplo. De ahí se puede explicar que, en el apartado dedicado a las escalas de los *Technische Studien*, se presenten fórmulas como la dividir una escala entre las dos manos, tocando cada nota con una de ellas de manera alterna y siempre con el segundo dedo, o la de, con la misma idea de fondo, dividir la escala entre ambas manos con las sucesiones 3-2 para la mano izquierda y 2-3 para la derecha, sucesivamente.

Las notas repetidas también tienen un lugar en los ejercicios de Liszt (1886). Esta fórmula tan aparentemente sencilla lleva implícito un potencial muy amplio de beneficios para el control del peso, del espacio del teclado (especialmente en el caso de la fórmula de los acordes) y de los movimientos del pianista. A continuación, en la Figura 14, se ilustra el comienzo de uno de los ejercicios destinados a tal fin:



Figura 14. Ejemplo de terceras repetidas de Liszt.

Fuente: Liszt, F. (1886). *Technische Studien* (vol. 5, p. 3). J. Schuberth & Co.

Las terceras, sextas y octavas son tratadas en profundidad en todas las combinaciones posibles, incluidas las octavas –de manera placada y quebrada– con notas añadidas intermedias. Como se ilustra a continuación, en la Figura 15, para el estudio de los arpeggios se emplean fórmulas con notas dobles:

Ut majeur. Do mayor.
C-dur. C major.

4 2 3 5 3 2 4 2 3 5 3 2
2 1 2 3 2 1 2 1 2 3 2 1

Figura 15. Ejemplo de arpeggios en notas dobles de Liszt.
 Fuente: Liszt, F. (1886). *Technische Studien* (vol. 11, p. 3). J. Schuberth & Co.

En 1832, Liszt deja resumido el estudio de la técnica, durante su famosa clase a Valérie Boissier, en cuatro puntos fundamentales, tan presentes en sus obras de virtuosismo, que son, según Boissier (1927), citado en Chiantore (2001, p. 385):

- Las octavas (simples y partidas).
- Trémolos (en notas simples y dobles, incluyendo los trinos e incluso las notas repetidas).
- Notas dobles (cuidadosamente diferenciadas de las octavas).
- Notas simples.

Algunos de los cambios más importantes de la técnica pianística estuvieron protagonizados por Liszt, para quien, según apunta Chiantore (2001), el brazo “empieza a transformarse en el principal protagonista del ataque a la tecla”, mientras que, para Chopin, el brazo se limita a “seguir a la mano” (p. 604).

3.2.9. Leschetizky

Theodor Leschetizky (1830-1915) nació en Polonia. Su familia se trasladaría a Viena al poco tiempo. Allí, como apunta Gerig (2007), a los once años fue alumno de Czerny. Posteriormente, con 20 años, se instaló en Rusia como pianista y

profesor. Allí comenzó su etapa como docente, donde asistió a los alumnos de la clase de Anton Rubinstein cuando este estuvo de gira por Europa.

En 1878, Leschetizky regresó definitivamente a Viena para dedicarse a la enseñanza. Fue un conocido pedagogo que tuvo numerosos alumnos de prestigio, entre ellos: Ignaz Paderewski, Fannie Bloomfield, Annette Essipova, Ignaz Firedman, Ossip Gabrilowitsch, Mieczyslaw Horszowski, Ethel Leginska, Benno Moiseiwitsch o Paul Wittgenstein (Schonberg, 1990). De todos ellos, el alumno más individualista y exigente del maestro fue Artur Schnabel (Gerig, 2007).

Según Chiantore (2001), tan solo Liszt tendría a su alrededor “a tantos concertistas al mismo tiempo; pero Liszt se limitaba a ofrecer a sus jóvenes discípulos unos pocos consejos, mientras que Leschetizky formaba a los alumnos desde una edad a menudo muy temprana” (p. 630). Schonberg (1990), trata de explicar este éxito de la siguiente manera:

El secreto de la enseñanza de Leschetizky, si es que había algún secreto, era su habilidad para conseguir que sus alumnos se escucharan a sí mismos y al sonido que producían, algo que han logrado muy pocos maestros (p. 250).

Para conocer los planteamientos técnicos de la escuela de Leschetizky es necesario consultar la obra de una de sus alumnas y asistentes: *The Leschetixky Method*, escrito por Malwine Brée, cuya primera edición data de 1902. Otros aspectos pedagógicos generales se pueden encontrar en el libro de memorias *Leschetizky as I knew him*, publicado en 1921, escrito por otro de sus alumnos y, posteriormente, asistente, Ethel Newcomb.

Existe acuerdo en afirmar que Leschetizky no empleaba un método idéntico para todos sus alumnos (Gerig, 2007; Chiantore, 2001; Schonberg, 1990). Según Hullah (1906), citado en Gerig (2007), Leschetizky reconocía lo siguiente al ser preguntado sobre la metodología de su práctica docente:

No tengo un método técnico, hay ciertas maneras de producir ciertos efectos, y he encontrado aquellas que resultan mejor; pero no tengo reglas de acero ¿Cómo es posible que uno las tuviera? Un alumno necesita esto, otro eso; la mano de cada uno es distinta; el cerebro de cada uno es distinto. No puede haber regla alguna. Yo soy un doctor

al que mis alumnos acuden como pacientes para ser curados de sus dolencias, y el remedio debe variar en cada caso (p. 277).

Sin embargo, algunos principios pueden ser establecidas, a tenor de los testimonios que se conservan. A este respecto, en palabras de Chiantore (2001):

La actividad del brazo desempeñaba una tarea esencial en esta técnica [de la escuela de Leschetizky] aparentemente digital; era el brazo el que se encargaba de “compensar” la fuerza desigual de los cinco dedos, y esto no podía realizarse sin una extrema elasticidad de la muñeca (p. 635).

Malwine Brée, en *The Leschetizky Method*, hace distinción entre dos tipologías fundamentales de pulsación: por un lado, se destaca el *staccato* realizado con el empleo de la muñeca y, por el otro, se hace referencia al *legato* ejecutado mediante la acción muscular de los dedos que, en el caso de que se vieran faltos de fuerza, podrían ser ayudados con la actividad del brazo (Chiantore, 2001). La muñeca es un elemento importante en la técnica de la escuela de Leschetizky, según se observa en Brée (1997), donde se relaciona la altura de la muñeca con la dinámica resultante.

3.2.10. Brahms

Brahms (1833-1897) compone los *51 Übungen für das Pianoforte*, que se publican en 1893. Como señala Goodchild (2007), parece existir una polémica sobre la autoría de algunos de los ejercicios, por su extrema similitud con los *Tägliche Studien* de Carl Tausig, los cuales fueron publicados póstumamente en 1873. Como apunta Walker (2011), el pianista Róbert Freund advirtió a Brahms, mediante correspondencia, de las similitudes de alguno de los ejercicios del compositor con respecto a los de Tausig. Aunque la obra de Brahms aparece editada varios años posterior a la de aquel, en dicha carta, Brahms afirma que la composición de sus ejercicios data de la fecha en la que Tausig estaría componiendo los suyos, siendo precisamente este quien se habría inspirado de sus ideas. Freund (1893), citado en Walker (2011), indica que la carta de Brahms termina justificando la publicación de sus Ejercicios, alegando que los motivos anteriores no eran suficientes para cancelarla. Aparte de lo anterior, Chiantore (2001), señala paralelismos entre los *51 Übungen* de Brahms y otra obra técnica: los *Virtuosen-Studien* de Theodor Pfeiffer.

Los *51 Übungen für das Pianoforte* de Brahms (1926), comienzan con una figuración novedosa, que incorpora en el mismo ejercicio el trabajo de arpeggios y de escalas, como se puede observar a continuación, en la Figura 16:



Figura 16. Ejercicio núm. 1 de Brahms.
Fuente: Brahms, J. (1926). *51 Exercises for Piano* (p. 2). Breitkopf & Härtel.

La escritura de los *51 Übungen* es claramente virtuosística y está destinada al perfeccionamiento técnico del estudiante avanzado. En el siguiente ejercicio, ilustrado en la Figura 17, se puede observar una propuesta de estudio de los acordes de séptima de dominante y de séptima disminuida, probablemente novedoso y muy diferente de los planteamientos de cualquier compositor anterior, incluido Liszt:



Figura 17. Ejercicio núm. 31a de Brahms.
Fuente: Brahms, J. (1926). *51 Exercises for Piano* (p. 32). Breitkopf & Härtel.

El *legato* es trabajado a lo largo de los *51 Übungen* en profundidad. Se distingue entre dos tipos: el *legato* y el *legato leggero*. El primero se reserva para líneas en *cantabile*, y el segundo para el acompañamiento. Obsérvese el empleo de ambos en el siguiente ejercicio, reproducido en la Figura 18, y nótese las similitudes con las dificultades técnicas presentes en el Estudio op. 25 núm. 1 de Chopin:

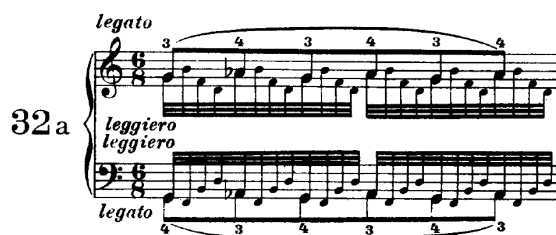


Figura 18. Ejercicio núm. 32a de Brahms.
Fuente: Brahms, J. (1926). *51 Exercises for Piano* (p. 34). Breitkopf & Härtel.

Brahms (1926), indica practicar los ejercicios en varias dinámicas y con diferente pulsación cada vez. El ejercicio del ejemplo siguiente, ilustrado en la Figura 19, guarda cierta similitud con los ejercicios de Hanon (2002), tanto por su escritura (aunque aquí se incorporen extensiones y diseños nuevos), como por su forma de trabajarlo. Además, presenta la dualidad *legato* y *leggiero* que, según Chiantore (2001), caracterizará el corpus entero de los *51 Übungen für das Pianoforte*.



Figura 19. Ejercicio núm. 40a de Brahms.
Fuente: Brahms, J. (1926). *51 Exercises for Piano* (p. 43). Breitkopf & Härtel.

Esta manera de concebir el *forte* asociado al *legato*, y el *piano*, al *leggiero*, es acorde con los planteamientos de muchos teóricos de la época, tal y como afirma Chiantore (2001), que asociaban el empleo del brazo para los pasajes *forte* en *legato*, y reservaban la técnica digital para aquellos pasajes *leggiero*, normalmente interpretados en dinámica *piano*.

Al igual que en Liszt, el estudio del mecanismo para Brahms se ha demostrado que era un aspecto de considerable importancia. En palabras de Chiantore (2001): “incluso en el escasísimo tiempo que el compositor dedicó a la enseñanza del piano, el estudio técnico puro y simple siempre ocupó un lugar preferente” (p. 408).

3.2.11. La Escuela Española del siglo XIX

Según Vega (1998), durante el siglo XIX en España hubo dos epicentros de creación de métodos pianísticos, aglutinados en torno a dos instituciones musicales. Por un lado, el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid y, por el otro, el Conservatorio del Liceo de Barcelona.

En 1821, se publica en Madrid el *Método de piano conforme al último que se sigue en París, arreglado por Don José Nonó*. Su autor, José Nonó (1776-1845), teórico que ya

había escrito anteriormente obras sobre teoría musical y acompañamiento, se considera el primero en escribir un método para piano en España (Vega, 1998).

Nonó dedica su método a Don Francisco de Paula: “especial protector del noble y bello arte de la Música” (1821, p. 3). Su *Método de Piano*, está destinado a alumnos que sepan de solfeo y que deseen aprenderlo desde las bases, así como para profesores de otros instrumentos que deseen dominar el teclado. Está estructurado en cuatro secciones, según se explica en la *Introducción* (1821, p. 5), que son: 1) De la posición del cuerpo y de los dedos, 2) Del conocimiento del teclado, 3) Del orden de los dedos en general, y 4) De los adornos usados en el Forte-piano.

Al comienzo del método, se incluye un dibujo del teclado en el que se asocia cada nota con su nombre y su respectiva tesitura sobre el pentagrama. Posteriormente, comienzan los ejercicios. Estos están destinados, fundamentalmente, a dar soltura a los dedos e incluyen las dificultades más conocidas en el repertorio pianístico, como las escalas, arpeggios, notas dobles, o trinos. En cada sección se incluyen pequeñas piezas y ejercicios para poner en práctica la teoría.

Santiago de Masarnau (1805-1882), fue uno de los pianistas más relevantes a comienzos del siglo XIX en España (Ferrer, 2015). Como señala la autora anterior, Masarnau, representa una corriente pianística diferente a la de Pedro Albéniz, que fue otro de los grandes pianistas influyentes de ese periodo. Albéniz estuvo influenciado por el *pianismo* de su maestro Henri Herz, más cercano al virtuosismo, mientras que a Masarnau se le identifica con los compositores románticos de corriente intimista y de salón, como Field, Cramer o Hummel. Masarnau escribiría un método de iniciación para piano titulado *Llave de la ejecución: Seis modelos de pasos para el piano forte, que, ejecutados sucesivamente por los doce tonos mayores desarrollan en breve tiempo la ejecución de la mano asegurando de paso su buena posición y contribuyendo también a la formación del oído*, publicado en 1862.

Pedro Albéniz (1795-1855), fue autor del primer método que se implementó como libro de texto en el Conservatorio de Madrid, centro del cual Albéniz fue profesor (Salas, 1996). Este texto se publica en 1840 bajo el título de *Método completo de Piano del Conservatorio de Música*. Está considerado como una de las obras técnicas más importantes del siglo XIX español (Vega, 1998).

El método comienza con una introducción en la que se explican unos fundamentos de teoría musical, incluidos aspectos como los pedales o la digitación. Respecto a ésta última, Albéniz (1840, p. XI) puntualiza que:

La música moderna ofrece á cada momento pasos nuevos é imprevistos, cuyo doaté [digitación] sería imposible querer determinar por medio de reglas fijas. ¿Quién pudiera, en efecto, señalar límites á las funciones que ejercen los dedos, y á las innumerables combinaciones de que estas son susceptibles?

Pero si en general puede convenir el conceder una gran parte á la inteligencia y buen gusto del ejecutor en la elección y determinación del doaté, no se puede sin embargo rehusar el admitir en teoría ciertas reglas fundamentales que vamos á exponer [*sic*], y que todas tienen por objeto el simplificar y facilitar la ejecución.

Unido a lo anterior, se especifica que no debe emplearse varias veces seguidas el mismo dedo sobre teclas contiguas y que, aunque es posible poner el pulgar y meñique sobre teclas negras, no conviene abusar de ello.

Esta traducción, como señala Vega (1998), es una traducción del método de Henri Herz (1838), quien sería maestro de Pedro Albéniz. A estos apuntes preliminares, en palabras de Albéniz (1840):

Siguen las lecciones para conocimiento del teclado, y los ejercicios de posición fija y libre que yo he compuesto, arreglado y probado en mi práctica; acompañándolos de una lámina que representa la posición de las manos sobre el teclado, y poniendo a continuación como muestras estudios de piezas de los maestros Herz, Clementi, Cramer, Hummel, Moscheles, Kalkbrenner, Czemy, Thalberg; así como todo aquello que durante la formación de esta obra se publicare digno de particular mención (citado en Vega, 1998, p. 135).

En este manual, el compositor reconoce diversos tipos de *staccato*, incluyendo los que necesitan del movimiento vertical de la mano mediante la articulación de la muñeca, como otros en los que es necesaria una ligera participación del brazo. Albéniz fue innovador en proponer que los movimientos deberían adaptarse al carácter de cada pasaje, si bien el pionero en hacer este tipo de recomendaciones

fue Fétis, quien aplica dicho criterio tanto a octavas como a sextas y terceras (Chiantore, 2001).

Pedro Albéniz, fue una figura clave en el panorama musical español de la época (Vega, 1998). A partir de este pianista y compositor se pueden establecer dos escuelas continuadas por dos de sus discípulos. Por un lado, en Madrid, seguiría el legado del maestro el pianista Eduardo Compta. En Barcelona, Pedro Tintorer instauraría una escuela seguida por Juan Bautista Pujol, quien asimismo sería maestro de Joaquín Malats, Enrique Granados o Isaac Albéniz (Vega, 1998).

Según Salas (1996), la estancia parisina de compositores como Pedro Albéniz, o Joaquín Masarnau, fue decisiva en su formación. A su regreso a España, contribuyeron a la formación de la escuela de piano moderna del país. La nueva escuela estaría formada por aquellos pianistas que incorporarían los preceptos parisinos a su producción; mientras que la tradición quedaría representada por aquellos músicos de formación religiosa, que no viajaron al extranjero, formada por pianistas como Nicolás Ledesma, Eugenio Gómez, José Sobejano Alaya, o Román Jimeno (Salas, 1996).

Otro de los libros de texto que empleó la institución madrileña fue el *Método de piano*, publicado en 1856, de José Miró y Anoria (1810-1878). Este pianista gaditano había estudiado en París con Kalkbrenner y fue muy activo en el campo de la interpretación, realizando giras en Europa y América (Vega, 1998).

José María Aranguren Añíbarro (1821-1903), escribe el *Método completo de piano, compuesto por D. José Aranguren, dedicado a S.A.R. la Serenísima Sra. Princesa de Asturias*, publicado en 1855, el cual también se empleó en la institución madrileña.

Eduardo Compta (1835-1922), fue otro de los profesores de piano del Conservatorio de Madrid. Estudió con Marmontel en París y con Fétis en Bruselas, y contó entre sus discípulos con José Tragó y Teobaldo Power (Vega, 1998). En lo que respecta a la enseñanza de la técnica pianística, escribe su *Método completo de piano*, publicado en 1873, dedicado a Emilio Arrieta. La obra está dividida en cinco partes a través de las cuales, comenzando con unas nociones elementales, se tratan aspectos como las escalas, las notas dobles, los arpeggios, las octavas y acordes de muñeca y antebrazo, así como el uso de los pedales.

Aparte del anterior, realiza una edición del *Gradus ad Parnassum* de Clementi, encargado por el editor Bonifacio Eslava. En esta obra, Compta (1875) relaciona las partes del cuerpo con la sonoridad:

Los tres principales agentes de sonoridad que existen en el arte de tocar el piano [...] son los dedos, la muñeca y brazo: en cada una de estas tres diferentes clases de sonoridad, es preciso no tener (como dice Thalberg en el arte del canto aplicado al piano) tantas inflexiones [*sic*] como un hábil cantante pasa en los diferentes registros de su voz (p. 2).

El objetivo principal de los ejercicios del *Gradus*, como señala Compta (1875), es el de dar independencia y fuerza a los dedos, así como el de asegurar su articulación. Sin embargo, su concepción de la ejecución era prioritariamente digital, como se deduce de afirmaciones como la siguiente:

Es preciso no solamente ocuparse de la buena articulación de cada dedo, sino observar que cada uno de los acordes que se van sucediendo, deben ejecutarse con la sola presión de los dedos, sin que tome parte el brazo y cuidando de tener en posición fija todas las notas del acorde anterior, siempre que esto sea posible para observar el valor exacto [*sic*] de dichas notas, evitando que la sonoridad sea producida por la acción de la mano ó el brazo (Compta, 1875, p. 3).

Robustiano Montalbán (1850-1937), fue profesor del Conservatorio de Madrid desde 1881 (Vega, 1998). Escribe una obra técnica titulada *El Gran Método de Piano*, publicado en 1880, que se emplearía como libro de texto en dicho conservatorio, según apunta la autora anterior.

En resumen, como se ha podido observar anteriormente, a partir de mediados del siglo XIX, en el Conservatorio de Madrid se emplearon como textos pedagógicos métodos para piano elaborados por los profesores del centro. Entre ellos destacan, el *Método completo de piano* (1840) de Pedro Albéniz, el *Método de piano* (1856) de José Miró y Anoria, el *Método completo de piano* (1871) de Manuel de la Mata, el *Método completo de piano* (1873) de Eduardo Compta y el *Gran Método de Piano* (1880) de Robustiano Montalbán.

Manuel Mendizábal (1817-1896), profesor del Conservatorio de Madrid, escribió obras de carácter pedagógico, como *Introducción al Clavecín bien tempéré de Bach*, publicado en 1879, o un estudio de salón titulado *El Eco*, publicado en 1876.

Dámaso Zabalza (1835-1894), fue también docente del Conservatorio de Madrid. Publicó varias colecciones de estudios para piano, como los *Estudios de Mecanismo y Estilo*, publicado en 1876 y dirigidos a los primeros cursos, o la *Escuela de la Velocidad* op. 128, a la manera de Czerny, destinada al estudiante avanzado (Sánchez, 2015). Además, publico varias colecciones de estudios, como los 25 *Estudios Melódicos y de Bravura*, publicado en 1878, o los 12 *Estudios especiales de piano para el desarrollo de la mano izquierda*, op. 60.

Otra obra técnica de Zalbalza es su *Mecanismo diario: Ejercicios para el desarrollo del 4º y 5º dedo de ambas manos aplicables desde el 4º año en la enseñanza del piano*, publicada en 1892. Consiste en una compilación de ejercicios en la que se presentan algunas novedades. Empieza, como ya instauraría Pleyel (1797), por ejercicios de notas tenidas para la independenciam de los dedos. A tenor de la indicaciones que el propio Zabalza hace sobre el ejercicio, se puede afirmar que éste va encaminado a la consecución de fuerza en los dedos. No obstante, la elasticidad de la mano, debido a las posiciones que presenta el ejercicio, queda trabajada. La búsqueda de fórmulas para el desarrollo del 4º y 5º dedo del pianista le llevan a componer a Zabalza una fórmula que constituye un planteamiento nuevo, basado en una progresión cromática ascendente y con una extensión que no había sido abordada por los referentes anteriores (Pleyel, 1797; Liszt, 1886; Clementi, 1868). La forma de estudiarlo es, según indica Zabalza (1892): “muy despacio y procurando dar a cada nota la mayor fuerza posible” (p. 1). Además, el ejercicio combina momentos en los que es necesario mantener dos o más notas a la vez, y otros en los que solamente una. Esta característica constituye un trabajo de gestión del peso sobre un punto de apoyo, como puede observarse en la Figura 20, reproducida a continuación:

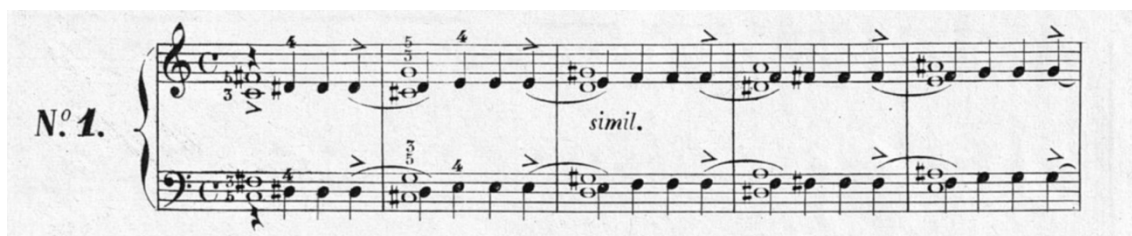


Figura 20. Ejercicio núm. 1. *Mecanismo Diario* de Zabalza (1892, p. 11).
Fuente: Zabalza, D. (1892). *Mecanismo diario: Ejercicios para el desarrollo del 4º y 5º dedo de ambas manos aplicables desde el 4º año en la enseñanza del piano* (p. 1). J. Campo Editores.

concreto, una de las instituciones más relevantes, nacida en 1838, fue el Conservatorio del Liceo. Un catedrático de este conservatorio, Pedro Tintorer (1814-1891), escribiría las primeras obras pedagógicas para piano. Si bien, Tintorer, ejerció docencia principalmente en Barcelona en el Conservatorio del Liceo, algunas de sus obras están destinadas al Conservatorio de Madrid, como los *Douze Grandes Etudes de mecanisme et de Style pour le piano. Dedies aux eleves de l'ecole nationale de musique de Madrid, par P. Tintorer. Oeuvre 101*.

Respecto a la formación de este pianista, dos ciudades fueron principalmente el centro de su etapa de aprendizaje: estudió en Madrid con Pedro Albéniz y, posteriormente, en París, con Zimmermann. En Lyon recibe lecciones de Liszt durante un año (Vega, 1998).

En la producción de obras didácticas del autor, se pueden destacar, aparte de las ya mencionadas anteriormente: *25 estudios de mecanismo y estilo op. 100*, *30 Estudios fáciles y progresivos de mecanismo y estilo op. 102*, *El Juguete: estudio de salón para piano* y *12 Sonatinas a 4 manos para piano*.

En 1878, se publica en Barcelona el *Curso completo de piano. Método teórico práctico: dividido en dos partes, ob. 104*. El método estaba diseñado de manera que “se abraza desde los primeros rudimentos hasta vencer las mayores dificultades” (Tintorer, 1878, p. 3). Para Tintorer (1878), el estudio del estilo musical debía realizarse al mismo tiempo que el de los rudimentos mecánicos, ya que, según afirma el autor:

El que desde un principio lo abandona, adquiere vicios, imposibles casi, después [sic] de corregir como sucede con todas las cosas de la naturaleza, y nunca. se adquiere el verdadero gusto, pura ejecución [sic], y consiguiente sentimiento y expresión [sic], sin la cual la música pierde completamente su encanto (p. 4).

En 1886, se publica *Gimnasia diaria del pianista*; obra ideada con el fin de ejercitar las partes del cuerpo del pianista intervinientes en la ejecución. La manera de practicarlos era de lento a rápido, y combinando la pulsación en *legato*, primero, y en *staccato*, después. Los matices eran añadidos una vez se había practicado de la manera anterior. Mediante los ejercicios, Tintorer (1886) proponía una acción digital, de manera que el intérprete:

Principiará despacio, apretando la tecla con fuerza, y con la presión [sic] continuada, de los dedos, sin que esta presión [sic] proceda en modo alguno, de la muñeca, ni del antebrazo, y si solo, de las articulaciones de los dedos cuidando de que las falanges de los mismos no se doblen, manteniendo firme la posición de la mano y de los dedos ejercitándose [sic] largo rato, en el mismo ejercicio (p. 1).

García (2015), incluye en su estudio algunos pedagogos relevantes que escribieron material pedagógico para piano en Cataluña. Es el caso de Sánchez Gavagnach y Josep Codol, autores que escribieron *Etoile du matin. Ejercicios preparatorios en llave de Sol para las dos manos*. Además de esta obra, Sánchez Gavagnach compondría *Transposición*.

Otras obras pedagógicas de importancia en Cataluña, tal y como indica Martínez (2015), fueron los *18 pequeños estudios* de Antonio Buyé, o los libros de texto que se escribieron para la Escuela de Piano del Liceo Filarmónico.

Según Martínez (2015), el ambiente musical de Barcelona fue tan importante que, a finales de siglo XIX, florecieron las instituciones donde era posible estudiar música. A estas instituciones de ámbito público o privado se le sumaba la oferta de clases particulares de algunos pianistas como Goberna, Joan Bautista Pujol o Carles Vidiella.

Uno de los docentes catalanes de mayor importancia de este periodo, a tenor de la cantidad y calidad de sus discípulos, fue Joan Bautista Pujol (1835-1898). Escribió *Nuevo Mecanismo del Piano basado en principios naturales, seguido de dos apéndices, I. De la digitación, II. De los pedales*. Según Pacheco (2015), Pujol fue uno de los primeros maestros en Barcelona en imponer el estudio de las grandes obras del repertorio continental. Además, fue profesor de Isaac Albéniz, Enrique Granados, Carles Vidiella, Mario Calado, Joaquín Malats, Ricard Viñes, Carme Matas, Antoni Nicolau, Vicent Costa i Nogueras, Narcisa Freixas, Pellicer, entre otros. Fundó la Academia Pujol y la Escuela Municipal de Música de Barcelona.

Aparte de Barcelona y Madrid, existieron otras regiones españolas en las que también se escribieron obras para la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística, si bien es cierto que algunas, como Aragón, estarían fuertemente vinculadas a la capital madrileña.

Alumno de Dámaso Zabalza, el aragonés Agustín Pérez Soriano (1846-1907), publicaría –no obstante, en Barcelona– unos ejercicios de mecánica titulados *Gimnasia del pianista*, que consistían en un compendio del método que el autor usaba para sus clases en su propia academia. Esta metodología, según Arlanzón (2015), imitaba al método que se usaba en Madrid. Otra prueba de esta vinculación al conservatorio de Madrid que existía en la capital aragonesa es que la profesora de la Escuela de Música Santa Cecilia de Zaragoza, Ángeles Sirvent, utilizaba en sus clases los ejercicios del libro *Una hora de mecanismo con Pilar F. de la Mora*, cuya autora fue profesora del Real Conservatorio de Madrid (Arlanzón, 2015).

En las Islas Canarias, durante la primera mitad del siglo XIX, las composiciones para piano se circunscriben a un estilo de herencia clavecinística (Álvarez, 2015). Desde el punto de vista pedagógico, se componen obras sencillas que amenizaran la enseñanza del piano, dirigidas a la burguesía, y, por tanto, ejecutadas en el contexto de salón. Según indica el autor anterior, los instrumentos presentes en las Islas, con poco calado y potencia sonora, propiciaron este tipo de composiciones, siendo extraño encontrar obras de mayor virtuosismo. La excepción se encuentra en Carlos Guigou y Pujol, quien sí que compondría obras de grandes demandas técnicas, según se recoge en varios testimonios de la época, aunque su producción esté hoy perdida (Álvarez, 2015).

Según Álvarez (2015), los primeros pianistas en Canarias procedieron del mundo del clavicémbalo y del órgano; entre ellos destacan Francisco Torrens y Cristóbal José Miralles. Más adelante aparecerían otros pedagogos, algunos con notable éxito, como el pianista originario de Palermo Benito Lentini. Este tuvo tanto éxito que escribió incluso varios métodos: *Principios de música*, sobre lenguaje musical, y *Cuaderno de lecciones para forte-piano puestas por Benito Lentini y Messina expresamente para su discípula doña María del Pilar del Castillo y Wuesterling*. Agustín Millares Torres fue autor de otro método para piano, conservado en el Museo Canario (Álvarez, 2015).

Uno de los tratados técnicos más importantes sobre la enseñanza del piano de autor canario fue el de Teobaldo Power (1848-1884), si bien es cierto que su docencia la ejerció en Madrid y no en las islas. Su obra se titula *El arte del piano* y está dividido en tres partes, siendo la primera teoría y ejemplos, la segunda

ejercicios y, la tercera, estudios. Esta tercera parte se editó por separado y formaba parte del temario de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid.

En Galicia también se escribieron obras didácticas sobre técnica pianística. Una de las más conocidas, como indica Viso (2015) es la *Escuela recreativa de los pianistas* de Bonifacio Eslava, compuesta a mediados del s. XIX. Esta obra está estructurada en cuatro series, cada una de las cuales aglutina un conjunto de seis piezas consistentes en fantasías sobre temas de óperas conocidas. En total, 24 fantasías ordenadas por grado de dificultad, algunas de las cuales aparecen digitadas, todo ello con clara intención didáctica. De hecho, esta obra sería la única catalogada con el calificativo de didáctica de la recopilación de 50 obras relacionadas con Galicia elaborada por Viso (2015).

3.2.12. Otros autores de finales del siglo XIX

Carl Tausig (1841-1871), fue uno de los mejores alumnos de Liszt. Según Amy Fay (1880), citado en Chiantore (2001), el compositor húngaro afirmó sobre su alumno: “será el heredero de mi pianismo” (p. 418). Se conoce que Tausig estuvo en contacto con Liszt de manera constante a partir de 1855 (Chiantore, 2001). Respecto a su producción técnica, destacan los *Tägliche Studien*, que fueron publicados en 1873.

La editorial Steingraber publica una colección de ejercicios destinados a preparar el estudio de los *Tägliche Studien*, recopilados por el propio Tausig, y titulada: *Tausig-Vorstufe. 559 technische Übungen für Pianoforte aus den bewährten Unterrichtswerken von L. Knina, K. Lütschg, Ed. Mertke, J. Pischna, R. Schwalm und B. Wolff*. En esta obra, Tausig (1875), incluye ejemplos musicales de los autores anteriormente mencionados, donde se pueden observar ejercicios de posición fija. Esta tipología de ejercicios ya estaba presente en otros métodos anteriores, como en el de Pleyel (1797) o en el de Clementi (1868). Sin embargo, aquí se adoptan fórmulas novedosas. Un ejemplo de ello lo constituye el siguiente ejercicio, ilustrado en la Figura 22, donde se trabaja el paso del pulgar por debajo de los dedos 2 y 3, favoreciéndose la ganancia de flexibilidad:



Figura 22. Ejercicio para el paso del pulgar de Tausig.
Fuente: Tausig, C. (1875). *Tausig-Vorstufe: 559 technische Übungen für Pianoforte* (p. 20).
Steingräber.

En la obra de Tausig (1875), se pueden encontrar similitudes con la de su maestro Liszt (1886). El siguiente ejercicio, ilustrado en la Figura 23, constituye un ejemplo de lo expresado anteriormente. Como se puede observar, aquí se incorpora una novedad: las notas que permanecerán mantenidas, con las teclas bajadas, se ejecutan inicialmente de manera sucesiva, y no de manera placada:



Figura 23. Ejercicio de independencia de los dedos de Tausig.
Fuente: Tausig, C. (1875). *Tausig-Vorstufe: 559 technische Übungen für Pianoforte* (p. 3).
Steingräber.

Tausig (1875), no indica instrucciones acerca de la manera en la que deben ser estudiarlos sus ejercicios. Para obtener información al respecto, se pueden consultar fundamentalmente dos fuentes. Por un lado, se encuentra Ehrlich (1901). Este autor fue el editor que recogió, ordenó y arregló para su publicación los ejercicios de Tausig, póstumamente. Por el otro lado, se encuentra la *Master School of modern piano playing and virtuosity* –otra de las grandes escuelas compuesta unos años posteriormente a la de Tausig y publicada de 1922 a 1929–. En esta obra, Jonás (1925) compara la obra de Liszt con la de Tausig de la siguiente manera:

Liszt prescribía también [al igual que para las terceras] una sola digitación para todas las escalas, mayores y menores, en sextas [...]. Tal sencillez en la digitación seduce ciertamente; sin embargo, no puede negarse que en la práctica no da los mejores resultados, aun cuando el pianista tenga una técnica altamente desarrollada. Para las

escalas sencillas se necesita más de una digitación, y lo mismo sucede con las escalas en terceras.

Tausig daba diferentes digitaciones para las diversas escalas en terceras. [...]. Y es curioso que él, al contrario de todos los autores didácticos, usaba la escala menor melódica, y nunca la menor armónica (p. 37).

Según Jonás (1925), Liszt y Tausig evitaban tocar con el pulgar dos teclas consecutivas en las escalas de terceras y sextas. Sin embargo, esto no ocurría, según el autor anterior, en el caso de Czerny, quien sí que permitía el pulgar en dos teclas consecutivas.

Rafael Joseffy (1852-1915), alumno de Liszt, fue el autor de un método para piano titulado *School of advanced Piano Playing* y publicado en 1902. Al igual que en los *Technische Studien* de su maestro Liszt, Joseffy (1902) propone, a parte de los ya habituales ejercicios de escalas y notas dobles, los ejercicios de trino y de fortalecimiento de los dedos mediante las notas mantenidas. Algunas novedades pueden ser encontradas con respecto a la obra de Liszt (1886), como por ejemplo el trabajo de la extensión entre el 4 y 5 y el 1 y 2 de la mano izquierda y derecha, respectivamente, que presenta el siguiente ejercicio, ilustrado en la Figura 24, donde se indica el pulgar y el meñique en teclas negras:

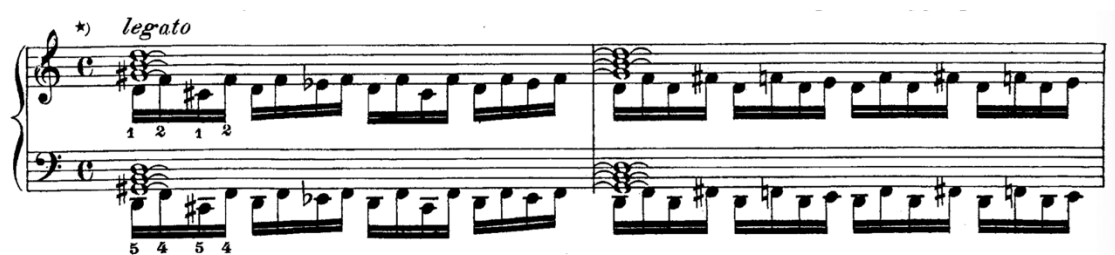


Figura 24. Ejercicio para la independencia y fortalecimiento de los dedos, de Joseffy.
Fuente: Joseffy, R. (1902). *School of advanced Piano Playing* (p. 68). G. Schirmer.

Las fórmulas técnicas propuestas por Joseffy (1902), para estudiar las octavas, presentan similitudes con las de Kullak (1997), como se puede observar a continuación, en la Figura 25:

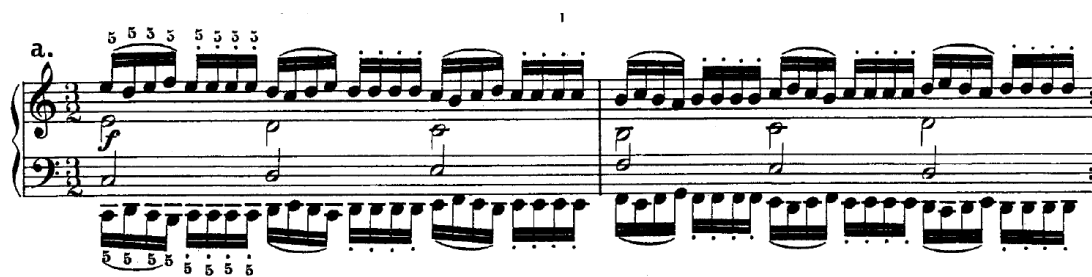


Figura 25. Ejercicio de octavas de Josefffy.
Fuente: Josefffy, R. (1902). *School of advanced Piano Playing* (p. 44). G. Schirmer.

En palabras de Chiantore (2001), Josefffy sería el pianista que mejor supo explicar la técnica de los grandes virtuosos de finales del siglo XIX: “sus ejercicios, mucho más elaborados que los de Rosenthal, condensan en poco más de cien páginas lo mejor del pianismo romántico y representan una herramienta formidable para el perfeccionamiento de la técnica de cualquier joven virtuoso” (p. 443).

En la historia de las obras didácticas sobre técnica pianística han destacado significativamente varias mujeres a partir de mediados del siglo XIX. Es el caso de Marie Jaëll, Malwine Brée, Elisabeth Caland, Amy Fay o Frances Clark.

Una de las pioneras de este siglo XIX, alumna de Liszt, fue Marie Jaëll (1846-1925). Esta pianista le dio importancia a las sensaciones y postura del dedo sobre el teclado, de manera que distinguió entre dos posiciones fundamentales: una primera con el dedo distendido (por lo tanto, mayor superficie de la yema en contacto con la tecla), y otra, con el dedo más recogido (menor superficie de contacto). Hasta tal punto le dio importancia a los aspectos teóricos y sensitivos del proceso interpretativo que publicó, en 1910, un *Nouvel état de conscience: la coloration des sensations táctiles*, en el que establecía mentalmente una relación entre los colores y las sensaciones propias de cada dedo. Aparte de los aspectos anteriores, Marie Jaël innovó en la propuesta de un nuevo sistema de digitación, en el que proponía digitar con números impares (1, 3, 5, 7 y 9) los dedos de la mano derecha, y con números pares (2, 4, 6, 8 y 10) los dedos de la mano izquierda. Sus obras más célebres, como señala Chiantore (2001), fueron: *Le toucher. Enseignement du piano basé sur la physiologie*, de 1895; *Le mécanisme du toucher*, de 1897 y *La musique et la psychophysiologie*, de 1896.

William Mason (1829-1908), es autor de *Touch and Technic*, que se publicaría en 1889. Mason estudió en Europa con Dreyschock y Liszt. Posteriormente se instaló en Nueva York. Para Gerig (2007), es el primer autor que ha teorizado sobre

técnica pianística en América. En su tratado se presenta la taxonomía que ya venía siendo habitual hacia finales del siglo XIX, en lo que respecta a los tipos de pulsación: diferenciando entre el ataque de dedo, de muñeca (o de mano) y de brazo. Además, como indica Chiantore (2001), Mason diferencia el *staccato* del *legato* de una manera particular: en el caso del primero, el dedo ataca simplemente la tecla sin aplicar presión; mientras que, en el caso del segundo, el dedo aplica cierta presión posterior al ataque, que es la que hace que se prolongue el sonido.

Aparte de los alumnos de Liszt anteriormente mencionados, Gerig (2007), destaca las figuras de Eugene d'Albert (1830-1894), Moriz Rosenthal (1862-1946), Emil Sauer (1862-1942), Alexander Siloti (1863-1945), Stephan Thoman (1862-1940) o Moritz Moszkowski (1845-1925).

Hacia mediados del siglo XIX aparecen teorías completas sobre como tocar correctamente el piano, de la mano de los hermanos Kullak, especialmente del menor de ellos: Adolph Kullak (1823-1862), entre los años 1850 y 1860. Ambos hermanos estudiaron con Adolph Marx. *Die Kunst des Anschlags* supone la primera teoría relativa a los tipos de ataque (Chiantore, 2001). Si bien resulta una síntesis de la teoría de la primera mitad del siglo XIX, añade un punto relevante al afirmar, según Chiantore (2001), que es a menudo imposible separar la acción del dedo de la colaboración del brazo. El texto de Adolph Kullak está dedicado a Liszt.

Theodor Kullak (1818-1882), dotaba de extrema importancia al estudio de las octavas y fruto de ello es su obra de 1848: *Schule des Oktavenspiels*. Además, Theodor Kullak fue uno de los profesores más brillantes del siglo XIX, fundador de la *Berliner Musikschule*, que posteriormente pasaría a convertirse en el *Sternsches Konservatorium* (Goodchild, 2007). Para Kullak (1997), toda la teorización sobre la ejecución de las octavas, giran en torno a la flexibilidad de la muñeca:

La facilidad de ejecutar los pasajes en octavas, está basada principalmente en la soltura de la muñeca, la que se puede conseguir de dos maneras:

- a) En el *staccato*, para ejecutar con facilidad sin rigidez los movimientos de la mano, sin los cuales sería imposible separar con limpieza los distintos sonidos.
- b) En el *ligado*, para ayudar a la mano a efectuar los movimientos ascendentes y descendentes mientras desempeña la tarea de aumentar la presión del dedo, cuando este último descansa sobre la tecla (vol.1, p. 1).

El acercamiento a la técnica de las octavas, por parte de Kullak, se realiza, según Goodchild (2007), de varias maneras: mediante el uso de ritmos, mediante el trabajo de extensiones amplias, notas tenidas y acordes quebrados. Kullak (1997, vol. 1) distingue dos tipos de pulsación al teclado, que serán el origen de diferentes tipos de sonido. Por un lado, se sitúa la manera de bajar la tecla por *percusión*, y, por el otro lado, por *presión*. La diferencia entre una pulsación y otra radica en que: “en el último caso la mano parece que apretara la tecla en vez de golpearla” (p. 5).

Las obras técnicas de los hermanos Kullak, tan distintas en lo referente al empleo de los movimientos por parte del pianista de las obras anteriores de Hummel o Czerny, según Chiantore (2001): “se presentaban como la única solución para organizar de forma teórica la compleja técnica romántica” (p. 368).

En 1837, Ignaz Moscheles y François-Joseph Fétis publican su *Méthode des Méthodes de Piano*, texto que pretendía no solamente recoger las aportaciones de los demás teóricos, sino servir de modelo para el resto. Este texto presenta una historia del nacimiento de la técnica del piano, lo cual se explica dado que Fétis en realidad no era pianista sino musicólogo. De esta manera, el autor puede afirmar que no solamente hay una única manera de tocar correctamente el piano. Fétis es uno de los primeros, y por eso se constituye pronto como referente, en teorizar sobre el ataque de brazo para la realización de las octavas. En este tipo de ataque, el antebrazo podía moverse, controlado por el bíceps y tríceps, de manera que al descender aplicara peso a la mano que, gracias a la flexibilidad de la muñeca, lo trasladaba a las teclas del piano. Según Chiantore (2001), Fétis es el primero en mencionar la posibilidad de realizar indistintamente una misma figura con dos movimientos fisiológicamente distintos.

Para el Conservatorio de París escribió uno de sus profesores, Isidor Philipp (1863-1958), varias colecciones de ejercicios, estudios y escritos teóricos. Entre esta producción destacan los *Exercices journaliers*, el *Méthode élémentaire et pratique de piano*, o las *Réflexions sur l'Art du Piano*, así como ediciones críticas, por ejemplo, la de una selección de los Estudios de Chopin.

En lo que respecta a los *Exercices* –publicados en 1894–, destaca el tipo de público al que iban dirigidos, enfocándose al concertista profesional más que a los primeros cursos de la carrera de piano. Para la ejecución de las octavas, se hace referencia a la necesidad de la relajación de la muñeca, pero no se especifica el tipo de ataque de mano o de brazo requerido (Chiantore, 2001).

En contraste con las innovaciones del terreno práctico aparecieron tratados, como el de Lebert y Stark (1858), que seguían focalizando la ejecución en el movimiento digital. Este texto fue obra de referencia para el Conservatorio de Stuttgart, ya que sus autores fueron sus fundadores hacia 1850, y estandarizó, según Chiantore (2001) la fórmula tan extendida posteriormente de practicar cualquier pieza lento y fuerte:

En primer lugar, toque cada pieza lentamente y forte de arriba abajo; en el comienzo observe solamente los matices principales, el *legato* y *staccato* en sus diferentes formas, y solamente hasta que la pieza pueda ser ejecutada sin un error preste atención a los menores signos de expresión. Mediante un estudio de este tipo un sólido estilo de ejecución será obtenido. (Lebert; citado en Gerig, 2007, p. 231).

Pese a que, como ya se ha indicado, el método de Lebert y Stark es asociado por los teóricos al ataque digital, en algunos estudios como en Goodchild (2007), se hace referencia al paralelismo de sus fórmulas con los *Technische Studien* de Liszt. No en vano el compositor húngaro participó en el método, el cual tenía además en muy alta consideración (Goodchild, 2007).

Como señala Gerig (2007), los ejercicios gimnásticos para ejercitar los músculos fuera del teclado fueron introducidos por primera vez en un texto teórico en 1874. En ese año, se publicaría la obra de E. Ward Jackson: *Gymnastics for the Fingers and Wrist*. En esta, se incluían ejercicios para fortalecer los dedos. Para ello, era necesario adquirir un cilindro especial, similar al reproducido en la Figura 26, con el que se realizaría el entrenamiento:

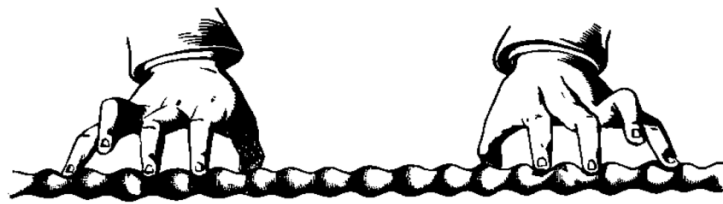


Figura 26. Ejercicio para ejercitar los músculos de la mano, de Ward.
Fuente: Ward, E. (1874). *Gymnastics for the Fingers and Wrist* (p. 57). Carl Fischer.

Una vez adquirido, el ejercicio consistía en lo siguiente, según las instrucciones de Ward (1874):

Coloque el pulgar de cada mano en un extremo y los cuatro dedos *muy firmemente* fijados en el otro extremo del bastón; levante un dedo tan alto como sea posible, y déjelo caer vigorosamente, como un martillo, veinte veces seguidas, mientras los tres dedos restantes, separados el uno del otro, como garras, permanecen inamovibles. [...] Repita esto tres veces al día, cada vez durante cinco minutos, en total durante quince minutos al día, pero cuanto más se haga mejor. (p. 56).

El catedrático del Conservatorio de Leipzig, Louis Plaidy (1810-1874), publicó en 1852 sus *Technische Studien*, donde en la parte teórica distingue fundamentalmente entre dos tipos básicos de ataque: el *legato* y el *staccato*. Respecto al primero dice que es el más importante de todos y se produce mediante el movimiento de los dedos desde el nudillo. Este tipo de *legato*, como señala Chiantore (2001), no se relaciona con la pasividad del brazo, como sí ocurriría en el tratado de Breithaupt o de Matthay. Por otro lado, el ataque *staccato* requiere de la muñeca, la cual se mueve lanzándose hacia la tecla.

Hugo Riemann (1849-1919), es autor del *Manual del Pianista*, publicado por primera vez en 1888. En esta obra se aglutinan indicaciones sobre los diferentes elementos que comprende la interpretación pianística, entre ellos los técnicos. A este respecto, según señala Chiantore (2001), Riemann teorizó los movimientos y gestos del pianista, defendiendo la idea de que las partes fuertes del compás debían ir acompañadas de un movimiento hacia abajo y las partes débiles de una elevación de la muñeca, uniendo de esta manera el gesto al fraseo musical.

Charles-Louis Hanon, publica en 1870 su obra *Le Pianiste Virtuoso*. Se trata de una colección de 60 ejercicios destinados a conseguir la igualdad de los dedos del

pianista. Como señala Chiantore (2001), el libro de Hanon fue usado muy frecuentemente en los conservatorios rusos, y habría sido introducido en la escuela rusa por Anton Rubinstein, fundador del Conservatorio de San Petersburgo. Se trata de una técnica centrada en el desarrollo de la habilidad digital. La edición española de Real Musical presenta una serie de fórmulas rítmicas y agógicas, que se pueden aplicar sobre todos los pasajes de cinco dedos, siendo algunas de ellas el acentuar cada dos semicorcheas, o el añadir puntillos a la primera de cada dos semicorcheas, a la segunda de cada dos, etc.

Wright (2016) señala que los ejercicios de Hanon, al no poseer una implicación armónica, “pueden ser usados para explorar la relación del gesto basado en el contorno -y en el ritmo- fuera de la red de elecciones estéticas que inevitablemente conlleva una pieza musical “real” (p. 115). Tal vez sea por eso que estos ejercicios han resultado ser, como señala Parakilas et al. (2002): “los más impercederos [de la historia]” (p. 118).

Nuevamente surge aquí la necesidad de dominio sobre los movimientos, que se imponen como una realidad aprendida desde afuera, mediante el modelado del cuerpo del pianista por la fórmula mecánica propuesta por el compositor.

3.2.13. Deppe

Las obras de Ludwig Deppe (1828-1890) supusieron una renovación de las teorías técnicas anteriores. Sus tesis sobre el uso del peso en la interpretación al teclado estarían vigentes durante gran parte del siglo XX (Alemany, 2010; Kaemper, 1968; Spangler, 1950). Con Deppe, se produce un cambio de paradigma en la concepción de las publicaciones sobre técnica: los movimientos necesarios en la ejecución deben poder ser explicados racionalmente, ya que es en el cerebro donde tiene lugar la orden generadora del movimiento, siendo necesario, además, que el interprete tenga consciencia en todo momento de cómo se mueve su cuerpo. Por todo ello, este autor puede ser considerado como el primero de los pedagogos que realiza una aportación digna de ser considerada renovadora de la pedagogía pianística de los últimos años del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Chiantore, 2001).

Para conocer las concepciones del autor sobre la técnica pianística hay que recurrir a las obras escritas por su discípula Elisabeth Caland (1862-1929),

especialmente a *Die Deppesche Lehre des Klavierspiel*, publicado por primera vez en 1897. Esto es debido a que Deppe no deja sus teorías por escrito. Solamente se conoce un breve artículo de su autoría, titulado *Los sufrimientos del brazo del pianista*, y publicado en 1885.

Una de las principales aportaciones que Deppe hizo a la técnica del piano de la época fue dar al brazo, en su totalidad, el mayor protagonismo (Alemany, 2010). Esta característica la observamos en la incorporación de nuevos movimientos a patrones ya conocidos, como es el caso del movimiento de rotación circular del antebrazo y muñeca, que Caland (1903) aplica al estudio de Czerny op. 299, núm. 1, según se ilustra en la Figura 27:

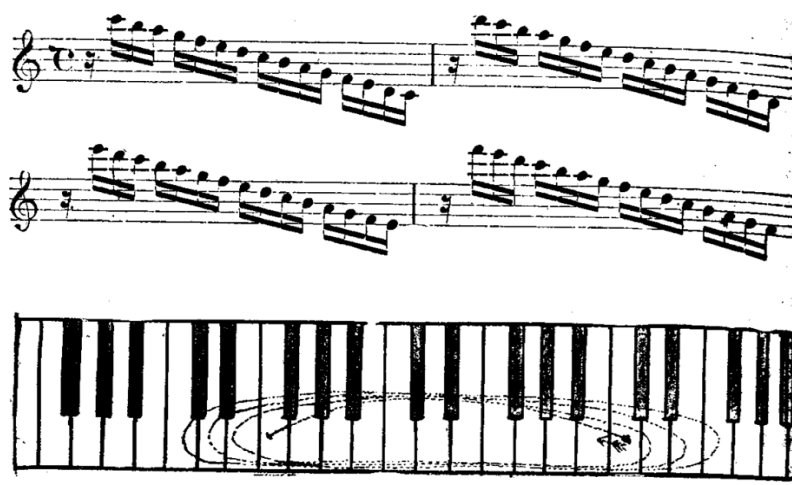


Figura 27. Movimiento de rotación según Caland.

Fuente: Caland, E. (1903). *Artistic piano playing as taught by Ludwig Deppe together with practical advice on questions of technique* (p. 38). Olympian Publishing Company.

La idea implícita en el dibujo anterior es la de coordinar todos los músculos bajo un único patrón de movimiento, de manera que se ahorre energía y se gane efectividad. Para Caland (1897), citado en Chiantore (2001), el movimiento más efectivo es siempre el curvilíneo:

En cada desplazamiento la mano describe una curva que se une a la siguiente generando un gesto único e ininterrumpido, ya que el mismo movimiento continuo que encadena las diversas curvas en el que lleva a la mano hasta las teclas. [...] El pianista debe esforzarse constantemente para crear dentro de sí un cuadro mental de la composición, en el que todos estos arpeggios y escalas, acordes y octavas estén entrelazados como hilos de perlas. Es preciso que [él] siga con la imaginación las líneas curvas formadas por la ejecución de

esos pasajes y que tenga conciencia precisa de que estos hilos invisibles van a ser continuamente entretejidos por las dos manos (p. 628).

El gesto de Deppe a la hora de atacar el teclado requería de la coordinación del “pensamiento cerebral con la coordinación de las manos” de manera que el intérprete tenga siempre “una conciencia total del movimiento realizado, desde el cerebro a la punta de los dedos” (Alemany, 2010, Anexo II).

Del análisis de las concepciones de Deppe sobre la manera correcta de tocar el piano se deduce un interés por el elemento reflexivo de la propia acción que, trasladado a nuestros días, guarda similitud con el enfoque constructivista de la enseñanza musical, especialmente en lo que se refiere a la metacognición. Además, gracias a ese flujo cerebro-dedos, se puede intuir que la manera de corregir un movimiento que no resulta efectivo o indeseado se produce mediante la recepción de un *feedback*, que informa al cerebro de los aspectos que no han resultado correctos y que requieren de una corrección. De esta manera, las teorías de Deppe se adelantaban más de medio siglo a las surgidas en los años 1970 y 1975 sobre aprendizaje motor: la Teoría del Bucle Cerrado de Adams y a la Teoría del Esquema de Schmidt, que ponen el énfasis en la neuromotricidad, fundiendo lo físico y lo psíquico en uno.

En el suplemento a la primera versión de la obra de Elisabeth Caland: *Die Deppesche Lehre des Klavierspiel*, publicado en 1897, se encuentra más información sobre la didáctica de la técnica según Deppe. A este respecto, Caland (1903) resalta la importancia de los ejercicios de cinco dedos para la técnica acorde a las teorías de Deppe: “cuya ejecución debería convertirse en el trabajo diario incluso para el intérprete más avanzado” (p. 80). A pesar de ello, no hay que olvidar que, según Caland (1903):

cualquiera que sea el énfasis que se ponga en estas páginas sobre los medios físicos a través de los cuales [...] uno nunca debe perder de vista el hecho de que la producción de un tono puro y hermoso es la primera consideración (p. 79).

Seis son los ejercicios básicos propuestos por la autora: el primero de ellos trata de los acordes, octavas y acentos, el segundo, sobre el *staccato* y el *legato*; un tercer ejercicio estudia el arpeggio y su ejecución empleando el brazo, la muñeca y los dedos; el cuarto ejercicio trata sobre las notas repetidas, el quinto, sobre las notas dobles, y finalmente, en un sexto ejercicio teoriza sobre el trino.

Caland (1903), afirma que Deppe tenía por *motto*: “cuando parece bonito, entonces es correcto” (p. 17). Expresión que hacía referencia a la belleza del conjunto de los movimientos empleados por el pianista en su interpretación, ya que “parece bonito solo cuando el pianista-haciendo uso solamente de aquellos movimientos que son absolutamente necesarios para la definición clara de la idea musical-elimina de su ejecución todos los movimientos incoherentes y duplicados (o simultáneos)” (p. 17).

Otra de las discípulas de Deppe fue la pianista Amy Fay (1844-1928), nacida en Estados Unidos, quien, aparte de con el anterior, recibió en Europa lecciones de los otros grandes pedagogos del momento: Litz, Tausig y Kullak (Schonberg, 1990). Escribió su libro *Music Study in Germany*, consistente en una recopilación de las cartas que iba mandando a su familia durante el periodo de estudios, por lo que son muy valiosas para conocer información sobre los pianistas y pedagogos con los que estuvo en contacto.

3.3. Obras didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística durante el siglo XX y el XXI

En las siguientes líneas se analizará la producción más relevante sobre técnica pianística del siglo XX y XXI. En un primer apartado se han recogido los textos que presentan el estudio de la técnica pianística mediante una compilación de ejercicios y estudios, al modo en el que solía realizarse en el siglo XIX, donde las dificultades de mecanismo eran aisladas en fórmulas que agotaban todas sus posibilidades.

Posteriormente, se tratarán las grandes teorías del siglo XX. Para ello, se ha dividido la producción por autores y se han agrupado en varios apartados: en primer lugar, se analizará la “Escuela Anatómico-Fisiológica”, en segundo lugar, a los autores “Ortmann y Schultz” y, en tercer lugar, la “Escuela Psico-Técnica”.

A continuación, se agrupan en otro apartado aquellos textos que, centrados en algún aspecto concreto de la técnica, no constituyen teorías completas sobre la materia, pero sobre los que existe un amplio consenso (Gerig, 2007; Chiantore, 2001; Uszler, 1991; Kaemper, 1968).

Las nuevas formas de interpretar al piano que surgieron en el siglo XX y que emplean medios auxiliares al teclado del instrumento, serán tratadas en un apartado titulado “Técnicas Extendidas”. A continuación, se ha reservado una sección para las obras de la “Escuela Española del siglo XX”. En último lugar, se analizará la producción de estas dos últimas décadas del siglo XXI.

3.3.1. Textos de herencia decimonónica

Durante el siglo XX, como se podrá observar a continuación, se escriben una serie de obras técnicas que conservan el formato de los textos decimonónicos. Esto es, aglutinar ejercicios de mecanismo y estudios, de manera sistemática, con el objetivo de presentar un material que, estudiado adecuadamente, dota al intérprete de una técnica sólida. En este formato de escritura, las explicaciones suelen ser breves y concisas, primando el aprendizaje mediante la práctica al teclado. Debido a la diferencia en sus planteamientos respecto a las especulaciones teóricas de otros autores de este siglo, se ha decidido tratar a estos autores por separado. En este apartado se destacan tres autores cuya producción cumple con esas características.

En primer lugar, Florestano Rossomandi (1857-1933), quien fue profesor del Conservatorio de San Pietro a Maiella de Nápoles. Se le identifica como uno de los representantes de la escuela napolitana de piano (Santiesteban, 2016). Es el autor de la *Guida per lo studio técnico del pianoforte*, que fue publicada por primera vez en 1923. Según Chiantore (2001), este texto gozó de gran popularidad en su tiempo. El método de Rossomandi está dividido en 8 cuadernos, en los que se trabajan, mediante ejercicios de mecanismo, las dificultades técnicas más recurrentes de la técnica pianística. Es un texto de clara herencia decimonónica en sus contenidos y planteamientos.

En segundo lugar, Ernst von Dohnányi (1877-1960), quien fue director del Conservatorio de Música de Budapest. Posteriormente se trasladó a América, donde enseñó en la Universidad de Florida (Gerig, 2007). Es autor de una serie de ejercicios titulada *Essential finger exercises for obtaining a sure technique*, publicada en 1929. En esta obra, se sigue el patrón tradicional de otros métodos anteriores (Pleyel, 1797; Adam, 1804; Liszt, 1886) y se comienza con un ejercicio para la independencia de dedos, con notas tenidas, que, como indica Dohnányi (1950), debe ser practicado en las tonalidades de si bemol, si mayor, re mayor y

re bemol mayor. El texto incluye, aparte de los ejercicios con notas tenidas, otras fórmulas de acordes, terceras y sextas quebradas, así como para el trino, escalas y otras cuestiones –que ya habían sido tratadas en los métodos del siglo XIX– pero que aquí aparecen con alguna novedad, como es la inclusión de nuevas tonalidades o la variación de diseños.

Dohnányi (1950), como pedagogo, señala algunos de los problemas presentes en la enseñanza del piano en su época, que según él se reducen a dos cuestiones fundamentales:

Por una parte, no se enseña al alumno el modo de practicar los ejercicios racionalmente y sin desperdicio del tiempo; de otra parte, los programas de estudio les imponen [a los alumnos] demasiados estudios y ejercicios a los cuales no puede encontrárseles un mínimo de utilidad. Pero aún hay más: como los alumnos (y los profesores) deben también exhibirse en público, las pocas obras destinadas a la ejecución concertística deben ser repetidas hasta el aburrimiento, por lo que para el conocimiento profundo de la literatura pianística queda muy poco tiempo (p. 5).

La solución de Dohnányi (1950) a estos problemas es clara: propone que se priorice el estudio de los ejercicios frente al de los estudios, de manera que, mediante una cuidadosa selección, se puedan alcanzar los máximos resultados con el menor desperdicio de tiempo posible. La tipología de ejercicios que mejor se adapta a ese fin será la basa en la fórmula de los cinco dedos. Además de lo anterior, el autor destaca la importancia de estudiar Bach y de leer a primera vista. En lo referente al repertorio de estudios, se desaconseja estudiar los de Czerny: “puesto que no ofrecen nada que no pueda ser adquirido mediante los ejercicios de dedos” (Dohnányi, 1950, p. 6).

En tercer lugar, Alberto Jonás (1868-1943), fue un pianista español de origen alemán (González, 2007). Según la autora anterior, comenzó sus estudios en el Conservatorio de Madrid, prosiguiéndolos en Bruselas, para, finalmente, estudiar con Anton Rubinstein en San Petersburgo, durante un periodo de tres meses. Fue un concertista de éxito, además de pedagogo. En lo que respecta a su producción didáctica, Jonás es el autor de la *Master School of Modern Piano Playing and Virtuosity*, publicada en 7 volúmenes entre 1922 y 1929. Esta vasta obra, cuenta con la colaboración de numerosos pianistas y teóricos de prestigio de la

época, quienes escribieron ejercicios para el autor. La publicación (Jonás, 1922), incluye una serie de fotografías de los grandes pianistas de esos años, como Ferruccio Busoni, Leopold Godowsky, Ernest von Dohnányi, incluido el propio autor. Las fotografías van acompañadas de pequeños comentarios acerca de la posición del cuerpo del fotografiado.

En la *Master School* de Jonás se aglutinan ejercicios, de carácter práctico, elaborados de mano de los compositores más importantes del momento. El propósito de Jonás (1922) era el de “producir una obra de valor práctico, libre de todo lo innecesario y voluminoso” (p. V). Un aspecto innovador, respecto a las obras de corte similar publicadas en los años anteriores, es que Jonás aporta un modelo de horario de estudio ideal, en función de las horas que el alumno quiera dedicar al piano al día, con la tipología de ejercicios y obras que se deben trabajar. El mínimo de horas de estudio al piano indicadas, en la planificación de Jonás, son tres y, el máximo, seis.

3.3.2. La Escuela Anatómico-Fisiológica

A comienzos del siglo XX tiene lugar la publicación de una serie de obras teóricas que basan sus planteamientos en la anatomía y en la fisiología humana. Esta corriente, llamada Escuela *Anatómico-Fisiológica*, tendría, según Gerig (2007), varios seguidores: en primer lugar, dentro de Alemania, estaría representada por Eugen Tetzl, Alexander Ritschl, Paul Stoye, Tony Bandmann, Friedrich Adolf Steinhausen, Rudolf Maria Breithaupt y los alumnos de Deppe; en segundo lugar, fuera de Alemania, estaría representada por Tobias Matthay, William Townsend o Marie Jaëll. Según Kochevitsky (1967), la Escuela Anatómico-Fisiológica representó “la docencia de los teóricos” (p. 16). Este grupo de pensadores tenía en común la búsqueda del movimiento ideal y universal que explicara toda ejecución pianística (Kochevitsky, 1967). Al incorporar planteamientos provenientes de la fisiología y de la anatomía en la teorización de la técnica pianística, se adoptó un procedimiento que guardaba cierto rigor científico que, si bien fue criticado posteriormente y refutado por varios autores (Ortmann, 1929; Fielden, 1934; Gerig, 2007; Chiantore, 2001), ejerció gran influencia entre los contemporáneos, produciéndose un cambio de paradigma en la manera de concebir la técnica.

La denominación de Escuela Anatómico-Fisiológica, como apunta Kochevitsky (1967), fue autoría de Grigori Kogan y ha sido empleada posteriormente por numerosos autores, como en el caso de Torres (2017), Knerr (2006), Oliveira (2015) o del propio Kochevitsky (1967). En ocasiones, esta corriente ha sido denominada Escuela de la *Relajación* (Knerr, 2006; Wheatley-Brown, 2011).

Tobias Matthay (1858-1945), estudió en la *Royal Academy of Music* de Londres, institución de la que más adelante sería profesor. En sus teorías se ocupó, principalmente, sobre la interpretación musical, la concentración, la memoria, la diferencia entre timbre y dinámica, y sobre los tipos de ataque. Matthay representa el camino intermedio entre la tradición y las nuevas concepciones acerca de empleo del peso que florecieron a comienzos del siglo XX (Gerig, 2007; Uszler, 1991).

La obra técnica principal de Mathhay es *The Act of Touch*, publicada por primera vez en 1903. En ella se establece una taxonomía de 42 tipos diferentes de ataque. Según Chiantore (2001), esta variedad se puede concretar en dos categorías básicas: el *ataque adherente* y el *ataque impulsado*. El primero consistiría en atacar la tecla con la yema plana y el dedo ligeramente distendido y, el segundo, se basaría en el movimiento de la segunda falange para atacar la tecla con la punta, provocando un sonido más brillante. Este último sería usado para pasajes virtuosos ya que produce un sonido resultante brillante, y, el primero, para los *cantabile*.

En la concepción de Matthay (1903), el piano se reducía a una máquina formada por palancas. Para poner en funcionamiento esas palancas resulta necesario imprimir movimiento a la tecla. Cuanto más suave sea el movimiento, más bello será el sonido resultante. Mientras que, cuanto más rápido sea el movimiento, más brillante será el resultado sonoro. Por ello, para Matthay (1903), es necesario adaptar los movimientos del cuerpo que se realicen durante la ejecución pianística a las características constructivas del instrumento. De esta manera, las sensaciones físicas que se perciban por parte del intérprete durante su práctica se vuelven muy importantes, hasta el punto de que este se guiará por la capacidad cenestésica, o como el autor indica: “sentido de resistencia” (Matthay, 1903, p. 124).

Profundizando en las cuestiones anteriores, en palabras de Matthay (1903), el proceso de bajar las teclas del piano está constituido fundamentalmente por dos acciones: “un descanso” y “un impulso añadido” (p. 143). Dentro de la categoría de *descanso* se distinguen dos tipos: por un lado, se encuentra el que se efectúa sobre el fondo de la tecla y que es empleado en pasajes *tenuto* o *legato*; por el otro lado, se encuentra aquel que no provoca la bajada de la tecla hasta el final, sino que hace que los dedos se queden *descansando* sobre la superficie de la tecla y que es empleado en los pasajes *staccato*. En lo referente al *impulso añadido*, el autor indica que es la acción que provoca que el macillo golpee la cuerda. Por lo tanto, se produce cuando la tecla está bajando y la maquinaria, consecuentemente, en funcionamiento –cesando en el momento en el que la tecla se encuentra bajada completamente–.

Matthay escribiría otra obra didáctica de referencia titulada: *The visible and Invisible in Pianoforte Technique*. Se publica por vez primera en 1932. En ella, el autor puntualizará las cuestiones referentes al ataque de las teclas, especificando que los músculos que se emplean para el ataque y los que se emplean para sujetar la tecla una vez bajada son diferentes. Los músculos pequeños (como los lumbricales) se encargan de sujetar la tecla, mientras que los músculos grandes (flexores y extensores) se encargan de bajar la tecla (Chiantore, 2001). Matthay explica el movimiento digital de la siguiente manera:

No existe ninguna “técnica de dedo” sin que la mano y el brazo colaboren de una manera u otra. [...] Definimos el trabajo digital como el producto de “unos impulsos rotatorios puntuales, aplicados al teclado por medio de la ponderada acción de los dedos y de la mano en cada nota”, es decir, de unos impulsos rotatorios y de una acción conjunta de la mano y el dedo, cuidadosamente calculada para cada descenso de la tecla, con la colaboración eventual de otros elementos del brazo cuando sea necesario (Chiantore, 2001, pp. 634-635).

Para Matthay (1947), los elementos físicos principales que intervienen en la interpretación se concretan en cuatro partes: los dedos, la mano, el antebrazo y el brazo. En *The visible and Invisible*, se formulan algunos planteamientos acerca del funcionamiento de las partes del cuerpo. A este respecto, en palabras de Matthay (1947), se pueden establecer dos principios:

- I. Es fisiológicamente y psicológicamente *imposible* para nosotros *directamente* provocar o poner a cualquier músculo en actividad por el mero acto de pensar en él, o quererlo o desearlo, no importa cuán concentrado sea nuestro esfuerzo. Los músculos solamente pueden ser puestos en acción INDIRECTAMENTE, con nuestro deseo de un particular *trabajo de articulación o movimiento*.
- II. Los procesos musculares necesarios para muchas de las acciones simples son tan complejos como para ser prácticamente impensables, incluso si nosotros pudiéramos separadamente poner a los músculos requeridos en acción –lo cual no podemos hacer (p. 15).

Uno de los movimientos de mayor importancia en las teorías de Matthey es el de rotación (Gerig, 2007). La rotación podía ser de dos tipos: visible e invisible. El movimiento de rotación se efectúa, principalmente, con el antebrazo. En el caso del movimiento visible, el antebrazo se mueve realizando un movimiento apreciable a simple vista. En el caso del invisible, como señala Uszler (1991), se trataría de aquellos movimientos minúsculos de sentido rotatorio que se realizarían con el antebrazo, difícilmente apreciables a simple vista, y unidos a una liberación del peso.

A pesar del énfasis dado al aspecto anatómico de la ejecución pianística, para Matthey (1947), la técnica y la música eran inseparables: “la locura del pasado ha sido suponer que se podía adquirir una técnica musical *disociada* de la práctica de música real (p. 3). Por ello, resulta importante: “nunca tocar una sola nota sin un claro *propósito musical*” (p. 4).

Matthey escribió, aparte de las anteriores, otras obras teóricas centradas en aspectos concretos de la interpretación. Sus teorías sobre la memoria se encuentran en *The Act of Musical Concentration* (1934) y en *On Memorizing and Playing from Memory* (1926). Las cuestiones sobre color, dinámica y timbre son tratadas en *On Colouring as Distinct from Tone-inflection* (1936).

Como señala Vern (1963), las obras teóricas de Matthey constituyen un corpus de gran valor en su contenido pero que no siempre son fáciles de leer, debido a la falta de estilo literario y a la inclusión de palabras “imposibles” (p. 217). Tal vez ello sea uno de los motivos por el que no han perdurado dentro de los Conservatorios hoy en día. Prueba de esta ininteligibilidad es que varios autores han redactado posteriormente obras simplificadoras de las teorías de Matthey.

Entre ellas, como señala Knerr (2006), destaca el libro de Ambrose Coviello titulado *What Matthay Meant*, y publicado en 1948; la obra de Denise Lassimonne titulada *Tobias Matthay's Technical Piano Teaching Simplified*, de 1983; o *What did Matthay Mean?* de Rodney Hoare, publicado en 1985.

La pianista Teresa Carreño (1853-1917) estudió con Matthay en París (Gerig, 2007). Fue seguidora de sus teorías técnicas e incorporó el concepto de *relajación* a su pianismo. Carreño explica de la siguiente manera este concepto, tal y como se recoge en Brower (1915), citado en Gerig (2007):

El secreto de la fuerza reside en la relajación; o debería decir, fuerza es relajación. Esta palabra, sin embargo, es apta para ser malinterpretada. Indicas a los alumnos que se relajen, y si ellos no entienden cómo y cuando no llegan a ningún sitio. La relajación no significa desplomarse sobre el piano; significa, más bien, relajar solo donde es necesario y en ningún otro lugar (p. 330).

Los testimonios de los alumnos de Matthay indican que la metodología seguida en sus clases tenía un enfoque musical, priorizando los elementos interpretativos y musicales, sobre los fisiológico-técnicos (Gerig, 2007; Chiantore, 2001). Uszler, Gordon y McBride (1991), apuntan que, en realidad, Matthay no tenía un método único para todos sus alumnos, sino que en su práctica docente sabía adaptarse a las individualidades de cada uno “aportando respuestas a los problemas musicales, técnicos y psicológicos” (p. 302).

Matthay fue una figura de suma importancia en la pedagogía del piano en Inglaterra. Instruyó a numerosos grandes pianistas y consiguió éxito internacional. Su escuela de piano en Londres se convirtió, con el paso de los años, en el epicentro de su actividad. En el plano teórico, su influencia condicionaría varias de las teorías sobre técnica pianística que se escribirían en los años siguientes. Tuvo numerosos discípulos, entre los que destacan: Harriet Cohen, Harold Craxton, Denise Lassimonne, Feix, Swinstead, Irene Scharer, siendo una de sus mejores alumnas la pianista Myra Hess (Gerig, 2007; Chiantore, 2001).

Según Matthay (1913), una metodología docente efectiva debe tener presente los siguientes principios identitarios:

(a) La diferencia entre dejar a un alumno que avance por sí mismo y ayudarlo a aprender; (b) la diferencia entre atiborrar [de información] y la enseñanza real; (c) la diferencia entre simplemente ordenar a un alumno que “haga cosas” y enseñarle a pensar –hasta que pueda saber qué hacer, por qué hacerlo, y cómo hacerlo; (d) la exposición de la verdadera naturaleza del Ritmo y Forma en Música –como Progresión de Movimiento hacia definidos puntos de referencia; (e) la verdadera naturaleza del Rubato en todas sus formas, corto y largo, simple y compuesto, y las leyes de su aplicación; (f) consideración del elemento de la Duración, y, unido a ello, las reglas en cuanto a la aplicación del pedal; también, reglas como la aplicación de la Variedad de Tonos, Digitación, Memorización, etc., y algunas especulaciones en cuanto al poder que la música tiene sobre nosotros (p. vi).

Como apunta Gerig (2007), Matthay estaba en contra de la metodología tradicional que requería de la repetición sin sistema para conseguir los resultados técnicos y musicales deseados. A igual que Breithaupt, Mathhay criticaría la escuela del peso y, especialmente, los métodos publicados anteriormente, que incluían ejercicios y explicaciones sobre cómo ejecutarlos, pero que no profundizaban en los aspectos fisiológicos de la ejecución pianística, como sería el caso del método de Caland o el de Brée (Gerig, 2007).

En esta época se produce otra importante novedad: no sólo los pianistas escriben sobre técnica. Los grandes avances en las ciencias que estudian el funcionamiento del cuerpo humano hacen que sus investigadores muestren interés por ampliar sus estudios a disciplinas que antes no se habían planteado. El caso de la ejecución musical resulta especialmente atractivo para su estudio desde el campo de la fisiología. A este respecto, un médico como Adolf Steinhausen (1858-1910), escribe su obra *Los errores fisiológicos y la transformación de la técnica pianística*, que se publica en 1905. Su obra se basaba en “estudiar las características fisiológicas de los diversos movimientos, ayudando a diferenciar las fuerzas que intervienen en la técnica pianística” (Chiantore, 2001, p. 657). Steinhausen realiza una taxonomía de los movimientos, diferenciando entre movimientos activos y pasivos: los primeros serían producidos por las contracciones musculares, mientras que los segundos serían producidos por otras fuerzas –como el peso– (Chiantore, 2001).

Eugen Tetzl (1870-1936) es el autor de *Das Problem der modernen Klaviertechnik*, publicada en 1909. En esta obra, se pretendía demostrar que era fisiológicamente incorrecto hablar de una *caída* del dedo, siendo siempre una acción activa la que lo movía (Chiantore, 2001). Su texto gozó de cierta fama en los años siguientes y algunos autores, como por ejemplo Leimer y Gieseck, basaron sus teorizaciones sobre el movimiento en los planteamientos de Tetzl. Como indica Chiantore (2001), el tono ameno y la simplificación de las explicaciones empleando terminología científica ayudaron a su difusión.

Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945), estudió en el Conservatorio de Leipzig y posteriormente ejerció la docencia en el Conservatorio Stern de Berlín (Gerig, 2007). Fue autor de una de las teorías técnicas más importantes de la primera mitad del siglo XX (Uszler, 1991). El sistema técnico de este autor se basa en la mayor o menor aplicación del peso de las partes del cuerpo intervinientes en la ejecución pianística sobre el teclado. En palabras de Breithaupt (1909): “*el dominio de la técnica del peso, el estudio de su gradación dinámica, con perfecta alternancia entre la acción muscular normal y la relajación muscular, constituye el secreto de toda técnica*” (p. 18).

Breithaupt (1909), como se desprende de la afirmación anterior, genera un cambio en la manera de concebir la técnica: las sensaciones físicas se equiparan, en orden de importancia, al sentido musical del intérprete. El desarrollo del sentido cenestésico permite al ejecutante gestionar el depósito del peso de las partes de su cuerpo sobre el teclado de manera adecuada, por lo que: “la fuerza activa de los dedos –la fuerza activa de la muñeca– son erróneas, ideas malentendidas” (Breithaupt, 1909, p. 24). En efecto, la técnica según Breithaupt (1909), se reduce principalmente a los movimientos ascendentes, descendentes y circulares que se realizan para depositar el peso sobre el teclado, de manera que cualquier tensión es incorrecta.

La obra técnica más importante de Breithaupt lleva por título *Die natürliche Klaviertechnik*. En ella, el autor introduce un concepto nuevo para sintetizar su teoría: el de técnica *natural*. Esta sería aquella que emplea el peso. El método se divide en tres volúmenes, que fueron publicados en 1905, 1907 y 1912, respectivamente (Uszler, 1991). Los dos primeros corresponden al grueso de las explicaciones teóricas sobre la manera de proceder al teclado. El tercero está formado por cinco libros de ejercicios y estudios, titulado *Praktische Studien*.

Como señala Chiantore (2001), en la teoría de Breithaupt se acotan dos momentos fundamentales durante la ejecución –de imprescindible dominio por parte del pianista– que son: por una parte “el apoyo [del peso de] de todo el brazo sobre el fondo de la tecla y, por otra parte, el peso mínimo necesario para la sujeción de la tecla, gracias al cual el brazo se encuentra ligero y sin punto de apoyo” (p. 668).

En función de cómo se gestione el peso al atacar las teclas, Breithaupt (1909), distingue cuatro posibilidades, llamadas *acciones*: la oscilación longitudinal del brazo, la extensión del antebrazo, la rotación del antebrazo y la libre oscilación de los dedos. Las acciones anteriores se realizan cuando el pianista ha aprendido a controlar y gestionar a su voluntad el peso de las diferentes partes del cuerpo intervinientes en la ejecución al teclado. Por ello, en la obra de Breithaupt (1909), antes de pasar a explicar la taxonomía anterior, se destinan dos capítulos a explicar la adquisición de la capacidad cenestésica y de la capacidad de transmisión del peso de un dedo a otro.

La primera de las *acciones*, la acción de oscilación longitudinal del brazo, se basa en el movimiento de balanceo que el brazo realiza al tocar notas con el empleo del peso. Este movimiento consiste en la elevación del antebrazo y codo, sin que los dedos pierdan contacto con el teclado. De esta manera, con el movimiento de elevación se prepara la siguiente caída, mediante la cual la muñeca, que previamente estaba elevada, desciende, depositando el peso sobre el teclado y haciendo bajar la tecla del piano. A más peso, mayor sonido.

En segundo lugar, la acción de extensión del antebrazo, también denominada *vibración*, consiste en aprovechar los movimientos *hacia arriba* y *hacia abajo* de la muñeca y distribuirlos durante la interpretación del pasaje en servicio de una óptima gestión del peso. Este movimiento queda explicado, en palabras de Breithaupt (1909), de la siguiente manera:

La alternancia de la subida y caída (del brazo, del peso) es imperceptible, escasamente mayor que una leve oscilación vertical de la mano, una *vibración* que debe ser ejecutada tan suavemente y onduladamente como sea posible, de manera que de hecho la mano es en última instancia mantenida, por así decirlo, por las teclas, subiendo y bajando con ellas, i. e. abandonándose por completo a la acción repetitiva del instrumento (p. 28).

En tercer lugar, la acción de rotación del antebrazo está basada en los movimientos de pronación y supinación de la mano. Como indica Breithaupt (1909, p. 32), estos movimientos de *tremolo* se aplican a las figuraciones siguientes:

1. Terceras, sextas, octavas y acordes quebrados.
2. Triadas y acordes a cuatro partes quebrados.
3. Trinos y sus formas derivadas.
4. Todas las figuraciones conectadas con el erróneamente llamado “ataque lateral” [de la mano].

Gerig (2007), discute la pertinencia de realizar los trinos por rotación de la mano, ya que, al producirse de esta manera el movimiento del antebrazo, es decir, el movimiento de músculos grandes del cuerpo, se ralentizaría la velocidad de ejecución, hasta el punto de convertirlos en impracticables en pasajes veloces.

La última de las *acciones*, es la libre oscilación de los dedos. En este punto, Breithaupt (1909) reconoce la dependencia de unos dedos con otros y propone el empleo de un movimiento que permita una “acción simultánea de los dedos 2º, 3º, 4º y 5º (Chiantore, 2001, p. 681). Este tipo de acción se realizará una vez dominadas las anteriores. Es decir, una vez el pianista controle la acción de oscilación longitudinal del brazo, la de extensión del antebrazo y la de rotación del antebrazo. Aún así, para Breithaupt (1909), el empleo del peso y los movimientos son la clave de la interpretación, rechazando la necesidad de una independencia de dedos entendida como en la *vieja escuela*¹⁶. Para el autor, la única forma correcta de ejecutar la técnica digital es aquella en la que se emplea el peso, descartándose la ejecución en la que los dedos se mueven única y exclusivamente por la activación de sus músculos, sin la participación de otros movimientos ni la intervención de otras partes del cuerpo. Incluso un efecto tan frecuentemente asociado a la técnica digital como el *legato* queda desvinculado del movimiento de los dedos, como se desprende de la siguiente afirmación de Breithaupt (1909): “visto fisiológicamente, el *legato* es el resultado de la rotación del brazo y antebrazo combinados” (p. 49).

Como señala Uszler (1991), el hecho de dejar el tratamiento de la técnica digital para el final supone un notable cambio en la concepción de la técnica pianística

¹⁶ En Breithaupt, R. M. (1909). *Die natürliche Kaviertechnik* (vol. 2). Leipzig: C. F. Kahnt Nachfolger, se hace referencia en numerosas ocasiones a la llamada vieja escuela, identificada como la escuela digital, especialmente para señalar lo que según aquellas doctrinas se realizaba erróneamente en contraste con los beneficios propuestos en su nuevo método.

respecto a las épocas anteriores, en las que comenzar por la explicación de la posición del cuerpo y de la técnica de independencia de dedos era la norma.

Gordon (1991), citado en Wheatley-Brown (2011, p. 12) indica, como ocurría con Matthey, algunas imprecisiones en el vocabulario empelado por el teórico, y pone como ejemplos de ininteligibilidad expresiones como: “peso masivo del brazo” o “tensión muscular elástica de todo el aparato físico”, entre otras. Uszler (1991), apunta que muchas de estas imprecisiones han llevado a los críticos a concluir que algunos planteamientos de Breithaupt son erróneos e insostenibles desde el punto de vista anatómico. Aún así, según Chiantore (2001), muchos pedagogos del siglo XX incorporaron a su práctica términos, como el de *presión* o *rotación*, procedentes de las teorías de Breithaupt.

3.3.3. Ortmann y Schultz

La aproximación al estudio de la técnica pianística en los primeros años del siglo XX se realizó siguiendo unos procedimientos que fueron catalogados como científicos por sus autores. Durante las siguientes décadas, como podrá observar el lector a continuación, el interés por ofrecer una visión científica de la técnica aumenta. Ello hace que un grupo de teóricos se preocupe por mejorar los planteamientos precedentes, gracias a “un estudio minucioso de la anatomía y de las leyes físicas que intervienen en la técnica pianística, matizando a menudo los aspectos más originales de las teorías anteriores” (Chiantore, 2001, p. 693). Este interés por matizar lo dicho anteriormente llevará a los autores que se analizan en este apartado a refutar varios aspectos de las teorías precedentes, coincidiendo en negar la posibilidad de variación del timbre del piano mediante el teclado del piano en la ejecución pianística tradicional.

Otto Rudolph Ortmann (1899-1979), fue un profesor americano. Ocupó el cargo de director del Conservatorio de Peabody. Además, ejerció docencia en el Goucher College, así como en la Universidad John Hopkins, donde impartió la materia de Psicología de la Música (Jeongsun, 2018). Sería en el Conservatorio de Peabody donde Ortmann crearía un departamento de investigación en el que, mediante el empleo del instrumento de la observación, se dedicó a analizar y medir los diferentes parámetros del proceso de ejecución pianística (Gerig, 2007). Sus resultados se encuentran en dos de sus principales obras: en primer lugar, *The Physical Basis of Piano Touch* (1925) y, en segundo lugar, publicada unos años

más tarde, en 1929, *The Physiological Mechanics of Piano Technique*. Esta obra, según Gerig (2007), puede considerarse como el mejor libro sobre técnica pianística de todos los tiempos. Está dividida en tres partes. En la primera, se trata la fisiología del organismo, incluidos aspectos relativos al esqueleto, los músculos y sus propiedades, así como a la circulación sanguínea. En la segunda parte son introducidos unos aspectos generales del movimiento fisiológico, teorizando sobre cuestiones como la coordinación, la transmisión del peso, los diferentes tipos de movimientos posibles, o la relajación, entre otras cuestiones. En la tercera parte, el autor analiza las dificultades técnicas recurrentes de la literatura pianística desde el punto de vista de la fisiología y sus movimientos.

Para el teórico americano, la técnica se reducía a una cuestión de leyes mecánicas, circunscritas a las variaciones de las fuerzas implicadas en la interpretación al teclado. En palabras de Ortmann (1929): “el complejo problema de la mecánica fisiológica aplicado a la técnica pianística se resuelve a sí mismo finalmente, en una cuestión básica: las variaciones de fuerza producidas en la superficie de la tecla por el intérprete” (p. 3).

Desde el primer capítulo de *The Physiological Mechanics of Piano Technique*, se puede apreciar la mirada científica del autor en el tratamiento de conceptos como el de *peso*. Conviene destacar dicha definición debido a la importancia que Ortmann dará al empleo del peso durante toda la obra (Gerig, 2007). Para Ortmann, peso es “masa por unidad de volumen de materia” (p. 3). Una vez aclarado el concepto anterior, Ortmann (1929) profundizará en la comprensión del papel de la fuerza en la ejecución pianística, desde las leyes de la física. La búsqueda de sustento en la ciencia y los hechos empíricamente demostrables queda patente en la invención de toda una serie de artilugios, máquinas e instrumentos, empleados por Ortmann (1929) para el estudio de los movimientos.

Según Ortmann (1929): “en la ejecución pianística el proceso de aprendizaje y ejecución está inseparablemente ligado a los nervios y sus centros: la médula espinal y el cerebro” (p. 64). La circulación sanguínea, según Ortmann (1929), garantiza el correcto funcionamiento del organismo y sus músculos, por lo que las deficiencias en el sistema circulatorio provocan movimientos menos precisos y más torpes, ya que: “empobrecen la sensibilidad de las terminaciones nerviosas” (p. 68).

Este autor demostró en su teoría que el movimiento de rotación requería de la activación de la musculatura del brazo, en contra de lo que pensaban teóricos anteriores como Tetzl o Breithaupt (Chiantore, 2001). A este respecto, Ortmann, establece tres tipologías para el ataque de brazo. Según Chiantore (2001), estas categorías son: la “caída libre del brazo”, la “caída modificada” y el “golpe forzado hacia abajo” (pp. 698-699). La caída más habitual empleada durante la ejecución pianística es la caída modificada, ya que el intérprete tiene el control de la cantidad de peso que se deposita sobre el teclado, a diferencia de en la caída libre, donde todo el peso del brazo caería sobre las teclas, sin posibilidad de control alguno. El golpe forzado se aprovecha del peso del brazo, al que le añade velocidad de caída mediante la activación de los músculos.

Ortmann (1929) defiende “la necesidad de un retorno parcial a la vieja escuela” (p. 376). Para ello, reivindica el valor de los ejercicios de independencia de dedos, practicados sin peso del brazo, afirmando que: “en la última década, el ataque de dedo no ha recibido la adecuada consideración en la pedagogía pianística, y esa exagerada atención a la relajación ha restringido seriamente la velocidad y la brillantez técnica” (p. 376).

Uno de los apartados más importantes de *The Physiological Mechanics of Piano Technique* es el dedicado al timbre, donde Ortmann defiende la tesis de que en el intérprete solamente puede modificar la intensidad y la duración, y nunca el timbre del piano (Chiantore, 2001).

Otro autor americano fue Arnold Schultz (1903-1971), quien escribió *The Riddle of the Pianist's Finger*, publicada en 1936. Schultz reconoce estar fuertemente influenciado por las teorías de Ortmann y comparte la aproximación al estudio de la técnica pianística desde la fisiología (Gerig, 2007; Uszler, 1991). Como viene siendo habitual en los textos teóricos de la época, el autor destina unas líneas de su libro a criticar las teorías anteriores, refutando las de Leschetizky, Matthay y Breithaupt (Uszler, 1991). Aún así, el propio Schultz afirmó que su método constituía “una amalgama de las formulaciones de Matthay y la investigación de Ortmann” (Gerig, 2007, p. 467).

Schultz profundizaría, respecto a los planteamientos anteriores, en la comprensión de la coordinación de los dedos, realizando un profundo estudio de los músculos intervinientes en la ejecución pianística (Wheatley-Brown, 2011).

Para Schultz, según afirma el autor anterior, los músculos de los dedos podían ser controlados mediante la activación de varias combinaciones de músculos, de manera que la relajación completa nunca sería posible durante la ejecución al piano. Como indica Uszler (1991), los músculos de la mano son divididos por Schultz en tres categorías: los músculos flexores largos, los músculos pequeños – como los lumbricales o los interóseos– y los músculos extensores. Las diferentes combinaciones entre ellos –hasta un total de siete– darán lugar a los diversos tipos de movimiento. La novedad que aporta Schultz, relativa al empleo de los músculos, radica en la afirmación de que es posible activar solamente los músculos pequeños de la mano de manera independiente al resto (Uszler, 1991). De esta manera, se conseguiría la mayor velocidad, viéndose disminuida esta conforme se produzca la activación de los músculos largos.

Schultz negó la posibilidad de variación del timbre del piano, al igual que Ortmann. Cualquier modificación audible asociada a esta cuestión, equivaldría en realidad a cambios producidos en la realización del *legato* (Uszler, 1991). Como apunta Wheatley-Brown (2011), el vocabulario empleado por Schultz es a menudo complejo, y este hecho podría haber influido negativamente en la popularización de sus teorías.

Ni Ortmann ni Schultz grabaron en ningún formato ejemplos de su práctica pianística (Uszler, 1991). Por el contrario, Erwin Johannes Bach (1987-1961), fue pionero en registrar en vídeo los movimientos del pianista, comenzando a rodar una película a cámara lenta que no llegó a terminarse (Torres, 2017). Bach desempeñó a lo largo de su vida diversas profesiones: fue pianista, pedagogo, crítico musical y cursó primero de medicina. Estos conocimientos se verían reflejados en su obra técnica principal: *Die vollendete Klaviertechnik*, publicada en 1929 (Torres, 2017).

