

RESUMEN

Ante fenómenos frecuentes como la interpretación estandarizada o suministrada, presentes ya, desde hace varias décadas, en el panorama musical, la enseñanza de la interpretación instrumental debe reflexionar sobre las dificultades del alumnado en el presente y, particularmente, en el aprovechamiento del tiempo de estudio. En esta investigación, de corte cualitativo, desde un diseño de estudio de caso, se pretende ahondar en la realidad de las dificultades interpretativas de cuatro estudiantes de piano de nivel superior en tres países europeos –España, Alemania y Reino Unido–, sobre todo, durante el tiempo de práctica, a través de un proceso de recogida de datos de entrevista semi-estructurada, cuyo análisis, a través de la estrategia de la categorización, ofrece un resultado tal vez propiciado por el ruido y la inercia incesante de la sociedad mediática en que vivimos: falta de concentración y de escucha, falta de estrategias eficaces de estudio, etc.

Palabras clave: educación superior, interpretación, estudiantes, piano, estudio, dificultades

ABSTRACT

In the presence of frequent phenomena like the standardised or provided interpretation, already present from several decades in the musical scene, the teaching of instrumental interpretation should reflect on the difficulties of the students in the present and, particularly, in the use of study time. In this qualitative research, from a case study design, it is intended to delve into the reality of the interpretative difficulties of four upper level piano students in three European countries - Spain, Germany and the United Kingdom-, above all, during the time of practice through a process of collection of data from semi-structured interview, whose analysis, through the strategy of categorization, it offers an outcome perhaps promoted by the incessant noise and inertia of the media society in which we live: lack of concentration and listening, lack of effective strategies for study, etc.

Keywords: higher education, performance, students, piano, study, difficulties

Dificultades en el tiempo de práctica del alumno de piano de nivel superior: Un estudio cualitativo
Difficulties in the practice time of the upper level piano student: a qualitative study
Pp. 160 a 179

DIFICULTADES EN EL TIEMPO DE PRÁCTICA DEL ALUMNO DE PIANO DE NIVEL SUPERIOR: UN ESTUDIO CUALITATIVO

DIFFICULTIES IN THE PRACTICE TIME OF THE UPPER LEVEL PIANO
STUDENT: A QUALITATIVE STUDY

Dra. Marta Vela

Universidad Internacional de La Rioja

Dra. Silvia Tripiana

*Conservatorio Superior de Música de Aragón
España**

1.- Introducción

En el complejo campo de la interpretación musical y, más concretamente, en el de la pianística, los estudiantes se enfrentan a grandes dificultades, de índole estética y técnica, durante una larga carrera académica –y, después, artística– que no tiene fin.

Durante las últimas décadas, una preeminencia del factor técnico en la interpretación, donde en general priman los excesos, la velocidad y el volumen, alimentada por el mercado comercial de la música y otros fenómenos supuestamente beneficiosos para el artista –como los concursos–, ha invadido la música académica como cualquier otra moda interpretativa del pasado, y de hecho, su larga vigencia durante las últimas décadas debería movernos a la reflexión de un hecho que ya denunciaba Furtwängler antes de la II Guerra Mundial:

No se puede negar que hoy esta música está en peligro. Numerosos indicios lo demuestran. Esto quiere decir que toda nuestra vida musical, tal como la conocemos, está en peligro, y considero sumamente importante llamar

* Correos electrónicos marta.vela@unir.net / silvtm@gmail.com Artículo recibido el 2/9/2018 y aceptado por el comité editorial el 3/12/2018

la atención sobre este peligro porque, hasta ahora, apenas hemos tomado conciencia de ello¹.

Otros autores (Scherchen²; Harnoncourt³; Swarowsky⁴) han expresado pareceres similares en distintas áreas de la música, y, de hecho, uno de los directores de orquesta más cotizados de la actualidad, Rattle⁵ habla de una “fina capa de hielo sobre un estanque” que cubre la música –interponiéndose entre las obras y el receptor–, mientras que Thielemann, otro de los grandes, en la actualidad, asume que “así como los glaciares se están derritiendo en los Alpes, la calidad del arte también se está derritiendo”⁶.

De ahí la expresión acuñada por el propio Furtwängler⁷, interpretación estandarizada, aquella que pierde por completo la originalidad de cada intérprete en favor de una interpretación más trivial e igualitaria, como ha explicado Swarowsky⁸, suministrada –por elementos como los discos de otros, las modas ajenas a los estilos, la industria, etc.;

Si un intérprete posee una apariencia fascinante –o consigue asegurarse popularidad barata o publicidad vigorosa por medio de un comportamiento original que se sale de lo normal– la masa de oyentes, sucumbiendo a su sugestión, acepta cualquier extravagancia y arbitrariedad individual, por la cual convierte en propia la propiedad intelectual ajena, deformando a capricho las más grandes creaciones donas a la humanidad, falsificando su elevada significación hasta convertirlas en efectos baratos⁹.

De hecho, este tipo de interpretación estandarizada o suministrada se enmarca dentro de un fenómeno artístico general, que Vargas Llosa ha denominado como arte ligh, y que supone una clara degeneración de la llamada cultura de masas del siglo XX, adaptada a los tiempos consumistas y vacíos que vivimos en la actualidad:

No es por eso extraño que la literatura más representativa de nuestra época sea la literatura light, leve, ligera, fácil, una literatura que sin el menor rubor se propone ante todo y sobre todo (y casi exclusivamente) divertir. Atención, no condeno ni mucho menos a los autores de esa literatura entretenida pues hay, entre ellos, pese a la levedad de sus

¹ Furtwängler, W. (2011). *Conversaciones sobre música*. Barcelona: Acantilado, p. 29.

