



Tesis Doctoral

INICIACIÓN AL PIANO

**La metacognición en el sistema de
enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano.**

Marisa Ponce Vera

Tesis dirigida por el Dr. Juan Ignacio Pozo Municio

Tutor: Dr. Alfredo Vicent

Doctorado en Historia y Ciencias de la Música
Departamento interfacultativo de Música. Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad Autónoma de Madrid

Junio 2012

A la memoria de mis padres.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas y entidades, que con su ayuda han colaborado en la realización de esta Tesis Doctoral.

En primer lugar al Dr. Juan Ignacio Pozo Municio, director de esta investigación, por la orientación, el seguimiento y la supervisión continua de la misma, pero sobre todo, por su gran generosidad y lucidez para formarme en un marco, sin estar exento de rigurosidad, de diálogo, creatividad y abnegada entrega a lo largo de estos años.

Agradezco al tutor de esta investigación, Dr. Alfredo Vicent, por su ayuda, colaboración y valiosos consejos.

Un especial reconocimiento merece el interés mostrado por mi trabajo y las sugerencias recibidas por la profesora y amiga Mercedes Veglia Müller, con la que me encuentro en deuda, por el ánimo infundido y confianza en mí depositados.

Quisiera hacer extensiva mi enorme gratitud a la presidenta de la fundación Eutherpe, Doña Margarita Morais por su desinteresada y generosa colaboración en esta investigación.

También quiero dar las gracias a las profesoras Alicia Lucena, Sherri Lynn Luostari y Marisa Pérez, quienes me ofrecieron su ayuda y cooperación.

Quiero expresar también, mi más sincero agradecimiento a todas las Instituciones que han participado en esta investigación. Sin ellas, no hubiera sido posible cristalizar este proyecto.

No puedo dejar de mencionar a mis hermanos, confidentes y amigos, sobrinos que a pesar de la distancia me han brindado su apoyo y comprensión.

Finalmente, quiero agradecer a las dos personas más importantes de mi vida, a mi esposo Daniel y a mi pequeña hija Julia. A Daniel, porque gracias a su amor, paciencia e incondicional apoyo, he tenido las fuerzas para sacar adelante esta Tesis, y ha sido su constante comprensión, motivación y firmeza, la que me ha permitido luchar día a día para alcanzar esta meta. Y a Julita, porque con su alegría y amor, me ha dado el sentido y la energía necesarios, para seguir adelante en este camino y finalizar esta etapa de mi vida.

Gracias a todos.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	13
1.1	OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	18
1.2	ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO	20
2	ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS HISTÓRICOS	21
2.1	PRIMEROS INDICIOS ESCRITOS: SIGLOS XVI Y XVII.....	23
2.2	SIGLO XVIII	26
2.3	EL SIGLO XIX.....	29
2.4	EL SIGLO XX.....	34
2.5	RESUMEN Y COMENTARIOS	42
3	EL ENFOQUE COGNITIVO COMO TEORÍA DE APRENDIZAJE EN EL ESTUDIO DEL PIANO	45
3.1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (DIFICULTADES PARA SU IMPLEMENTACIÓN).....	48
3.2	ORIGEN DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA.....	56
3.3	INFLUENCIA DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA EN EL DOMINIO MUSICAL: EL PIANO	57
4	APLICACIÓN DEL SISTEMA DE APRENDIZAJE COGNITIVO AL PIANO	61
4.1	RESULTADOS, PROCESOS Y CONDICIONES	63
4.2	LOS RESULTADOS O CONTENIDOS.....	63
4.2.1	<i>Aprendizaje Verbal y Conceptual.....</i>	<i>66</i>
4.2.2	<i>Aprendizaje de Procedimientos</i>	<i>68</i>
4.2.3	<i>El concepto pianístico–musical.....</i>	<i>72</i>
4.3	PROCESOS	75
4.4	CONDICIONES.....	83
4.4.1	<i>Estructuración de la etapa elemental.....</i>	<i>85</i>
4.4.2	<i>Material didáctico.....</i>	<i>87</i>
4.4.3	<i>El enfoque de la enseñanza del material</i>	<i>88</i>
4.4.4	<i>El estudiante como individuo.....</i>	<i>92</i>
4.4.5	<i>El sistema de estudio</i>	<i>96</i>
5	LA METACOGNICIÓN.....	101
6	LA LECTURA AL PIANO	111
6.1	EL APRENDIZAJE DE LA PARTITURA PIANÍSTICA	116

6.2	LA COMPRENSIÓN LECTORA	119
7	APLICACIÓN EMPÍRICA	125
7.1	PLANTEAMIENTO GENERAL.....	129
7.2	OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	132
7.3	ORGANIZACIÓN	133
7.4	IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES	134
7.4.1	<i>Variables independientes</i>	134
7.4.2	<i>Variables dependientes</i>	135
7.5	CENTROS MUSICALES DE ENSEÑANZA PARTICIPANTES.....	137
7.5.1	<i>Conservatorio Musical de Alcalá de Henares</i>	139
7.5.2	<i>Conservatorio Musical de Guadalajara</i>	146
7.5.3	<i>Escuela Municipal "Maestro Gombán" de Getafe</i> :.....	157
7.5.4	<i>Asociación Musical "Juventudes Musicales" de Alcalá de Henares</i> :.....	158
7.5.5	<i>Escuela de Música "EUTHERPE"</i>	159
7.6	OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR.....	162
8	ESTUDIO 1: EL PROTOCOLO VERBAL	165
8.1	DEFINICIÓN Y CONCEPTOS.....	167
8.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	169
8.3	METODOLOGÍA.....	169
8.3.1	<i>Fases</i>	170
8.3.2	<i>Participantes</i>	172
8.3.3	<i>Criterios de análisis</i>	174
8.3.4	<i>Cuantificación de los aspectos del protocolo verbal</i>	179
8.3.5	<i>Diseño</i>	179
8.3.6	<i>Procedimiento</i>	181
8.4	RESULTADOS DEL PROTOCOLO VERBAL.....	182
8.5	VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO VERBAL: ANÁLISIS DE INTERJUECES.....	187
8.5.1	<i>Codificación</i>	187
8.5.2	<i>Puntuaciones</i>	188
8.6	ANÁLISIS COMPARATIVO POR GRUPOS	189
8.6.1	<i>Comparación (1) por edad: grupos de 10 años y 12 años</i>	190
8.6.2	<i>Comparación (2) por centro de estudios: grupos de sistema tradicional y sistema renovador</i>	191
8.6.3	<i>Comparación (3) por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años pertenecientes al sistema tradicional</i>	193