3.3.4. La Escuela Psico-Técnica

Los autores agrupados bajo la denominación de *Escuela psico-técnica* reivindican la importancia del aspecto mental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística, así como durante la ejecución al instrumento. Tienen en común la defensa de la tesis de que el desarrollo de la mente es más importante que el desarrollo de los dedos (Kochevitsky, 1967). Como afirma ese autor, los representantes de esta escuela son: Ferruccio Busoni, Willi Bardas, Grigori

Prokofiev, Grigori Kogan, Egon Petri, Leopold Godowsky, Artur Schnabel y Walter Giesecking.

Según Schonberg (1990), el primero de los grandes pianistas modernos sería Ferruccio Busoni (1866-1924). En su catálogo compositivo destacan dos obras relacionadas con la técnica. Por un lado, escribiría los *Estudios* op. 16. Se trata de una serie de seis estudios donde están presentes la mayor parte de las dificultades de la técnica pianística de alto nivel, entre las que predomina las octavas, las octavas con notas intermedias y las grandes extensiones. Por el otro lado, escribiría *Klavierübung*: una complicación de ejercicios, estudios y transcripciones, que exploran los problemas técnicos de la ejecución de alto nivel.

Leopold Godowsky (1870-1938), fue un pianista de origen polaco y ruso que vivió durante gran parte de su carrera musical en Berlín y en América (Gerig, 2007). No dejó escrito ningún método de piano. Sin embargo, su manera de interpretar al instrumento estaría muy cercana a las ideas de relajación y empleo del peso. Para Godowsky la técnica: “abarca todo aquello que se hace para la ejecución artística del piano –buena digitación, fraseo, pedalización, dinámicas, agógica, tiempo y ritmo– en una palabra, el arte de la expresión musical separado de la mecánica” (Gerig, 2007, p. 332). Al igual que para Breithaupt, el teclado del piano se concebía como la superficie donde descargar el peso del cuerpo. De hecho, como recoge Gerig (2007), Godowsky apunta que “el teclado fue hecho para descansar –para apoyarse en él” (p. 332).

Karl Leimer (1858-1944) y Walter Giesecking (1895-1956), son los autores de *Modernes Klavierspiels*, publicado en 1931. Según Leimer (1951), esta obra estaría destinada a los pianistas y podría ser empleada tanto por alumnos como por los profesores que pretendan guiar hacia la madurez concertística a sus discípulos. En palabras de Giesecking y Leimer (1972), “adquirir una buena técnica es también un trabajo mental” (p. 50). Los autores ponen en relieve la importancia de fomentar el máximo nivel de concentración durante el estudio, siendo la vía más efectiva y rápida para alcanzar una buena técnica. Rechazan el estudio repetitivo durante muchas horas que se haga sin mantener la concentración. El método ideal de aprendizaje está basado en la concentración y en la creación de una imagen gráfica de la partitura en la mente. Con estos recursos, los autores defienden una interpretación natural, que sería aquella que respete las indicaciones escritas por el compositor en la partitura: “la ejecución absolutamente

correcta de una composición es la única base sobre la que una realmente excelente interpretación puede ser construida” (Leimer y Giesecking, 1972, p. 43).

Rhythmik, Dynamik, Pedal, publicado en 1938, se presenta como una continuación de *Modernes Klavierspiels*. En ella se recogen una serie de conferencias que Karl Leimer ofreció en el Conservatorio Municipal de Hannover, del cual fue fundador. Leimer y Giesenking (1951), suscribiendo las teorías de Tetzl, establecen cuatro tipos diferentes de ataque: la caída libre, el lanzamiento golpe o balanceo, la rotación y el toque por presión, cuyas diferencias serían:

La caída libre, el lanzamiento, el golpe, el balanceo y en parte la rotación, son géneros de toque en los cuales los dedos se ciernen sobre las teclas, en tanto que en el toque por presión están ya en contacto con las teclas antes de entrar en acción (p. 34).

En lo que respecta al toque por presión, Leimer y Giesenking (1951), señalan que se trata de la pulsación que se ha usado desde siempre en la ejecución pianística y describen sus características de la siguiente manera:

En la ejecución de pasajes cantables, estimo que es en extremo importante que los dedos no estén demasiado curvos, sino que se los extiende en la medida necesario para que no sean las puntas las que opriman hacia abajo las teclas sino las primeras falanges posadas de plano sobre ellas, porque con ello entran en función los delicados nervios sensitivos de los dedos que permiten producir una amplia gama de coloridos. Uno se hace de tal modo a ese toque por presión que cree transmitir directamente al piano sentimiento (p. 38).

Artur Schnabel (1882-1951), fue uno de los alumnos más importantes de Leschetizky, con quien estudiaría durante seis años en Viena (Wolff, 1979). Como señala Gil (2010), la técnica ideal para Schnabel es aquella que permite obtener el mejor resultado empleando el mínimo esfuerzo. El propio Schnabel, al igual que su maestro, no seguía un programa técnico predeterminado en sus clases (Wallick, 2013). En su lugar, prefirió enfocar las cuestiones técnicas desde un punto de vista individualizado en el alumno y focalizado en los aspectos interpretativos, como se refleja en la siguiente reflexión recogida en Wolff (1979):

Schnabel no impuso su manera de tocar a los alumnos cuya técnica, aunque diferente, les permitía tener un control musical y técnico. Él miró a las manos de sus alumnos solamente cuando algo iba mal. Los

verdaderos movimientos tabú, como “golpear” o [poner] los dedos “flácidos”, eran inmediatamente audibles por sus resultados disonantes ¡La gran ventaja de sus comentarios era, por supuesto, que los estudiantes podían verlo! (p. 25).

3.3.5. Otros autores del siglo XX

Thomas Fielden (1883-1974), fue discípulo de Breithaupt y conoció personalmente a Matthey (Chiantore, 2001). Fielden propone la "compatibilidad entre el peso y el impulso muscular, y recalca la necesidad de utilizar el peso concentrando la contracción muscular en el instante de la percusión, renunciando a la idea tradicional de una caída de brazo" (Chiantore, 2001, p. 693). Estas ideas se recogen en su obra *The Science of Pianoforte Technique*, publicada en 1927. En esta obra, fue el primero en introducir el término *topografía* al teorizar sobre digitación (Verbalis, 2012).

Este autor sería crítico con las teorías de Matthey y Breithaupt, cuestionando los conocimientos que sobre fisiología se presentan en sus obras (Uszler, 1991). Los planteamientos de Fielden van en busca de una técnica natural, dividida en tres dimensiones: mental, muscular y nerviosa (Knerr, 2006).

Xaver Scharwenka (1850-1924), escribe *Methodik des Klavierspiels*, publicado en 1908. Se trata de una obra que aglutina la tradición bajo un tamiz científico. Como señala Chiantore (2001), esta científicidad la consigue gracias a las aportaciones de un médico y realizando un tratamiento del cuerpo del pianista desde el punto de vista anatómico. Scharwenka elabora una obra didáctica, titulada *Meisterschule*, dividida en tres volúmenes, en los que se aglutina una compilación de estudios de otros autores. El orden seguido para clasificarlos es en función del tipo de pulsación requerida, en lugar de en orden de dificultad –aunque también se establecen otras categorías como terceras, sextas, octavas o trinos. Los autores seleccionados para la obra son: Bertini, Czerny, Cramer y Schumann, entre otros.

Blanche Selva (1884-1942), escribe *L'Enseignement musical de la Technique du Piano*, publicada en 1916. En esta obra, se definen tres tipos de pulsación: la *apoyada*, la *explosiva* o *impulsada*, y la *indiferente*. Además, se insiste en el estudio detallado de cada movimiento sincronizado con la respiración y el flujo de energía (Chiantore, 2001). Como señala el autor anterior, en *L'Enseignement musical*, se encuentran influencias de Breithaupt, Steinhausen y Scharwenka.

Maria Levinskaya, es autora de *The Levinskaya system of pianoforte technique*, publicado en 1930, donde se realizan aportaciones novedosas en lo que respecta a la concepción del timbre desde un punto de vista científico (Chiantore, 2001). Fue alumna de Matthay (Torres, 2017). Según Vern (1963), el sistema de Levinskaya sintetiza las teorías de la escuela del peso y de la escuela digital. El uso del peso, la relajación y la rotación del antebrazo constituyen los fundamentos del control técnico en las teorías de esta autora (Chiantore, 2001). En palabras de Levinskaya, citado en Torres (2017):

En el cuerpo humano se puede conseguir energía de dos formas: utilizando la liberación de la caída del peso y a través de la tensión muscular y que estas dos maneras se pueden usar de manera independiente o combinada” (pp. 167-168).

En cuanto a los tipos de ataque, Levinskaya critica a Matthay, abogando por un tipo de ataque a la tecla de manera lineal, en el que se incorpore la actividad muscular cuando sea necesario, en orden de aumentar la intensidad sonora resultante (Torres, 2017). Según Levinskaya, citado en Torres (2017): “la base de todo arte al piano debería ser un análisis científico de la producción del sonido en varios aspectos” (p. 127). Esos aspectos incluían el plano fisiológico. En palabras de Levinskaya, citado en Torres (2017): “el trabajo fisiológico de nuestro sistema muscular está todavía lejos de ser conocido y entendido por la mayoría de las personas” (p. 161). Desde este punto de vista, la autora define el ataque de la siguiente manera, como se recoge en Torres (2017):

[El ataque] no es un *golpe (strike)* ni un *empuje (thrust)*, ni una *caída (fall)*, ni un *lanzamiento (throw)*, ni un *empujón (push)*, ni siquiera un *balanceo (swing)* sino un movimiento lento, una toma de contacto gradual y apropiación de la tecla, una acción muscular controlada y graduada por la voluntad (p. 180).

Isabelle Vengerova (1877-1956), fue profesora del Conservatorio de San Petersburgo y posteriormente, a partir de 1923, del Curtis Institute en Pensilvania. Fue alumna de Leschetizky y de Annette Essipov (Gerig, 2007). Vengerova es representante de la Escuela Rusa. Según Lister-Sink (2015), su método se caracteriza por el tono *cantabile*, una colocación firme de los dedos con la palma de la mano en forma de arco, el mantenimiento de la muñeca flexible y

un sonido predominantemente *legato* y pleno. La belleza y profundidad del sonido es una de las características identificadoras de la Escuela Rusa y constituye uno de los puntos clave de su enseñanza (Lister-Sink, 2015). Como señala Gerig (2007), la técnica digital y su desarrollo sigue siendo una de las preocupaciones de Vengerova, tanto es así que en su práctica solía incluir ejercicios para el desarrollo de los cinco dedos.

George Kochevitsky (1903-1993), estudió en los Conservatorios de Leningrado y de Moscú y, más tarde, se instaló en Nueva York, donde ejerció su principal actividad docente (Gerig, 2007). Kochevitsky escribe *The Art of Piano Playing: A scientific approach*, publicado en 1967. En esta obra, el autor realiza aportaciones novedosas a la explicación del sistema nervioso central durante la ejecución pianística (Chiantore, 2001). Debido a la importancia que Kochevitsky da a los aspectos neurológicos, sus teorías han sido identificadas por algunos autores, como es el caso de Torres (2017), con la denominación de *Escuela Neurológica*. Las aportaciones de Kochevitsky estarían influenciadas por las teorías del condicionamiento de Pavlov (Gerig, 2007).

En las teorías de este autor, la excitación y la inhibición son entendidas como dos procesos del sistema nervioso central fundamentales a la hora de la ejecución pianística. La excitación provocada por un estímulo provoca una serie de impulsos eléctricos, de los cuales el proceso de inhibición se encarga de suprimir aquellos que son necesario o incluso que pueden llegar a ser perjudiciales. En función del mayor éxito o fracaso del proceso anterior, se pueden distinguir algunos problemas. En palabras de Kochevitsky (1967), estos serían:

Las tendencias a acelerar el tiempo, a correr en determinados lugares, la irregularidad en la actividad de los dedos son síntomas de inhibición débil, y de una anormal prevalencia de excitación.

Cuando la respuesta a un estímulo representa una serie de sucesivos movimientos, entonces una débil inhibición fallará en la regulación de la respuesta que se convierte en anormalmente vigorosa [...]. Una prematura respuesta anticipada disturba la progresión al punto culminante. La práctica lenta y simultánea es indispensable, no solamente para obtener una clara sensación propioceptiva sino para fortalecer el proceso inhibitorio (pp. 25-26).

Kochevitsky (1967), analiza el empleo del sistema motor durante la interpretación. Para este autor el proceso se inicia con un estímulo auditivo, que normalmente es interno; es decir, el sonido deseado por el ejecutante. A esta idea de sonido le seguiría una anticipación del sistema motor, a nivel cerebral, que posteriormente se exterioriza en el movimiento de presionar la tecla en sí. Este acto genera un movimiento que produce un sonido, el cual es evaluado por el ejecutante.

Según Kochevitsky (1967), “la agilidad del aparato motor depende más de nuestra habilidad para pensar musicalmente rápido que de la larga práctica y de la repetición numerosa de movimientos” (p. 45). Se puede encontrar similitud con las ideas de Józef Hofmann, quien, en 1908, afirmaba que las capacidades interpretativas se desarrollaban de manera más efectiva a través la imagen auditiva del resultado deseado, que a través de la práctica técnica pura (Camp, 1977).

Grigori Kogan (1901-1979), fue profesor en el Conservatorio de Kiev y en el de Moscú, además de un reconocido musicólogo. Fue el primero en implementar un curso de Historia del Piano en los planes de estudio del conservatorio (Kogan, 2010). La técnica pianística, para Kogan (2010), se centraba en los aspectos psicológicos y artísticos, más que en los fisiológicos o musculares.

Abby Whiteside (1886-1956), estudió anatomía y fisiología y aplicó sus conocimientos en la observación de músicos de todos los estilos (Gerig, 2007). Fue profesora durante varios años en la Universidad de Oregón; aunque finalmente se estableció como profesora independiente en Portland (Barry, 2011). Es autora de *Indispensables os Piano Playing*, publicado en 1955. Fue defensora de una idea del ritmo como base de la “continuidad musical y de la belleza en la interpretación” (Gerig, 2007, p. 470). De esta manera, el ritmo requerido por la pieza y la idea musical que el intérprete tenga deberían de ser los fundamentos que condicionen la técnica que se aplique en la ejecución. El sentido de la música siempre guía al pianista, que se enfrenta a problemas particulares, debido a las características del instrumento, ya que según Whiteside (1955), citado en Gerig (2007):

El problema del pianista es producir una frase que tenga toda la simplicidad así como la gracia, equilibrio y calidez de los instrumentos

cuyo tono es producido por una corriente de aire que fluye constantemente o por un arco (p. 470).

Alfred Cortot (1877-1962), es el autor de *Principes Rationnels de la Technique Pianistique* (1928). Se trata de un libro de técnica que aglutina ejercicios para cada dificultad técnica. Sin embargo, pese a este planteamiento decimonónico, cada destreza viene explicada en relación con el movimiento fisiológico que debe realizarse. Otra de las novedades presentes es la de dejar un espacio dentro del propio manual para que el alumnado componga sus propios ejercicios en base a los modelos de Cortot o a las indicaciones del profesorado. Aparte de la obra anterior, el autor publica una *Edition de travail*, editada por Salabert, de los estudios de Chopin en la que, para cada estudio, explica una serie de ejercicios mediante los que trabajar las dificultades principales que contienen.

El siglo XX, será innovador en el contenido y planteamientos de los textos pedagógicos dedicados a la técnica del piano. Algunos textos abordan la dimensión psicológica del intérprete: es el caso de Paul Roës (1889-1955). Como indica Chiantore (2001), varios de los aspectos psicológicos de la interpretación pianística ya habrían sido abordados a finales del siglo XIX por Marie Jaël. La aportación de Paul Roës a la teoría de la técnica pianística se recoge en la publicación de su ciclo de conferencias realizadas entre 1932 y 1934, bajo el título de *Essai sur la technique du piano* (Chiantore, 2001). Aparte del *Essai*, escribe otras obras como *La technique fulgurante de Busoni* o *La musique, mystère et réalité*.

József Gát (1913-1967), *The Technique of Piano Playing*, publicado en 1958. Gát fue profesor en la Academia Nacional de Música de Budapest. Su principal obra sobre técnica, a diferencia de la de Bartók, es teórica, y, como señala Gerig (2007), presenta un vocabulario complejo con conceptos difíciles de entender, en ocasiones. Aún así, el propósito de Gát era que su obra se usara en los conservatorios (Comeau, 2009).

En 1926, se publica la *Dinamica Pianistica* de Attilio Brugnoli (1880-1937). Es un texto que ahonda en las explicaciones anatómicas y físicas sobre el funcionamiento del cuerpo del pianista. Esta obra innova al incorporar la experiencia de los grandes pianistas de la época, lo cual resulta inusitado en una teoría técnica para esa época (Chiantore, 2001). Aparte del texto anterior, Brugnoli publica una edición revisada de varias obras de Chopin.

Kurt Johnen (1884-1965), es el autor de *Wege zur Energetik des Klavier-Spiels*, publicado en 1927 y reeditado en 1951 (Chiantore, 2001). Se trata de un texto teórico en el que se asocia la respiración con los gestos. Para ello, Johnen patentó un dispositivo recogía mediciones de los cambios en la respiración del pianista y del empleo de su tono muscular.

Claude Debussy (1862-1918), es considerado como uno de los compositores más originales del siglo XX (Kruja, 2004). Este compositor, heredero del lenguaje del romanticismo, innovó en los aspectos armónicos y formales. Dentro de la producción relacionada de manera directa con la técnica pianística se pueden destacar sus *Douze Études pour Piano*, publicados por primera vez en 1916. Estos estudios comienzan con la figuración mecánica de los ejercicios de cinco dedos en un claro homenaje a la técnica tradicional. Posteriormente se trabajan figuraciones ya conocidas, como las cuartas, sextas, octavas, notas repetidas y saltos, entre otras. La obra comienza con una nota introductoria en la que se apunta lo siguiente:

Intencionadamente, los presentes Estudios no contienen ninguna digitación. He aquí, brevemente, la razón. Imponer una digitación no puede adaptarse lógicamente a la diferente conformación de cada mano. La ciencia pianística moderna ha creído resolver esa cuestión superponiendo muchas; se trata simplemente de un empacho... La música adopta así el aspecto de una extraña operación en la cual, por un fenómeno inexplicable, los dedos deberían multiplicarse... [...] Nuestros viejos maestros –me refiero a “nuestros” admirables clavecinistas– no indicaron jamás las digitaciones, confiando, sin duda, en la ingeniosidad de sus contemporáneos. Dudar de la de los virtuosos modernos sería ser malpensados. Para acabar: la ausencia de digitación es un excelente ejercicio, suprime el espíritu de contradicción que nos impulsa a preferir no utilizar la digitación del autor y confirma esas palabras eternas: “Nunca se está mejor servido que por uno mismo”. ¡Busquemos nuestras digitaciones! (Chiantore, 2001, p. 493).

Debussy tenía la siguiente opinión sobre su composición, según se puede constatar en las siguientes palabras:

En realidad, no he escrito nada excepto música “pura”: doce Etudes para piano; dos sonatas para varios instrumentos, en el viejo estilo

Francés que fue lo suficientemente amable como para no exigir esfuerzos tetralógicos de sus oyentes (Peterson, 2004, p. 85).

Otro compositor francés que escribió estudios fue Camille Saint-Saëns (1835-1921). Al igual que Debussy, incluye en su serie de *Estudios* op. 52, uno destinado a la independencia de los dedos y titulado de esa manera. Como señala Chiantore (2001), la técnica de Saint-Saëns estaba basada en el empleo fundamentalmente de los dedos, al que se le unía un uso comedido del peso de otras partes del cuerpo. Junto a los anteriores, Saint-Saëns compone los Estudios op. 111 y una serie de estudios para la mano izquierda.

Sergei Rachmaninov (1873-1943), compone los *Études-tableaux* op. 33 y op. 39, publicados en 1911 y 1917, respectivamente. La escritura de Rachmaninov requiere de una amplia gama de movimientos, entre los que se incluyen los del brazo y hombro (Chiantore, 2001).

Alexander Scriabin (1872-1915), fue un pianista y compositor que se caracterizó por tocar solamente sus propias composiciones (Chiantore, 2001). Es autor de varias series de estudios, que son: el op. 3, 8, 42, 49, 56 y 65 (Lee, 2013).

Béla Bartók (1881-1945), impartió lecciones de piano durante toda su vida (Gerig, 2007). Para Bartók, los elementos del lenguaje musical debían ser aprendidos previamente a tocar con el instrumento, como señala uno de sus alumnos: “[Bartók] clarificaba la estructura de las composiciones que nosotros tocábamos, las intenciones del compositor, los elementos básicos de la música y el conocimiento fundamental del fraseo” (Balogh; citado en Gerig, 2007, p. 483). Dentro de la producción pianística de Bartók, destaca *Mikrokosmos*, que abarcaría desde el nivel inicial hasta el intermedio, considerándose una de las más importantes series de estudios escritos en la edad moderna (Gerig, 2007).

Conviene destacar asimismo la figura de Serguéi Prokofiev (1891-1953), que, si bien se presentó al público priorizando su faceta de compositor, estudió piano con Essipova, heredando de esta manera la tradición de la escuela de Leschetizky (Chiantore, 2001). En lo relativo a la técnica pianística, escribió los Estudios para piano op. 2. Como indica Chiantore (2001), sus interpretaciones destacaron por una acentuación regular y un marcado carácter rítmico: “Prokofiev privilegiaba la repetición obsesiva de modelos métricos constantes, que generaban así movimientos de la mano simétricos y reiterativos” (p. 517).

Conforme iba avanzando la centuria, y una vez aparecidas las grandes teorías de la primera mitad del siglo XX, la técnica pianística se había estudiado en toda su complejidad posible (Chiantore, 2001). Es por ello que, a partir de entonces, especialmente hacia las últimas décadas del siglo, se publican una serie de obras que focalizan su atención en problemáticas concretas de la ejecución pianística. Estas obras poseen características en común: por un lado, no pretendían ser teorías completas representantes de una determinada manera de entender la ejecución al piano; por el otro lado, a menudo incorporan reflexiones personales basadas en la experiencia del autor sobre la interpretación y la pedagogía del piano, incluyendo aspectos técnicos.

Josef Hoffmann (1876-1957), es autor de *Piano playing with piano questions answered by Josef Hofmann*, publicado en 1921. Se trata de un pequeño ensayo en el que se destinan unas líneas a la historia de la interpretación. A continuación, se reproduce una reflexión del autor a este respecto:

Al principio hubo una sencillez infantil. Luego, con la evolución posterior del arte, encontramos una tendencia hacia logros técnicos enormes y una complejidad muy grande. Hace 50 años [1875] la técnica era todo [...]. Ahora vemos que el círculo se acerca otra vez a la sencillez. Se pide gran belleza combinada con la técnica adecuada más que una técnica enorme divorciada de la belleza (citado en Schonberg, 1990, p. 310).

Según Chiantore (2001), el texto de Hofmann no se puede catalogar como una teoría completa de la técnica, aunque sí que aporta nociones y prácticas de interés como, por ejemplo, los consejos relativos a estudiar las octavas primero con técnica digital y poco a poco ir añadiendo el peso del brazo.

Alfredo Casella (1883-1947), en su obra *Il Pianoforte*, publicada por primera vez en 1937, recomienda aprender de memoria la obra antes de tocarla en el teclado. Casella (1954), destaca otros aspectos en el aprendizaje pianístico como la importancia de cantar las melodías, fragmentar la obra en diferentes secciones para su estudio o la importancia del desarrollo de la concentración.

Giuseppe Piccioli (1905-1961), es el autor de *Antologia Pianistica*, publicada en 1945. Se trata de un método para conservatorios, así como para el ámbito de lecciones privadas. Se basa en los ejercicios de cinco dedos, profundizando sobre

aspectos como la rotación o el paso del pulgar, dedicando atención al uso de los pedales, entre otros aspectos. Se trata de un texto de herencia decimonónica en su planteamiento, ya que sigue la estructura de ejercicios primero y estudios después.

Heinrich Neuhaus (1888-1964), escribe *El Arte del Piano*, publicado en 1958. En su libro, Neuhaus reflexiona sobre cuestiones como la importancia de vivir y sentir la música desde la mente, previamente a interpretarla, de la estética, del ritmo y del sonido del piano, de la relación entre docente y discente o de la actividad concertística, principalmente. Uno de los capítulos más extensos, sin embargo, está dedicado a la técnica pianística. En este, Neuhaus, expone sus teorías acompañadas de algún breve ejemplo musical de obras del repertorio pianístico o con algún ejercicio escrito por él mismo. El tono empleado es cercano y personal, y recoge reflexiones como la siguientes: “sobre las diversas formas de la técnica [...] existen para el piano tantos problemas técnicos como musicales” (Neuhaus, 2004, p. 111). Respecto al orden para estudiar la técnica, elabora una taxonomía en ocho puntos. Recomienda comenzar por ejercicios de una nota, dos y después trinos. En un segundo estadio se pasaría a practicar los ejercicios de cinco dedos. El siguiente paso lo constituye la escala. El cuarto, el arpeggio. El siguiente elemento corresponde a las notas dobles. En las siguientes fases se estudiarían los acordes y los saltos; y, por último, la polifonía.

György Sándor (1912-2005), alumno de Béla Bartók, escribe *On Piano Playing*, publicado en 1981. Según Chiantore (2001), el texto está muy influenciado por las teorías de su maestro Bartók. En su obra, Sándor, explora muchos de los problemas técnicos de la interpretación al teclado, como el *staccato*, la independencia de dedos, los pedales, el tono *cantabile*, la memorización, la musicalidad o la interpretación en público, entre otros.

Joseph Banowetz (1936-), es autor de *The pianist's guide to pedaling*, publicada en 1985. Se trata de un manual pedagógico, con numerosos ejemplos, que teoriza sobre cómo usar correctamente el pedal en obras de diferentes estilos y compositores, desde Bach, pasando por Beethoven, Liszt, Debussy o Ravel. Según Comeau (2009), el autor sostiene la tesis de que, pese a las convenciones interpretativas vigentes a lo largo de la historia, el que debe evaluar el uso correcto del pedal es el propio intérprete mediante su escucha. Anton Rubinstein

y Teresa Carreño fueron autores de dos manuales para el pedal, publicados en 1897 y en 1917, respectivamente.

Seymour Fink, fue profesor en la Universidad de Nueva York, escribe *Mastering Piano Technique: A Guide for Students, Teachers, and Performers*, publicado en 1992. Se trata de una obra dirigida a tanto a profesores como a alumnos. A lo largo del libro, Fink (1992) recoge multitud de dibujos de la mano y de otras partes del cuerpo para explicar los movimientos. Según Comeau (2009), la técnica de Fink va dirigida a consolidar una serie de movimientos que hagan sentir lo más cómodo posible al pianista, ya que solamente así es cuando la música y la creatividad podrán emerger.

Seymour Bernstein (1927-), ha escrito una obra fundamental, en lo que a técnica pianística se refiere. Se trata de *Twenty Lessons in Keyboard Choreography: The Basics of Physical Movements at the Piano*, publicada en 1991. El autor explica su propio método de enseñanza, basado en una serie de símbolos inventados por él mismo para explicar los diferentes movimientos de las diferentes partes del cuerpo. La intención es conectar las sensaciones físicas con la emoción musical (Comeau, 2009). Otra obra de referencia de Bernstein es *With Your Own Two Hands: Self Discovery Through Music*, publicada en 1981.

Aparte de los anteriores, se han escrito otros libros que tratan de manera global la interpretación pianística, con alguna mención a los aspectos técnicos de la ejecución al piano. Josef Lhevinne, es el autor de *Principles in Pianoforte Playing*, publicado en 1924. Hetty Bolton escribe *How to Practice, A Handbook for Pianoforte Students*, publicado en 1937. Andor Foldes (1913-1992), escribe *Keys to the Keyboard*, publicado en 1948. De Gerald D'Abreu se publica en 1964 *Playing the Piano with Confidence*. György Cziffra (1921-1994), escribe *Le Piano*, publicado en 1977. Con título similar al anterior se publica un año antes, en 1976, la obra de Louis Kentner (1905-1987) titulada *The Piano*. William Newman escribe *The Pianists' Problems*, publicado en 1984. *Developing Piano Performance*, escrito por Max W. Camp, es publicado en 1981. En la última década del siglo XX se publica *The Art of Practicing* de Madeline Bruser, en 1997; y *Mental Practice and Imagery for Musicians* de Malva Freymuth, en 1999.

3.3.6. Técnicas extendidas

La música para piano del siglo XX alcanza su mayor grado de desarrollo de la mano de compositores como Bartók, Ravel, Debussy o Stravinsky (Gerig, 2007). Estos autores experimentan en sus composiciones con efectos sonoros y nuevas armonías. Sin embargo, no trascienden la práctica tradicional de hacer sonar las cuerdas del piano a través del mecanismo del teclado. Desde comienzos del siglo, mayoritariamente en América, surge un grupo de compositores que, al contrario que los autores de corte tradicional como los mencionados anteriormente, explorarán nuevas técnicas manuales y mecánicas de hacer sonar el piano (Proulx, 2009). Estas nuevas técnicas se conocen con el nombre de *técnicas extendidas*, en contraposición a la *técnica convencional* (Proulx, 2009). Según Pérez (2016), esta búsqueda de nuevos timbres puede clasificarse en dos categorías fundamentales: por un lado, la manipulación del timbre del piano mediante procedimientos mecánicos y, por el otro lado, la manipulación del timbre del piano por medios electrónicos.

Dentro de las técnicas extendidas pertenecientes a la primera de las categorías anteriores – la manipulación del timbre del piano mediante procedimientos mecánicos–, pueden establecerse varias subcategorías, en función de las demandas del repertorio existente. Según Akbulut (2010), estas subcategorías son las siguientes:

- Obras para piano preparado. En esta tipología se requiere de la introducción de objetos externos entre las cuerdas y dentro de la caja del piano. Esos objetos pueden ser una bola de papel, plumas, plectros, vidrios u otros materiales que indique el compositor. Dentro de este primer grupo se enmarcan las obras de George Crumb *Makrokosmos, Volume I*, de 1972, y *Makrokosmos, Volume II*, de 1973, entre otras.
- *String Piano*. En este tipo de obras se requiere de la manipulación de las cuerdas directamente por parte del intérprete, con o sin ayuda de objetos. Esta manipulación puede requerir raspar, percutir, frotar o golpear las cuerdas, entre otras acciones. Dentro de esta categoría se encuentra *Aeolian Harp*, compuesta por Cowell y publicada en 1923, donde se indica tocar las cuerdas del piano directamente con la mano, al igual que en la

siguiente obra de Cowell: *The Banshee*, de 1925. Como señala Gerig (2007), Cowell habría influenciado a compositores como Copland o Cage.

- Composiciones que requieren silbar, cantar o hablarle al piano.
- Composiciones que requieren oprimir una o varias teclas sin que lleguen a sonar, de manera que la sonoridad resultante beneficie de los armónicos que dichas cuerdas al aire producen.
- Composiciones que experimenten con la técnica basada en el *glissando*. Estas incluirían el *glissando* tradicional pero también otros tipos, como el del ruido producido con las uñas al pasar sobre las teclas sin hundirlas del todo, *glissandi* sobre las cuerdas, y otras muchas combinaciones. En esta categoría destaca la composición titulada *Sea Theme glissando*, de la serie *Voice of the Whale* de Crumb, en la que se requiere de un *glissando* sobre las cuerdas con la punta del dedo.
- Obras que demandan el empleo de diferentes partes del piano de manera percusiva, como producir golpes dentro o sobre la caja del piano
- Obras donde se emplean las palmas, puños o el brazo, así como otras partes del cuerpo para presionar las teclas. Por ejemplo, en la Sonata para piano número 2 de Cowell, *Concord*, se requiere producir un *cluster* utilizando una pieza de madera. Henri Cowell (1897-1965), profundiza y lleva al extremo el uso de los *clusters* en su obra *The Tides of Manaunaun*. Según Proulx (2009), otro de los compositores más representativo que se pueden encuadrar en esta categoría es John Cage (1912-1992), pionero del piano preparado, hacia 1938, e inspirador para muchos otros compositores que posteriormente seguirían sus prácticas compositivas. Entre sus composiciones para piano preparado destacan: *The Perilous Night*, de 1944; *Sonatas and Interludes* de 1948; o *Concerto for prepared piano*, de 1950.

Como se ha indicado al comienzo de este apartado, existe una segunda categoría que hace referencia a la manipulación del timbre del piano por medios electrónicos. Los avances de la informática y de la electrónica aplicada al sonido son los que han posibilitado que algunos compositores crearan nuevas sonoridades para añadir a las del piano tradicional (Pérez, 2016). Esta categoría requiere de conocimientos específicos sobre medios tecnológicos y electrónicos que exceden los límites de esta tesis doctoral. No obstante, por su ligazón con las técnicas extendidas anteriores, y por la relevancia de los compositores que las

cultivaron, se enumerarán a continuación algunas de las obras más representativas de esta categoría. Según indica Pérez (2016), uno de los primeros en innovar con este tipo de sonidos fue Karlheinz Stockhausen (1928-2007) con su obra *Mantra*, de 1970, compuesta para dos pianos amplificados y alterados electrónicamente. Otras composiciones representativas son: *Sincronismos n° 6* de Mario Davidovsky ganadora del premio Pulitzer en 1971 (Pérez, 2016); *Reflejos* (1972), de Milton Babbitt (1916-2011) para piano y cinta sintetizada; o *Soferte Onde Serene*, de 1976, compuesta por Luigi Nono (1924-1990) para el pianista Maurizio Pollini.

Por último, destaca un grupo de creadores que experimentó con las propiedades del piano, siempre en busca de nuevos timbres y posibilidades sonoras. Por un lado, se encuentran aquellos compositores que experimentaron con nuevas afinaciones del instrumento, como es el caso de Ivan Wischnegradzky, David Barnett o Julián Carrillo. Por el otro lado, hubo creadores que construyeron nuevos instrumentos, que requerían de nuevas técnicas interpretativas, como es el caso del piano fluido de Geoffrey Smith –que permite la afinación por microtonos–, entre otros.

3.3.7. La Escuela Española del siglo XX

La música española de principios de siglo XX está protagonizada por tres figuras fundamentales, que son: Albéniz, Granados y Falla (Chiantore, 2001). En la literatura española para piano se produjo un antes y un después de la *Iberia* de Isaac Albéniz (1860-1909). Aunque este compositor no escribiría ningún método para piano, sí que se pueden destacar, dentro de su producción técnica, algunos estudios. Es el caso de *Deseo: Estudio de Concierto para Piano op. 40*, publicado en 1886, donde se trabajan las notas dobles, especialmente las sextas y terceras, y los arpeggios de la mano izquierda, así como las notas repetidas entre otras cuestiones. En el mismo año que *Deseo*, se publica *Estudio impromptu*. Por otro lado, más conocidos que el anterior, se encuentran los siete estudios del op. 65, compuestos sobre los tonos naturales mayores y publicados en 1890, en los que, al igual que en el estudio anterior, predominan los acordes, notas dobles y figuración de escalas y arpeggios en la mano izquierda.

En 1901, Enrique Granados (1867-1916), funda la Academia Granados. El propio compositor escribió algunas obras pedagógicas, como los *Seis estudios expresivos*

en forma de piezas fáciles o *Estudio*. Además, dedicada al pedal, creó el *Método teórico práctico para el uso de los pedales del piano*, publicado en 1905. Según Vega (1998), Granados realizó una importante labor pedagógica en el país y mostró gran interés por los elementos de la técnica pianística. Prueba de ello son las palabras que su discípulo Guillermo Boladeres escribió acerca del método seguido por Granados en sus clases:

En la época en que yo asistía a la Academia Granados, se daban dos lecciones semanales, una destinada al mecanismo y otra al estilo. Lo referente a la gimnasia pianística, al pedal, a las obras destinadas en primer lugar a aumentar la agilidad de las manos, se trataba, naturalmente, en las lecciones de mecanismo. La explicación referente a la expresión musical correspondía a las lecciones de estilo (Boladeres; citado en Pacheco, 2010, p. 54).

Granados creó la Academia Granados, centro donde se enseñaba piano siguiendo el modelo similar al de la Escuela Municipal de Barcelona, en lo que se refiere a la estructuración de las enseñanzas en tres etapas: elemental, medio y superior (Pacheco, 2010).

Según Ferrer (2015), las características de esta escuela pianística, formada a finales del siglo XIX y comienzos del XX, serían: el gusto por la igualdad de la pulsación y el equilibrio sonoro, la articulación e independencia de dedos, y el virtuosismo centrado en la velocidad y la precisión rítmica. Pacheco (2015), ha preguntado a los representantes de la Escuela Marshall acerca de las características que creían que mejor definirían las líneas de enseñanza en su escuela. Las respuestas coincidieron en destacar el cuidado por el uso del pedal y la atención hacia el sonido como principales características. A éstas, Pacheco, en base a su estudio, añade la articulación clara, la precisión rítmica, así como la posición de la mano: con una línea recta entre los nudillos y la muñeca, con un quinto dedo prácticamente estirado, y una mano asentada sobre unos dedos firmes. Información complementaria acerca de la técnica de Granados puede encontrarse, como señala Pacheco (2010), en los escritos que encabezan las ediciones de sus obras para piano, como en *Dificultades especiales del piano*, *Ejercicios de terceras*, *Ornamentos*, o *Breves consideraciones sobre el ligado*.

Manuel de Falla (1876-1946) tuvo entre sus discípulos algunos pianistas de renombre como María Muñoz de Quevedo o Rafael González (Torres, 2015). Durante los años 1905 a 1907, Falla se dedicó con intensidad a la docencia en Madrid, para posteriormente dejar dicha ocupación y marcharse a París. Durante sus años como profesor, Falla crearía un programa detallado para la clase de *Técnica e Interpretación Musical*, destinado al Conservatorio Odero de Cádiz (Torres, 2015). En su propuesta, Falla proponía la formación del intérprete de piano junto con materias como armonía, contrapunto y formas musicales. Como señala la autora anterior, Falla creía en las propiedades individuales de cada dedo, cada uno de los cuales sería apto para producir un determinado sonido y estaría capacitado para ejercer una fuerza determinada. Por ello, Falla elegía las digitaciones en función de del sonido que deseaba conseguir, eligiendo el dedo más idóneo, aunque a veces esto supusiera modificar los patrones tradicionales o adoptar “posiciones algo incómodas” (Torres, 2015, p. 30).

El Conservatorio de París fue un referente para España en los primeros años del siglo XX (Armengol, 2015). Aparte de esta institución existían otras instituciones que también influenciaron en gran medida el panorama musical español de este siglo, como la *Schola Cantorum*. Dos de los pedagogos que recogieron esta tradición parisina, enlazada con la herencia de compositores como Chopin o Liszt, fueron José Tragó y Josefa Lloret de Ballenilla (Narejos, 2015).

Josefa Lloret de Ballenilla (1878-1908), es la autora de la *Escuela Moderna del piano. Nociones generales para el estudio arregladas a los principios del método Arte de tocar el piano de Mad. Marie Jaëll*, publicado en 1901. Lloret fue alumna de Marie Jaëll, quien a su vez fue alumna de Liszt. La figura de Lloret en España viene a completar la presencia de la escuela de tradición chopiniana, tan presente, a través de las influencias del Conservatorio de París, en el país. Según Narejos (2015), después de la prematura muerte de Josefa Lloret, a los 30 años, las ideas de Marie Jaëll no volverían a España hasta después de los años 50, esta vez de la mano de Eduardo del Pueyo, quien se había formado en la pedagogía de Marie Jaëll a través de una alumna de esta última, que fue Jeanne Bosch van's Gravemoer, en Bruselas.

Según Alemany (2015), las primeras publicaciones didácticas para el piano en la ciudad de Valencia fueron las de Segura y Penella, en 1879, utilizándose estos

métodos, respectivamente, en el Conservatorio de la ciudad y en las Escuelas Municipales de Música.

Conviene señalar que en 1917 el Conservatorio de Valencia se desvincula definitivamente de la real Sociedad Económica de Amigos del País. Tal y como señala Alemany (2015, p. 553), esto supone adoptar los modelos pedagógicos de Madrid, cambiando el programa y las obras didácticas de los profesores locales por las empeladas en el Conservatorio de Madrid. Blas Colomer (1839-1917) fue un pianista y compositor valenciano. Primer Premio de Piano en el Conservatorio Superior de Música y Declamación de París en 1860, que ganó interpretando un concierto de Henri Herz (Armengol, 2015). Colomer publica dos obras fundamentales, según Sánchez (2017), en la didáctica del piano. En 1900 se publica la *École Nouvelle*, que llevaría un suplemento: los *Nouveaux Exercices*.

José Tragó (1886-1928), que fue primer premio del Conservatorio de París en 1877, escribe *Escuela de Piano*. La composición de la obra tiene lugar en la etapa de madurez del autor, una vez había terminado su etapa compositiva (Sánchez, 2015). Está formada por 14 volúmenes en los que se recogen ejercicios y estudios de autores como Clementi, Bach, Cramer o Czerny, entre otros. Sin embargo, como indica Sánchez (2015), Tragó no compondría ningún método piano, a pesar de ser algo habitual entre los profesores de la época en el Conservatorio de Madrid.

En 1917, la Sociedad Didáctico Musical, edita y publica la *Escuela superior de piano selección rectificada y esmeradamente grabada é impresa de todos los estudios y demás obras correspondientes á dicha enseñanza ajustada al programa oficial de 1º de octubre de 1903 y dividida en tres volúmenes*. Esta obra recogía el programa obligado para los tres cursos que abarcaban las Enseñanzas Superiores en España en la época, que comenzaban en 6º curso y terminaban en el 8º curso. La obra tiene el mismo patrón, que se repite en los tres volúmenes: comienza con unos ejercicios de mecanismo, al los que le siguen el programa oficial, compuesto por estudios, obras contrapuntísticas, sonatas, obras románticas y un concierto.

En la *Escuela Superior* (VV. AA., vol. 1, 1917) se recomienda el método de repetición para vencer los pasajes y fórmulas difíciles, sin olvidar que “la observación y el análisis acompañen á todo esfuerzo serio hecho con la mira de vencer una dificultad. [Además] debe procurarse aplicar todo el cuidado posible

á los estudios, así sean éstos los indispensables de mecanismo” (p. 3). Unido a lo anterior se recomienda la práctica de las escalas con variación dinámica: “de *piano* a *fuerte*, y viceversa (p. 3), además de con diferente pulsación, recomendando el estudio en lento y fuerte. Sobre la distribución del tiempo de estudio se indica que:

Las cuatro horas reglamentarias que se han de dedicar cada día al estudio del piano, deben ser divididas, á lo menos, en dos períodos, consagrando en el primero una hora al trabajo del mecanismo, media hora para descifrar los trozos que han de estudiarse, y una segunda media hora para asegurar los trozos ya leídos. El segundo período debe dedicarse al repaso de las obras que han de conservarse en estudio y camino de perfeccionamiento, llegando de este modo á conseguir el dominio de todo lo que constituye el programa oficial del curso, que se repasará sucesivamente, y en orden regular, cada semana (VV. AA., vol. 1, 1917, p. 3).

Una vez finalizados los estudios de Conservatorio, la salida habitual que se espera para el discípulo es la de la docencia, como se desprende de la *Parte Preceptiva* del cuaderno de 8º curso (VV. AA., 1917, vol. 3), donde se recoge lo siguiente:

Uno de los deberes principales de todo Profesor que tenga verdadero concepto de su misión, dice Marmontel en su obra *Conseils d'un Professeur sur l'enseignement technique et l'esthétique du Piano*, es el de manifestar, en todos los casos, una grande y cariñosa benevolencia á sus discípulos (p. 3).

Eduardo del Pueyo (1905-1986), escribe *Entretiens sur le piano*, que se publica póstumamente en 1990. En su obra, como señala Chiantore (2001), se distinguen dos tipos de mecánica, en función de las partes del cuerpo intervinientes en la ejecución de la naturaleza del movimiento realizado. Por un lado, se sitúa la mecánica del organismo, y por el otro, la mecánica del instrumento. Ambas concepciones están inspiradas en las ideas de Marie Jaëll, maestra de la profesora que tuvo en París durante sus estudios, y se basan en las sensaciones táctiles al teclado, así como en la representación mental de la partitura (Chiantore, 2001).

En 1977, Pere Vallribera (1903-1990), director de música del Conservatorio del Liceo de Barcelona, publica el *Manual de Ejecución Pianística*, dedicado a los estudiantes y a los profesores noveles. Este método consiste en una recopilación de normas y consejos sobre cómo interpretar correctamente el piano. Se tratan aspectos como el mecanismo, las fórmulas rítmicas, escalas, arpeggios, acordes, octavas, la técnica de peso del brazo y las distintas formas de ataque, entre otras cuestiones, como la memoria o la digitación. En el capítulo dedicado a la técnica del peso, Vallribera (1977), después de realizar una breve introducción histórica sobre la evolución de la técnica pianística desde la escuela vienesa de Mozart y Hummel hasta el momento presente, teoriza sobre la *libre caída* del peso del brazo, que parte de la herencia de teóricos anteriores como Mathhay, Selva, o Breithaupt. En este punto se realiza una explicación de cómo introducir al alumnado la idea del peso mediante una serie de ejercicios, que parten desde el dominio de la relajación.

Un primer ejercicio para practicar esta relajación consiste en; teniendo los brazos abandonados a lo largo del cuerpo, sintiéndolos suspendidos del hombro, levántese con lentitud por contracción de estos músculos y los de la espalda, un brazo extendido horizontalmente hacia adelante con la muñeca y la mano flojas, (“muertas”) manteniéndolo unos segundos quieto y dejándolo caer de improviso a su primera posición. (Lo mismo con el otro brazo) (Vallribera, 1977, p. 28).

La diferencia de la técnica defendida por Vallribera (1977) y la técnica digital, se encuentra en el empleo del peso del cuerpo, el cual es conveniente usar en lugar de “confiar exclusivamente a los dedos la producción del sonido con más o menos articulación” (p. 29). Esta técnica digital no resulta conveniente ya que en ella: “se mantiene el brazo sostenido por sus propios músculos y los del hombro, lo cual requiere un doble esfuerzo” (p. 29).

Una vez dominados los movimientos con el empleo de la fuerza de la gravedad fuera del teclado, Vallribera (1977) indica cómo practicarlos en el teclado. Esta forma de atacar la tecla se denomina caída libre y consiste en lo siguiente:

Con el brazo relajado levántese el antebrazo hasta la altura del hombro con la muñeca colgante, arqueada. Seguidamente se dejará caer por su propia gravedad, sostenido su peso por un solo dedo (el 3º mejor)

sobre una tecla. El dedo deberá mantenerse casi vertical y más salido que los demás. (Practíquese de la misma forma con cada dedo) (p. 30).

Toda la técnica para Vallribera se basa en dejar caer el peso sobre el teclado y gestionarlo con efectividad. Por ello, en el *Manual* se describen varios ejercicios, en estilo descriptivo, que enseñan la correcta gestión del peso del cuerpo del pianista sobre el teclado. De esta manera, se teoriza sobre la transmisión del peso, la caída libre del antebrazo, la rotación, el peso del dedo, la caída y la retención del peso, siempre a favor de conseguir la mejor sonoridad.

La sonoridad producida por la total relajación del brazo es la de un “forte” amplio, sonoro sin sequedad, [sic] que una vez alcanzada podrá ser empleada con facilidad graduando el peso del brazo con relación a los matices requeridos (Vallribera, 1977, p. 33).

El valor del texto de Vallribera (1977) reside en la explicación de la técnica del peso mediante concisos y útiles ejercicios, que lejos de las grandes teorías de sus predecesores, tratan el empleo de los movimientos desde un punto de vista práctico, sin entrar en explicaciones fisiológicas o neurológicas de las acciones que los producen.

Albert Nieto, es autor de *La digitación pianística*, publicada por primera vez en 1988. Se trata de un estudio sobre la manera de digitar las obras del repertorio pianístico. La obra está respaldada por una gran cantidad de ejemplos seleccionados para corroborar las afirmaciones del autor. El trabajo de Nieto gira en torno a la tesis de que la digitación debe ser pensada y seleccionada en base al gesto del pianista. En el libro se destina un amplio capítulo al empleo de la digitación desde el punto de vista de los elementos físicos que intervienen en la misma, es decir, la mano y los dedos. Para ello, se explican sus características fisiológicas y, posteriormente, con el apoyo de ejemplos musicales, se recogen las funciones concretas que los dedos pueden realizar a la hora de ejecutar en el piano la obra musical. Por último, en el capítulo tercero de *La digitación pianística* (1988), se estudia la digitación desde el punto de vista de los estilos compositivos. De esta manera, se analiza el uso de la digitación en la escritura polifónica, en los esquemas repetitivos y progresiones, en los diseños paralelos entre ambas manos y en la repartición del diseño entre ambas manos, entre otras cuestiones. Se trata

de una obra que ofrece, lejos de proponer una teoría única, varias posibilidades desde un enfoque pragmático (Chiantore, 2001).

3.3.8. El siglo XXI

Como el lector podrá observar a continuación, la producción sobre técnica pianística en este siglo es considerablemente menor con respecto a los anteriores. Quizás esto sea debido, sin olvidar que solamente han transcurrido dos décadas de siglo, a que el piano como instrumento no ha sufrido modificaciones significativas en todo el siglo XX. Además, los gustos del público y los repertorios de los centros educativos siguen apostando por la música de épocas anteriores. Esto significa que –considerando la tesis de que la técnica pianística nace de los requerimientos de las obras compuestas por los compositores– mientras el lenguaje musical de las composiciones para piano acústico no cambie, la técnica pianística seguirá siendo en esencia la misma. Sin embargo, en estas dos últimas décadas, se han llevado a cabo publicaciones, que se analizarán a continuación, que constituyen una mirada novedosa sobre la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística –baste citar aspectos como el tratamiento de los contenidos de la técnica pianística desde el punto de vista legislativo o la inclusión de las biografías y trayectorias profesionales de alumnos (Nieto, 2006, 2020)–.

En efecto, varias de estas innovaciones llegan de la mano de Albert Nieto. Este autor, que ya supo marcar un precedente en la centuria anterior, con la publicación de su tratado sobre digitación, comercializará, en el año 2001, uno nuevo, titulado *El pedal de resonancia: El alma del piano*. La obra está dividida en varios capítulos, empezando por el tratamiento de las propiedades acústicas del piano, las diferentes grafías para indicar el pedal y unas reglas básicas sobre el modo de accionar correctamente el pedal. Estas reglas se ven completadas en el capítulo siguiente, en el que se explica más en profundidad la utilidad del pedal derecho del piano.

El capítulo más extenso de *El pedal de resonancia* es aquel dedicado a explicar las modalidades de pedal. En este punto se especifican los diferentes momentos en los que se puede accionar el pedal y, en función de cómo se accione, los diferentes efectos que se pueden crear. De esta manera, según Nieto (2001), el pedal de resonancia se puede accionar antes de percutir las cuerdas, mientras se percuten las cuerdas y después de percutirlas. Además, en función de los efectos, Nieto

(2001), diferencia entre el pedal de *difuminación* o de *recorrido ascendente*, el pedal de *ampliación* o de *recorrido descendente*, el pedal de *cambios parciales*, el pedal *superficial*, el de *vibrato*, las *puntas de pedal* o el pedal de *ambiente*, entre otros.

Este libro, como ya lo hacía su publicación anterior, viene profusamente acompañado de ejemplos musicales que apoyan la teoría explicada. Este trabajo sobre el pedal del piano encuentra su antecedente es la guía del pedal de Joseph Banowetz, publicada en 1985.

La innovación mayor, dentro de la producción sobre técnica pianística de Nieto, se encuentra en su libro *Contenidos de la Técnica Pianística*, que, si bien fue editado por vez primera en 1999, en el 2006 fue reeditado y actualizado a los planes de estudio del momento, motivo por el cual se ha decidido incluirlo en este apartado. En *Contenidos de la Técnica Pianística* (2006) se realiza un planteamiento de la técnica pianística totalmente novedoso y no realizado anteriormente en otro país del entorno, según se deduce de los métodos analizados en los apartados precedentes. En lugar de una explicación de los elementos de la técnica pianística, un compendio de ejercicios, o un ensayo con consejos y recomendaciones fruto de la experiencia, en Nieto (2006), se encuentra una enumeración de los contenidos sobre técnica pianística, secuenciados por etapas, que se deberían incluir en los planes de estudio de los centros reglados del país. Nieto (2006), divide los contenidos en seis categorías, que son las siguientes:

- El instrumento: construcción y mantenimiento.
- El cuerpo.
- El elemento acústico.
- El elemento textual.
- Los medios técnicos.
- Recursos complementarios.

En *Contenidos de la Técnica Pianística* se incluye una secuenciación de contenidos para cada etapa educativa: Grado Elemental, Grado Profesional y Grado Superior. A continuación, se analizarán aquellos relativos al Grado Superior de Música. En la obra de Nieto (2006), dentro de la categoría de Instrumento, se incluyen aquellos contenidos que explican el funcionamiento de la maquinaria y mecanismos del piano, las diferencias entre el piano vertical y el de cola, las

condiciones idóneas de ubicación del piano, los conocimientos de mantenimiento y prevención y los desajustes más comunes que se pueden encontrar con el paso del tiempo en los pianos. En la segunda categoría, la del Cuerpo, se incluyen los contenidos de hábitos saludables –divididos en salud física, mental y control del trac–; junto con contenidos de equilibrio y relajación corporales y de los movimientos y sus características. En cuanto al tercer elemento, el Acústico, se incluyen contenidos sobre el sonido y sus propiedades y sobre la audición musical. En el Elemento Textual se propone estudiar la partitura desde el punto de vista de los elementos gráficos que la componen: analizando los aspectos formales, expresivos y armónicos. En la quinta categoría, la referente a los Medios Técnicos, se trata la planificación del estudio, incluidos los aspectos de memorización, digitación, pedalización y motivación, entre otros. Por último, en la última categoría, se pueden encontrar contenidos para la lectura a vista, la improvisación, la práctica de conjunto y el recital público.

En 2016, se publica el tratado de Albert Nieto *El gesto expresivo del pianista*. En *La digitación pianística* (1988), se pudo intuir que el gesto, para Nieto, es uno de los elementos fundamentales que condiciona cualquier interpretación. En esta última obra se propone una profundización sobre este tema. Según Nieto (2016), la gestualidad potencia la comunicación que se establece entre el intérprete y su audiencia.

Otro texto que trata el tema de la digitación pianística es el de Jon Verbalis. En *Natural fingering: A topographical approach to pianism*, publicado en 2012, se teoriza sobre la digitación en base a la dimensión espacial. Para ello, Verbalis (2012), toma en consideración aspectos fisiológicos e implicaciones quinesiológicas, en busca de una “digitación natural”.

El libro más actual de Albert Nieto: *Tecleando: Reflexiones sobre el mundo del piano y del conservatorio* (2020), aglutina reflexiones, estudios, normas y teoría sobre la técnica pianística y sobre la interpretación pianística. Lo anterior se completa con dos secciones, a modo de homenaje, dedicadas a pianistas, compositores y pedagogos cercanos al autor, así como una sección destinada a sus alumnos más destacados, lo cual no suele ser habitual en libros de estas características, como se puede deducir a tenor de los analizados previamente.

Alan Fraser, es autor de *The Craft of Piano Playing: A New Approach to Piano Technique*, publicado en 2003. Fraser (2003), comienza su obra tratando la problemática del movimiento de las diferentes partes del cuerpo del pianista durante la ejecución. Incluye los movimientos de articulación de dedos, de muñeca y de antebrazo, dedicando un capítulo al movimiento de rotación de este último. Como señala Coumeau (2009), las teorías de este pianista están relacionadas con el Método Feldenkrais, que le influiría notablemente. De hecho, como señala el autor anterior, durante *The Craft of Piano Playing*, Fraser discute la conexión del pianista Vladimir Horowitz con dicho método. Además, teoriza sobre la técnica de Liszt, Chopin y Scriabin.

Richard Brodie es autor de *Secrets of Piano Mastery: A Breakthrough Guide to Piano Technique*, publicado en 2007. En esta obra, el autor realiza una revisión de los conceptos de peso e impulso, así como del uso del cuerpo del pianista durante la interpretación. Como afirma Coumeau (2009), su teoría se basa en aquellas de sus maestros Aube Tzerko y Artur Schnabel, a quienes dedica un capítulo sobre su manera de enseñar y de entender la ejecución pianística.

3.4. Conclusiones

A lo largo de este recorrido por la historia de la literatura didáctica de la técnica pianística se ha podido comprobar en qué medida las concepciones de los autores que escribieron sobre la materia han ido cambiando a la par que lo hacía el lenguaje de los compositores, el instrumento, la práctica docente, las instituciones de enseñanza musical, así como la manera de reinterpretar el pasado a la luz de los nuevos descubrimientos aportados por las diversas ramas de la ciencia.

En el siglo XIX, tal y como se desprende de las obras analizadas en esta tesis, la técnica pianística era aprendida a través del cuerpo: se entendía como una cuestión física que debía interiorizarse mediante la repetición de los movimientos básicos inherentes a las composiciones musicales de los autores del momento. Por ello, la literatura técnica de aquel entonces se basaba en aglutinar las fórmulas mecánicas de la manera más completa y efectiva posible. El éxito del método residía en la efectividad de los diseños elegidos y en la exhaustividad de su globalización en el texto.

Con este trasfondo, la primera mitad del siglo XIX, es una época de gran florecimiento de textos didácticos sobre técnica pianística. Muchas de las obras compuestas entonces son las que han integrado el repertorio del currículo de los últimos años y todavía siguen empleándose hoy en día en la clase de piano en las Instituciones de Enseñanza Superior¹⁷.

Durante el siglo XIX, tiene lugar una reformulación de las profesiones musicales, que adquieren mayor especificidad. Por un lado, se produce una separación entre la profesión de intérprete y la de compositor, que anteriormente se entendían indisolubles. De esta manera, nace la figura del virtuoso. Por el otro lado, gracias a la fundación de varios de los conservatorios europeos más importantes, la figura del pedagogo gana protagonismo social. Esto favorece la composición de métodos para piano, por parte de los profesores de estos centros, para ser empleados como libro de texto en sus clases.

En lo que respecta al lenguaje técnico de estos años, se puede señalar que, si bien las concepciones de la Escuela Vienesa de Mozart y Hummel –basadas en un movimiento digital– siguen presente en algunas de las publicaciones teóricas del siglo XIX, difieren con creces de la técnica que es empleada por los grandes virtuosos del momento. Esta nueva práctica se plasma naturalmente en las composiciones musicales de estos artistas –en el caso de que compongan– que, además, están elaboradas pensando en un piano que se parecía cada vez más al actual –especialmente después de la incorporación del doble escape por Érard en la segunda década del siglo XIX y del armazón de acero a una pieza en los años setenta del mismo siglo por Steinway. Será conforme se aproxima el ocaso del siglo XIX, cuando algunas de las prácticas interpretativas de los virtuosos se incluyan en las teorías y obras técnicas. Ello supone considerar el peso del cuerpo en la ejecución pianística, ampliándose considerablemente el número de movimientos permitidos. De esta manera, a la técnica digital –que seguiría empleándose– se le sumaba el empleo de otras partes del cuerpo –como el antebrazo, el brazo o el hombro– que posibilitaban sonoridades novedosas y satisfacían, al mismo tiempo, los requerimientos de muchas de las composiciones para piano del momento.

¹⁷ Piénsese en el *Gradus ad Parnassum* de Clementi, en los ejercicios de Hanon, en los estudios op. 740 de Czerny, o en los estudios de Chopin y Liszt.

La producción sobre didáctica de la técnica pianística en el siglo XX cambia de paradigma respecto a los siglos anteriores. Si bien es cierto que se continúan escribiendo métodos integrados por ejercicios de mecanismo y estudios, es durante esta época cuando se escriben algunas de las teorías más importantes. Las grandes teorías de esta centuria se caracterizan por abordar la problemática de la técnica pianística desde el punto de vista de la anatomía y de la fisiología, en un primer momento, y desde otras disciplinas como la neurociencia o la psicología, posteriormente. En estas obras, en general, la presencia de ejemplos musicales disminuye a favor de la aparición de dibujos, esquemas, gráficos o espectrogramas, que apoyan los nuevos descubrimientos del autor. Sin embargo, pese a la clara finalidad didáctica de estas publicaciones, muchas de ellas no han trascendido en el aula de piano española.

El centro neurálgico de la pedagogía del piano se traslada durante esta centuria desde las grandes ciudades europeas –como Viena, Londres, París o Berlín– a América, pasando a ser Nueva York una de las capitales de referencia en el panorama musical del momento.

En el siglo XXI, el continente americano sigue siendo un modelo en la pedagogía del piano a nivel mundial. En estas dos décadas transcurridas parece no haberse producido ningún cambio significativo respecto al planteamiento teórico de los años anteriores. Por un lado, algunos autores han continuado profundizando en aspectos derivados de los descubrimientos de las investigaciones del siglo anterior –como es el caso de las teorías del aprendizaje, el de las teorías sobre aprendizaje motor o el de las técnicas de concienciación corporal– algunos de los cuales ya se incluyeron en la literatura técnica del siglo XX. Por el otro lado, varios autores se siguen centrando en aspectos concretos, como el análisis del tratamiento del pedal o de la digitación.

Se puede concluir que las obras didácticas sobre técnica pianística del siglo XXI no han incorporado los últimos hallazgos, aportados de la mano de autores como Zhu et al. (2013), en lo que respecta al análisis del funcionamiento de los movimientos del cuerpo del pianista. Tampoco lo han hecho en lo que respecta a las innovaciones producidas por la consolidación de la neurociencia, que se han reflejado en estudios como el de Holmes et al. (2010). Sin embargo, sí que han innovado en los contenidos de estos textos que tratan sobre la técnica pianística.

Estas innovaciones se han realizado empleando las posibilidades originales que aportan las nuevas tecnologías de hoy en día, especialmente en lo que respecta a la producción de materiales docentes para el aula de piano.

En vista a todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que el número de teorías sobre técnica pianística con fines didácticos escritas en el siglo XXI que puedan ser incluidas en el aula de piano de la Educación Superior, es significativamente menor en comparación con la producción de las primeras décadas del siglo XIX y, especialmente, del siglo XX. Esto podría llevar a pensar que se han agotado los recursos sobre cómo enseñar la técnica en los Conservatorios y que todo está ya dicho. Sin embargo, es necesario que una teoría recoja las aportaciones de los últimos años de la neurociencia a la comprensión del funcionamiento del cerebro en la ejecución pianística, así como a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este cambio debe contemplar las nuevas tecnologías, que brindan un entorno de posibilidades facilitadoras del aprendizaje. Mientras siga ejecutándose el piano de la manera tradicional y no se produzcan cambios significativos ni en el instrumento ni en los medios externos requeridos por los compositores para su ejecución, la innovación en el campo de las teorías técnicas será fundamentalmente metodológica. Los contenidos básicos de técnica pianística siguen siendo los mismos que hace más de cien años porque el repertorio que se interpreta en los centros educativos ha seguido siendo esencialmente el mismo. Sin embargo, los medios disponibles para la enseñanza y el perfil del discente que los demanda nada tienen que ver. El primer paso para la realización de una teoría con éxito será precisamente partir desde la realidad del momento actual.

III. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se explican los procedimientos y técnicas que se han empleado para dar solución a los objetivos y problemas de la investigación planteados. En un primer lugar, tras resumir las características de la ciencia, se realiza una breve explicación de lo que se entiende por metodología en una investigación científica y los diferentes paradigmas que existen en educación. Una vez enmarcado el estudio en una línea metodológica, se procede, en segundo lugar, a explicar las fuentes de información de las que se nutre. En tercer lugar, se tratan las técnicas de recogida de información empleadas y posteriormente, en cuarto lugar, las poblaciones y muestras empleadas. En quinto lugar, se incluyen las técnicas empleadas para el procesamiento de la información y, por último, los criterios de validez y rigurosidad científica mantenidos a lo largo de esta investigación. Además, al final del capítulo, se podrá consultar el cronograma seguido, en formato de diagrama de Gantt.

1. TIPIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Según García et al. (2001): “todo investigador debe tener la suficiente libertad para elegir la metodología que estime más adecuada en la resolución de los problemas de investigación, siempre y cuando se justifique debidamente la opción y sea coherente en sus planteamientos” (p. 81). Se hace por tanto necesario, para dotar de esa coherencia a la investigación, enmarcarla en alguno de los paradigmas comúnmente aceptados por la comunidad científica, que son: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico (García et al., 2001; Sabariego, 2009).

Ante esta diversidad metodológica, reconociendo el nexo existente entre paradigma y método, en este estudio se opta por la complementariedad, ya que, según Soltis (1984), citado en García et al. (2001): “los problemas deben abordarse desde ópticas complementarias, para recoger la mayor riqueza, no desde posturas excluyentes y raquíticas” (p. 99). Por ello, “cuando sea posible, se preferirán los estudios que combinan varios niveles de análisis [de la realidad]” (Cohen y Manion, 2002, p. 337).

La opción metodológica anterior se conoce con el nombre de triangulación metodológica entre métodos y, tal y como apunta Cea (1996), está siendo empleada progresivamente por un mayor número de investigadores desde los

años cincuenta del siglo XX, contando con numerosos defensores: Campbell y Fiske (1959), Reichardt y Cook (1979); Schwartz y Jacobs (1979); Patton (1980); Madey (1982); Hammersley y Atkinson (1983); Burgess (1984); Denzin (1975), Brewer y Hunter (1989), Ibáñez (1989), entre otros; siendo además la estrategia más aceptada (Stake, 1998).

Siguiendo las recomendaciones de Ibáñez (1989), según se recoge en Cea (1996), en esta tesis doctoral se realizaron varios grupos de discusión¹⁸ como fase previa a la realización de una encuesta, para “evitar que la encuesta se convierta en la opinión de quien redacta el cuestionario” (p. 55). Otras de las ventajas que presenta el procedimiento anterior, según Fuller et al. (1993), citados en Cea (1996), son: “ayudar a identificar los conceptos teóricos relevantes, colaborar en la formulación de hipótesis y aportar el lenguaje a utilizar con la población del estudio (p. 56).

En definitiva, este estudio adoptará un diseño exploratorio y descriptivo, ya que, en primer lugar, se llevará a cabo una inmersión al problema de investigación y su contexto para comprobar la factibilidad de la investigación y verificar las estrategias más adecuadas de llevarla a cabo y, en segundo lugar, se procederá a describir de manera sistemática la realidad del fenómeno que se analiza (Sabariego y Bisquerra, 2009; Cea, 1996).

2. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado puede consultarse la temporalización seguida durante la elaboración de esta tesis doctoral. Este diseño se ha dividido en tres partes, que coinciden con los capítulos principales de este trabajo, que son: elaboración del Marco Teórico, realización del Trabajo de Campo y Análisis y Discusión de los resultados. Se plasma todo ello en la Tabla 1, mediante un diagrama de Gantt.

¹⁸ Consúltese la transcripción íntegra de los grupos de discusión en los apartados 1 y 2, respectivamente, del Anexo III.

Tabla 1: Cronograma de investigación

FASES	2017			2018			2019			2020			2021				
	OCT-DIC	ENE-MAR	ABR-JUN	JUL-SEP	OCT-DIC	ENE-MAR	ABR-JUN	JUL-SEP	OCT-DIC	ENE-MAR	ABR-JUN	JUL-SEP	OCT-DIC	ENE-MAR	ABR-JUN	JUL-SEP	OCT-DIC
Marco Técnico	Revisión bibliográfica																
	Revisión proyecto investigación																
	Revisión estado de la cuestión																
	Redacción Marco Teórico																
	Captación de los informantes para los Grupos de Discusión																
	Realización y transcripción de los Grupos de Discusión																
	Análisis de los Grupos de Discusión																
	Elaboración de la Encuesta																
	Evaluación del proceso																
	Encuesta																
	Análisis de datos																
	Redacción de la tesis																
	Elaboración de las conclusiones y prospectiva																

Fuente: Elaboración propia

3. FUENTES DE DATOS

En este apartado se describe la tipología de fuentes consultadas en la realización de esta tesis doctoral. Para ello, se seguirá la clasificación propuesta por Danhke (1989), recogida en Sabariego y Bisquerra (2009). En primer lugar, se enumeran las Fuentes Primarias, entre las que destacan:

- Libros específicos. Entre los consultados destacan los métodos técnicos para piano.
- Monografías.
- Artículos de revistas especializadas.
- Ponencias.
- Tesis Doctorales.
- Capítulos de libros.
- Documentos normativos. Como, por ejemplo, la legislación relativa a las Enseñanzas Artísticas Superiores en España.
- Páginas de internet.
- El colectivo discente entrevistado.
- El cuestionario.

En segundo lugar, se recogen las Fuentes Secundarias, como son:

- Libros.
- Monografías.
- Manuales.
- Bases de datos.

En tercer lugar, cabe reflejar algunas de las Fuentes Terciarias más relevantes, como la siguiente:

- Buscadores de internet.

En este trabajo, al igual que se emplea la triangulación metodológica, se aplica el mismo concepto para el acceso a las fuentes de información, empleando la denominada triangulación de datos, consistente en la consulta y contrastación de información en varias fuentes (Cea, 1996).

4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Los datos obtenidos de las fuentes anteriores se analizan mediante las técnicas que se explican a continuación.

4.1. Grupos de discusión

Se entiende por grupo de discusión a la técnica cualitativa que se basa en la realización de entrevistas a un grupo de personas con el objetivo de recoger información de interés relativa al problema de investigación (Massot, Dorio y Sabariego, 2009). Los autores anteriores señalan algunas de las ventajas de esta técnica:

Entre las ventajas que ofrece esta técnica están las siguientes: los grupos de discusión son socialmente orientados y sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales; el formato de las discusiones es de tipo no estructurado y ello le ofrece al moderador la flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no han sido anticipados; la técnica es fácil de entender y los resultados son creíbles para los usuarios de la información; las discusiones grupales poseen una alta validez subjetiva; el costo de las discusiones del grupo es relativamente bajo; los grupos de discusión son ágiles en la producción de sus resultados; al igual que otras estrategias de investigación cualitativa, va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigador; desde el punto de vista metodológico, es adecuado emplearla como fuente básica de datos, o bien como medio de profundización en el análisis (pp. 344-345).

En este estudio, se enmarca el grupo de discusión dentro de la corriente de la Escuela Cualitativa de Madrid y se entiende, siguiendo a Ibáñez (1986a, 1986c) y a Ortí (1990, 1993), citados en Domínguez y Davila (2008), como aquella conversación o “discusión en un trato mutuo que comporta una construcción conjunta del sentido” (p. 99). Este enfoque resulta pertinente al ser uno de los objetivos el de detectar problemas y demandas del alumnado. El trato mutuo con las personas entrevistadas y la semiestructuración en el diseño de los grupos posibilitan la aparición de los temas libremente.

Con el objetivo de comprender el contexto generador del discurso, se ha incluido un resumen del perfil de cada uno de los entrevistados, de manera que se puedan comprender mejor los puntos de partida desde los que se posicionan las afirmaciones y contenidos generados.

Para la elaboración de esta tesis doctoral se efectuaron dos grupos de discusión. El primero, estaba formado por ocho estudiantes de Enseñanzas Artísticas Superiores en la especialidad de Interpretación del Piano y se realizó en la Comunidad Autónoma de Andalucía. El segundo grupo estaba formado por tres estudiantes de piano –en la misma etapa de enseñanza y especialidad que el grupo anterior– de la Comunidad Valenciana.

La decisión metodológica de emplear esta técnica ha sido debida a varios motivos, condicionados por la realidad del investigador como antiguo estudiante de piano de Grado en Interpretación. Es por ello, que se ha querido abordar el problema de investigación desde una mirada holística, que no estuviera influenciada por sesgos personales, de manera que fueran los protagonistas del momento los que expresaran sus problemáticas. De esta manera, junto con objetividad, se obtiene actualidad en la información.

El criterio de saturación de la información es el que llevó a no considerar necesario realizar más grupos de discusión. Esto se justifica al ser las categorías y los códigos –excepto “TIC” y “Ambiente Cultural”– resultantes del análisis, comunes a ambos grupos de discusión, reflejándose, además, consenso entre ambos grupos¹⁹.

4.2. Cuestionario

Siguiendo la línea de Kemmis y MacTaggart (1988), citados en García et al. (2001), la técnica del cuestionario –que es una de las más empleadas– realiza una serie de preguntas que requieren de respuestas. Además, aporta información de diversa índole: hechos, opiniones, actitudes, motivaciones, sentimientos y conocimientos sobre un determinado tema. Con el empleo de esta técnica en este trabajo se persigue, tal y como apuntan Cohen y Manion (2002), “describir la

¹⁹ Véase para mayor detalle el apartado correspondiente al análisis de los grupos de discusión de este trabajo.

naturaleza de las condiciones existentes” (p. 131). En efecto, se emplea como un instrumento descriptivo que, a un bajo coste económico, permite el acceso a una muestra considerable de personas, a la par que se abarca un amplio número de cuestiones. De esta manera, se pueden conocer más en profundidad las características de la población entrevistada mediante los grupos de discusión que fueron realizados previamente.

Para la elaboración del cuestionario²⁰ empleado en esta tesis doctoral se ha tenido en cuenta el proceso sistematizado por García et al. (2001). La primera etapa corresponde a la definición de los objetivos de estudio²¹. Las siguientes fases hacen referencia a la confección del instrumento y se explicarán con detalle en los párrafos que siguen a continuación.

4.2.1. Planificación del contenido

Se deciden las preguntas, se determina el tipo y se asocia cada una de ellas a una categoría. La selección del contenido de las preguntas parte, como se observa en la Tabla 2, de las categorías emergentes del análisis de los discursos de los grupos de discusión, aplicados a los objetivos de la investigación. De esta manera se refuerza el criterio de validez de contenido. Estas preguntas fueron formuladas de manera clara y precisa, cumpliendo con el criterio de parsimonia (Cohen y Manion, 2002).

²⁰ Consúltense el Cuestionario en el Anexo VI.

²¹ Consúltense los objetivos de esta Tesis en el apartado 3 del capítulo 1.

Tabla 2: Relación de las categorías y códigos del análisis de los grupos de discusión con las preguntas del cuestionario

CATEGORÍA	CÓDIGO	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Representaciones pre-académicas	Profesorado	F3 F4 C2
Currículo	Plan de estudios	C2
Metodología	Enfoque asignaturas	C1 C2 G1 G2
	Técnica pianística	D1 D2

		D3	
		D4	
		D5	
		D6	
		D7	
		D8	
	Repertorio	E1	
Futuro	Futuro	B1	
		B2	
		B3	

Fuente: Elaboración propia

En lo referente a la tipología de preguntas posibles del cuestionario, como puede observarse en la Tabla 3, se han empleado preguntas abiertas y cerradas. En el caso de las primeras, el encuestado puede responder libremente, por lo que resultan idóneas en el caso de querer conocer las opiniones e ideas de la población sobre un tema. En el caso de las segundas, la respuesta viene acotada en una serie de posibilidades concretas, debiéndose seleccionar la que resulte más acertada. Para que una pregunta cerrada sea correcta debe de cumplir las siguientes características: exhaustividad, exclusividad y claridad del lenguaje. En lo que respecta a las preguntas cerradas, el cuestionario incluye preguntas dicotómicas, de opción múltiple, en escala Likert de cinco puntos y preguntas de Ranking. La ordenación de todas ellas atiende a los objetivos de la investigación, agrupándose las primeras en relación con los últimos, como se observa en la Tabla 3, de la manera siguiente:

Tabla 3: Preguntas del cuestionario relacionadas con los objetivos de la investigación

OBJETIVOS	PREGUNTAS
Conocer el perfil académico y profesional del alumnado encuestado	Sexo, Edad, Centro, Curso, Nota media del curso anterior, ¿Estás estudiando otra carrera aparte de piano?, ¿Cuál/es?, ¿Realizas conciertos actualmente? ¿De qué tipo? ¿Cuántos al año? De los anteriores, ¿alguno es con solista, agrupación y orquesta de prestigio internacional? ¿A cuáles de las siguientes actividades asistes de manera regular? ¿Compaginas estudios con la docencia? ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase? ¿Cuáles de las siguientes experiencias has tenido? ¿Qué beneficios sacaste de dicha experiencia? ¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años? ¿Crees que en la actualidad estamos viviendo un cambio metodológico en la manera de enseñar de los profesores y profesoras?
Conocer las concepciones que sobre la técnica pianística tiene el alumnado entrevistado	Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones. Clasifica los siguientes recursos técnicos por orden de importancia, ¿Realizas ejercicios específicos para el desarrollo de alguna de las siguientes destrezas? ¿Qué estilo de estudios es más apropiado para trabajar la técnica?
Caracterizar el estudio de la técnica	¿Emplea tu profesor o profesora material de elaboración propia para la enseñanza de la técnica en sus clases?, Lo que suele hacer es, De los estudios de los siguientes compositores, ¿cuáles estás estudiando o has estudiado durante el Superior? ¿Has tocado algún estudio de mujeres compositoras durante el Superior? ¿Emplea tu profesor o profesora material para el desarrollo de los aspectos técnicos en sus

	<p>clases? Métodos, tratados, colecciones de ejercicios de mecanismo, libros sobre técnica, etc., ¿Cuál/es?, ¿Conoces algún tratado técnico escrito por alguna mujer?, ¿Cuál/es? ¿Qué tipo de repertorio estás estudiando o has estudiado durante tu formación superior? ¿Detectas alguna carencia? ¿Cuál? ¿Cuál dirías que ha sido el estudio más difícil que has llegado a tocar durante el superior? ¿Cuál dirías que ha sido la obra de repertorio de concierto más difícil que has llegado a tocar durante el superior?</p>
<p>Determinar la evaluación de la técnica</p>	<p>¿Evalúas tu progreso técnico?, ¿Qué instrumentos empleas para ello?, Para la evaluación de la asignatura de piano, ¿cuáles de los siguientes parámetros debería tenerse en cuenta y en qué orden de importancia?, ¿Evalúa tu profesor o profesora la técnica por separado? (examen de estudios, de escalas, de ejercicios técnicos concretos, etc.), ¿Qué instrumentos emplea para ello?</p>
<p>Detectar problemas y demandas del alumnado de los Conservatorios Superiores españoles y ver si la técnica está dentro de sus prioridades.</p>	<p>¿Cómo mejorarías tu técnica?, ¿Qué crees que podría mejorar tu profesor o profesora en la enseñanza de la técnica pianística?</p>

Fuente: Elaboración propia

Una vez concretado el número de preguntas que se van a incluir (Tabla 3), se decide el formato del cuestionario. En este estudio se decidió por una versión online empleando la plataforma *LimeTimeSurvey*, de manera que se facilitara su distribución.

Junto con el cuestionario, se diseña un texto en el que “se expliquen los objetivos que se pretenden, la importancia de la respuesta, el carácter de confidencialidad, así como la posibilidad de recibir información sobre los resultados recabados [...] y las instrucciones para cumplimentarlo” (García et al., 2001, p. 262). Con este proceder se garantiza el anonimato y la privacidad de las personas participantes en este estudio.

El resultado de este proceso es un cuestionario formado por 34 preguntas agrupadas en 7 dimensiones:

- La primera dimensión, compuesta por 12 ítems, recoge los aspectos referidos al perfil personal y profesional, de manera que caracterice la muestra.
- La segunda dimensión, formada por 3 ítems, contiene preguntas relacionadas con las expectativas laborales y la información recibida al respecto.
- La tercera dimensión, de 2 ítems, sistematiza las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística.
- La cuarta dimensión, núcleo del cuestionario, formada por 6 ítems, recoge las preguntas relacionadas con el estudio de la técnica pianística, hábitos y repertorio empleados para tal fin.
- La quinta dimensión, de 5 ítems, contiene aspectos generales sobre repertorio.
- La sexta dimensión, compuesta por 4 ítems, contiene aspectos sobre la evaluación del aspecto técnico.
- La séptima dimensión y última, que posibilita la inclusión de la opinión personal, está formada por 2 ítems.

4.2.2. Validación

Una vez preparado el instrumento del cuestionario en su primera versión, se procedió a la validación de su contenido mediante el procedimiento de Juicio de Expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Se seleccionaron un total de 6 jueces de reconocido prestigio en la materia. Dos no participaron en la validación del cuestionario por motivos de agenda. De los cuatro que lo hicieron²², uno de ellos solamente completó la validación de manera cualitativa. Los otros tres lo hicieron de manera cuantitativa, mediante el instrumento elaborado a tal efecto.

En la plantilla facilitada a los jueces para su validación se prestó atención a explicitar tanto las dimensiones como los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems, así como a especificar el objetivo de la prueba, siguiendo el modelo de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Este modelo presenta cuatro variables a evaluar (suficiencia, claridad, coherencia, relevancia) con los rangos: 1 (No cumple con el criterio), 2 (Bajo nivel), 3 (Moderado nivel) y 4 (Alto nivel). Además, se facilita un espacio para que se puedan incluir de manera cualitativa observaciones argumentadas de mejora.

Tras recoger los datos fruto del juicio de expertos, se realizaron las pertinentes comprobaciones estadísticas. En este caso se ejecutó un análisis de concordancia entre jueces para determinar la validez de contenido mediante la W de Kendall, para variables ordinales. La interpretación de esta prueba es la siguiente, en palabras de Sim y Wright (2005), citados en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008):

El estadístico tiene un rango entre -1 y 1, pero generalmente se ubica entre 0 y 1. Si el coeficiente es 1 indica acuerdo perfecto entre los

²² El experto 1 es el profesor Albert Nieto: doctor en Música, pianista, autor de seis libros de pedagogía pianística –entre ellos varios dedicados a la técnica pianística– y de divulgación musical, así como de una edición crítica de la Suite Iberia de Albéniz, acompañada de una grabación en CD, que ha ejercido como catedrático de piano en diversos conservatorios. La experta 2 es la profesora Rocío Lorenzo Martín: doctora en Ciencias de la Educación, pianista repertorista, profesora de piano y catedrática en el Conservatorio Superior Victoria Eugenia de Granada desde hace varios años. La experta 3 es la profesora Pilar Posadas de Julián: investigadora, pianista, pedagoga desde hace más de 25 años, catedrática en el Conservatorio Superior de Granada, autora y coordinadora de distintos proyectos de innovación educativa. El experto 4 es el profesor Miguel Ángel Rodríguez Laíz: catedrático de piano con más de 25 años de experiencia didáctica, más de un centenar de recitales y grabaciones con importantes sellos discográficos como Naxos.

evaluadores, si es 0 indica que el acuerdo no es mayor que el esperado por el azar, y si el valor del coeficiente es negativo el nivel de acuerdo es inferior al esperado por el azar (p. 32).

Los resultados obtenidos indicaron una concordancia moderada-media con una confianza del 95% (Tabla 4). Esto puede ser debido, entre otras cuestiones, a la presencia de un número no elevado de jueces (Rendón-López y Ortega-Carrillo, 2018).

Tabla 4: Resultados coeficiente de concordancia de Kendall inicial

Estadísticos de prueba	
N	3
W de Kendall ^a	,497
Chi-cuadrado	261,136
gl	175
Sig. asintótica	,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizado el procedimiento anterior, se prosiguió analizando la fiabilidad del instrumento mediante el estadístico de Alfa de Cronbach (Lacave, Molina, Fernández y Redondo, 2016). A través de este cálculo, se observó que el índice de fiabilidad de las valoraciones efectuadas por los expertos era elevado (Tabla 5):

Tabla 5: Resultados Alfa de Cronbach inicial

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,991	176

Fuente: Elaboración propia

No obstante, antes de finalizar la etapa de validación y aceptar la H_1 en la prueba W de Kendall, se atendieron las propuestas de mejora señaladas, de manera cualitativa, por los jueces expertos (Tabla 6):

Tabla 6: Revisión y ajuste de los ítems del cuestionario

DIMENSIÓN DEL CUESTIONARIO	NÚMERO DE ÍTEM	ASPECTOS MODIFICABLES	ACTUACIONES EFECTUADAS
A. Datos generales	A11	Añadir clases particulares.	Se contempla.
	A11	Sustituir “mas mayores” por “alumnado con mayor experiencia o de cursos superiores”	Se contempla.
C: Concepciones sobre el proceso de Enseñanza-aprendizaje	C2	Añadir “Señala el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones”	Se contempla.
D: Enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística	D12, D13, D16, D17, D18	Integrar las preguntas sobre mujeres compositoras en los ítems que preguntan acerca del repertorio, de manera que se acorte el cuestionario y sea más manejable.	Se contempla
	D1, D2, D3, D6	Integrar en C2, ya que admiten tipo Likert	Se contempla
	D3	Añadir acordes.	Se contempla.
	D	Se indica que es muy extensa.	Se acorta integrando las preguntas sobre mujeres compositoras en las ya

			existentes, dado que este hecho no afecta al posterior análisis estadístico descriptivo, y se pasan las preguntas que admiten tipo Likert a la dimensión C2.
G: Evaluación	F2	Incluir el ítem "Otros".	Se contempla.

Fuente: Elaboración propia.

Aparte de las indicaciones anteriores, el comité de expertos valoró positivamente la posibilidad de establecer un plan de prioridades para el estudio técnico mediante las preguntas de Ranking.

Entre las críticas al cuestionario, como se puede observar en la Tabla 6, se señaló la idoneidad de acortar la dimensión D del cuestionario. Para poder contemplar estas mejoras se procedió de la siguiente manera: en primer lugar, considerando las indicaciones de los expertos, se modificaron algunos ítems, integrándolos en preguntas ya existentes, de manera que el cuestionario se simplificara y ganara en claridad; en segundo lugar, se realizaron los cálculos estadísticos pertinentes para el instrumento modificado.

La primera de las pruebas estadísticas que se aplicó al instrumento perfeccionado fue la W de Kendall, observándose un aumento en el coeficiente de concordancia (Tabla 7):

Tabla 7: Resultados coeficiente de concordancia de Kendall final

Estadísticos de prueba	
N	3
W de Kendall ^a	,524
Chi-cuadrado	199,674
gl	127
Sig. asintótica	,000
a. Coeficiente de concordancia de Kendall	

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach del instrumento mejorado. Este disminuyó ligeramente (Tabla 8):

Tabla 8: Resultados Alfa de Cronbach final

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,987	128

Fuente: Elaboración propia

No obstante, siendo el nuevo coeficiente de Alfa de Cronbach elevado y dado que para un 100% de los casos la fiabilidad no varía si se suprime alguno de los ítems de esta versión final del cuestionario²³, no se estima necesario realizar más modificaciones: se acepta la H₁ en la prueba W de Kendall, que es la que mayor mejoría reporta, y se entiende que el instrumento resultante del proceso llevado a cabo es el más válido, por lo que será el que se emplee en este estudio.

4.2.3. Aplicación piloto

Una vez realizado el proceso anterior, según García et al. (2001), hay que efectuar una aplicación piloto del cuestionario: se prueba la primera versión del cuestionario con una muestra “que reúna las características de la población que pretendemos estudiar” (p. 262). Este cuestionario fue pasado al alumnado de piano matriculado en la asignatura de *Metodología de la Investigación* del curso 2020/2021 del Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada. De este modo se pretendía comprobar que las preguntas tenían sentido, eran comprendidas y provocaban las respuestas esperadas, así como que la categorización y codificación de las preguntas fuese adecuada, que se entendieran las instrucciones que figuran en el cuestionario y que la secuencia y duración de instrumento fuese acertada y no fatigara a las personas encuestadas (Cea, 1996).

Con el análisis de los resultados de dicha aplicación se “estudia la calidad y adecuación del cuestionario para los fines de la investigación, proporcionando información sobre los aspectos que debemos modificar, ampliar y/o suprimir para su mejora” (p. 262). Así, los aspectos recogidos en la Tabla 9, se modificaron de la siguiente manera:

²³ Consúltese el Alfa de Cronbach si se suprime algún elemento en el Anexo IV.

Tabla 9: Resultados aplicación piloto del cuestionario

SECCIÓN DEL CUESTIONARIO		ASPECTOS MODIFICABLES	ACTUACIONES EFECTUADAS
A: Datos generales	A9	Corregir condicionamiento, ya que al marcar "no" aparece la siguiente pregunta que solamente debería activarse con una respuesta positiva.	Se efectúa.
D: Enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística	D4	Añadir "control de la tensión".	Se contempla.

Fuente: Elaboración propia

Junto con los aspectos anteriores (Tabla 9), el colectivo discente que probó la versión piloto del cuestionario valoró positivamente que se pueda expresar la opinión en la última dimensión, de manera abierta.

4.2.4. Redacción del cuestionario definitivo

El quinto paso corresponde al de redacción del cuestionario definitivo, introduciendo las mejoras detectadas mediante los procesos anteriores. Por último, en la sexta etapa, se aplica definitivamente el cuestionario.

Por lo tanto, se ha seguido un proceso lógico que necesita de la experiencia del trabajo de campo para adecuar y perfeccionar el instrumento definitivo. Con el objetivo de plasmar visualmente dicho proceder, se ha elaborado un esquema, que puede consultarse en la Figura 28, donde se refleja la propuesta metodológica de Alvira (2004), igualmente aplicable al caso de este estudio. En ella se recogen los puntos anteriores, reflejando la pertinencia de la triangulación metodológica:

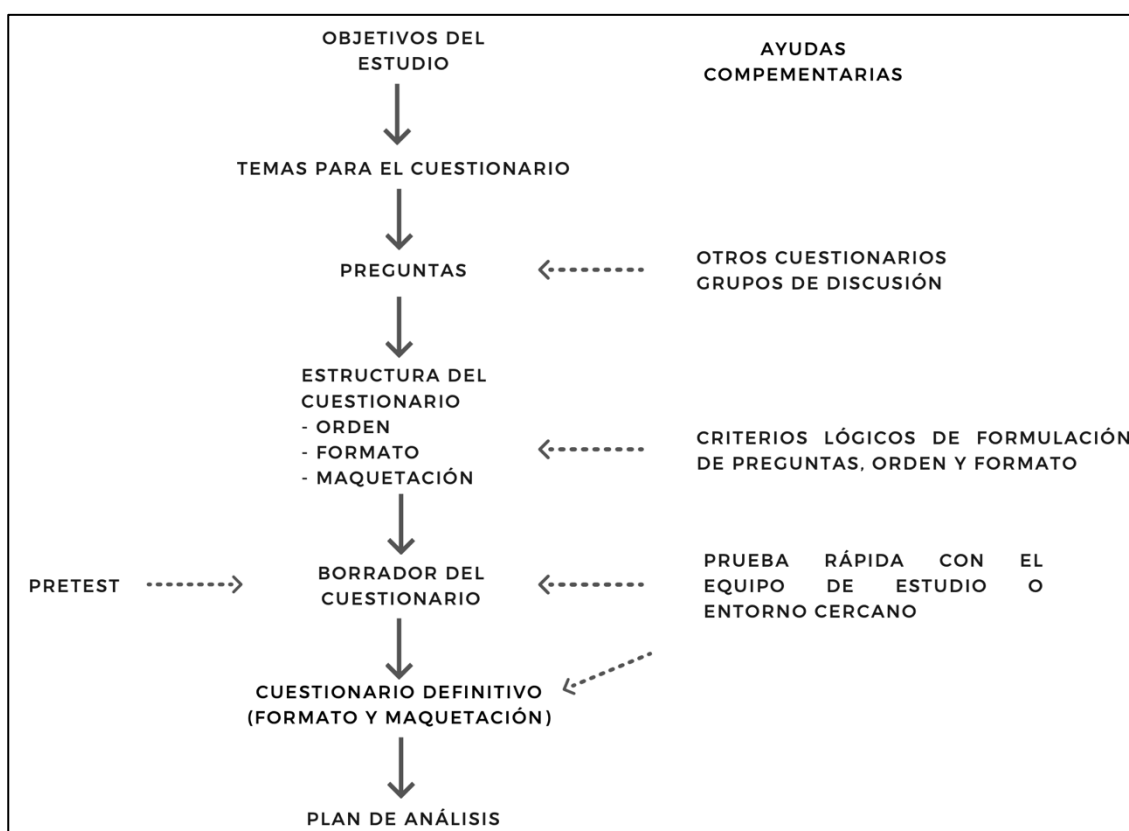


Figura 28: Proceso lógico/empírico de la encuesta.

Fuente: Alvira, F. (2004). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica* (p. 25). Madrid: CIS.

5. POBLACIONES Y MUESTRAS

En este apartado se describe la muestra de la que se nutre esta tesis doctoral. Por un lado, se describen los perfiles de las personas entrevistadas mediante la técnica de grupo de discusión y, por el otro lado, se procede a explicar la población y la muestra sobre las que se ha pasado el cuestionario.

5.1. Perfiles de las personas entrevistadas

A continuación, se realiza una descripción del entorno en el que se realizaron las entrevistas y de los perfiles de las personas participantes en los grupos de discusión.