² Scherchen, H. (2005). *El arte de dirigir la orquesta*. Cornellà de Llobregat: Idea Books.

³ Harnoncourt, N. 2006. *La música como discurso sonoro*. Barcelona: Acantilado.

⁴ Swarowsky, H. (1989). *Defensa de la Obra*. Madrid: Real Musical.

⁵ Matheopoulos, H. (2004). *Maestro*. Barcelona: Ediciones Robinbook, p. 243. Rattle pronunció estas palabras en 1980 pero esta afirmación sigue teniendo plena validez en nuestros días.

⁶ Thielemann, C. (2013). *Mi vida con Wagner*. Madrid: Akal, p. 263.

⁷ Furtwängler, W. (2011). *Conversaciones...*, p. 29.

⁸ Swarowsky, H. (1989). *Defensa de la obra...*, pp. 12-13.

⁹ Swarowsky, H. (1989). *Defensa de la obra...*, pp. 12-13.

textos, verdaderos talentos. Si en nuestra época es raro que se emprendan aventuras literarias tan osadas como las de Joyce, Virginia Woolf, Rilke o Borges no es solamente en razón de los escritores; lo es, también, porque la cultura en la que vivimos inmersos no propicia, más bien desalienta, esos esfuerzos denodados que culminan en obras que exigen del lector una concentración intelectual casi tan intensa como la que las hizo posibles. La literatura light, como el cine light y el arte light, da la impresión cómoda al lector y al espectador de ser culto, revolucionario, moderno, y de estar a la vanguardia, con un mínimo esfuerzo intelectual. De este modo, esa cultura que se pretende avanzada y rupturista, en verdad propaga el conformismo a través de sus manifestaciones peores: la complacencia y la autosatisfacción¹⁰.

Igual que en el pasado, se debe buscar el equilibrio frente a los extremos de estas susodichas modas, como, por ejemplo, Riemann¹¹ o Lussy¹² reaccionaron contra el diletantismo decimonónico o el mismo Furtwängler¹³, contra la llamada interpretación fiel a las notas, tendencia contraria a la anterior. Por tanto, la situación exige una profunda reflexión sobre los retos a los que se enfrenta la interpretación instrumental en la actualidad y, por supuesto, a las dificultades diarias del alumnado en este tortuoso camino.

Sin embargo, a día de hoy, podría parecer que nunca se han tenido más medios para el aprendizaje y el disfrute de la música: escuelas, conservatorios, formación universitaria, medios digitales –principalmente, a través de Internet, redes sociales, partituras digitales, música y vídeos en streaming– y una gran difusión de conciertos de todo tipo, no sólo en vivo, sino también a través de la red y de los teléfonos móviles.

La realidad de la actualidad nos muestra constantemente una especie de devaluación de muchos parámetros humanos, sacrificados a las leyes del mercado, en un mundo donde el producto se vende y se compra, y, rápidamente –la percepción temporal cobra una gran importancia en el transcurso de este proceso comercial–, dicho producto se pasa de moda, se rompe o, simplemente, deja de atraer la atención del consumidor: así funciona la sociedad en que vivimos y así debe funcionar (según los expertos) durante mucho tiempo, para asegurar la tasa de empleabilidad de la ciudadanía y, por ende, el Estado de Bienestar, al menos, en Occidente.

Y es que, sin duda, cada época se enfrenta a su propia problemática y, en el

¹⁰ Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara, p. 11.

¹¹ Riemann, H. (1928). *Fraseo Musical*. Barcelona: Labor; Riemann, H. (2005). *Manual del Pianista*. Cornellà de Llobregat: Idea Books.

¹² Lussy, M. (1874). *Traité de l'expression musicale*. Paris: Heugel et Cie; Lussy, M. (1945). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Ricordi.

¹³ Furtwängler, W. (2011). *Conversaciones...*, p. 29.

caso de la interpretación musical y su enseñanza, se impone una reflexión sobre su docencia y las dificultades diarias que sufre el alumnado en el mundo del arte lighth.

2.- Método

Objetivos;

Primer objetivo: Analizar las dificultades en el tiempo de estudio del alumno de piano de nivel superior.

Segundo objetivo: Investigar las estrategias de que dispone el alumno para la resolución de las dificultades y reflexionar sobre su eficacia en el estudio.

Tercer objetivo: Analizar las causas y las consecuencias surgidas de las dificultades para poder proponer, en el futuro, estrategias de mejora para su futuro desempeño artístico y docente.

Participantes

Para el estudio cualitativo han sido seleccionados cuatro estudiantes de nivel superior de piano, con dos únicos criterios: su interés voluntario en participar en la investigación y el estudio en un centro superior en los dos últimos cursos. Los cuatro sujetos participantes son de nacionalidad española, han cursado estudios previos en el sistema educativo de este país y poseen, por tanto, una formación básica común, tanto en el apartado musical como en el genérico –educación primaria, E.S.O. Bachillerato y Grado Medio de Piano–. En el momento de la presente investigación los cuatro estudiantes cursan la carrera de piano, dos en centros de España –CSMN y CSMA– y dos en centros del extranjero –TLCMD, Londres, Reino Unido y HfMDD, Dresde, Alemania–.

Por otro lado, resulta relevante para la investigación, el hecho que los sujetos seleccionados se hallan, en los cuatro casos, en los dos últimos cursos de los estudios de grado –tercero o cuarto–, con lo que poseen ya una remarcable experiencia dentro de sus respectivos centros y estudios, y por ende, en el estudio del piano.