8.6.4	<i>Comparación (4) por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años pertenecientes al sistema renovador.</i>	195
8.7	CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 1: PROTOCOLO VERBAL	196
ANEXO AL ESTUDIO 1. PROTOCOLO VERBAL		199
A1.1	RESULTADOS DE LOS ASPECTOS CONSIDERADOS.	201
A1.2	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE RESULTADOS DEL PROTOCOLO VERBAL	213
A1.2.1	<i>Grupos</i>	213
A1.2.2	<i>Pruebas aplicadas: selección, justificación y aplicación.</i>	214
	Test paramétrico: la prueba t-student para diferencia de medias	215
	Test no paramétrico: la prueba de U de Mann-Whitney	216
A1.2.3	<i>Comparación por edad: grupos de 10 años y 12 años</i>	217
A1.2.4	<i>Comparación por centro de estudios: grupos de sistema tradicional y sistema renovador.</i>	226
A1.2.5	<i>Comparación por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años en Sistema Tradicional.</i>	235
A1.2.6	<i>Comparación por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años en Sistema Renovador.</i>	244
9	ESTUDIO 2: ENTREVISTAS	253
9.1	DEFINICIÓN	255
9.2	METODOLOGÍA	257
9.2.1	<i>Participantes</i>	259
9.2.2	<i>Procedimiento</i>	261
9.2.3	<i>Diseño del material de análisis</i>	263
9.2.4	<i>Criterios de análisis</i>	265
9.3	ENTREVISTAS COMENTADAS	266
9.3.1	<i>Participante Nº 1</i>	267
9.3.2	<i>Participante Nº 2</i>	275
9.3.3	<i>Participante Nº 3</i>	279
9.3.4	<i>Participante Nº 4</i>	282
9.3.5	<i>Participante Nº 5</i>	286
9.3.6	<i>Participante Nº 6</i>	289
9.3.7	<i>Participante Nº 7</i>	293
9.3.8	<i>Participante Nº 8</i>	295
9.3.9	<i>Participante Nº 9</i>	298
9.3.10	<i>Participante Nº 10</i>	303
9.3.11	<i>Participante Nº 11</i>	307
9.3.12	<i>Participante Nº 12</i>	311

9.4	CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 2	314
ANEXO DEL ESTUDIO 2. ENTREVISTAS.....		319
PARTICIPANTE N° 1.....		322
PARTICIPANTE N° 2.....		328
PARTICIPANTE N° 3.....		333
PARTICIPANTE N°4		336
PARTICIPANTE N°5		340
PARTICIPANTE N° 6.....		343
PARTICIPANTE N° 7.....		347
PARTICIPANTE N° 8.....		350
PARTICIPANTE N° 9.....		353
PARTICIPANTE N° 10.....		358
PARTICIPANTE N° 11.....		362
PARTICIPANTE N° 12.....		367
10	ESTUDIO 3: LAS LISTAS DE COMPROBACIÓN.....	371
10.1	DEFINICIÓN	373
10.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	373
10.3	METODOLOGÍA	374
10.3.1	<i>Fases</i>	<i>376</i>
10.3.2	<i>Participantes</i>	<i>377</i>
10.3.3	<i>Procedimiento.....</i>	<i>379</i>
10.3.4	<i>Diseño</i>	<i>379</i>
10.3.5	<i>Criterios de análisis</i>	<i>380</i>
10.3.6	<i>Cuantificación</i>	<i>380</i>
10.4	ANÁLISIS COMPARATIVO	382
10.4.1	<i>Comparación (1) por edad: grupos de 10 y 12 años</i>	<i>382</i>
10.4.2	<i>Comparación (2) por centro de estudios: grupos de Sistema tradicional y renovador</i>	<i>384</i>
10.4.3	<i>Comparación (3) por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años en el Sistema Tradicional.....</i>	<i>386</i>
10.4.4	<i>Comparación (4) por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años en Sistema Renovador.....</i>	<i>388</i>
10.5	CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 3	390
ANEXO AL ESTUDIO 3. LISTAS DE COMPROBACIÓN		393
PARTICIPANTE N°1		396
PARTICIPANTE N°2		397
PARTICIPANTE N°3:		398

PARTICIPANTE N°4:	399
PARTICIPANTE N°5:	400
PARTICIPANTE N°6:	401
PARTICIPANTE N°7	402
PARTICIPANTE N°8	403
PARTICIPANTE N°9.....	404
PARTICIPANTE N° 10.....	405
PARTICIPANTE N° 11.....	406
PARTICIPANTE N° 12.....	407
11 CONCLUSIONES GENERALES	409
11.1 CONCLUSIONES OBTENIDAS EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	412
11.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO	425
11.3 PROYECCIONES	425
12 BIBLIOGRAFÍA	427

1

INTRODUCCIÓN

La iniciación en el piano es la fase primordial en la formación de un pianista. En ella, se colocan los pilares básicos, sobre los que se va a construir el progresivo aprendizaje pianístico-musical del aprendiz.

Sin lugar a dudas, la misión de los educadores es procurar que los primeros pasos en el arte del piano, sean dados sobre una base estable y duradera. Quizás, hoy estemos más cerca que nunca de tan anhelada meta, gracias a las múltiples investigaciones que se han desarrollado para brindar a los alumnos los conocimientos y las habilidades necesarias para “aprender a aprender”.

Esta nueva situación educativa exige a los estudiantes modalidades autónomas de actuación y organización de las tareas, así como mejores dosis de reflexión sobre el qué y el cómo lo hacen. Se promueve que los alumnos sean capaces de realizar aprendizajes significativos en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Sin embargo, parecería que los planes de estudio de todos los niveles educativos, en particular los de piano, producen aprendices altamente dependientes de la condición instruccional.

De hecho, el educando cuenta con muy pocas herramientas, en su educación, que le sirvan para enfrentar por sí mismo nuevos desafíos de aprendizaje. Esto lleva a pensar que hay un desconocimiento de los distintos procesos, cognitivos y metacognitivos, implicados en un aprendizaje significativo, y sobre todo en la manera de enseñarlos. Como resultado, se logran aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a las situaciones de estudio cotidianas.

Todo esto ha afectado el funcionamiento del sistema de enseñanza-aprendizaje del piano. Las instituciones musicales, en general, conservan criterios pedagógicos basados en ideas anacrónicas, que no están sustentadas por teorías del aprendizaje convenientes para el desarrollo del músico. Tal es así, que los alumnos se limitan a un aprendizaje reproductivo o imitativo, que no los capacita para dirigir su propio proceso de aprendizaje de una manera estratégica y mucho menos, independiente del tutelaje del profesor.

Las causas que han provocado estos impedimentos en el aprendizaje, posiblemente, se deban a las condiciones que, aún hoy en día, siguen estando en vigencia en la estructura básica del sistema. En ese basamento, paradójicamente consolidado, gravitan los componentes que han afectado el propicio desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del piano. Para que el sistema se optimice, quizás, sería importante replantearse una renovación de la currícula, incorporar ideas alternativas que puedan transformar aquellas concepciones obsoletas de la enseñanza, y convertirlas en modelo de situaciones de aprendizaje, que impulsen el desarrollo del músico. En ese cambio, se podría de alguna manera mejorar el avance progresivo de la lectura desde la etapa inicial al piano.

La lectura es la piedra angular en el sistema. Tiene que ver con todas las “piezas” que integran el complejo puzzle que constituye el lenguaje pianístico-musical. Debido a los enfoques tradicionales de enseñanza, el niño ha sido entrenado para concebir visualmente a la partitura. La asimila como un conjunto de símbolos desconectados entre sí, sin ninguna intervención de la percepción auditiva entre ellos. Tal es así, que el niño lee la partitura sin preocuparse por el resultado sonoro de esos símbolos.

Este enfoque ha potenciado un aprendizaje fragmentado. Por un lado, se ha enfatizado el aspecto teórico y por el otro la ejecución al piano, en lugar de enfocar su aprendizaje en el contexto de la ejecución. Este último es una vía para que el aprendiz integre el entendimiento que tiene de la partitura con el oído interno, y lo materialice a través del aparato motor. De esa forma, presumiblemente, se lograría la totalidad del proceso de hacer música.