Para la captación de participantes se empleó la técnica de “bola de nieve”, a través de contactos personales y de la publicidad mediante grupos de difusión de Redes Sociales de alumnado y profesorado. El perfil buscado era el de estudiante de Enseñanza Superior en Interpretación de Piano. A las personas interesadas se les informaba de que se quería construir unos grupos lo más heterogéneos posible, de manera que la presencia de alumnado de diferente profesorado se valoraría positivamente. Solamente en el grupo de discusión de Granada hubo dos entrevistados que daban clase con el mismo profesor de piano, siendo el resto de profesorado distinto.

5.1.1. Grupo de discusión de Granada

Este grupo de discusión se realizó en el Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada, el día 25 de marzo de 2019, en la Sala de Profesores de la segunda planta del centro. Se trata de un espacio amplio que se utiliza habitualmente como clase de acompañamiento y clase de repertorio con pianista acompañante, con amplias ventanas que dan a la calle de San Jerónimo y varios pianos en su interior. La entrevista tuvo una duración de una hora. El perfil de los y las entrevistadas es el siguiente²⁴:

A. (19 años)

²⁴ Los nombres propios han sido alterados para preservar el anonimato de los y las colaboradoras.

- Género: mujer.
- Curso: segundo.
- Especialidad: piano.
- Formación anterior (si procede): no consta.
- Experiencia profesional (si procede): profesora de clases particulares e integrante del Joven Coro Orquesta Ciudad de Granada.

G.
(30 años)

- Género: hombre.
- Curso: tercero.
- Especialidad: piano.
- Formación (si procede): Licenciado en Educación Musical. Máster en Educación Musical (ambos en Alemania).
- Experiencia profesional: profesor de escuela municipal de música.

E.
(19 años)

- Género: mujer.
- Curso: segundo.
- Especialidad: piano.
- Formación previa (si procede): no consta.
- Experiencia profesional: conciertos con Juventudes Musicales y otros auditorios de la capital.

MA.
(26 años)

- Género: hombre.
- Curso: tercero.
- Especialidad: piano.
- Formación (si procede): Grado en Educación Primaria. Cursando cuarto curso del Grado en Historia y Ciencias de la Música.

- Experiencia profesional: profesor en academia de música de titularidad privada.

M.
(23 años)

- Género: mujer.
- Curso: tercero.
- Especialidad: piano.
- Formación (si procede): Historia de la Música en la Universidad. Segundo curso del Grado Profesional de Música en la especialidad de canto.
- Experiencia profesional: profesora de clases particulares, cantante coro profesional.

AN.
(19 años)

- Género: hombre.
- Curso: segundo
- Especialidad: piano.
- Formación (si procede): EEPP en la especialidad de Piano y Bachillerato en Ciencias Sociales.
- Experiencia profesional: no consta.

P.
(20 años)

- Género: mujer.
- Curso: cuarto.
- Especialidad: piano.
- Formación (si procede): no consta.
- Experiencia profesional: profesora de clases particulares, conciertos en Fundaciones de la capital.

J.
(23 años)

- Género: hombre.

- Curso: cuarto.
- Especialidad: piano.
- Formación (si procede): no consta
- Experiencia profesional: pianista en compañía de títeres profesional, clases particulares, conciertos en Fundaciones de la capital.

5.1.2. Grupo de discusión de Castellón

Este grupo de discusión se realizó en el Conservatorio Superior de Música Salvador Seguí de Castellón de la Plana, el 16 de febrero de 2020, de manera telemática. Así, se garantizaba que todos los participantes pudieran asistir sin perjudicar su horario semanal –ya que no todos residían en la ciudad de estudios– y se propiciaba un lugar cómodo desde el que pudieran expresar sus opiniones y experiencias. La entrevista tuvo una duración de 40 minutos. El perfil de los entrevistados y entrevistadas es el siguiente:

J.
(25 años)

- Género: hombre.
- Curso: segundo de Máster.
- Especialidad: piano.
- Formación (si procede): Título Superior de Piano.
- Experiencia profesional: profesor en escuela de música, conciertos en fundaciones de la capital.

L.
(29 años)

- Género: mujer.
- Curso: cuarto.
- Especialidad: piano.
- Formación (si procede): magisterio.
- Experiencia profesional: profesora en escuela de música, clases particulares.

D.

(22 años)

- Género: hombre.
- Curso: cuarto.
- Especialidad: piano.
- Formación (si procede): no consta.
- Experiencia profesional: profesor escuela de música, conciertos en fundaciones de la capital.

5.2. Perfiles de las personas encuestadas

Antes de realizar un cuestionario, resulta pertinente clarificar la finalidad de la investigación, la población que se va a analizar y los recursos de los que se dispone para llevarlo a cabo (Cohen y Manion, 2002).

Siguiendo la definición de población que hace Sánchez-Crespo (1971), citado en Cea (1996), en este trabajo, el “conjunto de unidades, para las que se desea obtener cierta información” (p. 159), es la totalidad de estudiantes matriculados en cualquiera de los cursos de las Enseñanzas Superiores de Música en Interpretación del Piano. Como no existen estadísticas previas de la totalidad de alumnado matriculado en el curso actual –y aún así el número de personas matriculadas no constituye un dato fiable, ya que el hecho de pagar una matrícula no garantiza que el sujeto asista a clase, por lo tanto, a efectos prácticos, para los objetivos de esta tesis, no computaría dentro del total de alumnado activo– se han tomado como referencia los datos del MEFP (2020c), correspondientes al curso académico anterior del que se disponen datos definitivos –2018/2019– al que se pasó la encuesta, del que sí que se disponía de datos, siendo la finalidad de este estudio descriptiva. Así, según la fuente anterior y como se observa más adelante en la Figura 29, el total de personas matriculadas en Enseñanzas Superiores de Música de Piano de ambos sexos fue de un total de 796, siendo el mismo número de personas (398) calificado como de sexo masculino y de sexo femenino.

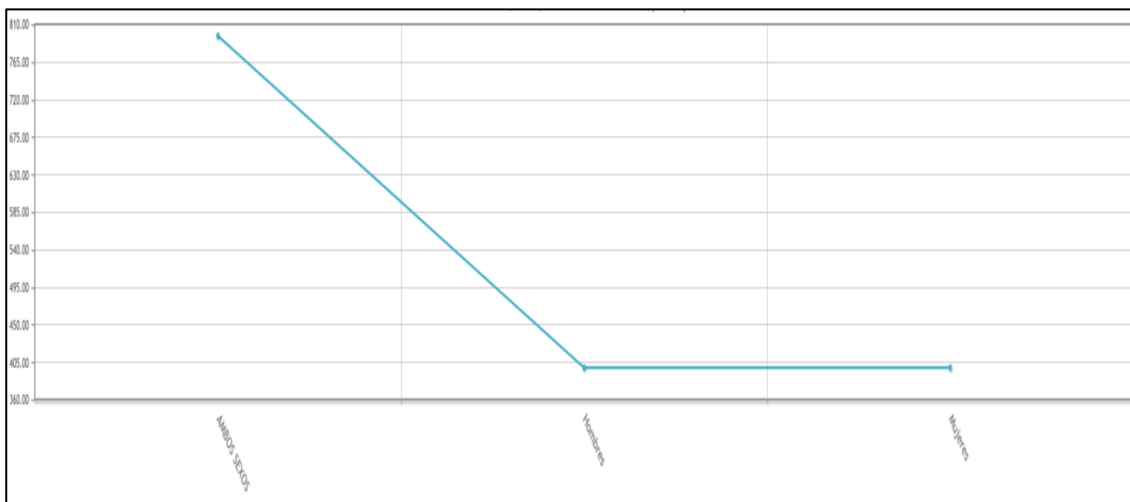


Figura 29: Alumnado matriculado en Enseñanzas Superiores de Música de Piano por sexo
 Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2020c, junio 11). *Alumnado matriculado en Enseñanzas Superiores de Música por instrumento, titularidad y sexo* [página web]. Recuperado de <https://bit.ly/3IAOCcw>

De los anteriores, 345 hombres estudiaban en centros de titularidad pública, mientras que solamente 53 lo hacían en centros privados. De las mujeres, 365 lo hacían en centros públicos y 33 en centros privados. Por lo tanto, como se observa en la Figura 30, en total, 710 personas estudiaban piano en centros públicos frente a 86, que lo hacían en centro privados.

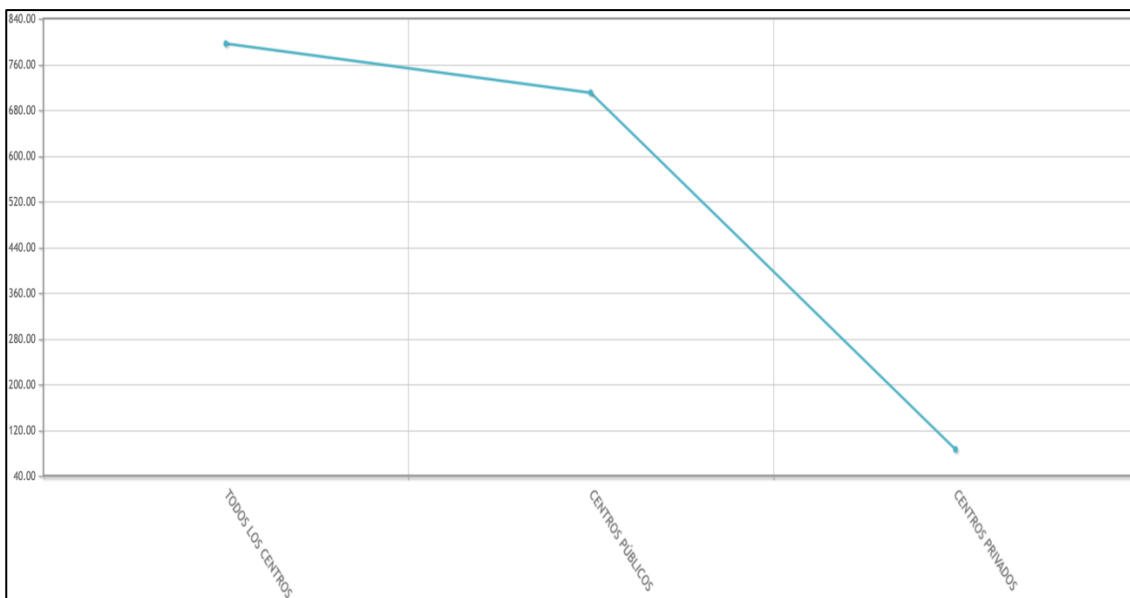


Figura 30: Alumnado matriculado en Enseñanzas Superiores de Música de Piano por titularidad del centro
 Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2020c, junio 11). *Alumnado matriculado en Enseñanzas Superiores de Música por instrumento, titularidad y sexo* [página web]. Recuperado de <https://bit.ly/3IAOCcw>

Sin embargo, la tasa de abandono de la titulación de Interpretación de la especialidad de Piano es tan alta que, en ese mismo curso académico, solamente terminaron la carrera 127 personas. En el curso 2017-2018, lo hicieron 131 personas. Los datos de los que se dispone para el curso 2016-2017, indican que 114 obtuvieron la titulación. En el curso 2015-2016, 116. Llegando a cifras tan reducidas como la registrada en el curso 2014-2015, en el que solamente acabaron estos estudios 45 personas (42 del plan LOE y 3 del plan LOGSE), según datos oficiales del MEFP (2020d).

5.2.1. Muestra

La muestra es el conjunto de elementos de un conjunto mayor: es un subconjunto perteneciente a un conjunto (Camarero, 2013). Para trabajar con muestras, según el autor anterior, los pasos a seguir son los siguientes:

1. Definir el universo, o especificar cuál es el conjunto o población a la que nos referimos.
2. Fijar unas condiciones para la estimación, es decir, delimitar el nivel de representatividad de la muestra. Especificar qué criterios de error y confianza vamos a manejar para poder hablar del todo a través de la parte.
3. Utilizar un método de selección de la muestra: señalar cómo vamos a extraer la parte que observamos de forma que nos permita, cumpliendo los criterios anteriores, referirnos al todo.

En este estudio, se considera por población a la totalidad del alumnado que cursa el Título Superior de Música en la especialidad de Interpretación del Piano durante el curso académico 2020-2021, en los Conservatorios Superiores de España.

Dada la naturaleza descriptiva del cuestionario y la imposibilidad de acceder a los datos actualizados de la población, se tomarán como orientativas las estadísticas de personas matriculadas según el MEFP (2020c) en el último curso de los que se dispone información completa, así como las cifras de personas que han finalizado la carrera de piano en los últimos años, en orden de aceptar la muestra obtenida.

Así, ante la imposibilidad de realizar un muestreo aleatorio simple para la captación de participantes, se empleó un muestro no probabilístico. El procedimiento seguido consistió en el envío semanal de invitaciones personalizadas a través de internet sin uso de incentivos (Sánchez, Muñoz y Montoro, 2009). Teniendo en cuenta la calidad de la respuesta buscada, las invitaciones se enviaron al conjunto del profesorado en activo de todos los Conservatorios Superiores de España. Para ello, se visitaron las respectivas páginas web de los centros, de donde se consiguieron los emails necesarios. En estos correos electrónicos, se explicaba la finalidad de la investigación y se solicitaba que se distribuyera el cuestionario entre su alumnado²⁵. Como complemento al sistema anterior, se empleó el procedimiento de “bola de nieve”, dispensando el instrumento entre los contactos personales y a través de las Redes Sociales del autor.

6. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recogidos mediante las técnicas anteriores se analizan con los procedimientos siguientes:

- Análisis documental de información. En concreto, se ha realizado una revisión, vaciado y posterior análisis de las fuentes documentales consultadas.
- Análisis de contenido de los datos obtenidos en los grupos de discusión mediante el *software* ATLAS.ti 8.
- Análisis descriptivo de las variables del cuestionario. Para ello, se empleará el *software* IBM SPSS STATISTICS en la versión 26.

6.1. Codificación de los discursos

Con el objetivo de facilitar la organización del texto para su análisis, se optó por emplear el programa informático ATLAS.ti, en su versión 8. Según Muñoz y Sahagún-Padilla (2017):

²⁵ Consúltese la Carta de Difusión del Cuestionario en el Anexo V.

El ATLAS.ti se originó en la Universidad Tecnológica de Berlín, en el marco del proyecto ATLAS, entre 1989 y 1992. El nombre es un acrónimo de *Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache*, que en alemán quiere decir "Archivo para la Tecnología, el Mundo de la Vida y el Lenguaje Cotidiano". La extensión *.ti* significa interpretación de textos (p. 6).

La finalidad de este análisis no es la de generar una teoría, ni la de revelar la verdad de lo contado, sino la de obtener información sobre las experiencias de los entrevistados, de manera que se diera respuesta a las preguntas de investigación planteadas y se posibilitara el partir desde una base empírica sólida para la elaboración del cuestionario, posteriormente.

Como procedimiento de análisis, además de la lectura y comprensión de manera global de lo narrado, se ha empleado el análisis temático de los discursos, ya que es una herramienta que continúa empleándose profusamente en la investigación cualitativa (Muñoz y Sahagún -Padilla, 2017).

El texto transcrito resultante de las entrevistas realizadas –de un total de 95 minutos de duración– se elevó a la cantidad de 20 páginas y puede consultarse en el Anexo III de este trabajo.

Comenzando con los pasos previos del análisis, en primer lugar, se procedió a crear la Unidad Hermenéutica. A continuación, se cargaron los archivos de texto con los grupos de discusión previamente transcritos de manera manual – numerados por párrafos– en formato Word. Posteriormente, se sincronizó el texto con el archivo de audio correspondiente, ya que, según Silver y Patashnick, (2010), citados en Muñoz y Sahagún-Padilla (2017): “nuestro análisis será mejor cuanto mayor sea la `fidelidad´ de nuestros datos” (p. 36). Asimismo, se creó un Memo con las preguntas de investigación a las que se daría respuesta mediante el análisis, con el objeto de no perderlas de vista durante todo el proceso.

El siguiente paso corresponde a la segmentación y creación de Códigos siguiendo un procedimiento inductivo. En palabras de Saldaña (2009), citado en Muñoz y Sahagún -Padilla (2017): “en la investigación cualitativa, habitualmente un código es una palabra o frase corta que simbólicamente asigna un atributo sumativo, saliente, capturador de la esencia, y/o evocativo a una porción de datos textuales o visuales” (p. 42). El detalle los Códigos y Categorías creadas, así

como el proceso seguido y la información resultante del análisis se expone en el capítulo correspondiente de “Análisis de datos y discusión” de esta tesis.

7. CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El conocimiento científico debe reunir una serie de características para poder denominarse como tal y obtener consenso en la comunidad científica (Sabariego y Bisquerra, 2009). Por ello, en este capítulo se tratarán los criterios de rigurosidad que se han seguido en esta investigación.

7.1. Criterios de objetividad, rigor, validez y confiabilidad

La metodología cuantitativa emplea una serie de instrumentos de medición que deben cumplir unos requisitos, de manera que “representen verdaderamente las variables de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Estos son: confiabilidad, validez, objetividad y rigor.

Se entiende por confiabilidad –o fiabilidad– al “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández et al., 2010, p. 200). Es decir, que si se aplica un mismo instrumento de medición a la misma realidad que se quiere estudiar, debe siempre arrojar los mismos resultados, en tanto que esa realidad no cambie.

El criterio de validez puede identificarse como “el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que quiere medir” (Hernández et al., 2010, p. 201). Según Kerlinger (1979), el instrumento de medición será válido cuando realmente mida lo que se cree que se está midiendo. Para ello, deberá existir una coherencia entre aquel y su contenido.

La validez y la confiabilidad de una investigación son requisitos que otorgan calidad y objetividad a la investigación (Martínez, 2006). Además, el rigor científico influye en la objetividad y se determina por el grado de influencia en el que las creencias y puntos de vista de la persona que investiga influyen en los datos finales de estudio. En esta tesis doctoral, los grados de validez y fiabilidad se calcularon empleando los estadísticos de W de Kendall y de Alfa de Cronbach,

respectivamente²⁶. La triangulación de metodologías para medir la realidad empleada en este estudio (cuantitativa y cualitativa), así como la triangulación de colectivos (discentes y docentes) que evaluaron el instrumento, fortalecen los criterios de fiabilidad y validez.

Además de las anteriores, la objetividad es otro de los criterios que se busca que cumpla una investigación cuantitativa y se refiere al “grado en que [el instrumento de medición] es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador o investigadores que lo administran, califican e interpretan” (Hernández et al., 2010, p. 207). Tal y como apuntan estos autores, debido a la naturaleza de la investigación –el objeto estudiado en ciencias sociales y ciencias de la educación– en ocasiones la objetividad se consigue mediante el consenso, como es el caso de este estudio.

7.2. Criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad

Como señalan Sabariego y Bisquerra (2009), “las investigaciones cualitativas parten de [una] aproximación que entiende la realidad holísticamente e intentan comprenderla en profundidad y transformarla” (p. 46). Es por lo que, desde esta perspectiva, no es tan importante la generalización de los resultados, como “la transferencia de una serie de conocimientos adquiridos a escenarios o colectivos muy parecidos” (p. 47). Así, los parámetros de rigurosidad científica que se busque cumplir mediante la metodología cualitativa difieren, a nivel particular, de los de la metodología cuantitativa, si bien el objetivo final de ambas es producir conocimiento científico.

Desde lo cualitativo, según la propuesta de Sabariego y Bisquerra (2009), se habla de criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. A continuación, se explica brevemente cada uno de ellos, siguiendo la línea de los autores anteriores.

En primer lugar, se entiende por credibilidad al grado en el que los resultados se ajustan a la verdad de la realidad estudiada. Es decir, la persona que investiga contrastará sus creencias con la información proporcionada por los participantes:

²⁶ Véase apartado 4.2.3 de este capítulo.

“retornando periódicamente la información (comprobaciones con los participantes), recogiendo información mediante técnicas alternativas, desde diferentes ópticas, o efectuando varios registros de observación de la situación contextual estudiada (triangulación)” (p. 289). Así, en este estudio, se realizaron dos grupos de discusión en entornos diferentes, procurando la diversidad de perfiles de las personas entrevistadas. Además, se siguió el criterio de saturación de los datos en el análisis cualitativo posterior.

En segundo lugar, cuando los resultados de una investigación sirven para explicar otros contextos de similares características, de manera que aporten una referencia inicial a otros investigadores, se habla de transferibilidad. En este caso, el análisis de los datos cualitativos señala una reiteración de los temas de interés de las personas entrevistadas en dos áreas geográficas diferentes. Además, los resultados de este estudio pueden orientar futuras investigaciones sobre el tema o, incluso, pueden ser generadores de una extrapolación a otros contextos.

En tercer lugar, la consistencia de los datos cualitativos se mide por el grado de dependencia; es decir, por “la fiabilidad de la información, la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo” (Sabariego y Bisquerra, p. 290).

Por último, el criterio de confirmabilidad hace referencia al grado en el que la información presentada ha sido consensuada y contrastada con los participantes. Por ello, estos fueron informados en todo momento de los objetivos del estudio y se fomentó un clima participativo y de debate. Además, se facilitó la información de contacto del entrevistador para cualquier cuestión que pudiera surgir relacionada con el estudio cualitativo llevado a cabo.

IV. RESULTADOS

Este capítulo se divide en tres apartados principales, condicionados por la tipología de estudios efectuados en esta investigación. En primer lugar, el empleo de la técnica de grupos de discusión, de corte cualitativo, hace necesario establecer un apartado donde se recojan los datos obtenidos y su análisis. Por otro lado, la presentación de los resultados del estudio mediante cuestionario puede consultarse en el segundo de los apartados, destinado al análisis de los datos cuantitativos. En tercer lugar, un último apartado de discusión pone en contexto los hallazgos obtenidos.

1. PROCEDIMIENTO Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

En esta tesis doctoral se han realizado dos grupos de discusión con el objetivo de conocer mejor las características y preocupaciones del alumnado de piano de los centros superiores de música. Se seleccionó al colectivo discente ya que no tiene tantas oportunidades de exteriorizar de manera visible sus necesidades y demandas respecto al colectivo docente: los y las docentes disponen de varios medios para mejorar su docencia, que incluyen desde una revisión periódica continua del proceso de enseñanza (como por ejemplo en las reuniones de departamento, claustros, etc.), como de otros medios menos recurrentes, pero no por ello menos efectivos, como serían las guías docentes. Estas guías se revisan y/o renuevan cada curso escolar y constituyen una oportunidad para plasmar por escrito las concepciones y el saber hacer del profesorado de un centro en concreto respecto a su asignatura. El grupo discente está representado en el Consejo Escolar por los vocales seleccionados y en algunos centros dispone de una Asamblea de Estudiantes. Sin embargo, en la práctica, muchas inquietudes personales no llegan a comunicarse, bien sea debido al desconocimiento de dichas plataformas, a las dificultades de contacto con las mismas o al desinterés general (Oller, 2013).

Elaborar un grupo de discusión con estudiantes ha permitido conocer su realidad educativa desde diferentes perspectivas y se ha arrojado luz a cuestiones que de otra manera no se hubieran incluido en el cuestionario posterior. Además, en base a los resultados, se han tenido en cuenta otros aspectos, como la forma de redacción de las preguntas del futuro cuestionario, ya que se sabe que: “el marco

de referencia que un individuo aporta a la comunicación es un factor psicológico importante en la determinación de lo que la comunicación significa para él y, por lo tanto, en cómo responderá a la pregunta” (García-Ferrando y Llopis-Goig, 2015, p. 345).

Mediante la técnica de grupo de discusión se ha podido constatar, como se observará en este apartado, cuáles eran y son las preocupaciones de dos grupos de alumnado de áreas geográficas diferentes de la península²⁷.

Las preguntas de investigación orientadoras del transcurrir de las entrevistas han sido las siguientes:

1. ¿Por qué eligen esta carrera y un determinado centro?
2. ¿Cómo viven sus estudios dentro del conservatorio?
3. ¿Qué importancia tiene el profesorado?
4. ¿Cómo se sienten?
5. ¿Qué problemas tienen?
6. ¿Qué necesitan?
7. ¿Cómo estudian?
8. ¿Estudian la técnica de manera separada al estudio de las obras de repertorio?
9. ¿Qué expectativas de futuro tienen?

Una vez realizado el proceso de análisis, tal y como se describe en el apartado de Metodología de este trabajo, han emergido una serie de Citas asociadas a unos Códigos, los cuales han agrupado posteriormente entre sí mediante una Red de Códigos, como puede observarse en la Figura 31, que se inserta a continuación:

²⁷ Para mayor detalle consúltese el apartado de Metodología.

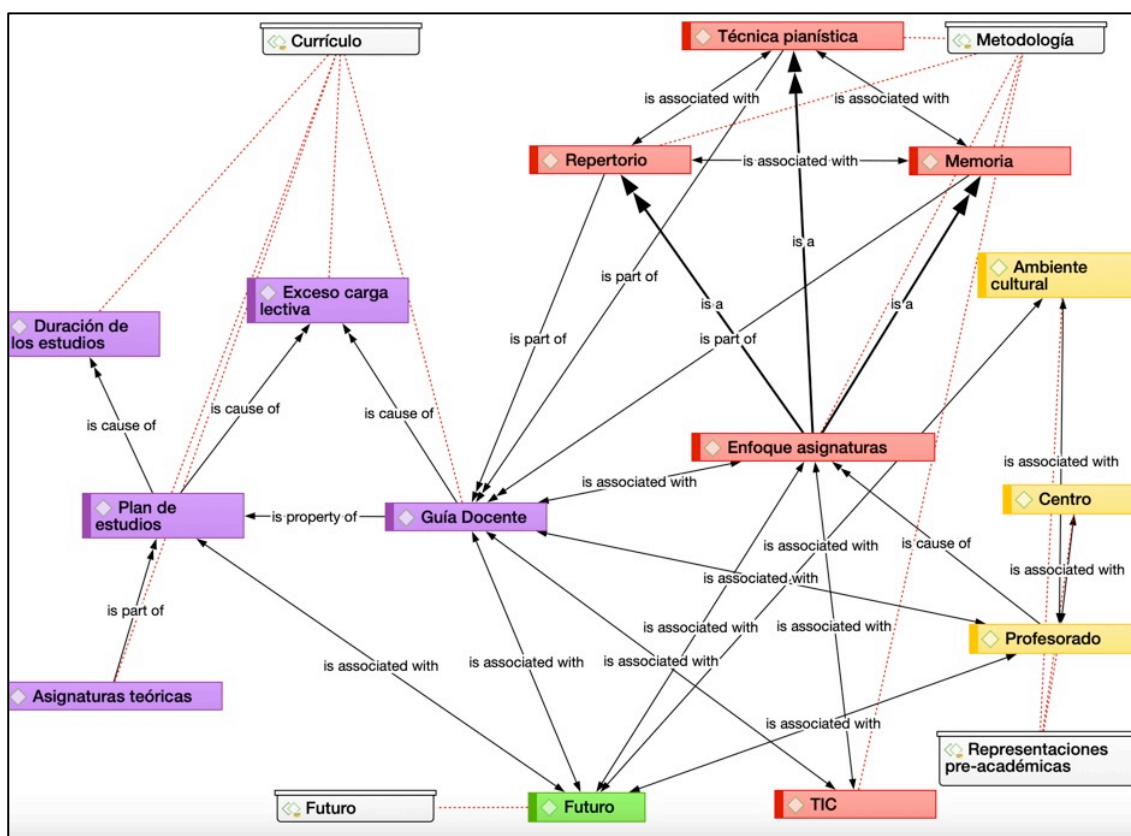


Figura 31: Red de Códigos y Categorías
Fuente: Elaboración propia

Las agrupaciones efectuadas en la Red de Códigos de la Figura 31 constituyen Categorías –representadas cada una en un color diferente– que, como se observará en la Tabla 10, insertada a continuación, guardan relación con las preguntas de investigación planteadas en primer término.

Tabla 10: Relación de Códigos, Categorías y Preguntas de Investigación

CÓDIGOS	CATEGORÍAS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
Ambiente cultural	Representaciones pre-académicas estudios	¿Por qué eligen esta carrera y un determinado centro? ¿Cómo viven sus estudios dentro del conservatorio? ¿Qué importancia tiene el profesorado?
Profesorado		
Centro		
Enfoque asignaturas	Metodología	¿Cómo estudian? ¿Estudian la técnica de manera separada al estudio de las obras de repertorio?
Memoria		
Técnica pianística		
Repertorio		
TIC		
Duración de los estudios	Currículo	¿Qué problemas tienen? ¿Qué necesitan? ¿Cómo se sienten?
Pedagogía		
Exceso carga lectiva		
Guía docente		
Plan de estudios		
Asignaturas teóricas		
Futuro	Futuro	¿Qué expectativas de futuro tienen?

Fuente: Elaboración propia

A partir de un total de 15 Códigos de Citas, se obtuvieron cuatro Categorías:

- Representaciones pre-académicas: al decidir un centro y unos estudios el alumnado entrevistado manifiesta la evocación de un perfil ideal –de pianista– en construcción.
- Currículo: constituye lo que está escrito –o lo que el profesorado sabe de cómo se tiene que proceder– y da un marco de referencia desde donde se enseñará y se aprenderá.
- Metodología: hace referencia a cómo se imparte clase, pero también a cómo se aprende. El alumnado reflexiona continuamente sobre cómo le enseñan y cómo está aprendiendo, comparándose con los otros estudiantes y con los elementos exigidos en el currículo –sintetizado mediante la figura de su profesor o profesora–, preocupándose por aprender de la mejor manera los conocimientos que resulten idóneos para su perfil. Esta categoría mira hacia el futuro –que será la última de las categorías–y parte del currículo –interpretado por el profesorado y por el estudiantado–; por lo que, en otras palabras, es la manera de hacer lo que está escrito en base a unas metas que se pretenden alcanzar.
- Futuro: está en continua interacción con las otras categorías y es la finalidad de todas ellas. Es lo que pasará partiendo de lo que está escrito y de lo que se hace con lo que está escrito. Es decir, al alumnado se preocupa por el acontecer venidero ya desde que decide ir a estudiar a un centro determinado y no a otro, sabiendo que lo que haga con lo que aprenda en el contexto académico determinará su futuro laboral.

Teniendo en cuenta la definición de código de Muñoz y Sahagún-Padilla (2017), para quienes un código es la “categoría que marca conjuntos de citas con alguna característica en común [...] construidos a partir de la interpretación de los datos” (p. 41), que viene a completar la de Saldaña (2009), citado en Muñoz y Sahagún -Padilla (2017), que identifica el código como la palabra “capturadora de la esencia o evocativa de una porción [de texto]” (p. 41), se ha realizado un conteo de palabras en ambos documentos, considerando las palabras plasmadas en los códigos del análisis. A partir de este cálculo, y como se puede apreciar en la Figura 32, en las que se expresan los resultados en forma de gráfico de barras, se ha llegado a la conclusión de que, por debajo de la palabra “piano”, la palabra “técnica” es una de las que más se repite.

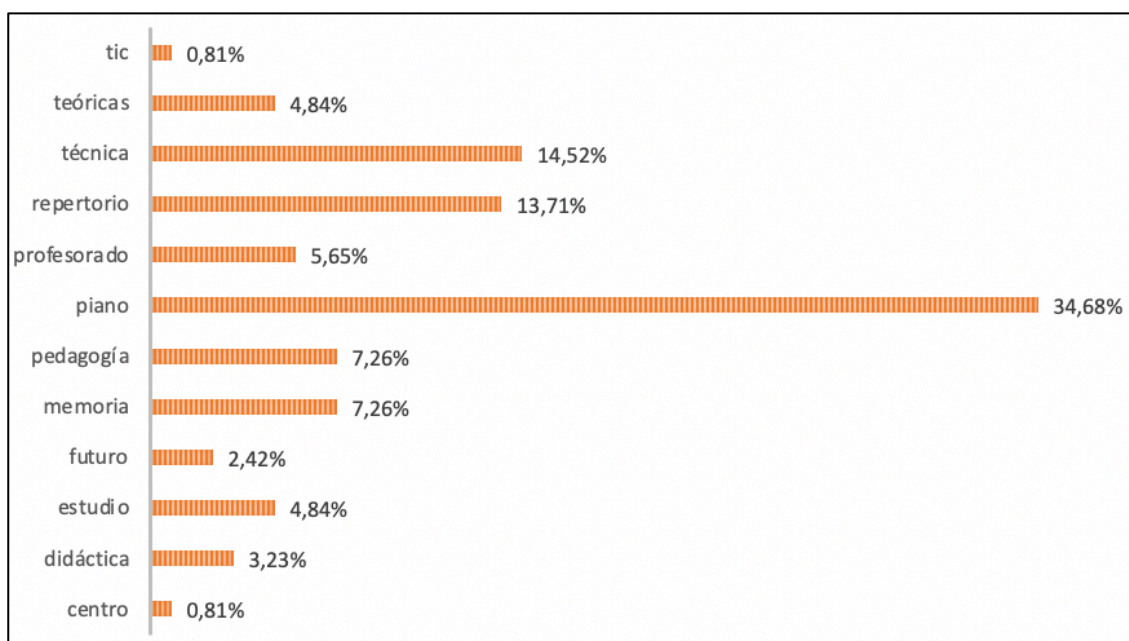


Figura 32: Conteo de palabras esenciales con porcentajes
Fuente: Elaboración propia

Estos datos indican que la técnica pianística es una de las preocupaciones de la que más hablan los discentes entrevistados y por ello se ha decidido que será uno de los temas primordiales a tratar en esta tesis doctoral²⁸.

Así, en los siguientes apartados de este capítulo, se procederá a desglosar dicho análisis en relación con las cuatro categorías de la Tabla 10, fusionando los discursos producidos en ambas reuniones y dando voz a los entrevistados mediante la selección de los momentos que mejor reflejen la información transmitida en las entrevistas. Además, se tratará de explicar la Figura 31 en profundidad, revelando todas sus conexiones, lo cual ha hecho en ocasiones difícil tratar las categorías resultantes de manera aislada, como observará el lector a continuación.

1.1. Expectativas de un centro y unos estudios

Este epígrafe corresponde a la Categoría de análisis denominada “Representaciones pre-académicas de Estudios”. Cuenta con tres códigos y ocho citas. Los Estudios Superiores de Música tienen la característica, en la especialidad de Interpretación, de ofrecer clases individuales con el profesor de

²⁸ Véase Lorenzo (2009), para un estudio sobre el repertorio de piano en Enseñanza Superior.

instrumento principal. En ambos grupos de discusión, los entrevistados coinciden en afirmar que uno de los motivos principales que lleva a decantarse por presentarse a las Pruebas de Acceso de un centro y no de otro, es decir, de querer estudiar en un conservatorio determinado, es la plantilla docente de que disponga el centro:

J.: El profesorado.

A.: sí

(risas)

A.: A parte del profesorado, creo que es muy importante también la ciudad en la que está [ubicado el centro]. Por ejemplo, el conservatorio de Granada suena más, porque es aparte una ciudad en la que se hacen muchos conciertos, que tiene salas importantes, hay muchos coros dentro de la ciudad, orquestas...Es una ciudad artística, por así decirlo, que te da muchas oportunidades y posibilidades.

ENTREVISTADOR: ¿Oportunidades a nivel laboral, para crecer como músico?

A.: Sí, tanto laboral como a lo mejor...porque tú quieres participar y aquí te enriqueces artísticamente (GDG, párrafos 2-6).

El profesorado actúa como captador de futuros pianistas, pero en algunos casos necesita del complemento cultural de la ciudad en la que se ubique el centro, como se acaba de observar. En el caso que nos ocupa, al trabajar en centros reglados, las normas de organización de los centros y de las enseñanzas, que vienen dictadas mediante la legislación, deben ser cumplidas. El acercamiento a las normas académicas –consenso curricular– requiere de una interpretación personal del individuo –profesor o profesora– previa al acto de impartir docencia. Es por ello por lo que, como se observa en la Figura 31, el código “Profesorado” está relacionado con el de “Guía docente” y será generador del “Enfoque de la asignatura” –o, si se prefiere, el “Profesorado” es causa del “Enfoque de la asignatura”–. En dicha interpretación que debe hacer el docente de las normas académicas, reformulada mediante la práctica del quehacer cotidiano, es donde el alumnado encuentra útil o no la figura de su profesor (uno de los motivos de elección del centro de estudios). Sin embargo, el

mensaje/enseñanza debe ser comprendido por el discente, y para ello es necesario algún elemento posibilitador de su comprensión:

L.: la empatía con el alumno. Si no hay buena conexión, para mi ya está todo perdido.

ENTREVISTADOR: conexión personal.

J.: y la humildad, sabes; porque a veces en el superior nos hemos encontrado con personas con las que era sumamente difícil tratar con ellas. Y realmente es uno de los aspectos más importantes. Lo demás a veces viene después, pero si no hay esa relación empática... (GDC, párrafos 37-39).

Por lo tanto, la empatía es considerada por las personas entrevistadas como la clave que puede volver inteligible el mensaje/enseñanza del profesorado. Mensaje previamente cifrado, en tanto que interpretación individual de lo escrito o "Currículo".

1.2. El currículo: Una aproximación a las normas académicas

A través de la argumentación anterior se ha llegado a la categoría de "Currículo", la cual cuenta con cinco códigos y un total de 20 citas. Profundizando un poco más en esta categoría, se puede constatar cómo la misma, a través del código "Guía docente", está asociada con el "Enfoque de la asignatura" que, a su vez, significa "Repertorio", "Memoria" y "Técnica pianística", que son los elementos constitutivos de la categoría "Metodología", tal y como se observa en la Figura 31. Dicho de otra manera: el punto de unión entre las categorías "Currículo" y "Metodología" es el código "Guía docente".

La "Guía docente" se identifica en este análisis como el consenso académico sobre una asignatura plasmado por escrito en forma de norma que se debe cumplir por los miembros de la comunidad educativa. Anteriormente, se ha explicado que requería de la interpretación del docente para poder ser llevada a la práctica y que de esta manera se posibilitara el aprendizaje:

AN.: ¿lo que se supone que se va a dar en la asignatura te refieres?
Nuestro profesor nos da la guía didáctica a principio de curso y luego

ya está. El profesor nos dijo a principio de curso: “yo voy a hacer esto, esto es lo que voy a hacer”. Luego ya...lo que se haga o no...

A.: él te explica lo que se va a dar a lo largo del curso, pero luego en las clases es como que él hace lo que quiere.

AN.: se pierde el hilo.

A.: y te pone las obras que quiere y no hace lo de la unidad didáctica, por no decir otra cosa vaya (risas). Entonces...

P.: pero la programación es importante saberla (GDG, párrafos 30-34).

La guía docente es susceptible de ser interpretada, en tanto que está relacionada con el enfoque que de ella haga el profesorado, según se desprende de lo analizado en el apartado anterior. Volviendo a la Figura 31, se puede observar cómo el código “Guía docente” causa “Exceso de carga lectiva”. A parte del anterior, el código “Plan de estudios” es otro de los que también puede causar “Exceso de carga lectiva”. Sin embargo, al no estar asociado el “Plan de estudios” con el “Profesorado”, el control que ejercería este último sobre el primero es mucho menor que el ejercido sobre la “Guía docente”. Por lo tanto, aquí es importante diferenciar entre el exceso de carga lectiva que el alumnado entrevistado entiende como susceptible de ser interpretado –el que guarda alguna relación con el “Profesorado”– y el que no:

J.: [...] Yo creo que al final volvemos siempre al principio, y es que para mejorar hay que estudiar, claro, pero con tantas asignaturas y carga lectiva, es que, de todo, no se puede estudiar todo.

ENTREVISTADOR: Vale.

J.: Yo es que con tantas asignaturas que tenemos...

E.: yo es que ese es el problema que yo veo.

ENTREVISTADOR: ¿cuántas horas creéis que es necesario estudiar piano?

E.: ¿en tercero y cuarto?

MA.: hace falta otro día más.

(risas)

ENTREVISTADOR: ¿cuántas horas estudiáis de piano?

MA.: hay días que te sobran dos horas porque entre clases aquí o allí...

ENTREVISTADOR: ¿te sobran o te faltan?

MA.: te sobran [horas] de asignaturas teóricas.

ENTREVISTADOR: ¿y cuántas considerarías que sería necesario estudiar?

J.: cinco o seis

AN.: hombre según el repertorio que estés llevando, según las capacidades que tengas.

MA.: en primero y segundo yo creo que no es necesario 5 ó 6 horas.

AN: yo creo que cuatro o cinco solo de piano.

En el párrafo anterior se observa cómo el exceso de horas lectivas semanales de asignaturas teóricas de obligado cumplimiento, por lo tanto, tiempo entendido como no modificable por los entrevistados, es uno de los problemas sufridos. Esta problemática es especialmente percibida a partir del tercer curso, tal y como expresan las siguientes personas entrevistadas:

P.: En tercero es cuando entra el bajón: no quiero estar en el conservatorio, etc. Nadie se queja hasta que no llega a tercero.

M.: Es que es mucha carga.

P.: está mal repartido. No sabes a lo que tienes que dar más prioridad.

M.: es que antes eran más horas y más cursos y ahora se ha condensado y claro, mi mente no va a dar de sí para hacerlo en la mitad de tiempo todo, ¿sabes?

J.: el problema es que también hay muchos (en las asignaturas prácticas); en una hora hay como cuatro o cinco.

M.: está muy condensado la parte práctica en dos cursos solamente. Tu entras al conservatorio con las teóricas en plan: “ja, ja, qué bien, tal”; pero luego llegas a tercero y dices: ¿qué hago?

P.: sí que está mal organizado para que te pueda cundir la clase en sí. (GDG, párrafos 20-26).

Una vez aclarada la relación que el profesorado tiene con los elementos de la guía docente y del plan de estudios, a la luz de los discursos analizados, se puede profundizar en cómo son percibidos los resultados de dicha interpretación por el alumnado:

D.: totalmente, a veces es que me da la sensación de que improvisan.

[...]

J.: claro, porque puede ser que tenemos mucho material pero en ninguno dice cómo aplicarlo a las clases (GDC, párrafos 45-47).

Esta improvisación del “Currículo” es entendida por las personas entrevistadas como la causa de un exceso de tareas a realizar fuera del horario lectivo, que se une al ya mencionado anteriormente sobre las horas de asistencia a clase:

L.: sí, pero yo sí que veo que demasiada carga teórica sí que hay, porque cada profesor quiere que su asignatura sea la más importante. Ya no sólo el de piano, sino que en todas, el profesor quiere que su asignatura sea la más importante, y que le dediques el 60% de tu tiempo en exclusiva a su asignatura...y te mandan trabajos y trabajos...

D.: eso sí que es cierto. Yo creo que no tienen realmente en cuenta los créditos que corresponden en cada asignatura. La carga lectiva a veces no corresponde con los créditos, sí, sí.

L.: exacto. Y a mi al menos me quita mucho tiempo. A ver yo también soy meticulosa. Pero lo que me da rabia es que yo pierdo mucho tiempo haciendo trabajos tontos, y son horas que luego yo no puedo dedicarle al piano. Y realmente es para lo que estoy estudiando: estoy estudiando para tocar el piano.

ENTREVISTADOR: claro, o sea que en tu caso sería más el trabajo que te acarrea cursar eso que las horas de clase en sí.

L.: yo creo que sí, que es más el volumen de trabajo que tienes que hacer tú en casa, a mi parecer (GDC, párrafos 30-35).

Resumiendo, en los párrafos anteriores se ha podido observar cómo las personas entrevistadas detectan problemas en el diseño de los documentos del “Currículo”, en la construcción/interpretación del “Currículo” por parte de profesorado y en la articulación entre los elementos que lo integran. La siguiente intervención puede dar pistas de los orígenes causantes de esta problemática:

J.: yo creo que como en España somos estudios superiores a medias, todo el tema este de estar fuera de la universidad, hasta que no se arregle, es lo que hace que tengamos ese problema legal de documentos. Entonces ahí entramos en otro tema, pero creo que, si estuviéramos regulados de otra manera, todo este problema de las guías docentes y demás no lo tendríamos, tendríamos otros tal vez, pero no estos. En la asignatura de piano yo creo que deberían todos los profesores del departamento funcionar igual, realmente en general, yo creo que el problema de los conservatorios muchas veces es también cómo se articula la asignatura principal de instrumento con el resto. Lo que haría mejorar la enseñanza es que el resto de asignaturas estuvieran más relacionadas con el instrumento (GDC, párrafo 60).

La economía del tiempo, aspecto ligado al “Plan de Estudios” y a la “Guía docente”, es tan importante que hace que se genere un código nuevo apareciendo las “Asignaturas teóricas” como ejemplo claro de exceso de carga lectiva y de interpretación errónea de aquel consenso académico, como se plasma en los párrafos anteriores. Tan importante es el disponer de tiempo, que lleva a reflexionar a los entrevistados sobre la pertinencia de aumentar el número de horas lectivas semanales exclusivamente de la asignatura de instrumento principal:

J.: pero en cuanto a piano yo la hora y media lo veo bien, no sé qué opinaréis vosotros...

L.: sí, menos no. Dos horas no me importaría, pero ya menos no. (GDC, párrafos, 24-25).

O, incluso, a aumentar los cursos de carrera:

J.: cinco.

M.: cinco.

J.: cinco, mínimo.

AN.: yo creo que cinco y el último para el TFG.

M.: yo creo que tal y como está planteado mejor cinco.

ENTREVISTADOR: Y el último año dedicarse a repertorio y al TFE, como dice vuestro compañero.

AN.: es que si tienes que hacer el programa de 50 minutos o más y preparar un trabajo, pues... (GDG, párrafos 131-137).

1.3. Metodología: El currículum desvelado

En esta categoría se aglutinan seis códigos y un total de 19 citas. Anteriormente, se ha argumentado cómo la “Metodología” tomaba sentido en la reconstrucción del currículum gracias a la “empatía” docente. De esta manera, el profesor o la profesora, habiendo creado una concepción de lo que se debe enseñar o el “Enfoque de la asignatura”, pasa a ejercer su labor. El código anterior, lleva implícitos contenidos propedéuticos que se reformulan a nivel de Enseñanza Superior y se ajustan de manera continua mientras dure la docencia. Dicho ajuste, en ocasiones, no se corresponde con las demandas del alumnado, creador, por otra parte, de su propia interpretación del “Currículum”:

E.: yo no estoy de acuerdo. Al menos, yo no veo muy bien la especialidad enfocada en sí a lo que es la interpretación. A lo que más prioridad le tienes que dar es a lo que es en sí tocar. Yo pienso que hay alguna asignatura que, no porque no sean interesantes, sino que la forma en la que se enseña no me parece a mí útil; es decir, no me aporta algo que yo pueda después llevar luego al terreno de la interpretación. Entonces, lo veo una pérdida de tiempo pensando en poder invertir ese tiempo a la hora de estar estudiando y también lo que pienso es que veo mucha falta de exposición en público –aunque eso ya supongo que dependerá del profesor: hay algunos que hacen más audiciones y otros menos–. Pero ya no hablo solo de las audiciones, sino que en general, por ejemplo, al igual que para viento hay muchas más actividades de cara al público, para los pianistas, por ejemplo, veo

escasa esa actividad, ya no solo en el conservatorio, sino fuera de él también.

ENTREVISTADOR: O sea, hablas de audiciones, de clases, eventos; ¿propones que se promueva sacar al alumnado del conservatorio?

E.: sí porque en sí lo que el intérprete necesita es mucho rodaje, y si falta ese rodaje, por mucho que tú toques y estudies, no veo yo que del todo esté bien enfocada la especialidad (GDG, párrafos 15-17).

Como se ha apuntado anteriormente, el alumnado es intérprete del “Currículo”: de la misma manera que el profesorado construye su concepción de lo que se debe enseñar, el alumnado hace lo propio con lo que se debe aprender. Esto explicaría, entre otras cosas, los desajustes plasmados en el fragmento anterior, o en el que sigue:

ENTREVISTADOR: en general, ¿estáis contentos con el nivel que estáis adquiriendo dentro del conservatorio?

M.: yo no

E.: yo tampoco

M.: me lo esperaba de otra forma. Yo he llegado a tercero y ha sido el cambio de mi vida. Yo pensaba que en cuatro años tendría mi carrera. Digo: “después de estos años puedo elegir lo que yo quiera hacer”. Pero ahora, me he dado cuenta de que prefiero incluso repetir curso e ir poco a poco, o hacerlo de manera que me guste a mi, que ir rápido, porque es que tengo también la sensación de que todo el mundo quiere terminar rápido y, tal y como están las cosas, pues yo estoy en plan: “yo tranquila...” (GDG, párrafos 126-129).

En esta categoría cobra especial importancia la empatía/sensibilidad del profesorado, entendidas de manera amplia: por un lado, como la capacidad para interpretar el “Currículo” construido y, por el otro lado, como la capacidad para transmitirlo o enseñarlo al alumnado:

AN.: yo hecho en falta a parte de eso, o sea de el profesor te indique cómo estudiar, hecho en falta lo que tú decías antes de la memoria...su técnica...lo que sea, lo que tenga él, pero que te lo enseñe [...] (GDG, párrafo 120).

Según se desprende del párrafo anterior, la enseñanza pianística es entendida como algo personal, algo que se pasa de maestro a discípulo: un conocimiento que te dan. Dentro de esos conocimientos transmisibles, las personas entrevistadas han destacado algunos en el transcurso de las entrevistas que han sido codificados individualmente en el análisis posterior: se trata de la “Técnica pianística”, la “Memoria” y el “Repertorio”. Todos ellos están asociados entre sí y forman parte –son– el “Enfoque de la asignatura”, en tanto que necesitan del profesorado para su enseñanza y de éste depende la interpretación del “Currículo” o contenido:

L.: al final los profesores ocupan una cátedra de profesor, no una cátedra de gran pianista. Me parece genial que seas un gran pianista, pero si no eres buen profesor: ¿qué haces enseñando? Yo creo que ahí está la clave. Para mí un buen profesor de superior de piano es aquel que es buen concertista, pero mejor profesor; porque si no te sabe enseñar, ¿de qué sirve? Me parece muy importante que un profesor salga al escenario, pero me parece mucho más importante que sepa hacer que yo sea pianista en un escenario. Yo estoy aquí para aprender, no me sirve de nada que tú toques genial, lo que quiero es tocar yo genial. Y eso es lo que me ha pasado muchas veces con muchos profesores: yo recuerdo una vez un caso que estaba con un profesor intentando tocar un pasaje que no me salía de ninguna manera y lo que hizo el profesor fue levantarme, sentarse, y me dijo: pero por qué no te sale si es fácil, y me lo tocó él perfecto. Pues bueno, para él será fácil, pero para mí no. Hay un problema que tengo que solucionar y si no me ayudan no voy a solucionarlo. Yo creo que es muy importante que tú me ayudes en mi proceso de enseñanza (GDC, párrafo 58).

Una vez tratado el tema de cómo entiende el propio alumnado que debe hacerse con el “Currículo”, es decir su propia interpretación, queda por tratar, dentro de la categoría que nos ocupa –“Metodología”– el cómo se pone en práctica, es decir, cómo se estudia y cómo se aprende:

A.: en mi caso...la técnica es para calentar: hacer escalas, algún pasaje de alguna obra que te sirva, tal...pero luego: ¿qué pasa? Pues, que ya que tengo un rato para estudiar, y quiero aprovecharlo, pues no es que me tire calentando mucho tiempo: directamente me voy a la obra, y en

un pasaje que a lo mejor no me salga, que trabaje octavas o que trabaje otras cosas, pues ya lo trabajo ahí.

ENTREVISTADOR: vale, o sea que, en tu caso, la falta de tiempo te impide, o te hace decantarte por no estudiar técnica con un programa secuenciado.

A.: claro. A ver...yo ha habido veces que...cuando –bueno yo tengo un libro de estos que trabaja la técnica de escalas y tal, desde hace tiempo– y habido veces que...digo: “venga, me voy a poner va”. Pero luego digo: “si es que estoy muy cansada y no tengo tiempo...” (GDG, párrafos 89-91).

En los párrafos anteriores se ha introducido un nuevo código: “Técnica pianística”. Es una de las palabras más repetida –por debajo de piano– por el alumnado entrevistado²⁹ y parece existir un consenso sobre la pertinencia de su estudio:

ENTREVISTADOR: Y claro, entonces ¿tú estudias los pasajes de las obras que no te salen de alguna forma en especial...o a base de repetición...? Pensando en resolver los problemas técnicos, claro.

MA.: bueno...sí... ¿cómo lo estudio, no?, ¿cómo lo abordo?

ENTREVISTADOR: Pensando en resolver los problemas técnicos claro. O sea, si tú aplicas algunos patrones determinados...

MA.: ¿para que se te quede mejor dices? Sí...a ver...según el pasaje...pues puedo hacer...por ejemplo...si un pasaje lo puedo agrupar en acordes porque así se te queda mejor, no sé...yo creo que me entenderéis, ¿no? Técnicas de estas que usamos...

M.: sí.

E.: sí

(hablan a la vez).

MA.: Agrupar en grupos de no sé cuantos...

²⁹ Véase la Figura 32.

J.: yo por ejemplo en un pasaje que sea muy difícil, muy enrevesado, lo que hago es simplificarlo mucho, mucho: me quedo con lo base y a partir de ahí voy añadiendo cosas (GDG, párrafo 101-108)

Sin embargo, al reflexionar sobre el cómo es enseñada, se observan disparidades, como la que se recoge a continuación:

MA.: de hecho, yo le pregunté al profesor, bueno...uhm...: “¿aparte de las obras, tú nos recomiendas, tú crees que nos convendría que nos mandes ejercicios aparte...pues... aparte de las obras que estamos viendo, ejercicios de octavas, ejercicios de lo que sea...?” Y dice: “no, yo creo que no es necesario –dice– que con las obras ya es suficiente”. Y bueno...claro, yo pregunté porque sé que en otros sitios activamente se estudia la técnica (GDG, párrafo 100).

No se trata de una problemática sencilla puesto que, tal y como se aprecia en la Figura 31, “Técnica”, “Repertorio” y Memoria” están relacionados entre sí y, al ser parte del “Enfoque de la asignatura”, el cambio en uno de ellos hará que cambie significativamente éste último:

D.: [...] me da bastante impotencia de pensar que no podemos encontrar de verdad un método, una aproximación de todas las metodologías posibles: ¿de verdad que es tan imposible? Es tan utópico que...claro, yo es que todos los profesores que he tenido a lo largo de mi trayectoria académica han sido distintos. Y claro cada uno la contempla [la técnica pianística] de una manera distinta, como bien decía mi compañera, hay veces que lo que te han dado antes no sirve para nada; hay que cambiar radicalmente. Es un tema que siempre me ha atraído bastante. Siempre me ha llamado mucho la atención (GDC, párrafo 40).

La disparidad metodológica recogida en el párrafo anterior puede provocar conflictos, debido al cambio brusco en la manera de hacer, como el que transmite la siguiente alumna:

E.: claro, yo es que antes, por ejemplo: no me exigían tocar de memoria. Casi nunca he tenido que estudiar de memoria. Entonces cuando llegué aquí que me dijeron toca todo de memoria, que si no era de memoria no tocaba, pues fue como...nunca me he visto en esa situación antes. Entonces al principio me costó muchísimo arrancar. Y

también me di cuenta de que no es estudiarte la obra y memorizarla, sino que mientras la estás estudiando ya la estás memorizando; mientras estudias un pasaje al final se me quedaba, a veces porque sé que es esta tonalidad, a veces porque tal. Y luego, también eché mucho en falta que te vaya el profesor cómo estudiar. Y aquí, bueno pues si no lo sabéis, pues tienes que entenderlo por ti misma. Entonces yo tuve una época en la que estuve muy perdida...no entendía el por qué (GDG, párrafo 125).

Los párrafos anteriores aluden a la necesidad de memorizar el repertorio, que se manifiesta como una imposición derivada de la interpretación del currículo que efectúa el profesorado. De la misma manera, el profesorado de piano ejerce un rol fundamental en lo que a la elección del repertorio se refiere:

J.: [...] Estamos muy centrados en el repertorio clásico sin salirnos más allá de repertorio más moderno del siglo XX y XXI, contemporáneo, porque la sociedad evoluciona y creo que nos estamos dejando una gran parte de repertorio olvidado.

G.: el canon de las obras tradicionalmente importantes está bien y hay que estudiarlo, pero hace falta también otra parte importante: más cercana a que el alumno pueda elegir lo que le interese

ENTREVISTADOR: ¿en base a...?

G.: a tu perfil como músico que te quieras crear (GDG, párrafos 40-43).

Sin embargo, dentro de los discursos integrantes de este código, no se aprecia consenso entre participantes de ambos grupos de discusión. Es más, se podría establecer una contradicción: mientras en un grupo se demanda una mayor libertad de lección, tal y como se ha podido observar en los párrafos anteriores, en el otro grupo de discusión existe unanimidad al reconocer la flexibilidad del profesorado sobre esta cuestión:

ENTREVISTADOR: ¿os gusta el repertorio que estáis trabajando?

L.: en ese aspecto mi profesor ha sido muy flexible con el repertorio. Yo en el superior no tengo ninguna queja.

D.: yo no sabría responderte en este caso.

J.: yo en el repertorio bien. Lo que yo sí que he notado es que cuando se hacían ciclos de conciertos y demás parecía que estaba estructurado, pero en el fondo tampoco estaba tan estructurado. Y también he notado que son flexibles con las peticiones del L.do. A mi por ejemplo no me han hecho hacer una obra clásica, un concierto, una romántica...sino que han sido un poco más libre en cuanto al tema de organización. Es verdad que luego las obras que tocaba sí que notaba que eran del nivel. Pero en cuanto a organización creo que había demasiado margen en este aspecto.

ENTREVISTADOR: o sea, que la secuenciación del profesional en estilos y obras obligadas en el superior no os lo exigen...

J.: quizás se debería, pero tal vez no tan estricto como en el profesional, donde eran tres estudios cada trimestre, etc. Era otro tipo de trabajo (GDC, párrafos 15-20).

Hasta este punto se han tratado los tres códigos de los que emana el “Enfoque de la asignatura”. No se puede concluir este apartado sin tratar el último de los códigos generados mediante el análisis cualitativo del discurso: el código “TIC”, que hace referencia a las Tecnologías de la Información en la Comunicación, y que está asociado al código anterior, como se puede observar en la Figura 31. Esta temática –TIC– emergió al generarse un debate en torno a la posibilidad de emplear una enseñanza online de la asignatura de piano en un futuro. Resulta revelador analizar este código ahora, bajo el tamiz del tiempo, ya que después de la pandemia de la Covid-19, que provocó la suspensión de la docencia presencial en marzo de 2020 en España, las experiencias con el formato telemático se convirtieron en cotidianas (Roger-García, 2020). Sin embargo, a fecha de celebración de los grupos de discusión, los participantes expresaban lo siguiente:

M.: yo eso no...no lo veo. Si en cuanto a sonido ya cuesta entenderlo en una clase...que te dicen “hazlo así” y te cuesta oír la diferencia...por videoconferencia no...

MA.: yo no lo veo.

AN.: el concepto tradicional de una clase de piano creo que no se puede conectar con esta forma tecnológica. Por ejemplo, en la escuela de música en la que trabajo yo, son sobre todo niños, y es tiempo y veo

que mucho que música hay un trabajo pedagógico que tengo: tengo que explicar como funciona el piano por dentro, responder a preguntas que tienes a parte...

[...]

M.: a mi me parece muy raro (risas)

E.: que va

J.: es que muchas veces necesitamos que el profesor nos diga cómo lo hace, que se siente en el piano y nos diga: ¿ves cómo hago el movimiento de mano, ves cómo...?

M.: a ver que si una vez se ve en presencia...pero imagínate que son dos meses sin verse (párrafos 150-161).

1.4. Futuro: Reinterpretando el currículo

La “Metodología” interiorizada supone, en última instancia, la preparación para el “Futuro” del discente, y lo caracteriza como pianista gracias al “Enfoque de las asignaturas” que le ha sido posibilitado durante su periodo de formación; enfoque que, no hay que olvidar, se entiende que se construye de manera conjunta entre docente y discente, tal y como se desprende de la Figura 31.

En este código, que cuenta con seis citas, está asociado, como se observa en la Figura 31, con la mayoría de los códigos resultantes de este análisis, presentes a lo largo de los discursos. El alumnado es consciente de que se prepara en el momento presente, en un contexto, para un futuro determinado por lo que haga y lo que no desde el ahora, y es esa lo que lleva a tener una visión global:

A.: luego también es que a veces nosotros no sabemos la importancia que tienen esas otras asignaturas. Por ejemplo, mucha gente pregunta por ejemplo la finalidad de la clase de Performance, que cuál es la finalidad –que nos ha enseñado ritmo, movimiento, bailar, etc.–. Y luego esas cosas forman parte de, a la hora de sentarte a tocar, tiene que ver todo...Muchas veces me planteo, porque yo no quiero ser concertista y me encanta la enseñanza, y me planteo vale y una vez acabe el superior, qué. Porque yo puedo aprender lo que me ha gustado de un profesor y coger eso, puedo aprender lo que no me ha

gustado y decir no, así no. Pero hecho también en falta una asignatura que te diga cómo va enfocada la enseñanza, pero desde para ti, desde tu punto de vista (características personales) cuando acabas, porque claro mira ya está tienes el título, ya eres profesor, apruebas las oposiciones...muy bien, tocas muy bien, entiendes de...pero ¿y ahora qué? (GDG, párrafo 59).

Este párrafo deja una pregunta en el aire que interroga sobre el futuro. En este punto, el alumnado de interpretación, al reflexionar sobre la preparación hacia las posibles salidas laborales que tiene su carrera, admite que la docencia es una de las más comunes:

M.: [...] es que el uno por cierto sale siendo intérprete, pero el resto no.

P.: yo no conozco ni ese uno. Es porque se llevan lo de intérprete como a élite.

(risas) (GDC, párrafos 49-50).

Realidad que lleva a la siguiente reflexión, que pone en el punto de mira la pertinencia del currículo de unos estudios que se denominan de “Interpretación” –en contraste con los de “Pedagogía”– y que quedan cuestionados desde su esencia:

D.: en mi opinión a menos que seas gran pianista vas a acabar en la docencia, entonces no sé, centrar todo un plan de estudios hacia un mercado que no existe o que es muy limitado no lo veo muy práctico (GDC, párrafo 27).

Sin embargo, la docencia no está carente de riesgos, tal y como se transmite en el siguiente fragmento, por lo que uno de los modelos laborales efectivos que surgen en uno de los grupos de discusión es el de compaginar la docencia con la interpretación. Además, en este fragmento, se nombra otra de las posibles salidas profesionales conocidas por el alumnado:

J.: a mi me gustaría enfocarlo al mundo del pianista acompañante. Ya sea dando clases o estar acompañando cantantes en una compañía de ópera. Porque yo creo que es una manera de que tienes que estudiar, pensando en ti, a la vez que estás acompañando. Porque la docencia tiene el peligro ese, de que digas, estoy aquí colocado y ale, ya no toco.

E.: yo clases.

M.: sí

A.: yo lo que pienso es que como músico tenemos que buscar fuera y seguir tocando, como formación, que te guste a ti.

P.: es que te va a ayudar a enseñar mejor, lo que tu hagas fuera.

ENTREVISTADOR: o sea, que los que decís docencia, es docencia, pero también tocar, ¿no?

A.: claro (GDG, párrafos 139-145).

1.5. Conclusiones

El análisis anterior corresponde al ciclo empírico vivido por las personas entrevistadas y de esta manera –como transcurso– se ha querido reconstruir. Este devenir arranca desde las “Representaciones pre-académicas” o desde el imaginario conceptual –construido por las personas entrevistadas al comienzo de su carrera– de lo debe ser el conjunto de la enseñanza superior de piano en un contexto determinado. Ideas que son negociadas con el profesorado, produciéndose un reajuste continuo del currículo –“Currículo”– a la par que una interiorización de la “Metodología” o de lo que se hace para un fin. Esto hace que las personas entrevistadas sufran cuando se producen discrepancias entre el “Currículo” –interpretado, evocado, impuesto– y la “Metodología” –vivienda, creada–. Todo el proceso cobra sentido cuando se da una mirada hacia el “Futuro” –expectativas laborales, capacidades adquiridas– categoría referenciada a lo largo de los discursos y que enlaza con todas ellas. El “Futuro” es uno de los nexos que otorga significado al acontecer educativo del estudiantado. Resulta, por lo tanto, necesario que se atienda con cuidado el proceso educativo de las personas estudiantes de piano, de manera que se logre un equilibrio entre las necesidades –lo que se cree que se necesita– y las demandas –lo que se cree que debería ser– de este colectivo, que, en lo que respecta a los grupos de discusión efectuados para esta tesis doctoral, han sido las siguientes:

- Necesidad de practicidad en la interpretación del currículo. Las personas entrevistadas demandan que las asignaturas que cursan estén más enfocadas a su realidad como futuros profesionales del piano.
- Priorizar el estudio del instrumento: reduciendo el número y la carga lectiva de las asignaturas teóricas del currículo y las tareas extraescolares.
- Afinar la metodología: el alumnado reclama que el mensaje pueda ser comprendido, no solamente mostrado.
- Diseñar un programa técnico sólido con bases comunes.
- Integrar la didáctica del piano en el currículo.

De esta manera, quedan sintetizadas las conclusiones principales de este estudio mediante grupos de discusión para poder así pasar al segundo de los estudios que se plantean en esta tesis doctoral, que es el estudio mediante cuestionario. Será aquí donde se comprobará, entre otros aspectos, si algunas de las enunciaciones anteriores pueden extrapolarse a una muestra mayor.

2. PROCEDIMIENTO Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

En este apartado se describen los datos que han arrojado las respuestas del cuestionario. Se contemplan tanto los datos cuantitativos como los datos cualitativos, recogidos estos mediante las preguntas de tipo abierto.

La muestra de este estudio está compuesta por 222 estudiantes de Grado Superior de la especialidad de Interpretación de Piano procedente de los Conservatorios Superiores de España. De estos, 122 cuestionarios resultaron completos y 100 incompletos. Se decidió descartar estos últimos una vez considerados los aspectos que se detallan a continuación.

El problema de la no respuesta es uno de los más frecuentes en los estudios mediante cuestionario: “prácticamente imposible de evitar” (Sánchez-Carrión, 2000, p. 8). Este es un problema que no suele tratarse en los textos metodológicos más extendidos y que además se obvia rutinariamente en la investigación (Castillo, 2012). Sin embargo, un tratamiento incorrecto de los datos perdidos “puede poner en peligro la validez de un estudio debido a la reducción del poder

para detectar diferencias y, especialmente, a que los sujetos que se pierden rara vez representan al grupo como un todo” (Streiner, 2002, p. 70).

En el caso de este estudio, la problemática detectada se centra en la no respuesta parcial. Esta realidad requiere la toma de decisiones por parte del investigador en orden de evitar los posibles sesgos resultantes de un tratamiento de los datos incompleto (Castillo, 2012). Dicho sesgo, en este estudio, se compensa disminuyendo el tamaño de la muestra a analizar, obviando los sujetos con información incompleta de manera que se analiza un menor número de unidades, pero completa en información.

2.1. Análisis univariado

En primer lugar, se procede a presentar los datos de forma univariada, analizando individualmente cada una de las respuestas a los ítems del cuestionario, de todas las dimensiones que lo componen, en base a su frecuencia expresada en porcentaje.

2.1.1. Caracterización de la muestra

En este apartado se reúnen los resultados de las preguntas que conforman la primera dimensión del cuestionario. Se trata de una serie de ítems que describen el perfil de las personas encuestadas, contemplando aspectos como el sexo, edad, centro de estudios, curso y actividad profesional, entre otras cuestiones.

1) Sexo

La muestra está formada por un 62% de personas que se identifican con el sexo femenino, mientras que un 38% lo hace con el masculino. La participación del género femenino es mayor que la del masculino, como se aprecia en el siguiente gráfico (Figura 33):

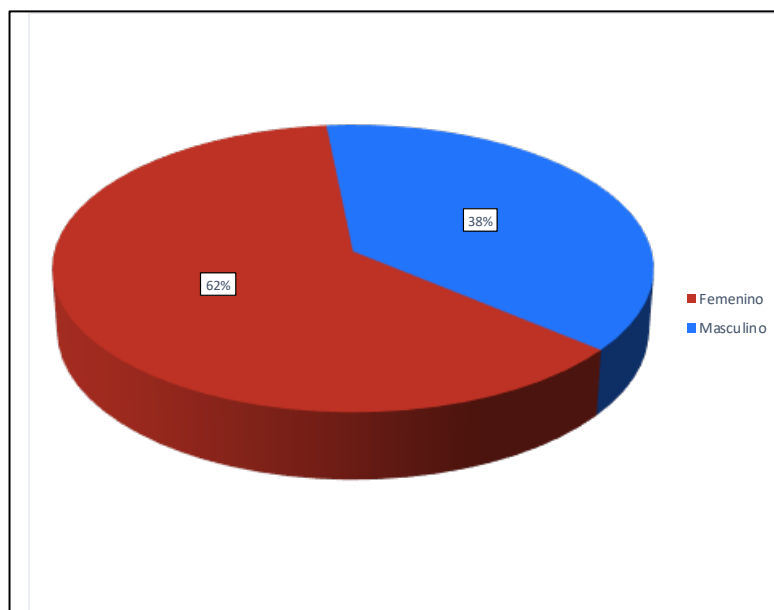


Figura 33: Sexo de las personas encuestadas

2) Edad

El promedio de edad se sitúa en 21 años, siendo la moda de 20 años, con una desviación típica de aproximadamente cuatro años (3,623). La edad mínima es de 17 años y la máxima es de 44. Por lo tanto, como se puede observar en la Figura 34, las franjas de edad mayoritarias son de 18 a 20 años (49,2%) y de 21 a 23 años (42,6%):

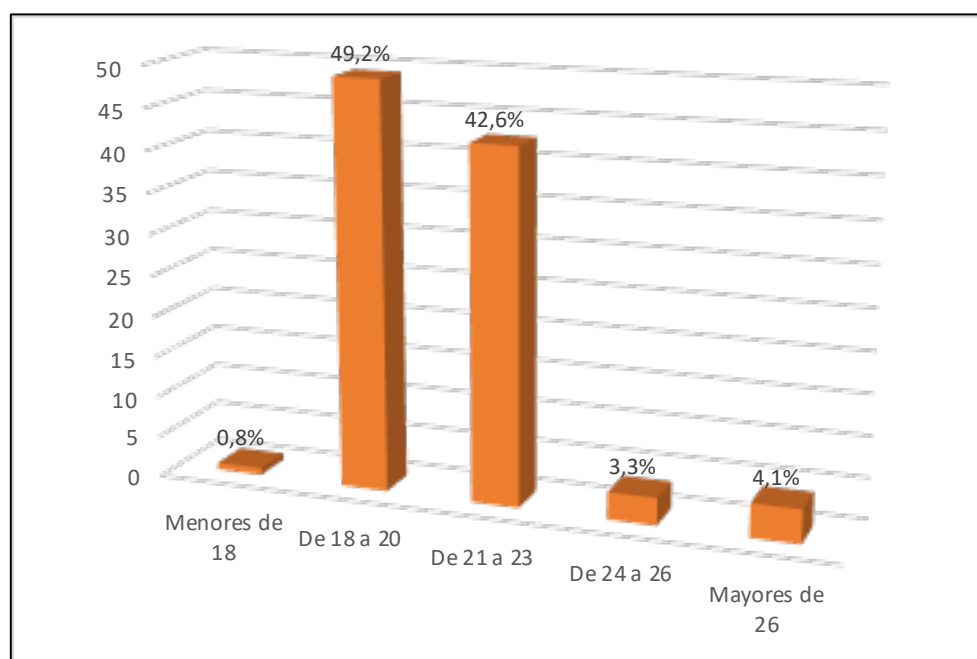


Figura 34: Edad

3) Centro de estudios

La mayoría de las personas encuestadas estudian en centros de titularidad pública, como se refleja en la Figura 35. Estos datos concuerdan con la realidad poblacional, según la estadística del MEFP (2020c), donde se refleja una proporción considerablemente menor (10,8%) de estudiantado de centros de titularidad privada que de pública (Figura 35)³⁰.

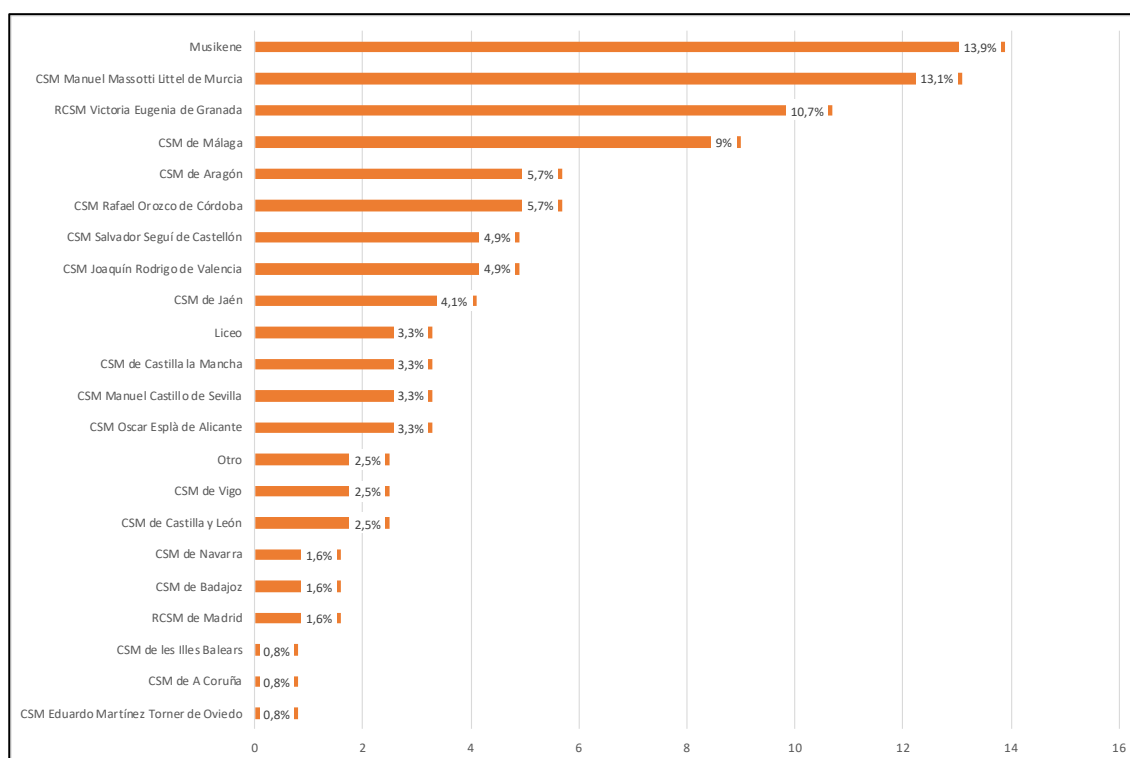


Figura 35: Centro de estudios

Los centros de los que se ha obtenido un mayor número de respuestas han sido el Conservatorio Superior de Música del País Vasco Musikene (13,9%) y el CSM Manuel Massotti Littel de Murcia (13,1%), seguidos por el Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada (10,7%). La inclusión de la categoría de Otro (2,5%) permitió a estudiantes de otros conservatorios participar en el estudio. En concreto, se registró un caso para el Conservatorio Superior Katarina Gurska de Madrid y uno para el Conservatorio Musical Arts de Madrid. Otro caso fue registrado con el nombre de Ca Toni, sin embargo, no se ha podido constatar la existencia de dicho centro.

³⁰ Véase Marco Metodológico.

4) Curso

El porcentaje más elevado de estudiantado se concentra en segundo curso (32%), seguido de tercero (29%). Un 17% y un 15% de la muestra cursa cuarto y primer curso, respectivamente. El porcentaje es menor para las personas que están acabando las últimas asignaturas de la carrera junto con el TFG (2%) y para aquellas que solamente tienen pendiente el TFG por terminar para finalizar sus estudios (1%), como se observa en la Figura 36:

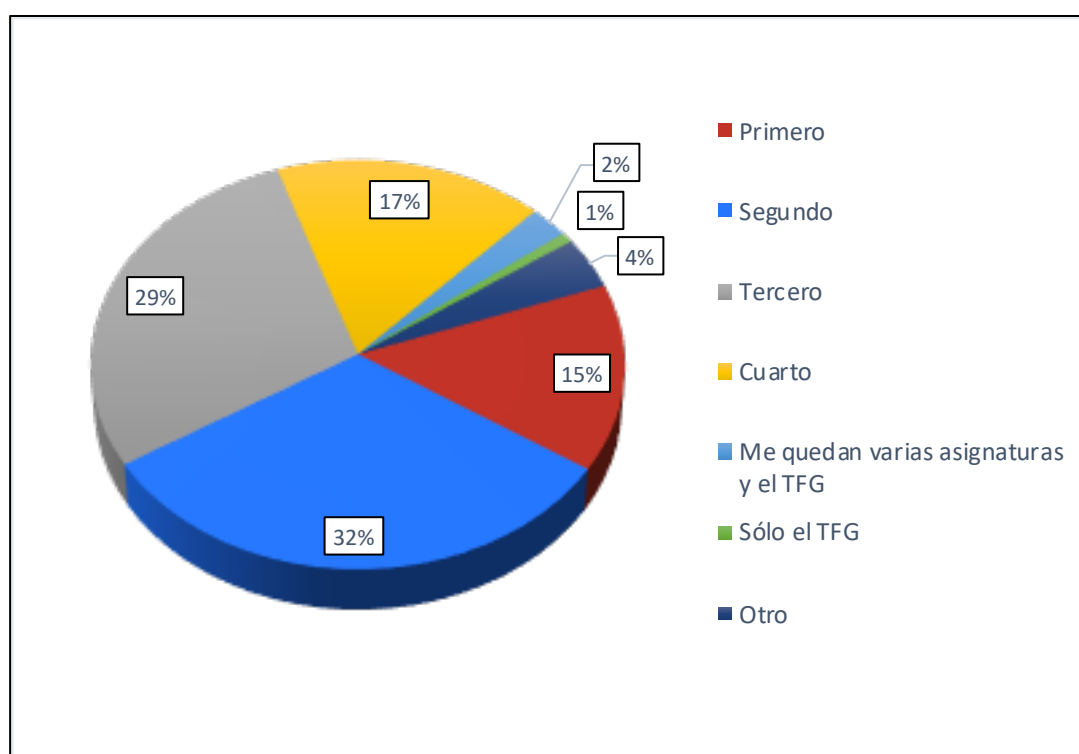


Figura 36: Curso

5) Nota media

Atendiendo a los resultados de este ítem, se puede afirmar que la mayoría de encuestados ha obtenido buenas calificaciones en el curso anterior, siendo la moda de Notable (Figura 37):

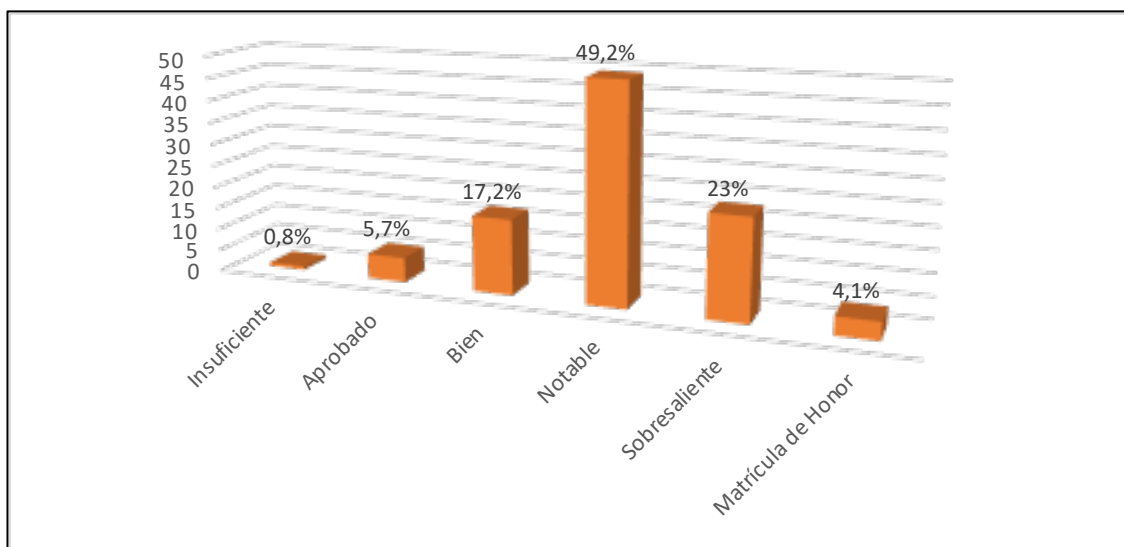


Figura 37: Nota media del curso anterior

6) Simultaneidad de estudios

Las personas encuestadas se centran en su mayoría en estudiar Piano en el itinerario de Interpretación (73,8%). Sin embargo, un 25,4% afirma simultanear estos estudios con otros. Dentro de estos últimos, se prefiere un Grado Universitario (87,1%) frente a estudiar Otro Título Superior de Música (9,7%). Un 3,2% indica estar simultaneando los estudios de piano con un Máster. Nadie compagina el Título Superior de Piano con estudios de Doctorado (Figura 38):

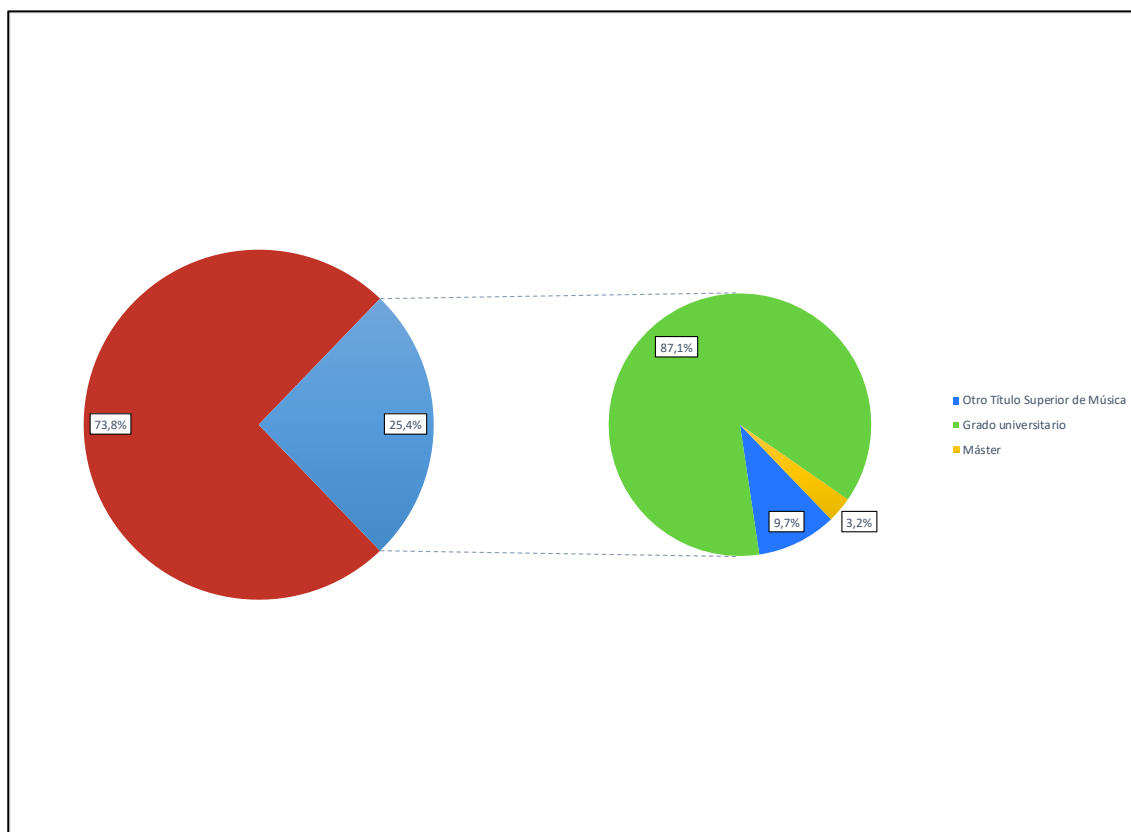


Figura 38: Simultaneidad de estudios

7) Conciertos

Los resultados de este ítem indican que solamente un 25,4% del estudiantado realiza conciertos. De estas, un 51,6 % lo hace con una frecuencia anual de 1 a 5 conciertos, un 35,5%, de 5 a 10; y, un 12,9 %, de 10 a 15. Nadie toca más de 20 conciertos anuales (Figura 39):

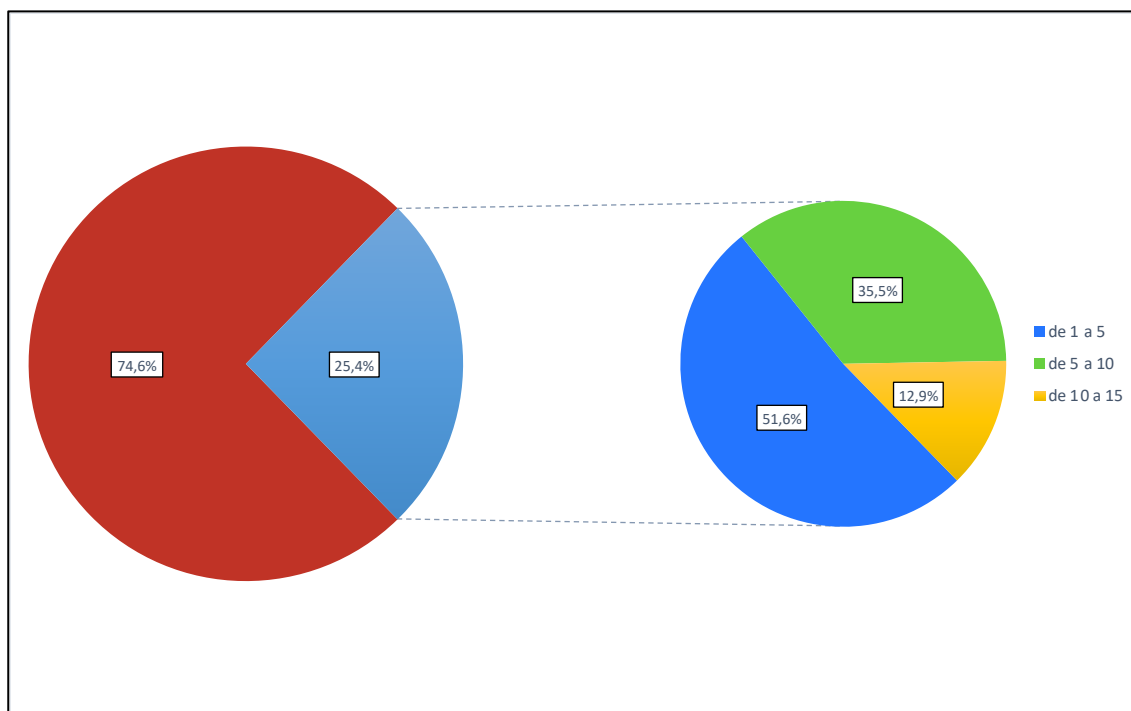


Figura 39: Conciertos

En cuanto a la tipología de las actuaciones, se registra un 58,8% que interpretan en público como solista, un 35,3% que lo hacen en grupos de cámara, un 3,90 % en la modalidad con orquesta y un 2% dentro de la categoría Bolos, en bodas y eventos (Figura 40):

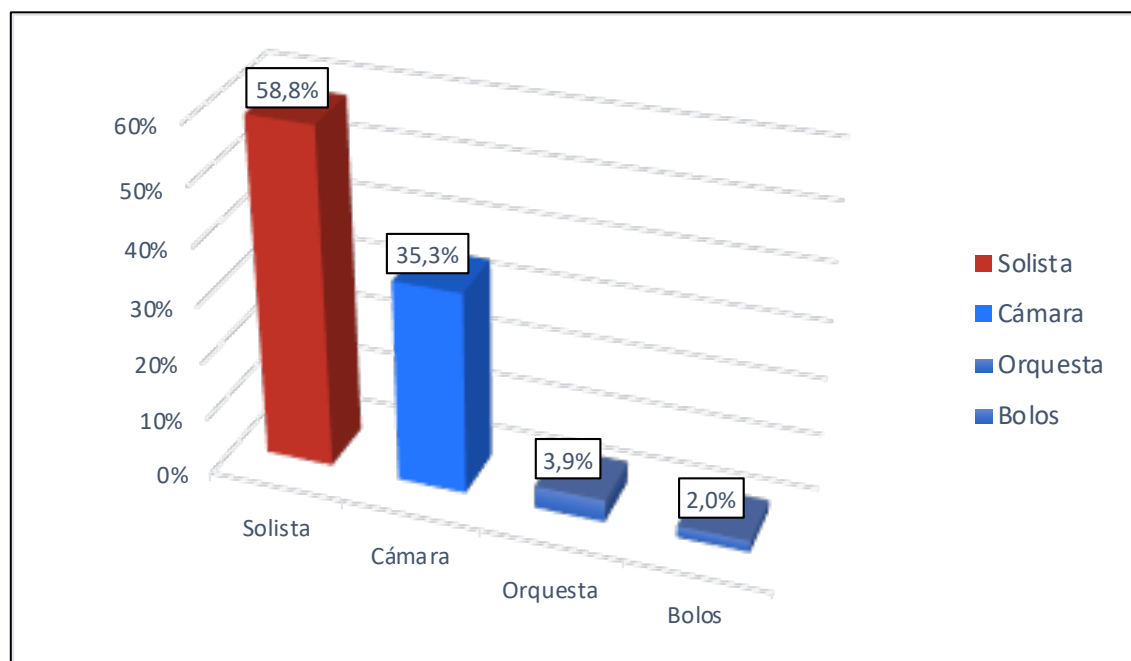


Figura 40: Tipología de conciertos

8) ¿Compaginas estudios con la docencia?

Al preguntar si las personas encuestadas ejercían labor docente, las respuestas indican que un 27,9% está activo en el terreno laboral, frente a un 72,1% que no lo está (Figura 41). La modalidad de docencia mayoritaria es la de clases particulares: un 69,2% de las personas que se declaran activas laboralmente seleccionan esta opción. Sin embargo, solamente 2,6% afirman trabajar en centros públicos y solamente un 2,6% afirman impartir *masterclasses* de piano. Un 25,6% imparte docencia en un centro público (Figura 41):

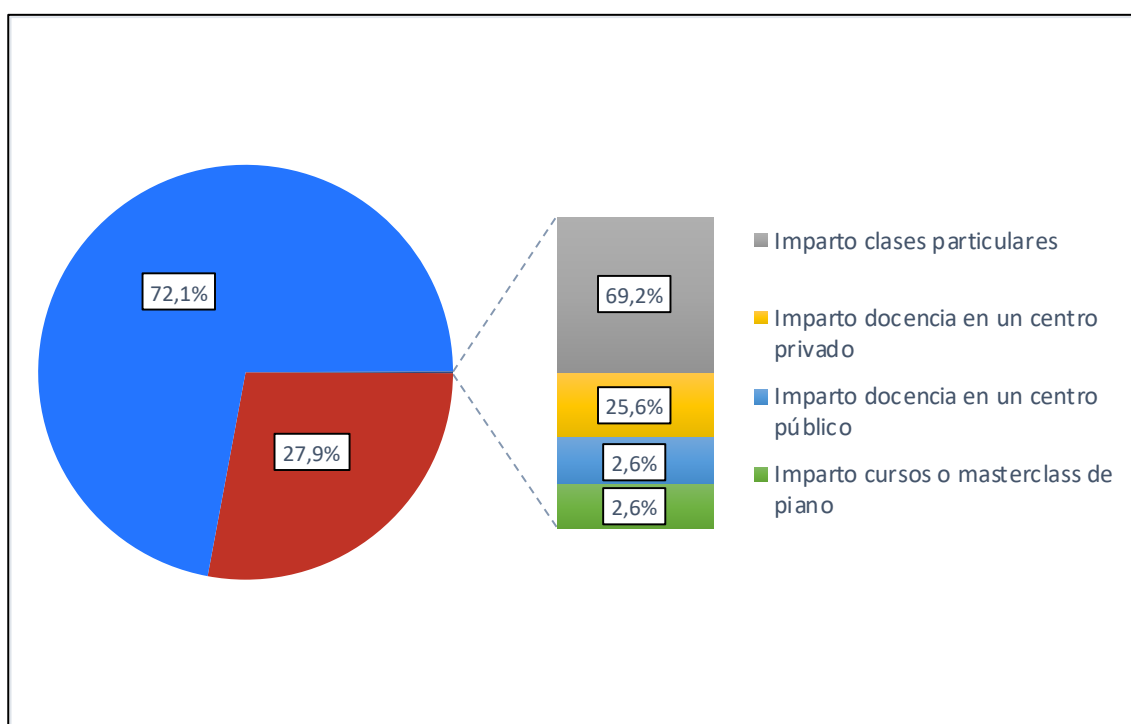


Figura 41: Compaginar estudios y docencia

2.1.2. Salidas y futuro profesional

Se recogen en este apartado los resultados de las preguntas de la segunda dimensión del cuestionario, relativas a la preparación para afrontar el futuro laboral de los discentes y a las creencias que tiene el estudiantado sobre posibilidades de empleo a medio plazo.