Asimismo, estos cuatro participantes, asignados, como ya se ha reseñado, a cada una de las cuatro obras mencionadas, desarrollan sus estudios superiores en uno de los cuatro centros de enseñanza superior mencionados anteriormente, por tanto, el caso de cada uno de ellos se enmarca en un contexto educativo completamente diferente, lo que posibilita, por un lado, un estrecho seguimiento del proceso de estudio de la obra, y por otro, una dimensión contrastiva en la comparación del proceso de construcción de la interpretación en cada caso, bajo el marco educativo de distintos centros y, finalmente, de distintos países, lo que proporciona una gran riqueza informativa en el estudio del problema elegido.

Tabla 1: Participantes, edad, sexo, obra

Participantes	Centro	Sexo	Curso	Edad
Sujeto 1 (S1)	CSMN	M	Cuarto	22
Sujeto 2 (S2)	CSMA	M	Cuarto	23
Sujeto 3 (S3)	TLCMD	F	Tercero	24
Sujeto 4 (S4)	HfMDD	M	Cuarto	23

(elaboración propia)

Diseño de investigación

Consideramos que el estudio de caso es el diseño de investigación que más se adecua al objetivo de la investigación de conocer, de primera mano, las dificultades interpretativas de los estudiantes de nivel superior, dado que el tipo de diseño comprende elementos discursivos como técnicas de recogida de datos –entrevistas, documentos–, implica un análisis de los datos, a través de una lógica comunicativa, cuya interpretación supone, por tanto, un acto de hermenéutica, es decir, de exégesis, de explicación de los mismos y de sus consecuencias en los participantes.

Desde los años ochenta del siglo XX, el estudio de caso ha conocido un auge que reivindica su esquema en la metodología cualitativa como diseño ajustado a todo tipo de temas sociales y educativos (Simons¹⁴; Stake¹⁵) y, particularmente, en el ámbito educativo, el estudio de caso no sólo permite atender al contexto general, sino también, profundizar en el caso elegido. Lejos de la pretendida generalización propia de la metodología cuantitativa, en el modelo cualitativo se pretende una comprensión completa del caso, dado que los resultados obtenidos en la investigación no se generalizan, sino que se transfieren a otros contextos similares.

Parece que el estudio de caso es una base pobre para poder generalizar. Sólo se estudia un caso, o unos pocos casos, pero se estudian en profundidad. Una y otra vez surgirán determinadas actividades, o problemas o respuestas (...) El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace¹⁶.

¹⁴ Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

¹⁵ Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

¹⁶ Stake, R. (2010). *Investigación...*, p. 21.

Dado que una investigación de corte cualitativo no pretende universalizar los resultados obtenidos, sino profundizar en el caso elegido, el estudio de caso presenta unas características adecuadas a la finalidad de nuestro estudio, esto es, la comprensión del caso de cada sujeto participante y la comprobación de la eficacia de la metodología analítica propuesta:

Los casos que son de interés en la educación y los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros y, en cierta manera, son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos¹⁷.

Por tanto, consideramos que nos encontramos ante un caso de tipo *instrumental*¹⁸: los estudiantes han sido elegidos en función de su interés, su disponibilidad y su voluntad para el aprendizaje de una de las cuatro obras contenidas en el estudio, dado que la investigación se centra en conocer el grado de efectividad de nuestra propuesta metodológica tanto en sus aspectos generalizables, como en la flexibilidad para adecuarse a los distintos contextos educativos seleccionados. De esta manera, tampoco se han buscado casos típicos para el estudio, como recomiendan destacados investigadores de la metodología cualitativa (Simons¹⁹, Stake²⁰), en la consideración de que los estudios superiores de piano son realizados por personas de por sí heterogéneas, donde no es viable encontrar rasgos de tipicidad, más allá de su capacidad musical específica; por otra parte, los posibles rasgos de personalidad o de capacidad cognitiva que pudieran tener aspectos comunes entre los pianistas de este nivel no son objeto de esta investigación.

Instrumento

En el apartado de la recogida de datos, como ya se ha mencionado, tres elementos destacan en la metodología cualitativa: la entrevista, la observación y el análisis de documentos. Como ha apuntado Simons²¹, la entrevista es, tal vez, el método más eficaz de los tres, dado que la metodología cualitativa apuesta por comprender el contexto y las personas que lo conforman, a través de la interacción con el investigador.

Tanto Kvale como Valles han destacado la importancia de diseñar la entrevista a partir de la traducción de las cuestiones de investigación a preguntas asequibles a los actores, con el fin de obtener la información deseada desde el contexto mismo del informante.

¹⁷ Stake, R. (2010). *Investigación...*, p. 15.

¹⁸ Stake, R. (2010). *Investigación...*, p. 25.

¹⁹ Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

²⁰ Stake, R. (2010). *Investigación...*, p. 25.

²¹ Simons, H. (2011). *El estudio...*, p. 181.

Las preguntas de investigación «académicas», no son necesariamente buenas preguntas «dinámicas de entrevista». Y, por tanto, es preciso traducirlas a un lenguaje coloquial que provoque información espontánea y rica. Por otro lado, no hay una única pregunta de entrevista para una pregunta de investigación. Al igual que una pregunta de entrevista puede aportar información respecto de varias cuestiones investigadas²².

Se han utilizado distintos tipos de entrevista para obtener los datos requeridos en la investigación: entrevista factual, entrevista conceptual y entrevistas narrativas, englobadas, todas ellas, en la entrevista en profundidad, es decir, semi-estructurada o abierta, que pretende comprender el caso en su totalidad, de manera holística.