Estas deficiencias, posiblemente, podrían atenuarse si se tuviesen en cuenta los procesos que llevan al aprendiz a reflexionar, controlar y autorregular su propio aprendizaje, siempre que el sistema provea al estudiante de los conocimientos apropiados para su nivel de aprendizaje. Por el contrario, si estos procesos se utilizan en un diseño de instrucción defectuoso, difícilmente logren mejorar la tarea que requiere leer una pieza al piano.

El proceso de lectura aplica un sin número de estrategias para la comprensión de lo que se lee, y algunos estudiantes las utilizan y aprovechan al máximo. En cambio, hay otros que desconocen tales estrategias para la comprensión y ejecución de la lectura al piano. En ese punto es donde interviene la Metacognición, que es un tipo de evaluación que le demanda al evaluado, hacer una introspección respecto de su propio desempeño.

La Metacognición se entiende como el *conocimiento y control* que el aprendiz tiene sobre sus propias capacidades y limitaciones cognitivas, el conocimiento sobre los objetivos y características de la tarea, y el conocimiento de las estrategias necesarias y adecuadas para llevar a cabo la tarea (Mateos, 2001).

A partir del conocimiento de la tarea, persona y de las estrategias, surge el conocimiento de los aspectos de su aprendizaje que *afectan* la actividad cognitiva. Y es allí, donde la persona debe *ajustar* aquellos elementos, que le impiden un desarrollo apropiado en el desenvolvimiento de la lectura. De hecho, la metacognición implica una toma de conciencia de los propios pensamientos y su análisis para aplicar dicho conocimiento en la guía de los planes elaborados, las estrategias seleccionadas, así como la interpretación del propio desempeño en el desarrollo de una tarea o en la resolución de un problema (Paris, 2003).

La instrucción que favorece este tipo de aprendizaje es aquella en la que el docente se propone hacer a los estudiantes más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y el modo de superar esas dificultades (Monereo, 2001). Con ello, el aprendiz asume un rol *activo* en la toma de conciencia de cómo desempeñarse, para lograr determinadas tareas en el proceso de lectura.

Las investigaciones realizadas en torno a la Metacognición y a la comprensión lectora, indican que la Metacognición tiene un papel fundamental en ella.

Sin lugar a dudas, se ha reconocido que muchos de los problemas de comprensión y de aprendizaje de la lectura que presentan los estudiantes, se debe, entre otras cosas, a la falta de eficiencia en el empleo de las habilidades metacognitivas.

En consecuencia, los niños carecen de la destreza para utilizar estrategias efectivas a la hora de afrontar una partitura al piano. En el aprendizaje, no vigilan, ni regulan sus procesos, no se forman una imagen acerca de lo que van a leer, ni cómo lo van a afrontar, no se cuestionan si tienen un conocimiento previo de la partitura, etc.

Algunos estudiantes desarrollan por sí mismos estas habilidades de una manera eficiente, pero otros desafortunadamente no pueden hacerlo. Sus recursos son muy limitados para gestionar su propio aprendizaje en el piano.

Así pues, la lectura al piano podría mejorarse con el uso de las habilidades metacognitivas. Las que se optimizarían si fuesen parte de un diseño de instrucción, cuyas metodologías de enseñanza-aprendizaje estuviesen sustentadas por eficaces teorías del aprendizaje, que promuevan el desarrollo adecuado de las capacidades pianístico-musicales, desde la iniciación a la lectura del piano.

1.1 Objetivos e hipótesis

El principal objetivo de la investigación es el de *demostrar que la incorporación de criterios de metacognición en la iniciación al piano, beneficia el desarrollo de la lectura.*

Previo a cualquier desarrollo metodológico de la contrastación empírica, se debe adecuar este objetivo en términos más concretos, que puedan ser congruentes con una aplicación empírica.

Así, podríamos definir el objetivo general **de la aplicación empírica**, como el siguiente:

- ***Comprobar si existen diferencias metacognitivas significativas, en función del tipo de sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano.***

De aquí se derivan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Contrastar el funcionamiento de la lectura entre dos tipos de sistema de enseñanza-aprendizaje del piano. Uno que siga los criterios tradicionales, y otro que contenga concepciones renovadoras de la enseñanza.
- 2) Caracterizar las diferencias metacognitivas entre **centros** musicales de enseñanza.
- 3) Caracterizar las diferencias metacognitivas, entre las **edades** de los participantes.
- 4) Establecer una relación metacognitiva entre las edades de los participantes y el tipo de sistema de enseñanza.
- 5) Comprobar si los participantes realizaron una adecuada conexión entre los tres momentos metacognitivos.
- 6) Destacar los criterios de evaluación de los participantes.

El objetivo principal de esta investigación, consiste en contrastar dos tipos de sistemas de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano. Uno que siga los parámetros tradicionales, y otro que se adhiera a enfoques más vanguardistas o renovadores de la enseñanza.

En esa contrastación, el concepto de metacognición juega un rol muy importante. Por un lado, permite averiguar las diferencias más significativas que aparecen entre dos tipos sistemas de enseñanza-aprendizaje del piano. Por el otro, en función del tipo de sistema, si las habilidades metacognitivas, optimizan o no, los diversos procesos de la lectura.

En otras palabras, se pretende demostrar que el uso de la metacognición podría mejorar las capacidades de la lectura, siempre que, el sistema le otorgue al estudiante, los conocimientos necesarios para desarrollarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano.

1.2 Organización del documento

El documento consta de una memoria con nueve capítulos, y de tres anexos. El primer capítulo corresponde a la presente introducción.

En el **capítulo 2** se presenta una revisión de la instrucción del piano, a lo largo de la historia. Los **capítulos 3 y 4** se destinan al desarrollo teórico del enfoque cognitivo y su aplicación al piano. Los aspectos relevantes de la Metacognición se describen en el **capítulo 5**, y en el **capítulo 6** los de la lectura al piano.

La aplicación empírica se presenta en el **capítulo 7**, en el que se describe el planteamiento general, y en los **capítulos 8, 9 y 10**, el desarrollo de cada uno de los tres estudios realizados (protocolo verbal, entrevistas y listas de comprobación), los principales resultados obtenidos y sus correspondientes anexos.

En el **capítulo 11** se presentan las conclusiones del estudio y finalmente, en el **capítulo 12**, la bibliografía consultada.

2

ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS HISTÓRICOS

En este capítulo se presenta una breve revisión de cómo se ha ido gestando la pedagogía en el piano a lo largo de la historia. La información recabada ha permitido ir desglosando la evolución de los principios pianísticos-musicales, y las metodologías de instrucción que utilizaban los instrumentos de teclado, desde sus inicios hasta nuestros días.

A continuación se presenta una clasificación de las distintas épocas históricas, que manifiestan la evolución técnica y musical en torno a la realidad instrumental del teclado cuya evolución organológica culminará en el piano.