1) Información recibida sobre futuros estudios o empleos

En lo que respecta a si dentro del conservatorio se informa al alumnado sobre las salidas profesionales que posibilita el Título Superior de Piano, un 76,9% no ha

recibido ninguna información, frente a un 23,1% que sí que ha sido informado sobre qué opciones existen al terminar la carrera (Figura 42):

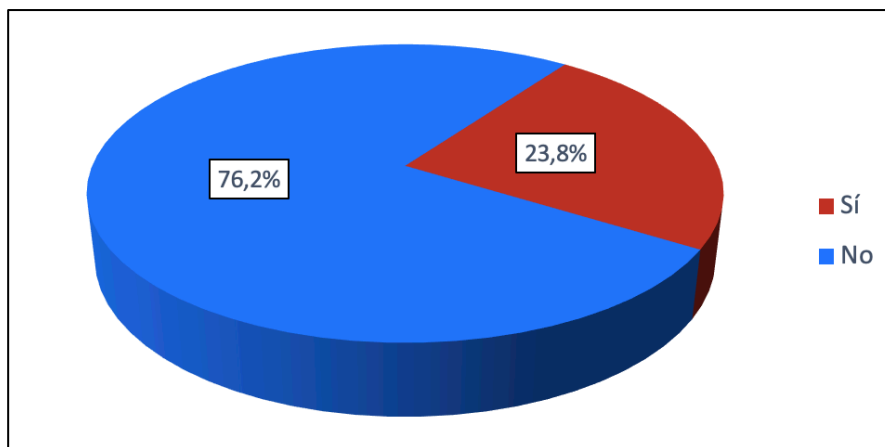


Figura 42: Información recibida sobre futuros estudios o empleos

Los beneficios reportados de dichas experiencias se aglutinan en concretar posibles salidas laborales (24,7%), clarificar futuros estudios (18,5%), información sobre cursos (13,6%), información sobre becas (11,1%), cómo buscar trabajo en el mundo de la música (9,9%), información sobre concursos (8,6%), cómo elaborar un currículum (6,2%), información acerca de tipos de contratos para actividades artísticas (3,7%), cómo conseguir conciertos (2,5%) e información acerca de asociaciones musicales (1,2%), tal y como se plasma en la Figura 43:

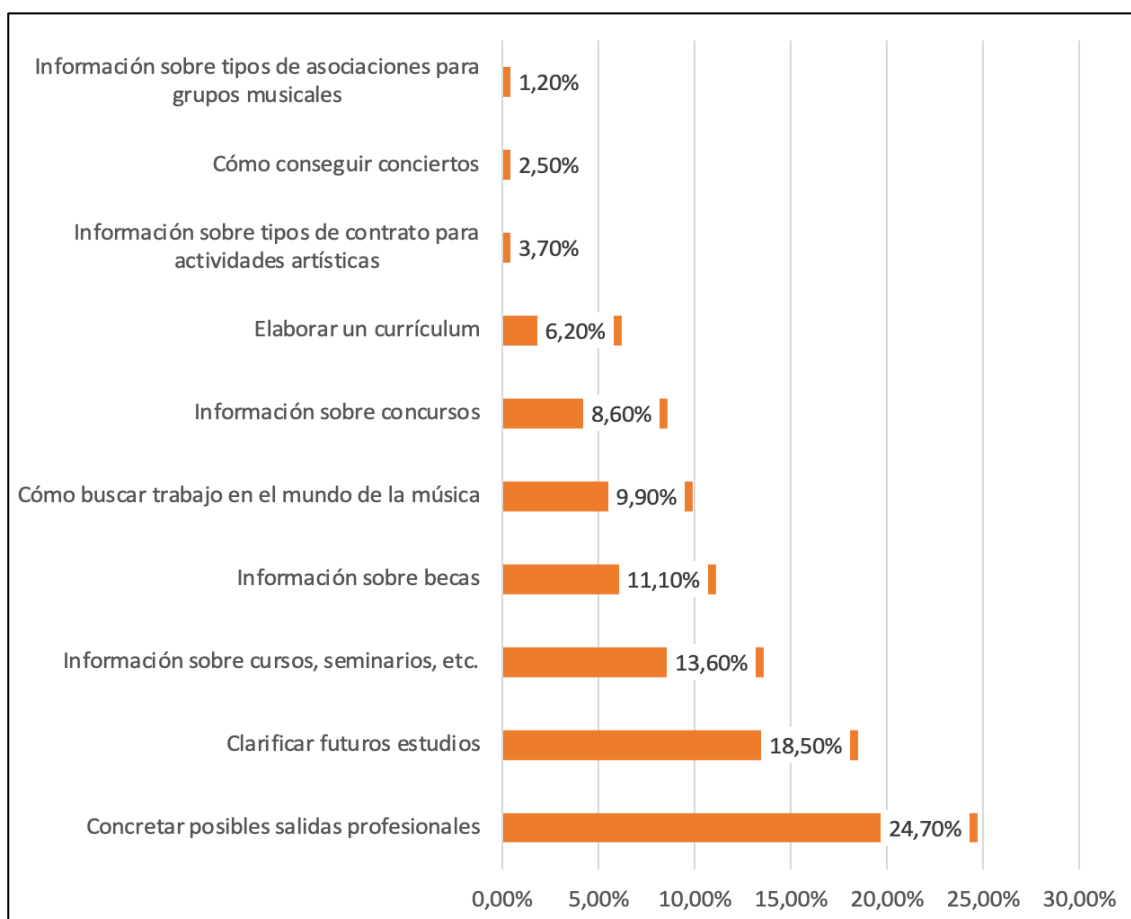


Figura 43: Beneficios de recibir información sobre el futuro laboral

2) Expectativas de futuro a medio plazo

La mitad de las personas encuestadas, un 50%, afirma que dentro de cinco años continuará compaginando estudios musicales con algún trabajo relacionado con el mundo de la música, frente a un 6,6% que simultaneará estudios con un trabajo que no esté relacionado con la música. Un 19,7% cree que trabajará con dedicación exclusiva en un puesto relacionado con la música, un 15,6% no trabajará y seguirá estudiando y un 6,6% desempeñará su actividad laboral en un ámbito no relacionado con la música, pese a haber estudiado el Grado Superior de Piano (Figura 44):

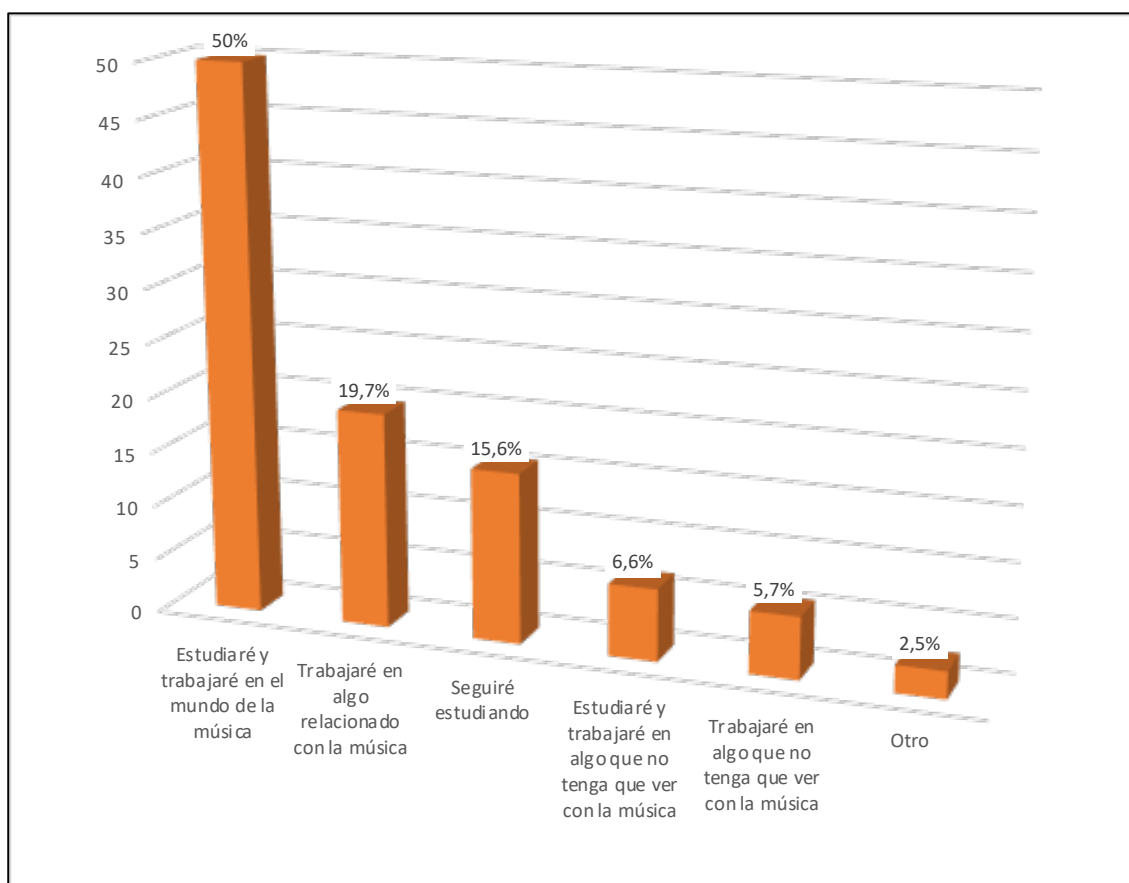


Figura 44: Expectativas de futuro a medio plazo

Dentro de la categoría Otro (2,5%), se recogieron datos que indicaban la situación de búsqueda activa de empleo sin éxito (33,3%), la dedicación laboral al mundo de la música mientras se compagina con estudios de disciplinas no musicales (33,3%) y la ausencia de cualquier pronóstico (33,3%).

2.1.3. Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística

1) Cambio metodológico

Al preguntar si en la actualidad se está viviendo un cambio en la manera de enseñar del profesorado, las personas encuestadas muestran opiniones divididas: un 50% afirma que no se está produciendo ningún cambio con respecto al pasado y que la metodología docente en la clase de piano sigue siendo la misma que hace varios años atrás y un 50% sostiene que sí que se está produciendo un cambio reconocible (Figura 45):

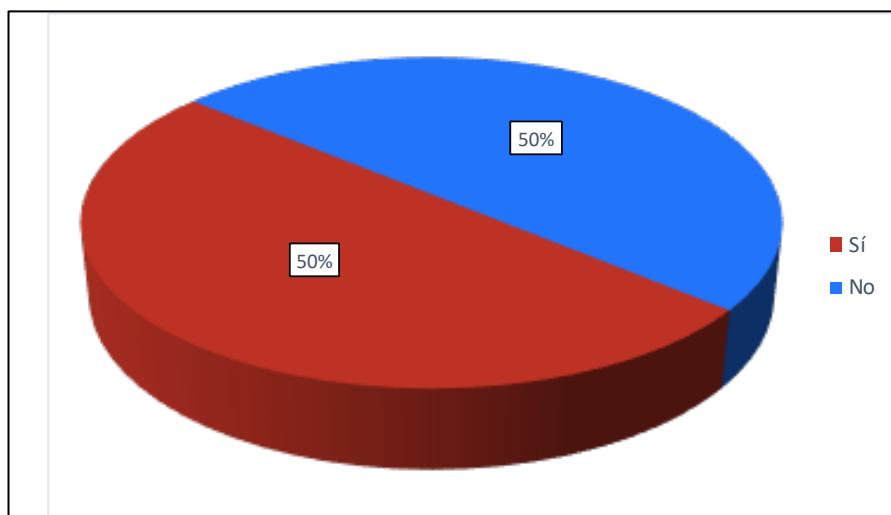


Figura 45: Cambio metodológico

2) Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística

En este punto del cuestionario se recogen una serie de cuestiones acerca de las concepciones del estudiantado acerca de aspectos relativos al estudio y aprendizaje de la técnica pianística. Se opta por el formato de escala Likert de cinco puntos. Por ello, antes de proseguir con la descripción de los resultados, se calcula el coeficiente de Alfa de Cronbach, en orden de comprobar la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en el instrumento de medida.

Si bien, tal y como señalan Nunnally (1967) y Huh, Delorme y Reid (2006), citados en Frías-Navarro (2020), un valor de consistencia interna de 0.6 o 0.5 puede ser suficiente en estudios de corte exploratorio, se decidió, de acuerdo con el grueso de literatura, aceptar el resultado cuando fuera mayor que 0.7, tal y como apuntan Nunnally (1978), Nunnally y Bernstein (1994), Kaplan y Saccuzzo (1982) y Loewenthal (1996), citados en Frías-Navarro (2020). En consecuencia, se redujo la cantidad de ítems a un total de 18, consiguiendo así una fiabilidad de los datos aceptable de 0,756.

A continuación, se describen los resultados obtenidos para cada uno de los ítems que forman el apartado de concepciones acerca de la técnica pianística.

- Ítem 1: Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.)

Existe la convicción en el estudiantado de que es necesario trabajar la técnica mediante este procedimiento: un 63,9% muestra una posición favorable a esta afirmación (el 35,2% está totalmente de acuerdo y el 28,7% de acuerdo). Un 16,4% no afirma estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Un 19,7% cree que no es necesario emplear ejercicios de mecanismo en el estudio técnico del instrumento (un 14,8% está en desacuerdo y un 4,9% totalmente en desacuerdo), tal y como puede observarse en la Figura 46:

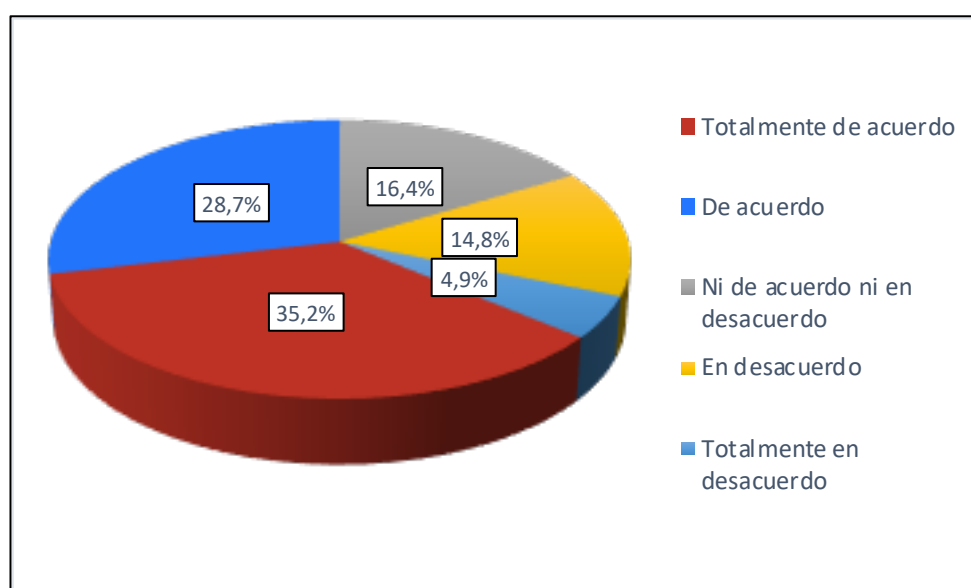


Figura 46: Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.)

- Ítem 2: La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad

En lo que respecta a la importancia de la técnica pianística como medio para poder hacer música de calidad, la mayoría del estudiantado se muestra de acuerdo: un 47% está totalmente de acuerdo y un 37,6% de acuerdo. Un 15,4% no se muestra de acuerdo ni en desacuerdo. Como se puede observar en la Figura 47, no hay opiniones en contra de esta afirmación:

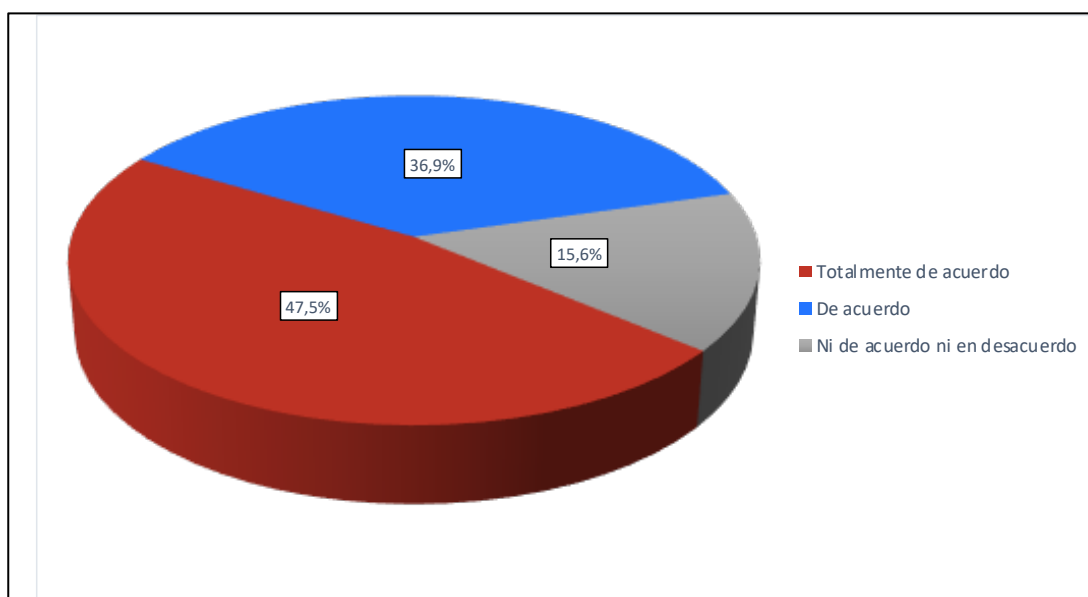


Figura 47: La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad

- Ítem 3: Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal

Un 43,4% (29,5% en desacuerdo y 13,9% totalmente en desacuerdo con la afirmación) señala que no existen ejercicios para realizar un trabajo de destreza técnica del pedal de manera específica, frente al 31,1% (13,1% totalmente de acuerdo y 18% de acuerdo) que sí cree que existen suficientes recursos y un 25,4% que no se postula (Figura 48):

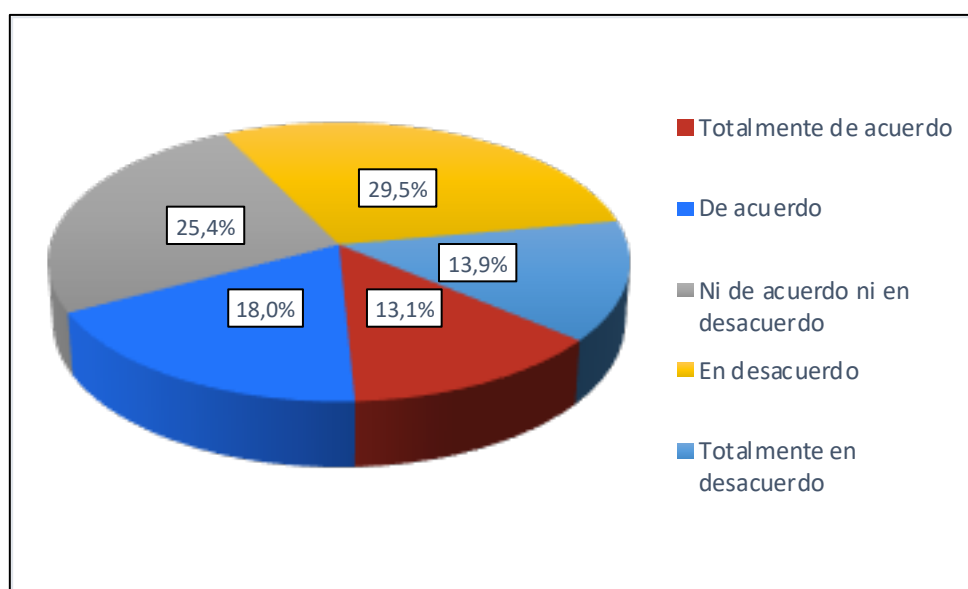


Figura 48: Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal

- Ítem 4: La memoria es una habilidad técnica

Un 26,2% no se postula ni a favor ni en contra de esta afirmación. Sin embargo, un 31,1% se muestra totalmente de acuerdo y el mismo porcentaje lo hace en desacuerdo. Solamente un 8,2% está de acuerdo en sacar a la memoria pianística de las habilidades técnicas y un 3,3% totalmente de acuerdo (Figura 49):

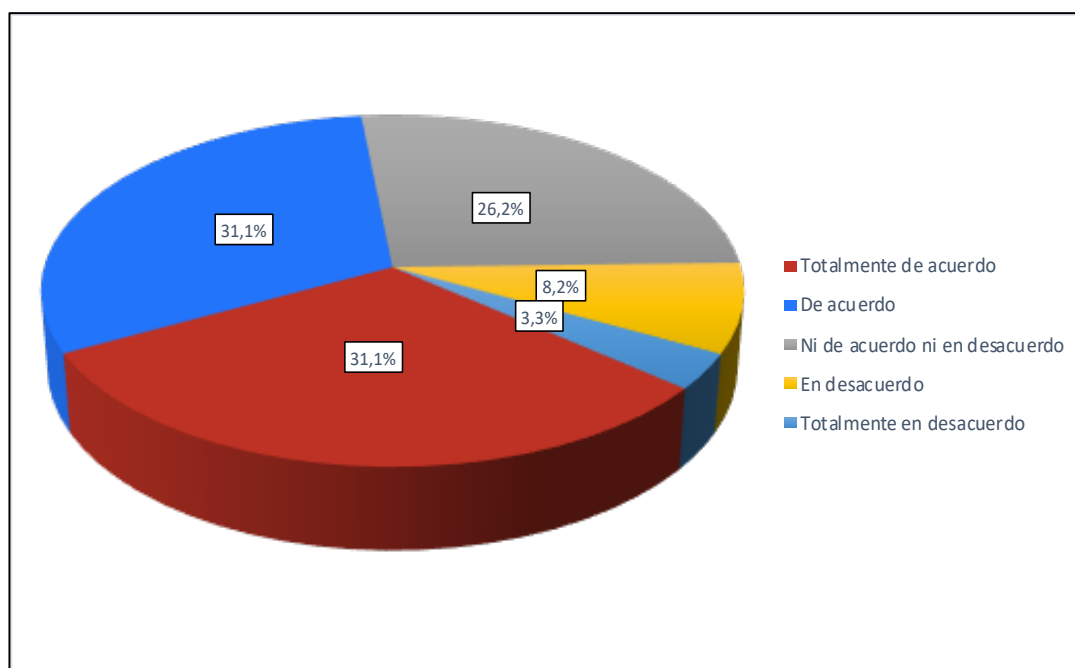


Figura 49: La memoria es una habilidad técnica

- Ítem 5: Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística

Un 33,6% se muestra de acuerdo con esta afirmación (16,4% totalmente de acuerdo y 17,2% de acuerdo) frente a un porcentaje ligeramente superior, un 39,3% (27% en desacuerdo y 12,3% totalmente en desacuerdo), de personas que cree que no existen recursos para trabajar la memoria y a un 27% que no sabe qué opinar (Figura 50):

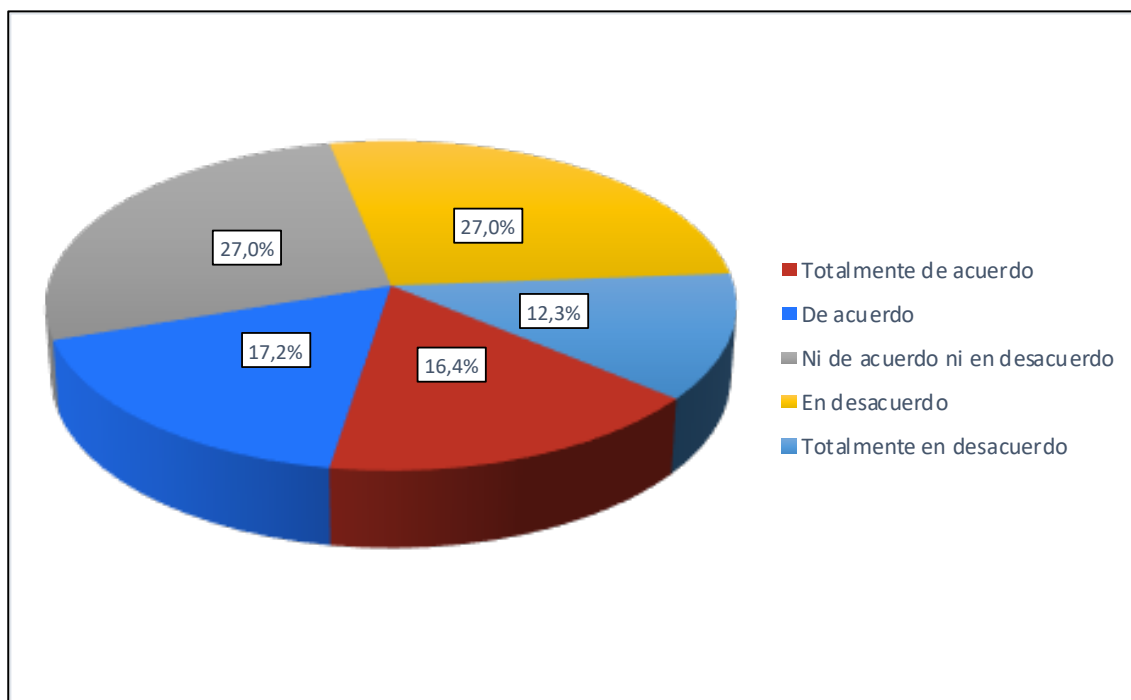


Figura 50: Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística

- Ítem 6: En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto

En esta cuestión, un 45,9% de personas se muestra indecisa. Un 14,7% cree que efectivamente se hace un tratamiento diferenciado de técnica y repertorio en las Guías Docentes y un 39,4% afirma que esto no es así (Figura 51):

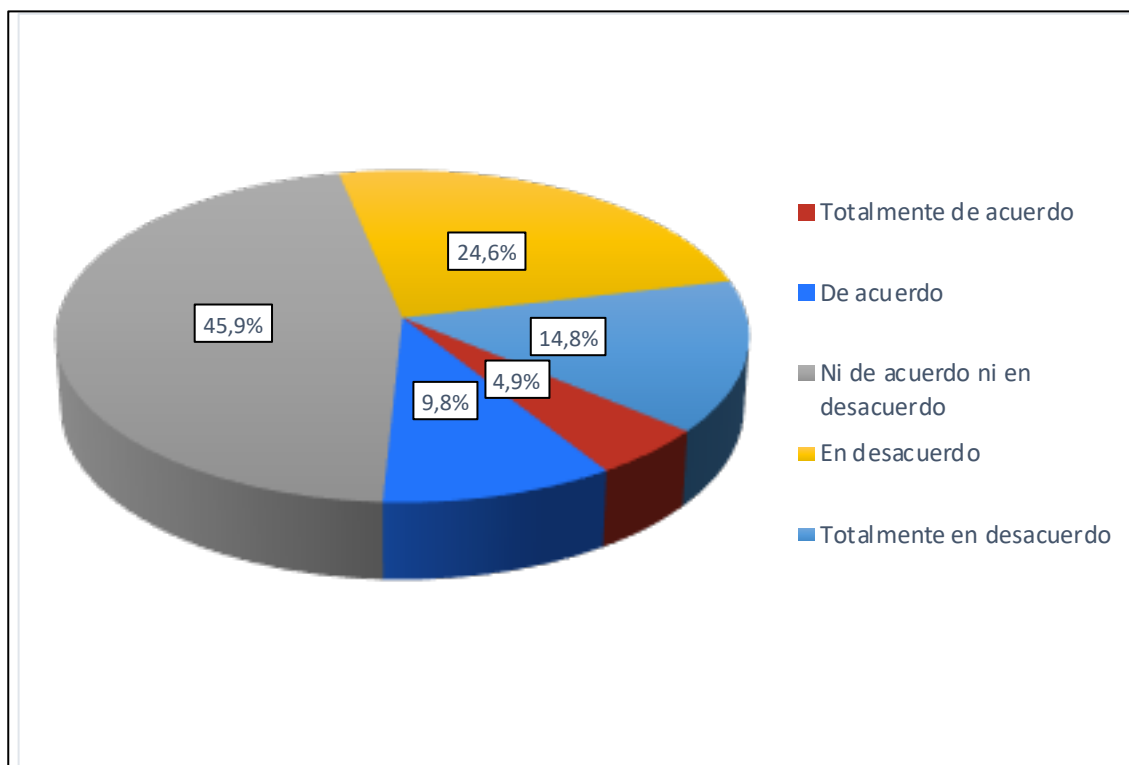


Figura 51: En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto

- Ítem 7: Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases

Respecto a si se explican contenidos de técnica pianística o no en clase, un 31,1% afirma que no se explicarían (13,1% totalmente de acuerdo y 18% de acuerdo con la afirmación), frente a un 50% que cree que sí que se hace (23% en desacuerdo y 27% totalmente en desacuerdo). Sin embargo, un 18,9% no se muestra de acuerdo ni en desacuerdo (Figura 52):

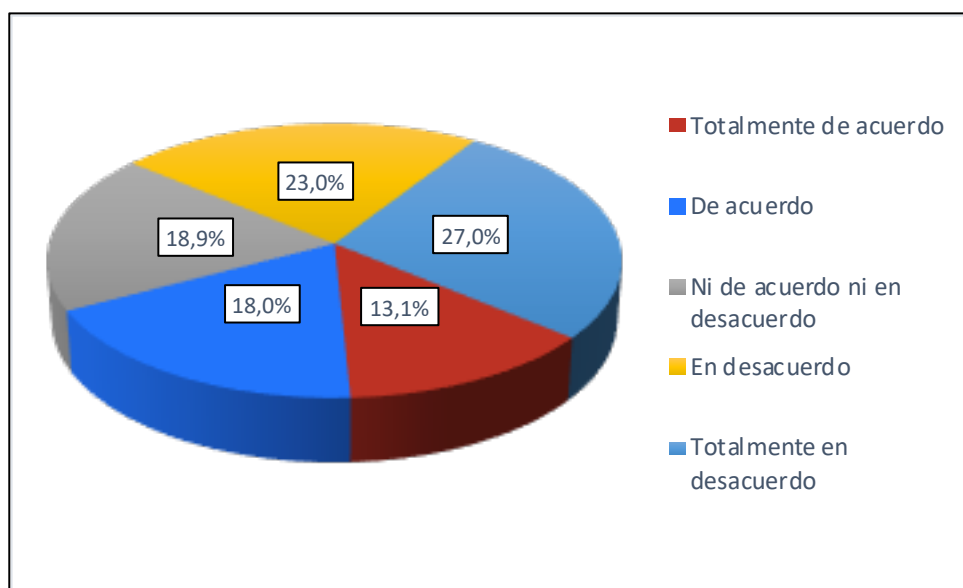


Figura 52: Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases

- Ítem 8: Existe material para trabajar la técnica pianística

Una mayoría del estudiantado –67,2%– cree que existe material para estudiar técnica pianística (47,5% totalmente de acuerdo y 19,7% de acuerdo) frente a un 22,1% que afirma que no hay recursos para ello (8,2% en desacuerdo y 13,9% totalmente en desacuerdo) y un 10,7% que no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación (Figura 53):

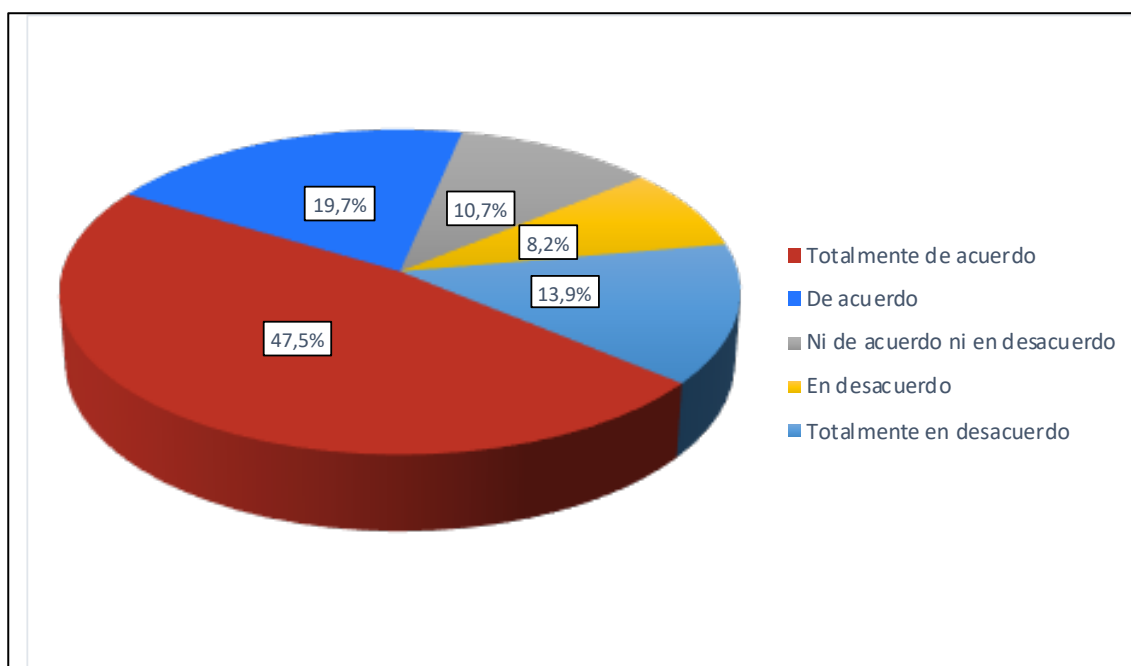


Figura 53: Existe material para trabajar la técnica pianística

- Ítem 9: Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano

En el caso de esta afirmación, como se puede observar en la Figura 54, una mayoría está de acuerdo con que es necesario prestar más atención y dedicación a la enseñanza de la técnica pianística en las clases de piano de Grado Superior (25,4% totalmente de acuerdo y 31,1% de acuerdo). Solamente un 18,1% se muestra en desacuerdo con lo anterior (15% en desacuerdo y 2,5% totalmente en desacuerdo), aunque un 25,4% no se postula.

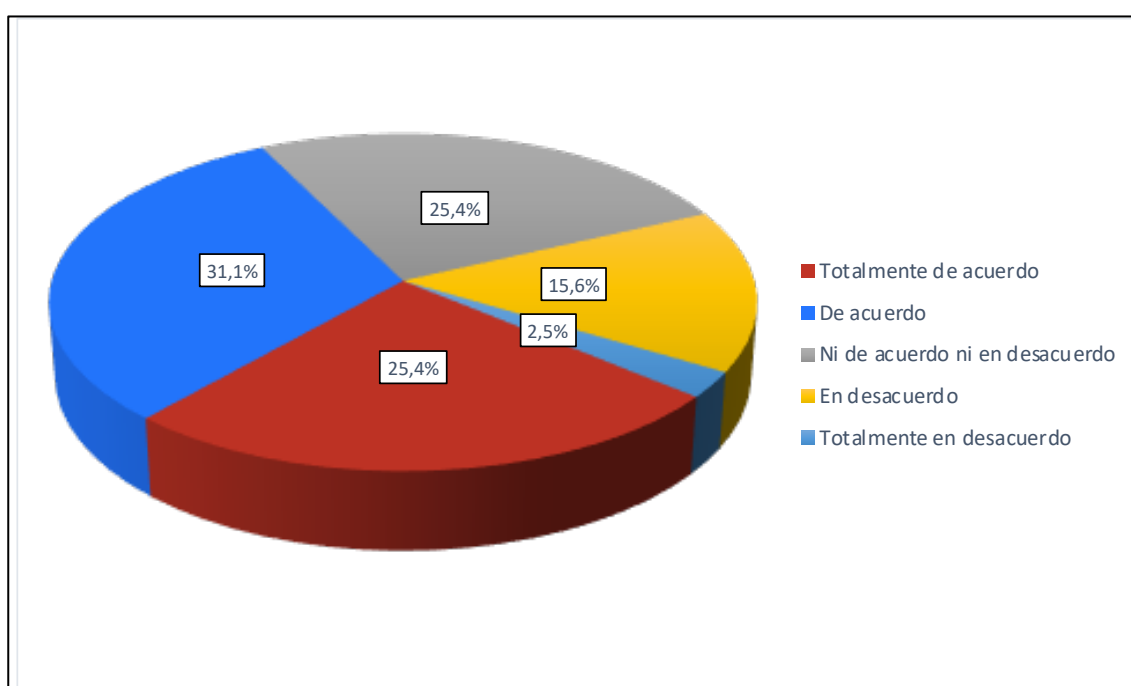


Figura 54: Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano

- Ítem 10: Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna

Los resultados a esta pregunta evidencian que una amplia mayoría está de acuerdo con esta afirmación: un 48,4% se muestra totalmente de acuerdo, un 35,2% está de acuerdo, siendo un 12,3% de los encuestados los que no se postulan de acuerdo ni en desacuerdo y, solamente, un 4,1% afirma estar en desacuerdo, destacando que nadie se muestra totalmente en desacuerdo con este punto (Figura 55):

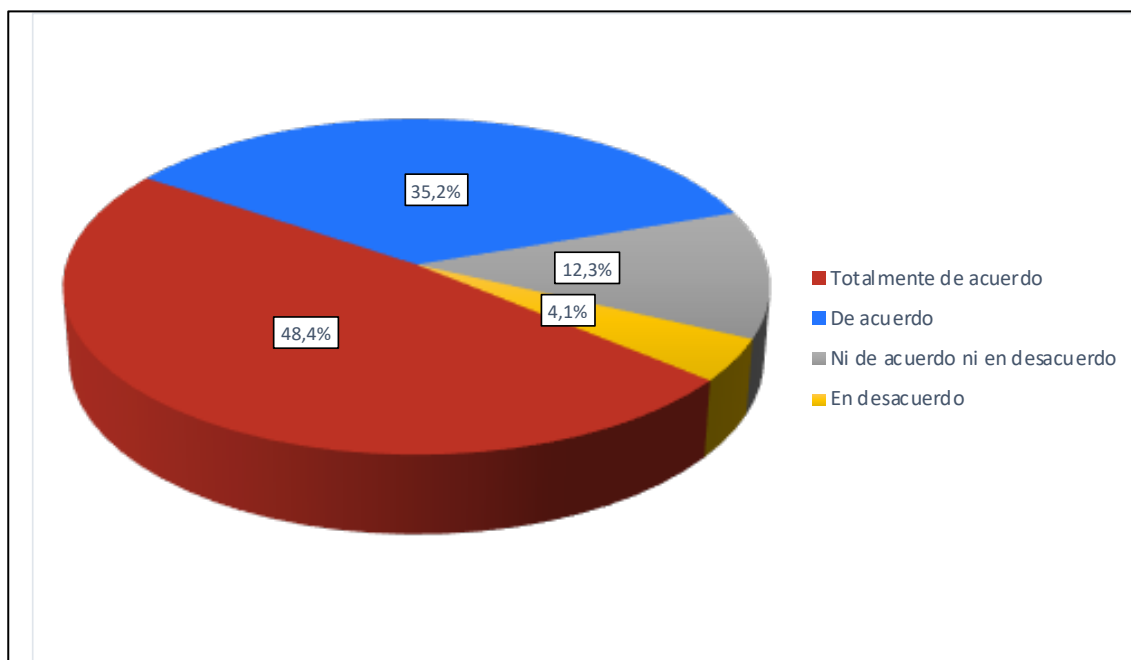


Figura 55: Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna

- Ítem 11: Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor o profesora titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto

Sobre esta cuestión, un 27% del alumnado prefiere no opinar, estando en desacuerdo un 21,3% y un 21,1% totalmente en desacuerdo con la idea de que un profesor o profesora asistente refuerce las enseñanzas del profesor o profesora principal. El 29,6% se muestra favorable (14,8% totalmente de acuerdo y 14,8% de acuerdo), como puede apreciarse en la Figura 56:

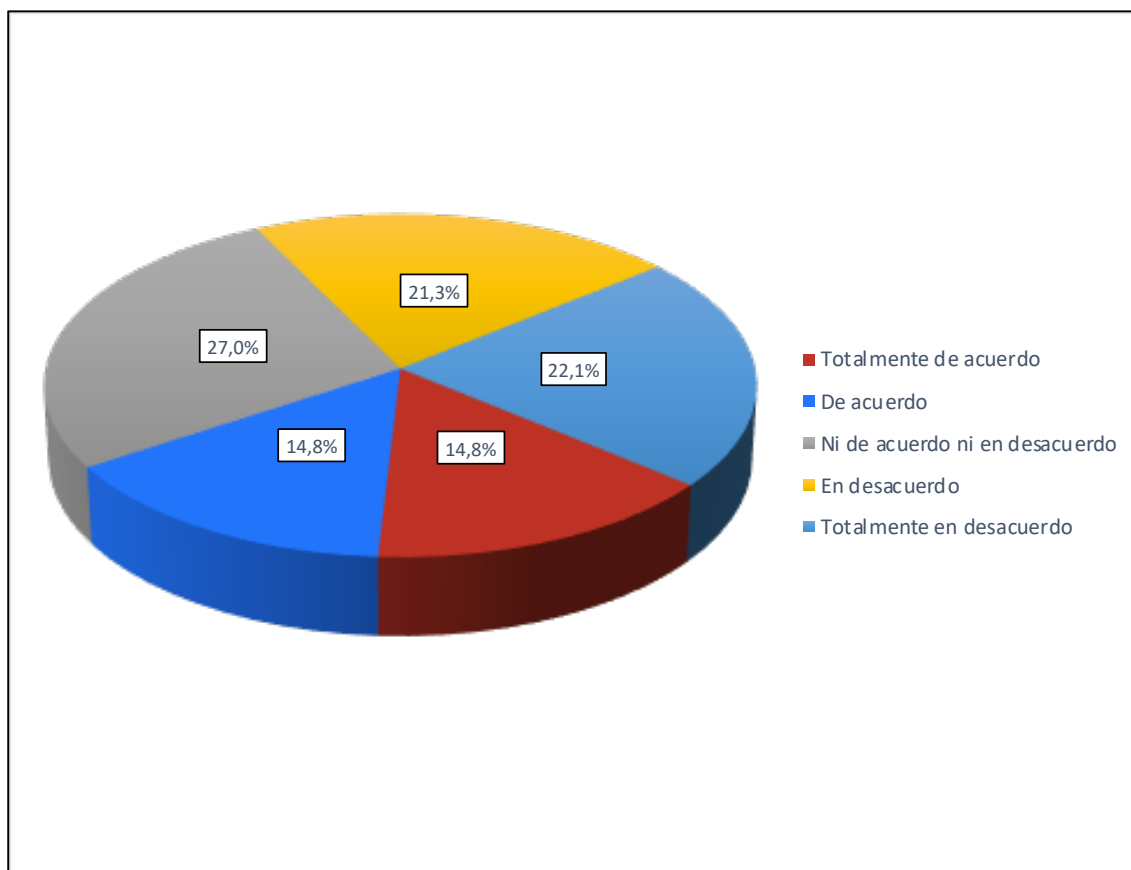


Figura 56: Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor o profesora titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto

- Ítem 12: No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas

Como se puede apreciar en la Figura 57, una amplia mayoría opina que un exceso de carga lectiva de las asignaturas teóricas repercute negativamente en el estudio de la técnica pianística (33,6% totalmente de acuerdo y 32,8% de acuerdo), frente a un 11,5% que no están de acuerdo ni en desacuerdo, un 14,8% que se muestra en desacuerdo con la afirmación y un 7,4% que dice estar totalmente en desacuerdo.

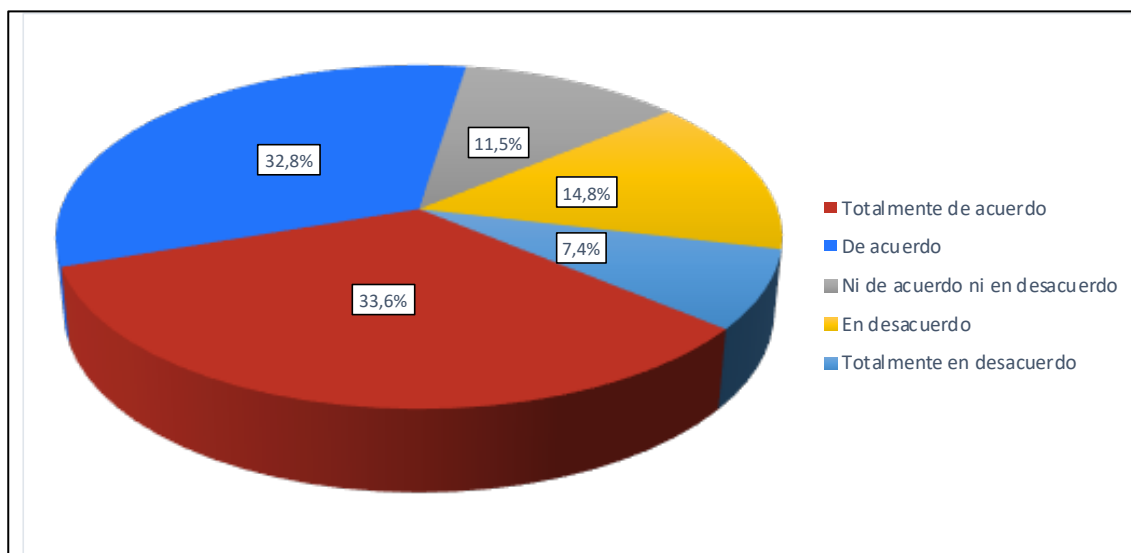


Figura 57: No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas

- Ítem 13: No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen

Una mayoría cree que el exceso de repertorio exigido en la asignatura de piano impide el trabajo de la técnica pianística: un 13,9% se muestra totalmente de acuerdo y un 27,9% de acuerdo. Un 22,1% no está de acuerdo ni en desacuerdo. Las personas que se muestran en desacuerdo con esta afirmación constituyen un 26,2% y las que lo hacen totalmente en desacuerdo, un 9,8% (Figura 58):

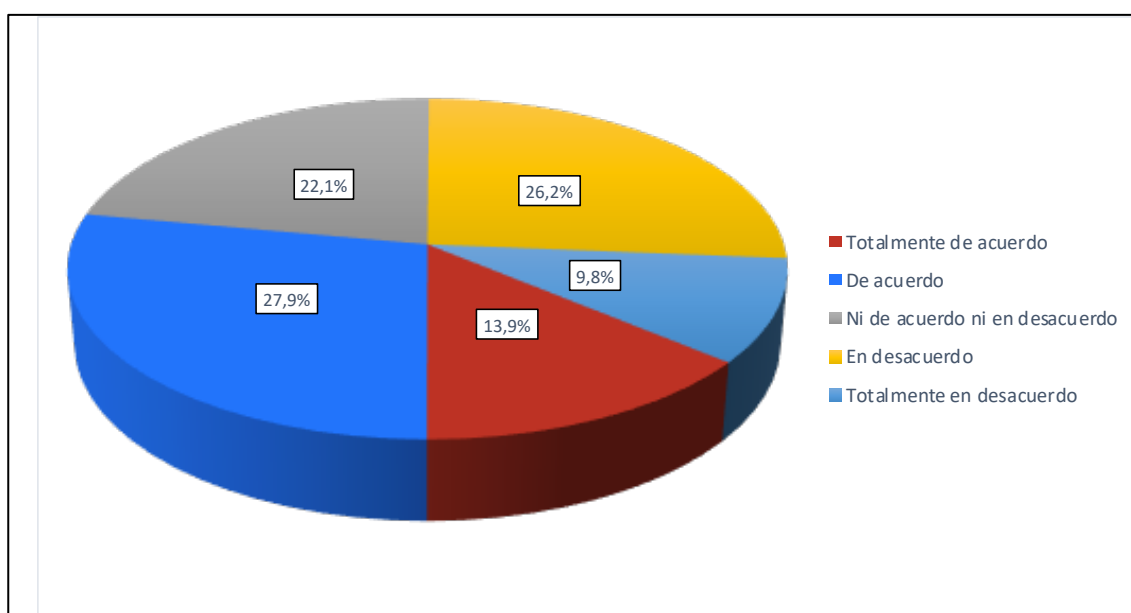


Figura 58: No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen

- **Ítem 14: Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica**

Cuantas más horas se estudien de piano, mejores destrezas técnicas se poseerán según el 53,3% del estudiantado (24,6% totalmente de acuerdo y 28,7% de acuerdo). No obstante, un 23% no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 23,9% (18,9 en desacuerdo y 4,9% totalmente en desacuerdo) cree que el tiempo de estudio no está correlacionado con un mayor dominio técnico (Figura 59):

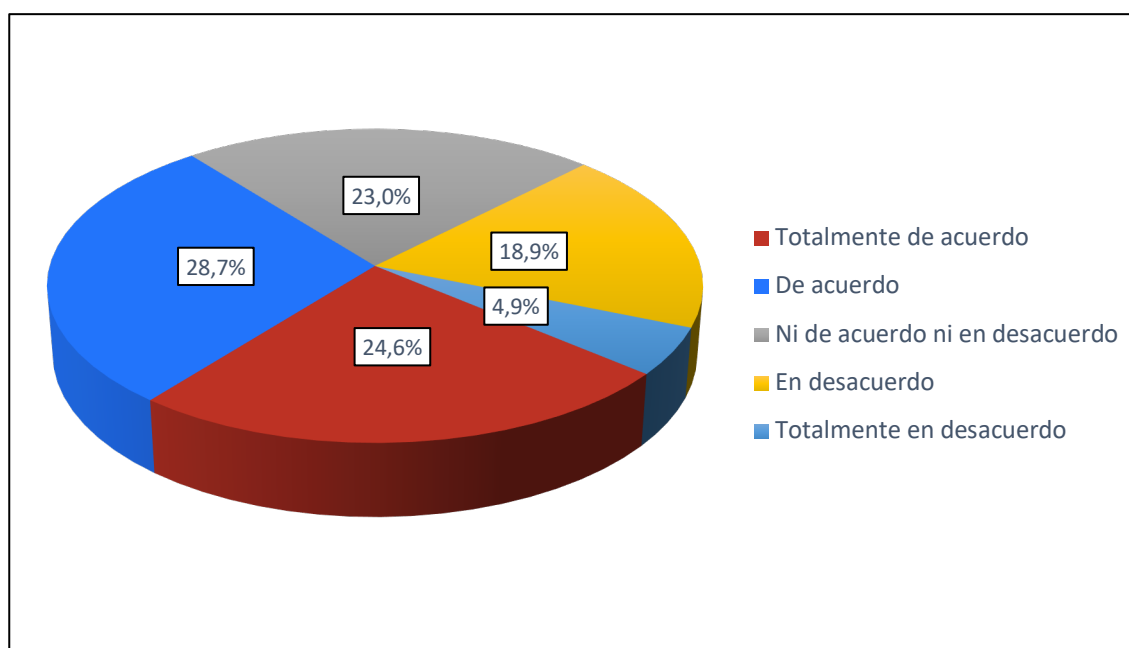


Figura 59: Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica

- **Ítem 15: Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica**

La estrategia del estudio en lento es admitida por un 70,5% del estudiantado (33,6% totalmente de acuerdo y 36,9% de acuerdo), frente a un 5,7% que se mostraría en desacuerdo a su empelo. Un 23,8% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo respecto al trabajo lento como recurso para ganar técnica (Figura 60):

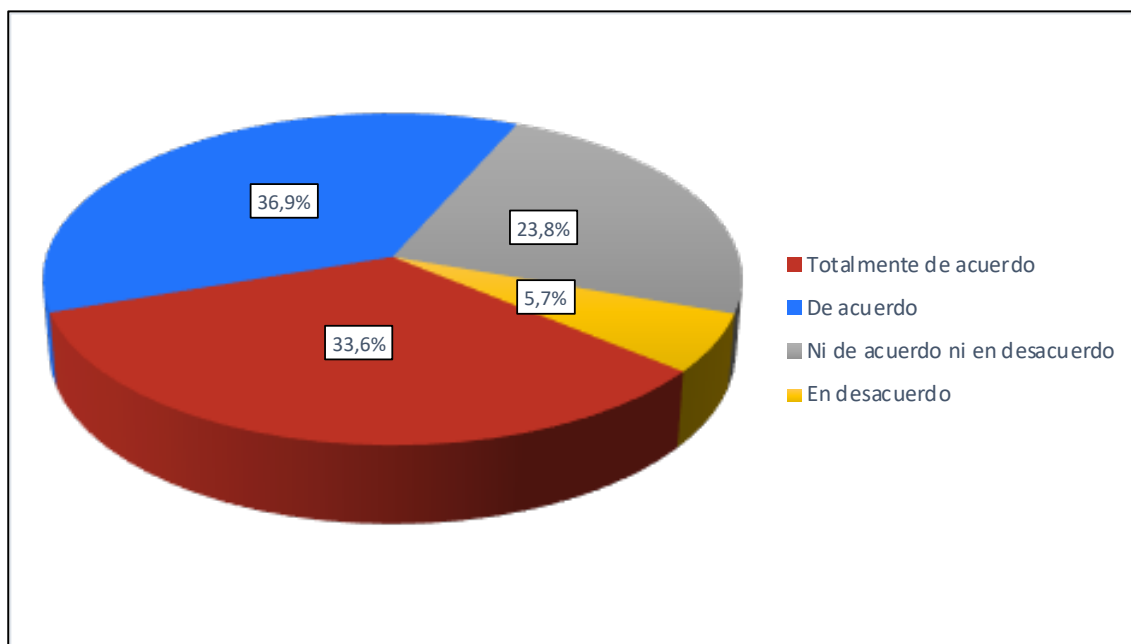


Figura 60: Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica

- Ítem 16: Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica

La fórmula de estudio mediante variantes rítmicas es aceptada por un 77,9% de la muestra de este estudio: un 40,2% de muestra totalmente de acuerdo y un 37,7% de acuerdo. Un 3,3% está en desacuerdo con su uso y un 18,9% no opta por postularse ni de acuerdo ni en desacuerdo. Ninguna persona se muestra totalmente en desacuerdo ante esta afirmación (Figura 61):

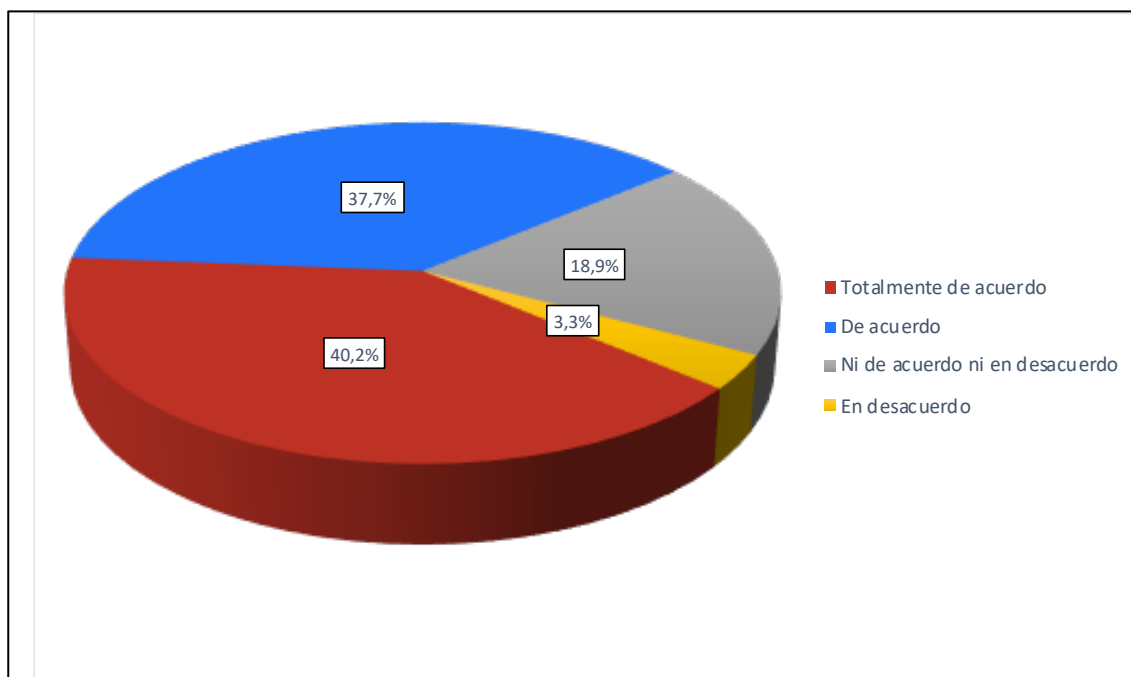


Figura 61: Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica

- Ítem 17: El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica

En lo que respecta a si es necesario ampliar el tiempo lectivo destinado a la técnica pianística, un 61,5% opina que sí (27,9% totalmente de acuerdo y 33,6% de acuerdo), mientras que un 24,6% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 14% -10,7% en desacuerdo y 3,3% totalmente en desacuerdo- no cree necesario dedicarle más horas para su enseñanza (Figura 62):

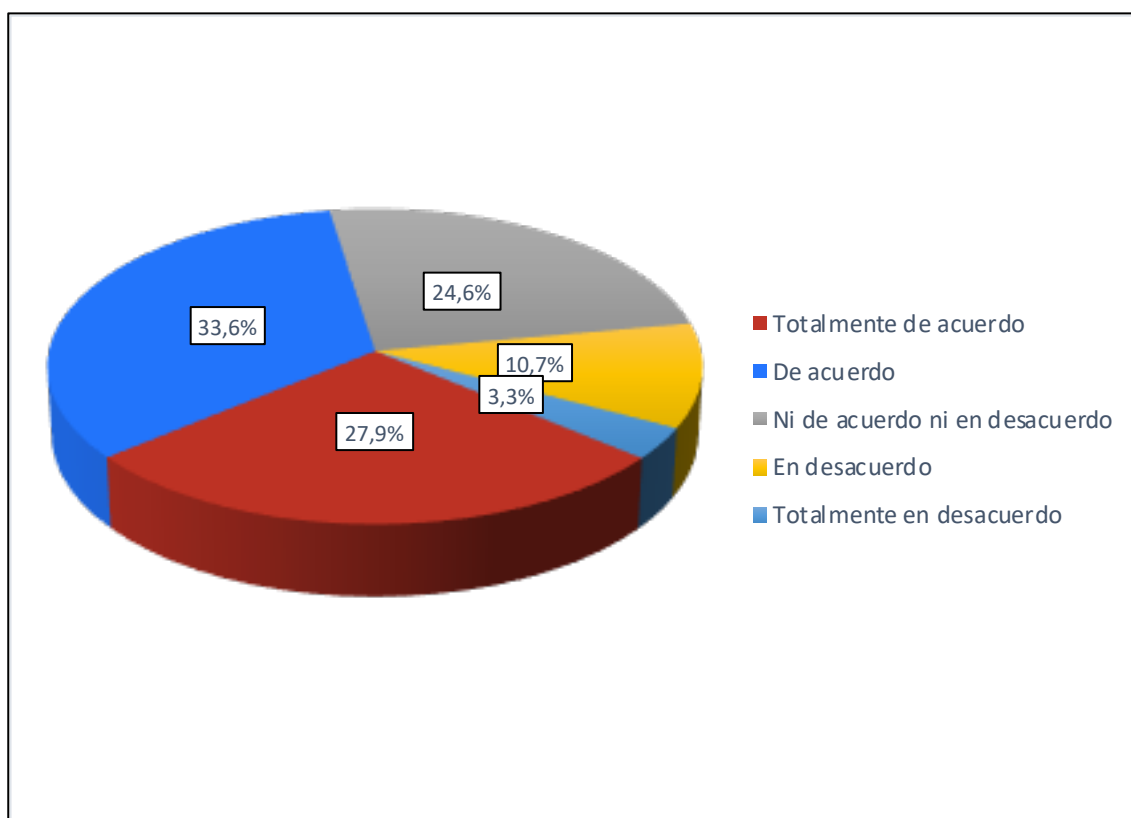


Figura 62: El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica

- Ítem 18: Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida

Cuando se pregunta al estudiantado sobre la importancia de poseer una técnica pianística sólida para optar a mejores oportunidades de empleo en el futuro, un 83,6% manifiesta que es esencial –48,4% totalmente de acuerdo y 35,2% de acuerdo– un 12,3% no se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo y solamente un 4,1% (3,3% en desacuerdo y 0,8% totalmente en desacuerdo) disiente de dicha afirmación (Figura 63):

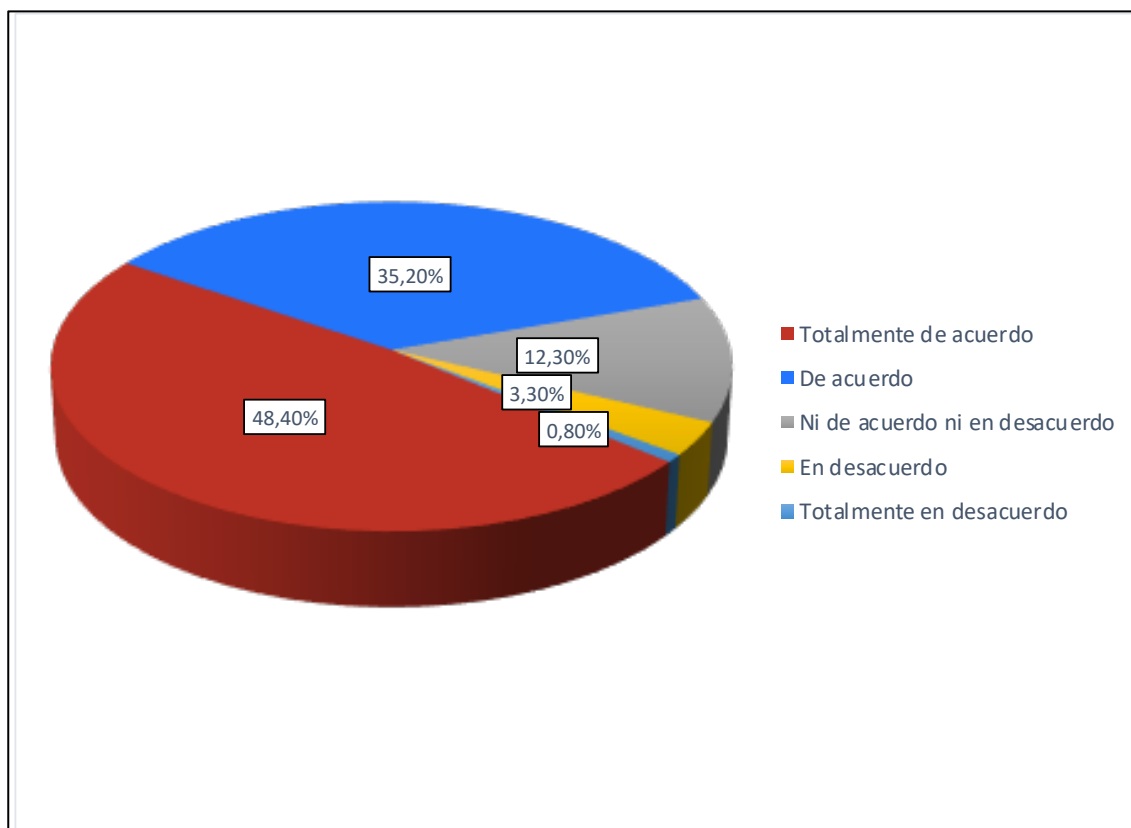


Figura 63: Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida

2.1.4. Enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística

En las cuestiones que siguen se recogen los resultados de la cuarta dimensión del cuestionario, relativos a los recursos y prácticas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística.

1) ¿Qué estilo de estudios es más apropiado para trabajar la técnica?

Esta pregunta admitía respuestas de opción múltiple, por lo que el porcentaje se ha calculado en base al número total de respuestas. De esta manera, un 32,2% indica que las obras del Romanticismo son las más apropiadas para trabajar la técnica, un 29,2% selecciona las del Clasicismo y un 21,7% las del periodo Barroco. Entre los estilos minoritarios se encuentra la Música Contemporánea (12,5%) y el Jazz (0,7%). Un 3,10% afirma que en realidad cualquier estilo sería apto para tal fin y un 0,7% afirma que ningún estilo es apropiado (Figura 64):

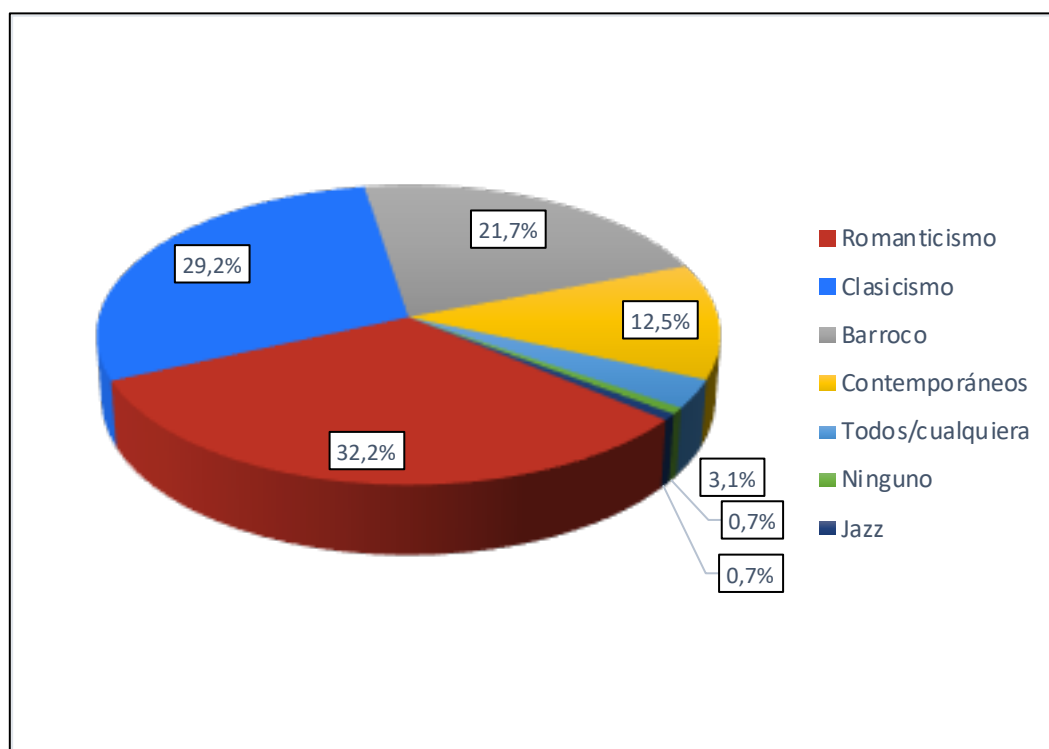


Figura 64: Estilo de estudios más apropiado para trabajar la técnica

2) Repertorio de estudios

En este punto, se observa que los estudios de Chopin son de los más interpretados dentro del Grado Superior: prácticamente la totalidad del estudiantado afirma haber tocado alguno de este autor (96,7%). Aproximadamente la mitad del alumnado toca los estudios de Rachmaninov (57,4%), Debussy (54,1%) y Liszt (52,5%). En torno al 30% de la muestra ha tocado algún estudio de Czerny (36,9%), Scriabin (32%) y Schumann (28,8%). Siguiendo por orden de frecuencia descendente se encuentra a Prokofiev (23%), Bartók (17,2%), Mendelssohn (15,6%), Ligeti (14,8%) y Moszkowski (13,9%). Una minoría interpretan estudios de Saint-Saëns (9%), Szymanowski (3,3%), Stravinsky (3,3%) o Rubinstein (0,8%), tal y como se aprecia en la Figura 65:

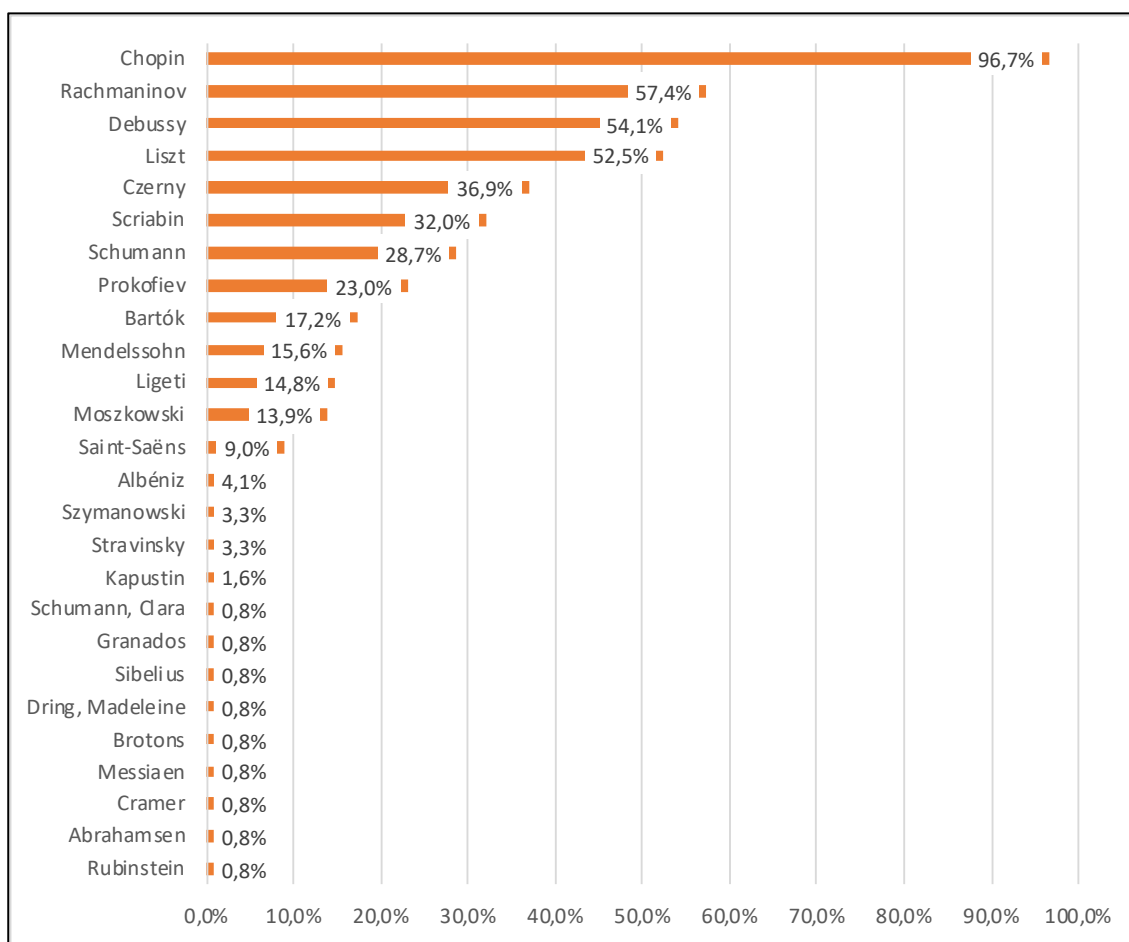


Figura 65: Repertorio de estudios

Continuando con el análisis de este ítem, los siguientes autores –que se reflejan en la Figura 65– fueron indicados mediante la categoría Otro³¹: Albéniz (4,1%), Kapustin (1,6%), Abrahamsen (0,8%), Cramer (0,8%), Messiaen (0,8%), Brotens (0,8%), Madeleine Dring (0,8%), Sibelius (0,8%), Granados (0,8%) y Clara Schumann (0,8%).

3). Elementos técnicos trabajados mediante ejercicios específicos

En lo que respecta a las fórmulas técnicas más empleadas durante el estudio de la técnica pianística a través de ejercicios técnicos, un 97,3% del estudiantado indica su empleo frente a un 2,7% que no estudiaría con estos recursos. Entre las fórmulas más empleadas aparecen las Escalas (9,1%), Arpeggios (8,4%), Independencia de dedos (7,5%), Octavas (7,2%) y Control del peso (6,7%). Entre

³¹ Para la inclusión de los autores indicados de manera cualitativa por el estudiantado se han seguido los siguientes criterios de inclusión: exclusivamente aquellos autores que hubieran compuesto estudios para piano. De esta manera, se descartaron autores cuyas composiciones no se hubieran incluido en un listado orientativo de repertorio de estudios de una Guía Docente estándar para el Grado Superior de Piano.

las menos empeladas se sitúan Pedalización (2,1%), Cruce de manos (1,3%) y Glissandi (1,2%). Se puede consultar el desglose completo seguidamente, en la Figura 66:

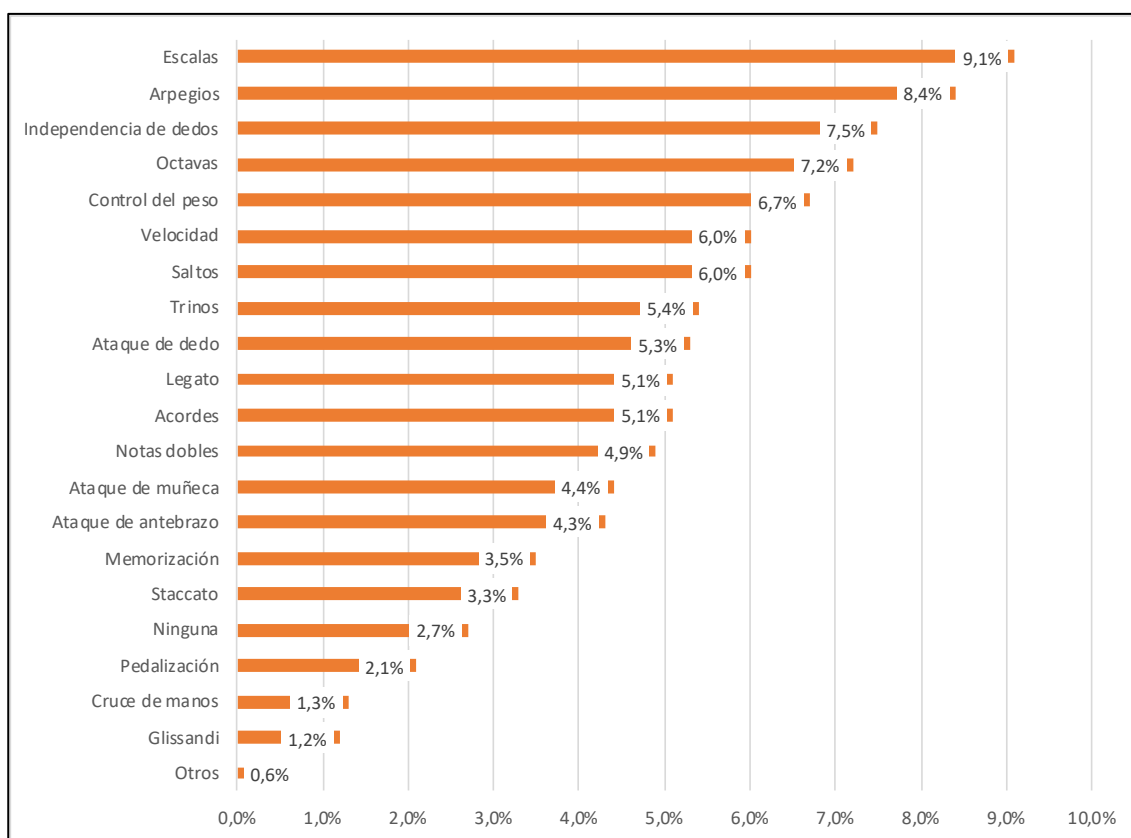


Figura 66: Elementos técnicos trabajados mediante ejercicios específicos

Dentro de la categoría Otros, un 0,1% indicó estudiar mediante ejercicios específicos la Independencia de manos y un 0,1% emplear el Círculo de Quintas³².

4) Ranking de elementos técnicos

Mediante esta pregunta se ofrecía la posibilidad de ordenar por importancia una serie de destrezas técnicas. A continuación, se muestra el Ranking que quedó en primer lugar (Figura 67):

³² El resto de los datos de este ítem no se contemplan debido a ser redundantes con las opciones de respuesta fijadas en el cuestionario.

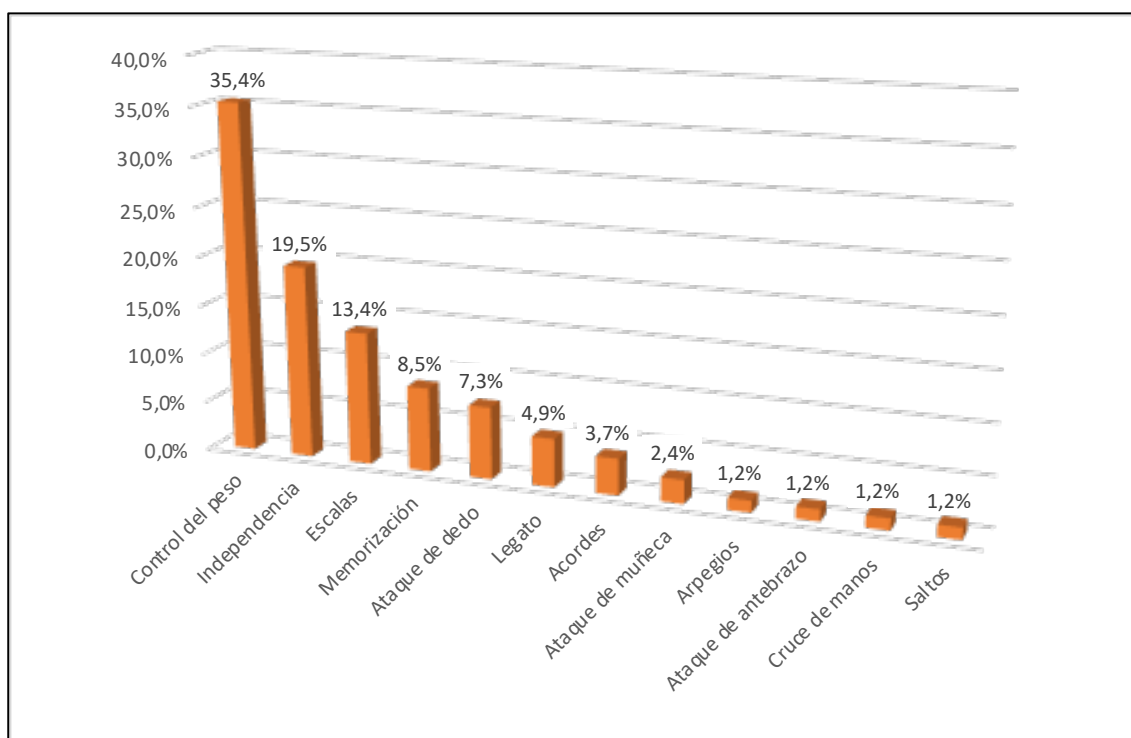


Figura 67: Ranking de elementos técnicos

Como se observa en la Figura 67, el estudiantado indica el Control del peso (35,4%), la Independencia de dedos (19,5%) y las Escalas (13,4%) como los elementos de mayor importancia en el campo técnico del instrumento. La memorización queda en los primeros puestos (8,5%).

5) Recursos que emplea el profesorado en sus clases

La opción mayoritaria empleada por el profesorado es la de improvisar soluciones adaptadas a cada dificultad técnica que presente el alumnado durante el transcurso de la clase (54,4%). Tan solo el 22,8% del total de la muestra afirma que se emplean métodos o libros sobre técnica como recurso. Continuando con los resultados de este ítem, se observa que un 17,1% no emplea recurso alguno y que 5,7% dice emplear otros recursos (Figura 68):

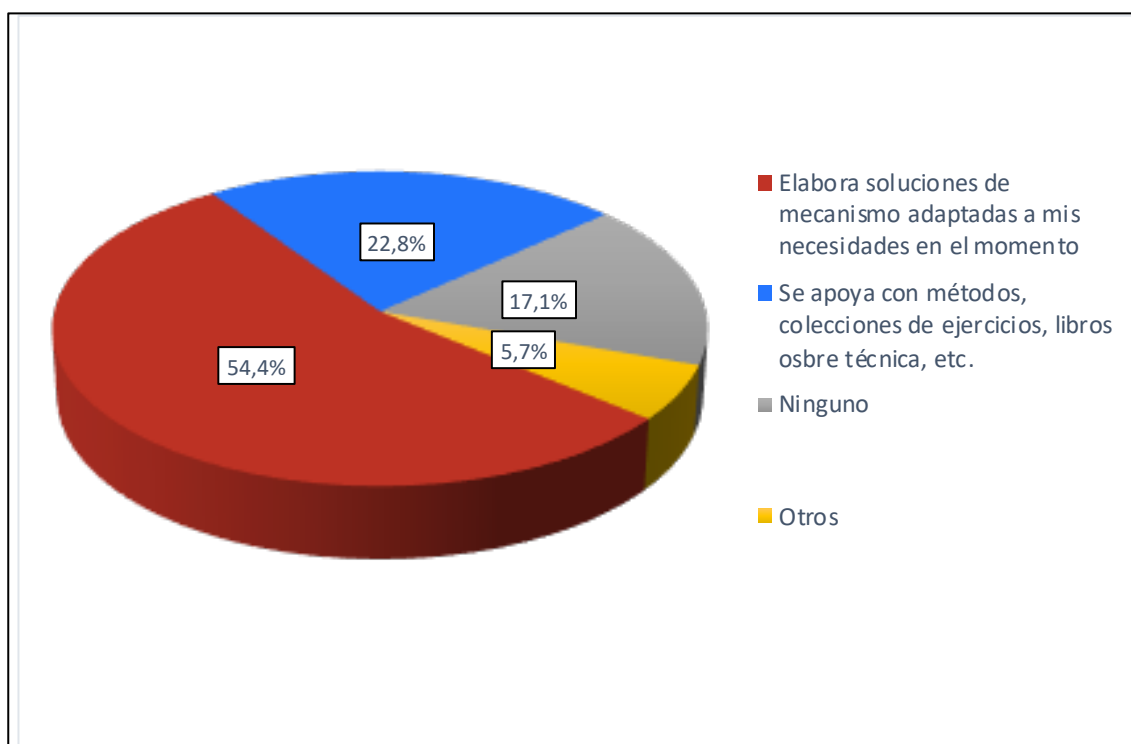


Figura 68: Recursos que emplea el profesorado en sus clases

En lo que respecta a los recursos bibliográficos seleccionados por las personas cuyo profesorado prescribe su empleo (22,8%), los datos indican una preferencia por los ejercicios de Cortot (20,4%), seguidos por los de Brahms (18,4%), Liszt (14,3%) y Hanon (14,3%). Los libros específicos sobre técnica son poco empleados, como los de Albert Nieto (2%). Frente a estos, se prefieren los libros de historia, como el de Luca Chiantore (5,1%), aunque su empleo sigue siendo minoritario, tal y como se puede apreciar en la Figura 69³³:

³³ En la categoría Otros de esta pregunta del cuestionario (D6), se indicaron algunos libros de autores que ya aparecían entre las opciones de respuesta predeterminada. Por ello, se recodificaron incorporándolos a las casillas correspondientes. Solamente se registraron dos respuestas novedosas –Czerny y Deschaussées– que se incluyen en el cómputo total.

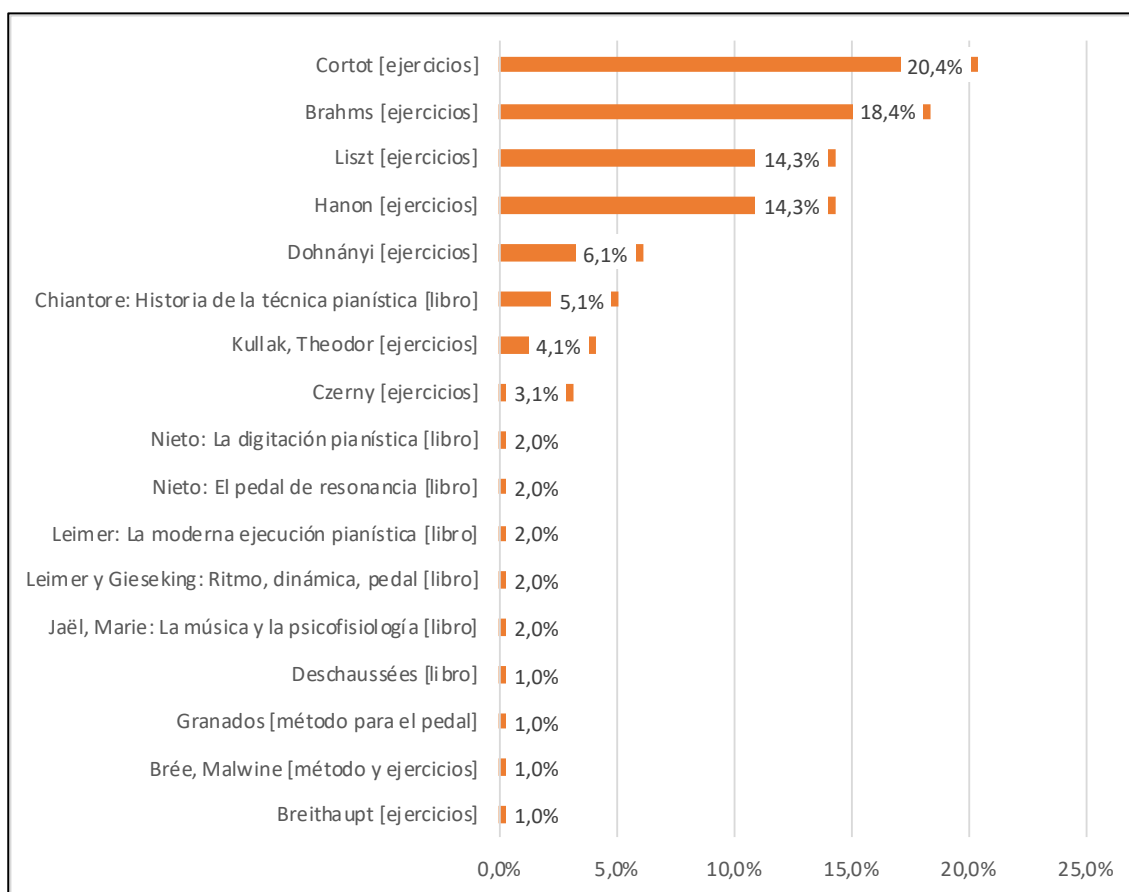


Figura 69: Recursos bibliográficos para aprender técnica prescritos por el profesorado

2.1.5. Repertorio

En esta dimensión del cuestionario se formulan una serie de preguntas sobre repertorio general que, más adelante, posibilitarán la comparativa con el repertorio técnico y las destrezas más valoradas por el estudiantado.

1) Tipo de repertorio

Las personas encuestadas suelen estudiar en porcentajes prácticamente similares el repertorio Barroco (23,6%), Clásico (24,2%), Romántico (24,2%) y del Siglo XX (20,8%). Dentro de la categoría Otro, un 0,4% indicó de manera cualitativa estudiar repertorio Contemporáneo. Tan solo una minoría estudiaría Música Renacentista (1,8%), Música Tradicional (1%), Jazz (3,2%) y Música de Películas (0,8%), tal y cómo se recoge en la Figura 70:

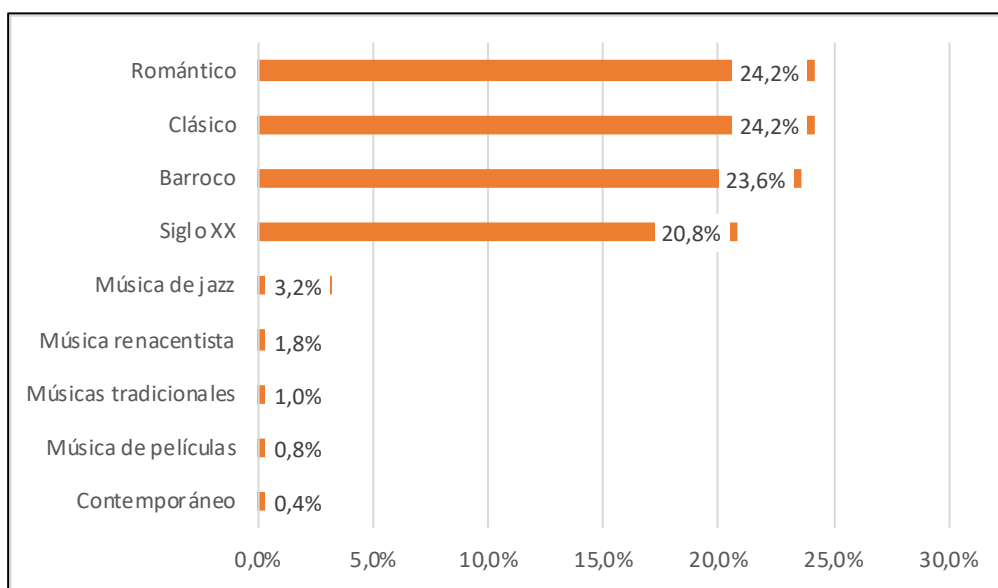


Figura 70: Repertorio por estilos

2) Carencias en el repertorio

Al preguntar si el estudiantado está conforme con la integridad y completitud del repertorio que debe estudiar durante su formación Superior, una ligera mayoría afirma no detectar carencia alguna (59,4%), frente a un 40,2% que encuentra aspectos mejorables (Figura 71):

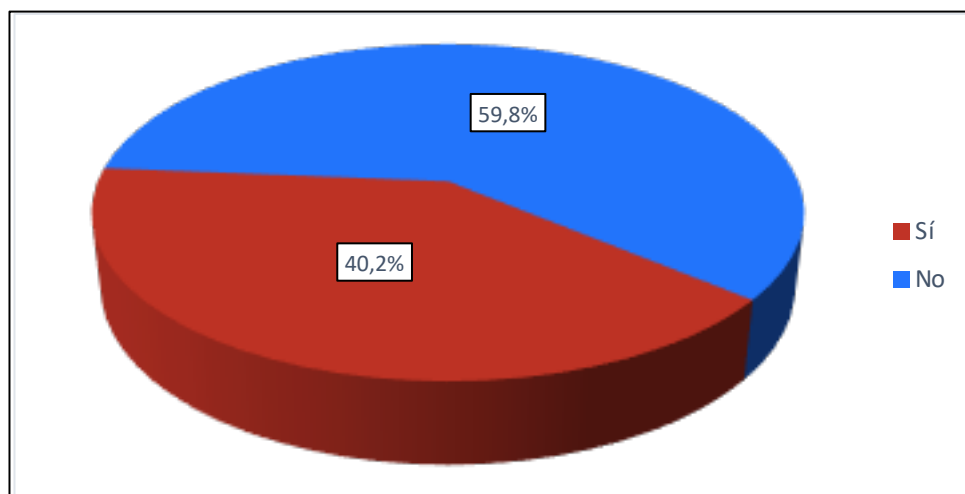


Figura 71: Carencias en el repertorio

3) Tipología de carencias en el repertorio

Al preguntar por cuáles son esas carencias que se detectan en el repertorio –sin obligatoriedad de respuesta– un 27% del total de la muestra responde. Esto significa que, algo más de la mitad de las personas que en la pregunta anterior

señalaron detectar carencias, especifica el detalle³⁴. Así, con esta información, se ha elaborado una taxonomía empleando el programa ATLAS.TI. El procedimiento ha sido el siguiente: se ha creado un código para cada tipo de carencia con el objetivo de contabilizar las apariciones de cada uno y poder elaborar el siguiente gráfico donde se aprecien las frecuencias correspondientes³⁵ (Figura 72):

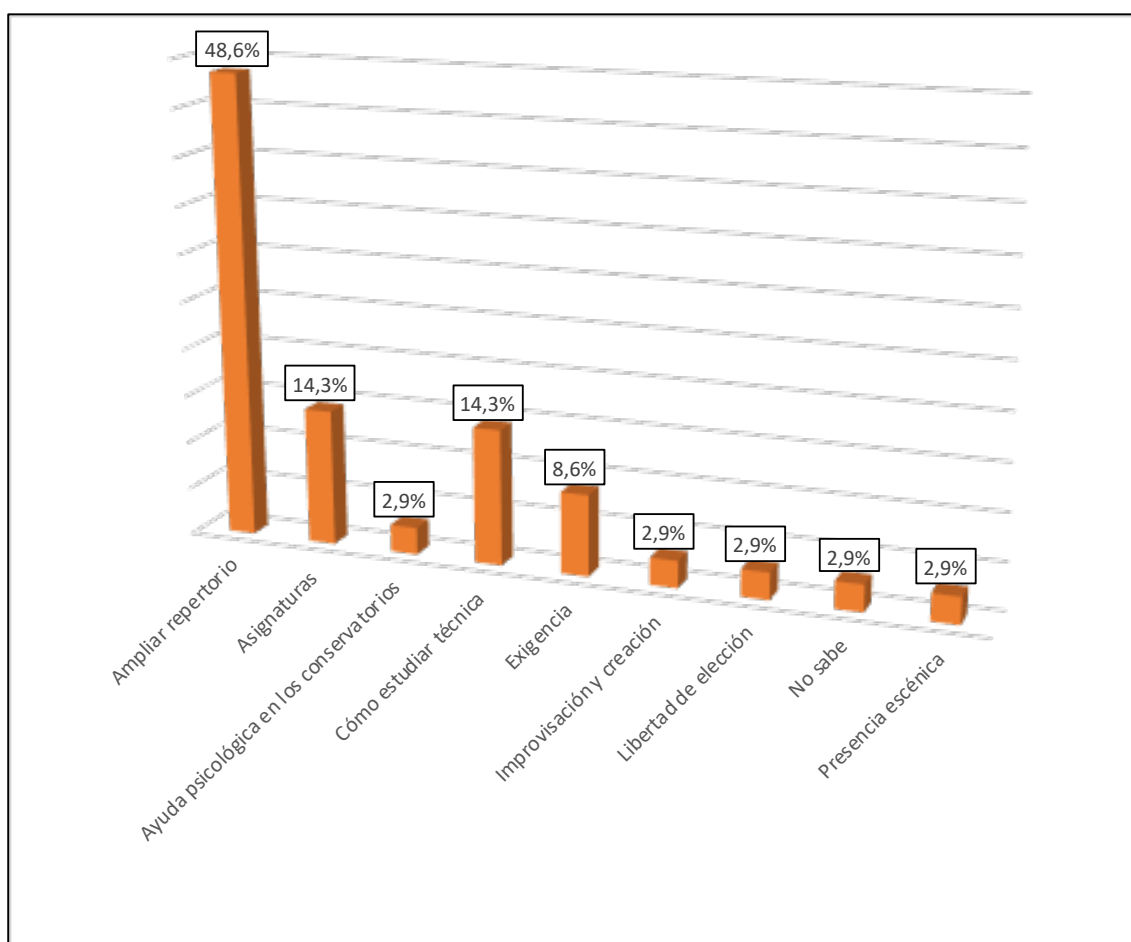


Figura 72: Tipología de carencias detectadas en el repertorio

Ahora se está en condiciones de afirmar que en torno a la mitad del estudiando reivindica ampliar el repertorio (48,6%). A este respecto, se demanda especialización, incluir compositores olvidados u otros no reconocidos más allá de la música occidental, autores del siglo XX poco tocados (como John Cage o

³⁴ Consúltese en su totalidad en el apartado 1 del Anexo VII.