Ambas sesiones de entrevistas han sido organizadas, temáticamente, en tres bloques diferenciados, según el diseño de “preguntas de investigación” y “preguntas de entrevista” enunciado por Kvale, con el propósito de obtener información sobre temas éticos de la investigación, a saber, defectos y virtudes, dificultades en el tiempo de estudio y en la interpretación pública. La entrevista ha sido validada mediante el criterio de tres jueces expertos que han ofrecido su opinión sobre la misma en cuanto a su objetividad, claridad y pertinencia con respecto a los objetivos de la investigación.

Las preguntas de investigación y preguntas de entrevista son las siguientes:

Complejidades de la interpretación pianística

- 1.- ¿Qué es lo más difícil del piano para ti?
- 2.- ¿Cuáles son tus principales virtudes?

Dificultades en el estudio

- 1.- A la hora de estudiar, ¿qué es lo más te cuesta?
- 2.- ¿Practicas siempre un estudio consciente?
- 3.- ¿Qué podría mejorar la concentración?

Aprendizaje de técnicas de estudio

- 1.- ¿Qué aplicas durante el estudio para mejorar la concentración?
- 2.- ¿Cómo has aprendido a estudiar?
- 3.- ¿Qué piensas que podías mejorar?

Análisis de datos

Para obtener y clasificar la información de las técnicas anteriormente enumeradas, se establece un sistema de categorías que nos permita manejar los datos de manera fácil y rápida en pro de obtener un análisis de datos fiable.

²² Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, p. 70.

Según Kvale, codificar y categorizar resultan dos enfoques fundamentales para el análisis de la metodología cualitativa. Desde esta perspectiva, por un lado, *codificar* significa identificar las ideas de una declaración mediante la asignación de palabras clave a determinados segmentos de significado, por el otro, *categorizar* significa elaborar una conceptualización más sistemática de la entrevista, susceptible de ser cuantificada.

Por otro lado, Simons insiste en la codificación exhaustiva de cada segmento de la entrevista para lograr una lectura más exacta del código inicial. De este modo, las categorías han de ser sistemática, exhaustivas y *acumulativas*, es decir, deben generar, progresivamente comprensión y/o explicación de los fenómenos que se pretenden investigar.

La categorización (Anguera, 2003²³) se revela como una de las herramientas más importantes del análisis de datos de tipo cualitativo, dado que supone clasificar conceptualmente los elementos del discurso hablado en *unidades de significado* a través de *categorías*. De esta forma, el establecimiento de sistema de categorías se establece, a priori, en función de los tipos de datos que se quieren codificar, con la ayuda de la bibliografía especializada en metodología cualitativa utilizada. Por tanto, para un análisis sistemático y riguroso, las categorías deben ser objetivas e inteligibles, y, sobre todo, que tengan la capacidad de extraer información sobre los objetivos del estudio, es decir, relevantes, y, por otro lado, para la correcta codificación de los datos obtenidos, deben ser también exhaustivas y mutuamente excluyentes entre sí.

La triangulación por su parte, es una de las técnicas de análisis de datos más utilizadas de la metodología cualitativa, “un medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos, para generar y reforzar pruebas a las que poder apoyarlas afirmaciones más importantes” (Simons²⁴).

Según Denzin y Lincoln²⁵, la triangulación de fuentes de datos resulta una de las más eficaces, dado que permite contrastar distintas perspectivas en el transcurso de la investigación.

Las entrevistas han sido grabadas a partir del *software* de grabación de voz del *Iphone*, y transcritas, posteriormente, a partir del *software* de transcripción digital de Microsoft *O'transcribe*.

²³ Anguera, M.T. (2003). “La observación”. *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia*. Moreno Rosset, C. (Ed.), Madrid: Sanz y Torres, pp. 271-308.

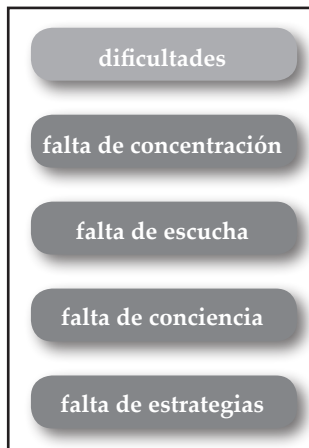
²⁴ Simons, H. (2011). *El estudio...*, p. 181.

²⁵ Denzin, N., y Lincoln, Y. (2014). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

3.- Resultados

Se ha elaborado un sistema de categorías, a partir de las entrevistas realizadas a los sujetos participantes, con el fin de lograr una conceptualización precisa y concreta de la información obtenida para la presente investigación.

Figura 1: Categorización de Dificultades



(elaboración propia)

Los resultados ofrecidos a partir de este proceso de categorización van a ser comentados a continuación desde la perspectiva cualitativa de la comprensión del sujeto y de su contexto educativo.

En el apartado de las dificultades de estudio, los sujetos participantes reconocen una constante falta de concentración:

“La concentración (...) Es la asignatura pendiente (...)” (S4). Este hecho está, de alguna manera, asimilado al oficio del músico, dado que no es una circunstancia temporal ni que se dé solamente en un punto determinado de la carrera interpretativa de un músico: “No siempre practico un estudio consciente. Creo que ningún instrumentista lo hace. Creo que hay muchas veces que lo hacemos de manera automática, sí” (S3).

La práctica del estudio consciente no sólo resulta una de las técnicas más esforzadas del instrumentista, sino que se trata de una habilidad trabajada durante toda la carrera académica del pianista, incluso, toda la vida.

Todos los participantes reconocen la dificultad de mantener la concentración en el proceso de estudio y de aprovechar constantemente del tiempo de estudio, un problema que se dilata, en el caso del S4, durante todos los años de su

formación musical y pianística, y que atañe también al ámbito de la actuación pública.