2.1 Primeros indicios escritos: siglos XVI y XVII

Los primeros documentos que harían referencia a la enseñanza de teclado se pueden encontrar en la obra del español Juan Bermudo (1510-1565): *Declaración de Instrumentos musicales*. Esta obra, se remonta al año 1555, y hace referencia, entre otras, a la enseñanza de los instrumentos de teclado. El autor realiza una encendida defensa de la realización de una correcta enseñanza, frente a las malas costumbres de tantos “*bárbaros tañedores*” como los llama, a los que no eran músicos de verdad (Chiantore, 2001).

Así, para la formación del futuro tañedor, Bermudo ofrece tres consejos:

1. El estudio y perseverancia en el esfuerzo;
2. Tener un buen maestro puesto que “Todos los grandes tañedores son discípulos de señalados maestros” y
3. Ejercitarse con un repertorio adecuado (Otaola, 2000).

Diez años más tarde, en 1565, el madrileño Fray Tomás de Santa María (1510-1570) publica su único Tratado llamado *Arte de Tañer Fantasía*. Estos textos versan sobre

amplios temas que conciernen a aspectos de diversas índoles musicales, como a la teoría musical, ornamentación, reglas de tablatura etc. No se limita a temas que correspondan solamente a la práctica instrumental. Se lo considera como el primer teórico que logra plasmar en sus escritos una serie de reglas y de normas que convierte a su obra en un tratado para músicos.

En este sentido, basta asomarse al despliegue de apartados que Santa María dedica en su obra para instruir al tañedor “para tañer las obras con perfección y primor: [...] Del poner bien las manos. Cap. 14. Del herir bien las teclas. Cap. 15. De tañer con limpieza y distinción. Cap.16. Del correr las manos a la parte superior, y a la parte inferior. Cap. 17. Del herir las teclas con dedos convenientes. Cap. 18 [...]” (Santa María, ed. Facsímil, 1982).

En ambos tratados, tanto en el de Bermudo como en el de Santa María, podemos hablar ya de una nueva complicidad entre teoría práctica y, sobre todo en lo tocante a nuestros intereses hay que señalar una nueva actitud reflejada en una nueva necesidad pedagógica, que es capaz de formular un discurso concreto que busca la utilidad y eficacia en la práctica de tocar un instrumento.

No obstante, a estos escritos pioneros sobre la práctica y pedagogía instrumental, quién escribe el primer Método para teclado en el sentido más moderno es el padre Girolamo Manzini, llamado “Diruta” (Perusa, c.1560?-1615), nombre de su ciudad natal. En el año 1593 se publica en Venecia la primer parte del tratado de “*Il Transilvano. Dialogo sopra il vero modo di sonar organi, et istromenti di penna*”.

Se trata de un texto sobre el Arte de hacer música y no estrictamente un libro de práctica instrumental: sus dos partes (la segunda se publicaría en el año 1609), explican, además de las reglas de ejecución, los fundamentos de la teoría musical del contrapunto y de la práctica de la “*intavolatura*”. Este tratado está escrito en forma de diálogo: la materia se expone en forma de respuestas del autor a las preguntas formuladas por un anónimo “*Il transilvano*”.

La instrucción iba dirigida tanto hacia los organistas como hacia los clavecinistas:

“...La primer cosa que el organista debería hacer es sentarse con su cuerpo en la mitad del teclado. La segunda, se refiere a que el aprendiz no debe hacer gestos o movimientos con su cuerpo, sólo debe mantener la cabeza erguida y aplomada. La tercera cosa, conocer que el brazo conduzca la mano. Y la mano debe ayudar estrictamente a que el brazo esté en el mismo nivel. Los dedos deben estar parados sobre el teclado aunque ligeramente arqueados...” (Girolamo Diruta, 1984)

En esta temprana edad del desarrollo del teclado, el ataque y la digitación fueron vistos como de vital importancia en los ejecutantes de teclado.

Después del tratado de Diruta, hay que esperar varias décadas para encontrar nuevos tratados sobre teclado. Recién, en 1650, en Francia aparece el *“Traite de l’accord de l’Espinette”* de Jean Denis. El autor realiza observaciones sobre digitación, adornos y la posición de la mano, recalcando a menudo los consejos de Diruta (Chiantore, 2001).

Cuadro 2.1 Síntesis siglos XVI y XVII

AUTOR	LUGAR	OBRA
Juan Bermudo (1510-1565).	España	“Declaración de Instrumentos de Teclado” (1555).
Fray Tomás de Santa María (1510-1570).	España	“Arte de Tañer Fantasía(1565)
Girolamo Manzini (“Diruta”) (1560-1615).	Venecia	“Il Transilvano. Dialogo Sopra il Vero modo di sonar organi, et istromenti di penna”(1593) y (1609)
Jean Denis	Francia	“Traite de l’accord de l’Espinette”(1650)

2.2 Siglo XVIII

Posteriormente, a principios del siglo XVIII aparece en Francia un texto dedicado exclusivamente al aprendizaje del Clave. Hay que recordar, que este instrumento en aquella época se encontraba en su apogeo. El texto, se llamó "*Les principes du clavecin*" cuyo autor fue Saint Lambert y fue publicado en el año 1702.

Este texto tiene un desarrollo claramente didáctico (Camp, 1990). Parte desde los primeros pasos del estudiante, hasta un completo conocimiento del instrumento, a través de la teoría y lectura musical, el estudio de los adornos y la asimilación de una adecuada preparación técnica.

Posteriormente, en el año 1716 Francois Couperin (1668-1733) escribe "*L'Art de toucher le Clavecin*". Este tratado, es reconocido como el mejor trabajo en la literatura de su tiempo. Contiene consejos generales sobre el acercamiento al instrumento. Hace referencia al uso de la digitación, sobre el cruzamiento de los dedos, el uso del mismo dedo en la repetición de las notas, cuando se marca el fin de una frase y el comienzo de la siguiente. El pulgar se usa con sorprendente frecuencia y la sustitución de los dedos es utilizada para ligar. Da consejos para la ejecución de adornos y presenta ocho preludios y material ilustrativo.

Con respecto al aparato motor sugiere que las muñecas y manos deberían estar al mismo nivel. Si llegase la muñeca a estar alta, dice que se use una vara de madera muy flexible. Esa vara debería ser colocada sobre la muñeca alta y pasarla bajo la otra muñeca (Camp, 1990).

Este es el primer documento que hace referencia al uso gimnástico de las manos, como parte de la preparación técnica. Otro aspecto relevante, es que por primera vez se escribe un tratado que se ocupa exclusivamente de la ejecución instrumental, dejando aparte teoría y contrapunto. Francois Couperin (1668-1733) inicia una especialización que progresará en el transcurso del tiempo (Chiantore, 2001).

Unos años más tarde, Jean Philippe Rameau (1683-1764) publica dos tratados sobre técnica: el primero en 1724 llamado "*Methodes sur la mecanique des doigts sur le clavessin*" ("Método para la mecánica de los dedos en el clave"), y posteriormente en 1760, aparece el segundo tratado que es una guía más general llamado: "*Code de Musique Pratique, ou Methodes pour apprendre la musique*" ("Código de Música Práctica, o Métodos para enterarse de la Música"). Hace referencia a la libertad en la ejecución y al toque ligero (Chiantore, 2001).