³⁵ Como observará el lector, no todas hacen referencia al repertorio en exclusiva, pero se ha decidido incluir todos los datos registrados.

George Crumb), interpretar música de Jazz y del siglo XXI, así como tradicional y de otras culturas.

La segunda reivindicación, es aquella referente a las asignaturas (14,3%). Dentro de esta categoría el estudiantado indica que sería necesario incorporar a los planes de estudio asignaturas sobre piano a cuatro manos y dos pianos, una asignatura sobre memorización –ya que la finalidad de los estudios es tocar en público y se exige que sea de memoria–, otras asignaturas donde se vieran otros tipos de música fuera de la tradición occidental –no se incluirían en este caso dentro de la asignatura de piano– y ampliar el horario de la asignatura de piano –ya que se considera que son pocas las horas semanas de clase–.

Con el mismo porcentaje que la anterior, se apunta la necesidad de que se explique cómo estudiar técnica (14,3%). El estudiantado quiere sentirse más guiado a este respecto, conocer la técnica que pueden requerir otros estilos como el Jazz, estudiar más octavas, que sea desde el principio cuando se exija y se imparta una técnica de calidad –incluida la memorización de partituras– y que se preste más atención al aspecto técnico, ya que falta técnica pianística en general.

Una parte del alumnado hace referencia a carencias que tienen que ver con la exigencia (8,6%), en general la que tiene que ver con la limpieza de notas falsas y con la velocidad.

Un 2,9% reclama que se trate la improvisación y la creación en los conservatorios, ya que “ni se improvisa ni se crea”.

El mismo porcentaje señala que se debería poder elegir el repertorio, reivindicando mayor libertad de elección (2,9%).

Un 2,9% no sabe detallar qué carencias detecta, pero cree que existen y que se deben solventar, y otro 2,9%, indica la necesidad de enseñar presencia escénica.

Por último, se reclama la posibilidad de disponer de ayuda psicológica en los conservatorios (2,9%).

4) Repertorio de estudios de mayor dificultad

Mediante esta pregunta de respuesta libre, se pretende conocer el detalle de los estudios interpretados durante la carrera que mayor dificultad han supuesto al estudiantado³⁶. Para el análisis, se emplea –al igual que en el ítem anterior– el programa ATLAS.TI. Se codifican los compositores y las obras, excluyendo aquellas entradas que solamente señalan el nombre del compositor. Los resultados son los siguientes (Figura 73):

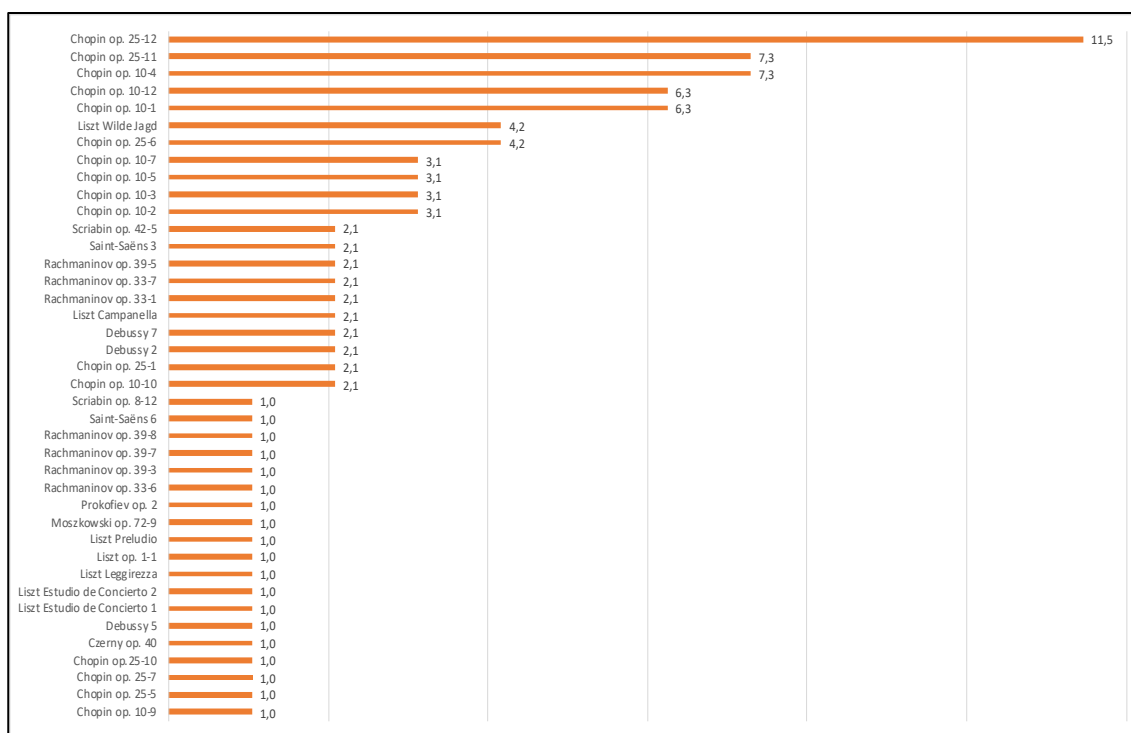


Figura 73: Repertorio de estudios de mayor dificultad

El estudiantado indica un total de 40 títulos de estudios que constituyen los de mayor dificultad. Los de Chopin son los que más se señalan como difíciles, especialmente el op. 25 núm. 12 (11,5%), op. 25 núm 11 (7,3%) y el op. 10 núm. 4 (7,3%). Asimismo, *Wilde Jagd* de Liszt aparece entre los porcentajes más elevados (6,3%). Los siguientes nuevos compositores en aparecer en el listado son: Saint-Saëns, cuyo estudio número 3 del op. 52 es señalado como de los más difíciles por un 2,1%; y Scriabin, con su estudio op. 42 número 5 (2,1%). A lo anteriores, se les suman los estudios de Debussy, Rachmaninov, Prokofiev, Moszkowski y Czerny.

³⁶ Consúltense el apartado 2 del Anexo VII.

5) Repertorio de concierto de mayor dificultad

Conociendo el repertorio de mayor dificultad interpretado por el alumnado se podrá elaborar una taxonomía de compositores y detallar los compositores predominantes³⁷. El resultado obtenido es el siguiente (Figura 74):

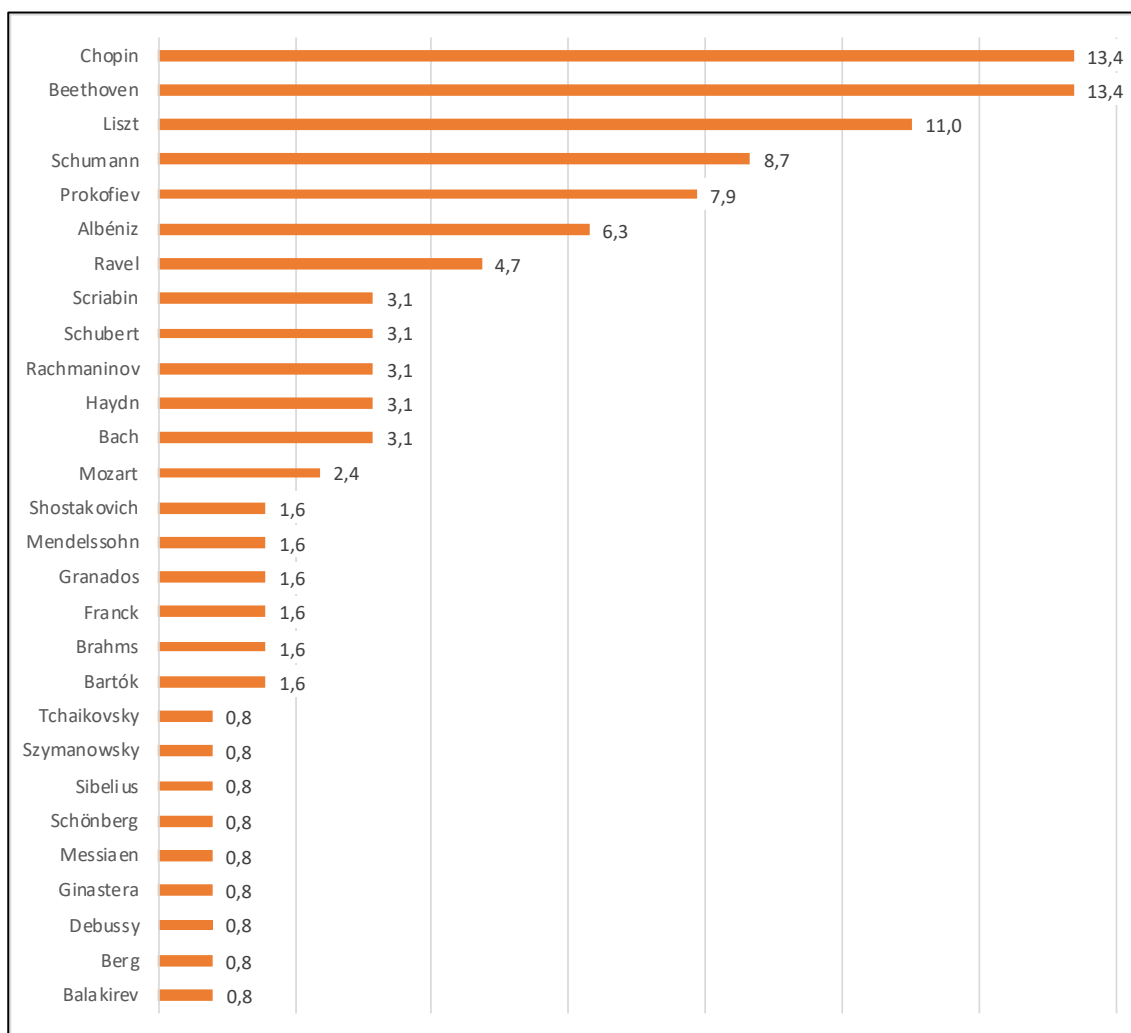


Figura 74: Repertorio de concierto de mayor dificultad

Se han registrado un total de 28 compositores. De estos, las obras de mayor dificultad más interpretadas corresponden a Chopin (13,4%) y Beethoven (13,4%). Por debajo de estos se sitúan las de Liszt (11%) y Schumann (8,7%). Entre los compositores de las que alguna de sus obras ha sido señalada como la de mayor dificultad interpretada por el estudiantado durante los estudios de la etapa del Superior, los menos interpretados son Balakirev (0,8%), Berg (0,8%), Debussy

³⁷ Consúltense el apartado 3 del Anexo VII.

(0,8%), Ginastera (0,8%), Messiaen (0,8%), Schönberg (0,8%), Sibelius (0,8%), Szymanowsky (0,8%) y Tchaikovsky (0,8%).

2.1.6. Evaluación de la técnica pianística

La sexta dimensión del cuestionario trata el tema de la evaluación de la técnica pianística en el Conservatorio Superior: procedimientos y recursos empleados.

1) Autoevaluación de la técnica pianística

Al preguntar al estudiantado si evalúa su propio progreso técnico al instrumento, un 62,3% afirma que sí que lo hace, frente a un 37,7% que no (Figura 75):

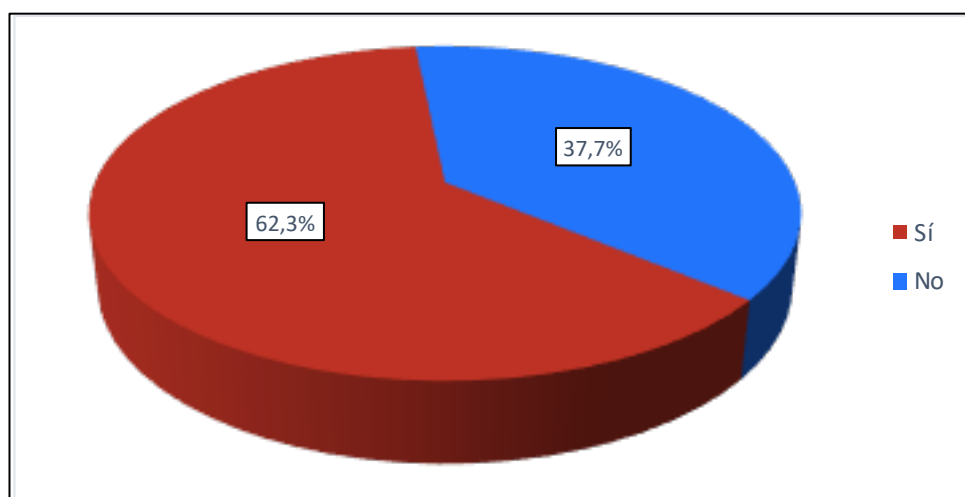


Figura 75: Autoevaluación de la técnica pianística

2) Instrumentos de autoevaluación

En lo que respecta a los medios empleados en la autoevaluación discente, se observa cómo un 72,5% se basa en la auto-observación como instrumento para medir sus avances técnicos y un 22,5% lo hace contemplando los test o instrucciones indicadas por el profesorado. Tan sólo un 1% afirma utilizar test elaborados por algún organismo externo y la rúbrica de autoevaluación de la guía docente del centro, respectivamente (Figura 76):

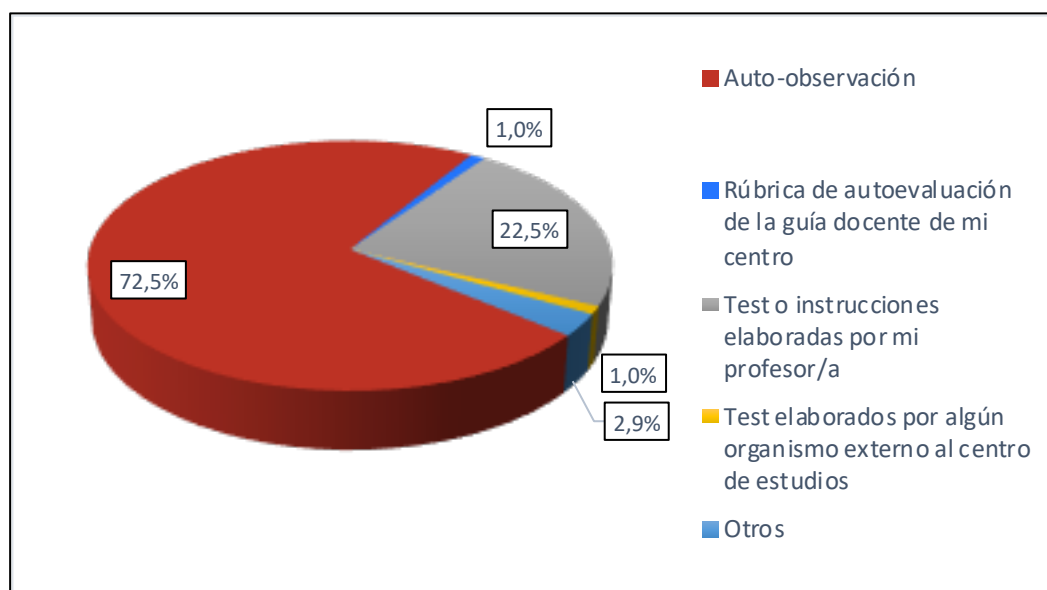


Figura 76: Instrumentos de autoevaluación

Un análisis a las respuestas de la categoría Otros³⁸ (0,9%), arroja los siguientes resultados: un 0,9% afirma que las “clases de técnica impartidas por el profesor de fundamentos de la técnica pianística” le ayudan a evaluar su propio progreso técnico, un 0,9% afirma emplear “toda la conciencia y ciencia que pueda poner y más, y de vez en cuando dejo por escrito reflexiones, análisis, y otras cosas que puedan ayudarme” y, finalmente, un 0,8%, lo hace mediante “vídeos, audiciones, colectivas, en cada clase con mi profesor”.

3) Evaluación de la técnica pianística

Sobre si el profesorado evalúa de manera específica la técnica pianística mediante examen de estudios, de ejercicios técnicos concretos u otros procedimientos afines, se obtuvieron los siguientes resultados: un 84,4% afirma que no, frente a 15,6% que indica que sí (Figura 77):

³⁸ Corresponde a la pregunta F2 del cuestionario y puede consultarse en el apartado 4 del Anexo VII.

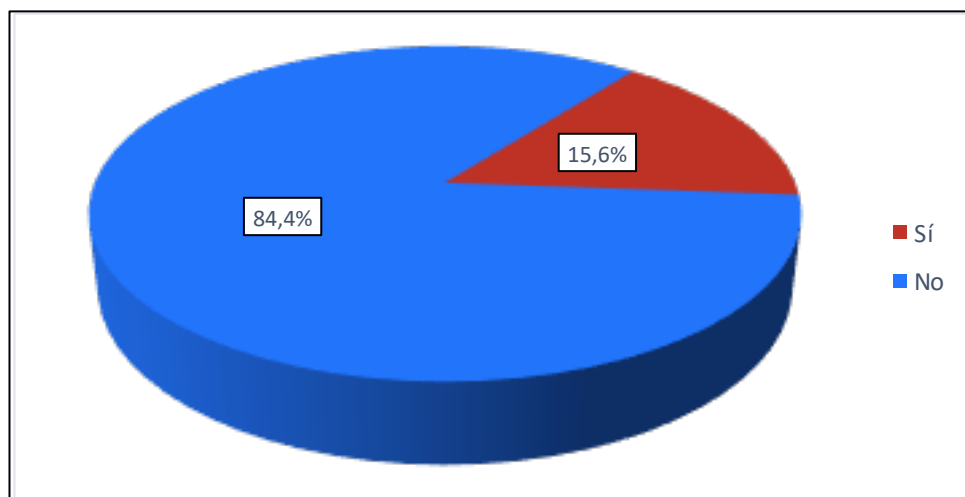


Figura 77: Evaluación de la técnica pianística

4) Instrumentos de evaluación

Las respuestas de texto libre registradas en este ítem³⁹ –opcional– se reflejan a continuación, en la Figura 78. Entre los resultados obtenidos –expresados en porcentaje sobre el total de la muestra– se indica la realización de exámenes de técnica consistentes en escalas, arpegios y otros elementos técnicos. Asimismo, se señalan la Observación y la Constancia como otros elementos que emplea el profesorado a este respecto.

³⁹ Corresponde a la pregunta F4 del cuestionario y puede consultarse en el apartado 5 del Anexo VII.

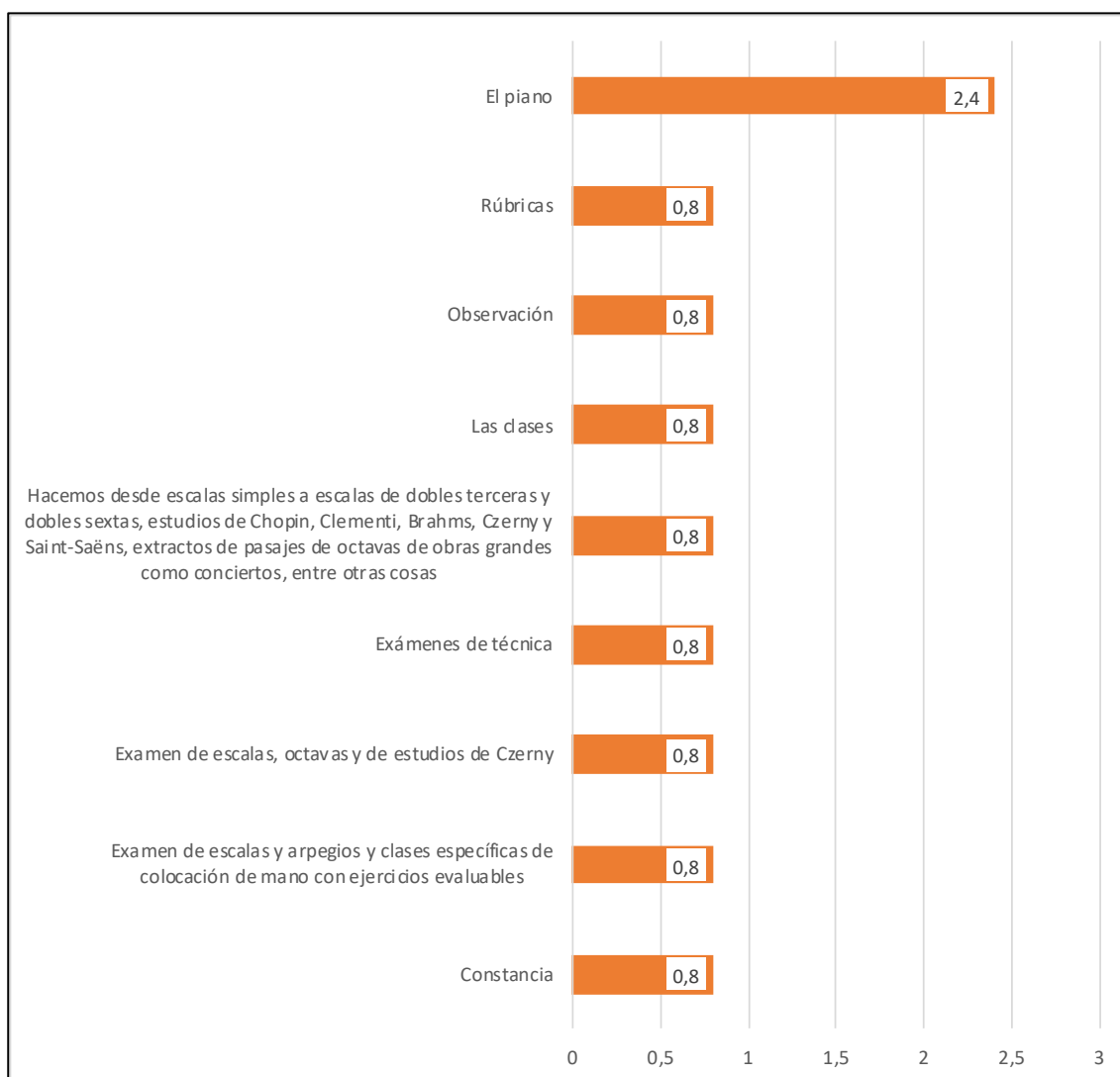


Figura 78: Instrumentos de evaluación

2.1.7. Reflexiones finales

La última dimensión del cuestionario permitía incluir una serie de reflexiones acerca de cómo mejorar la propia técnica pianística y de cómo podría mejorar la enseñanza de esta en sus clases el profesorado⁴⁰.

1) ¿Cómo mejorarías tu técnica pianística?

El análisis cualitativo de las respuestas a esta pregunta arrojó un total de 14 códigos, tal y como puede apreciarse en la Figura 79:

⁴⁰ Se trata de respuestas de texto libre y pueden consultarse íntegramente en los apartados 6 y 7, respectivamente, del Anexo VII.

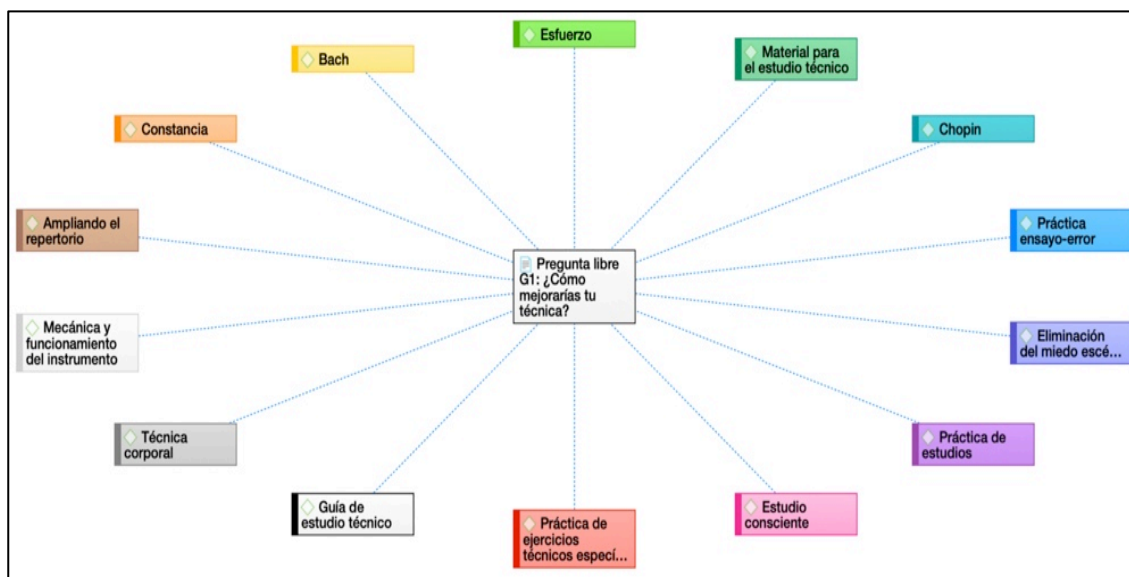


Figura 79: ¿Cómo mejorarías tu técnica pianística?: Síntesis de respuestas

Mediante un análisis de la frecuencia de respuestas se observa que, en primer lugar, un 32,9% indica que la manera de mejorar su técnica sería aumentando la práctica de ejercicios técnicos específicos. En segundo lugar, un 26,6% opina que la constancia es la clave. En este punto se recogen opiniones que indican que el 30% del tiempo destinado al estudio diario debería ser para la práctica organizada de ejercicios. En tercer lugar, un 13,9% se inclina por señalar al estudio consciente como la manera idónea de progresar en este aspecto: estudiar “sabiendo lo que se hace” es una respuesta recurrente. Aparte de lo anterior, en cuarto lugar, un 5,1% indica que se debería mejorar la técnica corporal aumentando las posibilidades del cuerpo. En quinto lugar, un 3,8% opina que sería necesario incrementar el número de estudios y el mismo porcentaje señala que lo que le ayudaría a mejorar sería disponer de una guía de estudio técnico. En este último punto la organización y secuenciación progresiva de contenidos y dificultades que hagan el estudio más eficiente y efectivo es reivindicado. En quinto lugar, un 2,5% apunta que sería necesario disponer de más material para el estudio técnico. El mismo porcentaje indica que el camino para mejorar pasaría simplemente por aumentar el repertorio y el mismo porcentaje, de nuevo, señala que la práctica de los estudios de Chopin proporcionaría esas mejoras buscadas. Por último, un 1,3% indica como forma de mejora, respectivamente, la práctica ensayo-error –equivocarse y rectificar en base a la experiencia–, el conocimiento de la mecánica y funcionamiento del instrumento, el esfuerzo, la eliminación del miedo escénico y el estudio de las obras de Bach (Figura 80):

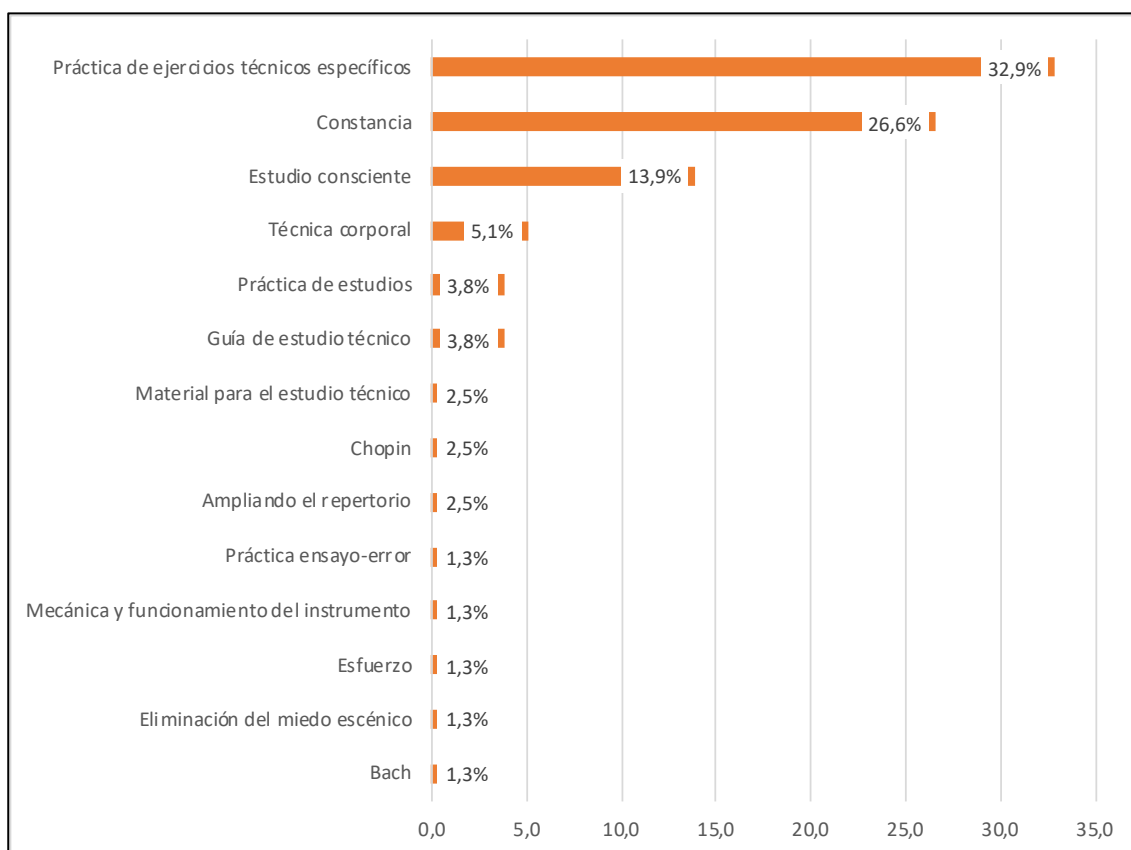


Figura 80: ¿Cómo mejorarías tu técnica pianística?: Síntesis de respuestas en porcentaje

2) ¿Qué crees que podría mejorar tu profesor o profesora en la enseñanza de la técnica pianística?

Al igual que en la pregunta anterior, se ha realizado un análisis cualitativo de las respuestas de este ítem. Así, se han obtenido un total de 13 códigos, que se reflejan en la Figura 81:

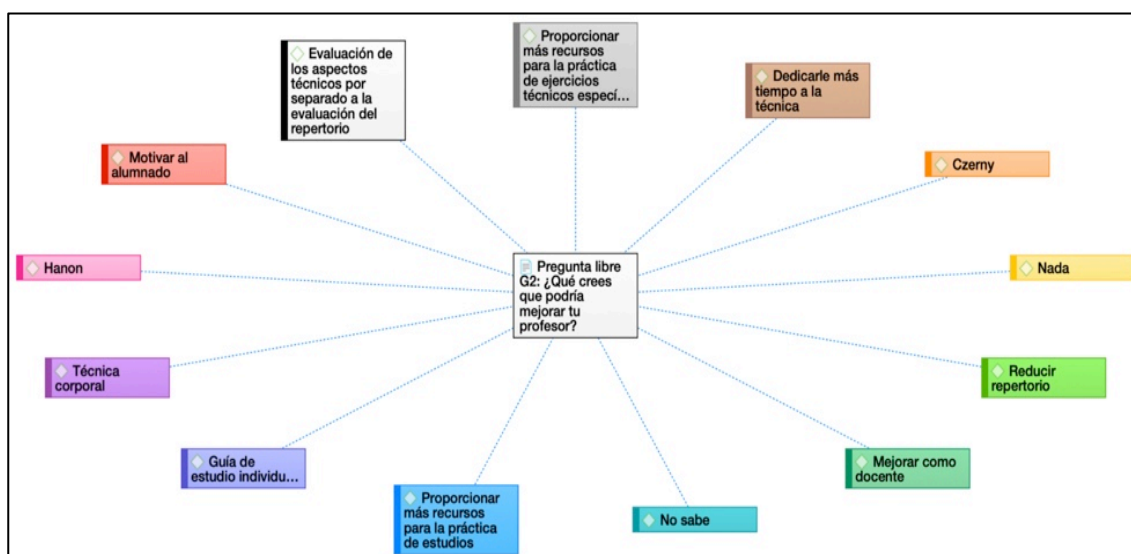


Figura 81: ¿Qué crees que podría mejorar tu profesor o profesora en la enseñanza de la técnica pianística?: Síntesis de respuestas

Un análisis de frecuencias permite afirmar que un 28,6% opina que el profesorado podría mejorar su docencia si proporcionara una guía de estudio individualizado a cada alumno y cada alumna. A este respecto, se recogen opiniones que señalan la conveniencia de “centrarse en las necesidades y carencias de cada alumno y no dar consejos generales”. Además, un 24,5% cree que el profesorado debería proporcionar más recursos para la práctica de ejercicios técnicos específicos, indicándose incluso que “se debería exigir el estudio de ejercicios”. Sin embargo, un 18,4% se muestra conforme con la enseñanza recibida y cree que no habría que mejorar nada en este aspecto y un 2% no sabría indicar en qué podría mejorar su profesor o profesora. Aparte de los datos anteriores, se registra un 6,1% de la muestra que opina que la solución sería dedicarle más tiempo a la técnica pianística dentro de las clases. Un 4,1% de estudiantado que cree conveniente reducir el repertorio y, en igual porcentaje, se encuentra la solución de proporcionar más recursos para la práctica de estudios. En un porcentaje más reducido –2%– se registran opiniones que señalan la inclusión de contenidos de técnica corporal, la motivación, la mejora de la manera de explicar, el trabajo con Hanon y con Czerny o la evaluación de los aspectos técnicos mediante exámenes específicos para este contenido como aspectos que el profesorado podría mejorar en su labor docente (Figura 82):

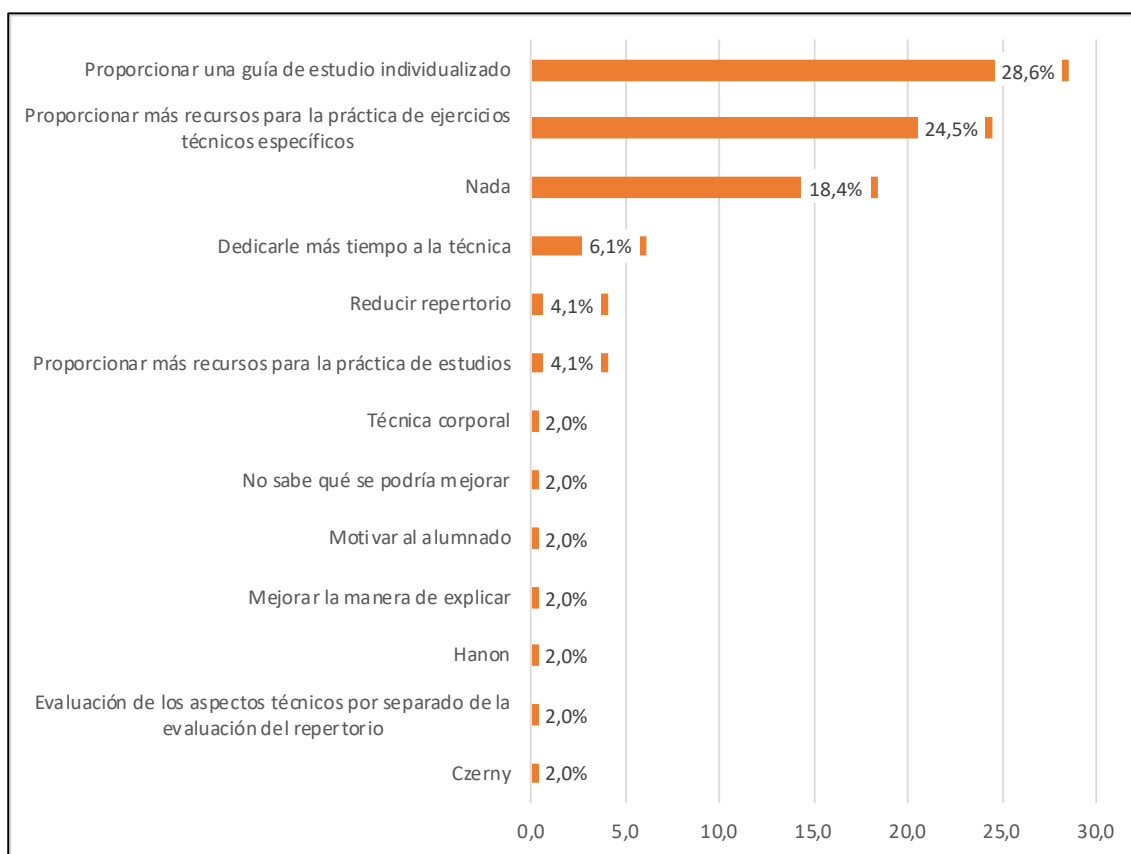


Figura 82: ¿Qué crees que podría mejorar tu profesor o profesora en la enseñanza de la técnica pianística?: Síntesis de respuestas en porcentaje

2.2. Análisis bivariado

En este apartado se procede a presentar los resultados del cuestionario de manera bivariada. La intención es descriptiva, aunque se correlacionan algunas variables para determinar su grado de dependencia. En caso de que se hayan obtenido evidencias estadísticamente significativas mediante los cálculos pertinentes, se indica en la dimensión correspondiente⁴¹.

2.2.1. Caracterización de la muestra

En la distribución del sexo por tramos de edad se observa que en las edades centrales el porcentaje del sexo femenino es mayor, invirtiéndose la tendencia en los extremos. Es decir, en aquellas edades menores de 18 años y mayores de 26 años, donde el sexo masculino es mayoritario –100% y 60%, respectivamente– (Figura 83):

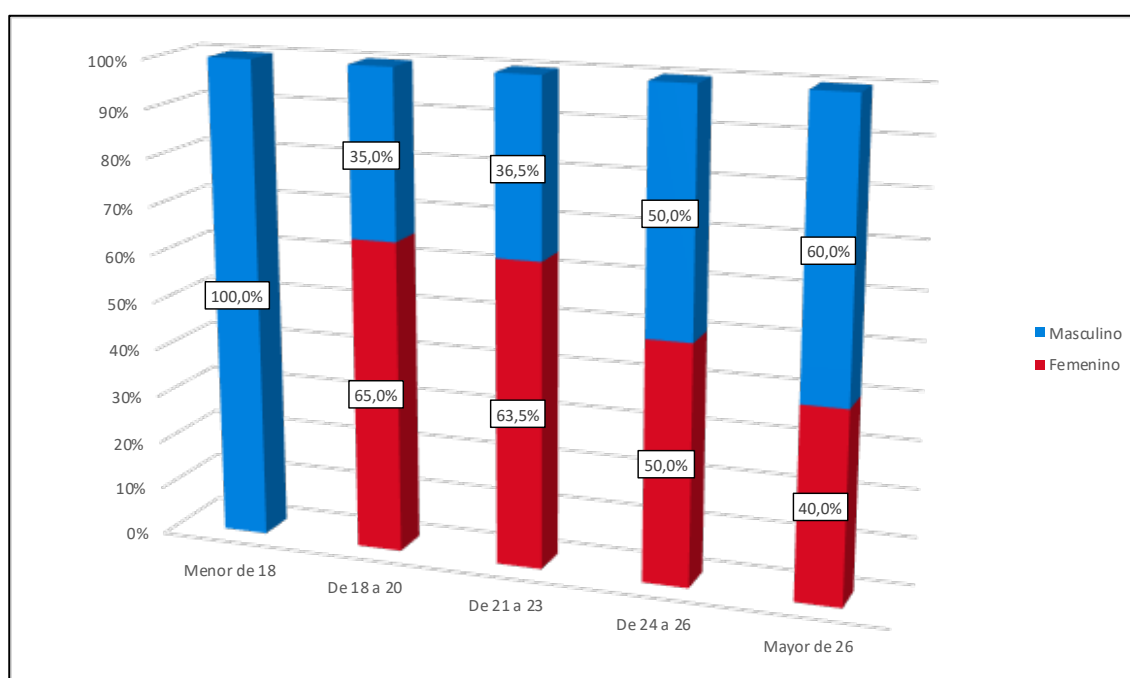


Figura 83: Distribución del sexo por franjas de edad

Si se analiza la distribución del sexo por curso, se observa que, de manera recurrente, el femenino es el predominante en todos ellos, siendo en segundo

⁴¹ En el Anexo VIII pueden consultarse en detalle las tablas de contingencia y los resultados de los cálculos estadísticos realizados.

curso donde mayor porcentaje de mujeres se encuentra (69,2%), tal y como se refleja en la Figura 84:

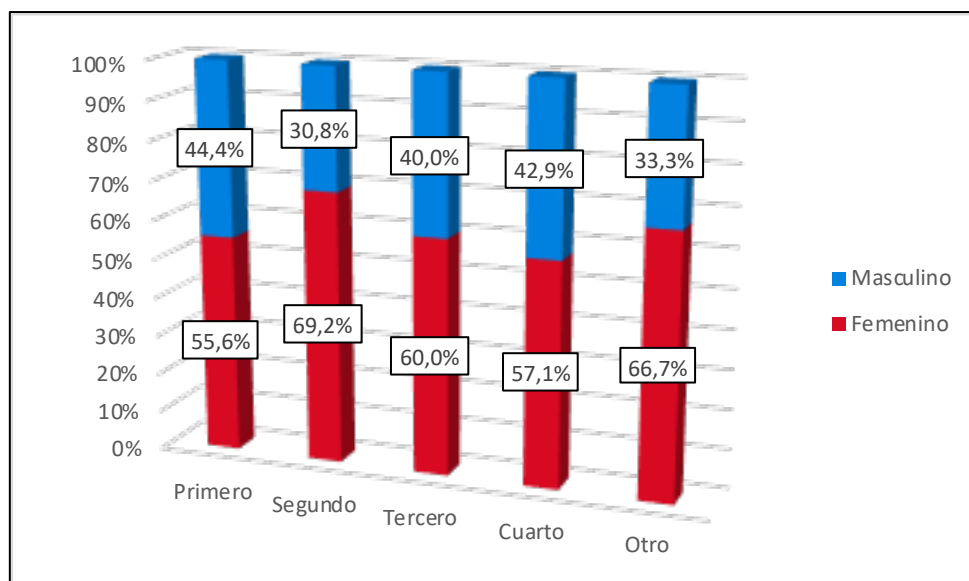


Figura 84: Distribución del sexo por curso

En lo que respecta a la relación del sexo con la nota, se observa que existe un mayor porcentaje de mujeres entre las personas que obtienen la calificación de insuficiente (100%), aprobado (71,4%), bien (76,2%) y notable (66,7%), mientras que en la calificación de sobresaliente la mayoría son hombres (57,6% frente a 42,4%), como se recoge en la Figura 85:

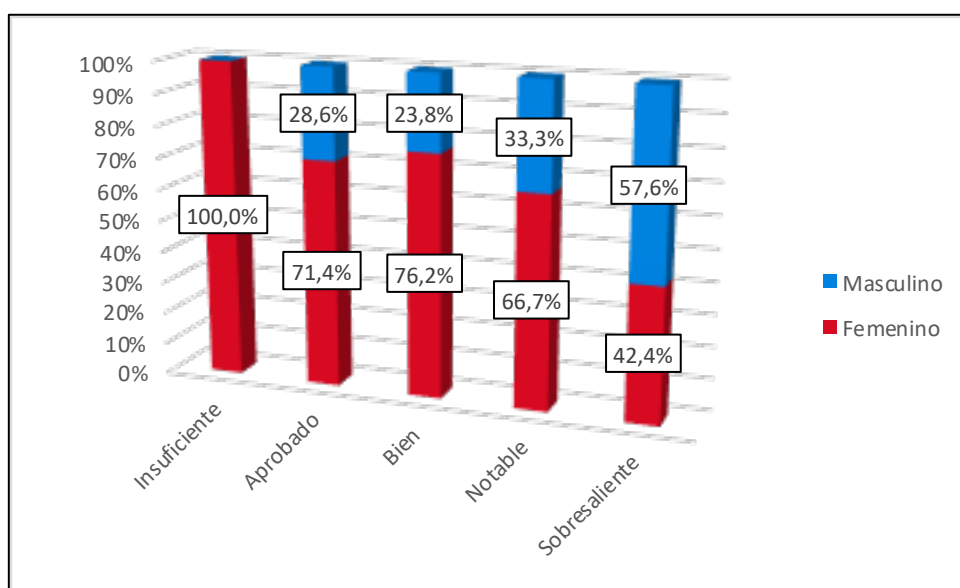


Figura 85: Relación de la nota con el sexo

Se comparan a continuación la variable realizar conciertos con curso, filtradas por sexo. Los resultados muestran que el sexo femenino realiza ligeramente un mayor número de conciertos en los cursos de segundo y tercero (29,6% frente a 25% y 33,3% frente a 28,6%), ocurriendo lo contrario en primer curso, donde un 12,5% de personas de sexo masculino y un 10% de sexo femenino interpreta en público. En cursos superiores a cuarto ninguna persona ha indicado realizar conciertos de manera habitual. A excepción de lo anterior, se observa una tendencia ascendente en el número de conciertos conforme aumenta el curso, aunque no se ha obtenido evidencia de correlación mediante pruebas estadísticas (Figura 86):

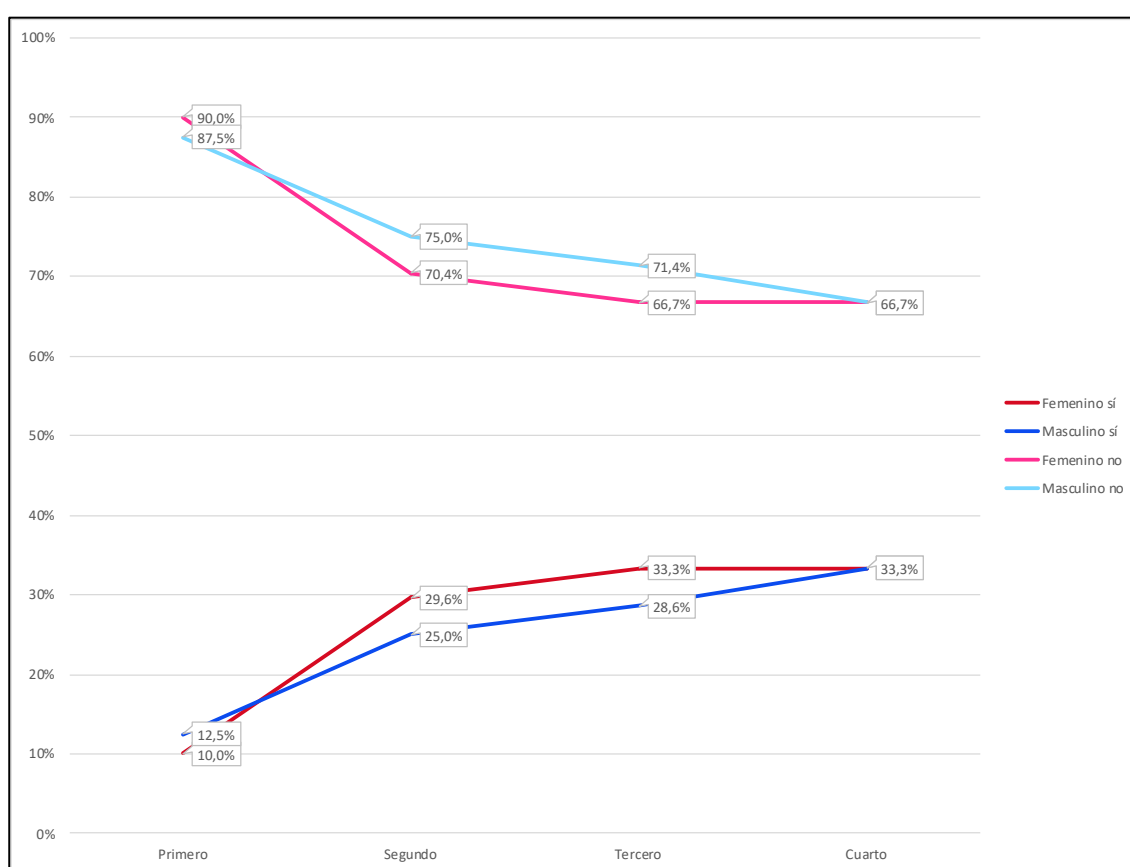


Figura 86: Número de conciertos por curso en función del sexo

La tipología de conciertos preferida por el género femenino es la de Cámara (72,2%), categoría en la que se aprecia un porcentaje reducido de participación masculina (27,8%). Junto con los datos anteriores, se puede observar que hombres y mujeres tocan por igual con orquesta (Figura 87):

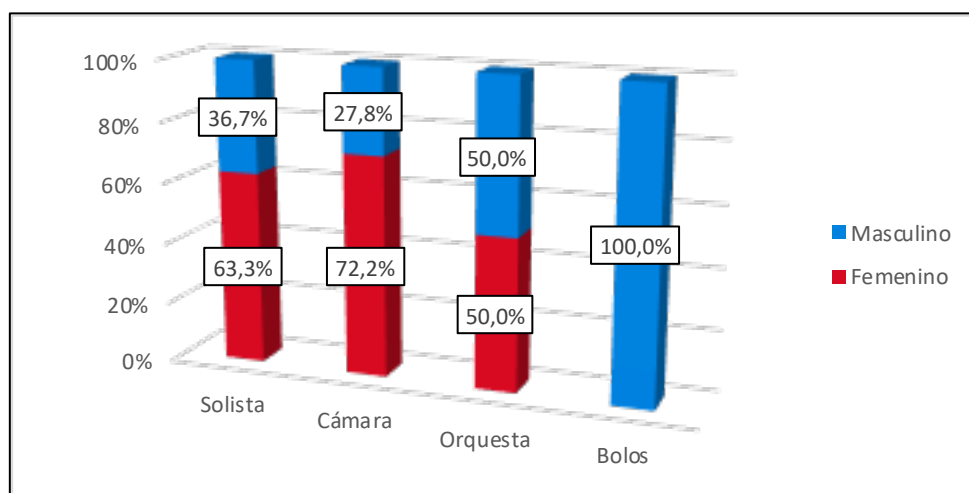


Figura 87: Tipología de conciertos según sexo

En lo que respecta a la simultaneidad de estudios, se observa que en primer curso un porcentaje elevado de hombres (62,5%) estudia otra carrera aparte de piano, frente a un 10% de mujeres. En segundo curso, se produce un gran abandono escolar de la segunda carrera por parte de los hombres, de manera que tan solo un 25% afirma estar simultaneando los estudios de piano con otros. En general, conforme aumenta el curso, menos personas compaginan estudios. Las mujeres afirman no estudiar ninguna otra carrera a partir de cuarto curso (Figura 88):



Figura 88: Simultaneidad de estudios por curso en función del sexo

Si se compara el sexo con la tipología de actividad docente, se observa que un porcentaje mayor de mujeres (77,8%) imparte clases particulares. Esta tendencia se repite en la docencia en centros privados. Sin embargo, el 100% de las personas que imparten clase en centros públicos son hombres y el 100% de las personas que realizan *masterclass* son mujeres (Figura 89):

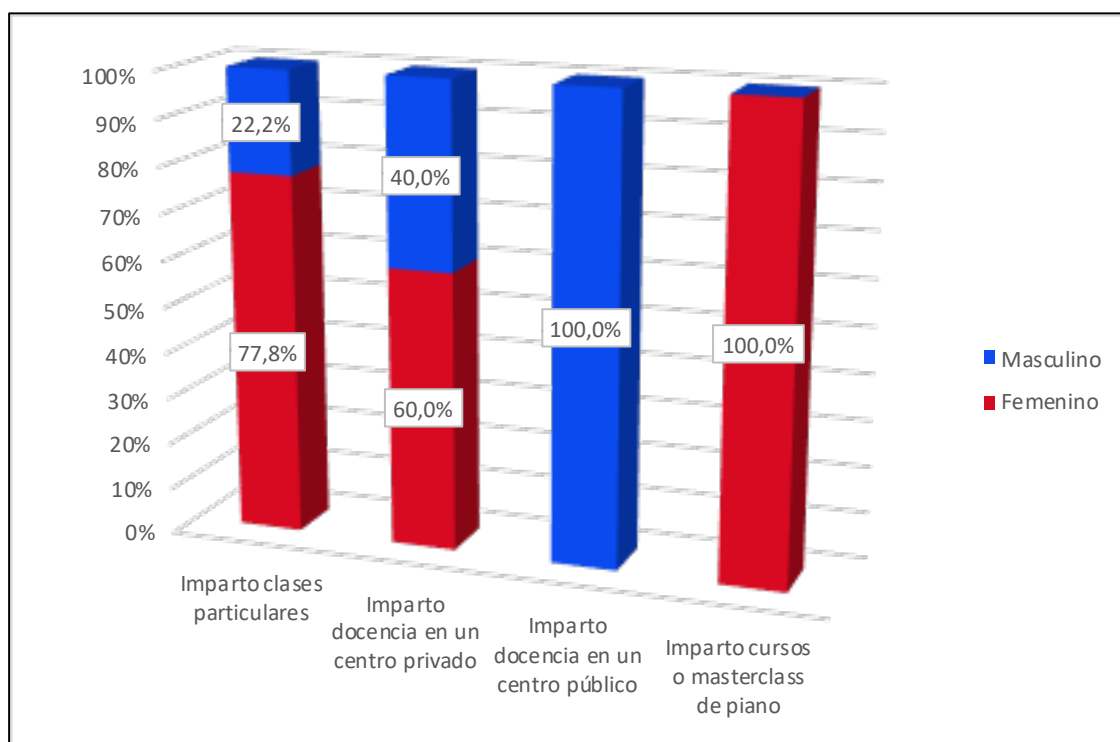


Figura 89: Tipo de docencia según sexo

2.2.2. Salidas y futuro profesional

Se detallan a continuación los resultados de los análisis bivariados realizados dentro de la dimensión del cuestionario correspondiente a las perspectivas de futuro. Para ello, se emplean las preguntas clave del cuestionario como guía. Se prioriza la exposición de los resultados estadísticamente significativos⁴².

1) ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?

Dentro de esta dimensión, se procede a calcular la correlación entre la variable sexo y la información recibida sobre futuros estudios. Dado que la tipología de variables es nominal y el tipo de tabla 2x2 se aplica el estadístico de Phi cuadrado, que se contrasta con la V de Cramer y el Coeficiente de contingencia (Díaz de Rada, 2009). Los resultados muestran la existencia de correlación entre ambas variables con un nivel de significación de 0,026. En porcentaje, esto se traduce en que, de las personas que reciben información sobre futuros estudios o empleo, un 44,8% son mujeres y un 55,2%, hombres; mientras que en el grupo de personas

⁴² Como en apartados anteriores, el detalle de las tablas de contingencia y de las pruebas estadísticas realizadas puede consultarse en el Anexo VIII.

que no son informadas a este respecto, un 67,7% son mujeres y un 32,3%, hombres (Figura 90):

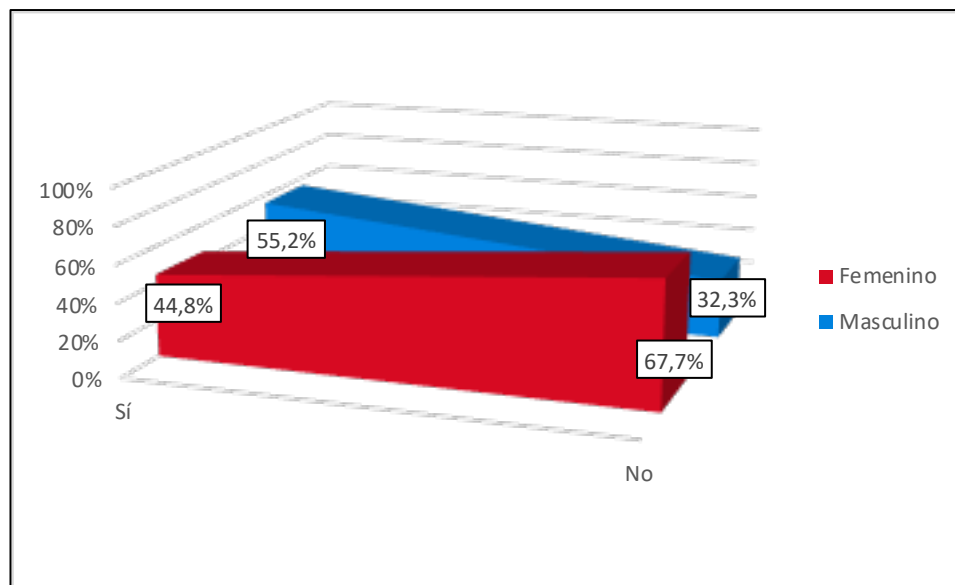


Figura 90: Correlación entre la información recibida sobre futuros estudios o empleos y el sexo

Aparte de lo anterior, existe relación entre esta variable –información recibida sobre salidas y futuro profesional– y la realización de conciertos: con un nivel de significación del 0,006 se obtiene una débil correlación de 0,249 para los estadísticos Phi y V de Cramer. Como se plasma en la Figura 91, de las personas que están informadas sobre el futuro profesional, un 55,2% no realiza conciertos frente a un 44,8% que sí que actúa en público. Sin embargo, dentro de la categoría de personas que no son informadas, solamente un 19,4% toca en público frente a un 80,6% que no indica efectuar conciertos.

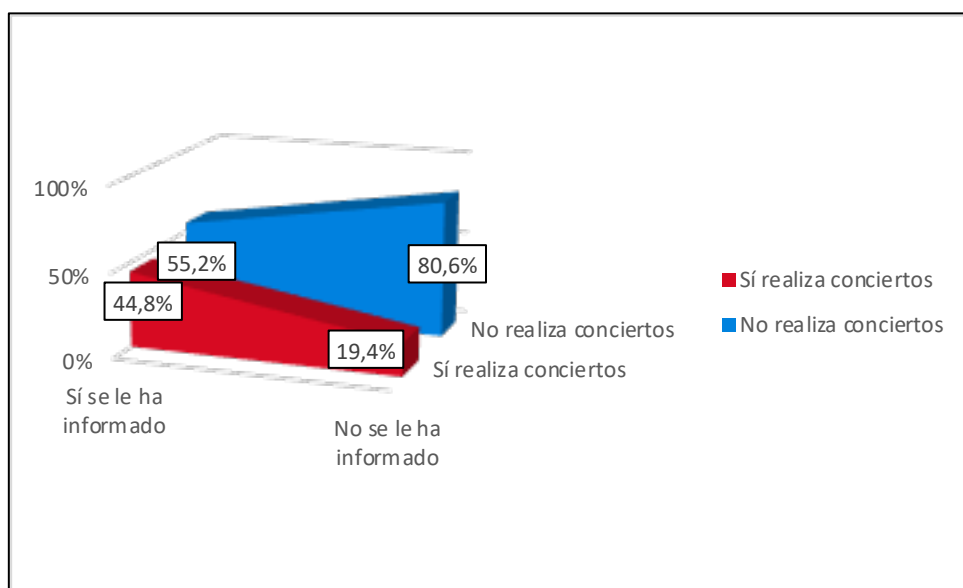


Figura 91: Información recibida sobre futuros estudios o empleos en función de si se realizan o no conciertos

En lo que respecta a la información recibida sobre el futuro laboral en función del curso, se observa una tendencia ascendente, aunque en este caso no se haya podido comprobar la correlación: conforme aumenta el curso se registran porcentajes superiores que afirman haber recibido información al respecto. En tercero y cuarto curso, estos porcentajes se encuentran en torno al 30% para la respuesta afirmativa, mientras que en los primeros cursos –primero y segundo– se sitúan en torno al 15%, tal y como se recoge en la Figura 92:

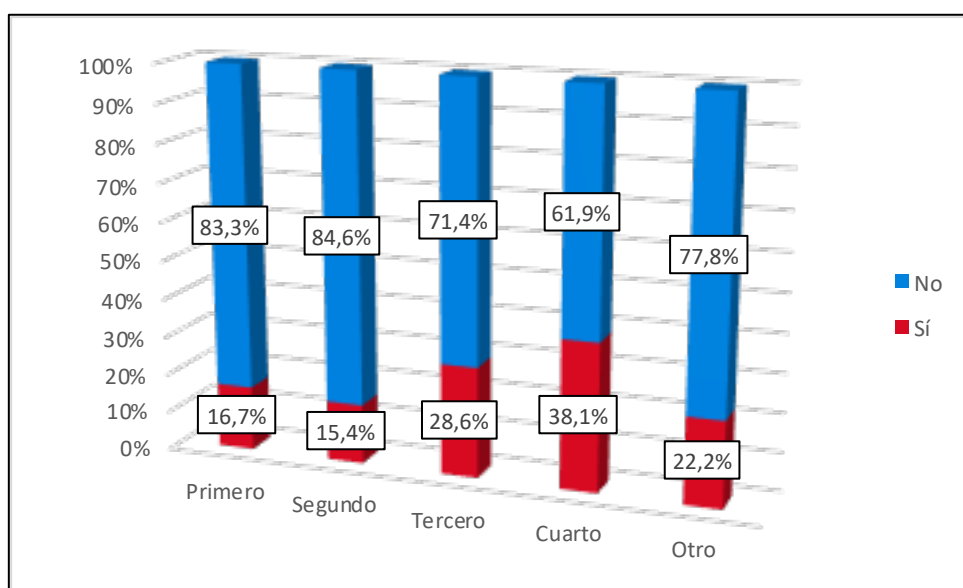


Figura 92: Información recibida sobre futuros estudios o empleos en función del curso

2) ¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años?

Al comparar las expectativas de futuro por curso, se observa que cuanto mayor es el curso, menos personas seleccionan la casilla de seguir estudiando. El porcentaje mayor de personas que afirman que seguirán estudiando es para el alumnado de primer curso (47,4%). En lo que respecta a la opción de trabajar en algo relacionado con la música, los porcentajes se mueven en torno al 20%, menos en el caso de primer curso (8,3%). Segundo es el curso que mayores datos relacionados con empleos y estudios no relacionados con la música arroja: por una lado, un 42,9% afirma que trabajará en algo que no tenga que ver con la música frente a un 14,3% de tercero y cuarto que seleccionan esta opción; y, por el otro lado, un 62,5% del estudiantado de segundo indica que estudiará y trabajará en algo no relacionado con la música, frente a datos más optimistas para las personas que están acabando las últimas asignaturas de la carrera (0%), para las que la están comenzando (0%) y para los últimos cursos de tercero (12,5%) y cuarto (25%), como puede observarse en la Figura 93. No se halla correlación significativa en este punto.

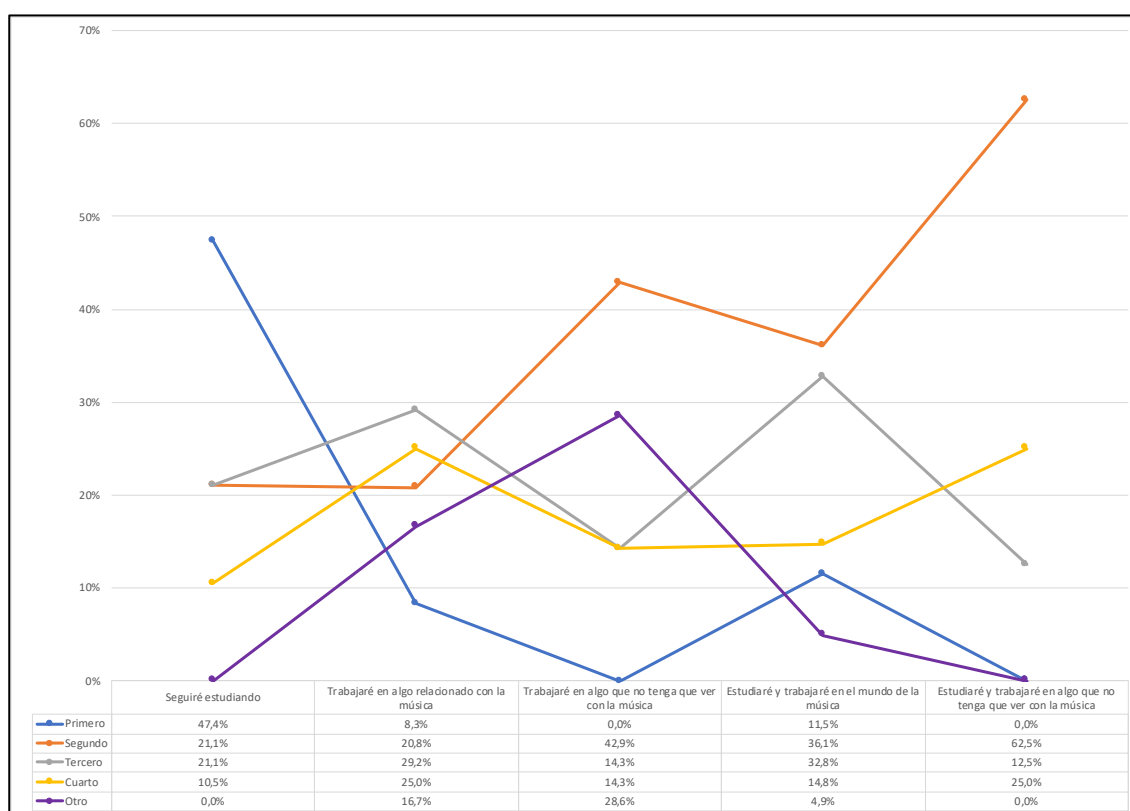


Figura 93: Expectativas de futuro a medio plazo en función del curso

2.2.3. Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística

La tercera dimensión del cuestionario –Sección C– corresponde al estudio de las concepciones del alumnado sobre el tema de investigación. Se exponen a continuación los resultados para cada una de las dos preguntas integradoras de la dimensión.

1) Cambio metodológico

Las mujeres son más optimistas al señalar, en un 68,9%, que sí que se está produciendo un cambio metodológico en la manera de enseñar de los profesores y profesoras, frente al 31,1% de los hombres que indican esta opción. De las personas que selecciona que no se está produciendo dicho cambio de paradigma un 44,3% son hombres y un 55,7%, mujeres. No se ha obtenido significación estadística (Figura 94):

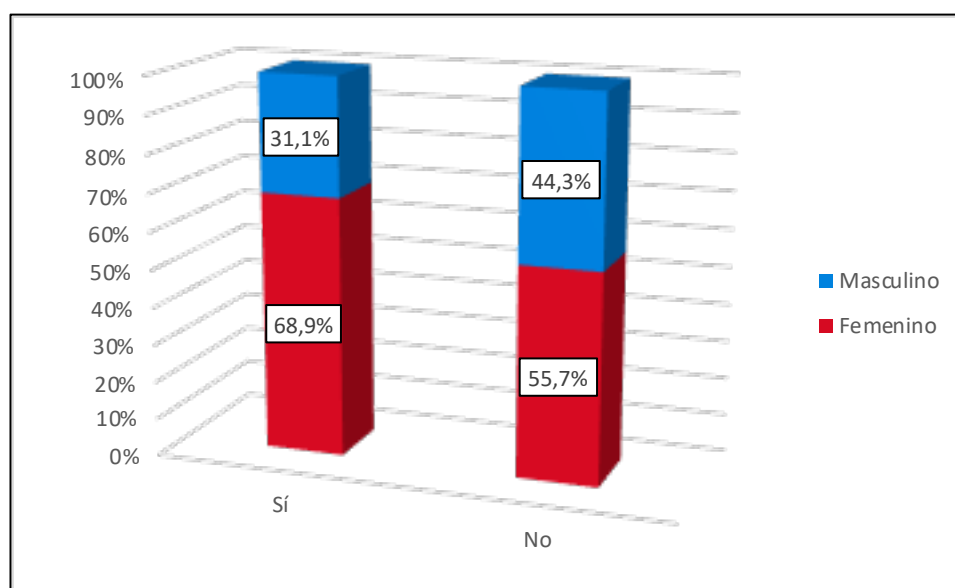


Figura 94: Cambio metodológico

2) Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística

Al correlacionar las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con otras variables, se han obtenido varios resultados estadísticamente significativos. Para ello, se ha tenido en consideración la tipología de variables comparadas, que en este caso es ordinal, empleando los estadísticos Tau-b de Kendall y Rho de

Spearman⁴³ (Reguant-Álvarez, Vilà-Baños y Torrado-Fonseca, 2018). Se detallan a continuación estos resultados, ítem a ítem, para esta dimensión del cuestionario.

- Ítem 1: Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.)

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Curso (-0,162 según Tau-b de Kendall y -0,194 para Rho de Spearman), con La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad (0,326 según Tau-b de Kendall y 0,372 para Rho de Spearman), con Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal (0,204 según Tau-b de Kendall y 0,241 para Rho de Spearman), con La memoria es una habilidad técnica (0,227 según Tau-b de Kendall y 0,259 para Rho de Spearman), con Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria (0,149 según Tau-b de Kendall y 0,180 para Rho de Spearman), Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,363 según Tau-b de Kendall y 0,429 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnica individualizado para cada alumno y cada alumna (0,254 según Tau-b de Kendall y 0,288 para Rho de Spearman), con Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos (0,304 según Tau-b de Kendall y 0,359 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (0,150 según Tau-b de Kendall y 0,178 para Rho de Spearman), con Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica (0,311 según Tau-b de Kendall y 0,376 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,248 según Tau-b de Kendall y 0,285 para Rho de Spearman), con Estudiar aplicando variables rítmicas es adecuado para ganar técnica (0,345 según Tau-b de Kendall y 0,397 para Rho de Spearman), con El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (0,453 según Tau-b de Kendall y 0,508 para Rho de Spearman) y con Es

⁴³ Para su interpretación se ha tenido en cuenta la siguiente escala, según Martínez Ortega, Tuya Pendás, Pérez Abreu y Cánovas (2009), citados en Reguant-Álvarez et al. (2018, p.55):

|0,76 – 1,00| Entre fuerte y perfecta
|0,51 – 0,75| Entre moderada y fuerte
|0,26 – 0,50| Débil
|0 – 0,25| Escasa o nula

fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,299 según Tau-b de Kendall y 0,335 para Rho de Spearman).

A la luz de los resultados anteriores, puede afirmarse que las opiniones de las personas encuestadas sobre si es necesario trabajar la técnica pianística mediante ejercicios de mecanismo es muy similar a la que manifiestan sobre que el currículo debería contemplar más horas. De esta manera, con una intensidad cercana a moderada, las personas que se muestran a favor de los ejercicios de mecanismo creen que se debería aumentar el tiempo lectivo de la enseñanza de la técnica pianística (Figura 95):

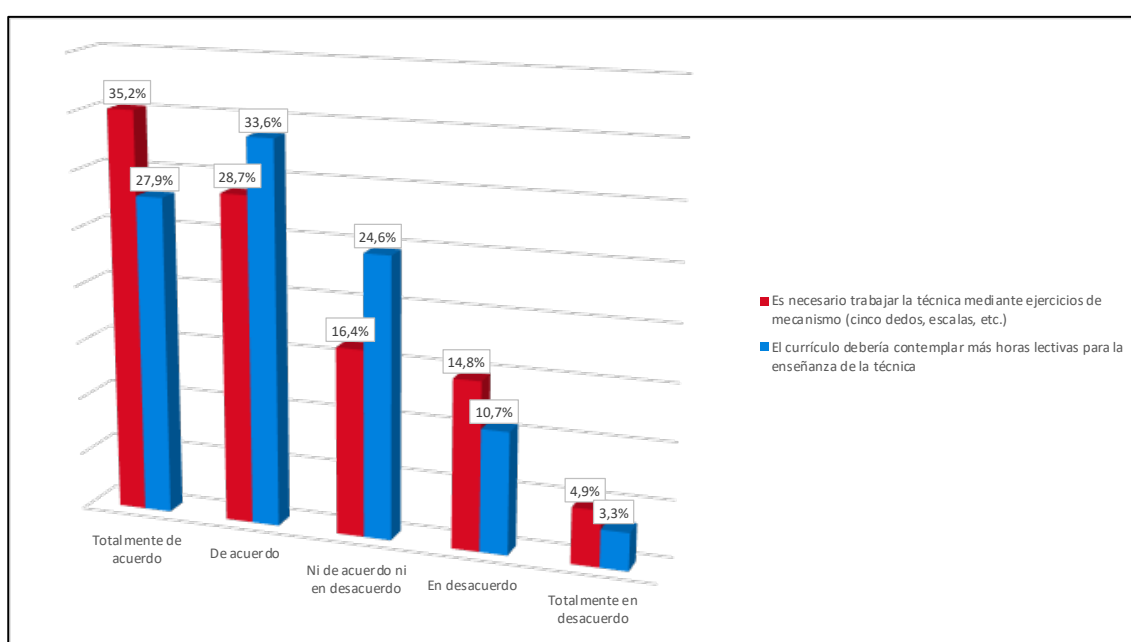


Figura 95: Correlación entre Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.) y El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica

- Ítem 2: La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Nota del curso anterior (0,267 según Tau-b de Kendall y 0,303 para Rho de Spearman), con Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,326 según Tau-b de Kendall y 0,372 para Rho de Spearman), Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,276 según Tau-b de Kendall y 0,312 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna (0,269 según

Tau-b de Kendall y 0,299 para Rho de Spearman), con Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos (0,163 según Tau-b de Kendall y 0,188 para Rho de Spearman), con Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica (0,295 según Tau-b de Kendall y 0,345 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,282 según Tau-b de Kendall y 0,314 para Rho de Spearman), con El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (0,260 según Tau-b de Kendall y 0,300 para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,387 según Tau-b de Kendall y 0,425 para Rho de Spearman).

Obsérvese que se obtiene una correlación significativa, aunque débil, entre esta variable y la nota media del curso anterior. Tal y como se aprecia en la Figura 96, las personas que tienen mayor nota valoran en mayor medida la técnica pianística como medio para hacer música de calidad:

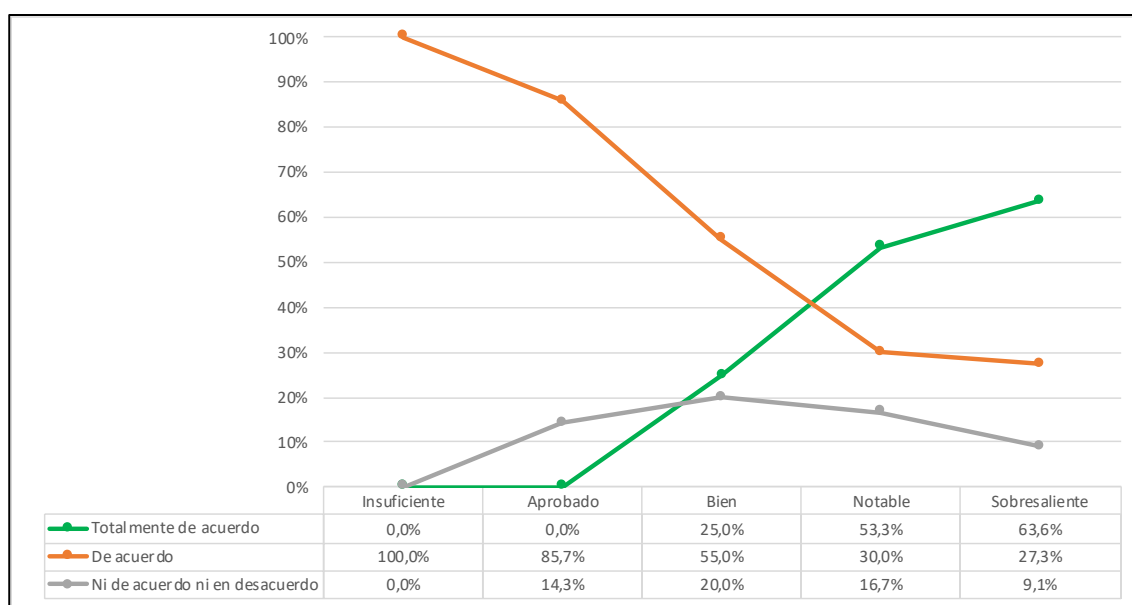


Figura 96: Correlación entre La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad y La nota media

Además, las personas que opinan que la técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad piensan similar sobre que aquella es fundamental de cara al futuro (Figura 97):

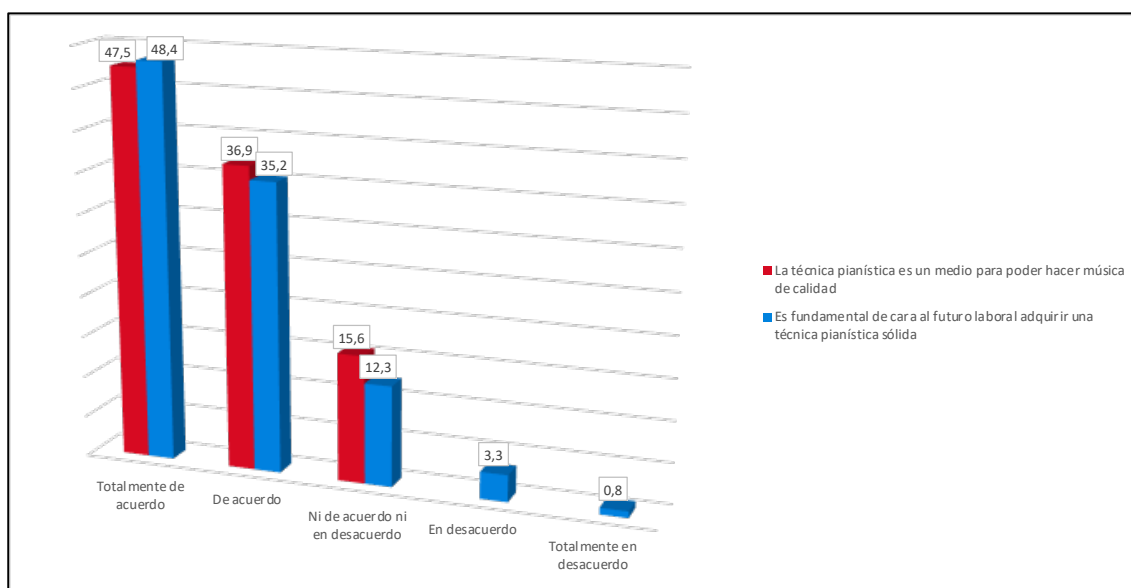


Figura 97: Correlación entre La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad y Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida

- Ítem 3: Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Nota (0,272 según Tau-b de Kendall y 0,321 para Rho de Spearman), Curso (0,284 según Tau-b de Kendall y 0,335 para Rho de Spearman), con Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,204 según Tau-b de Kendall y 0,241 para Rho de Spearman), con Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria (0,656 según Tau-b de Kendall y 0,729 para Rho de Spearman) y con Existe material para trabajar la técnica pianística (0,354 según Tau-b de Kendall y 0,413 para Rho de Spearman).

De esta manera, las personas que conocen mejor los ejercicios específicos para el pedal se encuentran en cursos más elevados, aunque la correlación sea débil (Figura 98):

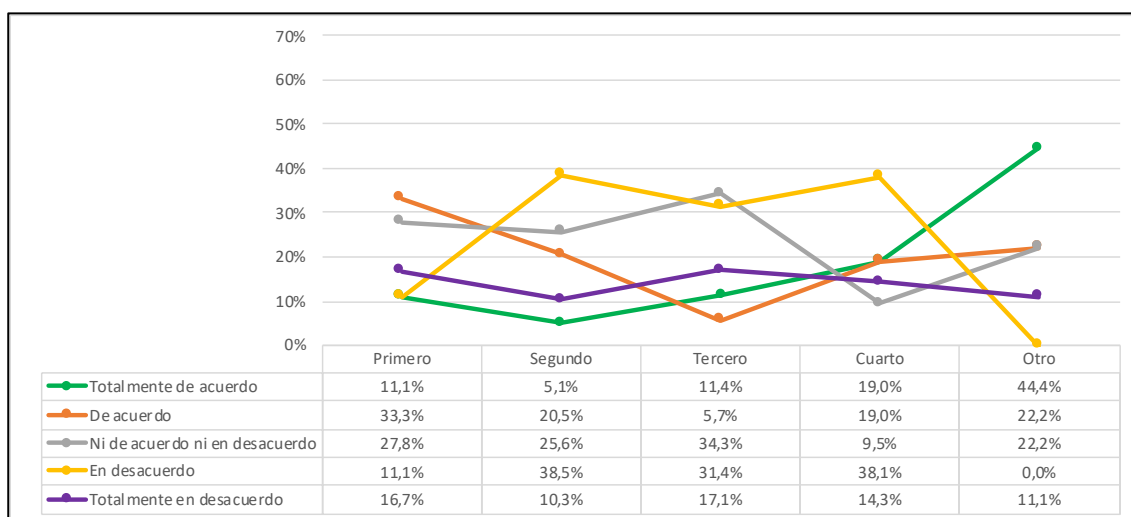


Figura 98: Correlación entre Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal y el curso

Existe una correlación positiva entre moderada y fuerte –muy cercana a fuerte y perfecta– entre los resultados de esta variable y los de la variable que mide el conocimiento de material para trabajar la técnica pianística: las personas que conocen ejercicios para trabajar de manera específica el pedal, conocen en igual grado materiales para trabajar la técnica pianística en su totalidad, tal y como se aprecia, expresado en porcentaje, en la Figura 99:

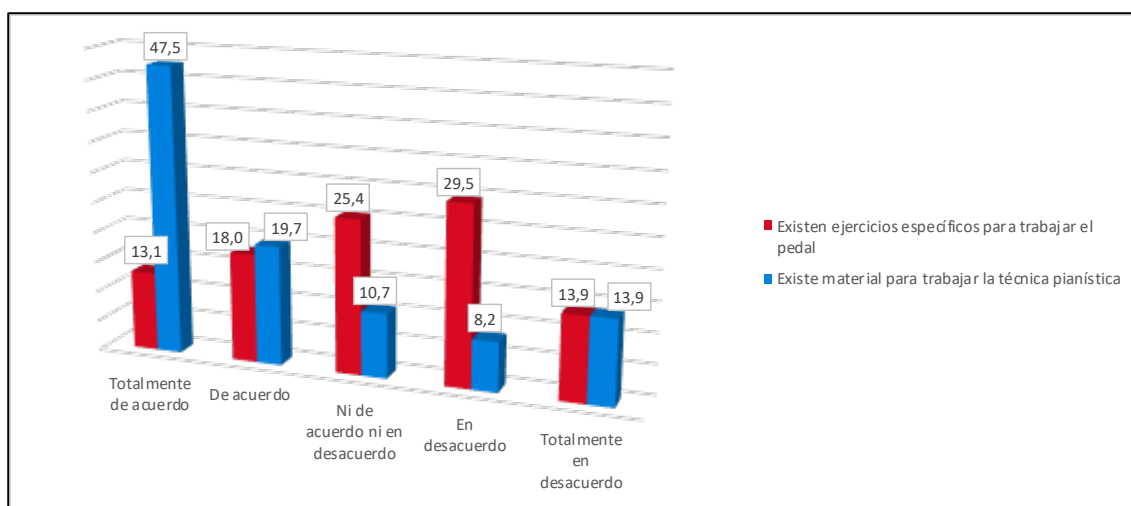


Figura 99: Correlación entre Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal y Existe material para trabajar la técnica pianística

- Ítem 4: La memoria es una habilidad técnica

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,227 según Tau-b de Kendall y 0,259 para Rho de Spearman), con Existe material para trabajar la

técnica pianística (0,182 según Tau-b de Kendall y 0,212 para Rho de Spearman), con Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,162 según Tau-b de Kendall y 0,192 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnica individualizado para cada alumno y cada alumna (0,343 según Tau-b de Kendall y 0,388 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,218 según Tau-b de Kendall y 0,258 para Rho de Spearman), con Estudiar aplicando variables rítmicas es adecuado para ganar técnica (0,306 según Tau-b de Kendall y 0,353 para Rho de Spearman), con El currículum debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (0,278 según Tau-b de Kendall y 0,325 para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,296 según Tau-b de Kendall y 0,333 para Rho de Spearman).

Por lo tanto, no se ha obtenido ninguna correlación entre moderada y fuerte estadísticamente significativa para este ítem. No obstante, se comparan las opiniones a este respecto con el curso, ya que, a pesar de no existir correlación estadísticamente significativa, se observa una tendencia ascendente en el grado máximo de acuerdo conforme aumenta el curso y un descenso del nivel de desacuerdo (Figura 100):

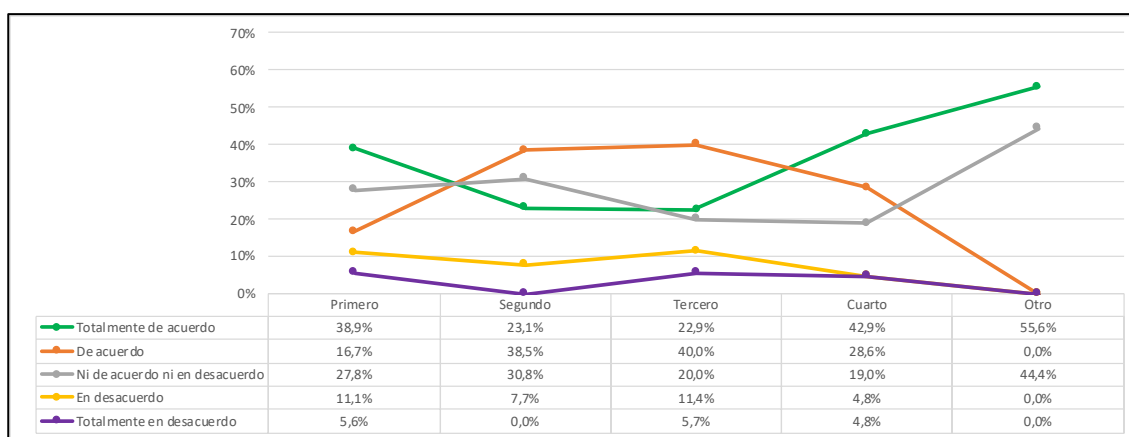


Figura 100: Correlación entre La memoria es una habilidad técnica y el curso

- Ítem 5: Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Nota (0,245 según Tau-b de Kendall y 0,285 para Rho de Spearman), Curso (0,256 según Tau-b de

Kendall y 0,297 para Rho de Spearman), con Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,149 según Tau-b de Kendall y 0,180 para Rho de Spearman), con Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal (0,646 según Tau-b de Kendall y 0,729 para Rho de Spearman), con Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica (-0,156 según Tau-b de Kendall y -0,190 para Rho de Spearman), con Existe material para trabajar la técnica (0,363 según Tau-b de Kendall y 0,421 para Rho de Spearman).

En primer lugar, a la luz de los datos, se observa una correlación positiva débil entre esta variable y el curso en el que se encuentra el estudiantado (Figura 101).

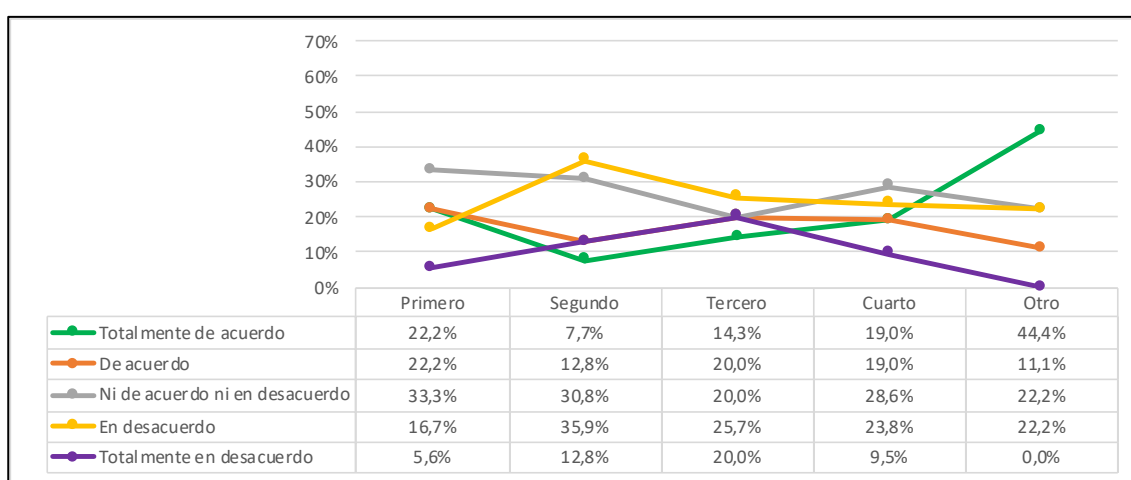


Figura 101: Correlación entre Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística y el curso

En segundo lugar, las personas que conocen ejercicios para trabajar la memoria pianística conocen ejercicios para trabajar el pedal de manera muy similar, obteniéndose aquí una correlación positiva estadísticamente significativa entre moderada y fuerte –cercana a fuerte y perfecta–, que se aprecia en la Figura 102:

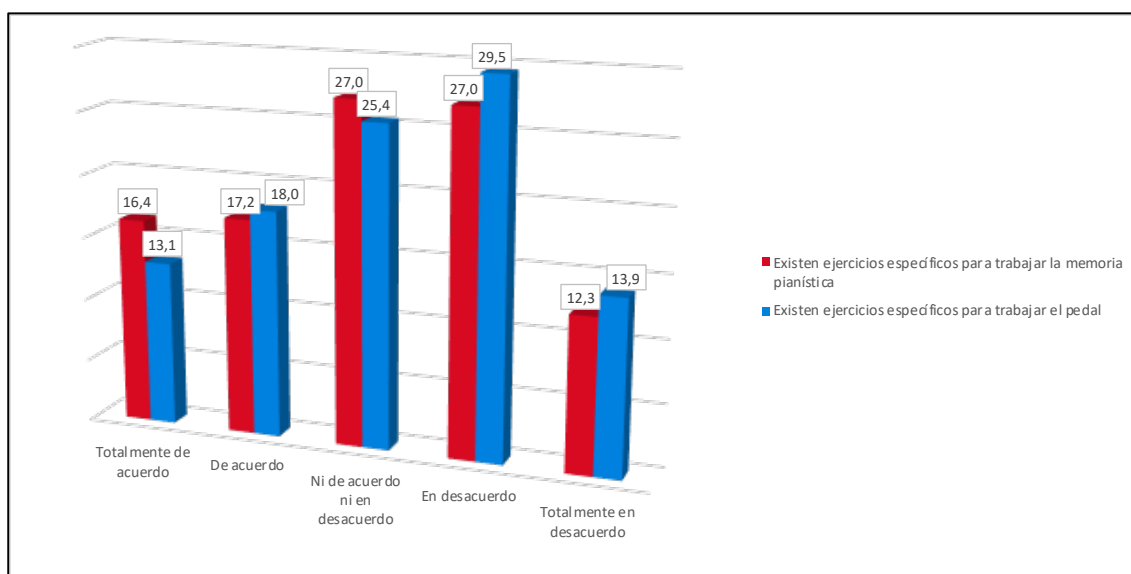


Figura 102: Correlación entre Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística y Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal

En tercer lugar, el conocimiento del estudiantado en cuanto a los ejercicios específicos para trabajar memoria y pedal de manera específica está correlacionado con el conocimiento de material técnico genérico de manera positiva estadísticamente significativa con una intensidad entre moderada y fuerte.

Por último, aunque la correlación obtenida sea débil, se observa que las personas que conocen material específico para trabajar la memoria pianística se muestran en desacuerdo con la afirmación de que los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica pianística en sus clases.