“Toda mi vida he estudiado pensando en otras cosas, pero en otras cosas completamente diferentes y mi cabeza daba vueltas por ahí y tal y de repente, estaba estudiando y me acordaba, ahí va, tengo que ir a comprar el pan, pues esta tarde tengo que hacer esto, esto y esto, eso no puede ser, porque luego en el escenario la cabeza está también acostumbrada a dar vueltas por ahí y entonces es bastante difícil traerla otra vez al redil (...)” (S4).

“De hecho, esta falta de concentración se traduce en una disminución de la escucha durante el estudio, lo cual, en efecto, hace desperdiciar el tiempo al estudiante. Estoy luchando con la falta de concentración que tengo (...)” (S4).

“No me atrevo a afirmar que siempre estudio conscientemente, siempre hay momentos que te pegas tocando y dices no me he enterado de nada” (S1)

“Claro, siempre pasa, yo creo que a todos, te gustaría aprovechar el estudio un montón, todo lo posible..., pero muchas veces no puedes y entonces eliges entre irte a hacer otra cosa o seguir, aunque sepas que estás a medio gas” (S2).

Sin embargo, resultan escasas las herramientas que poseen los estudiantes para hacer frente a esta realidad, la falta de concentración en el estudio, y llegar a los objetivos de la interpretación:

“(...) encontrar el punto de equilibrio perfecto como para poder, eh, demostrar que efectivamente tienes todo aquello bajo control...” (S3);

“(...) al final, es aproximar la imagen sonora que te llega a la que tú tengas, yo creo que ése sería el logro” (S4). La pérdida cotidiana del tiempo de estudio parece completamente asumida: “(...) es la parte quizá que yo creo que los músicos perdemos más tiempo, empezar a tocar de arriba a abajo, sin concentrarnos en un pasaje determinado, para resolver cuál serían las mejores formas de resolverlo, etc., cómo estudiar (...)” (S3). Del mismo modo, se puede observar la pasividad con que algunos estudiantes afrontan el problema: “Todo lo que pudiera aumentar la concentración sería bienvenido (...) El tiempo se podría aprovechar mejor, pero no siempre se puede” (S2).

Pero, sin duda, esta resignación nace de la falta de estrategias de estudio que poseen o, incluso, las herramientas erróneas que refieren, convencidos del éxito de las mismas:

Incluso, creo que eso es bueno, a veces, por ejemplo, una situación muy cotidiana, quiero trabajar un pasaje de la mano izquierda, pues mientras, cojo el móvil con la derecha y hago lo que sea, mientras estudio. Y, mecánicamente, es memoria muscular, inconsciente, diría, subconsciente, mientras tú haces una cosa, el cerebro se está convirtiendo en dos, que es lo que al final es lo que hace el pianista, con los dos hemisferios, manos derecha y mano izquierda, son dos atenciones diferentes, entonces es productivo estudiar así, aprovecharse de esa falta de concentración para poder aumentar la memoria muscular (S1).

Únicamente el S4 ofrece estrategias concretas de estudio, frente a otras más dispersas y generales (S1):

“(…) ahora la mano derecha y ahora, toco la voz de arriba y la voz de abajo y canto la de en medio, tocas manos juntas, manos separadas, ahora, ahora cantas una voz, ahora tocas sólo una voz, tocas por trozos pequeños (…)

(S4).
(…) ¿Que cómo podría mejorar mi consciencia en el estudio? Humm [piensa], pues..., pues..., podrían ser muchas cosas, sobre todo, sí, a ver, a ver si me explico, es una pregunta, a ver..., ya lo he tratado de hacer, separando espacios, pues quizás, contrastar opiniones con la gente (…)

(S1). De esta forma, también se reconocen, en el nivel superior, a pocos meses en tres de los cuatro sujetos, carencias educativas en cuanto a la resolución de estos problemas: “es pensar en la obra en tu cabeza, ¿pero cómo haces eso, de arriba a abajo? ¿piensas en el sonido, en las manos, en la partitura...?” (S2).

En las conversación afloran críticas acerca del sistema de educación musical de la actualidad –recordemos que los estudiantes son españoles, pero que dos de ellos han continuado sus estudios en el extranjero;

“(…) llega un momento que ya a base de práctica vas sabiendo cómo organizarte el estudio, quizás ésa es la parte más complicada, que además en los conservatorios no se explica, como debiera explicarse, el hecho de cómo estudiar (…)

vas aprendiendo en base a la experiencia, y luego, por supuesto, siempre hay algún profesor maravilloso por ahí que puede ser de un conservatorio o de fuera de un conservatorio, que te puedes encontrar y que te da una serie de pautas, pero, a lo que me refiero con que en el conservatorio no se te enseña, no es que haya algo, una asignatura, eh, específica de cómo estudiar el instrumento, depende un poco del profesor, si el profesor te está dando una buena didáctica de cómo estudiar el instrumento (S3).

Por otro lado, todos los sujetos participantes reconocen la importancia de la concentración, sobre todo, relacionada con la escucha, y con lo que consideran los elementos más importantes de la interpretación pianística: la producción del sonido y la complejidad polifónica.

“(…) sacar un sonido (…), un buen sonido, incluso, en el registro central del piano, que es el que más descontrolado es (…)

(S1).
(…) lo más difícil del piano es la cantidad de cosas que tienes que hacer a la vez, la melodía, el acompañamiento, el pedal, varias voces a la vez, eso no lo hacen los demás instrumentos (S2).

Y la polifonía, qué difícil es eso (…)

(S3).
(…) los colores del sonido, cómo utilizar la pulsación en función de los colores que se quieran conseguir (…)

(S3).
(…) sólo de manera muy lenta y con una aproximación muy cercana a la obra, en el sentido muy de detallista, entonces te das cuenta de que

realmente pues tiene mucho más contenido y sentido del que puedas oír (...) (S4).