Paralelamente a Jean Philippe Rameau (1683-1764) en España, aparece un colosal tratado de Pablo Nassarre (1650-1730) llamado "Escuela musical según la práctica Moderna" un texto que hace referencia a la técnica, en donde su objetivo era conseguir un movimiento de la mano natural y nada violento. Además, hace alusiones pedagógicas en cuanto a determinadas sugerencias acerca del trato hacia el alumno, y también marca las diferencias entre la educación de un músico profesional, y otro que aprende a pulsar las teclas como diversión.

De este legado histórico, fue en Alemania en donde se da inicio a la recopilación de la esencia de las posiciones teóricas de Lambert, Couperin, Rameau, con el Tratado de Friedrich Wilhelm Marpurg (1718-1795) llamado "*Die Kunst das Klavier zu spielen*" ("El Arte de ejecutar los instrumentos de teclado"), compuesto por dos volúmenes, que fue publicado en el año 1750-1751. Este tratado estaba destinado exclusivamente a los pedagogos de teclado. Se condensa la herencia de la tradición clavecinística del siglo XVIII.

Más tarde, F.W. Marpurg (1718-1795) publica en el año 1755, otro tratado llamado: "*Anleitung zum Klavierspielen*" ("Introducción a la ejecución de instrumentos de teclado"). Este trabajo, probablemente, puede considerarse como el más significativo desde un punto de vista histórico. Lamentablemente, sus contribuciones fueron eclipsadas por la monumental obra publicada, en la misma época, por su contemporáneo Carl Philipp Emanuel Bach (Uszler et al., 2002).

Así pues, fueron J. S. Bach (1685-1757) y su hijo, Carl Philipp Emmanuel (1714-1788) contemporáneos a Marpourg (1718-1795). Ellos establecieron un número de principios para ejecutar el teclado, muchos de estos hacen referencia a la digitación adecuada. Estos principios fueron plasmados por C.P.E. Bach en: "*Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*" ("Ensayo sobre la verdad del Arte, de los Ejecutantes de Instrumentos de Teclado").

Este se publicó en dos partes, la primera apareció en 1753 y la segunda en 1762. Ambas, fueron republicadas más tarde en el siglo XVIII, y una versión corregida por Gustav Schilling apareció cien años después en 1852. Luego, surgió una edición por Walter Niemann en 1906, y posteriormente una completa traducción al inglés realizada por William J. Mitchell que ha estado disponible desde 1949.

Este tratado combina diferentes aspectos de la instrucción musical. La primera parte está dirigida a algunas consideraciones técnicas, contiene consejos estéticos, y es una fuente para la práctica del estilo galante de C.P.E. Bach. Sus principios para la ejecución están en función del estilo vocal y no de la proeza digital. La expresión es la que guía la ejecución.

De todas formas, la unidad indisoluble entre el gusto, las cualidades físicas y estéticas, herencia de la etapa barroca, irá desapareciendo en el tiempo por el interés desmesurado de teorizar el mecanismo en el siglo XIX (Levaillant, 1990). La segunda parte es esencialmente una teoría y manual de composición. En esta trata los intervalos, los cuidados en los bajos, los procedimientos de acompañamiento, etc.

La importancia de este Tratado, se encuentra en que es una transición entre el clave y el pianoforte. Constituye la primera teorización completa de la técnica de teclado, y se puede apreciar el sello de su padre J.S. Bach. Este es, quizás, uno de los estudios más importantes de la época y el mejor organizado.

Cuadro 2.2 Síntesis Siglo XVIII

AUTOR	LUGAR	OBRA
Saint Lambert	Francia	“Le principes du Clavecín” (1702).
Francois Couperin (1668-1733)	Francia	“L’Art de toucher le Clavessin” (1716).
Jean Philippe Rameau (1683-1764)	Francia	“Methode sur la mecanique des doights sur le clavessin” (1724).
		“Code de Musique Pratique, ou Methode por apprendre la Musique” (1760)
Pablo Nassarre (1650-1730)	España	“Escuela Música según la práctica Moderna” (1723 y 1724).
Friedrich Wilhelm Marpurg (1718-1795)	Alemania	“Die kunst das Klavier zu Spielen” (1750-1751). “Anleitung Zum Klavierspielen” (Introducción a los instrumentos de teclado)(1755)
Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788)	Alemania	“Versuch über die whare art das Clavier zu spielen. “Ensayo sobre la verdad del Arte de los ejecutantes de instrumentos de teclado” (1753-1762). Republicadas por Gustav Shilling 1852.

2.3 El siglo XIX

A principios del siglo XIX, comienzan a aparecer publicaciones de numerosos textos que acompañan la afirmación del fortepiano en los gustos del público y de los compositores. En especial, los métodos de Jan Ladislav Dussek (1760-1812), Ignace Joseph Pleyel (1757-1831), Johann Peter Milchmeyer(1750-1813), etc. En el año 1802, el ejecutante de teclado, Louis Adam (1758-1848) escribió el primer libro de método específicamente para Piano-Forte (Spangler, 1950).

Este método, llamado "*Methodes du conservatoire*" señala un acercamiento al enfoque pedagógico de Clementi (1752-1832), y marca la paulatina transición hacia una pedagogía planteada a partir de las necesidades del nuevo instrumento. Su enfoque de la enseñanza se centra alrededor de la variedad de toques y del uso del pedal.

Así pues, la Pedagogía del piano, se inicia en los primeros cien años de la existencia del piano. Esta fue dominada por tres principios reconocidos (Kochevitsky, 1967):

- 1) Sólo los dedos pueden ser usados. Consecuentemente a ello, la parte superior del brazo debe fijarse.
- 2) El entrenamiento técnico es puramente mecánico, requiriendo muchas horas de práctica diaria.
- 3) El profesor es la autoridad máxima.

Los seguidores de la Teoría de la "escuela del dedo" creyeron que muchas horas de práctica podrían corregir automáticamente cualquier problema. Así pues, el método se supuso que era infalible. En esta escuela la "imitación directa" fue el enfoque básico de la enseñanza de la Interpretación.

Este pensamiento fue compartido por el pianista Carl Czerny (1792-1857) quien defendió el desarrollo de los dedos, y la gimnasia puramente mecánica. Además, escribió una gran cantidad de Estudios para ayudar a toda clase de problemas pianísticos. Su método lo llamó "*empirismo práctico*" en donde las repeticiones sin fin, podrían curar todos los problemas que al pianista le pudiesen surgir en su camino.

Paralelamente, a estas frías leyes de la repetición y la veneración por la "igualdad," algunos pocos artistas empezaron a diseñar las bases de la moderna técnica del piano.

Esto lleva a que, a principios del siglo XIX convivieran dos escuelas pianísticas que fueron fundadas respectivamente por Mozart (1756-1791) y Clementi (1752-1832). Mozart fundó la "*ESCUELA VIENESA*" de interpretación. Esta escuela tiene como características un toque liviano, igualdad, pureza de sonido, busca la absoluta naturalidad y claridad de toque en la ejecución. De ella son herederos Johann

Nepomuk Hummel (1778-1837) e Ignaz Moscheles (1794-1870). La otra, llamada “*ESCUELA INGLESA*” fundada por Clementi (1752-1832) se caracteriza por un toque pesado, más brillante y potente. De ella son herederos Beethoven (1770-1827), Jan Ladislav Dussek (1760-1812) Johann Baptist Cramer (1771-1858).