- Ítem 6: En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Edad (-0,179 según Tau-b de Kendall y -0,200 para Rho de Spearman), con Curso (-0,184 según Tau-b de Kendall y -0,216 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnica individualizado para cada alumno y cada alumna (-0,170 según Tau-b de Kendall y 0,288 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (-0,180 según Tau-b de Kendall y -0,209 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen (-0,245 según Tau-b de Kendall y -0,283 para Rho de Spearman),

con El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (-0,153 según Tau-b de Kendall y -0,180 para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (-0,182 según Tau-b de Kendall y -0,205 para Rho de Spearman).

Se destaca en este punto, la correlación, aunque débil, obtenida entre esta variable y la creencia de que no hay tiempo para trabajar la técnica por separado debido al exceso de repertorio exigido: las personas que afirman no tener tiempo para estudiar técnica creen que no se contempla en la guía docente su estudio de manera separada al repertorio de concierto (Figura 103):

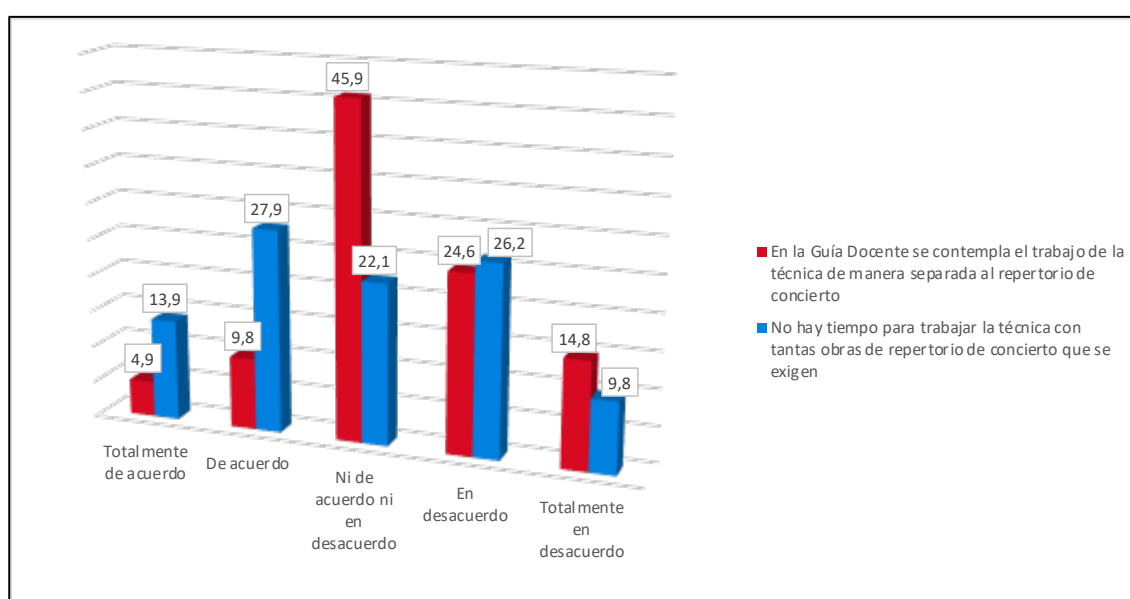


Figura 103: Correlación entre En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto y No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen

- Ítem 7: Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Nota media (-0,283 según Tau-b de Kendall y -0,332 para Rho de Spearman), con Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria (-0,156 según Tau-b de Kendall y -0,190 para Rho de Spearman), con Existe material para trabajar la técnica pianística (-0,309 según Tau-b de Kendall y -0,368 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnica individualizado para cada alumno y cada alumna (0,298 según Tau-b de Kendall y 0,350 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tantas

obras de repertorio de concierto que se exigen (0,153 según Tau-b de Kendall y 0,189 para Rho de Spearman), y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (-0,160 según Tau-b de Kendall y -0,187 para Rho de Spearman).

De esta manera, se correlaciona con intensidad débil la nota con esta variable: el estudiantado con notas bajas se muestra de acuerdo con que los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases, mientras que conforme aumenta la calificación disminuye el grado de acuerdo con lo anterior (Figura 104):

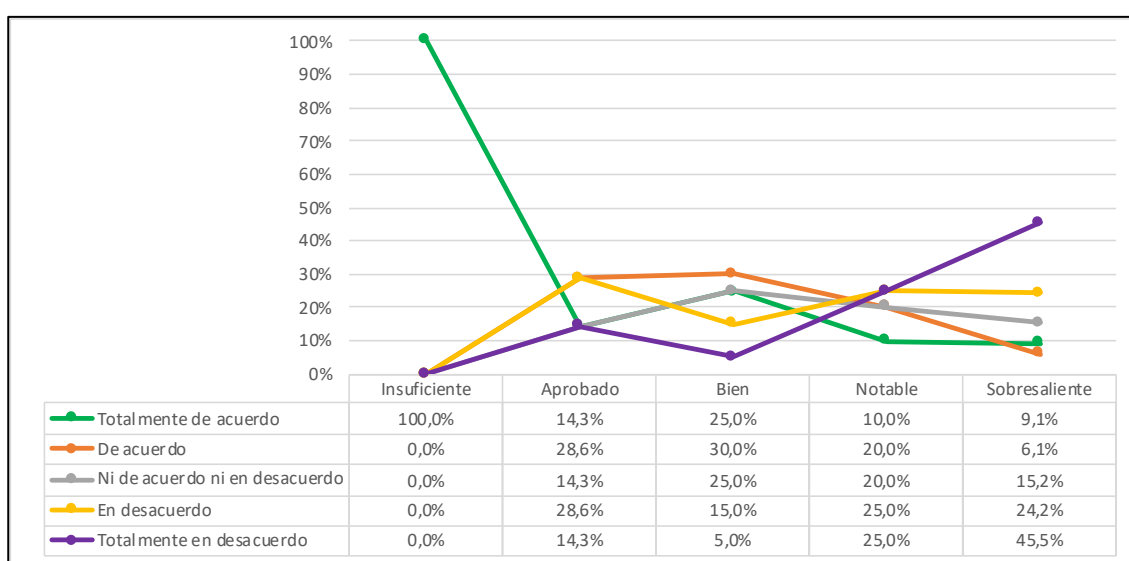


Figura 104: Correlación entre Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases y la nota

Además, existe relación negativa estadísticamente significativa con la variable que mide acerca del material disponible para estudiar técnica: se conocen más recursos cuando el profesorado explica cómo trabajar la técnica de manera específica en sus clases (Figura 105):

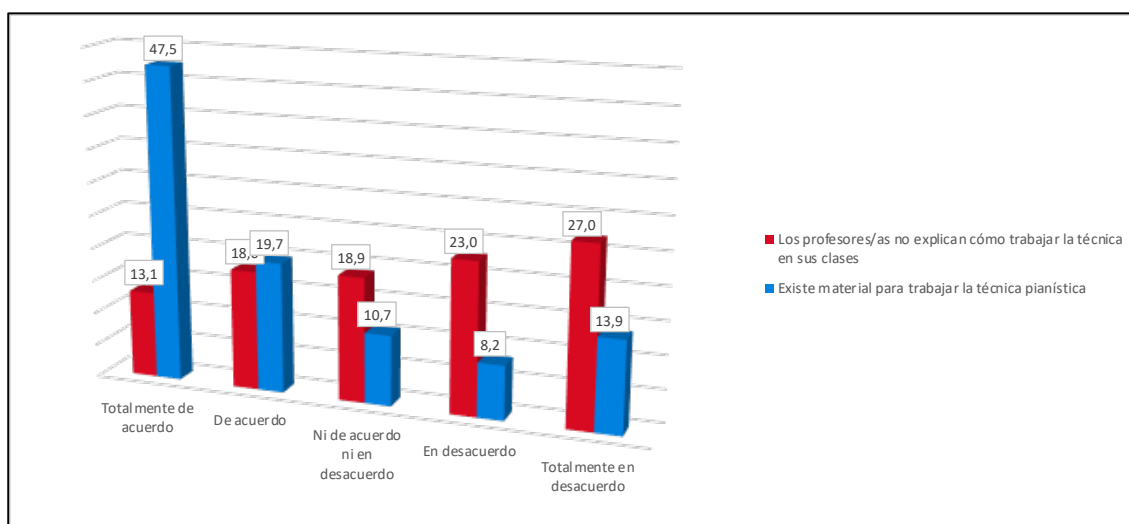


Figura 105: Correlación entre Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases y Existe material para trabajar la técnica pianística

- Ítem 8: Existe material para trabajar la técnica pianística

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Nota media (0,390 según Tau-b de Kendall y 0,439 para Rho de Spearman), con Curso (0,173 según Tau-b de Kendall y -0,205 para Rho de Spearman), con Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal (0,354 según Tau-b de Kendall y 0,413 para Rho de Spearman), con La memoria es una habilidad técnica (0,182 según Tau-b de Kendall y 0,212 para Rho de Spearman), con Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria (0,363 según Tau-b de Kendall y 0,421 para Rho de Spearman), con Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases (-0,309 según Tau-b de Kendall y -0,368 para Rho de Spearman), con Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos (-0,170 según Tau-b de Kendall y -0,199 para Rho de Spearman), y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,225 según Tau-b de Kendall y 0,259 para Rho de Spearman).

Así, se establece una correlación negativa débil –aunque muy cercana a moderada y fuerte– entre esta variable y la nota media del estudiantado. Observando los porcentajes de la Figura 106, se aprecia cómo:

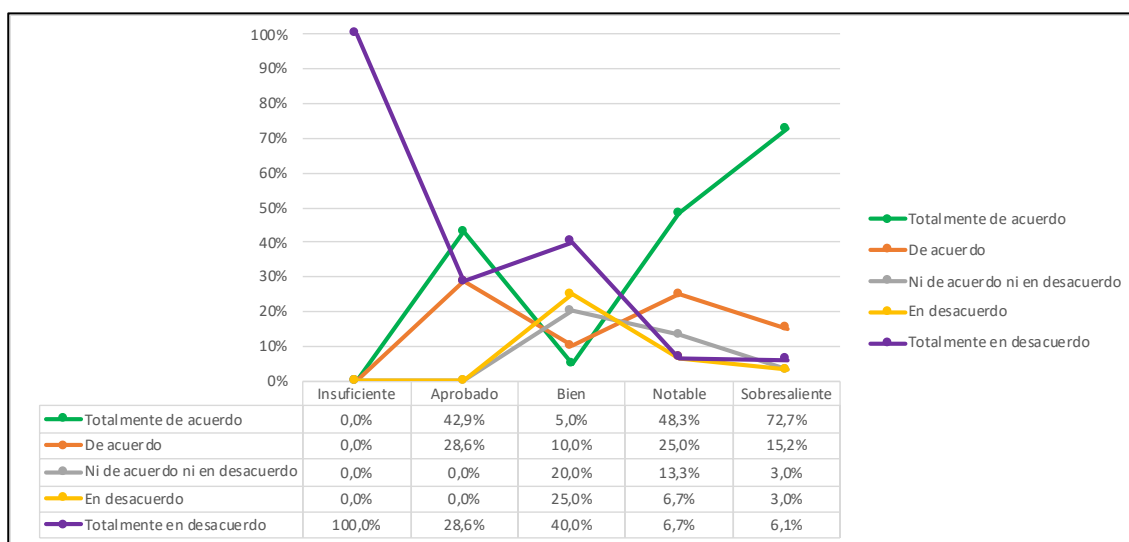


Figura 106: Correlación entre Existe material para trabajar la técnica pianística y la nota

- Ítem 9: Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Es necesario trabajar la técnica pianística mediante ejercicios de mecanismo (0,363 según Tau-b de Kendall y 0,429 para Rho de Spearman), con La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad (0,276 según Tau-b de Kendall y 0,312 para Rho de Spearman), con La memoria es una habilidad técnica (0,162 según Tau-b de Kendall y 0,192 para Rho de Spearman), con Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases (0,298 según Tau-b de Kendall y 0,350 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna (0,449 según Tau-b de Kendall y 0,509 para Rho de Spearman), con Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos (0,362 según Tau-b de Kendall y 0,432 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (0,235 según Tau-b de Kendall y 0,280 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen (0,163 según Tau-b de Kendall y 0,196 para Rho de Spearman), con Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica (0,307 según Tau-b de Kendall y 0,373 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,259 según Tau-b de Kendall y 0,301 para Rho de Spearman), con Estudiar aplicando variables rítmicas es adecuado para ganar técnica (0,302 según Tau-b

de Kendall y 0,351 para Rho de Spearman), con El currículum debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (0,483 según Tau-b de Kendall y 0,526 para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,291 según Tau-b de Kendall y 0,334 para Rho de Spearman).

En este ítem, se encuentra una correlación positiva estadísticamente significativa de intensidad entre moderada y fuerte entre los resultados de esta variable y El currículum debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (Figura 107):

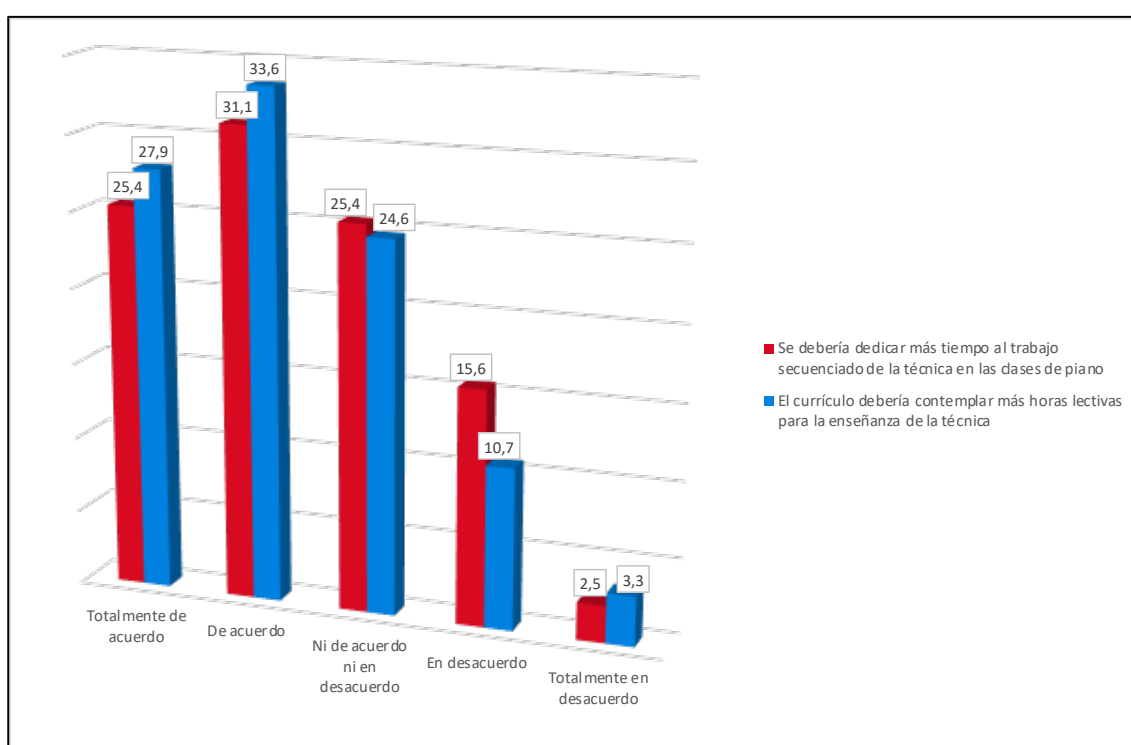


Figura 107: Correlación entre Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano y El currículum debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica

Además de lo anterior, se observa correlación positiva cercana a moderada con la variable que afirma que se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna (Figura 108):

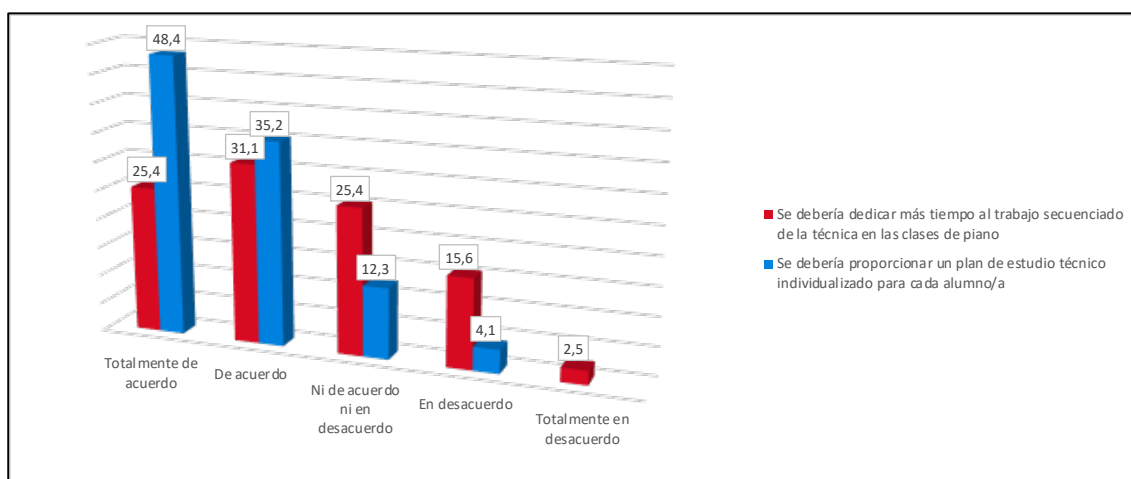


Figura 108: Correlación entre Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano y Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna

- Ítem 10: Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Nota media (0,200 según Tau-b de Kendall y 0,225 para Rho de Spearman), con Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,254 según Tau-b de Kendall y 0,288 para Rho de Spearman), con La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad (0,269 según Tau-b de Kendall y 0,299 para Rho de Spearman) con La memoria es una habilidad técnica (0,343 según Tau-b de Kendall y 0,388 para Rho de Spearman), con En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto (-0,170 según Tau-b de Kendall y -0,195 para Rho de Spearman), Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,449 según Tau-b de Kendall y 0,509 para Rho de Spearman), con Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos (0,304 según Tau-b de Kendall y 0,350 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (0,218 según Tau-b de Kendall y 0,241 para Rho de Spearman), con Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica (0,256 según Tau-b de Kendall y 0,289 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,365 según Tau-b de Kendall y 0,410 para Rho de Spearman), con Estudiar aplicando variables rítmicas es adecuado para ganar técnica (0,427 según Tau-b de Kendall y 0,467 para Rho de Spearman), con El currículo debería contemplar más horas

lectivas para la enseñanza de la técnica (0,500 según Tau-b de Kendall y 0,550 para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,414 según Tau-b de Kendall y 0,450 para Rho de Spearman).

Aparte de la correlación con la variable anterior que afirma que se debe dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano, se encuentra correlación de intensidad débil –cercana a moderada– con la variable que sostiene que estudiar variables rítmicas es adecuado para ganar técnica (Figura 109):

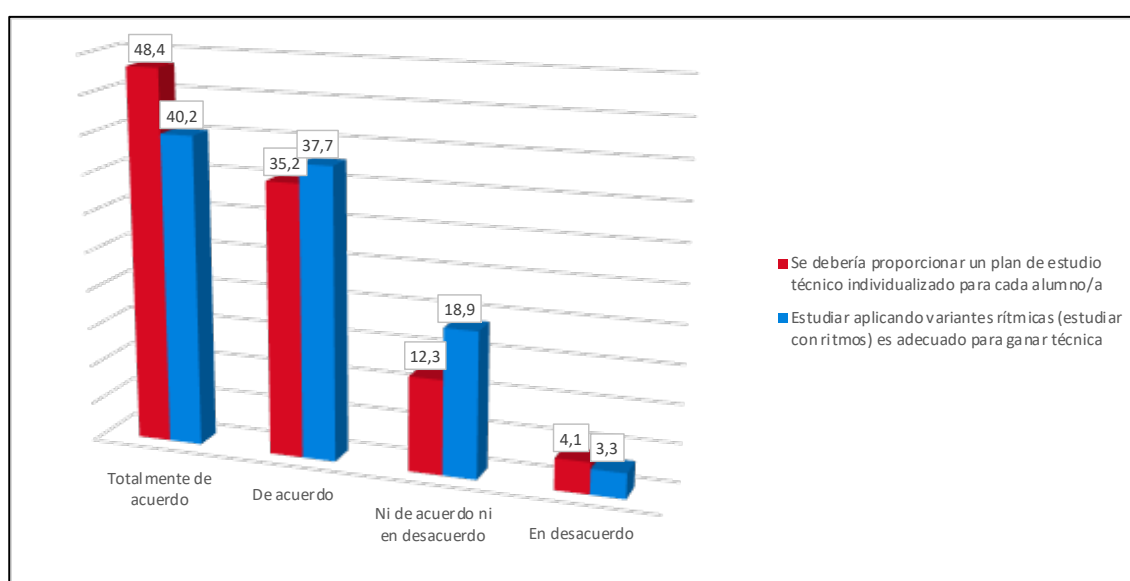


Figura 109: Correlación entre Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna y Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica

- Ítem 11: Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor o profesora titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,304 según Tau-b de Kendall y 0,359 para Rho de Spearman), con La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad (0,163 según Tau-b de Kendall y 0,188 para Rho de Spearman), con Existe material para trabajar la técnica (-0,170 según Tau-b de Kendall y -0,199 para Rho de Spearman), con Se debería dedicar más tiempo

al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,362 según Tau-b de Kendall y 0,432 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnica individualizado para cada alumno y cada alumna (0,304 según Tau-b de Kendall y 0,350 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (0,317 según Tau-b de Kendall y 0,372 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tantas obras de repertorio que se exigen (0,149 según Tau-b de Kendall y 0,185 para Rho de Spearman), con Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica (0,380 según Tau-b de Kendall y 0,488 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,323 según Tau-b de Kendall y 0,372 para Rho de Spearman), con Estudiar aplicando variables rítmicas es adecuado para ganar técnica (0,368 según Tau-b de Kendall y 0,425 para Rho de Spearman), con El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (0,465 según Tau-b de Kendall y 0,533 para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,252 según Tau-b de Kendall y 0,290 para Rho de Spearman).

En este ítem se ha encontrado correlación entre moderada y fuerte con la variable El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica, de manera que, las opiniones sobre que un profesor o profesora asistente complete la labor del titular, especialmente en lo referido a la técnica, están muy acordes con las que el estudiantado tiene acerca de la idoneidad de aumentar las horas del currículo para la enseñanza de la técnica pianística (Figura 110):

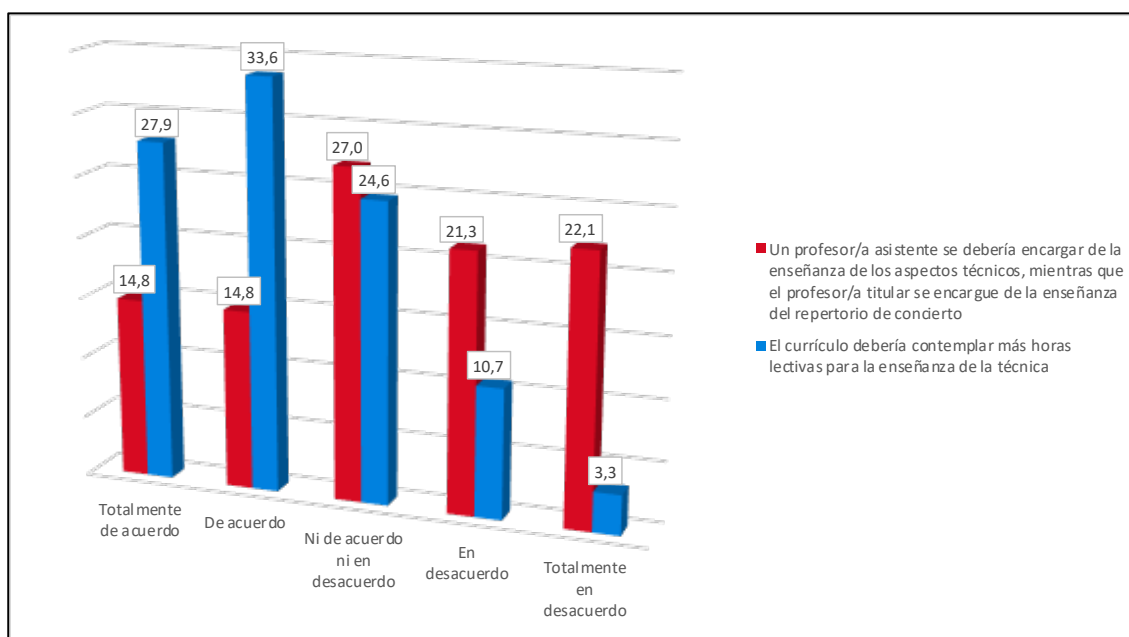


Figura 110: Correlación entre Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor o profesora titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto y El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica

- Ítem 12: No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,150 según Tau-b de Kendall y 0,178 para Rho de Spearman), con En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto (-0,180 según Tau-b de Kendall y -0,209 para Rho de Spearman), con Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,235 según Tau-b de Kendall y 0,280 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnica individualizado para cada alumno y cada alumna (0,218 según Tau-b de Kendall y 0,241 para Rho de Spearman), con Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos (0,317 según Tau-b de Kendall y 0,372 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (0,300 según Tau-b de Kendall y 0,339 para Rho de Spearman), con Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica (0,185 según Tau-b de Kendall y 0,215 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,172 según Tau-b de Kendall y 0,197 para Rho de Spearman), con Estudiar aplicando variables rítmicas es adecuado para ganar

técnica (0,215 según Tau-b de Kendall y 0,241 para Rho de Spearman), con El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (0,377 según Tau-b de Kendall y 0,440 para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,228 según Tau-b de Kendall y 0,262 para Rho de Spearman).

En lo que respecta a esta variable, la correlación más alta encontrada ha sido con El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica: las personas que señalan la inexistencia de tiempo para estudiar la técnica debido a la carga de las asignaturas teóricas presentan opiniones similares acerca de que el currículo posibilite la dedicación de más tiempo lectivo a la técnica (Figura 111):

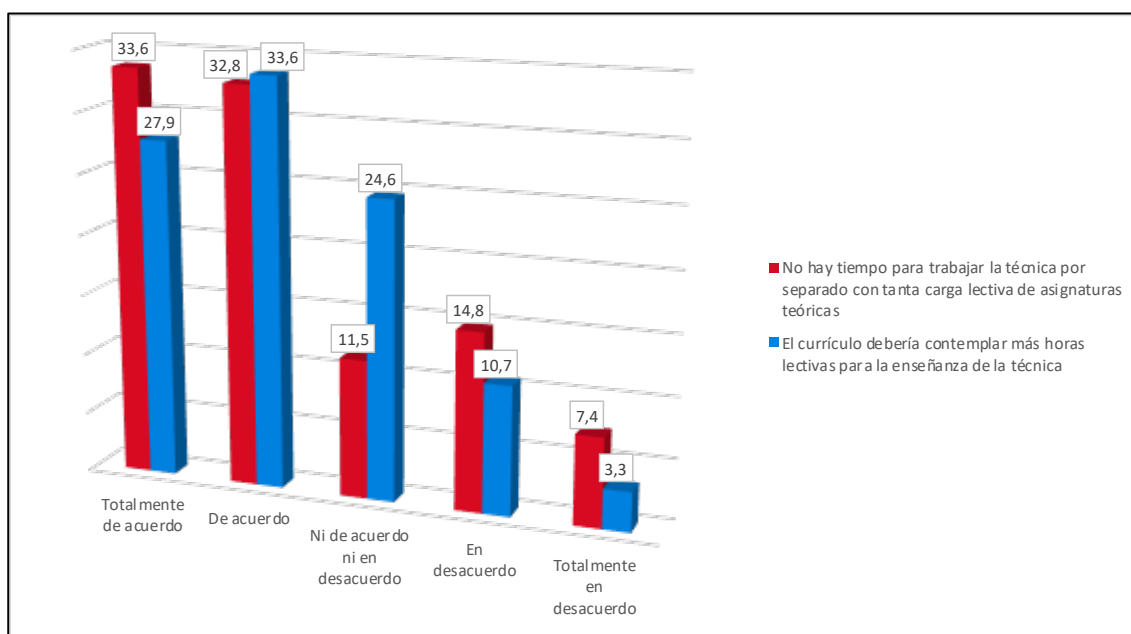


Figura 111: Correlación entre No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas y El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica

- Ítem 13: No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Edad (0,197 según Tau-b de Kendall y 0,229 para Rho de Spearman), con Nota Media (0,178 según Tau-b de Kendall y 0,212 para Rho de Spearman), con Curso (0,186 según Tau-b de Kendall y 0,233 para Rho de Spearman), con En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto (-0,245

según Tau-b de Kendall y $-0,283$ para Rho de Spearman), con Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases ($0,153$ según Tau-b de Kendall y $0,189$ para Rho de Spearman), con Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano ($0,163$ según Tau-b de Kendall y $0,196$ para Rho de Spearman), con Un profesora o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos ($0,149$ según Tau-b de Kendall y $0,185$ para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas ($0,300$ según Tau-b de Kendall y $0,339$ para Rho de Spearman), con El currículum debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica ($0,158$ según Tau-b de Kendall y $0,180$ para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida ($0,152$ según Tau-b de Kendall y $0,176$ para Rho de Spearman).

Las correlaciones encontradas para esta variable con de intensidad débil. Una de las más elevadas es la que correlaciona la inexistencia de tiempo debido a las asignaturas teóricas con la que señala que la causa es el exceso de repertorio requerido en la clase de piano: es decir, parece que las opiniones acerca del exceso de carga lectiva de asignaturas teóricas y exceso de repertorio son similares entre el estudiantado.

Se observa una correlación negativa débil con la edad: es decir, que a mayor edad las opiniones serían menos críticas con la falta de tiempo por estas cuestiones (Figura 112):

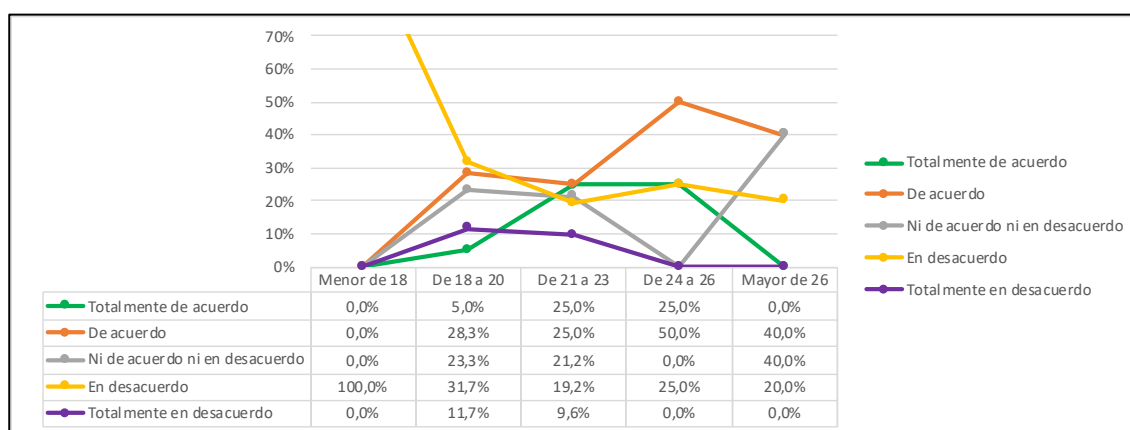


Figura 112: Correlación entre No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen y la edad

- Ítem 14: Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica

En este ítem, se obtiene correlación significativa con Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,311 según Tau-b de Kendall y 0,376 para Rho de Spearman), con La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad (0,295 según Tau-b de Kendall y 0,345 para Rho de Spearman), con Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,307 según Tau-b de Kendall y 0,373 para Rho de Spearman), con Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos (0,380 según Tau-b de Kendall y 0,448 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (0,185 según Tau-b de Kendall y 0,215 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,444 según Tau-b de Kendall y 0,514 para Rho de Spearman), con Estudiar aplicando variables rítmicas es adecuado para ganar técnica (0,406 según Tau-b de Kendall y 0,460 para Rho de Spearman), con El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (0,303 según Tau-b de Kendall y 0,358 para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,249 según Tau-b de Kendall y 0,285 para Rho de Spearman).

Se encuentra una correlación positiva entre moderada y fuerte con la variable Estudiar en lento. De esta manera, se puede afirmar que el estudiantado relaciona el hecho de estudiar en lento con el de estudiar muchas horas (Figura 113):

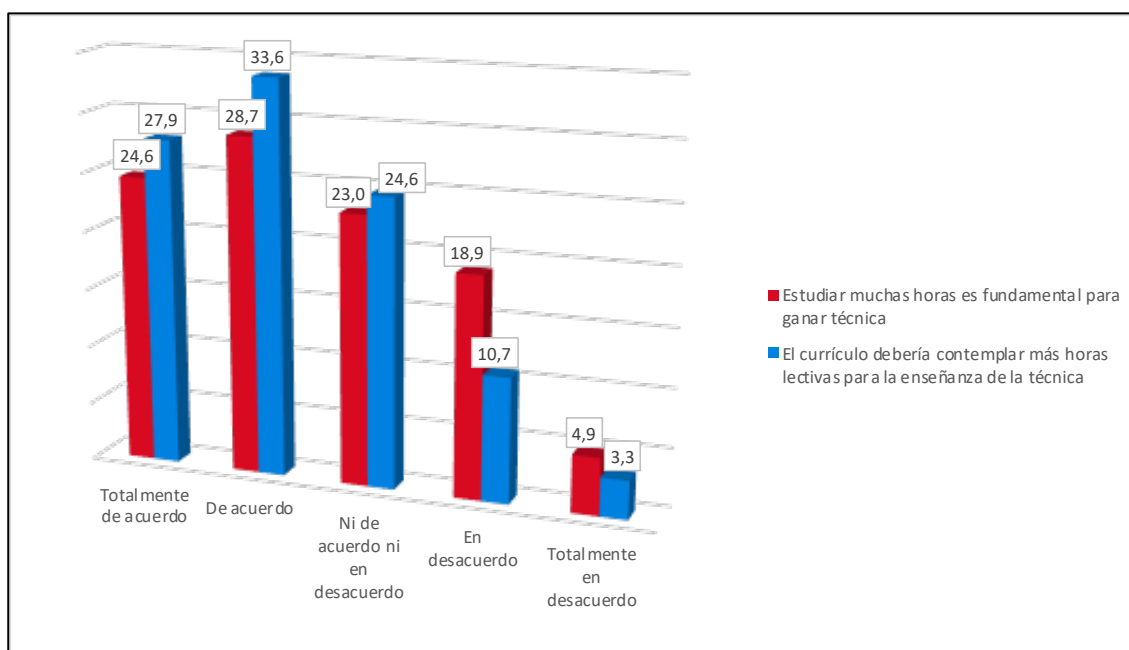


Figura 113: Correlación entre Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica y El currículum debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica

- Ítem 15: Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,248 según Tau-b de Kendall y 0,285 para Rho de Spearman), con La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad (0,282 según Tau-b de Kendall y 0,314 para Rho de Spearman), con La memoria es una habilidad técnica (0,218 según Tau-b de Kendall y 0,258 para Rho de Spearman) con Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,259 según Tau-b de Kendall y 0,301 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnica individualizado para cada alumno y cada alumna (0,365 según Tau-b de Kendall y 0,410 para Rho de Spearman), con Un profesora o profesora asistente se debería encargarse de la enseñanza de los aspectos técnicos (0,323 según Tau-b de Kendall y 0,372 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (0,172 según Tau-b de Kendall y 0,197 para Rho de Spearman), con Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica (0,444 según Tau-b de Kendall y 0,514 para Rho de Spearman), con Estudiar aplicando variables rítmicas es adecuado para ganar técnica (0,528 según Tau-b de Kendall y 0,572 para Rho de Spearman), con El currículum debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (0,371 según Tau-b de Kendall y 0,313 para Rho de

Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,249 según Tau-b de Kendall y 0,404 para Rho de Spearman).

En este ítem, se observa una correlación –entre moderada y fuerte– entre estudiar muchas horas y estudiar en lento, como ya se ha señalado en el punto anterior, de intensidad cercana a fuerte y perfecta. Junto a la anterior, existe una correlación, también entre moderada y fuerte, pero de mayor intensidad, con la variable que trata el estudio de la técnica aplicando variables rítmicas: las opiniones entre el estudiantado sobre esta fórmula de estudio y la pertinencia de estudiar en lento están relacionadas y son similares en cierta medida (Figura 114):

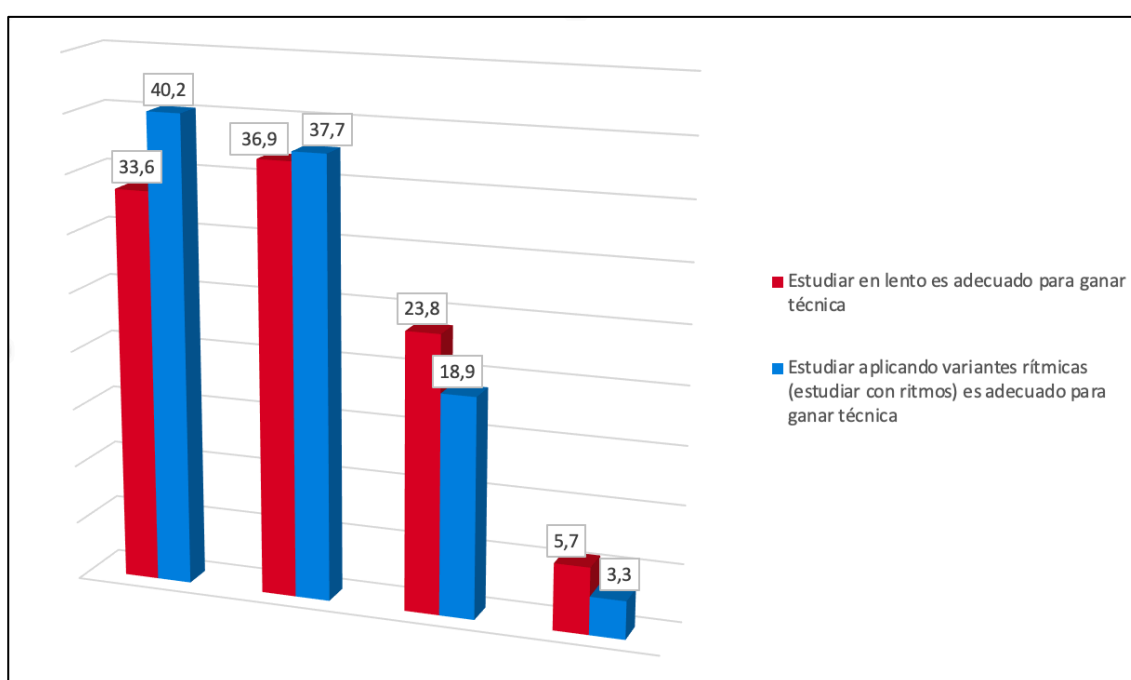


Figura 114: Correlación entre Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica y Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica

- Ítem 16: Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,345 según Tau-b de Kendall y 0,397 para Rho de Spearman), con La memoria es una habilidad técnica (0,306 según Tau-b de Kendall y 0,353 para Rho de Spearman), Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,302 según Tau-b de Kendall y 0,351 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnica individualizado para cada alumno y

cada alumna (0,427 según Tau-b de Kendall y 0,467 para Rho de Spearman), con Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos (0,368 según Tau-b de Kendall y 0,425 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (0,215 según Tau-b de Kendall y 0,241 para Rho de Spearman), con Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica (0,406 según Tau-b de Kendall y 0,460 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,528 según Tau-b de Kendall y 0,572 para Rho de Spearman), con El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (0,405 según Tau-b de Kendall y 0,455 para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,367 según Tau-b de Kendall y 0,407 para Rho de Spearman).

La correlación más alta observada –entre fuerte y perfecta– se ha analizado en el apartado anterior, ya que está relacionada con estudiar en lento. De igual manera, la correlación con la variable que propone un plan de estudio técnico individualizado para el estudio de la técnica también ha sido ya analizada en el apartado correspondiente a esta última variable.

Por ello, se detalla aquí la correlación –entre moderada y fuerte– con la variable Estudiar muchas horas: el estudio mediante variantes rítmicas y estudiar muchas horas se emplean de manera similar por el estudiantado (Figura 115):

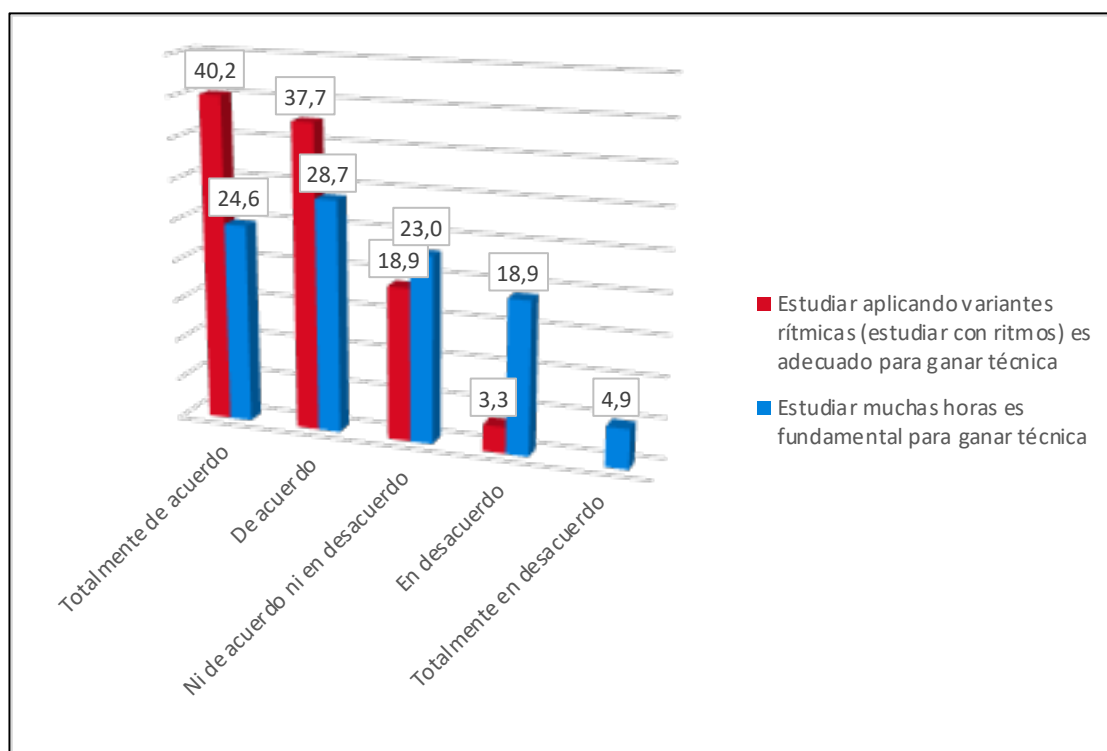


Figura 115: Correlación entre Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica y Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica

- Ítem 17: El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable Cómo ves tu futuro en cinco años (0,179 según Tau-b de Kendall y 0,213 para Rho de Spearman), con Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,453 según Tau-b de Kendall y 0,508 para Rho de Spearman), con La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad (0,260 según Tau-b de Kendall y 0,300 para Rho de Spearman), con La memoria es una habilidad técnica (0,278 según Tau-b de Kendall y 0,325 para Rho de Spearman), con En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto (-0,153 según Tau-b de Kendall y -0,180 para Rho de Spearman), con Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,483 según Tau-b de Kendall y 0,562 para Rho de Spearman), con Se debería proporcionar un plan de estudio técnica individualizado para cada alumno y cada alumna (0,500 según Tau-b de Kendall y 0,550 para Rho de Spearman), con Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos (0,465 según Tau-b de Kendall y 0,533 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con

tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (0,377 según Tau-b de Kendall y 0,440 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tantas obras de repertorio que se exigen (0,158 según Tau-b de Kendall y 0,180 para Rho de Spearman), con Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica (0,303 según Tau-b de Kendall y 0,358 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,248 según Tau-b de Kendall y 0,313 para Rho de Spearman), con Estudiar aplicando variables rítmicas es adecuado para ganar técnica (0,405 según Tau-b de Kendall y 0,455 para Rho de Spearman) y con Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida (0,397 según Tau-b de Kendall y 0,437 para Rho de Spearman).

A la luz de los datos, puede observarse que se trata de una variable que guarda correlación entre moderada y fuerte con muchas otras variables, cuyo detalle ya se ha analizado en el apartado correspondiente a estas últimas.

Se añade aquí el detalle de la correlación entre esta variable y la creencia del estudiantado de que se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado. Es decir, que las opiniones favorables hacia ampliar los aspectos que versan sobre técnica en el currículo están a favor de prestar atención al individualismo proporcionando un plan detallado de cómo progresar en los aspectos técnicos al alumnado (Figura 116):

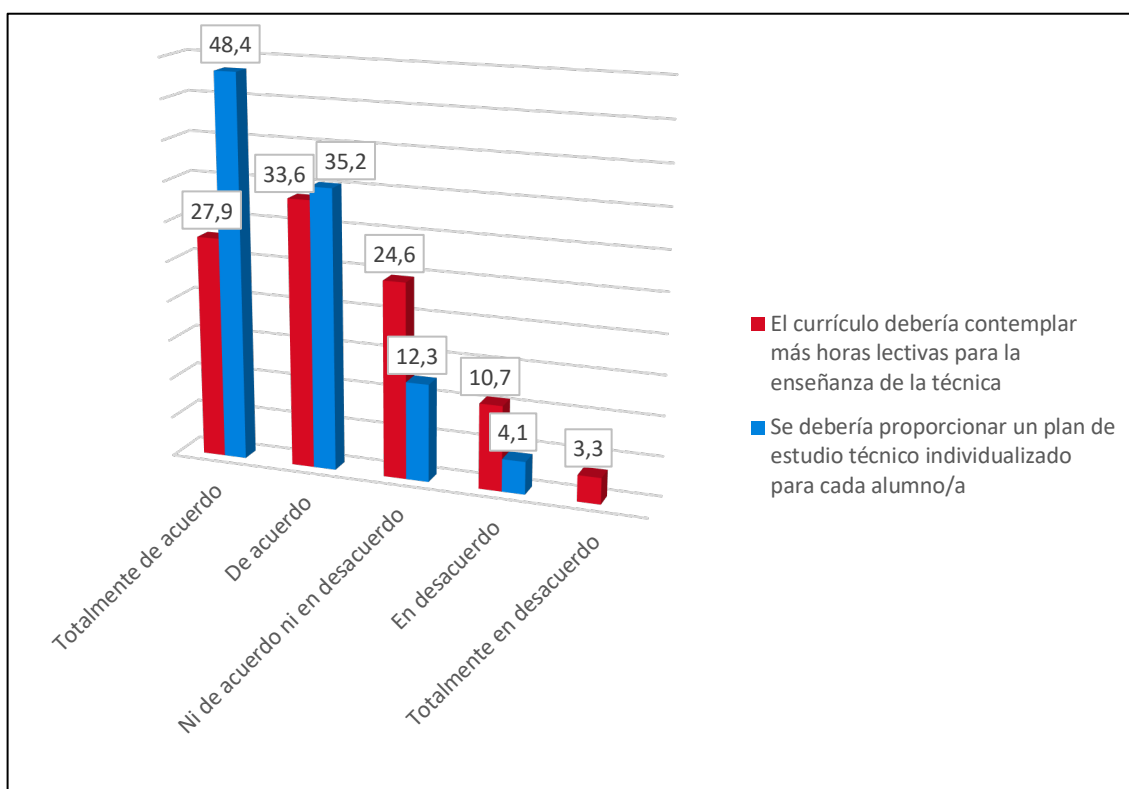


Figura 116: Correlación entre El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica y Se debería proporcionar un plan de estudio individualizado para cada alumno y cada alumna

- Ítem 18: Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida

En este ítem, se obtiene correlación significativa con la variable nota media (0,189 según Tau-b de Kendall y 0,209 para Rho de Spearman), con con Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (0,299 según Tau-b de Kendall y 0,335 para Rho de Spearman), con La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad (0,387 según Tau-b de Kendall y 0,425 para Rho de Spearman), con La memoria es una habilidad técnica (0,296 según Tau-b de Kendall y 0,333 para Rho de Spearman), con En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto (-0,182 según Tau-b de Kendall y -0,205 para Rho de Spearman), con Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases (-0,160 según Tau-b de Kendall y -0,187 para Rho de Spearman), con Existe material para trabajar la técnica pianística (0,225 según Tau-b de Kendall y 0,252 para Rho de Spearman), con Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano (0,291según Tau-b de Kendall y 0,334 para Rho de Spearman),

con Se debería proporcionar un plan de estudio técnica individualizado para cada alumno y cada alumna (0,414 según Tau-b de Kendall y 0,450 para Rho de Spearman), con Un profesor o profesora asistente se debería encargarse de la enseñanza de los aspectos técnicos (0,252 según Tau-b de Kendall y 0,290 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas (0,228 según Tau-b de Kendall y 0,262 para Rho de Spearman), con No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen (0,152 según Tau-b de Kendall), con Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica (0,249 según Tau-b de Kendall y 0,285 para Rho de Spearman), con Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica (0,371 según Tau-b de Kendall y 0,404 para Rho de Spearman), con Estudiar aplicando variables rítmicas es adecuado para ganar técnica (0,367 según Tau-b de Kendall y 0,407 para Rho de Spearman), con El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica (0,397 según Tau-b de Kendall y 0,437 para Rho de Spearman).

A la luz de los datos, se ha encontrado una correlación cercana a moderada entre las concepciones sobre técnica y futuro y la necesidad de que un plan de estudio individualizado de la técnica sea facilitado para cada estudiante (Figura 117):

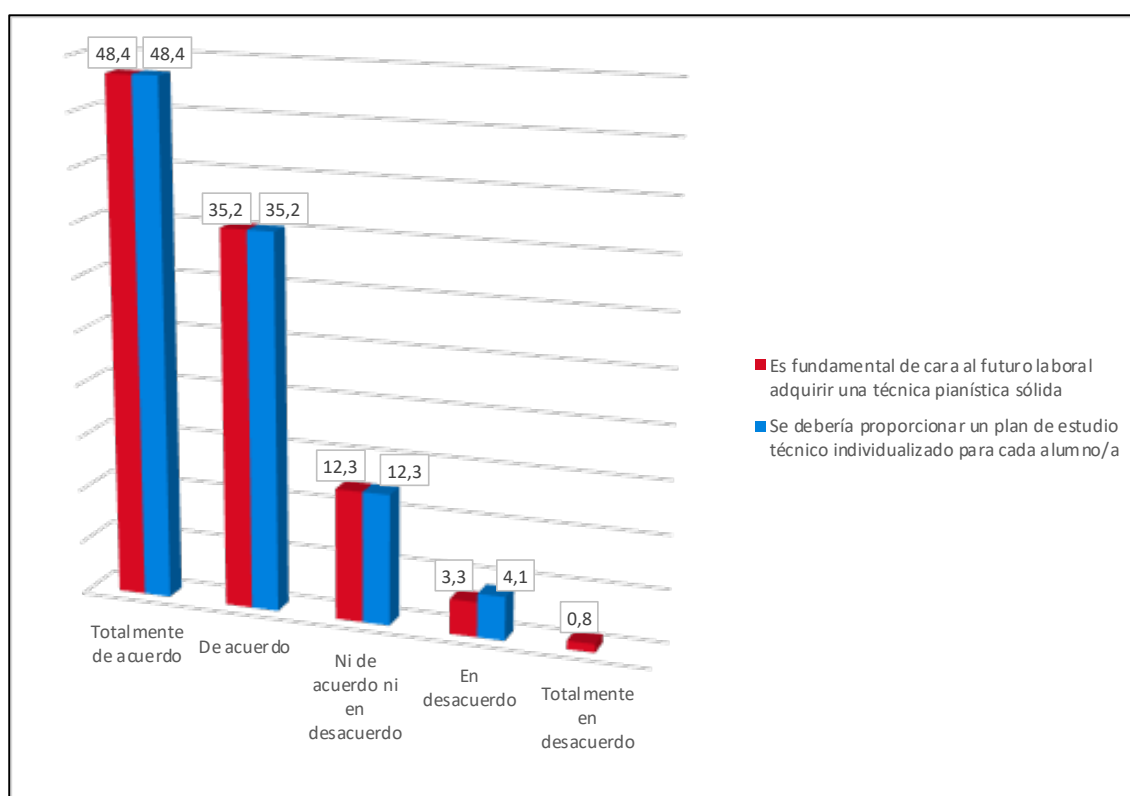


Figura 117: Correlación entre Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida y Se debería proporcionar un plan de estudio individualizado para cada alumno y cada alumna

2.3. Análisis multivariado

Ante la sospecha de que los datos se estuvieran comportando en base a la existencia de patrones subyacentes, se procede a aplicar un análisis factorial, en orden de agrupar las variables en conjuntos menores de datos, con intención exploratoria.

Este tipo de análisis se aplica a la tercera dimensión del cuestionario, previa comprobación, como señalan Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco (2014), de si se cumple con los requisitos de adecuación para llevar a cabo un análisis factorial. A este respecto, se obtiene que la prueba de esfericidad de Bartlett es estadísticamente significativa $-p<0,001-$ y un valor elevado para la medida de Kaiser-Meyer-Olkin $-0,776-$, que indican unas condiciones favorables⁴⁴.

Los ítems a analizar son los integrantes de la pregunta C2, correspondientes a las Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística, medidos mediante una escala de tipo Likert.

En el procedimiento de extracción, se prima la reducción al menor número de componentes que expliquen el modelo. Como se observa en el Gráfico de sedimentación (Figura 118), a partir del quinto componente, la curva empieza a estabilizarse.

⁴⁴ Consúltense el apartado 1 del Anexo IX.

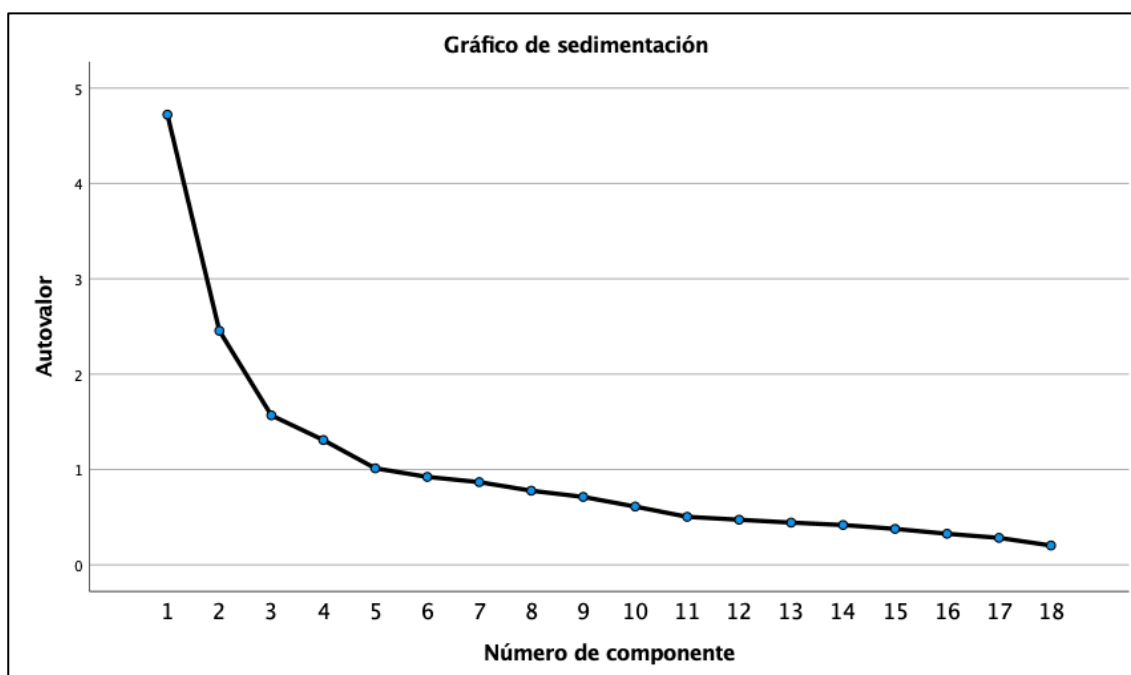


Figura 118: Gráfico de sedimentación

Sin embargo, una reducción en cinco componentes solamente alcanzaría para explicar el 56,5% de la varianza⁴⁵. Siguiendo el criterio del mínimo número de componentes, se fija en siete el resultado final, de manera que se logra explicar el 71,64% de la varianza. Las puntuaciones en la extracción de la Tabla de comunalidades presentan valores altos, cercanos a la unidad⁴⁶. Además, se aplica la rotación Varimax, que es una de las más empleadas (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014). Una vez analizada la Matriz de componente rotado⁴⁷, en el modelo de siete factores, los ítems quedan distribuidos tal y como se aprecia en la Tabla 11:

Tabla 11: Estructura factorial de los ítems sobre concepciones de la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica	0,784	0,061	0,187	0,177	-0,039	0,127	0,044

⁴⁵ Consúltese la Varianza total explicada en el apartado 2 del Anexo IX.

⁴⁶ Consúltese la Matriz de comunalidades en apartado 3 del Anexo IX.

⁴⁷ La matriz de componente y la matriz de componente rotado pueden consultarse en los apartados 4 y 5, respectivamente, del Anexo IX.

Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica	0,755	-0,023	-0,026	0,17	0,238	-0,001	-0,125
Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica	0,648	0,222	-0,014	0,028	0,476	-0,1	0,068
Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor o profesora titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto	0,598	0,499	-0,079	0,24	-0,058	0,117	0,021
No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas	0,186	0,782	-0,017	-0,015	-0,039	0,003	-0,076
No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen	-0,191	0,685	-0,01	-0,103	0,286	0,117	-0,293
El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica	0,304	0,563	0,041	0,422	0,255	0,107	0,139
Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal	0,016	0,049	0,902	0,06	0,058	-0,005	0,116
Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística	0,141	-0,075	0,893	0,009	0,048	-0,079	0,079
Existe material para trabajar la técnica pianística	-0,204	0,018	0,539	0,206	0,218	-0,498	-0,154
La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad	0,17	-0,119	0,08	0,832	-0,048	0,015	0
Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida	0,233	0,207	0,051	0,529	0,314	-0,366	-0,223
La memoria es una habilidad técnica	0,09	0,037	0,116	0,023	0,828	-0,033	0,022
Se debería proporcionar un plan de estudio técnico	0,316	0,202	0,098	0,413	0,529	0,032	-0,112

individualizado para cada alumno y cada alumna							
Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases	0,008	0,084	-0,067	-0,003	-0,038	0,884	-0,082
Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano	0,223	0,23	-0,045	0,492	0,281	0,544	0,003
En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto	-0,086	-0,215	0,101	-0,093	-0,046	-0,044	0,831
Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.)	0,204	0,362	0,206	0,414	0,231	0,046	0,468

A la luz de los datos, se observa que el primer factor está compuesto por los ítems que hacen referencia a cómo estudiar para adquirir técnica. En menor medida, también se asocia a este factor la necesidad de que un profesor o profesora asistente debería ayudar al titular en el seguimiento técnico del alumnado. Las estrategias de estudiar en lento, con variantes rítmicas y durante periodos de tiempo dilatados son eficaces. En concreto, los ítems de este factor son los siguientes:

- Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica.
- Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica.
- Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica.
- Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor o profesora titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto.

El segundo factor gira en torno al tiempo. Las concepciones que lo forman reivindican mayor tiempo para trabajar los aspectos técnicos y evidencian la necesidad de una reforma del currículo que así lo permita. El exceso de carga lectiva de las asignaturas teóricas y los vastos programas exigidos en la asignatura de piano son los aspectos prohibitivos. Los ítems que lo integran son:

- No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas.
- No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen.
- El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica.

El tercer factor, se forma con los ítems relacionados con el material existente para trabajar la técnica pianística: tanto los materiales específicos como generales quedan reflejados aquí. Según este factor, existen recursos suficientes para trabajar la técnica pianística, incluidos aquellos aspectos que superan lo puramente mecánico, como el pedal y la memoria. En concreto, los ítems que lo componen son:

- Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal.
- Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística.
- Existe material para trabajar la técnica pianística.

El cuarto factor, está constituido por dos ítems que tienen que ver con la valoración del grado de importancia de la técnica pianística como medio generador de habilidades posibilitadoras de mejora a medio plazo. Refleja la idea de que sin técnica no se podría hacer música alguna y tampoco ser un profesional completo. En concreto, está formado por los siguientes ítems:

- La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad.
- Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida.

El quinto factor, aglutina dos ítems en referencia a la memoria y a la necesidad de proporcionar un plan de estudio técnico individualizado al alumnado, respectivamente. Aquí, se entiende la técnica como un recurso amplio que integra aspectos como la memoria y cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje durante el Grado Superior es personal, por lo que el profesorado debería atender a la singularidad del alumnado diseñando los contenidos técnicos en función de los conocimientos previos y circunstancias de cada persona. En concreto, los ítems que lo integran son los siguientes:

- La memoria es una habilidad técnica.
- Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna.

El sexto factor, trata sobre cómo el profesorado imparte los contenidos técnicos en la práctica cotidiana de la clase. Evidencia la necesidad de dedicar más tiempo de calidad a la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística, ya que en la actualidad el profesorado no le presta esa atención. Está formado por los siguientes ítems:

- Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases.
- Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano.

Por último, el séptimo factor, aglutina dos ítems que hacen referencia al tratamiento del estudio de la técnica: si es importante o no su estudio individualizado a las obras de repertorio y si así está reflejado en la Guía Docente del profesorado. En concreto, los ítems que lo componen son:

- En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto.
- Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.).

3. DISCUSIÓN

En los apartados anteriores de este capítulo se ha presentado el análisis de los datos emergidos de los estudios realizados para esta investigación mediante las técnicas de grupo de discusión y de cuestionario. Antes de abordar las conclusiones, se procede a poner en contexto los datos encontrados.

El estudio mediante cuestionario realizado en esta tesis doctoral obtiene una muestra comparable con la de otros estudios de naturaleza similar (Martínez, 2020; Villafruela, 2012; Báez, 2019; Escorihuela, 2017). Es decir, que, en caso de haberse realizado un muestreo aleatorio simple, alcanzar errores muestrales por

debajo del 5% no es frecuente, aunque existan casos (Corredor, 2019; Botella, 2009; Vicente, 2007).

En lo que respecta a la muestra del estudio mediante cuestionario de esta investigación, la participación del género femenino es superior a la del masculino: 62% frente a un 38%. Si se comparan estos datos con el porcentaje de hombres y mujeres matriculados durante el curso 2018-2019 (50%, respectivamente)⁴⁸, se puede concluir que el género femenino se muestra más participativo que el masculino.

El análisis factorial ha demostrado que existe un colectivo entre el alumnado que cree que hay métodos técnicos suficientes para ejercitar el dominio del instrumento. Sin embargo, este grupo no es el mayoritario cuando se pregunta sobre aspectos específicos como el pedal o la memoria, donde el porcentaje de personas que afirma no conocer estos recursos es superior al que los conoce. Estos últimos datos concuerdan con otros estudios donde se señala que los materiales didácticos sobre técnica pianística existen, pero son escasos, de muy diversa índole –métodos, tratados, libros, artículos de revistas– y de difícil acceso por ser antiguos o poco conocidos entre el profesorado (Wallick, 2013). Esto hace que, en última instancia, se usen pocos manuales y que siempre sean los mismos en todos los conservatorios, aspecto que ya se ha señalado en la primera mitad del siglo XX (Golz, 1944) y que, en los últimos años, se ha hecho evidente en lo que respecta a elementos específicos, como en el caso del pedal (Curbelo, 2013).

Además, en esta tesis doctoral, se demuestra de manera estadísticamente significativa que las personas que conocen materiales a este respecto suelen obtener mejores calificaciones que las que no, de igual manera que el hecho de trabajar de manera activa la técnica durante las clases de piano aumenta la calificación final de la asignatura. Por ello, se hace necesario dedicar un programa dentro del currículo para tal fin y tanto rescatar literatura existente como publicar nueva al respecto.

De hecho, si se consultan los tratados sobre técnica que emplea el alumnado, se observa que en su mayoría datan del siglo XIX y se reducen a los ejercicios de Brahms, Liszt, Hanon y Cortot. De estos, solamente este último escribe sus

⁴⁸ Consúltese: *Alumnado matriculado en Enseñanzas Superiores de Música por instrumento, titularidad y sexo* [página web]. Recuperado de <https://bit.ly/3lAOCcw>

ejercicios en el siglo XX, pero su formación es heredera del XIX. Esto supone que tampoco durante el siglo XX se han incorporado de manera definitiva a la didáctica española del piano a nivel de Enseñanzas Superiores los avances demostrados por el estudio científico de los movimientos del pianista desde campos como la fisiología, y que ya fueron reivindicados en su momento (Fielden, 1934). Además, a juzgar por los resultados del cuestionario, parece que ninguna de las grandes obras técnicas de los pedagogos del siglo XX ha perdurado de manera mayoritaria en las prácticas educativas. Por lo tanto, se puede señalar que la pedagogía del piano actual no ha admitido formalmente, a nivel de Enseñanza Superior, ninguna nueva corriente ni metodología, ni del momento presente ni posterior al siglo XIX, en lo que a la técnica pianística y su didáctica se refiere, a excepción de casos aislados no representativos.

Ligado al repertorio de tratados técnicos empleados en los conservatorios, el repertorio de estudios parece girar en torno a Chopin, cuyos estudios son tocados por el 96,7% del estudiantado, complementándose con otros tres autores que el 50% afirma estudiar, que son: Debussy, Rachmaninov y Liszt. A partir de aquí, los estudios del resto de compositores son interpretados por menos del 40% de la muestra. Además, en la lista de repertorio solamente aparece una mujer, que es interpretada por un 0,8% del total del estudiantado.

Sin embargo, pese a que los materiales y el repertorio parece ser el mismo que se empleaba durante el siglo pasado e incluso el anterior, existen investigaciones que señalan que la tradición está desapareciendo y los cambios que se están produciendo traen consigo lagunas a la enseñanza actual (Wan, 2017). Esto puede ser debido a que gran parte de la literatura técnica que se emplea en los conservatorios de manera mayoritaria carece de instrucciones y explicaciones sobre cómo trabajarla.

De igual manera a como ocurría con el repertorio de estudios, el repertorio general de la carrera se centra en cuatro estilos principales, que se estudian en igual medida. Estos estilos son: el Romántico, Clásico, Siglo XX y Barroco, suponiendo cada uno en torno al 20% del total de los tipos de repertorio interpretado en clase. La diferencia de estos con otros lenguajes, como el Jazz, es muy grande. Este último, por ejemplo, solamente supone un 3,2% del total. Porcentaje que disminuye en el caso de otros estilos, como en el caso la música

tradicional o en el de la música contemporánea –sobre la que ya se viene demostrando desde hace tiempo que tan solo un porcentaje muy pequeño del profesorado introduce a sus estudiantes en las técnicas extendidas propias de este repertorio (Proulx, 2009)–. Esto lleva a que el 40,2% del estudiantado indique detectar carencias en el repertorio que habría que subsanar. Entre ellas, un porcentaje elevado del estudiantado se muestra crítico con la tipología de obras que debe interpretar, lo cual es un indicio de la inversión del canon dominante durante los últimos siglos de interpretar música del pasado (Weber, 1999): los resultados del cuestionario indican que, dentro del porcentaje de personas que afirman detectar carencias en el repertorio, un 48,6% señala la conveniencia de ampliarlo a nuevas épocas y estilos. Esta necesidad de inclusión de nuevos lenguajes al currículo es una tendencia en las investigaciones de los últimos años (Báez, 2019; Vicente, 2007). No obstante, en la actualidad, sigue siendo mayoritaria la tradición de interpretar las grandes obras del pasado. Este proceso de crear mediante la recreación ha ocurrido desde la emancipación, a comienzos del siglo XX, de la profesión de intérprete de la de compositor de manera definitiva (Chiantore, 2001; Weber, 1999).

Dicha recreación, debería tener como fin último su interpretación en público, siendo uno de los descriptores de la materia de instrumento la “preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes” (BOE 05/06/2010, núm. 137, p. 48497). Sin embargo, estando el alumnado plenamente cualificado en sus estudios –con una moda en la calificación de Notable (48,2%), seguido de Sobresaliente (23%) y Bien (17,2%)– tan sólo un 24,4% del estudiantado realiza conciertos en público, con una frecuencia mayoritaria de 1 a 5 conciertos anuales (51,6%). Por lo tanto, la reivindicación recogida mediante los grupos de discusión realizados en esta investigación referente a la necesidad de más oportunidades para tocar en público –que deberían ser proporcionadas por el profesorado y estipuladas en el currículo– se legitima en el estudio mediante cuestionario que evidencia la escasa intervención en público del colectivo discente. Se trata de una problemática recurrente no resuelta (Villafruela, 2012; Gil, 2010).

Estos datos se agravan si se tiene en cuenta que el 72,1% del alumnado no compagina los estudios con trabajo y que el 73,8% solamente estudia piano. Por lo tanto, en base a lo anterior, se puede deducir que el estudiantado de piano

actual dedica una atención prácticamente plena a la carrera de Interpretación, lo cual contrasta con resultados de otros planes educativos –LOGSE– que registraron porcentajes del 49% para las personas que no compaginaban los estudios con trabajo y del 65% para aquellas que solamente estudiaban el Título Superior de Música (Cid, 2012).

Gracias al estudio de las concepciones discentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la técnica pianística, se ha comprobado que la opinión de que los profesores y las profesoras no explican cómo trabajar la técnica pianística en sus clases está correlacionada negativamente de manera estadísticamente significativa con el conocimiento de material para trabajar la técnica. De esta manera, se identifican dos situaciones: la de las personas que trabajan la técnica en clase porque su profesor o profesora lo considera oportuno y que conocen material al respecto y las personas que no la trabajan durante los años de formación. Estas prácticas pueden asociarse con los ideales de la Ilustración y con la filosofía del Romanticismo, respectivamente, y han estado presentes en el quehacer docente desde el siglo XIX (Laor, 2016) y, como se demuestra en esta investigación, siguen presentes en la actualidad.

Ahora bien, se trabaje o no la técnica pianística de manera específica en clase, en este estudio se detecta la creencia de que la técnica es un medio para poder hacer música de calidad. Las opiniones a este ítem son en su mayoría positivas (un 47% está totalmente de acuerdo con la afirmación y un 37,6% de acuerdo), mostrándose un 15,4% ni de acuerdo ni en desacuerdo y no registrándose opiniones negativas al respecto. Resultados que van en línea con los de otras investigaciones previas (Pignatelli, 2016; Bonastre, 2015). Sin embargo, en este estudio se ha encontrado una correlación positiva estadísticamente significativa con la nota del curso, por lo que se demuestra que el alumnado que obtiene mejores calificaciones secunda en mayor número dicha afirmación.

La intuición hallada durante los grupos de discusión de que un exceso de carga lectiva y de repertorio impedía el trabajo concienzudo de la técnica pianística con calidad se ha visto demostrada mediante el análisis factorial. Además, el alumnado que demanda más tiempo para el estudio de la técnica pianística reivindica que el currículo sea modificado para que eso sea posible; es decir, que se reduzca la carga de asignaturas teóricas y que se dedique más tiempo a la

técnica dentro de la clase de piano. La necesidad de una modificación urgente de los planes de estudio ya se viene demostrando desde hace años en otros estudios similares a este que contemplan la perspectiva del profesorado (Lorenzo, 2009). Respecto al exceso de repertorio exigido, el alumnado que más crítico se muestra con el impedimento que le supone tener que montar programas muy largos es el de mayor edad. Uno de los problemas que hace que el alumnado se focalice en el estudio del repertorio de concierto y se deje de lado el estudio técnico de calidad podría ser la presión por montar un programa para el examen de final de curso (Gil, 2010).

Si bien se puede afirmar que, en última instancia, cada pianista trabaja y forma su propia técnica (Chiantore, 2001), los resultados de este estudio señalan que un 85,6% del estudiantado cree que sería necesario que el profesorado ideara un plan individualizado de estudio técnico para cada discente. Además, se demuestra que esta demanda está correlacionada con la exigencia de disponer de más tiempo en los planes de estudio para trabajar la técnica pianística, ya que el alumnado opina que se trata de una destreza fundamental para su futuro laboral. La demanda de individualizar la didáctica de la técnica para cada discente ha sido reivindicada durante la primera mitad del siglo XX y es un ejemplo más del estancamiento que parece existir en la didáctica del instrumento (Golz, 1944). Sin embargo, no se pueden detectar mejorías a este respecto en la actualidad (Woronchak y Comeau, 2016; Gil, 2010).

Se sabe que, a principios del siglo XIX, el tiempo que los estudiantes debían invertir estudiando al piano aumenta debido a las exigencias del virtuosismo, aspecto que por aquel entonces se convierte en una auténtica preocupación (Chiantore, 2001). Sin embargo, hoy en día, a la luz de los resultados de este estudio –y aunque la destreza técnica se considere como fundamental de cara al futuro laboral por un 83,6% del alumnado–, solamente un 53,3% cree que es necesario estudiar muchas horas para ganar técnica, estando el 23,9% en desacuerdo con invertir grandes cantidades de tiempo a este respecto y un 23% sin saber qué opinar.

La literatura científica señala una disparidad de criterios a la hora de evaluar, tanto en el caso de la asignatura de piano, como en general en los conservatorios, unido a la urgente necesidad de una unificación de criterios entre el profesorado

(Baéz, 2019; Botella e Isusi-Fagoaga, 2018; Abankwa y Mikkilä, 2018; Escorihuela, 2017; Castro, 2015; Maugars, 2006). En lo que respecta a la evaluación de la técnica pianística por parte del profesorado, los resultados obtenidos en este estudio señalan que un 84,4% no realiza evaluación específica sobre este aspecto, frente a un 15,6% que sí que lo hace. Entre el profesorado que presta atención a la evaluación de esta dimensión, el instrumento elegido por la mayoría es el examen presencial al piano de contenidos técnicos específicos (escalas, terceras dobles, octavas, etc.) y/o estudios. Modelo que, desde hace varios años, es el habitual en otros países, como Reino Unido, donde junto con el recital final anual se vienen realizando exámenes parciales de contenidos técnicos que, al igual que el anterior, quedan registrados en vídeo (Presland, 2005). Sin embargo, no es la única opción disponible, pudiendo emplearse el asesoramiento entre iguales o por profesorado asistente (Presland, 2005). Además, junto con lo anterior, el avance de los últimos años en las nuevas tecnologías posibilita su inclusión en el campo del piano, sirviendo como ayuda al desarrollo de las habilidades técnicas y de la autopercepción, mediante la recreación de determinados entornos simulados de aprendizaje (Aufegger et al., 2017; Zhu et al., 2013; Hadjakos et al., 2008).

Sin embargo, si el Conservatorio no es permeable a nuevos lenguajes y a las maneras de tocar el instrumento que estos conlleven, empleando todos los avances que los diferentes campos del conocimiento han aportado a la didáctica del piano, el riesgo de repetir resultados similares a los de esta investigación que evidencien el estancamiento de estos estudios, es elevado.

V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral ha gravitado en torno a tres ejes principales: la búsqueda bibliográfica, un estudio cualitativo mediante grupos de discusión y otro cuantitativo mediante cuestionario. Se ha centrado en la realidad del estudiantado de las de Enseñanzas Artísticas Superiores en la especialidad de Interpretación del Piano.

El primero de los objetivos planteados en esta investigación fue el de recoger las aportaciones de los grandes pedagogos al campo de la técnica pianística. Se ha desarrollado en el capítulo II y constituye la fundamentación teórica de la investigación. Para su tratamiento, en primer lugar, se ha elaborado una definición de los tipos de obras didácticas existentes y una breve teorización en torno al concepto de técnica y de mecánica pianística. En segundo lugar, a lo largo del capítulo, se ha estudiado la evolución de la literatura didáctica, sus principales obras y autores. De esta manera, se ha podido observar que la técnica vigente hoy en día es fruto de una evolución de siglos de historia, que supone una adaptación continua de las prácticas que impone el lenguaje musical de los compositores a las posibilidades del instrumento.

El segundo objetivo se ha planteado mediante un estudio cualitativo con grupos de discusión de carácter exploratorio. Se ha abordado desde una mirada holística a la realidad del alumnado de los Estudios Artísticos Superiores en la especialidad de Interpretación del Piano. Los resultados han indicado que el estudiantado debe hacer frente a numerosas dificultades a lo largo de su carrera en el Conservatorio Superior. Cuatro han sido las categorías resultantes del análisis: Representaciones pre-académicas, Currículo, Metodología y Futuro. Se ha demostrado cómo la preocupación del alumnado comienza con la elección de un conservatorio concreto, en función del profesorado de piano y también del contexto en el que se ubica el centro, y está siempre orientada al futuro profesional: el alumnado busca oportunidades de empleo y sabe que la formación recibida durante los años de estudio le brindará más o menos posibilidades. Por ello, el currículo es fuertemente criticado por el colectivo discente. A este respecto, las demandas se han podido sintetizar en dos puntos clave:

- Necesidad de practicidad en la interpretación del currículo. Las personas entrevistadas demandan que las asignaturas que cursan estén más

enfocadas a su realidad como futuros profesionales del piano: se valoran las asignaturas prácticas que les permitan tocar y tener contacto con el público.

- Priorizar el estudio del instrumento: reduciendo el número y la carga lectiva de las asignaturas teóricas del currículo y las tareas extraescolares.

Continuando con las conclusiones del análisis de los grupos de discusión, se ha observado que la metodología docente se entiende como la llave que puede hacer que el currículo estipulado en las guías docentes y planes de estudio se aprenda con mayor o menor éxito. En este punto, el alumnado entrevistado se mostraba crítico con el nivel del contenido enseñado en clase y anteponía la calidad pedagógica frente a la excelencia concertística del docente: se valoraba que el profesorado supiera enseñar y transmitir los conocimientos de manera inteligible, adaptados a cada persona en particular. Así, la demanda recogida en el aspecto metodológico reclamaba afinar la metodología: el mensaje debía poder ser comprendido, no solamente mostrado. El método de demostración no ha sido considerado válido por el estudiantado participante en este estudio y necesita complementarse con otros.

En este punto entraba en juego la técnica pianística que, a lo largo del discurso de los grupos de discusión, ha sido una de las palabras –técnica– más repetidas, por debajo de piano. En efecto, con este análisis se ha dado respuesta al segundo de los objetivos planteados en este estudio y se ha comprobado que la técnica es importante para el estudiantado. En particular, se ha observado una falta de método en el estudio técnico del piano y una disparidad de acercamientos al contenido técnico. Parte del estudiantado la empleaba solamente para calentar, otra parte no realizaba ningún tipo de ejercicio específico para el desarrollo técnico y otras personas afirmaban no tener tiempo para su estudio. Pese a todo, se ha encontrado consenso sobre la pertinencia de su estudio bajo un plan específico, con ejercicios y repertorio destinados a tal fin. De hecho, los resultados del análisis del discurso referente a la técnica pianística han indicado la necesidad de diseñar un programa técnico sólido con bases comunes para todos los centros.

La última de las categorías resultantes del análisis de los grupos de discusión se etiquetó con el nombre Futuro. El estudiantado contemplaba varias salidas profesionales, siendo la docencia una de las más nombradas. Al reflexionar sobre

ello y ponerlo en relación con los contenidos curriculares vigentes, el estudiantado evidenciaba la necesidad de integrar la didáctica del piano en el currículo.

Prosiguiendo con las conclusiones de la investigación y antes de abordar, en tercer lugar, el objetivo de caracterizar el estudio de la técnica pianística dentro de los Conservatorios Superiores de Música españoles –que constituye el tercero de los objetivos generales de esta tesis doctoral– conviene describir las características de la muestra del estudio cuantitativo.

En lo que respecta al sexo, un 62% del alumnado participante se identifica con el femenino y un 38%, con el masculino. La mayoría del estudiantado se aglutina en segundo curso, siendo la moda de edad de 20 años. Se trata de un alumnado, que, en general, obtiene buenos resultados académicos, ya que en torno a la mitad del total obtuvo la calificación de notable en el curso anterior. Es un colectivo que está centrado en sus estudios, que no suele realizar conciertos –solamente el 25,4% lo hace– y que no es informado acerca de las futuras salidas profesionales que le posibilita su titulación –tan solo el 23,8% recibe información a este respecto–.

Además, en lo referente a las expectativas laborales, el porcentaje de personas que creen que obtendrá un trabajo relacionado con la música y las que creen que su futura actividad laboral no tendrá relación con la música es significativo – 19,7% frente a 6,8%, respectivamente–; si bien es cierto que la opinión mayoritaria, que subscribe la mitad de la muestra, es la de que se compaginarán estudios y trabajo del ámbito musical.

En este punto, resulta necesario que futuras investigaciones aborden el tema del exceso de cualificación y de la adecuación de la carrera de Piano en la especialidad de Interpretación al mercado laboral. El perfil profesional del Graduado o Graduada en Interpretación cualifica para el dominio instrumental y la actividad de concierto, solista o en grupo. Sin embargo, los datos obtenidos en los grupos de discusión de esta investigación apuntan a que la docencia es una de las salidas más comunes. Este hecho explicaría por qué el 50% del alumnado cree que tendrá que seguir estudiando, aunque haya encontrado un trabajo, y el 15,6% afirme que deberá continuar su formación antes de enfrentarse al mercado laboral. Como se observará, los datos obtenidos mediante el estudio por

cuestionario a este respecto no son optimistas, ya que solamente el 19,7% afirma que podrá trabajar en un empleo relacionado con la música una vez finalizado el Grado en Interpretación. La falta de adecuación al mercado laboral es un tema ya demostrado en otras investigaciones que evalúan la totalidad del currículo en estas enseñanzas (Báez, 2019; Villafruela, 2012; Vicente, 2007).

Profundizando en las características de la muestra, se ha observado que se trata de un estudiantado que suele realizar mayor número de conciertos conforme va aumentando de curso. En cuanto a la tipología de conciertos, las agrupaciones de música de cámara son elegidas de forma mayoritaria por mujeres. Estas suelen impartir, además, clases particulares con mayor frecuencia que los hombres. En relación con las calificaciones, las mujeres se aglutinan en un rango de notas intermedias, mientras que la calificación de sobresaliente es mayoritaria en los hombres.

Además, las mujeres son menos informadas que los hombres sobre futuras salidas laborales. Este hecho supone un perjuicio para este colectivo, ya que en esta investigación se ha demostrado que las personas que no son informadas sobre el futuro laboral realizan menos conciertos que las que sí que reciben orientación al respecto. Por lo tanto, se hace necesario profundizar en futuras investigaciones sobre este aspecto, en orden de responder si existe machismo estructural en los estudios de piano de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Interpretación y los perjuicios que de esto se deriven. Se propone como punto de partida una perspectiva integradora que contemple todos los tipos de violencia, incluida la subliminal, iniciada por Fernández-Morante (2018).

Retomando el tratamiento del tercero de los objetivos de la investigación, se procede a su desglose en tres objetivos específicos, recogiendo, a continuación, las conclusiones a las que se ha llegado en cada uno de ellos.

- a) Conocer los recursos de que dispone el estudiantado para el estudio de la técnica pianística y su empleo en las Enseñanzas Superiores de Música.

El alumnado se basa en textos que datan del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX para aprender la técnica pianística. Se ha observado una coincidencia entre el repertorio recomendado en las guías docentes y el interpretado. A este respecto, los estudios de Chopin son los preferidos, seguidos por los de

Rachmaninov y Liszt. Sin embargo, se ha encontrado una excepción notable con el caso de Czerny: mientras que en las guías docentes no es muy referenciado, el estudiantado indica tocarlo con frecuencia.

La predilección por el universo chopiniano hace que los ejercicios de la *Edition de travail* de Alfred Cortot sean los más empleados. Dada la importancia de este repertorio para el alumnado, se podría profundizar su trabajo mediante el empleo de la práctica mental, que ya ha demostrado resultar eficaz (Lipke, 2008). Además, el hecho de incluir otros ejercicios y no solamente los de Cortot podría enriquecer el proceso de aprendizaje de estos estudios. A este respecto, Chiantore (2001) señala que la recuperación de los *Exercises speciaux analytiques et préparatoires* de Isidor Philipp ofrecería un material destinado a un intérprete de mayor nivel.

En lo que respecta a la relación del repertorio para el aprendizaje técnico y el repertorio general hay concordancia, ya que las obras del Romanticismo son de las más estudiadas, junto con las del periodo clásico. Aunque el estudiantado ha señalado –de forma minoritaria– emplear el tratado de Malwine Brée (1997) o el de Marie Jaëll (1901), no ha aparecido ninguna mujer compositora entre el repertorio de mayor dificultad interpretado durante los estudios superiores. Se hace necesario, por lo tanto, recuperar la obra de las mujeres compositoras del pasado y, sobre todo, priorizar su inclusión en los repertorios de piano a las del presente.

La fórmula técnica más estudiada por el alumnado es la de las escalas, seguida por la de los arpeggios y la de la independencia de dedos, en este orden. Por lo tanto, existe una predominancia en el estudio de la técnica digital. Por supuesto, este tipo de técnica no es el único que se emplea. De hecho, se ha observado una contradicción entre la práctica y la creencia de que la destreza que conviene dominar de manera prioritaria es el control del peso (con un 35,4% de acuerdo). Estos datos se entienden si se considera que, hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX, no se teoriza explícitamente sobre el empleo del peso del cuerpo en la ejecución (Caland, 1897) y, especialmente a comienzos del siglo XX, sobre su aplicación en los diferentes tipos de ataque (Matthay, 1903) o del control consciente de los diferentes grados de carga (Steinhausen, 1905), y que, además, la fórmula de las escalas es una de las más plasmadas en los métodos y tratados

técnicos tradicionales. Aún así, se evidencia aquí un problema: el alumnado estudia mayoritariamente un tipo de técnica –siguiendo los recursos de los que dispone– que no le prepara para gran parte del tipo de repertorio que ejecuta.

Lo anterior se explica –a la luz de los datos obtenidos en el estudio cualitativo– porque las personas que no emplean métodos ni tratados para perfeccionar su técnica recurren a las escalas como ejercicio comodín, especialmente para calentar.

En relación con la enseñanza del profesorado, un porcentaje no despreciable del 17,1% del estudiantado ha indicado que no se presta atención al aprendizaje o perfeccionamiento de la técnica en las clases. Aún así, lo habitual en las Enseñanzas Artísticas Superiores es que el profesor o la profesora improvise soluciones de mecanismo adaptadas al momento encaminadas a la resolución de alguna dificultad que durante la interpretación previa se ha presentado en un pasaje determinado. En contraste con lo anterior, una parte del profesorado sí que recurre a tratados y métodos técnicos como apoyo. Entre las colecciones de ejercicios técnicos más empleadas se sitúan las de Cortot (1917a, 1917b), Brahms (1926), Liszt (1886) y Hanon (2002) –en ese orden, obteniendo igual frecuencia las dos últimas–.

- b) Determinar los tipos de evaluación de la técnica pianística vigentes en estas instituciones y enseñanzas.

En general, el alumnado se preocupa de hacer un seguimiento y autoevaluación de su progreso técnico. Aunque un porcentaje del 37,7% afirma no preocuparse por este asunto. Además, se ha observado escasez de instrumentos para llevarlo a cabo: un 72,5% indicaba emplear la auto-observación. Esto implica que el criterio personal del estudiantado está por encima de las instrucciones dadas por el profesorado y que además no se dispone de instrumentos tangibles –ya sean rúbricas, instrucciones, cuestionarios, programas informáticos, etc.– que controlen la evaluación de la técnica pianística.

Si bien el estudiantado muestra interés por evaluar su progreso técnico, un 84,4% del profesorado no presta atención en su evaluación a este aspecto de manera exclusiva: no se realizan exámenes de técnica.

- c) Descubrir las mejoras posibles en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística según la opinión del alumnado.

El estudiantado opina que la manera de mejorar la destreza técnica al piano es mediante la práctica de ejercicios técnicos específicos con constancia. Por lo tanto, se observa aquí el predominio de una concepción decimonónica del estudio técnico: la repetición de una fórmula es suficiente para alcanzar el dominio de la dificultad. Tanto es así, que algunas de las opiniones registradas en las preguntas de texto libre del cuestionario indicaban que sería necesario destinar un 30% del tiempo de estudio a la práctica organizada de ejercicios y lecciones técnicas.

No obstante, no están excluidos de esta categoría planteamientos más actuales, como el estudio consciente y la técnica corporal, que ocupan el siguiente puesto en el escalafón. Así, se puede afirmar que las teorías de Ludwig Deppe y aquellas de principios de siglo XX que pusieron énfasis en el control de los movimientos y de las sensaciones fisiológicas durante la interpretación –Tobias Matthay, Friedrich Steinhausen, Marie Jaël– han dejado impronta en la enseñanza actual, aunque en menor medida.

Se ha observado una opinión minoría que apunta a la eliminación del miedo escénico como posible solución. El contenido del miedo escénico en los textos técnicos se trata con mayor frecuencia en los ensayos escritos a finales del siglo XX y en la actualidad (Neuhaus, 2004; Nieto, 2006). A este respecto, la inclusión de las terapias cognitivas que empleen recursos como el de la visualización mental en los contenidos del currículo –Albert Ellis, Joseph Wolpe o Emile Coué– podría ofrecer soluciones al problema. De hecho, el estudiantado reclama la presencia de profesionales de la psicología en los conservatorios. En España, la incorporación de este colectivo como docente en los conservatorios de música es una realidad incipiente, promovida de la mano de asociaciones como AEPMIM, que se preocupan de la mejora de la salud psicológica del alumnado (Fernández-Morante, Ortiz y Blanco-Piñeiro, 2021).

No hay que pasar por alto que, en este ítem de mejoras, se ha obtenido un 2,5% del total de respuestas que señalan la práctica de los estudios de Chopin como forma de perfeccionar la técnica, lo cual viene a confirmar una vez más la dependencia del estudiantado con el mundo chopiniano que, además, viene dándose en los últimos diez años (Lorenzo, 2009).

Sin embargo, sigue existiendo una carencia de tiempo tanto para el diseño como para la consecución de una estrategia de estudio técnico coherente, como se ha manifestado a lo largo de los diversos estudios llevados a cabo en esta investigación.

En lo que respecta a cómo podría el profesorado mejorar su práctica docente, según la perspectiva discente, se hace necesario, en primer lugar, proporcionar una guía de estudio individualizado a cada alumno y cada alumna: “centrándose [sic.] en las necesidades y carencias de cada alumno y no dando [sic.] consejos generales”; y, en segundo lugar, ofrecer más recursos para la práctica de ejercicios técnicos específicos. Tanto es así que algunas opiniones apuntan a que “se debería exigir el estudio de ejercicios”. Por lo tanto, se observa de nuevo una concepción de la técnica pianística basada en la práctica de fórmulas que, además, el estudiantado quiere que sean pautadas por el profesorado en función de las características individuales del pianista.

El cuarto de los objetivos está destinado a conocer las concepciones que sobre la técnica pianística tiene el alumnado de los Conservatorios Superiores españoles y se vincula con el quinto y último de los objetivos planteados en esta tesis doctoral, el cual persigue fundamentar el paradigma teórico sobre la enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística en los conservatorios actuales. Esto es posible ya que, gracias al análisis correlacional bivariado y al análisis factorial exploratorio, se han obtenido correlaciones estadísticamente significativas que explican el comportamiento de la muestra. Todo ello, en un contexto en el que la mitad del alumnado indica estar percibiendo un cambio en la manera de enseñar del profesorado.

Así, las concepciones del estudiantado ante el proceso de aprendizaje de la técnica pianística se han agrupado, en función de las variables estudiadas, en siete grupos característicos. Se trata de siete miradas al estudio técnico que, desde la perspectiva del alumnado, caracterizan el abordaje de esta cuestión.

En primer lugar, se evidenciaba un modelo que aboga por el estudio en lento, durante largos periodos de tiempo, aplicando variables rítmicas, bajo la supervisión de un profesor asistente. Por lo tanto, el empleo de estrategias de estudio se puede completar con la figura de un profesor experto que ayude al estudiantado en su proceso de aprendizaje de la técnica pianística.

Un segundo factor, recogía las demandas del alumnado relativas a la falta de tiempo para estudiar debidamente la técnica pianística –debido tanto al exceso de carga lectiva de las asignaturas teóricas como a la cantidad de repertorio de concierto– y, en consecuencia, demandaba más horas para este fin en los planes de estudio. Se trata de tres variables correlacionadas entre sí, que, en el caso de la que señala el exceso de repertorio, se acentúa con la edad. Es decir, el alumnado de mayor edad se muestra más crítico con los programas que se deben estudiar, entendiendo que la longitud puede suponer una traba para la dedicación al estudio técnico.