De esta manera, analizando las virtudes y los defectos que los estudiantes relatan de ellos mismos, se pueden apreciar grandes habilidades innatas y/o aprendidas. Asimismo, los sujetos participantes en la investigación mencionan virtudes relacionadas con la comunicación, en general, de la música, antes que con ninguna cualidad paramétrica en concreto:

“una de mis principales virtudes es que soy capaz de..., a ver, captar y de transmitir musicalmente las obras que toco, que interpreto, veo que es una de mis principales virtudes, tengo otra serie de dificultades, pero una de mis virtudes es ésta” (S3); “a mí, siempre todo el mundo me ha dicho que (...), que comunico bien, digamos, tengo claro lo que quiero decir y lo digo, y parece que tiene un efecto, no sé, yo eso no lo sé, porque yo estoy acostumbrado, yo veo las obras de una manera y así es como las transmito” (S4).

Por otro lado, se traslucen otras cualidades interesantes, como la capacidad de improvisación –no sólo la reproducción de la partitura, que predomina en la música académica;

“Pues yo (...), improviso, desde antes de empezar a aprender música, o sea., entré en el mundo de la música improvisando, incluso, a la hora de tocar una pieza clásica, siempre me tomo cierta libertad para improvisar en algo (...) Pues muchas (...) creo incluso, mejor, primero trastear tú solo con un instrumento y luego que te enseñen (...)” (S1)
“Soy muy tenaz, soy muy constante en el estudio, por eso, frente a las dificultades, al trabajo y etc., siempre mi capacidad de continuar y no rendirme me lleva adelante. La música es trabajo, es estudio, hay que trabajar, por mucho talento que tengas en la música (...), si no estudias, no vas a ir a ninguna parte, no es como en otras cosas puedes tener suerte, en la música hay que estudiar para tener suerte” (S2).

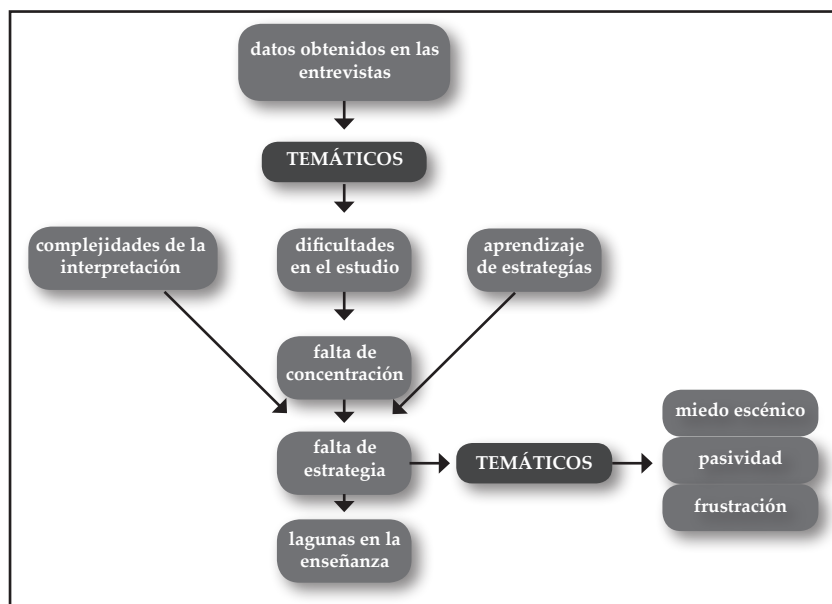
De hecho, a pesar de las habilidades de los cuatro sujetos participantes, recordemos, casi al final de su carrera académica, el hecho asumido de la falta de concentración y las consecuencias que conlleva hace aflorar temas émicos, la frustración, el miedo escénico, etc.

“Hombre, cuando viene un pasaje difícil, siempre uno tiene miedo, sí (...), ¿miedo? Sí, miedo, sí, miedo a cagarla [sonríe], miedo a decir, joder, pues, me van a dar si la cago” (S1).
“Muchas veces, los nervios, el miedo aterrador a fallar notas (...), muchas veces eso distrae de lo principal, que es comunicar la obra, pero claro, a cierto nivel, no puedes fallar muchas notas ya, es un equilibrio muy difícil” (S2).
“En cuanto me descubro que estoy pensando en otra cosa, pienso..., estabas pensando en otra cosa, ¡otra vez!, a ver, eso me cuesta, me cuesta porque

mi mente siempre ha sido muy dispersa, pues ahora, tener una disciplina, ahora que ya empiezo a tener ciertas disciplina en mis dedos, lo que me falta disciplina en la cabeza, entonces, bueno, espero poder conseguirlo algún día” (S4).

La triangulación de fuentes de datos puede ofrecer nuevos resultados a partir de las entrevistas de los cuatro sujetos participantes en la investigación:

Figura 2: Triangulación de temas



(elaboración propia)

4.- Discusión

Se responde, a continuación, a los objetivos de investigación: En cuanto al primer objetivo: a la luz de los datos arrojados por la investigación, podemos encontrar que la gran dificultad en el estudio de los sujetos participantes es la concentración, como ya adelantaba Vargas Llosa,, en el caso de la literatura, reclamando una mayor concentración intelectual para determinadas lecturas.