Se consideró a L.V. Beethoven (1770-1827), como el primer mayor pianista que se opuso a la ancestral escuela clavecinística de dedos (Reginald, 1974). Puso énfasis en la plenitud del sonido, registro dinámico amplio, efectos orquestales, ejecución dramática y una gran cantidad de poder técnico. En la última mitad del siglo XIX surgieron ideas progresistas sobre la Instrucción pianística. Esto fue debido a los cambios técnicos en el Instrumento, y a las prácticas de la composición pianística:

Los maestros comenzaron a impulsar la importancia de la toma de la conciencia aural y sostuvieron que la imaginación musical debería guiar al aprendiz en la búsqueda de la destreza técnica. Con las enseñanzas de Ludwig Deppe (1828-1890), la moderna era de la Pedagogía del piano dió comienzo. No se encuentran antecedentes, de que Deppe hubiese publicado algún Método, sino varios artículos sobre la técnica pianística. En realidad su reputación y su nombre se deben a sus alumnos. Ellos se encargaron de darlo a conocer como un gran pedagogo del piano. Entre ellos se puede citar a Amy Fay (1844-1928) que fue una destacada pianista norteamericana. En sus escritos “*Music Study in Germany*” (1897) comenta acerca de las características sorprendentes de Deppe como pedagogo.

Cabe destacar a Elisabeth Caland (1862-1929), otra alumna de Deppe, que en su libro “*Die Deppeshe Lehre des Klavierspiels*” tiene una mirada analítica sobre los distintos aspectos de la enseñanza de Deppe. Describe, entre otras cosas, el método de Deppe en una serie de escritos, en los que destaca la importancia de la musculatura de la espalda, con los omóplatos bajos como centro de gravedad. Con ello, se liberan los brazos y la energía que puede fluir libremente hasta la punta de los dedos. Se lo considera como uno de los libros más importantes de la historia de la pedagogía del piano.

L. Deppe buscaba en su metodología concentración, relajación general, uso del peso, movilidad de la muñeca, predilección por los movimientos curvilíneos. Su pensamiento pedagógico lo convierte en un prominente maestro durante el último tercio del siglo XIX. Se lo considera como el primer maestro de piano, que aboga por la combinación del brazo y de la técnica de dedos (Kochevitsky, 1967). Ha sido descrito como un pionero en el arte del piano, porque tuvo en cuenta el avance del instrumento, sus capacidades musicales y demandas psíquicas (Gerig, 1974).

En el año 1885, el pianista L. Deppe, publica varios artículos, en los cuales señala la falta de instrucción en los estudiantes, para evitar las tensiones musculares (Camp, 1990). Creyó importante que la ejecución del piano debería realizarse a través de la natural cooperación del brazo, muñeca y dedos como una completa pieza de maquinaria. Por otra parte, evocó el entrenamiento del oído, pero su pensamiento impulsó más el “nota por nota” en el tipo de audición (Kochevitsky, 1967). Su concepción sobre el avance de la mecánica del piano, se acerca a la visión del pianista Kart Czerny (1791-1857). Así pues, L. Deppe ha sido considerado como el padre de la llamada “Escuela de Relajación y el Peso en la ejecución”, donde revolucionó la Interpretación pianística.

En las postrimerías del siglo XIX cabe destacar a otro importante maestro: Theodor Leschetizky (1830-1915). Sus métodos didácticos fueron descritos por su asistente Malwine Brée (1902) en su obra “*Die Grundlage der Methode Leschetizky*” (Las bases del método Leschetizky) que fue publicado en 1902. Aunque este músico afirmaba que no utilizaba un método concreto, sus alumnos confirmaban que en cada caso, atendía a las necesidades individuales de sus discípulos, con una especial dedicación a cada detalle de la interpretación. En su extensa trayectoria como profesor, formó a importantes pianistas en Viena, como a Ignacy Jan Paderewski (1860-1941), Arthur Schnabel (1882-1951), A. Brailowsky (1896-1976) y otros (Gerig, 1974). A pesar de los maestros que brillaban en aquella época, Leschetizky ponía el acento, en que no había métodos de enseñanza (Newcomb, 1967).

A la luz de lo expuesto, queda claro que tanto Deppe como Leschetizky no dejaron un sistema pedagógico escrito para aplicar en la enseñanza del piano. Los aportes que brindaron a la enseñanza, se han recibido indirectamente, a través de sus notables discípulos.

En el temprano siglo XX, prominentes pedagogos cuestionaban los métodos de instrucción del siglo XIX (Camp, 1990). En especial, aquellos enfoques de algunos maestros, que sólo evocaban lo puramente mecánico del proceso. Ellos se basaban en la práctica repetitiva diaria, dedicada a ejercicios técnicos. De esa manera, consideraban que esa era la “llave maestra” para desarrollar la capacidad interpretativa.

La concepción pedagógica originada en el siglo XIX se basaba en los ejercicios puramente mecánicos y gimnásticos que desarrollarían al pianista virtuoso. La imaginación mecánica de esta generación de pianistas atléticos alcanza proporciones difícilmente imaginables hoy en día. Por ejemplo, se inventaron aparatos, como el “*chiroplast*”, para reforzar los músculos de los dedos. Sin embargo, esta enseñanza tan rígida, no fue acatada por todos los músicos de la época. En el gran despliegue físico que daban los célebres pianistas como, Antón Rubintein (1828-1894) Franz Liszt (1811-1886) o Frederic Chopin (1810-1849) no había ninguna traza de dedos musculados, ni se levantaban excesivamente del teclado (Levaillant, 1990).

En el caso de Franz Liszt (1811-1826), algunas investigaciones demostraron que consideró errónea a la escuela pianística puramente mecánica. Tal es así, que la especialista en este músico, Arn Jo Steinberg (1971) afirmó que F. Liszt reconoció la importancia del control técnico, pero no aisló a este aspecto la ejecución al piano. A su vez Steinberg concluyó que F. Liszt consideraba al control técnico como inseparable de la combinación con lo musical y expresivo. Esta especialista en Liszt, menciona la preocupación de este pianista por el concepto de la definición rítmica: el uso de la acentuación en los patrones rítmicos para mantener el tiempo, para trabajar los pasajes y las propuestas expresivas (Steinberg, 1971).

Si bien el aporte artístico y la repercusión de las ideas de este músico fueron indiscutibles, su imagen como pedagogo se presenta bastante fragmentada e incompleta (Uszler, 2002). En general, los alumnos que tenía eran cada vez más expertos, y llegaban a él, al final de su carrera. Liszt exigía un perfecto dominio técnico, pero se negaba a enseñarlo (Chiantore, 2001).

Cuadro 2.3 Síntesis Siglo XIX

AUTOR	LUGAR	OBRA
Louis Adam(1758-1848)	Francia	“Methode du Conservatoire”(1802)
Ludwig Deppe(1828-1890)	Alemania	-
Amy Fay (1844-1928)	EE.UU(Estados Unidos)	“Music Study in Germany” (1897)
Elisabeth Caland (1862-1929)	Alemania	“Die Lehre des Deppe'sche Klavierspiels (Enseñanza del piano Deppe) (1897)
Malwine Brée	Alemania	“Die Grundlage der Methode Leschetizky”(1902)
Arn Jo Steinberg	Alemania	“Franz Liszt's Approach to Piano Instruction”(1971)

2.4 El siglo XX

Algunos de los artistas y pedagogos del temprano siglo XX han expresado, a través de los escritos, sus opiniones sobre la mayor efectividad en el trayecto para desarrollar la capacidad interpretativa en el piano. Estos escritos muestran la evolución de los principios básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, de ese modo se revela la naturaleza de la enseñanza del piano, durante la primera parte del siglo. Estos escritos sobre la pedagogía en el piano, reflejaban la búsqueda sobre un incremento en el desarrollo de la Inteligencia musical, y la relación entre lo aural, rítmico y los aspectos técnicos de la ejecución al piano.