En tercer lugar, se agrupaban las variables que reconocen la existencia de materiales para el estudio de la técnica, tanto generales como específicos para la memoria y para el pedal. Dado que los factores son excluyentes entre sí, se puede deducir que en este modelo se concentrarán las personas que sí que estudian de manera sistemática la técnica. A este respecto, se ha obtenido evidencia estadísticamente significativa de que las personas que conocen mejor los recursos para trabajar la técnica se encuentran en cursos más elevados. Además, este colectivo obtiene mejores calificaciones que el resto.

En cuarto lugar, se reconocía la importancia de la técnica de cara al futuro laboral y se entendía que es un medio posibilitador para hacer música de calidad. Por lo tanto, en este modelo, se agrupaban aquellas personas que se preocupan por el futuro. De hecho, se ha demostrado que las personas que suscriben la última de las afirmaciones anteriores suelen sacar mejores notas, de manera que, cuanto más alta es la calificación, más correlación de acuerdo se encuentra con que la técnica es un medio para hacer música de calidad.

El quinto grupo, reivindicaba, por un lado, el tratamiento de la memoria entendida como una habilidad técnica y, por el otro lado, la necesidad de que el profesorado adapte sus enseñanzas a la realidad individual del alumnado y de que proporcione, individualmente, un plan de estudio técnico personalizado. Se trata de dos variables correlacionadas que, en el caso de la última, se correlaciona con otras que señalan que dicho plan individualizado incluiría el trabajo mediante ritmos, supervisado por un profesor o profesora asistente, considerando la memoria como elemento técnico, todo ello con la disposición de más horas lectivas a tales efectos.

El sexto grupo es el más crítico con el profesorado ya que las variables que lo componen son aquellas que afirman que los profesores y las profesoras no explican cómo trabajar la técnica y que se debería dedicar más tiempo a su estudio en las clases. Aquí se ha demostrado que el alumnado que sí que recibe explicación y dedicación al tratamiento de la técnica pianística dentro de las clases de piano, obtiene mejores calificaciones. También se ha observado cómo, conforme aumenta el curso y la edad del estudiantado, se cree que la técnica no es considerada en las guías docentes de la asignatura. Sin embargo, como ya se ha señalado a lo largo de esta investigación, el dominio de la técnica del instrumento es una de las competencias fundamentales del perfil profesional del Graduado o Graduada en Interpretación.

Por último, el séptimo y último factor, aglutinaba ítems que vuelven a reconocer la importancia del trabajo de la técnica de manera aislada al repertorio, en este caso mediante ejercicios de mecanismo, a la par que se reconoce que en las guías docentes se estipula este tipo de trabajo. El análisis bivariado ha demostrado en este punto que, aunque el estudio técnico se considere en las guías docentes de la asignatura, existe un problema al respecto y es que no se dispone de suficiente tiempo para su consecución en clase debido, tanto a la carga lectiva de otras asignaturas teóricas, como a las exigencias de repertorio de la de piano. Además, se ha demostrado que las personas que creen que es necesario estudiar la técnica mediante ejercicios de mecanismo demandan que el currículo amplíe las horas lectivas de la asignatura para dedicarlas a aspectos técnicos.

Por lo tanto, en vista de lo anterior, se puede concluir que el análisis factorial ha validado las correlaciones halladas en el análisis bivariado y que, además, ha confirmado algunos de los temas emergentes del estudio elaborado mediante los grupos de discusión, en los que la falta de tiempo para estudiar piano, la demanda de explicaciones técnicas personalizadas, la falta de practicidad del currículo y la preocupación por el futuro son recurrentes.

De esta manera, se ha dado respuesta a cada uno de los objetivos planteados en esta tesis doctoral. En lo que se refiere a las limitaciones de esta investigación, se puede destacar la dificultad de acceso al campo. Se considera que la muestra obtenida es significativa y cumple con los objetivos de la investigación, sin embargo, un muestreo aleatorio simple –ayudado de una muestra mayor–

permitiría la posibilidad de realizar inferencias al conjunto de la población con mayor rigor científico. De igual manera, el estudio cualitativo se podría completar con más grupos de discusión efectuados en otras áreas geográficas del país e incluso con alumnado de otros instrumentos.

A modo de cierre de este capítulo, se puede destacar como síntesis que, mediante esta investigación, se han conocido cuáles son las concepciones del alumnado sobre el aprendizaje de la técnica pianística en las Enseñanzas Artísticas Superiores en la especialidad de Interpretación. Se ha podido caracterizar el estudio de la materia en detalle gracias a la técnica cuantitativa de cuestionario, en el cual se ha obtenido muestra de la mayoría de los conservatorios superiores españoles. El hecho de contrastar los resultados de esta investigación con otras similares del panorama científico de los últimos años ha permitido dilucidar con detalle algunas de las líneas futuras de la investigación. Además, la obtención de resultados estadísticos significativos en las pruebas realizadas ha permitido explicar el comportamiento de la muestra en torno a los temas de interés, estableciendo conclusiones sólidas.

Las temáticas emergentes de los temas tratados durante este estudio dan pie a futuras investigaciones. Sin menoscabo de las que se han ido adelantando en el transcurso de las conclusiones, se proponen a continuación otras complementarias, que amplían la prospectiva de la investigación.

En esta tesis doctoral se ha contemplado la perspectiva del alumnado en torno al aprendizaje y enseñanza de la técnica pianista en las Enseñanzas Artísticas Superiores. El camino natural inmediato que hay que seguir sería el de elaborar un estudio similar que tuviera en consideración la perspectiva del profesorado. En este punto, quedan algunas preguntas sin resolver, como por qué no se recomiendan los estudios de Czerny en las guías docentes y después sí que son interpretados con cierta asiduidad por el estudiantado. Asimismo, una profundización en la metodología del profesorado es necesaria para conocer cuáles son los motivos que llevan al grupo docente a no realizar exámenes técnicos o directamente a no enseñar contenidos relacionados con la técnica pianística en las clases.

Durante el siglo XX, se produjo un interés por el estudio de la técnica pianística desde los movimientos corporales del pianista. Este campo de investigación se

ha ido ampliando en los últimos años conforme las nuevas tecnologías han proporcionado *hardware* y *software* que facilita una nueva mirada al mismo problema. Resulta un tema incipiente investigado en otros países desde hace varios años (Aufegger et al., 2017; Zhu et al. 2013; Hadjakos et al., 2008) pero se desconocen los beneficios que en nuestro país podrían aportar estos recursos al terreno de la enseñanza y aprendizaje de la técnica pianística, ya que las investigaciones relacionadas con nuevas tecnologías se centran en las TIC y además abarcan temas descriptivos generales (Rosa, 2015). Por lo tanto, el diseño de dispositivos electrónicos externos y programas informáticos para explicar el funcionamiento del cuerpo del pianista durante la ejecución y su aplicación a la enseñanza de la técnica pianística constituye el siguiente paso en la evolución de la investigación de la materia respecto a aquellos autores que durante el siglo XX realizaron estudios científicos de los movimientos del pianista (Breithaupt, 1909, 1921; Ortman, 1929).

De igual manera, el empleo de dispositivos electrónicos y programas informáticos puede ayudar a la supervisión del aprendizaje o perfeccionamiento técnico del instrumentista. En una época en la que los cambios que se producen en el piano acústico son mínimos y en la que escasean las publicaciones sobre técnica pianística, los cambios en la metodología del aprendizaje y el empleo de las nuevas tecnologías pueden ser la clave para que un campo en el que ya parece estar todo dicho siga evolucionando.

Esta tesis doctoral se concluye en un periodo en el que la humanidad está sufriendo una pandemia mundial provocada por el virus de la Covid-19. En los grupos de discusión efectuados previos a esta situación, las personas entrevistadas descartaron por unanimidad la enseñanza online para las clases de piano. Una investigación actual podría comprobar si esta concepción se mantiene o ha cambiado, fruto de la realidad acontecida.

Se ha demostrado a lo largo de los últimos años cómo uno de los problemas de los estudios de piano –y en general– de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España es la falta de tiempo que el cumplimiento de los planes de estudios conlleva, en detrimento para el aprendizaje del instrumento y todos sus elementos con la profundidad deseada por el alumnado y el profesorado (Vicente, 2007; Lorenzo, 2009; Escorihuela, 2017; Báez, 2019). Por lo tanto, el paso

natural siguiente en los estudios que versen sobre el currículo sería la propuesta de modificaciones fundamentadas de los planes de estudios vigentes que solucionaran este problema.

Durante la historia de la técnica pianística, muchos de los textos publicados consistieron en compendios de ejercicios y estudios secuenciados de otros compositores. Una de las últimas grandes obras a este respecto es la de Jonás (1922, 1925, 1929). En la actualidad, se detecta una laguna respecto a las publicaciones de este tipo que consideren las composiciones de autores contemporáneos para el perfeccionamiento de la técnica, tanto del intérprete profesional, como del alumnado de conservatorio de nivel avanzado. Sería una manera, además, de evidenciar cómo las nuevas composiciones requieren de nuevas destrezas técnicas para su ejecución –así como de nuevos métodos aprendizaje– y de aglutinar las tendencias actuales.

VI. REFERENCIAS

1. FUENTES DOCUMENTALES

- Abankwa, J. y Mikkilä, M. (2018). Piano teacher education in Finland and Germany: Targeted competencies and respective learning environments of two cases. *International Journal of Music Education*, 36(4), 616-629.
- Abdel, S. (2010). A comparative study of piano curricula in Egypt and the USA (with specific reference to the school of music at the university of Illinois). *International Journal of Music Education*, 28(4), 353-368.
- Adam, L. (1804). *Méthode de piano du Conservatoire rédigée par L. Adam, membre du Conservatoire. Adopté pour servir à l'enseignement dans cet établissement. Gravé par Mme. le Roy*. París: Imprimerie du Conservatoire.
- Aijón, D. (2018). *Expressive gesture and structural disambiguation in Frédéric Chopin's fingering indications: A preliminary study through selected etudes* (tesis de maestría). Cardiff University, Reino Unido. Recuperado de <http://bit.ly/3eMUor9>
- Akbulut, Ş. (2010). The use of extended piano techniques at conservatories in turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3080-3087.
- Albéniz, P. (1840). *Método completo de Piano del Conservatorio de Música* (3 vols.). Madrid: Almacén de Carrafa, Librería de Hermoso, Almacén de Lodre.
- Aleman, V. (2007). *Metodología de la técnica pianística y su pedagogía en Valencia, 1879-1916*. València: Editorial UPV.
- Aleman, V. (2010). *Metodología de la técnica pianística y su pedagogía en Valencia, 1879-1916*. València: Editorial de la UPV.
- Aleman, V. (2015). El piano en la ciudad de Valencia (1830-1920): Creación y actividad musical. En J. A. Gómez Rodríguez (Ed.). *El piano en España entre 1830 y 1920* (pp. 543-587). Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEdeM).
- Almoguera, A. (2015). *La emoción en la interpretación de música contemporánea por estudiantes de grado superior de música* (tesis doctoral). Universidad Pública

de Navarra, España. Recuperado de <https://academica.e.unavarra.es/handle/2454/20852>

- Álvarez, M. R. (2015). El piano en canarias entre 1830 y 1920. En J. A. Gómez Rodríguez (Ed.). *El piano en España entre 1830 y 1920* (pp. 209-247). Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEdeM).
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica*. Madrid: CIS.
- Arlanzón, B. G. (2015). El piano en Zaragoza entre 1830 y 1920. En J. A. Gómez Rodríguez (Ed.). *El piano en España entre 1830 y 1920* (pp. 143-167). Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEdeM).
- Armengol, M. B. (2015). París y los pianistas españoles: Marco académico. En J. A. Gómez Rodríguez (Ed.). *El piano en España entre 1830 y 1920* (pp. 721-735). Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEdeM).
- Arnáiz, M. (2015). *La interpretación musical y la ansiedad escénica: Validación de un instrumento de diagnóstico y su aplicación en los estudiantes españoles de Conservatorio Superior de Música* (tesis doctoral). Universidade da Coruña, España. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15869>
- Aufegger, L., Perkins, R., Wasley, D., y Williamon, A. (2017). Musician's perceptions and experiences of using simulation training to develop performance skills. *Psychology of Music*, 45(3), 417-431.
- Báez, I. (2019). *Análisis del diseño curricular de la Especialidad de Interpretación en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música de Andalucía en su Itinerario Sinfónico: Una propuesta desde las percepciones del profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Jaén, España. Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/jspui/handle/10953/975>
- Bang, K. (2012). *Emma Lou Diemer's solo piano works through 2010: a study of pedagogy and performance in the context of 20th-and 21st-century music making* (tesis doctoral). University of Cincinnati, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/34I7EGb>
- Barry, C. A. (2011). *Continuing Abby Whiteside's legacy the research of pianist Sophia Rosoff's pedagogical approach* (tesis doctoral). James Madison University,

- Estados Unidos. Recuperado de <https://commons.lib.jmu.edu/diss201019/84/>
- Bascom, B. R. (2012). *The legacy of József Gát on piano performance and pedagogy* (tesis doctoral). University of Iowa, Estados Unidos. Recuperado de <https://ir.uiowa.edu/etd/3564/>
- Bautista, A., Pérez, M. y Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660623>
- Bennett, D. y Stanberg, A. (2006). Musicians as teachers: Developing a positive view through collaborative learning partnerships. *International Journal of Music Education*, 24(3), 219-230.
- Beres, K. E. (2003). *Marienne Uszler's contributions to piano pedagogy* (tesis doctoral). University of Oklahoma, Estados Unidos. Recuperado de <https://shareok.org/handle/11244/585>
- Bermudo, J. (1555). *Declaración de instrumentos musicales*. Osuna: Juan de León.
- Blanco, P. (2013). *La calidad de la postura corporal durante la ejecución musical: Un estudio con alumnado del conservatorio superior de música de Vigo* (tesis doctoral). Universidad de Vigo, España. Recuperado de <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/208>
- Bonastre, C. (2015). *Expresividad y emoción en la interpretación musical* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/669686>
- Botella, A. M. (2009). *La música de moros y cristianos de Alcoy: Análisis, catalogación y aplicación didáctica en el aula de secundaria* (tesis doctoral). Universitat de València, España. Recuperado de <https://bit.ly/2ZzI9GH>
- Botella, A. M. (2013). La asignatura de música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e Investigación*, 22, 139-157. Recuperado de <https://bit.ly/3mbHO6q>

- Botella, A. M. y Isusi-Fagoaga, R. (2018). Towards a history of musical education in Spain: Considerations around the Valencian case. *Revista de comunicación de la SEECI*, 46, 13-27. Recuperado de <http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/461>
- Brahms, J. (1926). *51 Exercices for Piano*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Brée, M. (1997). *The Leschetizky Method: A guide to fine and correct piano playing*. Nueva York: Dover.
- Breithaupt, R. M. (1909). *Die natürliche Kaviertechnik* (vol. 2). Leipzig: C. F. Kahnt Nachfolger.
- Breithaupt, R. M. (1921). *Die natürliche Kaviertechnik* (vol. 1). Leipzig: C. F. Kahnt Nachfolger.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teacher's approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199–215.
- Burwell, K. (2016). Dissonance in the studio: An exploration of tensions within the apprenticeship setting in higher education music. *International Journal of Music Education*, 34(4), 499-512.
- Caland, E. (1897). *Die Deppesche Lehre des Klavierspiel*. Stuttgart: Ebner.
- Caland, E. (1903). *Artistic piano playing as taught by Ludwig Deppe together with practical advice on questions of technique*. Londres: Olympian Publishing Company.
- Camarero, L. (2013). *Estadística para la investigación social*. Madrid: UNED.
- Camp, M. (1977). *An instructional approach to piano study referenced to selected learning theories* (tesis doctoral). University of Oklahoma, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/2ACTFqk>
- Cara, M. A. (2018). Representaciones subjetivas y competencias cognitivas en el aprendizaje de una nueva pieza de música contemporánea para piano. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(2), 205-226. Recuperado de

https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/9_Car_a

- Carey, G. y Grant, C. (2014). Teachers of instruments, or teachers as instruments? From transfer to transformative approaches to one-to-one pedagogy. *Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM)*, Belo Horizonte, Brazil, 15-18. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10072/66451>
- Carey, G. y Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22.
- Carey, G., Bridgstock, R., Taylor, P., McWilliam, E. y Grant, C. (2013). Characterising one-to-one conservatoire teaching: Some implications of a quantitative analysis. *Music Education Research*, 15(3), 357-368.
- Casablancas, B. (2000). *El humor en la música: Broma, parodia e ironía. Un ensayo*. Berlín: Reichenberger.
- Casas, A. y Pozo, J. I. (2008) ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20(1), 49-62. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/665215>
- Casella, A. (1954). *Il Pianoforte*. Milán: Ricordi.
- Castillo, A. M. J. (2012). Crítica de libro: G. Rivero Rodríguez (2011). Análisis de datos incompletos en ciencias sociales. *Metodología de Encuestas*, 14, 109-112. Recuperado de <http://bit.ly/3aM0ANJ>
- Castro, C. (2015). *Estilos de aprendizaje en la práctica pianística* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Cdcastro>
- Cathcart, S. (2013). *The UK piano teacher in the twenty first century. exploring common practices, expertise, values, attitudes and motivation to teach* (tesis doctoral). University of London, Reino Unido. Recuperado de <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.590885>

- Cavanaugh, S. (2019). *Samuël Feinberg: An evolution of Style* (tesis doctoral). University of Indiana, Estados Unidos. Recuperado de <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/23641>
- Cea, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cheng, X. (2016). *Perceptions of collegiate and early-career piano teachers regarding master's piano pedagogy degree program* (tesis doctoral). Florida State University, Estados Unidos. Recuperado de <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:360332>
- Cheng, Z. y Southcott, J. (2016). Improving student's intrinsic e motivation in piano learning: Expert teacher voices. *Australian Journal of Music Education*, 50(2), 48-57.
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chiantore, L. (2010). ¿Una, ninguna o centomila? Apuntes históricos y reflexiones ontológicas en torno al concepto de escuela pianística. *Actas del Congreso Internacional de Piano: La musica latinoamericana para piano*, Buenos Aires, Argentina, 11-30. Recuperado de <https://bit.ly/35LVDju>
- Cid, M. J. (2012). Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. *Revista Electrónica de LEEME*, 29, 1-22. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9833>
- Clementi, M (1977). *Preludi e Esercizi*. Milano: Ricordi.
- Clementi, M. (1801). *Introduction to the art of playing on the piano forte: Containing the elements of music, preliminary notions on fingering, and fifty fingered lessons*. Londres: Clementi, Banger, Hyde, Collard & Davis.
- Clementi, M. (1868), *Gradus ad Parnassum*. Leipzig: C. F. Peters.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Coll, C. (1996). Conceptos de la técnica y la mecánica. *Quodlibet: revista de especialización musical*, 4, 90-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186989>
- Comeau, G. (2009). *Piano pedagogy: A research and information guide*. Londres: Routledge.
- Compta, E. (1875). *Gradus ad Parnassum o el Arte de tocar el Piano: Demostrado con estudios en el estilo svero y en el elegante por Muzio Clementi y nuevamente ordenados y precedidos de instrucciones y ejemplos sobre la manera de estudiarlos por Eduardo Compta*. Madrid: B. Eslava.
- Conde, E. (2012). *La Ansiedad de actuación en la audición final de carrera de los estudiantes de Musikene: Efectos y factores influyentes* (tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco, España.
- Corredor, B. (2019). *Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana* (tesis doctoral). Universitat de València, España. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/70436>
- Cortot, A. (1917a). *Chopin: Études op. 10. Édition de travail*. París: Senart.
- Cortot, A. (1917b). *Chopin: Études op. 25. Édition de travail*. París: Senart.
- Creech, A., Gaunt, H., Hallam, S. y Robertson, L. (2009). Conservatoire student's perceptions of master classes. *British Journal of Music Education*, 26(3), 315-331.
- CSEA (2010). *Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas: Curso 2009-2010*. Madrid: CSEA. Recuperado de <https://bit.ly/3mN0Sb1>
- Cuervo, L. (2012). *El piano en Madrid (1800-1830): repertorio, técnica interpretativa e instrumentos* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/17068/>
- Curbelo, O. (2013). *Estudio de la enseñanza del pedal de resonancia del piano a través del análisis de las obras pedagógicas: diseño de una propuesta metodológica para su enseñanza* (tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran

Canaria, España. Recuperado de <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/11335>

Czerny, C. (1839a). *Complete theoretical and practical Piano Forte School from The First Rudiments of Playing to the highest and most refined state of cultivation: With the requisite numerous examples newly and expressly composed for the occasion; in 3 Volumes. Written and most humbly dedicated by gracious permission to Her Majesty Victoria I... by Charles Czerny. Opera 500 (3 vols.)*. Londres: R. Cocks & Co.

Czerny, C. (1839b). *Letters to a young lady on the Art of playing the Piano Forte*. Londres: R. Cocks & Co.

Delgado, F. (2003). *Los gobiernos de España y la formación del músico (1812-1956)* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/15554>

Deschaussées, M. (1982). *El pianista: Técnica y metafísica*. Valencia: Diputación provincial de Valencia.

Díaz de Rada, V. (2009). *Análisis de datos de encuesta: Desarrollo de una investigación completa utilizando SPSS*. Barcelona: Editorial UOC.

Diruta, G. (1593). *Il Transilvano. Dialogo sopra il vero modo di sonar organi, et istromenti da penna*. Venecia: Giacomo Vicenti.

Dohnányi, E. (1950). *Essential finger exercises for obtaining a sure technique*. Milán: Edizioni Suvini Zerboni.

Domínguez, M. y Davila, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En A. Gordo y A. Serrano (coords.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 97-126). Madrid: Pearson Educación.

Drozdov, I., Kidd, M. y Modlin, I. M. (2008). Evolution of one-handed piano compositions. *The Journal of Hand Surgery*, 33(5), 780-786.

Ehrlich, H. (1901). *How to practice the piano: Reflections and suggestions*. Nueva York: Schirmer.

- Eigeldinger, J. J. (1996). *Chopin pianist and teacher: As seen by his pupils*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Embid, A. (1997). Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España. Madrid: ACESEA. Recuperado de <https://bit.ly/3mTtkrM>
- Embid, A. (2002). Problemática actual de las enseñanzas artísticas superiores en España. En J. A. Serrano Masegoso (Ed.). *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas en España* (pp. 23-61). Murcia: ACESEA.
- Encalada, P. D. (2017). *Application of finger gymnastics for retraining and refining piano technique* (tesis doctoral). University of Miami, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/2XFmgoy>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de <https://bit.ly/3seysZj>
- Escorihuela, G. (2017). *La enseñanza de la flauta travesera en los centros Superiores de Música de España* (tesis doctoral). Universitat de València, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/62948>
- Fernández-Morante, B. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6, 13-24. Recuperado de <https://bit.ly/3ffOILL>
- Fernández, D. (2018). *Los Estudios Sinfónicos Opus 13 de Robert Schumann. Recopilación de las diferentes soluciones planteadas para la interpretación del ciclo* (tesis de maestría). Universitat Politècnica de València, España. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/110991>
- Fernández-Morante, B., Ortiz, F. y Blanco-Piñeiro, P. (2021). Profesionales de la psicología como docentes en los conservatorios de música: Hacia una educación musical sostenible. *Papeles del psicólogo*, 42(1), 38-45. Recuperado de <https://bit.ly/3rU3jtE>

- Ferrer, M. (2015). El lenguaje pianístico de los compositores españoles anteriores a Albéniz (1830-1868). En J. A. Gómez Rodríguez (Ed.). *El piano en España entre 1830 y 1920* (pp. 655-719). Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEdeM).
- Fielden, T. (1934). *The science of pianoforte technique*. Estados Unidos: Macmillan.
- Fink, S. (1992). *Mastering Piano Technique: A Guide for Students, Teachers, and Performers*. Portland: Amadeus Press.
- Finlow, S. (2000). Los veintisiete estudios de Chopin y sus antecedentes. *Quodlibet: revista de especialización musical*, 16, 15-48. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/36063>
- Fisher, C. C. (2006). *Applications of selected cooperative learning techniques to group piano instruction* (tesis doctoral). Univeristy of Oklahoma, Estados Unidos. Recuperado de <https://shareok.org/handle/11244/1031>
- Fontestad, A. (2006). *El conservatorio de música de Valencia: Antecedentes, fundación y primera etapa (1879-1910)* (tesis doctoral). Universitat de València, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15213>
- Fraser, A. (2003). *The craft of piano playing: A new approach to piano technique*. Lanham: Scarecrow Press.
- Fu, H. C. (2007). *A status and vision investigation of United States university Piano Pedagogy Programs* (tesis doctoral). University of North Texas. Recuperado de <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc3671/>
- Furuya, S., Nakamura, A. y Nagata, N. (2013). Transfer of piano practice in fast performance of skilled finger movements. *BMC neuroscience*, 14(1), 133-141.
- García-Ferrando, M. y Llopis-Goig, R. (2015). La encuesta. En M. García-Ferrando, F. Alvira, L. Alonso y M. Escobar (comps.). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 331-361). Madrid: Alianza editorial.

- García, J. L., González, M. A. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación* (tomo II). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, P. (2015). El piano en Barcelona. En J. A. Gómez Rodríguez (Ed.). *El piano en España entre 1830 y 1920* (pp. 265-293). Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEdeM).
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215-245.
- Gerig, R. R. (2007). *Famous pianists & their technique*. Estados Unidos: Indiana University Press.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 215, 39-58. Recuperado de <https://bit.ly/30VDdwA>
- Gil, I. (2010). *El piano entre bastidores. La enseñanza del piano en el Conservatorio Superior de Música de Vigo* (tesis doctoral). Universidad de Vigo, España. Recuperado de <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/318>
- Golz, A. (1944). *Piano technique and pedagogy through two centuries of the development of the instrument and its literature* (tesis doctoral). University of Rochester, Estados Unidos. Recuperado de <https://urresearch.rochester.edu/institutionalPublicationPublicView.action?institutionalItemId=1369>
- Gómez-Morán, M. (2019). Los pianos de Liszt en Viena (1838-1846): un estudio de los instrumentos a través de artículos de prensa de la época. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 32, 269-291. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/view/65538>
- González, A. J. A. (2007). *Escuela magistral de la virtuosidad pianística moderna de Alberto Jonás y sus ejercicios técnicos originales: Convergencia de la ejecución pianística y el estudio teórico de la técnica* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/2394>

- Goodchild, N. (2007). *Liszt's Technical Studies: A methodology for the attainment of pianistic virtuosity* (tesis de maestría). University of New South Wales, Australia. Recuperado de https://www.unsworks.unsw.edu.au/primo-explore/fulldisplay/unsworks_2746/UNSWORKS
- Grausam, R. V. D. B. (2005). *A survey of piano pedagogy curricula in selected United States music conservatories and performance-oriented music units* (tesis doctoral). University of South Carolina, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/3aYTbYZ>
- Gutiérrez, M. M. (2004). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/12623>
- Hadjakos, A., Aitenbichler, E. y Mühlhäuser, M. N. (2008). Potential use of inertial measurement sensors for piano teaching systems: Motion analysis of piano playing patterns. *Actas del 4th i-Maestro Workshop on Technology-Enhanced Music Education, Leeds, Inglaterra*, 61-68. Recuperado de <https://bit.ly/2R2i8dN>
- Hanon, C. L. (2002). *El pianista virtuoso*. Madrid: Real Musical.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHil.
- Herrera, M. (2014). *Valoración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en la adquisición de la memoria musical en estudiantes de piano* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/34350>
- Holmes, P. S., Cumming, J. y Edwards, M. G. (2010). Movement imagery, observation, and skill. En A. Guillot y C. Collet (Eds.). *The neurophysiological foundations of mental and motor imagery* (pp. 253-270). Nueva York: Oxford University Press.
- Horsbrough, I. (2002). Un Modelo Inglés de Institución Superior de Enseñanzas Artísticas: La Guildhall School of Music and Drama. En J. A. Serrano

- (Ed.), *Actas del Congreso Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España* (pp. 73-84). Murcia: ACESEA.
- Hummel, J. N. (1828). *A complete theoretical and practical Course of Instructions on the Art of Playing the Piano Forte: commencing with the simplest elementary principles, and including every information requisite to the most finished style of performance* (3 vols.). Londres: T. Boosey.
- Huneker, J. (1900). *Chopin: The man and his music*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Ibeas, M. (2016). *Enseñanza-aprendizaje musical: Una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España. Recuperado de <https://bit.ly/3cP970A>
- Ivaldi, A. (2016). Student's and teacher's orientation to learning and performing in music conservatoire lesson interactions. *Psychology of Music*, 44(2), 202-218.
- Jacobs, J. P. (2012). *Piano technique as a manifestation of motor control and learning: An investigation from the perspectives of the motor and action systems theories* (tesis doctoral). University of Pretoria, Sudáfrica. Recuperado de <https://repository.up.ac.za/handle/2263/28835>
- Jaëll, M. (1901). *La música y la psicofisiología* (Trad. J. Ballenilla). Madrid: Imprenta del Cuerpo de la Administración Militar.
- James, B. (2012). The art of pianism meets science, sustainable performance: Use of arm weight. *Australian Journal of Music Education*, 2, 92-101.
- James, B. (2018). Pianism: Performance communication and the playing technique. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-9.
- Jeongsun, L. (2018). *Attitudes and thoughts on tone quality in historic piano teaching treatises* (tesis doctoral). University of South Carolina, Estados Unidos. Recuperado de <https://scholarcommons.sc.edu/etd/5024/>

- Jiang, Y. (2019). *A comparative study of piano performance programs at university-level institutions in china and the united states* (tesis doctoral). Florida State University, Estados Unidos. Recuperado de <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu%3A709773>
- Jonás, A. (1922). *Master School of modern piano playing and virtuosity* (vols. 1 y 2). Nueva York: C. Fischer.
- Jonás, A. (1925). *Master School of modern piano playing and virtuosity* (vol. 3). Nueva York: C. Fischer.
- Jonás, A. (1929). *Master School of modern piano playing and virtuosity* (vols. 4-7) Nueva York: C. Fischer.
- Joseffy, R. (1902). *School of advanced Piano Playing*. Nueva York: G. Schirmer.
- Juntunen, M. (2014). Teacher educator's visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education*, 31(2), 157-177.
- Kaemper, G. (1968). *Techniques pianistiques*. París: Alphonse Leduc.
- Karlsson, J. y Juslin, P.N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(3), 309–334.
- Károlyi, O. (2008). *Introducción a la música del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Karydis, D. (2006). *Beethoven's annotations to Cramer's twenty-one Piano Studies: Context and analysis of performance* (tesis doctoral). City University, Londres, Reino Unido. Recuperado de <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/8460/>
- Keil, A. M. (2015). *The dawn of modern piano pedaling: Early twentieth-century piano pedaling literature and techniques* (tesis de maestría). Bowling Green State University, Estados Unidos. Recuperado de https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:bgs_u1428503747
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Mexico: Nueva Editorial Interamericana.

- Knerr, J. (2006). *Strategies in the formation of piano technique in elementary-level piano students: an exploration of teaching elementary-level technical concepts according to authors and teachers from 1925 to the present* (tesis doctoral). University of Oklahoma, Estados Unidos. Recuperado de <https://shareok.org/handle/11244/1099>
- Kochevitsky, G. (1967). *The Art of Piano Playing*. Los Ángeles: Summy Birchard.
- Kogan, G. (2010). Prefacio: Grigory Kogan: His life and times. En S. Belsky (Trad.). *Busoni as Pianist* (pp. ix-xxii). Nueva York: University of Rochester Press.
- Kruja, M. (2004). *Piano inside-out: The expansion of the expressive, technical and sonorous spectrum in selected twentieth-century art-music repertoire for the modern acoustic piano* (tesis doctoral). University of Kentucky, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/2YgcrvY>
- Kullak, T. (1997). *Scoula delle Ottave* (2 vols.). Milán: Ricordi.
- Lacave, C., Molina, A. I., Fernández, M. y Redondo, M. A. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *ReVisión*, 9(1). Recuperado de <http://bit.ly/3mVm5OH>
- Lafourcade, P. D. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Laor, L. (2016). In music nothing is worse than playing wrong notes: Nineteenth-century mechanistic paradigm of piano pedagogy. *Journal of Historical Research in Music Education*, 38(1), 5-24.
- Lee, J. (2016). *Teaching Late Intermediate-level Technical Skills Through the Study of Leschetizky, Vengerova, and Neuhaus: Exercises or Repertoire?* (tesis doctoral). University of North Texas, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/3wf97Bk>
- Lee, K. Y. (2013). *An examination of innovations in Alexander Scriabin's late Etudes for piano* (tesis doctoral). University of North Texas, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/30f26CY>
- Leimer, K. y Giesecking, W. (1951). *Rítmica, dinámica, pedal*. Buenos Aires: Ricordi.

- Leimer, K. y Giesecking, W. (1972). *Piano Technique*. Nueva York: Dover.
- Lemes, F. L. (2012). Antecedentes sobre la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España. *Actas de las Jornadas de trabajo de ACESEA*, Valencia, España, 7-20. Recuperado de <https://bit.ly/3aGf7aU>
- Lemmer, E. (2013). *The historical and pedagogical relevance of the 24 Grandes Études op. 125 by Johann Nepomuk Hummel (1778-1837)* (tesis doctoral). University of Pretoria, Sudáfrica. Recuperado de <https://bit.ly/3dIsPLM>
- Lennon, M. (1996). *Teacher Thinking: a qualitative approach to the study of piano teaching* (tesis doctoral). University of London, Reino Unido.
- Lebert, S. y Stark, L. (1858). *Grosse theoretisch-praktische Klavierschule für den systematischen Unterricht nach allen Richtungen des Klavierspiels vom erten Anfan bis zur Húchsten Ausbildung*. Stuttgart: J. G. Cotta'schen Buchhandlung.
- Lin, M. (2010). *Principal themes and intellectual structure of research in Piano Pedagogy: The mapping of Doctoral and Masters' research 1951-2008* (tesis doctoral). Hong Kong Baptist University. Recuperado de https://repository.hkbu.edu.hk/etd_ra/1184/
- Linari, M., Cantarero, I., Fernández-Lao, C., Fernández, C., Guisado, R. y Arroyo, M. (2011). Analysis of deep tissue hypersensitivity to pressure pain in professional pianists with insidious mechanical neck pain. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 12(1), 268-268.
- Lipke, T. D. (2008). *Integrating piano technique, physiology, and motor learning-strategies for performing the Chopin Etudes* (tesis doctoral). University of Arizona, Estados Unidos. Recuperado de <https://repository.arizona.edu/handle/10150/193854>
- Lister-Sink, B. A. (2015). *A study of students' perceptions of the effectiveness of an interdisciplinary method for teaching injury-preventive piano technique* (tesis doctoral). University of Columbia, Estados Unidos. Recuperado de <https://pqdtopen.proquest.com/pubnum/3707098.html>
- Liszt, F. (1886). *Technische Studien* (12 vols.). Leipzig: J. Schubert & Co.

- Logier, J. B. (1828). *A manual, exhibiting the peculiar method of teaching the Art and Science of Music: Comprising performance on the Piano-Forte, Harmony and Musical Composition*. Londres: J. Green.
- Long, M., Creech, A., Gaunt, H., Hallam, S. y Robertson, L. (2012). Blast from the past: Conservatoire students' experiences and perceptions of public master classes. *Musicae Scientiae*, 16(3), 286-306.
- López-Remacha, M. (1817). *Principios ó lecciones progresivas para Fortepiano*. Madrid: Wirmba.
- Lorenzo, R. (2009). *Los contenidos de la educación pianística en los Conservatorios de Música. Una propuesta integrada* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/18510450.pdf>
- Lozano, J. (2007). *Bases psicológicas y diseño curricular para el grado elemental de música* (tesis doctoral). Universitat de València, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15422>
- Luna, C. (2014). La adscripción de los centros de enseñanzas artísticas superiores a una universidad, la única solución factible a todos los problemas del alumnado, profesorado y de los propios estudios superiores de música, danza y arte dramático en Andalucía. *Danzaratte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 8, 94-103. Recuperado de <https://bit.ly/3iYM0nk>
- MacRitchie, J., Zicari, M. y Blom, D. (2018). Identifying challenges and opportunities for student composer and performer peer learning through newly-composed classical piano scores. *British Journal of Music Education*, 35(2), 1-23.
- Marín, E. (2017). *L'Ensenyament del piano a Barcelona: 1850-1901* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/458701#page=1>
- Markea, G. G. (2002). *Teachers perceptions of musicality and its contexts: a study of piano pedagogy in Athenian Conservatoires* (tesis doctoral). University of

London, Reino Unido. Recuperado de <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020401/>

Martín, C. (1854). *La Aurora de los pianistas. Método de piano dedicado a los Colegios de España. Nuevo sistema para aprender simultáneamente y en poco tiempo el solfeo y el piano*. Madrid: Casimiro Martín (calle del Correo, número 4).

Martínez, E. (2015). *La herencia pedagógica de Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788): Los Probe-Stücke (1753) y Sechs neue Clavier-Stücke (1787) desde la perspectiva del Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen (1753, 1762)* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47892>

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20, 165–193. Recuperado de <https://bit.ly/2SM8GM6>

Martínez, T. (2020). *Práctica coral en los centros de secundaria de la ciudad de Valencia: Formación, percepción y repercusión* (tesis doctoral). Universitat de València, España. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/75749>

Marun, N. (2007). *A técnica para piano de Johannes Brahms: Orígenes, os 51 exercícios e as relações com a obra pianística do compositor* (tesis doctoral). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes, Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/34FIPuC>

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-368). Madrid: La Muralla.

Matthay, T. (1903). *The Act of Touch in all its Diversity*. Londres: Bosworth & Co.

Matthay, T. (1913). *Musical interpretation: Its laws and principles, and their application in teaching and performing*. Massachusetts: Boston Music Company.

Matthay, T. (1947). *The visible and Invisible in Pianoforte Technique*. Nueva York: Oxford University Press.

- Maugars, C. (2006). Attitudes of music teachers towards final examinations in the french music conservatoires. *International Journal of Music Education*, 24(1), 43-55.
- Mayoral, M. (2015). *Análisis de los modelos de prevención y educación para la Salud en los Conservatorios Superiores de Música* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de <https://bit.ly/2K5KxvF>
- Meyers, A. S. (2014). *The master's piano pedagogy degree program: Leading to future teacher success* (tesis doctoral). University of Columbia, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/2RqQNCg>
- Milani, M. M. (2016). *Percepções e concepções sobre corpo, gesto, técnica pianística e suas relações nas vivências de alunos de piano de dois cursos de graduação em música* (tesis doctoral). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes, Brasil. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150828>
- Mills, J. y Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20(1), 5-27.
- Mimaki, K. (2010). *Piano performance and technique: a study of the modern grand piano* (tesis doctoral). Rice University, Estados Unidos. Recuperado de <https://scholarship.rice.edu/handle/1911/61962>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://bit.ly/303QykZ>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. (2020a, junio 11). *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD)* [página web]. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/centros/selectaut.do>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. (2020b, junio 11).

- QUEDU – *Búsqueda de títulos* [página web]. Recuperado de <https://bit.ly/2BVmcIb>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2020c, junio 11). *Alumnado matriculado en Enseñanzas Superiores de Música por instrumento, titularidad y sexo* [página web]. Recuperado de <https://bit.ly/3IAOCcw>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2020d, junio 11). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos* [página web]. Recuperado de <http://bit.ly/3aESQ7>
- Montandon, M. I. (1998). *Trends in piano pedagogy as reflected by the proceedings of the National Conference on Piano Pedagogy (1981-1995)* (tesis doctoral). University of Oklahoma, Estados Unidos. Recuperado de <https://shareok.org/handle/11244/5708>
- Monzón, M. L. (2013). *Chopin y Liszt pianistas románticos: Análisis técnico-interpretativo comparado de una selección de sus obras* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Recuperado de <https://bit.ly/2VBbmNE>
- Muñoz, J. y Sahagún-Padilla, M. (2017). *Análisis cualitativo con Atlas.ti.: Manual de uso*. Recuperado de <https://bit.ly/2IAwwZG>
- Musser, J. (2019). Carl Czerny's mechanical reproductions. *Journal of the American Musicological Society*, 72(2).
- Narejos, A. (1998). Teoría y práctica de la ejecución pianística. *Revista Electrónica LEEME*, 1, 1-8. Recuperado de <https://bit.ly/39HCCz5>
- Narejos, A. (2015). La introducción de las escuelas pianísticas francesas en España, dos vías dispares: José Tragó y Josefa Lloret de Ballenilla. En J. A. Gómez Rodríguez (Ed.). *El piano en España entre 1830 y 1920* (pp. 449-466). Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEDEM).
- Nava, J. (2009). Elementos para definir la orientación epistemológica de la investigación que se realiza desde las ciencias de la educación. *Actas X*

- Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 11: Investigación de la Investigación Educativa (COMIE)*, Veracruz, México, 21-25. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0111T.htm>
- Neuhaus, H. (2004). *El arte del piano*. Madrid: Real Musical.
- Nieto, A. (1988). *La digitación pianística*. Barcelona: Fundación Banco Exterior.
- Nieto, A. (2001). *El pedal de resonancia: El alma del piano*. Barcelona: Boileau.
- Nieto, A. (2003). El gesto en el piano. Complicidad en la digitación. *Quodlibet*, 25. Recuperado de <https://bit.ly/2R5TObk>
- Nieto, A. (2006). *Contenidos de la técnica pianística*. Barcelona: Boileau.
- Nieto, A. (2016). *El gesto expresivo del pianista*. Barcelona: Boileau.
- Nieto, A. (2020). *Tecleando: Reflexiones sobre el mundo del piano y del conservatorio*. Barcelona: Boileau.
- Nonó, J. (1821). *Método de piano conforme al último que se sigue en París*. Madrid: Imprenta de Aguado y Compañía.
- Norman, J. L. (1969). *A historical study of the changes in attitudes toward the teaching of piano technique from 1800 to the present time* (tesis doctoral inédita). Michigan State University, Estados Unidos.
- Odendaal, A. (2019). Individual differences between the practising behaviours of six pianists: A challenge to perceptual learning style theory. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 368-383.
- Oliveira, M. T. G. (2015). *A utilização de exercícios de técnica pianística no ensino e na prática de sete professores de piano do Recife* (tesis de maestría). Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8669>
- Oller, C. (2013). *¿Qué aprendo, cómo aprendo? Concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera* (tesis

- doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/14317>
- Ortmann, O. R. (1929). *The Physiological Mechanics of Piano Technique*. Estados Unidos: Kegan, Trench, Trubner & Co.
- Pacheco, A. (2010). La idea de mecanismo y estilo en la pedagogía de Granados. *Música y Educación*, 2(82), 54-65. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/73436>
- Pacheco, A. (2015). La pedagogía pianística de Juan Bautista Pujol y su lugar en la formación de la escuela pianística catalana. En J. A. Gómez Rodríguez (Ed.). *El piano en España entre 1830 y 1920* (pp. 313-325). Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEdeM).
- Parakilas, J., Douglas, E., Dennis, M. Tucker, M., Tick, J. y Tsvetaeva, M. (2002). The Piano Lesson. En J. Parakilas (Ed.). *Piano Roles: Three hundred Years of Life with the Piano. A new History of the Piano* (pp. 110-149). New Haven y Londres: Yale University Press.
- Pérez, P. (2016). *La transformación del timbre del piano: desde su evolución mecánica hasta las técnicas extendidas, mediante elementos internos, externos y electrónicos* (tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, España. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/63260>
- Persson, R. (1996) Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, 28, 25–36.
- Peterson, C. (2004). *Contextual analyses of Six Etudes for Piano by Claude Debussy* (tesis doctoral). University of Connecticut, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/3dHvO7w>
- Pfeiffer, J. (2008). *Amy Fay and her teachers in Germany* (tesis doctoral). University of Memphis, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/2RFzWf4>
- Pignatelli, N. L. (2016). *La función pedagógica del profesor de piano en Grado Superior ante el miedo escénico de los alumnos* (tesis doctoral). Universidad

- Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40581/>
- Pleyel, I. y Dussek, J. L. (1797). *Méthode pour le Pianoforte*. París: chez Pleyel, rue Neuve des Petits Champs, n°. 728, entre la Rue de la Loi et celle Helvétius (gravé par Michot).
- Pliego, V. (2014). Oportunidad y conveniencia de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. *Danzararte: Revista del Conservatorio Superior de Danza de Málaga*, 8, 104-119. Recuperado de <https://bit.ly/2Hs6szi>
- Pozo, J., Bautista, A., y Torrado, J.A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/665296>
- Presland, C. (2005). Conservatoire student and instrumental professor: The student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education*, 22(3), 237-248.
- Primo, M. R. (2015). *Interpretación pianística y su enseñanza en conservatorio. Análisis y propuesta a partir del Estudio Impromptu de Isaac Albéniz* (tesis doctoral). Universitat de València, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/52712>
- Proulx, J. (2009). *A pedagogical guide to extended piano techniques* (tesis doctoral). Temple University, Estados Unidos. Recuperado de <https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C:digital.library.temple.edu%5C:p245801coll10%5C%2F38213>
- Rattalino, P. (1992). *Le grandi scuole pianistiche*. Milán: Ricordi.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.) [versión 23.3 en línea]. Madrid, España: Espasa. Disponible en www.rae.es
- Reguant-Álvarez, M., Vilà-Baños, R., y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE Revista*

- d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(2), 45–60. Recuperado de <https://bit.ly/2MRQ0LX>
- Reid, A. y Duke, M. (2015). Student for student: Peer learning in music higher education. *International Journal of Music Education*, 33(2), 222-232.
- Rendón López, L. M. y Ortega Carrillo, J. A. (2018). Evaluación de la calidad de programas de radio universitaria. *Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 151-175.
- Ritterman, J. (2006). Sobre la enseñanza de la interpretación. En John Rink (Ed.). *La interpretación musical* (pp. 97-110). Madrid: Alianza Editorial.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 174-182. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17126>
- Rosa, E. (2015). *El uso de las TIC en los centros superiores de música. Un análisis desde la perspectiva del profesorado, del alumnado y de los recursos de las webs institucionales* (tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperado de <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/17431>
- Sabariégo, M y Bisquerra, R. (2009). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-126). Madrid: La Muralla.
- Sabariégo, M. (2009). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-88). Madrid: La Muralla.
- Salas, G. (1996). Pedro Pérez de Albéniz: En el segundo centenario de su nacimiento. *Cuadernos de música iberoamericana*, (1), 97-126. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/view/61311>
- Salas, G. (1999). La enseñanza para piano durante la primera mitad del siglo XIX: Los métodos para piano. *Nassarre: Revista aragonesa de musicología*, 15(1), 9-56. Recuperado de <https://bit.ly/2yCZwLn>

- Sánchez-Carrión, J. J. (2000). *La bondad de la encuesta: El caso de la no respuesta*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, J., Muñoz, F. y Montoro, F. J. (2009). ¿Cómo mejorar la tasa de respuesta en encuestas on-line? *Revista de estudios empresariales*. Segunda Época, 1. Recuperado de <http://bit.ly/2KzOJrI>
- Sánchez, M. A. (2015). *José Trago y Arana (1856-1934) pianista y compositor español* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/37325>
- Sánchez, M. B. (2017). *La contribución de Blas María Colomer a la pedagogía pianística* (tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, España. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/90525>
- Santa-María, T. (1565). *Libro llamado Arte de tañer Fantasía, assi para tecla como para vihuela, y todo instrumento que se pudiere tañer a tres, y a quatro voces, y a mas*. Valladolid: Francisco Fernández.
- Santiesteban, M. (2016). La escuela pianística del maestro Vicente Scaramuzza: Conceptos técnico-musicales y estrategias didácticas a través del testimonio de sus alumnos. *Actas de la XIII Semana de la Música y la Musicología. Jornadas Interdisciplinarias de Investigación. El piano. Historia, didáctica e interpretación*, Buenos Aires, Argentina, 126-139. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/1281>
- Sarget, M. A. (2000). *Evolución de los conservatorios de música a través de las disposiciones legales: la comunidad autónoma de castilla-la mancha* (tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
- Schmitt, A. (1834). *Exercices préparatoires*. Berlín: Simrock.
- Schonberg, H. (1990). *Los Grandes Pianistas*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Sepp, A., Ruokonen, I. y Ruismäki, H. (2013). About the Content of Estonian and Finnish Music Teachers' Pedagogical Thinking. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 6(3), 1118-1133.

- Simones, L. L., Rodger, M. y Schroeder, F. (2015). Communicating musical knowledge through gesture: Piano teacher's gestural behaviours across different levels of student proficiency. *Psychology of Music*, 43(5), 723-735.
- Simones, L., Rodger, M. y Schroeder, F. (2017). Seeing how it sounds: Observation, imitation, and improved learning in piano playing. *Cognition and Instruction*, 35(2), 125-140.
- Spangler, H. S. (1950). *History of pianoforte methods* (tesis doctoral). University of South Dakota, Estados Unidos. Recuperado de <https://commons.und.edu/theses/857/>
- Spicuzza, P. J. (1981). *Piano fingering: an approach based upon the imprint analysis of Blanche Selva* (tesis doctoral). Ball State University, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/34IRhsX>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stanier, D. (1973). *Some aspects of the mechanics of piano playing* (tesis doctoral). University of Salford, Reino Unido. Recuperado de <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/2116/>
- Steinhausen, F. (1905). *Über die physiologischen Fehler und die Umgestaltung der Klaviertechnik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Streiner, D. L. (2002). The case of the missing data: methods of dealing with dropouts and other research vagaries. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 47(1), 70-77.
- Tausig, C. (1875). *Tausig-Vorstufe: 559 technische Übungen für Pianoforte aus den bewährten Unterrichtswerken von L. Knina, K. Lütschg, Ed. Mertke, J. Pischna, R. Schwalm und B. Wolff. In foglerechter Ordnung zur Vorbereitung auf Karl Tausigs Tägliche Studien hrsg. v. Gustav Damm (Theodor Steingraber)*. Leipzig: Steingraber.
- Teixeira, R. A. (2018). Ways of using musical knowledge to think about one's piano repertoire learning: Three case studies. *Music Education Research*, 20(4), 427-445.

- Teixeira, R. A. y Hentschke, L. (2010). The preparation of a piano repertoire according to Elliot's musical knowledge model: Three case studies. *International Journal of Music Education*, 28(3), 247-268.
- Tintorer, P. (1878). *Curso completo de piano. Método teórico práctico: dividido en dos partes, ob. 104*. Barcelona: Faustino Bernareggi.
- Tintorer, P. (1886). *Gimnasia diaria del pianista: colección de ejercicios entre los cuales van intercalados algunos de los más acreditados maestros en el arte para adquirir una grande y correcta ejecución, independencia, fuerza, velocidad, dulzura de dedos y soltura de muñecas por Pedro Tintorer, maestro, Director de las clases de piano del Conservatorio del Liceo Barcelonés de S.M.D^a. Isabel II*. Barcelona: Ferrer de Climent e hijos.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura Y Educación*, 20(1), 35-48. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/665297>
- Torrado, J. A., Casas, A. y Pozo, J. (2005). Las culturas de la educación musical: Aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26(2), 259-269. Recuperado de <https://bit.ly/2RlhgLT>
- Torres, E. (2015). Del teclado a la pauta: El piano como referente en la trayectoria musical de Manuel de Falla. En J. A. Gómez Rodríguez (Ed.). *El piano en España entre 1830 y 1920* (pp. 21-64). Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEdeM).
- Torres, M. (2017). *La escuela anatómico-fisiológica de técnica pianística en Inglaterra y Alemania entre 1900 y 1939* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/679058>
- Tripiana, S. (2015). *Evaluación de un programa didáctico de estrategias de práctica instrumental eficaces en la interpretación musical* (tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, España. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/31624?ln=es#>
- Turon, C. (2000). *Educational prerequisites for piano teachers assisting in the prevention, detection, and management of performance-related health* (tesis

- doctoral). University of Oklahoma, Estados Unidos. Recuperado de <https://shareok.org/handle/11244/6042>
- Tzotzkova, V. (2012). *Theorizing pianistic experience: Tradition, instrument, performer* (tesis doctoral). Columbia University, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/2z21Lb7>
- Uszler, M., Gordon, S. y McBride, S. (1991) (Eds.). *The well-tempered keyboard teacher*. Estados Unidos: Schirmer.
- Vallribera, P. (1977). *Manual de ejecución pianística y expresión*. Barcelona: Ediciones Quiroga.
- Vega, A. (1998). Métodos españoles de piano en el siglo XIX. *Cuadernos de música Iberoamericana*, 5, 129-145. Recuperado de <https://bit.ly/2X6TjBu>
- Verbalis, J. (2012). *Natural fingering: A topographical approach to pianism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Vern, D. (1963). *The Physiological errors and the reshaping of piano technique by F. A. Steinhausen: A translation study* (tesis doctoral). University of Rochester, Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/2zvTFaR>
- Vicente, A. (2007). *Evaluación del currículo en los conservatorios de Grado Superior de Música de Andalucía* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/17826160.pdf>
- Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España: Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 499-516. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/120947>
- Villafruela, A. (2012). *Evaluación curricular de los Estudios Superiores de Música. Percepción del estudiante* (tesis doctoral). Universidade da Coruña, España. Recuperado de <https://bit.ly/3erdNLy>
- Viso, M. (2015). El piano en Galicia. En J. A. Gómez Rodríguez (Ed.). *El piano en España entre 1830 y 1920* (pp. 375-409). Madrid: Sociedad Española de Musicología (SEdeM).

- VV. AA. (1917). *Escuela Superior de Piano* (3 vols.). Madrid: Sociedad Artístico Musical.
- Walker, A. (2011). *Reflections on Liszt*. Londres: Cornell University Press.
- Wallick, B. (2013). *Piano practice: Practice routines and techniques for concert pianists* (tesis doctoral). University of Pretoria, Sudáfrica. Recuperado de https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/32394/Wallick_Piano_2013.pdf?sequence=1
- Wan, B. C. P. (2017). *Contemporary Russian Piano School: Pedagogy and performance* (tesis doctoral). King's College London, Reino Unido. Recuperado de [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/theses/contemporary-russian-piano-school\(4f66a698-3d93-472c-9e80-6c0a1670fce5\).html](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/theses/contemporary-russian-piano-school(4f66a698-3d93-472c-9e80-6c0a1670fce5).html)
- Ward, E. (1874). *Gymnastics for the Fingers and Wrist*. Nueva York: Carl Fischer.
- Weber, W (1999). The History of Musical Canon. En N. Cook y M. Everist (Eds.). *Rethinking Music* (pp. 336-355). Oxford: Oxford University Press.
- Wheatley-Brown, M. (2011). *An analysis of terminology describing the physical aspect of piano technique* (tesis de maestría). University of Ottawa, Canadá. Recuperado de <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/20434>
- Wheatley-Brown, M., Comeau, G. y Russell, D. (2013). The role and management of tension in pedagogical approaches to piano technique. *Arts BioMechanics*, 2(1), 1-17.
- Wolff, K. (1979). *Schnabel's interpretation of piano music*. Nueva York: Norton.
- Wöllner, C. y Ginsborg, J. (2011). Team teaching in the conservatoire: the views of music performance staff and students. *British Journal of Music Education*, 28(3), 301-323.
- Wong, K. T. K. (2008). *The contribution of Carl Czerny to piano pedagogy in the early nineteenth century* (tesis doctoral). University of New South Wales, Australia. Recuperado de https://www.unsworks.unsw.edu.au/primo-explore/fulldisplay/unsworks_1691/UNSWORKS

- Woronchak, M. y Comeau, G. (2016). The value of reflective journaling with advanced piano students. *Reflective Practice*, 17(6), 792-805.
- Wright, A. (2016). *The polyphonic touch: Coarticulation and polyphonic expression in the performance of piano and organ music* (tesis doctoral). Universiteit Leiden, Alemania. Recuperado de <https://bit.ly/2zuIfZ4>
- Zabalza, D. (1892). *Mecanismo diario: Ejercicios para el desarrollo del 4º y 5º dedo de ambas manos aplicables desde el 4º año en la enseñanza del piano*. Madrid: J. Campo.
- Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (52), 95-122. Recuperado de <https://bit.ly/346XAGH>
- Zhu, Y., Ramakrishnan, A. S., Hamann, B. y Neff, M. (2013). A system for automatic animation of piano performances. *Computer Animation and Virtual Worlds* 24(5), 445-457. Recuperado de <https://bit.ly/3cqpUXr>
- Zhukov, K. (2006). Gender issues in instrumental music teaching in australian conservatoriums. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 22-36.
- Zhukov, K. (2012). Teaching strategies and gender in higher education instrumental studios. *International Journal of Music Education*, 30(1), 32-45.

2. LEGISLACIÓN

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Boletín Oficial del Estado, de 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado, de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295).
- Real Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música (Boletín Oficial del Estado, de 24 de octubre de 1966, núm. 254, pp. 13381 a 13387).
- Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música (Boletín Oficial del Estado, de 27 de agosto de 1992, núm. 206, pp. 29781-29800).
- 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 (Boletín Oficial del Estado, de 27 de octubre, núm. 259, pp. 1-12).
- 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 (Boletín Oficial del Estado, de 5 de junio de 2010, núm. 137, p. 48480-48500).
- 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. (Boletín Oficial del Estado, de 7 de febrero de 2015, núm. 33, pp. 10319-10324).

VII. ANEXOS

ANEXO I: RELACIÓN DE CENTROS DOCENTES DE ENSEÑANZA MUSICAL SUPERIOR

1. Relación de Centros Docentes No Universitarios de Enseñanza Musical Superior

Tabla 1. Centros Docentes no Universitarios de Enseñanza Musical Superior en España en 2020

CA	Localidad	Denominación	Naturaleza	Especialidades	
				Interpretación	Pedagogía
Andalucía	Córdoba	Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco	Centro público	X	
	Granada	Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia	Centro público	X	X
	Jaén	Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira	Centro público	X	
	Málaga	Conservatorio Superior de Música de Málaga	Centro público	X	
	Sevilla	Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo	Centro público	X	
Aragón	Zaragoza	Conservatorio Superior de Música de Aragón	Centro público	X	
Principado de Asturias	Oviedo	Conservatorio Superior de Música Eduardo	Centro público	X	X

		Martínez Torner			
Illes Balears	Palma	Conservatori Superior de Música i Dansa	Centro público	X	X
Canarias	Sede en Las Palmas de Gran Canaria y en Santa Cruz de Tenerife	Conservatorio Superior de Música de Canarias	Centro público	X	X
Castilla-La Mancha	Albacete	Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha	Centro público	X	
Castilla y León	Salamanca	Conservatorio Superior de Música de Castilla y León	Centro público	X	
Cataluña	Barcelona	Centre Autoritzat d'Ensenyaments Artístics Superiors de Música Taller de Músics	Centro privado	X	X
	Barcelona	Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC)	Centro privado	X	X
	Barcelona	Jam Session	Centro privado	X	X
	Barcelona	Conservatori del Liceo	Centro privado	X	X
Extremadura	Badajoz	Conservatorio Superior de Música Bonifacio Gil	Centro público	X	

	Plasencia	Musikex Escuela Superior de Música de Extremadura	Centro privado	X	X
Galicia	A Coruña	Conservatorio Superior da Coruña	Centro público	X	X
	Valga	Centro Superior de Música de Galicia	Centro privado	X	X
	Vigo	Conservatorio Superior Mayeysis	Centro privado	X	
	Vigo	Conservatorio Superior de Música de Vigo	Centro público	X	X
Madrid	Madrid	Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska	Centro privado	X	X
	Madrid	Centro Superior de Enseñanza Musical Progreso Musical	Centro privado	X	X
	Madrid	Centro Superior de Enseñanza Musical Música Creativa	Centro privado	X	
	Madrid	Escuela Superior de Música Nuestra Señora del Loreto	Centro privado	X	X
	Madrid	Escuela Superior de Música Reina Sofía	Centro privado	X	
	Madrid	Real Conservatorio Superior de Música de Madrid	Centro público	X	X

Murcia	Murcia	Conservatorio Superior de Música Manuel Massotti	Centro público	X	X
Navarra	Pamplona /Iruña	Conservatorio Superior de Música de Navarra	Centro público	X	X
Comunitat Valenciana	Alicante/ Alacant	Conservatorio Superior de Música Óscar Esplá	Centro público	X	X
	Castellón/ Castelló	Conservatorio Superior de Música Salvador Seguí	Centro público	X	X
	Valencia/ València	Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo	Centro público	X	X
	Valencia/ València	Centro Privado Autorizado Superior de Música Berklee-Valencia	Centro privado	X	
	L'Elia	Centro Privado Autorizado Superior de Música Esmar	Centro privado	X	X
País Vasco	Donostia/ San Sebastián	Centro Privado Autorizado Superior de Música Musikene	Centro privado	X	X

Fuente: elaboración propia.

2. Relación de Centros Docentes Universitarios de Enseñanza Musical Superior

Tabla 2. Centros Docentes Universitarios de Enseñanza Musical Superior en España en 2020

Provincia	Localidad	Denominación	Naturaleza	Especialidades	
				Interpretación	Pedagogía
Madrid	Madrid	Universidad Alfonso X El Sabio	Centro privado	X	
La Rioja	Logroño	Universidad Internacional de La Rioja	Centro privado		ecléctico

Fuente: elaboración propia.

ANEXO II: ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS GUÍAS DOCENTES: BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

Badura-Skoda, P y Badura- Skoda, E. (2010). *Interpreting Mozart*. Nueva York: Routledge.

Banowetz, J (1999). *El pedal pianístico*. Madrid: Pirámide.

Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Boileau.

Brendel, A. (2001). *On music*. Chicago: A cappella.

Campa, A. (1993). *Aproximación analítica a la interpretación en el piano*. Madrid: Real Musical.

Casella, A. (1954). *Il pianoforte*. Milano: Ricordi.

Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Editorial.

Cortot, A. (1928). *Principes rationels de la technique pianistique*. París: Salabert.

Cortot, A. (1986). *Aspectos de Chopin*. Madrid: Alianza.

Deschaussées, M. (1982). *El pianista: Técnica y metafísica*. Valencia: Diputación provincial de Valencia.

Deschaussées, M. (1988). *El intérprete y la música*. Madrid: Rialp.

Eigeldinger, J. J. (1996). *Chopin pianist and teacher: As seen by his pupils*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fay, A. (1979). *Music studies in Germany*. Londres: Greenwook Press.

Ferguson, Howard (2003). *La interpretación de los instrumentos de teclado: Desde el siglo XIV al XIX*. Madrid: Alianza.

Gát, J. (1956). *The technique of piano playing*. Budapest: Corvina.

Leimer, C. y Giesecking, W. (1938). *Ritmo, dinámica y pedal*. Buenos Aires: Ricordi.

Leimer, C. y Giesecking, W. (1940). *La moderna ejecución pianística*. Buenos Aires: Ricordi.

Levaillant, D (1990). *El piano*. Barcelona: Labor.

Long, M. (1971). *Au piano avec Maurice Ravel*. París: Julliard.

Long, M. (1972). *En el piano con Claude Debussy*. Buenos Aires: Granica.

Nieto, A. (2001). *El pedal de resonancia: El alma del piano*. Barcelona: Boileau.

Nieto, A. (2011). *La digitación pianística*. Zaragoza: Mira Editores.

Rattalino, P. (2005). *Historia del piano*. Barcelona: Idea Música.

Rink, J. (2006). *La interpretación musical*. Madrid: Alianza musical.

Rosen, C. (1986). *El estilo clásico: Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid: Alianza.

Schonberg, H. (1990). *Los Grandes Pianistas*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

ANEXO III: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

1. Transcripción del Grupo de Discusión Granada

1 ENTREVISTADOR: Buenos días. Os voy a proponer a continuación una serie de temas desde lo más general, como aquellos que tienen que ver con la estructura del conservatorio y sus planes de estudio, hasta aquellos más personales, como los que tienen que ver con cómo se afronta el estudio desde una perspectiva individual, etc. Entonces para romper el hielo, ¿por qué habéis elegido este conservatorio?, ¿qué pensáis que da prestigio a un conservatorio?, ¿en qué os fijáis vosotros cuando elegís un centro para estudiar? En definitiva; ¿qué es importante para vosotros y vosotras cuando decidís ir a estudiar a un sitio?

2 J.: El profesorado.

3 A.: sí

(risas)

4 A.: A parte del profesorado creo que es muy importante también la ciudad en la que está. Por ejemplo, el conservatorio de Granada suena más, porque es aparte una ciudad en la que se hacen muchos conciertos, que tiene salas importantes, hay muchos coros dentro de la ciudad, orquestas. Es una ciudad artística, por así decirlo, que te da muchas oportunidades y posibilidades.

5 ENTREVISTADOR: ¿Oportunidades a nivel laboral, para crecer como músico?

6 A.: Sí, tanto laboral como a lo mejor...porque tú quieres participar y aquí te enriqueces artísticamente.

7 ENTREVISTADOR: O sea, el entorno. Muy bien. Y, por aquí, alguien comentaba que el profesor.

8 J.: Sí, en mi caso yo me vine a Granada principalmente porque mi hermano estudia también aquí y digamos que el lugar lo tenía todo, pensando también

económicamente. Pero también coincidió que, como conservatorio, también tenía referencias de que, a nivel de Andalucía, estaba bien.

9 ENTREVISTADOR: O sea, que el profesorado en general también se valora.

10 M.: sí, sí, en general pero el que más te gusta es el de piano, ¿no?

11 J.: sí, a ver, claro. Las otras asignaturas teóricas como que son secundarias, ¿sabes?

12 P.: (hablan a la vez) pero porque confías en que estén bien, sabes.

13 J.: aunque no se cumpla.

(risas)

14 ENTREVISTADOR: Vale. Entonces, ya que has sacado el tema del resto de asignaturas: vosotros que sois todos de interpretación, ¿os parece coherente el resto de asignaturas que se os plantean en el plan de estudios?

15 E.: yo no estoy de acuerdo. Al menos, yo no veo muy bien la especialidad enfocada en sí a lo que es la interpretación. A lo que más prioridad le tienes que dar es a lo que es en sí tocar. Yo pienso que hay alguna asignatura que, no porque no sean interesantes, sino que la forma en la que se enseña no me parece a mi útil; es decir, no me aporta algo que yo pueda después llevar luego al terreno de la interpretación. Entonces, lo veo una pérdida de tiempo pensando en poder invertir ese tiempo a la hora de estar estudiando y también lo que pienso es que veo mucha falta de exposición en público –aunque eso ya supongo que dependerá del profesor: hay algunos que hacen más audiciones y otros menos–. Pero ya no hablo solo de las audiciones, sino que en general, por ejemplo, al igual que para viento hay muchas más actividades de cara al público, para los pianistas, por ejemplo, veo escasa esa actividad, ya no solo en el conservatorio, sino fuera de él también.

16 ENTREVISTADOR: O sea, hablas de audiciones, de clases, eventos; ¿propones que se promueva sacar al alumnado del conservatorio?

17 E.: sí porque en sí lo que el intérprete necesita es mucho rodaje, y si falta ese rodaje, por mucho que tú toques y estudies, no veo yo que del todo esté bien enfocada la especialidad.

18 ENTREVISTADOR: Entonces, como resumen tu echas en falta tocar más, como un enfoque un enfoque más práctico dentro de las materias.

19 J.: A ver, también es verdad que en el curso en el que ella está, que es segundo, hay más teóricas, yo que estoy en cuarto –bueno y en tercero también se cumple– tengo más prácticas: casi todo es práctico. Mi punto de vista es que es demasiada carga lectiva. Son muchísimas asignaturas.

20 P.: En tercero es cuando entra el bajón: no quiero estar en el conservatorio, etc. Nadie se queja hasta que no llega a tercero.

21 M.: Es que es mucha carga.

22 P.: está mal repartido. No sabes a lo que tienes que dar más prioridad.

23 M.: es que antes eran más horas y más cursos y ahora se ha condensado y claro, mi mente no va a dar de sí para hacerlo en la mitad de tiempo todo, ¿sabes?

24 J.: el problema es que también hay muchos (en las asignaturas prácticas); en una hora hay como cuatro o cinco.

25 M.: está muy condensado la parte práctica en dos cursos solamente. Tu entras al conservatorio con las teóricas en plan: “ja, ja, qué bien, tal”; pero luego llegas a tercero y dices: ¿qué hago?

26 P.: sí que está mal organizado para que te pueda cundir la clase en sí.

27 ENTREVISTADOR: Habéis sacado un tema también interesante; una cosa es cómo está planteado el plan de estudios, pero dentro de la asignatura el profesor tiene un poco de manga ancha, entre comillas, entonces también puedes un poco hacer ampliaciones de contenidos, etc. Que también es verdad que eso te lo da un poco la experiencia, en base a lo que tú ves que funciona y no funciona en clase. Pero volvemos otra vez al tema del profesorado y del plan de estudios; ¿vosotros os habéis leído el plan de estudios, lo conocéis?

28 P.: hay que empezar por ahí (risas).

- 29 M.: yo lo he hecho este año si te soy sincera.
- 30 AN.: ¿lo que se supone que se va a dar en la asignatura te refieres? Nuestro profesor nos da la guía didáctica a principio de curso y luego ya está. El profesor nos dijo a principio de curso: “yo voy a hacer esto, esto es lo que voy a hacer”. Luego ya...lo que se haga o no...
- 31 A.: él te explica lo que se va a dar a lo largo del curso, pero luego en las clases es como que él hace lo que quiere.
- 32 AN.: se pierde el hilo.
- 33 A.: y te pone las obras que quiere y no hace lo de la unidad didáctica, por no decir otra cosa vaya (risas). Entonces...
- 34 P.: pero la programación es importante saberla.
- 35 J.: yo veo un poco absurdo llevar al extremo la programación. Por ejemplo, en mi caso, que estoy en la asignatura de repertorio orquestal, se supone que en segundo (cuarto curso de superior) te piden un concierto de Beethoven; pero bueno, puedes salirte un poco e irte más al romanticismo. Yo me cogí Prokofiev, entonces me cogí uno muy difícil. Y claro, no sé si me va a dar tiempo a terminarlo, pero creo que con lo que ya llevo trabajado y llevo hecho, creo que ya he cumplido los objetivos propuestos, quizá no el concierto completo, pero si comparamos mi caso con otra persona que igual tiene un Beethoven pues igual mis objetivos sí que están cumplidos, aunque yo no haya terminado mi concierto, ¿sabes lo que te digo? Y que a lo mejor por no terminarlo me suspenda, pues es como que hasta qué punto...(risas).
- 36 ENTREVISTADOR: y en general, ¿vosotros pensáis que hay flexibilidad con la guía docente?
- 37 J.: depende
- 38 G.: depende de la asignatura y del profesor, pero hay muy poco margen para elegir cosas que a uno le interesa.
- 39 ENTREVISTADOR: vamos a hablar de la asignatura de piano, una compañera ya ha dicho que se debería tocar más en audiciones. Entonces

siguiendo un poco las demandas que tenéis vosotros y vosotras como músicos, supongo que la parte del repertorio será muy importante: ¿os parece coherente el repertorio que se está estudiando en los conservatorios?

40 J.: sí y no (risas). Estamos muy centrados en el repertorio clásico sin salirnos más allá de repertorio más moderno del siglo XX y XXI, contemporáneo, porque la sociedad evoluciona y creo que nos estamos dejando una gran parte de repertorio olvidado.

41 G.: el canon de las obras tradicionalmente importantes está bien y hay que estudiarlo, pero hace falta también otra parte importante: más decanta a que el alumno pueda elegir lo que le interese

42 ENTREVISTADOR: ¿en base a...?

43 G.: a tu perfil como músico que te quieras crear.

44 ENTREVISTADOR: Tú demandas un poco de libertad a la hora de escoger tus necesidades.

45 G.: la música contemporánea tiene que ser parte de la técnica del instrumento, no solo parte de una asignatura que se llama taller contemporáneo.

46 ENTREVISTADOR: ¿se podría estudiar todo el repertorio en la hora y media semanal?

47 J.: claro, si tuviéramos menos asignaturas que igual no son tan importantes y más horas enfocadas a lo que es el repertorio de piano...

48 P.: ahí sí que se podría igual. Pero yo quiero decir por mi experiencia que, cuando sales fuera a dar clase, tú no puedes saber piano y punto, y aquí hay una serie de cosas que tú debes saber, como la armonía, que es imprescindible para el piano.

49 M.: el problema es que no damos clase fuera; es que el uno por cierto sale siendo intérprete pero el resto no.

50 P.: yo no conozco ni ese uno. Es porque se llevan lo de intérprete como a élite.

(risas)

51 ENTREVISTADOR: Es verdad que lo que se pretende dentro de los planes de estudio es que salgáis tocando, ¿no?

52 E.: yo la verdad es que lo que ha dicho mi compañera, por ejemplo, lo que ha dicho en torno a la armonía, como no me ha llamado la atención nunca, y a lo mejor tampoco me lo han sabido enseñar bien desde un principio, a mi me ha costado la vida, entonces siempre he ido como quitándole importancia en el sentido, de bueno no está tan relacionado con la música, etc...pero por ejemplo, hace una semana, el profesor de cámara me dijo de memorizar una cosa por acordes y me preguntó delante de todos que qué acorde era es: me puso delante de todos en un compromiso de una situación que yo...

(risas)

53 E.: en ese momento me di cuenta de lo importante.

54 J.: claro, es que una cosa es verlo en teoría y otra cosa es verlo en práctica.

55 M.: claro es que no tiene nada que ver. Una cosa es que te lo pongan en la pizarra en clase de análisis, que tu lo ves y dices venga, cuenta y tal y sabes lo que es. Pero en el momento en que tu veas en la partitura...es como...

56 ENTREVISTADOR: Y entonces yo me pregunto, para memorizar ¿qué estrategias empleáis vosotros?

57 E.: pues repetición...

58 P.: es que yo no uso la armonía.

(silencio)

59 A.: luego también es que a veces nosotros no sabemos la importancia que tienen esas otras asignaturas. Por ejemplo, mucha gente pregunta por ejemplo la finalidad de la clase de Performance, que cuál es la finalidad –que nos ha enseñado ritmo, movimiento, bailar, etc.–. Y luego esas cosas forman parte de, a la hora de sentarte a tocar, tiene que ver todo...Muchas veces me planteo, porque yo no quiero ser concertista y me encanta la enseñanza, y me planteo vale y una vez acabe el superior, qué. Porque yo puedo aprender lo que me ha gustado de

un profesor y coger eso, puedo aprender lo que no me ha gustado y decir no, así no. Pero hecho también en falta una asignatura que te diga cómo va enfocada la enseñanza, pero desde para ti, desde tu punto de vista (características personales) cuando acabas, porque claro mira ya está tienes el título, ya eres profesor, apruebas las oposiciones...muy bien, tocas muy bien, entiendes de...pero ¿y ahora qué?

60 ENTREVISTADOR: Si eso lo tratamos después, pero ahora que dices el motivo de elección de la especialidad de interpretación. En tu caso, has elegido interpretación porque son más horas a la semana...porque piensas que hay más calidad en los contenidos en diferencia con pedagogía...

61 A.: porque yo creo que, en cuanto a piano, de hecho muchos profesores de piano no cogen alumnos de pedagogía porque piensan que como no son de interpretación: ah no voy a coger a un alumno de pedagogía porque a lo mejor no va a trabajar lo mismo y yo quiero exigirle lo mismo que uno de interpretación. Conozco casos. A ver, yo elegí piano porque mi profesor me aconsejó de hacer primero interpretación y luego si eso coger también pedagogía y hacer la doble especialidad.

62 ENTREVISTADOR: o sea en tu caso, ¿sí que ves un poco un posible prejuicio existente hacia pedagogía?

63 P.: sí, en mi caso al principio sí, pero luego ya no.

64 ENTREVISTADOR: Aunque ahora lo que cambia es el resto de asignaturas y sus horas lectivas, porque lo que viene siendo la asignatura de piano es idéntica...

65 Alumna 2: yo creo que el problema es que hay muchísimos profesores de algunas asignaturas que no están preparados y que no tienen ni idea de lo que están dando. Que a lo mejor han estudiado para dar unas materias y han terminado dando otras completamente distintas. Y lo que no entiendo es por qué un profesor está impartiendo una asignatura de la que no tiene conocimientos y no puede profundizar, etc.

66 ENTREVISTADOR: aunque ahí ya hablas de teóricas...con piano en general se puede decir que estáis contentos aunque la forma de complementar

los conocimientos podría ser mejor, se puede decir, ¿no? Igual con otros contenidos de las asignaturas teóricas u otras asignaturas aprenderíais más piano.

67 Alumna 2: o no

68 J.: sí, el problema es que hay muchas asignaturas muy importantes, como improvisación, que yo creo que es muy importante –porque estamos cegados con el papel e improvisar es importante– y el problema es que se empieza a dar cuando estás acabando la carrera. Yo creo que al final volvemos siempre al principio, y es que para mejorar hay que estudiar, claro, pero con tantas asignaturas y carga lectiva, es que, de todo, no se puede estudiar todo.

69 ENTREVISTADOR: Vale.

70 J.: Yo es que con tantas asignaturas que tenemos...

71 E.: yo es que ese es el problema que yo veo.

72 ENTREVISTADOR: ¿cuántas horas creéis que es necesario estudiar piano?

73 E.: ¿en tercero y cuarto?

74 MA.: hace falta otro día más.

(risas)

75 ENTREVISTADOR: ¿cuántas horas estudiáis de piano?

76 MA.: hay días que te sobran dos horas porque entre clases aquí o allí...

77 ENTREVISTADOR: ¿te sobran o te faltan?

78 MA.: te sobran [horas] de asignaturas teóricas.

79 ENTREVISTADOR: ¿y cuántas consideráis que sería necesario estudiar?

80 J.: cinco o seis

81 AN.: hombre según el repertorio que estés llevando, según las capacidades que tengas.

82 MA.: en primero y segundo yo creo que no es necesario 5 o 6 horas.

83 AN: yo creo que cuatro o cinco solo de piano.

84 M.: Pero claro imagínate que te cuesta además improvisación, o acompañamiento. Pues tu no puedes estar...tú en una hora no tienes resuelto el problema, porque a mi me cuesta por ejemplo (risas).

85 J.: luego también es importante que el tiempo que inviertas sea completamente aprovechado.

86 ENTREVISTADOR: o sea, la concentración, ¿no?

87 J.: porque trabajas un montón de horas y al final no puedes.

88 ENTREVISTADOR: claro. Me gustaría ir tratando algún tema más, ya para ir terminando. Por ejemplo, el de la técnica pianística. Imagino que decís que hay que estudiar muchas horas porque el desarrollo de la técnica lo consideráis importante. Os lanzaré una pregunta concreta, ¿vosotros creéis conveniente trabajar la técnica con material aparte o lo trabajáis con el repertorio mismo...?, ¿hasta qué punto es importante la técnica para vosotros y vosotras, que sois de interpretación?

(silencio)

89 A.: en mi caso...la técnica es para calentar: hacer escalas, algún pasaje de alguna obra que te sirva, tal...pero luego: ¿qué pasa? Pues, que ya que tengo un rato para estudiar, y quiero aprovecharlo, pues no es que me tire calentando mucho tiempo: directamente me voy a la obra, y en un pasaje que a lo mejor no me salga, que trabaje octavas o que trabaje otras cosas, pues ya lo trabajo ahí.

90 ENTREVISTADOR: vale, o sea que, en tu caso, la falta de tiempo te impide, o te hace decantarte por no estudiar técnica con un programa secuenciado.

91 A.: claro. A ver...yo ha habido veces que...cuando –bueno yo tengo un libro de estos que trabaja la técnica de escalas y tal, desde hace tiempo– y habido veces que...digo...”venga me voy a poner va”. Pero luego digo: “si es que estoy muy cansada y no tengo tiempo...”

92 ENTREVISTADOR: ¿alguien estudia la técnica con libros? Fuera del repertorio....

93 M.: ¿que ha estudiado o que estudie?

94 ENTREVISTADOR: que estudia, que estudia.

(risas)

95 J.: no

(hablan a la vez)

96 AN: no

97 M.: no, siempre la técnica aplicada a un estudio...

98 MA: sí, a un estudio o una obra.

99 M: o sea...es que para mi los estudios es estudiar técnica.

100 MA.: de hecho, yo le pregunté al profesor, bueno...uhm...: “¿aparte de las obras, tú nos recomiendas, tú crees que nos convendría que nos mandes ejercicios aparte...pues... aparte de las obras que estamos viendo, ejercicios de octavas, ejercicios de lo que sea...?” Y dice: “que no, yo creo que no es necesario –dice– que con las obras ya es suficiente”. Y bueno...claro, yo pregunté porque sé que en otros sitios activamente se estudia la técnica.

101 ENTREVISTADOR: Y claro, entonces ¿tú estudias los pasajes de las obras que no te salen de alguna forma en especial...o a base de repetición...? Pensando en resolver los problemas técnicos, claro.

102 MA.: bueno...sí... ¿cómo lo estudio, no?, ¿cómo lo abordo?

103 ENTREVISTADOR: Pensando en resolver los problemas técnicos claro. O sea, si tú aplicas algunos patrones determinados...

104 MA.: ¿para que se te quede mejor dices? Sí...a ver...según el pasaje...pues puedo hacer...por ejemplo...si un pasaje lo puedo agrupar en acordes porque así se te queda mejor, no sé...yo creo que me entenderéis, ¿no? Técnicas de estas que usamos...

105 M.: sí.

106 E.: sí

(hablan a la vez).

107 Agrupar en grupos de no sé cuantos...

108 J.: yo por ejemplo en un pasaje que sea muy difícil, muy enrevesado, lo que hago es simplificarlo mucho, mucho: me quedo con lo base y a partir de ahí voy añadiendo cosas.

109 ENTREVISTADOR: o sea, simplificas quitando notas, te refieres. Te haces como una especie de esqueleto digamos, simplificado notas. ¿Simplificas las notas de los acordes también? Por ejemplo, hacer una octava en un acorde determinado porque dices aquí hay muchas notas...

110 J.: claro, claro.

111 ENTREVISTADOR: o igual si tienes un arpeggio dices voy a tocar solo el bajo para simplificar. Y, en ese momento, ¿tú vas siguiendo la armonía aunque sea internamente?, ¿vas pensando en la armonía cuando haces esa simplificación o piensas exclusivamente en temas técnicos de digitación, etc.

112 J.: normalmente pienso más en técnica, sí.

113 ENTREVISTADOR: es curioso, porque si haces una reducción de muchas notas y lo simplificas quitando notas...sería más lógico pensar en la armonía en lugar de en los problemas técnicos. Porque los problemas técnicos van como muy en bloque, ¿no?

114 P.: claro.

115 M.: es que...

(risas)

116 G.: también hay que tener claro qué significa un problema técnico, si se refiere solamente a los movimientos que hay que hacer con las manos y brazos, o si es más un problema de entendimiento de la estructura musical, que

simplemente puede pasar que alguien no entiende una progresión complicada de acordes pero piensa que es un problema técnico y va repasándolo muchas veces pero no lo resuelve porque no lo entiende en el fondo. Para mi es muy importante siempre tener muy claro si el problema es porque no me muevo bien o porque no entiendo la música. Son cosas muy diferentes.

117 ENTREVISTADOR: claro. En este caso con técnica yo me refería pues a los movimientos comúnmente aceptados por los pianistas: como escalas, notas dobles, arpeggios, trinos, etc., que desde finales del XVIII se empezaron a sistematizar en los tratados técnicos. Por eso os preguntaba sobre al gún libro en concreto, porque hay mucha literatura al respecto. Bueno, hemos hablado de problemas: problemas de concentración, posturales...¿se trabajan este tipo de problemas en la asignatura de piano? O es una cosa que te resuelves tu...

118 MA.: te buscas la vida.

119 M.: te buscas la vida como puedes.

120 AN.: yo hecho en falta a parte de eso, o sea de el profesor te indique cómo estudiar, hecho en falta lo que tú decías antes de la memoria...su técnica...lo que sea, lo que tenga él, pero que te lo enseñe. Yo por ejemplo en mi caso, yo la memoria que hago es muscular, completamente. Entonces, si que es verdad que hay veces en pasajes en los que te quedas en blanco por los nervios y tal, entonces yo lo que hecho en falta es eso: técnicas de memorización para el pianista, porque realmente es lo que vamos a hacer luego, interpretar, ¿no?

121 ENTREVISTADOR: claro.

122 AN.: entonces...y a nosotros que se nos exige un recital de 40-50 minutos mínimo de memoria.

123 ENTREVISTADOR: claro, igual está ligado con el tiempo de exposición también, ¿no? En tu caso valorarías la experiencia de tu profesor sobre la memoria y la técnica, ¿no?

124 AN.: claro, porque normalmente los profesores ya han tenido que dar clase con muchísimos alumnos, ¿no? Entonces, pues que te enseñe técnicas que haya visto y aplicado, que sean más efectivas.

125 E.: claro, yo es que antes por ejemplo, no me exigían tocar de memoria. Casi nunca he tenido que estudiar de memoria. Entonces cuando llegué aquí que me dijeron toca todo de memoria, que si no era de memoria no tocaba, pues fue como...nunca me he visto en esa situación antes. Entonces al principio me costó muchísimo arrancar. Y también me di cuenta de que no es estudiarte la obra y memorizarla, sino que mientras la estás estudiando ya la están memorizando; mientras estudias un pasaje al final se me quedaba, a veces porque sé que es esta tonalidad, a veces porque tal. Y luego, también eché mucho en falta que te vaya el profesor cómo estudiar. Y aquí, bueno pues si no lo sabéis, pues tienes que entenderlo por ti misma. Entonces yo tuve una época en la que estuve muy perdida...no entendía el por qué.

126 ENTREVISTADOR: Y, en general, ¿estáis contentos con el nivel que estáis adquiriendo dentro del conservatorio?

127 M.: yo no

128 E.: yo tampoco

129 M.: me lo esperaba de otra forma. Yo he llegado a tercero y ha sido el cambio de mi vida. Yo pensaba que en cuatro años tendría mi carrera. Digo, “después de estos años puedo elegir lo que yo quiera hacer”. Pero ahora, me he dado cuenta de que prefiero incluso repetir curso e ir poco a poco, o hacerlo de manera que me guste a mi, que ir rápido, porque es que tengo también la sensación de que todo el mundo quiere terminar rápido y, tal y como están las cosas, pues yo estoy en plan: yo tranquila...

130 ENTREVISTADOR: bueno tienes cierto margen que te permite el plan de estudios de repetir y dejarte asignaturas y eso. Y en general, ¿consideráis que son suficientes cuatro años o mejor cinco para acabar el superior?

131 J.: cinco.

132 M.: cinco.

133 J.: cinco, mínimo.

134 AN.: yo creo que cinco y el último para el TFG.

- 135 M.: yo creo que tal y como está planteado mejor cinco.
- 136 ENTREVISTADOR: Y el último año dedicarse a repertorio y al TFE, como dice vuestro compañero.
- 137 AN.: es que si tienes que hacer el programa de 50 minutos o más y preparar un trabajo, pues...
- 138 ENTREVISTADOR: y para ir cerrando, expectativas laborales: ¿os veis dando clase la mayoría?
- 139 J.: a mi me gustaría enfocarlo al mundo del pianista acompañante. Ya sea dando clases o estar acompañando cantantes en un compañía de ópera. Porque yo creo que es una manera de que tienes que estudiar, pensando en ti, a la vez que estás acompañando. Porque la docencia tiene el peligro ese, de que digas, estoy aquí colocao y ale, ya no toco.
- 140 E.: yo clases.
- 141 M.: sí
- 142 A.: yo lo que pienso es que como músico tenemos que buscar fuera y seguir tocando, como formación, que te guste a ti.
- 143 P.: es que te va a ayudar a enseñar mejor, lo que tu hagas fuera.
- 144 ENTREVISTADOR: o sea, que los que decís docencia, es docencia, pero también tocar, ¿no?
- 145 A.: claro.
- 146 ENTREVISTADOR: bueno y una última pregunta, ahora que estamos en el mundo de las TIC: ¿enseñanza online de piano, sí o no?, ¿sería posible por videoconferencia?
- (risas)
- 147 E.: no se
- 148 A.: pero interpretación o armonía.

149 ENTREVISTADOR: una clase de piano. Combinar la modalidad presencial, por ejemplo, decir de verse una vez al mes, pero mientras tanto hacer videoconferencia.

150 M.: yo eso no...no lo veo. Si en cuanto a sonido ya cuesta entenderlo en una clase..que te dices hazlo así y te cuesta oír la diferencia...por videoconferencia no...

151 MA.: yo no lo veo.

152 AN.: el concepto tradicional de una clase de piano creo que no se puede conectar con esta forma tecnológica. Por ejemplo, en la escuela de música en la que trabajo yo, son sobre todo niños, y es tiempo y veo que mucho que música hay un trabajo pedagógico que tengo: tengo que explicar como funciona el piano por dentro, responder a preguntas que tienes a parte...

153 ENTREVISTADOR: en este caso me refería a la enseñanza superior. En niños y niñas aparte existiría el problema de la concentración, tendría que estar un padre con ellos, sería más complicado. Pero dentro del superior...

154 AN.: ok, tampoco

155 A.: ¿Cómo haciendo una masterclass?

156 ENTREVISTADOR: sí, sí

157 J.: o sea, tu profesor te dice lo que mejorar a través de Skype...

158 ENTREVISTADOR: sí, claro. Os parece rarísimo, os cuesta entenderlo.

159 M.: a mi me parece muy raro (risas)

160 E.: que va

161 J.: es que muchas veces necesitamos que el profesor nos diga cómo lo hace, que se siente en el piano y nos diga: ¿ves cómo hago el movimiento de mano, ves cómo...?

162 M.: a ver que si una vez se ve en presencia...pero imagínate que son dos meses sin verse.

163 AN.: ¿de dónde tienes la idea de hacerlo?

164 ENTREVISTADOR: hay tesis que se han escrito sobre enseñanza de piano online. Además, el máster online está en auge. Entonces, siguiendo un poco esta inercia de nuevas tecnologías, ha sido mi propuesta de hacer clase de instrumento de clase online. Así que como es una cosa de ahora, os lo quería preguntar a vosotros como alumnos y alumnas, por saber si en un futuro os veis haciendo eso...

165 J.: a mi me tendrían que explicar muy bien cómo se hace y bueno, si me convencen vale, pero si no...(risas).

166 E.: exacto (risas). Ahora mismo es como muy raro. Pero yo sabía que existían máster así.

167 ENTREVISTADOR: bueno, pues por mi parte ya he tratado todo lo que quería tratar. No sé si queréis sacar algún tema más, alguna inquietud, alguna cosa que queráis comentar.

168 J.: no sé, creo que también que interpretación...¿por qué tenemos que meternos en interpretación y salir como concertistas? Creo que hay muchas más cosas que se pueden hacer con el piano, que solo subirte al escenario tú solo y hacer un concierto de una hora y venga "hasta luego". Entonces, parece un poco como que te están obligando a algo y te están quitando muchas otras opciones. Yo creo que hay un mundo que cada vez va necesitando más pianistas y creo que nosotros estamos dejando esa parte olvidada del mundo real, que es más que meterte a dar clases a un conservatorio.

169 ENTREVISTADOR: Bueno, pues muchas gracias por vuestro tiempo. Me alegro de conoceros. Y nada, para cualquier cosa que necesitéis ya tenéis mis datos de contacto ¡Muchas gracias!

2. Transcripción Grupo de Discusión Castellón

1 ENTREVISTADOR: Bueno, pues un primer tema que podemos sacar es el referente a las guías docentes. No sé si vosotros conocéis las guías docentes, si las habéis leído...

2 D: yo sí, un poco.

3 J: o sea, es que la guía docente sería leer el documento uno por uno de asignatura por asignatura, entonces normalmente por falta de interés, ya que no es un documento interesante, pues no, yo no me he leído ninguna. Y sobre el plan docente pues ese sí. Ahora, si lo cambiaría...pues posiblemente también, pero supongo que de eso hablaremos más adelante.

4 ENTREVISTADOR: si, yo os recomiendo si no la habéis leído, hacerlo con la guía docente de Castellón: es un documento muy interesante que habla mucho sobre técnica. No sé quien la hizo, qué grupo de profesores o profesor, pero está muy bien hecha. La guía docente de piano es la misma que la de pedagogía y habla un poco sobre los mismos puntos de técnica. Es un documento que es verdad que no normalmente no solemos leer.

5 J.: ya.

6 L.: yo por ejemplo cuando hacía magisterio si que la primera clase de cada asignatura era leer la guía docente. Cada profesor buscaba la guía docente y explicaba cómo se iba a desarrollar la asignatura, los contenidos, el sistema de evaluación, etc. Sin embargo, en Castellón, ningún profesor nos ha mostrado la guía docente y nos ha dicho: mira esto...

7 J.: no

8 L.: esta es la guía docente.

9 D.: de hecho, yo conozco casos en los que en el sistema de evaluación pone una cosa y después hacen lo que quieren.

10 J.: también es verdad

11 L.: bueno, eso en el conservatorio, porque en la universidad lo que ponía en la guía docente era sagrado. O sea, si ponía que el sistema de evaluación era este, era este sí o sí...No era como en el conservatorio, donde la evaluación es un poco subjetiva.