El estudio del piano, frente a otros instrumentos, tiene sus pros y sus contras, pero en el caso de la concentración, se contemplan otros factores propios de los instrumentos polifónicos: la afinación determinada del piano y la densidad discursiva propia de su repertorio hacen que el pianista esté más centrado en la pulsación de las notas que en la emisión del sonido y en la organización del fraseo, dos elementos, a fin de cuentas, básicos en la génesis del discurso

sonoro que se transmite al público. Si a esto sumamos la gran cantidad de repertorio a solo que un pianista puede interpretar sin la participación de nadie más que él mismo, observamos que, en muchas ocasiones, el pianista pierde la concentración y continúa tocando mecánicamente porque desconecta su mente de todo cuanto ocurre a su alrededor, incluso, de su propio sonido (Riemann²⁶; Berman²⁷; Rosen²⁸).

Desde hace varias décadas, junto con el auge del mercado de la música y, en los últimos años, con las tecnologías de internet y la música en streaming, la concentración se ha convertido en uno de los problemas más frecuentemente denunciados por distintos docentes y pianistas, Deschausées²⁹; Brendel³⁰.

En el largo y complejo camino de la construcción de la interpretación, la capacidad de escucha y su control sobre todos los parámetros sonoros – incluidos la emisión del sonido y la complejidad polifónica– es fundamental no sólo para el alumno de piano de nivel superior, a punto de convertirse en pianista profesional, sino también, muy probablemente, en docente para nuevas generaciones de pianistas.

De hecho, diversos pedagogos, a lo largo del siglo XX, han teorizado sobre diversas estrategias de concentración a la hora del estudio del instrumentista, Neuhaus, 1989; Leimer-Giesecking³¹; Berman³²; Mantel³³, 2010, buena muestra de su importancia en la construcción de la interpretación y su enseñanza. Asimismo, existen investigaciones en el ámbito musical que también avalan la importancia de practicar con máxima concentración durante la ejecución instrumental (Burwell y Shipton³⁴; Chaffin y Lemieux³⁵; Connolly y Williamon³⁶; Derbez³⁷).

En cuanto al segundo objetivo, encontramos una manifiesta falta de estrategias de estudio en los estudiantes participantes, sobre todo, en cuanto

²⁶ Riemann, H. (2005). **Manual del pianista**. Cornellà de Llobregat: Idea Books.

²⁷ Berman, B. (2010). **Notas desde la banqueta de un pianista**. Barcelona: Boileau.

²⁸ Rosen, C. (2014). **El piano: notas y vivencias**. Madrid: Alianza.

²⁹ Deschausées, M. (2009). **El intérprete y la música**. Madrid: Rialp.

³⁰ Brendel, A. (2013). **De la A a la Z de un pianista**. Barcelona: Acanalado.

³¹ Leimer, K. y Giesecking, W. (2007). **La moderna ejecución pianística**. Buenos Aires: Ricordi; Leimer, K. y Giesecking, W. (2010). **Piano Technique**. New York: Dover.

³² Berman, B. (2010). **Notas desde la banqueta de un pianista**. Barcelona: Boileau.

³³ Mantel, G. (2010). **Interpretación. Del texto al sonido**. Madrid: Alianza.

³⁴ Burwell, K. y Shipton, M. (2013). "Strategic Approaches to practice: an action research project". *British Journal of Music Education*, 30 (03): pp. 329-345.

³⁵ Chaffin, R. y Lemieux, A. (2004). "General perspectives on achieving musical excellence". **Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance**: Williamon, A. (Ed.), London: Oxford University Press. pp. 19-39.

³⁶ Connolly, C. y Williamon, A. (2004). "Mental skills training". Williamon, Aaron. (Ed.), **Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance**. London: Oxford University Press, pp. 221-245.

³⁷ Derbez, P. (2015). **El músico consciente**. Editorial Endemus.

a que son conscientes de las dificultades recurrentes a las que se enfrentan, en la recta final de su carrera de formación académica, y que, probablemente si no se les pone remedio, continuarán en su vida como pianistas profesionales. La investigación se suma a aquellos estudios que manifiestan que los instrumentistas profesionales poseen un conocimiento limitado de estrategias específicas de práctica instrumental (Hallam³⁸; Pitts, Davidson y McPherson³⁹; Tripiana⁴⁰).

Del mismo modo, en el presente estudio se observan estrategias muy generales e ineficaces (“contrastar con las opiniones de la gente”), e, incluso, erróneas, como el hábito del estudio completamente mecánico, mecanográfico, si se quiere, de las manos separadas sin escucha, mientras se manipula el teléfono móvil.

Sin embargo, como ya se ha reseñado, esta falta de atención es una consideración a tener en cuenta en el oficio de la música y, más concretamente, del piano:

¿Estamos seguros de poder escuchar o cantar el pasaje correctamente? De no ser así, echarle la culpa a los dedos es inútil. Esta verdad me fue inculcada, siendo un novato mayormente autodidacta de diecinueve años, en mi primera clase con el pianista Cyril Smith. Estaba tocando el primer movimiento del Concierto para piano en La mayor KV 488 de Mozart, y mis dedos se confundieron momentáneamente en la transición anterior al segundo tema. Inmediatamente, comencé a repetir el pasaje y corregir el desliz, sin embargo, Smith me detuvo y me dijo que practicara el pasaje tocando la semicorcheas de la mano derecha lentamente (sin la partitura) pero con un solo dedo. Esa extraña instrucción resultó inmediatamente reveladora. Al eliminar la memoria física (de mi digitación) me vi forzado a reconstruir el pasaje de oído, cosa que (vergonzosamente) no fui capaz de hacer⁴¹.

En cuanto al tercer objetivo, la investigación hace aflorar la necesidad de aportar nuevas estrategias de estudio al alumnado, de cara a su próximo desempeño como músico y docente, al igual que afirman otras

³⁸ Hallam, S. (2001). “The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity”. *Music Education Research*, 3 (1): pp. 7-23.