La aceptación ciega de los enfoques de enseñanza del siglo XIX, comenzó a disminuir; nuevas ideas rondaban en el ámbito pianístico-musical, como el rol fundamental de la mente y el oído en la ejecución de la música.

En el temprano siglo XX, un significativo número de maestros, consideraron la importancia del desarrollo del oído, pero sólo cuando este se coordina con los ojos y la mente. En los escritos del pianista polaco-americano (Hofmann, 1920) dice:

“... los ojos, el oído y el cerebro son una trinidad inseparable....todos deben ir de la mano.”

Sostenía que para facilitar la realización de la capacidad interpretativa del piano, se debería desarrollar la imagen auditiva de la música previa a la ejecución pianística. De esa manera, se podría reemplazar la práctica puramente técnica. Este concepto se basaba, sobre la idea de que la pérdida del control técnico, es un resultado de una práctica pobre en la imagen auditiva de la partitura.

Este pensamiento musical fructificó en Alemania (Pérez, 1995), en donde aparecen las ideas pedagógicas de Margit Varró (1892-1978). En su libro “Das lebendige Klavierunterricht” (1928) recoge los principios básicos de la enseñanza del piano. Define el “método auditivo” en el que todo conocimiento debe ser asimilado previamente por el oído. Afirma, que el alumno debe recibir un entrenamiento auditivo, antes de iniciarse en la lectura y en la escritura de una partitura. Esa ejercitación auditiva previa, que lo define como oído interno, va a facilitar el aprendizaje y la memoria musical.

Paralelamente a Varró, aparecen los escritos de Peter Ramul (1881-1931) que en 1923 escribe “Die Psycho-Physischen Grundlachen der Modernen Klaviertechnik” (“Las bases psico-físicas de la tecnología moderna del piano”). Este músico afirmó que el enfoque moderno del estudio del piano, debía contemplar los aspectos físicos y psíquicos de cada uno de los estudiantes. Creyó que las funciones físicas y psíquicas estaban íntimamente relacionadas. Por ello, no deberían ser tratadas por separado en el aprendizaje de la ejecución al piano. El proceso físico se refiere a la ejecución físico-

técnica de las instrucciones psíquicas o decisiones analíticas. Las funciones psíquicas abarcan la inteligencia de un individuo, sensaciones, sentimientos y voluntad.

Peter Ramul y otros escritos de pianistas contemporáneos a él, consideraron que el proceso psíquico y físico no son funciones separadas. De ahí la importancia, de que estos aspectos fuesen tratados en el aprendizaje del piano. La base teórica de este pensamiento se encuentra en el siguiente axioma: “La mente controla o asiste en la ejecución de los elementos esenciales involucrados en la ejecución al piano: los aspectos cognitivos y físicos.” Se establece una coordinación entre el físico y las funciones mentales.

Ramul señaló que el desarrollo de un estudiante en la comprensión de la música, en el sentido de autocrítica al oír y la pulsación rítmica, ofrece una vía para una relación más estrecha entre una intención musical deseada y la producción del sonido real. Además, concluyó que las funciones cognitivas y físicas tienen que estar íntimamente relacionadas en la práctica y en la interpretación. En cambio, si esto no se produce, *“todas nuestras acciones pierden sus conexiones orgánicas naturales y sistemáticas”* (Ramul, 1923).

Por otra parte, en Inglaterra estaba Tobias Augustus Matthay, que nace en Londres en 1858 y muere en el año 1945. Hijo de padres alemanes, fue uno de los grandes teóricos del temprano siglo XX. Tuvo una obra prolífera e incursionó en una gran variedad de temas referentes a la ejecución al piano. En relación a la pedagogía en este instrumento, no se puede dejar de mencionar su obra *“The Visible and Invisible in Pianoforte Technique”* (Lo Visible y lo Invisible de la Técnica del Piano), en la que recopila toda su experiencia pedagógica.

Matthay advirtió a los estudiantes sobre los problemas que provocan en el pianista los ejercicios gimnásticos y mecánicos:

“La producción de los sonidos de una pieza a través de un simple ejercicio físico no sólo es inútil, sino musicalmente dañino. Y esto se aplica tanto a la práctica de estudios y técnica, como a las piezas de repertorio. Nosotros

estamos siempre formando hábitos –unos musicales y otros técnicos”

(Matthay, 1913).

Otro aspecto relevante que señaló Matthay, fue en la enseñanza superior. En ella observó, que no había relación entre las destrezas físicas de los estudiantes, con el contenido musical en el arte de la interpretación. Esta separación de elementos, revela la influencia inútil de una práctica mecánica y repetitiva. Esta última, no ayuda al estudiante a descubrir el “cómo” musical, del “cómo” técnico para la comprensión del “dónde” y el “qué” de la interpretación de una composición musical. En su Método Pedagógico, Matthay también profundiza sobre el aspecto fisiológico del pianista. Muchos pedagogos, no tuvieron en cuenta su avanzada visión pedagógica, en cuanto a lo fisiológico, interpretación musical, auditivo y el control rítmico.

En suma, queda claro que en el temprano siglo XX en Europa había una búsqueda concienzuda de la enseñanza del piano. Los pianistas consideraban el aprendizaje del piano como un arte que no se podía restringir a los aspectos físicos de la técnica. El trabajo del aparato motor debía ser un medio para alcanzar el contenido musical en la interpretación. Por otra parte, estas nuevas ideas, acerca de la pedagogía en el piano ya se estaban gestando en América.

En América, comenzó a surgir un movimiento nuevo impregnado de concepciones renovadoras acerca de la técnica pianística. Paralelamente a ella, este cambio se manifestó en una creciente labor pedagógica en ese Continente.

En esta nueva corriente destacaron importantes pianistas como Alfred Denis Cortot (1877-1962) Lucien de Flagny y otros que publicaron métodos y ejercicios racionales (Levaillant, 1990). Sin embargo, el pensamiento de Kart Leimer (1858-1944) es el más adelantado de la época. Se caracteriza por no disociar nunca la música de la técnica. Abogó junto a su discípulo Wilhelm Giesecking (1895-1956) por el desarrollo del oído interno. Consideraron que el aprendizaje de esta manera proporciona a la mente, el poder para dirigir cómo producir una intención musical deseada.

En el nuevo continente, comienzan a aparecer variados escritos acerca de la enseñanza del piano. Uno de los pioneros fue William Mason (1829-1908), que publicó un escrito, en 1867, sobre su labor pedagógica, llamado “*Un método para el Piano-Forte*”, co-autor con ES Hoadly (Camp, 1990). Más tarde aparecerían títulos notables, entre ellos, “*Un sistema para principiantes en el arte de tocar en el piano-forte*” (1871), “*Un sistema de ejercicios técnicos para el piano-forte*” (1878), el “*Tacto y Técnica, op. 44*” (1891-1892) y otros. Su reconocimiento se basa en que es el primero en establecer un enfoque de enseñanza del piano en los EE. UU. (Gerig, 1971). Su pensamiento musical se centra en un concepto: el tratamiento de la acentuación de los sonidos, con el propósito de provocar la agrupación rítmica de los sonidos en el oído.