12 ENTREVISTADOR: en teoría la guía docente se tiene que revisar y rehacer a principio de cada curso. La guía docente es interesante para ver cómo se va a desarrollar la asignatura, pero también es interesante para saber cómo te van a evaluar. Bueno, más cuestiones...a rasgos generales, ¿qué carencias percibís en la enseñanza de piano?, ¿qué os gustaría cambiar? Por ejemplo, ¿veis que el repertorio es adecuado a las exigencias de la asignatura o cambiaríais algo? Música de películas, otros estilos...

13 J.: mmm

14 L.: no sé

15 ENTREVISTADOR: ¿os gusta el repertorio que estáis trabajando?

16 L.: en ese aspecto mi profesor ha sido muy flexible con el repertorio. Yo en el superior no tengo ninguna queja.

17 D.: yo no sabría responderte en este caso.

18 J.: yo en el repertorio bien. Lo que yo sí que he notado es que cuando se hacían ciclos de conciertos y demás parecía que estaba estructurado, pero en el fondo tampoco estaba tan estructurado. Y también he notado que son flexibles con las peticiones del L.do. A mi por ejemplo no me han hecho hacer una obra clásica, un concierto, una romántica...sino que han sido un poco más libre en cuanto al tema de organización. Es verdad que luego las obras que tocaba sí que notaba que eran del nivel. Pero en cuanto a organización creo que había demasiado margen en este aspecto.

19 ENTREVISTADOR: o sea que la secuenciación del profesional en estilos y obras obligadas en el superior no os lo exigen...

20 J.: quizás se debería pero tal vez no tan estricto como en el profesional, donde eran tres estudios cada trimestre, etc. Era otro tipo de trabajo.

21 ENTREVISTADOR: Y ahora que hablamos de la asignatura de piano así en general, las horas de clase: ¿os parecen poco, mucho, adecuadas, creéis que se debería quitar carga lectiva de otras asignaturas....?

22 J.: no, no, yo creo que está bien. De piano una hora y media está muy bien. Luego hay asignaturas que o no están bien planteadas o no sirven de mucho...

23 D.: poco prácticas

24 J.: pero en cuanto a piano yo la hora y media lo veo bien, no sé qué opinaréis vosotros...

25 L.: sí, menos no. Dos horas no me importaría pero ya menos no.

26 ENTREVISTADOR: Y sobre la carga lectiva de otras asignaturas, ¿creéis que el currículo de interpretación debería girar en torno a piano y reducir el número de las otras asignaturas para que piano fuera la principal o consideráis que en el futuro os va a servir lo que estáis aprendiendo en otras asignaturas y no quitaríais carga lectiva de esas asignaturas?

27 D.: en mi opinión a menos que seas gran pianista vas a acabar en la docencia, entonces no sé, centrar todo un plan de estudios hacia un mercado que no existe o que es muy limitado no lo veo muy práctico.

28 L.: yo creo que depende del profesorado. Hay asignaturas que parecen maría y te toca un profesor que te hace que te encante la asignatura y te aporte un montón como músico y como persona, y hay otras asignaturas que deberías ser muy interesantes para la formación pianística y te toca un profesorado que...que no. Yo sí que veo que...

29 D.: eso ha pasado siempre.

30 L.: sí, pero yo sí que veo que demasiada carga teórica sí que hay, porque cada profesor quiere que su asignatura sea la más importante. Ya no sólo el de piano, sino que en todas el profesor quiere que su asignatura sea la más importante, y que le dediques el 60% de tu tiempo en exclusiva a su asignatura...y te mandan trabajos y trabajos...

31 D.: eso sí que es cierto. Yo creo que no tienen realmente en cuenta los créditos que corresponden en cada asignatura. La carga lectiva a veces no corresponde con los créditos, sí, sí.

32 L.: exacto. Y a mi al menos me quita mucho tiempo. A ver yo también soy meticulosa. Pero lo que me da rabia es que yo pierdo mucho tiempo haciendo trabajos tontos, y son horas que luego yo no puedo dedicarle al piano. Y realmente es para lo que estoy estudiando: estoy estudiando para tocar el piano.

33 ENTREVISTADOR: claro, o sea que en tu caso sería más el trabajo que te acarrea cursar eso que las horas de clase en sí.

34 L.: yo creo que sí, que es más el volumen de trabajo que tienes que hacer tú en casa, a mi parecer.

35 J.: o sea yo creo que las horas de clase en sí...si lo piensas y comparas con otras carreras...tampoco hacemos tantas horas de clase como en otras carreras. Si lo comparamos con otros planes yo por ejemplo veo peor el profesional. En superior no quitaría nada pero en profesional sí que tocaría las tres horas de optativa que hay desde quinto porque es una pérdida de tiempo. Es un aspecto que me ha comentado mucha gente. Yo haría que la optativa fuera solamente una hora y ampliaría las horas de piano del último ciclo del grado profesional. Es un aspecto del cual se queja bastante gente.

36 ENTREVISTADOR: muy bien. Habéis nombrado también la importancia del profesor. Me gustaría preguntaros, ¿qué consideraréis que es importante en el profesorado de piano en concreto? O sea qué os importa más.

37 L.: la empatía con el alumno. Si no hay buena conexión, para mi ya está todo perdido.

38 ENTREVISTADOR: conexión personal.

39 J.: y la humildad, sabes; porque a veces en el superior nos hemos encontrado con personas con las que era sumamente difícil tratar con ellas. Y realmente es uno de los aspectos más importantes. Lo demás a veces viene después, pero si no hay esa relación empática...

40 ENTREVISTADOR: o sea que valoráis mucho el clima que se genere entre docente y discente...

41 L.: sí. Otra cosa que a mi me ha afectado mucho es el tema de la continuidad con el profesor. Yo he tenido muchos cambios, pero de tener en primero un profesor, en segundo otro, en tercero otro, y ahora otro distinto. Y me parece que si tú estás contenta con el profesor, otra cosa es que tu no estés contenta y quieras cambiarte, pero si tú estás contenta estos cambios administrativos, por llamarlos de alguna manera, a mi me han perjudicado mucho, por ejemplo.

42 ENTREVISTADOR: claro porque no puedes establecer un plan de estudios, o sea no se puede diseñar tu progreso académico.

43 L.: claro además es que cuando llega un profesor nuevo es como que te cambia todo lo que has hecho hasta ahora, que no servía para nada. Parece que él te va a dar fórmula mágica para plantear. Cambias a otro profesor y tampoco valía lo que has hecho con el anterior. O sea...no sé. A mi personalmente es que eso me ha marcado mucho.

44 ENTREVISTADOR: y os habéis planteado si...porque claro en la universidad sí que hay libros y material didáctico para cada curso y tenemos recopilaciones hechas; ¿os habéis planteado si tal vez fuera la falta de material didáctico lo que influye en que cada vez que cambias de profesor sea un poco desastre, como decía antes la compañera? Por ejemplo, si hubiera un manual o una recopilación hecha enfocada a cómo enseñar piano y cómo aprenderlo por cada curso, con los objetivos y contenidos secuenciados, que sirviera para un guión del profesor, ¿creéis que habría menos cambio de un profesor a otro?

45 D.: totalmente, a veces es que me da la sensación de que improvisan.

46 ENTREVISTADOR: claro porque aquí hay dos cosas que podrían ser: por un lado puede pasar que cada profesor tenga su perfil muy definido, ¿no?, y entonces sepa lo que va a enseñar en base a su escuela pianística. Pero puede pasar que otros profesores no tengan ese perfil definido con respecto a una escuela pianística determinada. En superior siempre pasa que tenemos guía docente pero no tenemos manual de piano y desde el siglo XVIII se han escrito numerosos tratados destinados a cómo aprender piano...

47 J.: claro porque puede ser que tenemos mucho material pero en ninguno dice cómo aplicarlo a las clases.

48 ENTREVISTADOR: por ejemplo, Leimer y Giesecking sí que trabajan aspectos concretos, como la memoria, y te explican cómo memorizar una invención de Bach punto por punto. En el siglo XX intentaban ser más didácticos pero claro, esa línea de tratadística se ha perdido: hay mucha libertad por parte del profesor de la asignatura. Bueno, es una reflexión que os lanzo. Y así en general, moviendo tema, ¿detectáis alguna carencia en el conservatorio, algún aspecto que creáis que debería cambiar en lo referente a la asignatura de piano para mejorar?

49 D.: yo muchas veces sí que he pensado acerca de lo que has dicho ahora, de por qué, a ver ya se que es difícil porque cada uno somos distintos, que es el principio fundamental, ¿no?, de la pedagogía, pero me da bastante impotencia de pensar que no podemos encontrar de verdad un método, una aproximación de todas las metodologías posibles: ¿de verdad que es tan imposible? Es tan utópico que...claro, yo es que todos los profesores que he tenido a lo largo de mi trayectoria académica han sido distintos. Y claro cada uno lo contempla de una manera distinta, como bien decía mi compañera, hay veces que lo que te han dado antes no sirve para nada; hay que cambiar radicalmente. Es un tema que siempre me ha atraído bastante. Siempre me ha llamado mucho la atención.

50 ENTREVISTADOR: es curioso lo del cambio radical, sí.

51 J.: yo lo que he notado es que hasta hace muy pocos años lo que era la burocracia del conservatorio no se cumplía ni se hacía; no existía. Ahora se está regularizando todo este tema poco a poco. Aparte de que cada profesor tenga su propia metodología de aula sí que creo que lo que falta es que se pongan unos puntos comunes entre varios y se cumplan. Es una cosa que se está haciendo más que antes, yo creo, pero sí que es verdad que estamos como en una etapa de transición hasta que los conservatorios, pues, se adapten a esta nueva modalidad de las guías docentes...

52 ENTREVISTADOR: Una última pregunta sobre la didáctica: ¿creéis que es importante no solamente enseñar repertorio sino enseñar cómo tocar el piano

desde su vertiente pedagógica? Es decir, los aspectos didácticos, conocer el proceso, para que después cuando seas profesor lo puedas aplicar...

53 D.: yo es que creo que es fundamental lo que estáis hablando: empatía junto con una buena manera de hacer pedagogía, que también incluye el autoconocimiento para saber cómo mejorar. Al estar mejorando también se posibilita que sepas como poder dar clase en un futuro. O sea está todo relacionado.

54 L.: fundamental la didáctica.

55 J.: yo es que creo que podría ser una asignatura aparte de pedagogía del piano. Porque a nosotros nos han enseñado interpretación pero luego nosotros para dar clase no tenemos recursos: yo por ejemplo me he tenido que leer un montón de libros, que hay muy buen material (métodos, tratados, webs, etc.). Yo lo considero muy importante pero ha sido un autoaprendizaje por mi parte, o sea un poco de observarme a mi mismo y ver cómo poder aplicar lo que funcionaba y lo que no. Hay muchas cosas que nadie me ha explicado. Yo creo que quizás sí que se debería hacer de otra manera. Es verdad que nadie nos enseña a cómo enseñar el piano.

56 ENTREVISTADOR: claro, el problema está en trasladar eso que es tuyo personal, que te funciona a ti, e intentar aplicarlo a otra persona...

57 J.: claro, claro.

58 L.: yo creo que es muy importante porque al final los profesores ocupan una cátedra de profesor, no una cátedra de gran pianista. Me parece genial que seas un gran pianista, pero si no eres buen profesor: ¿qué haces enseñando? Yo creo que ahí está la clave. Para mi un buen profesor de superior de piano es aquel que es buen concertista, pero mejor profesor; porque si no te sabe enseñar, ¿de qué sirve? Me parece muy importante que un profesor salga al escenario, pero me parece mucho más importante que sepa hacer que yo sea pianista en un escenario. Yo estoy aquí para aprender, no me sirve de nada que tú toques genial, lo que quiero es tocar yo genial. Y eso es lo que me ha pasado muchas veces con muchos profesores: yo recuerdo una vez un caso que estaba con un profesor intentando tocar un pasaje que no me salía de ninguna manera y lo que hizo el profesor fue levantarme, sentarse, y me dijo: pero por qué no te sale si es fácil, y

me lo tocó él perfecto. Pues bueno, para él será fácil, pero para mí no. Hay un problema que tengo que solucionar y si no me ayudan no voy a solucionarlo. Yo creo que es muy importante que tú me ayudes en mi proceso de enseñanza.

59 ENTREVISTADOR: ¿queréis añadir algún otro tema que os preocupa?

60 J.: yo creo que como en España somos estudios superiores a medias, todo el tema este de estar fuera de la universidad, hasta que no se arregle, es lo que hace que tengamos ese problema legal de documentos. Entonces ahí entramos en otro tema, pero creo que, si estuviéramos regulados de otra manera, todo este problema de las guías docentes y demás no lo tendríamos, tendríamos otros tal vez, pero no estos. En la asignatura de piano yo creo que deberían todos los profesores del departamento funcionar igual, realmente en general, yo creo que el problema de los conservatorios muchas veces es también cómo se articula la asignatura principal de instrumento con el resto. Lo que haría mejorar la enseñanza es que el resto de asignaturas estuvieran más relacionadas con el instrumento.

61 ENTREVISTADOR: bueno, muy bien. Muchas gracias por vuestro por vuestro tiempo y vuestras aportaciones ¡Muchas gracias!

ANEXO IV: ALFA DE CRONBACH SI SE SUPRIME UN ELEMENTO

Tabla 3: Alfa de Cronbach si se suprime un elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
a1a	465,67	2584,333	,982	,987
a1b	465,00	2701,000	,000	,987
a1c	466,00	2604,000	,941	,987
a1d	465,33	2642,333	,983	,987
a2a	465,33	2642,333	,983	,987
a2b	465,00	2701,000	,000	,987
a2c	465,00	2701,000	,000	,987
a2d	465,33	2642,333	,983	,987
a3a	466,33	2546,333	,988	,987
a3b	466,33	2546,333	,988	,987
a3c	466,00	2604,000	,941	,987
a3d	465,33	2642,333	,983	,987
a4a	465,67	2584,333	,982	,987
a4b	466,00	2527,000	,982	,987

a4c	465,33	2642,333	,983	,987
a4d	465,00	2701,000	,000	,987
a5a	465,00	2701,000	,000	,987
a5b	465,00	2701,000	,000	,987
a5c	465,00	2701,000	,000	,987
a5d	465,00	2701,000	,000	,987
a6a	465,00	2701,000	,000	,987
a6b	465,00	2701,000	,000	,987
a6c	465,00	2701,000	,000	,987
a6d	465,00	2701,000	,000	,987
a7a	465,00	2701,000	,000	,987
a7b	465,33	2642,333	,983	,987
a7c	465,33	2642,333	,983	,987
a7d	465,00	2701,000	,000	,987
a8a	465,00	2701,000	,000	,987
a8b	465,00	2701,000	,000	,987
a8c	465,33	2642,333	,983	,987
a8d	465,00	2701,000	,000	,987
a9a	465,00	2701,000	,000	,987
a9b	465,00	2701,000	,000	,987

a9c	465,00	2701,000	,000	,987
a9d	465,00	2701,000	,000	,987
a10a	465,00	2701,000	,000	,987
a10b	465,00	2701,000	,000	,987
a10c	466,00	2701,000	,000	,987
a10d	466,00	2701,000	,000	,987
a11a	465,00	2701,000	,000	,987
a11b	465,00	2701,000	,000	,987
a11c	465,00	2701,000	,000	,987
a11d	465,00	2701,000	,000	,987
a12a	465,00	2701,000	,000	,987
a12b	465,00	2701,000	,000	,987
a12c	465,00	2701,000	,000	,987
a12d	466,00	2701,000	,000	,987
b1a	465,00	2701,000	,000	,987
b1b	466,00	2604,000	,941	,987
b1c	465,00	2701,000	,000	,987
b1d	465,00	2701,000	,000	,987
b2a	465,00	2701,000	,000	,987
b2b	466,00	2604,000	,941	,987

b2c	466,00	2527,000	,982	,987
b2d	465,00	2701,000	,000	,987
b3a	465,00	2701,000	,000	,987
b3b	465,00	2701,000	,000	,987
b3c	465,00	2701,000	,000	,987
b3d	465,00	2701,000	,000	,987
c1a	465,67	2662,333	,643	,987
c1b	465,33	2642,333	,983	,987
c1c	465,67	2662,333	,643	,987
c1d	465,67	2662,333	,643	,987
c2a	466,00	2604,000	,941	,987
c2b	466,33	2642,333	,983	,987
c2c	465,00	2701,000	,000	,987
c2d	465,00	2701,000	,000	,987
d1a	465,67	2584,333	,982	,987
d1b	465,67	2584,333	,982	,987
d1c	465,33	2642,333	,983	,987
d1d	465,33	2642,333	,983	,987
d2a	466,00	2604,000	,941	,987
d2b	466,00	2604,000	,941	,987

d2c	465,33	2642,333	,983	,987
d2d	465,33	2642,333	,983	,987
d3a	465,33	2642,333	,983	,987
d3b	465,33	2642,333	,983	,987
d3c	465,33	2642,333	,983	,987
d3d	465,33	2642,333	,983	,987
d4a	465,33	2642,333	,983	,987
d4b	465,00	2701,000	,000	,987
d4c	465,33	2642,333	,983	,987
d4d	465,67	2584,333	,982	,987
d5a	465,00	2701,000	,000	,987
d5b	465,67	2584,333	,982	,987
d5c	465,33	2642,333	,983	,987
d5d	465,33	2642,333	,983	,987
d6a	465,00	2701,000	,000	,987
d6b	465,00	2701,000	,000	,987
d6c	465,33	2642,333	,983	,987
d6d	465,00	2701,000	,000	,987
e1a	466,00	2604,000	,941	,987
e1b	465,00	2701,000	,000	,987

e1c	465,67	2584,333	,982	,987
e1d	465,33	2642,333	,983	,987
e2a	465,67	2662,333	,643	,987
e2b	465,00	2701,000	,000	,987
e2c	465,00	2701,000	,000	,987
e2d	465,33	2642,333	,983	,987
e3a	466,00	2527,000	,982	,987
e3b	466,00	2527,000	,982	,987
e3c	465,33	2642,333	,983	,987
e3d	465,00	2701,000	,000	,987
f1a	465,67	2584,333	,982	,987
f1b	466,33	2546,333	,988	,987
f1c	465,33	2642,333	,983	,987
f1d	465,00	2701,000	,000	,987
f2a	465,67	2662,333	,643	,987
f2b	465,67	2662,333	,643	,987
f2c	465,67	2662,333	,643	,987
f2d	465,00	2701,000	,000	,987
f3a	465,67	2584,333	,982	,987
f3b	465,67	2584,333	,982	,987

f3c	465,67	2662,333	,643	,987
f3d	465,00	2701,000	,000	,987
f4a	465,67	2584,333	,982	,987
f4b	465,67	2584,333	,982	,987
f4c	465,33	2642,333	,983	,987
f4d	465,33	2642,333	,983	,987
g1a	465,00	2701,000	,000	,987
g1b	465,00	2701,000	,000	,987
g1c	465,00	2701,000	,000	,987
g1d	465,00	2701,000	,000	,987
g2a	465,00	2701,000	,000	,987
g2b	465,00	2701,000	,000	,987
g2c	465,00	2701,000	,000	,987
g2d	465,00	2701,000	,000	,987

ANEXO V: CARTA DE DIFUSIÓN DEL CUESTIONARIO



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

El presente estudio forma parte de una Tesis Doctoral del Programa de Doctorado en Didácticas Específicas de la Universidad de Valencia. Se trata de un cuestionario destinado al alumnado de Grado Superior de la asignatura de **Piano (Interpretación)** de los Conservatorios Superiores españoles.

Los objetivos del estudio pretender caracterizar el aprendizaje de la técnica pianística –concepciones, hábitos de estudio, recursos, etc.– del alumnado.

Se realiza de manera completamente anónima a través de la plataforma de encuestas *LimeSurvey*:

PINCHE AQUÍ PARA ACCEDER AL CUESTIONARIO

Agradeciendo su colaboración para lograr la máxima difusión entre el alumnado, y esperando que el proyecto resulte de su interés, reciba un cordial saludo,

Martín Mateo-Laguía, doctorando

mateolaguiamartin@gmail.com

Dra. Ana María Botella Nicolás, directora

ana.maria.botella@uv.es

Dra. Rosa Isusi Fagoaga, codirectora

rosa.isusi@uv.es



A5. Nota media del curso anterior de la asignatura de piano:
Si estás en primero indica la nota de la prueba de acceso de la parte de piano.

Insuficiente	<input type="checkbox"/>
Aprobado	<input type="checkbox"/>
Bien	<input type="checkbox"/>
Notable	<input type="checkbox"/>
Sobresaliente	<input type="checkbox"/>
Matrícula de Honor	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>

Otro

A6. ¿Estás estudiando otra carrera aparte de piano?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

A7. Cuál/es:

Otro Título Superior de Música	<input type="checkbox"/>
Grado universitario	<input type="checkbox"/>
Máster	<input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>

Otro

A8. ¿Realizas conciertos habitualmente?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

A9. ¿De qué tipo?:

Solista	<input type="checkbox"/>
Cámara	<input type="checkbox"/>
Orquesta	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>

Otro

A10. ¿Normalmente, cuántos por curso?:
Si este último año, debido al COVID-19, has realizado menos puedes indicar un número promedio de los que hubieras hecho en condiciones normales

de 1 a 5	<input type="checkbox"/>
de 5 a 10	<input type="checkbox"/>
de 10 a 15	<input type="checkbox"/>
de 15 a 20	<input type="checkbox"/>
más de 20	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>

Otro



A11. ¿Compaginas estudios con la docencia?

Sí
No

A12. Señala:

Imparto clases particulares
Imparto docencia en un centro privado
Imparto docencia en un centro público
Imparto cursos o masterclass de piano
Intervengo como ponente en seminarios o congresos de investigación
Otro

Otro

Sección B: Salidas y futuro profesional

B1. ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?

Sí
No

B2. ¿Qué beneficios sacaste de dicha experiencia?

Clarificar futuros estudios
Elaborar un currículum
Concretar posibles salidas profesionales
Cómo buscar trabajo en el mundo de la música
Cómo conseguir conciertos
Información sobre tipos de contrato para actividades artísticas
Información sobre tipos de asociaciones para grupos musicales
Información sobre becas
Información sobre concursos
Información sobre cursos, seminarios, etc.
Otro

Otro

B3. ¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años? Señala lo más probable:

Seguiré estudiando
Trabajaré en algo relacionado con la música
Trabajaré en algo que no tenga que ver con la música
Estudiaré y trabajaré en el mundo de la música
Estudiaré y trabajaré en algo que no tenga que ver con la música
Otro

Otro



Sección C: Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica

C1. ¿Crees que en la actualidad estamos viviendo un cambio metodológico en la manera de enseñar de los profesores y profesoras?

Sí
No

C2. Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Totamente de acuerdo	De acuerdo	NI de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tocar estudios es suficiente para mejorar técnicamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tocar repertorio de concierto es suficiente para mejorar técnicamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El pedal es una habilidad técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La memoria es una habilidad técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El tratamiento de la técnica pianística de la Guía Docente es adecuado para una buena formación al respecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existe material para trabajar la técnica pianística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor/a titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección D: Enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística

D1. ¿Qué estilo de estudios es más apropiado para trabajar la técnica?

Barroco
 Clasicismo
 Romanticismo
 Contemporáneos
 Ninguno



D4. Clasifícalos por orden de importancia:

- Acordes
- Arpeggios
- Ataque de antebrazo
- Ataque de dedo
- Ataque de muñeca
- Control del peso
- Cruce de manos
- Escalas
- Glissandi
- Independencia
- Legato
- Memorización
- Notas dobles
- Octavas
- Pedalización
- Salto
- Staccato
- Trinos
- Velocidad

D5. ¿Qué recursos emplea tu profesor o profesora para el desarrollo de la técnica pianística en sus clases?

Ninguno
 Elabora soluciones de mecanismo adaptadas a mis necesidades en el momento
 Se apoya con métodos, tratados, colecciones de ejercicios, libros sobre técnica, etc.
 Otro

Otro

D6. ¿Cuál/es?

Brahms [ejercicios]
 Beethoven [ejercicios]



E4. ¿Cuál dirías que ha sido el estudio más difícil que has llegado a tocar durante el superior?

E5. ¿Cuál dirías que ha sido la obra de repertorio de concierto más difícil que has llegado a tocar durante el superior?

Sección F: Evaluación de la técnica

F1. ¿Evalúas tu progreso técnico?

Sí
No

F2. ¿Qué instrumentos empleas para ello?

Auto-observación
Rúbrica de autoevaluación de la guía docente de mi centro
Test o instrucciones elaboradas por mi profesor o profesora
Test elaborados por algún organismo externo al centro de estudios
Otro

Otro

F3. ¿Evalúa tu profesor o profesora la técnica por separado? (examen de estudios, de escalas, de ejercicios técnicos concretos, etc.)

Sí
No

F4. ¿Qué instrumentos emplea para ello?



Sección G: Reflexiones finales

G1. ¿Cómo mejorarías tu técnica?

G2. ¿Qué crees que podría mejorar tu profesor o profesora en la enseñanza de la técnica pianística?

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO VII: RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS DE RESPUESTA ABIERTA DEL CUESTIONARIO

1. Pregunta E2: Carencias en el repertorio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	89	73,0	73,0	73,0
Asignaturas sobre piano a 4 manos y 2 pianos.	1	,8	,8	73,8
Ausencia de una asignatura centrada en la memorización, la cual se exige a la hora de tocar en público.	1	,8	,8	74,6
Creo que debería existir una formación musical en otros estilos. Con otras asignaturas prácticas que sustituyan a las teóricas y no exijan mucho tiempo que nos formen en estilos: jazz, músicas tradicionales, pop, rock, algo de producción de sonido...	1	,8	,8	75,4
Creo que se debería fomentar y acercar al intérprete el repertorio de música no occidental para piano de compositores no reconocidos u olvidados (Paul Ben-Haim, Compositores latinoamericanos...)	1	,8	,8	76,2

En general la técnica, me gustaría sentirme más guiada en ese aspecto.	1	,8	,8	77,0
Especialización de repertorio	1	,8	,8	77,9
Estilos que no se circunscriben a la tradición culta occidental.	1	,8	,8	78,7
Falta de conocimiento y, por supuesto, apreciación a los nuevos repertorios del siglo xx como John Cage o George Crumb	1	,8	,8	79,5
Falta de precisión a la hora de tocar Falta de velocidad en ciertos pasajes	1	,8	,8	80,3
Falta libertad de elección	1	,8	,8	81,1
Interpretar música actual, de otros estilos.	1	,8	,8	82,0
Jazz	2	1,6	1,6	83,6
Jazz ...estudio de la técnica jazzística	1	,8	,8	84,4
Jazz. Música siglo XXI	1	,8	,8	85,2
Mi velocidad de lectura	1	,8	,8	86,1
Música antigua	1	,8	,8	86,9
Música antigua, jazz, tradicionales, popular actual.	1	,8	,8	87,7

Música Barroca más allá de Bach y Scarlatti y música contemporánea	1	,8	,8	88,5
Música contemporánea en el repertorio de piano y no en un taller	1	,8	,8	89,3
Música de otros estilos	1	,8	,8	90,2
Música moderna.	1	,8	,8	91,0
Música renacentista.	1	,8	,8	91,8
Músicas que no sean únicamente clásica. No se le da importancia a la Música contemporánea, música del mundo, jazz, flamenco etc.	1	,8	,8	92,6
Ni se improvisa ni se crea.	1	,8	,8	93,4
No sabría decir exactamente, pero a día de hoy mi nivel pianístico es malo, y empleo todo mi tiempo en el piano.	1	,8	,8	94,3
no se estudia ni se tiene en consideración otra música que la clásica (anterior a1920)	1	,8	,8	95,1
Noto que hay pocas horas de instrumento a la semana.	1	,8	,8	95,9
Octavas	1	,8	,8	96,7
Que puedo llegar a tocar cosas difíciles pero no de una forma totalmente limpia	1	,8	,8	97,5

Recursos técnicos y de memorización desde el principio QUE NOS ENSEÑEN A ESTAR EN EL ESCENARIO Y PONGAN A NUESTRA DISPOSICIÓN AYUDA PSICOLÓGICA EN LOS CONSERVATORIOS	1	,8	,8	98,4
Sobre todo falta técnica pianística general	1	,8	,8	99,2
Un buen plan de estudios, que se preocupe por la formación del alumnado y que puedan formarlos como unos buenos profesionales.	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

2. Pregunta E4: Repertorio de estudios de mayor dificultad interpretado durante el Grado Superior

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	chopin	1	,8	,8	,8
	Chopin	4	3,3	3,3	4,1
	Chopin - Estudio op. 10, no. 12	1	,8	,8	4,9
	Chopin estudio op25 n10 (octavas)	1	,8	,8	5,7
	chopin n 7 op 25	1	,8	,8	6,6
	Chopin n. 1 op. 10	1	,8	,8	7,4
	Chopin n. 12	1	,8	,8	8,2
	Chopin no. 1 op. 10	1	,8	,8	9,0
	Chopin op 10 n4	1	,8	,8	9,8
	Chopin Op 10 n7	1	,8	,8	10,7
	Chopin op 10 no 10	1	,8	,8	11,5
	chopin op. 10	1	,8	,8	12,3
	Chopin op. 10	1	,8	,8	13,1
	Chopin OP. 10 N 2	1	,8	,8	13,9
	Chopin op. 10 no. 10	1	,8	,8	14,8

chopin op. 25	1	,8	,8	15,6
chopin op. 25 12	1	,8	,8	16,4
Chopin op. 25 no. 12	1	,8	,8	17,2
Chopin Op. 25 No. 6	1	,8	,8	18,0
Chopin op. 25 número 11.	1	,8	,8	18,9
Chopin op. 25, 1	1	,8	,8	19,7
Chopin op. 25, no. 11	1	,8	,8	20,5
Chopin Op.25 No.1	1	,8	,8	21,3
Chopin op.25, 12	1	,8	,8	22,1
Chopin op.25, n.11	1	,8	,8	23,0
Chopin op10 no 3	1	,8	,8	23,8
Chopin Op10 no 4	1	,8	,8	24,6
chopin revolucionario	1	,8	,8	25,4
Chopin Revolucionario	1	,8	,8	26,2
Chopin. Op. 25 nº 6.	1	,8	,8	27,0
Copin Op.10 n.4	1	,8	,8	27,9
Czerny op 40	1	,8	,8	28,7
De Chopin el op. 10, no. 2	1	,8	,8	29,5

De Chopin op. 10 el primero	1	,8	,8	30,3
Debussy estudio de octavas	1	,8	,8	31,1
Debussy n°7 (grados cromáticos)	1	,8	,8	32,0
Debussy: Estudio para las terceras	1	,8	,8	32,8
Debussy. Estudio n°7	1	,8	,8	33,6
El de Chopin op. 10 número 7	1	,8	,8	34,4
El de las teclas negra de chopin	1	,8	,8	35,2
El de las teclas negras de Chopin	1	,8	,8	36,1
El de las terceras de Debussy	1	,8	,8	36,9
El estudio Op.25 No.12 Chopin	1	,8	,8	37,7
El Océano, Chopin	1	,8	,8	38,5
El Op. 25 n° 12 de Chopin	1	,8	,8	39,3
El que único que estoy tocando y he tocado Estudio de Chopin op. 25 no 5	1	,8	,8	40,2
El segundo de Chopin en la menor	1	,8	,8	41,0
El tercero de Saint Saëns	1	,8	,8	41,8

El ultimo del op. 25 de Chopin	1	,8	,8	42,6
Estudio n 4 de Chopin	1	,8	,8	43,4
Estudio n°11 op 25 de Chopin	1	,8	,8	44,3
Estudio n°11 op.25 de Chopin	1	,8	,8	45,1
Estudio n1 op 10 Chopin	1	,8	,8	45,9
Estudio op 10 no 9- F. Chopin	1	,8	,8	46,7
Estudio op 42 n 5 Scriabin	1	,8	,8	47,5
Estudio op 72 no 9 Moszkowski	1	,8	,8	48,4
Estudio Op. 10 N ° 4 de Chopin	1	,8	,8	49,2
Estudio Op. 10, No 3 de Chopin	1	,8	,8	50,0
Estudio Op. 25 n.12 de Chopin	1	,8	,8	50,8
Estudio op.10 no 4, Chopin.	1	,8	,8	51,6
Estudio op.39 n°8 de Rachmaninov	1	,8	,8	52,5
Estudio op25 n12 Chopin	1	,8	,8	53,3
Estudios de Chopin	1	,8	,8	54,1
Estudios de Chopkn	1	,8	,8	54,9
Estudios de Scriabin	1	,8	,8	55,7
Etude tableaux op. 39 n. ° 5	1	,8	,8	56,6

Étude-valse op. 52 (6 Études) -1 Camille Saint-Saëns	,8	,8	57,4
études-tableaux op 33 no 1 1 Rachmaninoff	,8	,8	58,2
La Campanella 1	,8	,8	59,0
La campanella de Listz 1	,8	,8	59,8
Las obras de Música de 1 cámara, son muy complicadas técnicamente.	,8	,8	60,7
Liszt 1	,8	,8	61,5
Liszt Estudio de Concierto n. 1 1	,8	,8	62,3
Liszt estudio de concierto 1 numero 2 Gnomonreigen	,8	,8	63,1
Liszt Estudio Trascendental 1 Wilde Jagd	,8	,8	63,9
Liszt Waldesrauschen 1	,8	,8	64,8
Liszt wilde jagt 1	,8	,8	65,6
Liszt, la ligereza 1	,8	,8	66,4
Los dos primeros de Prokofiev 1 op. 2	,8	,8	67,2
Los Trascendentales de Liszt 1	,8	,8	68,0
Nikolái Kapustin Op. 40 nº1 1	,8	,8	68,9

Ninguno	1	,8	,8	69,7
No recuerdo	1	,8	,8	70,5
Notas dobles de Chopin (op. 25 n 6) y de Scriabin (op. 8 n 10)	1	,8	,8	71,3
Obras nacionalistas; en concreto españolas (goyescas etc)	1	,8	,8	72,1
Op 10 n 12 de Chopin	1	,8	,8	73,0
Op 10 n° 7 - Chopin	1	,8	,8	73,8
Op 10 no 3 Chopin	1	,8	,8	74,6
Op 25 n 11 Chopin	1	,8	,8	75,4
Op 25 n° 11 de Chopin.	1	,8	,8	76,2
Op. 10 de Chopin, en general. Apesar de parecer fáciles, no es tan simple su interpretación, además de la complejidad técnica que conllevan.	1	,8	,8	77,0
Op. 10 n°4 de Chopin	1	,8	,8	77,9
Op. 10 No. 5 Chopin.	1	,8	,8	78,7
Op. 12 n. 1 Chopin	1	,8	,8	79,5
Op. 25 no. 12	1	,8	,8	80,3
Op. 25, n. 12.	1	,8	,8	81,1

Op. 33 No. 7 (Rachmaninov)	1	,8	,8	82,0
Op.10 n°1 de Chopin	1	,8	,8	82,8
Op.10 n1 de Chopin o Appassionato de Liszt	1	,8	,8	83,6
Op25 n6	1	,8	,8	84,4
Partiendo de la base de que cada obra es un mundo e importa el cómo y no el qué, quizá el n1 op10 de chopin	1	,8	,8	85,2
Por el momento ninguno, me da pautas para estudiar y cómo va saliendo seguimos adelante.	1	,8	,8	86,1
Rachmaninoff op.33 d minor	1	,8	,8	86,9
rachmaninov	1	,8	,8	87,7
Rachmaninov - Etude tableaux op. 39 n° 5 en mib menor	1	,8	,8	88,5
Rachmaninov op 39 n° 3, Allegro molto	1	,8	,8	89,3
Rachmaninov op. 33 el séptimo	1	,8	,8	90,2
Rachmaninov op. 33 n°6	1	,8	,8	91,0
Rachmaninov op. 33 número 7	1	,8	,8	91,8
Rachmaninov op. 39	1	,8	,8	92,6
Revolucionario de Chopin	1	,8	,8	93,4

Saint-Saëns op. 52	1	,8	,8	94,3
Saint-saëns op. 52, 3	1	,8	,8	95,1
Scriabin	1	,8	,8	95,9
Scriabin op 42 n°5	1	,8	,8	96,7
Scriabin, op. 8, n.º 12	1	,8	,8	97,5
Trascendental 1 de Liszt en 1º, Chopin op25 n1 en 2º, Moszkowski op 91 n1 en primero. No sabría elegir.	1	,8	,8	98,4
Trascendental 8 de Liszt	1	,8	,8	99,2
Wilde jagt	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3. Pregunta E5: Repertorio de concierto de mayor dificultad interpretado durante el Grado Superior

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje válido
Válido -Scriabin Sonata nº 4 -Liszt Rapsodia Española	1	,8	,8	,8
2 de Rachmaninov y Ondine de Ravel (las más difíciles, pero en diferentes ámbitos)	1	,8	,8	1,6
Albaicin de Albéniz	1	,8	,8	2,5
Albéniz Rondela	1	,8	,8	3,3
Allegro de Concierto de Granados	1	,8	,8	4,1
Bach primera partita	1	,8	,8	4,9
Balada 4 Chopin	1	,8	,8	5,7
Balada 4 de Chopin	1	,8	,8	6,6
Balada nº 1 - Chopin	1	,8	,8	7,4
Balada N. 2 (Liszt) Sonata op. 12 (Sibelius)	1	,8	,8	8,2
Ballada Nº 2. Franz Liszt.	1	,8	,8	9,0
ballade n 2 chopin	1	,8	,8	9,8

Beethoven 1 con orquesta, fue mi primera experiencia tocando un concierto para piano y orquesta, pero la considero más difícil en cuanto a continuidad que a técnica	1	,8	,8	10,7
Beethoven Op 90	1	,8	,8	11,5
Beethoven op. 2, n. 3	1	,8	,8	12,3
Beethoven op. 27, n. 1	1	,8	,8	13,1
Beethoven sonata no 31	1	,8	,8	13,9
Beethoven, Concierto 5	1	,8	,8	14,8
Berg Sonata Op.1	1	,8	,8	15,6
Brahms Klavierstücke 119	1	,8	,8	16,4
Carnaval de Viena de Schumann.	1	,8	,8	17,2
Cesar Franck- Preludio, Coral y Fuga	1	,8	,8	18,0
chopin primer concierto para piano	1	,8	,8	18,9
Concierto italiano de Bach (no se si se considera repertorio de concierto)	1	,8	,8	19,7
Concierto para piano de Haydn	1	,8	,8	20,5
Corpus Christi Albéniz / Schumann Noveleta no. 8	1	,8	,8	21,3

Cuarta balada de Chopin	1	,8	,8	22,1
De Beethoven la sonata Los Adioses	1	,8	,8	23,0
El concierto de Schumann op. 54	1	,8	,8	23,8
El Puerto de Albéniz	1	,8	,8	24,6
El segundo Scherzo de Chopin	1	,8	,8	25,4
El Valle de Obermann de Liszt	1	,8	,8	26,2
Es difícil de medir, pero quizá sonata 1 de scriabin o la 6 partita de bach	1	,8	,8	27,0
Escenas del Bosque, Schumann.	1	,8	,8	27,9
Estoy en 2°. Por ahora, balada nº3 Chopin	1	,8	,8	28,7
Estoy entre la Appassionata de Beethoven y el Concierto 1 de Tchaikovsky, en ambos casos, por presentar una amplia variedad de necesidades técnicas y de calidades estilísticas que hay que cuidar.	1	,8	,8	29,5
Estudio Cjopin Op 10 no 9	1	,8	,8	30,3
Estudios sinfónicos - Schumann	1	,8	,8	31,1
Fantasiestucke Op.12 de Schumann	1	,8	,8	32,0
Fantástica de Chopin	1	,8	,8	32,8

Fuegos de artificio, de Debussy	1	,8	,8	33,6
Gaspard de la Nuit - Ravel	1	,8	,8	34,4
Habiendo tocado el Islamey, el Vals Mefisto y el 3 de Prokofiev, lo más difícil que he tocado sin duda es el Trío op. 100 de Schubert.	1	,8	,8	35,2
La Sonata de Beethoven op. 90	1	,8	,8	36,1
La sonata de Beethoven Patética	1	,8	,8	36,9
La sonata de Schubert 568	1	,8	,8	37,7
La Sonata nº 6 op. 84 de Prokofiev, o el Concierto para piano y orquesta en Fa# menor de Scriabin.	1	,8	,8	38,5
La sonata para piano de Mozart KV 333	1	,8	,8	39,3
Las danzas Argentinas de Ginastera	1	,8	,8	40,2
Las sonatas de Beethoven siempre me cuestan	1	,8	,8	41,0
Liszt concierto para piano 2	1	,8	,8	41,8
Liszt Vals Mephisto	1	,8	,8	42,6
liszt villa del este	1	,8	,8	43,4
N	1	,8	,8	44,3

Nada	1	,8	,8	45,1
Ninguno todos son dificiles a su manera	1	,8	,8	45,9
no lo recuerdo	2	1,6	1,6	47,5
No recuerdo	1	,8	,8	48,4
Ondine- Ravel	1	,8	,8	49,2
Op25	1	,8	,8	50,0
partitas de Bach	1	,8	,8	50,8
Polonesa op 21 en si b menor Scriabin	1	,8	,8	51,6
Por el momento una sonata de Schubert.	1	,8	,8	52,5
Preludio 8 de Messiaen	1	,8	,8	53,3
Preludio op 23 n°5, Rachmaninov	1	,8	,8	54,1
Prelydio, fuga y variaciones, Cesar Franck	1	,8	,8	54,9
Primera Balada Chopin	1	,8	,8	55,7
Prokofiev	1	,8	,8	56,6
Prokofiev sonata 1	1	,8	,8	57,4
Prokofiev Sonata 1 Schumann Papillons	1	,8	,8	58,2

Rachmaninoff - Concierto para piano No. 3 (1º mov)	1	,8	,8	59,0
Rapsodia húngara Liszt	1	,8	,8	59,8
Rapsodia op. 79 n. 2 de Brahms	1	,8	,8	60,7
Ravel Gaspard de la Nuit	1	,8	,8	61,5
Ravel Juegos de Agua	1	,8	,8	62,3
Ravel: Juegos de Agua	1	,8	,8	63,1
Requiebros-Granados	1	,8	,8	63,9
Rondeña de Albéniz	1	,8	,8	64,8
Rondeña, de Albéniz	1	,8	,8	65,6
Scherzo Chopin	1	,8	,8	66,4
Scherzo nº 4 de Chopin	1	,8	,8	67,2
Scherzo no. 2 de Chopin	1	,8	,8	68,0
Scherzo no. 2 de Chopin, Balada no. 3 de Chopin, Jerez de Albéniz, sonata K310 de Mozart.	1	,8	,8	68,9
Schönberg op. 11	1	,8	,8	69,7
Schumann Davidsbündlertanze, op. 6	-1	,8	,8	70,5
Schumann. Noveleta nº8	1	,8	,8	71,3
Segunda balada Chopin	1	,8	,8	72,1

Sevilla de Isaac Albéniz, suite Iberia, primer cuaderno.	1	,8	,8	73,0
Shosrakovich concierto para piano nº2	1	,8	,8	73,8
Solo he tocado el 20 deMozart	1	,8	,8	74,6
Sonata 1 de Prokofiev	1	,8	,8	75,4
Sonata Beethoven	1	,8	,8	76,2
Sonata de Bartok	1	,8	,8	77,0
Sonata en Si m (Liszt) Sonata nº4 (Prokofiev)	1	,8	,8	77,9
Sonata Haydn Hob.XVI/49	1	,8	,8	78,7
Sonata n 3 Schumann	1	,8	,8	79,5
Sonata Nº52 Haydn	1	,8	,8	80,3
Sonata no 50 en Re Mayor Haydn	1	,8	,8	81,1
Sonata no.3 Schumann	1	,8	,8	82,0
Sonata op 26 n 12 de Beethoven	1	,8	,8	82,8
Sonata op. 110 Beethoven	1	,8	,8	83,6
Sonata Op. 81 de Beethoven	1	,8	,8	84,4
Sonata Op.31 n.2 Beethoven	1	,8	,8	85,2
Sonatina op. 54, número 2 de Prokofiev	1	,8	,8	86,1

Suite op. 14 Bartok	1	,8	,8	86,9
suite para 2 pianos de Shostakovich, estudio tableaux n°8 op 39 o Nausicaa de Szymanowsky	1	,8	,8	87,7
Tocatta Prokofiev	1	,8	,8	88,5
Todavía no he tocado obras de concierto en el superior.	1	,8	,8	89,3
Todavía no lo he tocado	1	,8	,8	90,2
Totentanz	1	,8	,8	91,0
Trauervorspiel und Trauermarsch S. 206 - F. Liszt	1	,8	,8	91,8
Trio en ReM de Beethoven	1	,8	,8	92,6
Una sonata de Prokofiev	1	,8	,8	93,4
Una sonata de Schubert en si bemol mayor	1	,8	,8	94,3
Valle d'Obermann	1	,8	,8	95,1
valle de oberman	1	,8	,8	95,9
Vals Mephisto Liszt	1	,8	,8	96,7
Vals Mephisto no 1- F. Liszt	1	,8	,8	97,5
Variaciones Serias de Mendelssohn	1	,8	,8	98,4

variaciones serias mendelssohn	1	,8	,8	99,2
Variaciones sobre un tema de Corelli de Rachmaninoff	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

4. Pregunta F2: Instrumentos de autoevaluación del alumnado de la técnica pianística

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	119	97,5	97,5	97,5
Clases de técnica impartidas por el profesor de fundamentos de la técnica pianística	1	,8	,8	98,4
Toda la conciencia y ciencia que pueda poner y más, y de vez en cuando dejo por escrito reflexiones, análisis, y otras cosas que puedan ayudarme.	1	,8	,8	99,2
Videos, audiciones, colectivas, en cada clase con mi profesor	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

5. Pregunta F4: Instrumentos de evaluación del profesorado de la técnica pianística

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	111	91,0	91,0	91,0
El estudio constancia	1	,8	,8	91,8
El piano	1	,8	,8	92,6
Examen de escalas y arpegios y clases específicas de colocación de mano con ejercicios evaluables	1	,8	,8	93,4
Examen de escalas, octavas, de estudios de Czerny.	1	,8	,8	94,3
Exámenes de técnica	1	,8	,8	95,1
Hacemos desde escalas simples a escalas de dobles terceras y dobles sextas, estudios de Chopin, Clementi, Brahms, Czerny y Saint-Saëns, extractos de pasajes de octavas de obras grandes como conciertos, entre otras cosas.	1	,8	,8	95,9
Las clases.	1	,8	,8	96,7
Observación	1	,8	,8	97,5
Piano	2	1,6	1,6	99,2

Rúbricas	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

6. Pregunta G1: ¿Cómo mejorarías tu técnica?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	52	42,6	42,6	42,6
A través de la reflexión a cerca de los elementos mecánicos del piano así como las posibilidades de mi cuerpo, siempre que sean saludables (que no puedan lesionarme).	1	,8	,8	43,4
Con alguna especie de guía del estudio para hacer el estudio más efectivo y eficiente	1	,8	,8	44,3
Con consciencia de estudio y sin miedo	1	,8	,8	45,1
Con constancia y mucha observación cada vez que la estudio	1	,8	,8	45,9
Con ejercicios concretos de escalas, ataques, pedalización, mejora de la velocidad y memorización.	1	,8	,8	46,7
Con ejercicios técnicos para calentar (sin forzar demasiado) y estudiando estudios con frecuencia	1	,8	,8	47,5

Con empatía hacia mi fisionomía, explorando cada vez en niveles más complejos mis sensaciones al tocar y qué resultado dan, estudiando el azar, probando muchas cosas, explorando todo en valor absoluto (todo puede ser analizado y entendido para sacar conclusiones, no encerrándome en el esto está o mal o bien "culturalmente", si encuentro algo no colectivizado que me ayude pero es "raro" lo trato de entender y dominar) y sobre todo equivocándome mucho.	1	,8	,8	48,4
Con imaginación. Aplicando ejercicios técnicos relacionados con los pasajes que te cuestan y hacer de ellos un ejercicio técnico particular y distinto.	1	,8	,8	49,2
Con los estudios y ejercicios	1	,8	,8	50,0
Con más tiempo	1	,8	,8	50,8
Con mayor constancia en el estudio y una mayor dosis de paciencia para aprender a dominar esos problemas.	1	,8	,8	51,6
Con mucha paciencia y tiempo	1	,8	,8	52,5
Creando ejercicios orientados a los déficits que encuentro en mi interpretación de las obras.	1	,8	,8	53,3

<p>Dedicando más tiempo a la realización de ejercicios específicos de técnica (escalas, arpeggios, octavas, movimientos del brazo, muñeca, etc.) y a los ejercicios concretos que me proponen para cada obra que estoy trabajando. Si le pudiera dedicar más tiempo, creo que sería importante trabajar siempre ambas opciones, ya que se complementan, puesto que trabajar la técnica de manera separada de las piezas, como los ejercicios de octavas, por ejemplo, no garantiza que a la hora de tocar un pasaje de octavas en una obra vayan a salir sin ningún tipo de dificultad, y viceversa.</p>	1	,8	,8	54,1
<p>Dedicando más tiempo y esfuerzo</p>	1	,8	,8	54,9
<p>Dedicándole más tiempo</p>	2	1,6	1,6	56,6
<p>Dedicándole más tiempo al estudio por separado de la técnica, mediante los libros o indicaciones que me ha facilitado mi profesor con anterioridad</p>	1	,8	,8	57,4
<p>Dedicándole más tiempo e importancia. Muchas veces caemos en el error de pensar que echándole más horas al repertorio de concierto supliremos las carencias técnicas, cuando es más bien al revés.</p>	1	,8	,8	58,2

Dedicándole tiempo cada semana a algún aspecto técnico en concreto y, a la hora de estudiar repertorio, hacerlo todo muy lento y claro, de memoria desde el primer momento y haciéndolo lo más musical posible	1,8	,8	59,0
Dedicándole un 30% del tiempo diario de estudio del instrumento.	1,8	,8	59,8
Dedicándole un tiempo mayor y con un mejor conocimiento de ejercicios útiles	1,8	,8	60,7
Dedicar más tiempo a estudiar únicamente ejercicios de técnica.	1,8	,8	61,5
Disponiendo de tiempo, obviamente fuera de estos estudios reglados, disponiendo de una buena bibliografía sobre la cual trabajar. Dedicar una parte de la sesión de estudio al trabajo de aspectos relativos a la denominada técnica pianística. Tener paciencia y pensar que es una carrera de fondo.	1,8	,8	62,3

Dobles notas, cuando acabe superior quiero hacer estudio de ello en concreto. Es mi "parámetro pendiente". Toqué la Berceuse de Chopin el año pasado y lo saqué bien en pasajes de dobles notas, pero me di cuenta de que había sido un aspecto técnico que no me había parado a preparar anteriormente y me gustaría controlarlo igual que se controlan las escalas	1	,8	,8	63,1
Ejercicios específicos para ella	1	,8	,8	63,9
Entendiendo bien el lenguaje musical de las obras y que estén tengan dificultades salvables a corto medio plazo para el nivel de cada uno.	1	,8	,8	64,8
Estoy en proceso	1	,8	,8	65,6
Estudiando lento, haciendo ejercicios...	1	,8	,8	66,4
Estudiando lento, siendo consciente de lo que hago y del movimiento de cada uno de los dedos. Los estudios de Chopin me parecen una maravilla para mejorar la técnica puesto que son muy completos, y se trabajan una gran parte de aspectos técnicos. Al igual que los de Rachmaninoff y Liszt.	1	,8	,8	67,2
Estudiando más horas.	1	,8	,8	68,0

Estudiando mucho Bach y estudios de Chopin.	1	,8	,8	68,9
Estudiando y escuchandome	1	,8	,8	69,7
Estudiandola de forma organizada y centrandome en quitar movimientos innecesarios mientras distribuyo bien el peso	1	,8	,8	70,5
Estudio competente y habitual.	1	,8	,8	71,3
Haciendo caso a las indicaciones de mi profesor y adaptándolas a cada obra, generalizando	1	,8	,8	72,1
Haciendo ejercicios concretos que desarrollen las diferentes habilidades pianísticas	1	,8	,8	73,0
Haciendo ejercicios pensados para ello	1	,8	,8	73,8
Haciendo ejercicios semanales	1	,8	,8	74,6
Haciendo más ejercicios de técnica diariamente y más variados.	1	,8	,8	75,4
Horas y saber lo que haces	1	,8	,8	76,2
Insistiendo diariamente en el trabajo de cuestiones muy concretas, mejorando la capacidad de autoevaluación a través de mis sentidos, grabándome para ver cuestiones físicas desde un punto de vista externo, escuchando siempre cada resultado sonoro	1	,8	,8	77,0

Investigando cómo	1	,8	,8	77,9
Más trabajo de escalas y arpeggios.	1	,8	,8	78,7
Mediante la realización ejercicios concretos para el tipo de técnica que quiera mejorar	1	,8	,8	79,5
Mi forma de mejorar la técnica siempre ha sido combinar algunos ejercicios técnicos independientes (ejercicios de control de peso y de independencia de dedos para calentar), pero casi siempre intento "inventarme" ejercicios aplicados a las obras que toco. Por ejemplo: si en un pasaje de una obra que toco hay un pasaje con trinos en las dos manos a distancia de 3ª el uno del otro, lo repito a lo largo de todo el teclado transportándolo, o voy variando su intensidad o velocidad. Otro ejemplo: si estoy tocando una obra que tiene un pasaje con notas repetidas que me cuesta, intento repetir ese patrón a lo largo del teclado. Al fin y al cabo, a raíz de cada pasaje de la mayoría de obras, se puede crear un ejercicio técnico (siempre con coherencia musical).	1	,8	,8	80,3

<p>Necesito más precisión a la hora de estudiar, saber en todo momento qué elementos técnicos quiero mejorar y obligarme a trabajarlos todos los días de distintas formas. Hasta ahora, lo normal es ponerse a trabajar algo en relación a los pasajes de distintas obras que no salen. Creo que hace falta tener una buena base al margen de las obras que toquemos, y trabajar la técnica sin depender de la dificultad de las mismas en cada momento.</p>	1,8	,8	81,1
<p>Nunca he estudio la técnica por separado, así que la única forma en la que la mejoraría sería tocando diferentes obras, cada vez más complejas, que requieran diferentes habilidades.</p>	1,8	,8	82,0
<p>Observandome mas, siendo más consciente. Más tiempo material para poder hacerlo, y dedicando un tiempo de cada día para practicarla. Con una ayuda más personalizada por parte de mi profesor.</p>	1,8	,8	82,8
<p>Organizándome mejor el estudio y haciendo ejercicios.</p>	1,8	,8	83,6

Para mí es un proceso muy minucioso y detallista de autoobservación. Se trata de alcanzar el máximo grado de consciencia posible sobre qué músculos son estrictamente necesarios para producir el sonido deseado, manteniendo todos los demás completamente relajados.	,8	,8	84,4
por supuesto, estudiando más y más calmadamente, haciendo paralelamente ejercicios de estiramiento y meditación. por otro lado, enfocando cada problema con un nuevo ejercicio, y desarrollándolo por todo el teclado	,8	,8	85,2
Practicando día a día con ejercicios concretos y teniendo en cuenta mi postura corporal	,8	,8	86,1
Practicar todos los días, mínimo 4 horas cada día	,8	,8	86,9
Procurando estudiar de forma consciente, buscando ejercicios específicos según lo requiriese la ocasión.	,8	,8	87,7
Realizando ejercicios de lo que quiero mejorar si sé hacerlos, y si no supiera le preguntaría a mi profesor de técnica para solventar dudas.	,8	,8	88,5

Recurriendo a ejercicios específicos de distintas técnicas pianísticas.	1	,8	,8	89,3
Repasando por separado las técnicas que más problemas me dan, repitiendo muchas veces pero empezando despacio.	1	,8	,8	90,2
Seguir estudiando con inteligencia	1	,8	,8	91,0
Tal vez habría que dedicarle más tiempo dentro de las clases y en casa estudiando más también y sobre todo, de manera organizada.	1	,8	,8	91,8
Teniendo consciencia y concentración absoluta, siempre sabiendo qué es lo que me gustaría conseguir, en cuanto a sonido	1	,8	,8	92,6
Teniendo más recursos y materiales para estudiarla bien y no solo con las obras del curso.	1	,8	,8	93,4
Tocando más ligado, con más fuerza en los dedos, más sonido...	1	,8	,8	94,3
Tocando más obras	1	,8	,8	95,1
Tomando conciencia de todo lo que hago con mi cuerpo y mi mente.	1	,8	,8	95,9
Trabajando cosas específicas mediante ejercicios o estudios	1	,8	,8	96,7

Trabajando más ejercicios de más campos	1	,8	,8	97,5
Trabajando mucho más lento, dedicándole todos los días una parte del estudio a la técnica, e informándome de libros y tratadas interesantes sobre la técnica pianística	1	,8	,8	98,4
Trabajando otros tipos de técnica como toque antebrazo, dedos, notas dobles, sextas etc...	1	,8	,8	99,2
Utilizando estudios de Chopin antes del trabajo de las obras de concierto	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

7. Pregunta G2: ¿Qué crees que podría mejorar tu profesor o profesora en la enseñanza de la técnica pianística?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	67	54,9	54,9	54,9
.	1	,8	,8	55,7
Adaptarse a la hora del ritmo personal de cada alumno y darle más importancia a los ejercicios básicos como escalas o arpegios	1	,8	,8	56,6
Buscar ejercicios y estudios más variados.	1	,8	,8	57,4
Centrarse en las necesidades y carencias de cada alumno y no dar consejos generales	1	,8	,8	58,2
Cómo trabajar , la metodología de cómo llegar a "pulir" una obra, ser prudente	1	,8	,8	59,0
Creo que nada	1	,8	,8	59,8
Dándonos material y diciéndonos cómo estudiar.	1	,8	,8	60,7
Dedicar un tiempo de la clase exclusivamente para técnica	1	,8	,8	61,5

Dedicarle más tiempo personalizado a cada alumno.	1	,8	,8	62,3
Dedicarle más tiempo quizá... pero sería unacuestión de tener mas días a la semana de clase individual, no tiene que ver con su forma de enseñar.	1	,8	,8	63,1
Ejercicios para trabajar	1	,8	,8	63,9
El de ahora no sé, pero mi profesor de hace 3 años se centraba en mandarme libros de ejercicios y hacerme repetirlos mucho en vez de explicarme las cosas bien y mostrarse un poco más motivador.	1	,8	,8	64,8
Eliminar repertorio para que aunque sea en casa tengamos tiempo de hacer ejercicios técnicos y recomendarnos algunos ejercicios para ello	1	,8	,8	65,6
Empezamos la clase con hanon o czerny	1	,8	,8	66,4
Es algo que debe estar ya trabajado si has llegado al superior	1	,8	,8	67,2
Está bien así	1	,8	,8	68,0
Estableciendo un criterio base (en todos los profesores) con directrices primarias de técnica corporal (Alexander).	1	,8	,8	68,9

Estoy satisfecha	1	,8	,8	69,7
Hacerlo más metódico y separarlo de las obras.	1	,8	,8	70,5
He tenido un profesor distinto cada año de superior; lo cual me parecía un contra, pero he adaptado como u a ventaja para saber trabajar con distintas personas y quedarme con lo bueno de cada una. Respecto a los dos primeros, eché en falta la empatía y el saber comunicar con más ejemplos lo que querían que hiciera yo. Respecto a los dos últimos de superior, no tengo queja ninguna, ni podrían explicrse mejor, técnica ni musicalmente. Muy contenta	1	,8	,8	71,3
La explicación de la propia técnica	1	,8	,8	72,1
Mandarme ejercicios de libros para cada clase	1	,8	,8	73,0
Me gustaría que hiciéramos ejercicios específicos de técnica, ya que aunque todos las dificultades están basadas en lo mismo, hay algunas en las que es más difícil mantener esa sensación de relajación.	1	,8	,8	73,8
Mejorar como docente.	1	,8	,8	74,6

<p>Mi profesor fue quien me enseñó este método. Además, no considero que deba haber una "enseñanza de la técnica pianística" standard, porque cada persona, por su propia fisionomía o por la forma en la que ha estudiado anteriormente, tiene vicios o virtudes diferentes. Pienso que no se debe enseñar la técnica como siempre se ha hecho (ejercicios), sino que se debe enseñar a autochequearse constantemente cuando se estudia, a tener consciencia corporal y, en caso de notar algún tipo de déficit técnico, saber cuál es el problema e intentar buscar una solución creando un ejercicio técnico por intuición (o ayudándose de los métodos ya escritos por compositores, que muchísimas veces vienen muy bien).</p>	1,8	,8	75,4
<p>Mi profesora de este curso se centra bastante en la técnica tanto por separado como a la hora de trabajarla en las obras del repertorio</p>	1,8	,8	76,2

Mi profesora en concreto pienso que hace un gran trabajo, ya que me informa sobre tratados y libros de técnica cuando es necesario, y me proporciona material y sus propios ejercicios. Quizá sí vería conveniente dedicar algo más de tiempo en clase a supervisar todos estos ejercicios, y que no sean únicamente parte del estudio individual.	1	,8	,8	77,0
Mostrarme ejercicios de técnica pianística, dedicándoles un tiempo concreto en cada clase	1	,8	,8	77,9
Nada	1	,8	,8	78,7
Nada, lo hace todo muy bien.	1	,8	,8	79,5
Nada.	1	,8	,8	80,3
No	1	,8	,8	81,1
No lo sé	1	,8	,8	82,0
No sé si sería algo positivo o negativo que trabajáramos la técnica en clase, pero de momento nunca la he necesitado.	1	,8	,8	82,8
Organización.	1	,8	,8	83,6
Organizando un plan de estudio de la técnica y no solamente viendo repertorio en las clases.	1	,8	,8	84,4

Personalizando más las soluciones generales que me ofrece, teniendo así en cuenta las dificultades que a mí, personalmente, me pueden ocasionar un pasaje concreto.	1	,8	,8	85,2
Poco podría mejorar ya que es una de las cosas en las que más se centra	1	,8	,8	86,1
Podría enseñarla directamente	1	,8	,8	86,9
Podría exigir el estudio de ejercicios para ello.	1	,8	,8	87,7
Podría proponer más ejercicios y variedad.	1	,8	,8	88,5
Que nos explique cómo estudiarla bien y mejorarla.	1	,8	,8	89,3
Quizás mandar un poco menos de repertorio para que nos dé tiempo a llevar el mismo bien y a llevar también el resto de asignaturas.	1	,8	,8	90,2
Quizás ser un poco más organizado desde el principio, sobretodo en los primeros cursos. Estaría bien empezar con un abanico de posibilidades amplio de recursos técnicos y luego ir haciendo zoom en cada una de ellos, relacionándolos o no, para entender de dónde viene cada cosa que vamos a trabajar de esa manera, en vez de ir enfocándolas según la dificultad con que nos topemos en cada momento.	1	,8	,8	91,0

Quizás tener un listado de obras del curso para así saber cuantas obras hay que llegar, pero solo sería eso, del resto estoy muy contenta.	1	,8	,8	91,8
Reducir la dificultad de la obras, aunque generalmente ese es un problema de la programación.	1	,8	,8	92,6
Si	1	,8	,8	94,3
Sí	1	,8	,8	93,4
Si ...por supuesto	1	,8	,8	95,1
Sí, como siempre, pero considero que ya es bastante buena	1	,8	,8	95,9
Sí.	1	,8	,8	96,7
simplemente no darla por hecho y dar ejercicios concretos	1	,8	,8	97,5
Sinceramente estoy más que contento	1	,8	,8	98,4

<p>Su espíritu. Me gusta mucho cuando veo un interés en analizar y dominar un pasaje, por ejemplo, y estamos una clase entera viendo qué pasa, cómo funciona, cómo lo hace él... Y claro, esta situación nos tiene con poca energía, pero me gustaría que tuviera más ese espíritu científico y apertura a estudiar nuevas realidades. Va de la mano con esto pero querría resaltar que podría mejorar también en el interés y esperanza, la motivación...</p>	1	,8	,8	99,2
<p>Trabajo y evaluación de la técnica, aunque no hay demasiado tiempo para ello.</p>	1	,8	,8	100,0
<p>Total</p>	122	100,0	100,0	

ANEXO VIII: TABLAS DE CONTINGENCIA

1. Caracterización de la muestra

1.1. Distribución del sexo por tramos de edad

			por grupos					Total
			Menor de 18	De 18 a 20	De 21 a 23	De 24 a 26	Mayor de 26	
Sexo:	Femenino	Recuento	0	39	33	2	2	76
		% dentro de porgrupos	0,0%	65,0%	63,5%	50,0%	40,0%	62,3%
	Masculino	Recuento	1	21	19	2	3	46
		% dentro de porgrupos	100,0%	35,0%	36,5%	50,0%	60,0%	37,7%
Total		Recuento	1	60	52	4	5	122
		% dentro de porgrupos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1.2. Distribución del sexo por curso

			curso en solo cinco					Total
			Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Otro	
Sexo:	Femenino	Recuento	10	27	21	12	6	76
		% dentro de curso en solo cinco	55,6%	69,2%	60,0%	57,1%	66,7%	62,3%
	Masculino	Recuento	8	12	14	9	3	46
		% dentro de curso en solo cinco	44,4%	30,8%	40,0%	42,9%	33,3%	37,7%
Total		Recuento	18	39	35	21	9	122
		% dentro de curso en solo cinco	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1.3. Relación de la nota con el sexo

			nota en cinco categorías					Total
			Insuficiente	Aprobado	Bien	Notable	Sobresaliente	
Sexo:	Femenino	Recuento	1	5	16	40	14	76
		% dentro de nota en cinco categorías	100,0%	71,4%	76,2%	66,7%	42,4%	62,3%
	Masculino	Recuento	0	2	5	20	19	46
		% dentro de nota en cinco categorías	0,0%	28,6%	23,8%	33,3%	57,6%	37,7%
Total		Recuento	1	7	21	60	33	122
		% dentro de nota en cinco categorías	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1.4. Número de conciertos por curso en función del sexo

Tabla cruzada ¿Realizas conciertos habitualmente?*curso*Sexo:									
Sexo:				curso en solo cinco					Total
				Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Otro	
Femenino	¿Realizas conciertos habitualmente?	Sí	Recuento	1	8	7	4	0	20
			% dentro de curso en solo cinco	10,0%	29,6%	33,3%	33,3%	0,0%	26,3%
	No	Recuento	9	19	14	8	6	56	
		% dentro de curso en solo cinco	90,0%	70,4%	66,7%	66,7%	100,0%	73,7%	
	Total	Recuento	10	27	21	12	6	76	
		% dentro de curso en solo cinco	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Masculino	¿Realizas conciertos habitualmente?	Sí	Recuento	1	3	4	3	0	11
			% dentro de curso en solo cinco	12,5%	25,0%	28,6%	33,3%	0,0%	23,9%
	No	Recuento	7	9	10	6	3	35	
		% dentro de curso en solo cinco	87,5%	75,0%	71,4%	66,7%	100,0%	76,1%	
	Total	Recuento	8	12	14	9	3	46	
		% dentro de curso en solo cinco	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Total	¿Realizas conciertos habitualmente?	Sí	Recuento	2	11	11	7	0	31
			% dentro de curso en solo cinco	11,1%	28,2%	31,4%	33,3%	0,0%	25,4%
	No	Recuento	16	28	24	14	9	91	
		% dentro de curso en solo cinco	88,9%	71,8%	68,6%	66,7%	100,0%	74,6%	
	Total	Recuento	18	39	35	21	9	122	
		% dentro de curso en solo cinco	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

1.5. Tipología de conciertos según sexo

Tabla cruzada de genero*Tipologiaconciertos							
Sexo:			tipologiaconciertos ^a				Total
			[Solista] ¿De qué tipo?:	[Cámara] ¿De qué tipo?:	[Orquesta] ¿De qué tipo?:	Bolos	
Femenino	Recuento	19	13	1	0	20	
	% dentro de Tipologiaconciertos	63,3%	72,2%	50,0%	0,0%		
Masculino	Recuento	11	5	1	1	11	
	% dentro de Tipologiaconciertos	36,7%	27,8%	50,0%	100,0%		
Total		Recuento	30	18	2	1	31

1.6. Simultaneidad de estudios por curso en función del sexo

Tabla cruzada ¿Estás estudiando otra carrera aparte de piano?*curso en solo cinco*Sexo:									
Sexo:				curso en solo cinco					Total
				Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Otro	
Femenino	¿Estás estudiando otra carrera aparte de piano?	Sí	Recuento	1	11	6	1	0	19
			% dentro de curso en solo cinco	10,0%	40,7%	28,6%	8,3%	0,0%	25,0%
	No	Recuento	9	16	15	11	6	57	
		% dentro de curso en solo cinco	90,0%	59,3%	71,4%	91,7%	100,0%	75,0%	
	Total	Recuento	10	27	21	12	6	76	
		% dentro de curso en solo cinco	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Masculino	¿Estás estudiando otra carrera aparte de piano?	Sí	Recuento	5	3	3	1	1	13
			% dentro de curso en solo cinco	62,5%	25,0%	21,4%	11,1%	33,3%	28,3%
	No	Recuento	3	9	11	8	2	33	
		% dentro de curso en solo cinco	37,5%	75,0%	78,6%	88,9%	66,7%	71,7%	
	Total	Recuento	8	12	14	9	3	46	
		% dentro de curso en solo cinco	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Total	¿Estás estudiando otra carrera aparte de piano?	Sí	Recuento	6	14	9	2	1	32
			% dentro de curso en solo cinco	33,3%	35,9%	25,7%	9,5%	11,1%	26,2%
	No	Recuento	12	25	26	19	8	90	
		% dentro de curso en solo cinco	66,7%	64,1%	74,3%	90,5%	88,9%	73,8%	
	Total	Recuento	18	39	35	21	9	122	
		% dentro de curso en solo cinco	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

1.7. Tipo de docencia según sexo

			docencia tipos ^a				Total
			[Imparto clases particulares] Señala:	[Imparto docencia en un centro privado] Señala:	[Imparto docencia en un centro público] Señala:	[Imparto cursos o masterclass de piano] Señala:	
Sexo:	Femenino	Recuento	21	6	0	1	24
		% dentro de \$docencia	77,8%	60,0%	0,0%	100,0%	
	Masculino	Recuento	6	4	1	0	10
		% dentro de \$docencia	22,2%	40,0%	100,0%	0,0%	
Total		Recuento	27	10	1	1	34

2. Salidas y futuro profesional

2.1. Correlación entre la información recibida sobre futuros estudios o empleos y el sexo

			¿Se te ha informado sobre		Total
			Sí	No	
Sexo:	Femenino	Recuento	13	63	76
		% dentro de ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?	44,8%	67,7%	62,3%
	Masculino	Recuento	16	30	46
		% dentro de ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?	55,2%	32,3%	37,7%
Total		Recuento	29	93	122
		% dentro de ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?	100,0%	100,0%	100,0%

Medidas simétricas

	Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal Phi	-,201	,026
V de Cramer	,201	,026
Coefficiente de contingencia	,197	,026
N de casos válidos	122	

2.1.2. Información recibida sobre futuros estudios o empleos en función de si se realizan conciertos

Tabla cruzada ¿Realizas conciertos habitualmente? ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?

			¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?		Total
			Sí	No	
¿Realizas conciertos habitualmente?	Sí	Recuento % dentro de ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?	13 44,8%	18 19,4%	31 25,4%
	No	Recuento % dentro de ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?	16 55,2%	75 80,6%	91 74,6%
Total		Recuento % dentro de ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?	29 100,0%	93 100,0%	122 100,0%

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,249	,006
	V de Cramer	,249	,006
	Coefficiente de contingencia	,242	,006
N de casos válidos		122	

2.1.3. Información recibida sobre futuros estudios o empleos en función del curso

Tabla cruzada ¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio? *curso en solo cinco

			curso en solo cinco					Total
			Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Otro	
¿Se te ha informado sobre futuros estudios o empleos en clase o en el conservatorio?	Sí	Recuento % dentro de curso en solo cinco	3 16,7%	6 15,4%	10 28,6%	8 38,1%	2 22,2%	29 23,8%
	No	Recuento % dentro de curso en solo cinco	15 83,3%	33 84,6%	25 71,4%	13 61,9%	7 77,8%	93 76,2%
Total		Recuento % dentro de curso en solo cinco	18 100,0%	39 100,0%	35 100,0%	21 100,0%	9 100,0%	122 100,0%

2.2. Expectativas de futuro a medio plazo en función del curso

Tabla cruzada curso en solo cinco*¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años? Señala lo más probable:

			¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años? Señala lo más probable:					Total
			Seguiré estudiando	Trabajaré en algo relacionado con la música	Trabajaré en algo que no tenga que ver con la música	Estudiaré y trabajaré en el mundo de la música	Estudiaré y trabajaré en algo que no tenga que ver con la música	
curso en solo cinco	Primero	Recuento % dentro de ¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años? Señala lo más probable:	9 47,4%	2 8,3%	0 0,0%	7 11,5%	0 0,0%	18 15,1%
	Segundo	Recuento % dentro de ¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años? Señala lo más probable:	4 21,1%	5 20,8%	3 42,9%	22 36,1%	5 62,5%	39 32,8%
	Tercero	Recuento % dentro de ¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años? Señala lo más probable:	4 21,1%	7 29,2%	1 14,3%	20 32,8%	1 12,5%	33 27,7%
	Cuarto	Recuento % dentro de ¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años? Señala lo más probable:	2 10,5%	6 25,0%	1 14,3%	9 14,8%	2 25,0%	20 16,8%
	Otro	Recuento % dentro de ¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años? Señala lo más probable:	0 0,0%	4 16,7%	2 28,6%	3 4,9%	0 0,0%	9 7,6%
Total		Recuento % dentro de ¿Cómo ves tu futuro dentro de cinco años? Señala lo más probable:	19 100,0%	24 100,0%	7 100,0%	61 100,0%	8 100,0%	119 100,0%

3. Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística

3.1. Cambio metodológico

Tabla cruzada Sexo:*¿Crees que en la actualidad estamos viviendo un cambio metodológico en la manera de enseñar de los profesores/as?

			¿Crees que en la actualidad estamos viviendo un cambio metodológico en la manera de enseñar de los profesores/as?		Total
			Sí	No	
Sexo:	Femenino	Recuento % dentro de ¿Crees que en la actualidad estamos viviendo un cambio metodológico en la manera de enseñar de los profesores/as?	42 68,9%	34 55,7%	76 62,3%
	Masculino	Recuento % dentro de ¿Crees que en la actualidad estamos viviendo un cambio metodológico en la manera de enseñar de los profesores/as?	19 31,1%	27 44,3%	46 37,7%
Total		Recuento % dentro de ¿Crees que en la actualidad estamos viviendo un cambio metodológico en la manera de enseñar de los profesores/as?	61 100,0%	61 100,0%	122 100,0%

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica pianística en las Enseñanzas Artísticas Superiores en la especialidad de Interpretación: La perspectiva del alumnado

Rho de Spearman	edadencico	Coefficiente de correlación	1.000	.681**	-.023	-.028	.014	.049	-.079	.020	-.200**	.155	.144	.137	.131	-.019	.088	.229*	-.060	.020	-.148	-.168	.043
		Sig. (bilateral)	.	<.001	.799	.761	.881	.594	.387	.824	.028	.088	.114	.132	.150	.835	.334	.010	.514	.826	.105	.065	.640
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	cursoencico	Coefficiente de correlación	.681**	1.000	.130	-.194*	.061	.047	.089	.065	-.216*	.010	.205*	.020	.170	-.094	.105	.233*	-.174	-.002	.057	.007	.052
		Sig. (bilateral)	<.001	.	.132	.032	.501	.604	.330	.474	.017	.911	.024	.830	.061	.302	.249	.010	.055	.981	.533	.937	.573
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	Nota media del curso anterior de la asignatura de piano:	Coefficiente de correlación	-.023	.130	1.000	.138	.303**	.321**	.165	.285**	.032	-.332**	.439**	-.006	.225*	-.076	.051	-.212*	.141	.095	.040	.148	.209*
		Sig. (bilateral)	.799	.152	.	.128	<.001	<.001	.070	.001	.729	<.001	<.001	.951	.013	.408	.577	.019	.120	.298	.665	.104	.021
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecánismo (manos, dedos, escalas, etc.) Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	-.028	-.194*	.138	1.000	.372**	.241**	.259**	.180	.059	.073	.141	.429**	.288**	.359**	.178	.064	.376**	.285**	.397**	.508**	.335**
		Sig. (bilateral)	.761	.032	.128	.	<.001	.008	.004	.048	.516	.423	.121	<.001	.001	<.001	.050	.482	<.001	.001	<.001	<.001	<.001
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.014	.061	.303**	.372**	1.000	.150	.169	.101	-.032	.091	.092	.312**	.299**	.188	.065	-.101	.345**	.314**	.151	.300**	.425**
		Sig. (bilateral)	.881	.501	<.001	<.001	.	.150	.062	.269	.728	.094	.314	<.001	<.001	.038	.476	.267	<.001	<.001	.097	<.001	<.001
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[Existen ejercicios específicos para trabajar la técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.049	.047	.321**	.241**	.150	1.000	.147	.729**	.146	-.118	.413**	.004	.040	-.011	-.019	.032	.131	-.006	.036	.068	.109
		Sig. (bilateral)	.594	.604	<.001	.008	.100	.	.107	<.001	.108	.197	<.001	.964	.664	.906	.838	.727	.150	.948	.695	.337	.234
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[La memoria es una habilidad técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.079	.089	.165	.259**	.169	.147	1.000	.166	-.110	-.131	.212**	.192*	.388**	.078	.144	.132	.166	.258**	.353**	.325**	.333**
		Sig. (bilateral)	.387	.330	.070	.004	.062	.107	.	.068	.226	.131	.019	.034	<.001	.390	.113	.148	.067	.004	<.001	<.001	<.001
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[Existen ejercicios específicos para la técnica pianística] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.020	.065	.285**	.180	.101	.729**	.166	1.000	.139	-.190**	.421**	-.016	.123	.001	-.006	-.125	.172	.047	.043	.049	.391
		Sig. (bilateral)	.824	.474	.001	.048	.269	<.001	.068	.	.127	.036	<.001	.862	.176	.994	.946	.671	.058	.607	.641	.594	.020
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera específica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	-.200*	-.216*	.032	.059	-.032	.146	-.110	.139	1.000	-.097	-.079	-.177	-.195*	-.209*	-.209*	-.283**	-.051	-.124	-.137	-.180*	-.205*
		Sig. (bilateral)	.028	.017	.729	.516	.728	.108	.226	.127	.	.286	.389	.051	.031	.054	.021	.002	.577	.173	.133	.048	.024
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[Los profesores no explican cómo trabajar la técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.155	.010	-.332**	.073	.001	-.118	-.131	-.190**	-.097	1.000	-.368**	.350**	.009	.139	.114	.189*	.056	.083	-.031	.111	-.187*
		Sig. (bilateral)	.088	.911	<.001	.423	.994	.197	.151	.036	.286	.	<.001	<.001	.920	.128	.213	.037	.543	.361	.738	.222	.039
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[Existe material para trabajar la técnica pianística] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.144	.205*	.439**	.141	.092	.413**	.212**	.421**	-.079	-.368**	1.000	-.134	.102	-.199*	-.113	.053	-.069	-.029	.050	-.013	.252**
		Sig. (bilateral)	.114	.024	<.001	.121	.314	<.001	.019	<.001	.389	<.001	.	.141	.262	.028	.216	.562	.451	.755	.588	.887	.005
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[Se debería dedicar más tiempo al trabajo técnico en las clases de piano] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.137	.020	-.006	.429**	.312**	.004	.192*	-.016	-.177	.350**	-.134	1.000	.509**	.432**	.280**	.196*	.373**	.301**	.351**	.562**	.334**
		Sig. (bilateral)	.132	.830	.951	<.001	<.001	.964	.034	.862	.051	<.001	.141	.	<.001	<.001	.002	.031	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno/a] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.131	.170	.225*	.288**	.299**	.040	.388**	.123	-.195*	.009	.102	.509**	1.000	.350**	.241**	.116	.289**	.410**	.467**	.550**	.450**
		Sig. (bilateral)	.150	.061	.013	.001	<.001	.664	<.001	.176	.031	.920	.262	<.001	.	<.001	.008	.204	.001	<.001	<.001	<.001	<.001
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[Un profesor/a asistente debería encargarse de los aspectos técnicos, mientras que el profesor/a titular se encargaría de la enseñanza del repertorio de concierto] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	-.019	-.094	-.076	.359**	.188*	-.011	.078	.001	-.175	.139	-.199*	.432**	.350**	1.000	.372**	.185*	.448**	.372**	.425**	.533**	.290**
		Sig. (bilateral)	.835	.302	.408	<.001	.038	.906	.390	.994	.054	.128	.028	<.001	<.001	.	<.001	.042	<.001	<.001	<.001	<.001	.001
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas técnicas] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.088	.105	.051	.178*	.065	-.019	.144	-.006	-.209*	.114	-.113	.280**	.241**	.372**	1.000	.339**	.215*	.197*	.241**	.440**	.262**
		Sig. (bilateral)	.334	.249	.577	.050	.476	.838	.113	.946	.021	.213	.216	.002	.008	<.001	.	<.001	.018	.030	.007	<.001	.004
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[No hay tiempo para trabajar la técnica con tareas obras de repertorio de concierto que se asigna] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.229*	.233**	-.212*	.064	-.101	.032	.132	-.125	-.283**	.189*	.053	.196*	.116	.185*	.339**	1.000	-.074	-.009	.166	.180*	.176
		Sig. (bilateral)	.011	.010	.019	.482	.267	.727	.148	.171	.002	.037	.562	.031	.204	.042	<.001	.	.418	.923	.068	.047	.053
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	-.060	-.174	.141	.376**	.345**	.131	.166	.172	-.051	.056	-.069	.373**	.289**	.448**	.215*	-.074	1.000	.514**	.460**	.358**	.285**
		Sig. (bilateral)	.514	.055	.120	<.001	<.001	.150	.067	.058	.577	.543	.451	<.001	.001	<.001	.018	.418	.	<.001	<.001	<.001	.001
		N	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122	122
	[Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	Coefficiente de correlación	.020	-.002	.095	.285**	.314**	-.006	.258**	.047	-.124	.083	-.029	.301**	.410**	.372**	.197*	-.009	.314**	1.000	.572**	.313**	.404**
		Sig. (bilateral)	.826	.981	.298	.001	<.001	.948	.004	.607	.173	.361	.755	<.001	<.001	<.001	.030	.923	<.001	.030	.923	<.001	<.001
		N																					

3.2.1. Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.)

[Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.) Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	43	35,2	35,2	35,2
	De acuerdo	35	28,7	28,7	63,9
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	16,4	16,4	80,3
	En desacuerdo	18	14,8	14,8	95,1
	Totalmente en desacuerdo	6	4,9	4,9	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

3.2.2. La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad

[La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	58	47,5	47,5	47,5
	De acuerdo	45	36,9	36,9	84,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	15,6	15,6	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

3.2.3. Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal

[Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	16	13,1	13,1	13,1
	De acuerdo	22	18,0	18,0	31,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31	25,4	25,4	56,6
	En desacuerdo	36	29,5	29,5	86,1
	Totalmente en desacuerdo	17	13,9	13,9	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

3.2.4. La memoria es una habilidad técnica

[La memoria es una habilidad técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	38	31,1	31,1	31,1
	De acuerdo	38	31,1	31,1	62,3
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32	26,2	26,2	88,5
	En desacuerdo	10	8,2	8,2	96,7
	Totalmente en desacuerdo	4	3,3	3,3	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

3.2.5. Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística

[Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	20	16,4	16,4	16,4
De acuerdo	21	17,2	17,2	33,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33	27,0	27,0	60,7
En desacuerdo	33	27,0	27,0	87,7
Totalmente en desacuerdo	15	12,3	12,3	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3.2.6. En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto

[En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	6	4,9	4,9	4,9
De acuerdo	12	9,8	9,8	14,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	56	45,9	45,9	60,7
En desacuerdo	30	24,6	24,6	85,2
Totalmente en desacuerdo	18	14,8	14,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3.2.7. Los profesores y profesoras no explican cómo trabajar la técnica en sus clases

[Los profesores/as no explican cómo trabajar la técnica en sus clases] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	16	13,1	13,1	13,1
De acuerdo	22	18,0	18,0	31,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23	18,9	18,9	50,0
En desacuerdo	28	23,0	23,0	73,0
Totalmente en desacuerdo	33	27,0	27,0	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3.2.8. Existe material para trabajar la técnica pianística

[Existe material para trabajar la técnica pianística] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	58	47,5	47,5	47,5
De acuerdo	24	19,7	19,7	67,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	10,7	10,7	77,9
En desacuerdo	10	8,2	8,2	86,1
Totalmente en desacuerdo	17	13,9	13,9	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3.2.9. Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano

[Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	31	25,4	25,4	25,4
De acuerdo	38	31,1	31,1	56,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31	25,4	25,4	82,0
En desacuerdo	19	15,6	15,6	97,5
Totalmente en desacuerdo	3	2,5	2,5	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3.2.10. Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno y cada alumna

[Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno/a] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	59	48,4	48,4	48,4
De acuerdo	43	35,2	35,2	83,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	12,3	12,3	95,9
En desacuerdo	5	4,1	4,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3.2.11. Un profesor o profesora asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor o profesora titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto

[Un profesor/a asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor/a titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	18	14,8	14,8	14,8
	De acuerdo	18	14,8	14,8	29,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33	27,0	27,0	56,6
	En desacuerdo	26	21,3	21,3	77,9
	Totalmente en desacuerdo	27	22,1	22,1	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

3.2.12. No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas

[No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	41	33,6	33,6	33,6
	De acuerdo	40	32,8	32,8	66,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	11,5	11,5	77,9
	En desacuerdo	18	14,8	14,8	92,6
	Totalmente en desacuerdo	9	7,4	7,4	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

3.2.13. No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen

[No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	17	13,9	13,9	13,9
	De acuerdo	34	27,9	27,9	41,8
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	22,1	22,1	63,9
	En desacuerdo	32	26,2	26,2	90,2
	Totalmente en desacuerdo	12	9,8	9,8	100,0
	Total	122	100,0	100,0	

3.2.14. Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica

[Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	30	24,6	24,6	24,6
De acuerdo	35	28,7	28,7	53,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	28	23,0	23,0	76,2
En desacuerdo	23	18,9	18,9	95,1
Totalmente en desacuerdo	6	4,9	4,9	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3.2.15. Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica

[Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	41	33,6	33,6	33,6
De acuerdo	45	36,9	36,9	70,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	29	23,8	23,8	94,3
En desacuerdo	7	5,7	5,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3.2.16. Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica

[Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	49	40,2	40,2	40,2
De acuerdo	46	37,7	37,7	77,9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23	18,9	18,9	96,7
En desacuerdo	4	3,3	3,3	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3.2.17. El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica

[El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	34	27,9	27,9	27,9
De acuerdo	41	33,6	33,6	61,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30	24,6	24,6	86,1
En desacuerdo	13	10,7	10,7	96,7
Totalmente en desacuerdo	4	3,3	3,3	100,0
Total	122	100,0	100,0	

3.2.18. Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida

[Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente de acuerdo	59	48,4	48,4	48,4
De acuerdo	43	35,2	35,2	83,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	12,3	12,3	95,9
En desacuerdo	4	3,3	3,3	99,2
Totalmente en desacuerdo	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

ANEXO IX: ANÁLISIS FACTORIAL

1. Prueba de KMO y Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,776
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	704,558
	gl	153
	Sig.	<,001

2. Varianza total explicada

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,723	26,239	26,239	4,723	26,239	26,239	2,478	13,768	13,768
2	2,456	13,644	39,883	2,456	13,644	39,883	2,044	11,357	25,125
3	1,569	8,716	48,599	1,569	8,716	48,599	2,038	11,321	36,446
4	1,310	7,278	55,877	1,310	7,278	55,877	1,919	10,662	47,108
5	1,013	5,629	61,506	1,013	5,629	61,506	1,691	9,393	56,501
6	,923	5,129	66,635	,923	5,129	66,635	1,537	8,541	65,042
7	,869	4,825	71,460	,869	4,825	71,460	1,155	6,418	71,460
8	,779	4,326	75,786						
9	,713	3,963	79,749						
10	,612	3,401	83,150						
11	,504	2,803	85,953						
12	,474	2,632	88,585						
13	,444	2,466	91,051						
14	,419	2,326	93,377						
15	,378	2,100	95,476						
16	,327	1,815	97,292						
17	,284	1,577	98,868						
18	,204	1,132	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

3. Matriz de comunalidades

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
[Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.)] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,661
[La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,743
[Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,838
[La memoria es una habilidad técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,710
[Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,838
[En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,767
[Los profesores/as no explican cómo trabajar la técnica en sus clases] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,802
[Existe material para trabajar la técnica pianística] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,694
[Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,722
[Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno/a] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,615
[Un profesor/a asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor/a titular se encarga de la enseñanza del repertorio de concierto] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,688
[No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,653
[No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,697
[Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,704
[Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,672
[Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,712
[El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,685
[Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	1,000	,662

Método de extracción: análisis de componentes principales.

4. Matriz de componente

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
[El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,758	-,114	-,050	,170	,043	,046	-,250
[Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno/a] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,720	,061	-,126	-,104	,161	,157	,122
[Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,687	-,013	-,003	-,207	-,376	,212	,105
[Un profesor/a asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor/a titular se encarga de la enseñanza del repertorio de concierto] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirma	,669	-,309	,128	,035	-,213	-,237	-,161
[Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,627	-,305	,174	,205	,370	,131	,098
[Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,620	-,068	,213	-,353	-,211	-,052	,257
[Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cincos dedos, escalas, etc.)] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,612	,168	,165	,235	,040	,204	-,363
[Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,607	,000	,431	-,079	-,262	-,233	,149
[Es fundamental] de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,604	,188	-,275	-,356	,190	-,097	-,120
[No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,435	-,282	-,330	,288	-,271	-,232	-,256
[Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,217	,760	,128	,319	-,110	-,182	,225
[Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,233	,721	,067	,463	-,024	-,153	,145
[Existe material para trabajar la técnica pianística] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,130	,701	-,387	-,054	,144	-,109	-,031
[Los profesores/as no explican cómo trabajar la técnica en sus clases] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,083	-,532	,268	,504	,240	,034	,357
[No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,271	-,267	-,646	,366	-,025	,014	,010
[En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	-,211	,310	,483	,169	-,173	,434	-,381
[La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,448	,142	,304	-,222	,562	-,190	-,170
[La memoria es una habilidad técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,440	,209	-,275	-,059	-,008	,567	,266

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 7 componentes extraídos.

5. Matriz de componente rotado

	Matriz de componente rotado ^a						
	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
[Estudiar muchas horas es fundamental para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,784	,061	,187	,177	-,039	,127	,044
[Estudiar en lento es adecuado para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,755	-,023	-,026	,170	,238	-,001	-,125
[Estudiar aplicando variantes rítmicas (estudiar con ritmos) es adecuado para ganar técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,648	,222	-,014	,028	,476	-,100	,068
[Un profesor/a asistente se debería encargar de la enseñanza de los aspectos técnicos, mientras que el profesor/a titular se encargue de la enseñanza del repertorio de concierto] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,598	,499	-,079	,240	-,058	,117	,021
[No hay tiempo para trabajar la técnica por separado con tanta carga lectiva de asignaturas teóricas] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,186	,782	-,017	-,015	-,039	,003	-,076
[No hay tiempo para trabajar la técnica con tantas obras de repertorio de concierto que se exigen] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	-,191	,685	-,010	-,103	,286	,117	-,293
[El currículo debería contemplar más horas lectivas para la enseñanza de la técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,304	,563	,041	,422	,255	,107	,139
[Existen ejercicios específicos para trabajar el pedal] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,016	,049	,902	,060	,058	-,005	,116
[Existen ejercicios específicos para trabajar la memoria pianística] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,141	-,075	,893	,009	,048	-,079	,079
[Existe material para trabajar la técnica pianística] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	-,204	,018	,539	,206	,218	-,498	-,154
[La técnica pianística es un medio para poder hacer música de calidad] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,170	-,119	,080	,832	-,048	,015	,000
[Es fundamental de cara al futuro laboral adquirir una técnica pianística sólida] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,233	,207	,051	,529	,314	-,366	-,223
[La memoria es una habilidad técnica] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,090	,037	,116	,023	,828	-,033	,022
[Se debería proporcionar un plan de estudio técnico individualizado para cada alumno/a] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,316	,202	,098	,413	,529	,032	-,112
[Los profesores/as no explican cómo trabajar la técnica en sus clases] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,008	,084	-,067	-,003	-,038	,884	-,082
[Se debería dedicar más tiempo al trabajo secuenciado de la técnica en las clases de piano] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,223	,230	-,045	,492	,281	,544	,003
[En la Guía Docente se contempla el trabajo de la técnica de manera separada al repertorio de concierto] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	-,086	-,215	,101	-,093	-,046	-,044	,831
[Es necesario trabajar la técnica mediante ejercicios de mecanismo (cinco dedos, escalas, etc.)] Señala el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:	,204	,362	,206	,414	,231	,046	,468

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