³⁹ Pitts, S., Davidson, J., y McPherson, G. (2002). Developing effective practice strategies: Case studies of three young instrumentalists. **Aspects of teaching secondary music: perspectives on practice**. G. Spruce (Ed.), London: Routledge Falmer.

⁴⁰ Tripiana, S. (2016). “Importancia de las estrategias de práctica instrumental en la educación musical superior”. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, N° 13: p. 64.

⁴¹ Hill, P. (2006). “De la partitura al sonido”. **La interpretación musical**. Rink, John. (Ed.), Madrid: Alianza, p. 170.

investigaciones al respecto (Byo y Cassidy⁴²; Hallam⁴³; Pitts et al.⁴⁴; Tripiana⁴⁵, Vela⁴⁶).

De esta forma, frente a fenómenos persistentes como la interpretación estandarizada o suministrada, que perjudican, desde hace varias décadas, el arte de la interpretación musical, debemos seguir enfocando nuestros esfuerzos hacia un modelo didáctico basado en la escucha, en la consciencia y, en suma, en el aprovechamiento del tiempo de estudio diario, en pro de una educación musical más asentada y fiable en sus preceptos fundamentales.

⁴² Byo, J. y Cassidy, J. (2008). "An exploratory study of time use in the practice of music majors self-report and observation analysis". *Update: Applications of Research in Music Education*, N° 27 (1): pp. 33-40.

⁴³ Hallam, S. (2001). "The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity". *Music Education Research*, N° 3 (1): pp. 7-23.

⁴⁴ Pitts, S., Davidson, J., y McPherson, G. (2002). Developing effective practice strategies: Case studies of three young instrumentalists. **Aspects of teaching secondary music: perspectives on practice**. G. Spruce (Ed.), London: Routledge Falmer.

⁴⁵ Tripiana, S. (2016). "Importancia de las estrategias...", p. 64.

⁴⁶ Vela, M. (2018). "Metodología de análisis gráfico-sonoro: estudio paramétrico de la obra en alumnos del Grado de Música de UNIR". *Revista Neuma*, Año 10, Vol. 2, Universidad de Talca.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M.T. (2003). "La observación". **Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia**. Moreno Rosset, C. (Ed.), Madrid: Sanz y Torres, pp. 271-308.
- Berman, B. (2010). **Notas desde la banqueta de un pianista**. Barcelona: Boileau.
- Brendel, A. (2013). **De la A a la Z de un pianista**. Barcelona: Acantilado.
- Burwell, K. y Shipton, M. (2013). "Strategic Approaches to practice: an action research project". *British Journal of Music Education*, N^o 30 (03): pp. 329-345.
- Byo, J. y Cassidy, J. (2008). "An exploratory study of time use in the practice of music majors self-report and observation analysis". *Update: Applications of Research in Music Education*, 27 (1): pp. 33-40.
- Chaffin, R. y Lemieux, A. (2004). "General perspectives on achieving musical excellence". Williamon, A. (Ed.), **Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance**: London: Oxford University Press, pp. 19-39.
- Connolly, C. y Williamon, A. (2004). "Mental skills training". Williamon, Aaron. (Ed.), **Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance** London: Oxford University Press, pp. 221-245.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2014). **Métodos de recolección y análisis de datos**. Barcelona: Gedisa.
- Deschaisées, M. (2009). **El intérprete y la música**. Madrid: Rialp.
- Derbez, P. (2015). **El músico consciente**. Editorial Endemus.
- Furtwängler, W. (2011). **Conversaciones sobre música**. Barcelona: Acantilado.
- Hallam, S. (2001). "The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity". *Music Education Research*, N^o 3 (1): pp. 7-23.
- Harnoncourt, N. 2006. **La música como discurso sonoro**. Barcelona: Acantilado.
- Hill, P. (2006). "De la partitura al sonido". Rink, John. (Ed.), **La interpretación musical**. Madrid: Alianza.

- Kvale, S. (2011). **Las entrevistas en Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata.
- Leimer, K. y Giesecking, W. (2007). **La moderna ejecución pianística**. Buenos Aires: Ricordi.
- _____ 2010. **Piano Technique**. New York: Dover.
- Lussy, M. (1874). **Traité de l'expression musicale**. Paris: Heugel et Cie.
- _____ (1945). **El ritmo musical**. Buenos Aires: Ricordi.
- Mantel, G. (2010). **Interpretación**. Del texto al sonido. Madrid: Alianza.
- Matheopoulos, H. (2004). **Maestro**. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Neuhaus, H. (1987). **El arte del piano**. Madrid: Real Musical.
- Pitts, S., Davidson, J., y McPherson, G. (2002). Developing effective practice strategies: Case studies of three young instrumentalists. **Aspects of teaching secondary music: perspectives on practice**. G. Spruce (Ed.), London: Routledge Falmer.
- Renwick, J. y McPherson, G. (2002). "Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practicing behavior". *British Journal of Music Education*, N° 19 (2): pp. 173-188.
- Scherchen, H. (2005). **El arte de dirigir la orquesta**. Cornellà de Llobregat: Idea Books.
- Simons, H. (2011). **El estudio de caso: Teoría y práctica**. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2010). **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata.
- Swarowsky, H. (1989). **Defensa de la obra**. Madrid: Real Musical.
- Riemann, H. (1928). **Fraseo musical**. Barcelona: Labor.
- _____ (2005). **Manual del pianista**. Cornellà de Llobregat: Idea Books.
- Rosen, C. (2014). **El piano: notas y vivencias**. Madrid: Alianza.
- Thielemann, C. (2013). **Mi vida con Wagner**. Madrid: Akal.