Se adhirieron a los principios pedagógicos de W. Mason: George Foote, Albert Ross Parson, y William Hall Sherwood (1854-1911). Este último fue el líder de la pedagogía en el piano en América alrededor de 1900. Ellos creían, que estaba preparada para sostenerse allí, sin necesidad de tener como referencia los Modelos Europeos (Chittenden, 1927). Tal es así, que entre los dos continentes se produce una importante **escisión** en cuanto al pensamiento pianístico-musical.

A partir de ello, los americanos dieron un vuelco muy importante en sus Métodos de enseñanza del piano. Comenzaron a publicar cursos de estudios para principiantes. De este modo, fue un medio para reflejar la independencia que ellos tenían sobre los Modelos Europeos de Instrucción al piano. En 1892, el pianista S. B. Matthews fue autor de los primeros “Métodos de enseñanza” que fueron publicados en América. Se llevaron a cabo otras publicaciones de Métodos que incluyeron las series de Crosby Adams, Angela Diller, y Jessie Gaynor.

Después de la guerra, Nueva York se convierte en la gran capital del piano. En la Juilliard enseñan Joseph Lhevinne (1874-1944), Alexander Silote (1863-1945) mientras que en el Curtis Institute enseñan Joseph Kazimierz Hofmann (1876-1957), Isabelle Vengerova (1877-1956), Rudolf Serkin (1903-1991). En cuanto a Joseph Lhevinne (1874-1944) escribió numerosos artículos, pero su obra más importante es: “*Los principios de base de la técnica pianística*” que fue publicada en el año 1924.

Este gran pianista, impulsó los principios fundamentales de la comprensión musical, específicamente la comprensión musical y la percepción aural (autocrítica al escucharse) de la estructura rítmica. Consideraba que esto debía aplicarse desde las primeras lecciones. Por otra parte, Hofmann, en el año 1908 sostenía que se debía desarrollar en el alumno la imagen auditiva previa a la ejecución pianística. De esa manera se podía reemplazar la práctica puramente mecánica.

En el temprano siglo XX, un relevante número de maestros, consideraban la importancia del desarrollo del oído interno, pero solamente cuando se podía coordinar con los ojos y la mente. Posteriormente, desde mediados del siglo XX, hasta ahora se ha continuado con un pensamiento de enseñanza del piano que fomenta el desarrollo del entendimiento musical: control aural, control rítmico y control técnico. Se considera que el desarrollo de la técnica depende de lo físico, intelectual y factores musicales, los cuales están todos estrechamente integrados en el fundamento básico del arte musical.

El énfasis puesto en los aspectos anatómicos de la técnica del piano ha sido un obstáculo para la enseñanza musical y para concebir a la técnica como un todo o Gestalt. La formación debe concebir la unificación de lo musical y de los aspectos técnicos. El pianista Wolff Konrad (1907-1989) consideraba que esa unificación no se lograba por un problema en la *instrucción del piano*. Los dos aspectos no son considerados en la instrucción como una totalidad en sí misma, sino todo lo contrario: se presentan desconectados entre sí. Tal es así, que este autor afirmaba que hay escritos en la literatura de la pedagogía del piano, que se refieren a la enseñanza del piano basada en el repertorio, y no en los conceptos fundamentales de la lectura al piano. Los conceptos son los que permiten unificar el desarrollo de la coordinación física y el control de la música sobre el teclado (Wolff, 1980).

En relación a ello, nos encontramos con las palabras de Chronister, Richard (1930-1999) que hace alusión a que la enseñanza del piano está solamente dirigida a dar recitales. Comenta que la mayoría de la instrucción de este instrumento, no pone el acento en la conceptualización de los elementos musicales, ni en los fundamentos de

una pieza de repertorio. Destaca que, si bien, hay muchos materiales de enseñanza (mal llamados métodos), que no son utilizados como corresponden en un sistema renovador de enseñanza-aprendizaje (Chronister, 1977).

De hecho, cuando los educadores utilizan el material, sin una secuenciación apropiada de los conceptos pianísticos-musicales, lleva a un retardo importante en el aprendizaje del piano. Esto impide, que el alumno experimente tanto cognitiva, como emocional y físicamente. Incluso, la enseñanza basada en el repertorio hace que los alumnos, no puedan hacer una adecuada transferencia de su aprendizaje a otras piezas del repertorio pianístico.

La gran profusión de ideas que surgieron sobre el aprendizaje y las investigaciones referentes a estos temas, es esencial para hacer funcionar un sistema de instrucción del piano. Muchos maestros, no sólo recogieron aquellos principios pianísticos musicales, sino que los enmarcaron en un diseño de instrucción sustentado por adecuadas teorías del aprendizaje. Estas teorías, han permitido desarrollar los principios pianísticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano.

Hay una extensa lista de pianistas del siglo XX en adelante, que han dejado huella y un importante aporte en el dominio de la enseñanza del piano. Entre ellos podemos citar a Francis Clark (1905-1998), y a Max W. Camp (1935) este último, ha sido una importante referencia en esta investigación. A continuación se va describir la labor pedagógica de cada uno de ellos:

Francis Clark (1905-1998) su nombre es sinónimo de instrucción en el piano en los círculos musicales. Fue una de las personalidades más relevantes en este campo de estudio, la instrucción al piano.

En el año 1960, la Sra Clark, junto a su colega Louise Goss, fundaron la “Nueva Escuela” para el Estudio de la Música en Kingston, N. Jersey, un centro de investigación que se dedicó al desarrollo de la Pedagogía de piano y materiales. Esta es una organización sin fines de lucro de la comunidad escolar que se especializa en estudios de música en el teclado. Sus 250 alumnos (niños y adultos) sirven como laboratorio de enseñanza para

el centro. Su trabajo en curso es la investigación en la música, en el aprendizaje y en la más eficaz enseñanza de la música, los métodos y materiales. La escuela sirve como modelo para la Universidad y los departamentos de preparatoria de todo el país.

Los estudiantes de la “Nueva Escuela” disfrutaban de la enseñanza privada de alta calidad, y aprenden de otros estudiantes y profesores de piano en clases de grupo, evaluaciones técnicas y competencias opcionales¹. Por otra parte, esta pedagoga fue una pionera en la utilización del enfoque de la lectura por intervalos en la iniciación al piano (Clark y Goss, 1973). Hay otras fuentes de información que hacen referencia a esta especialista en la pedagogía del piano (véase, Chronister, and other, 1998; Grandy, 2000; Clark, 1992).

Posteriormente, a esta importante pedagoga, surgieron otros especialistas en la instrucción al piano como es el caso de Max Camp. Su propuesta se basa en criterios de enseñanza que están sustentados por una concepción holística para la etapa elemental del piano. En esta considera varios aspectos: al estudiante como individuo, el material didáctico, el enfoque para abordar ese material, al estudiante en sus aspectos mental, físico o corporal, auditivo, emocional y por último, la respuesta del aprendiz a las tareas de aprendizaje.

Este músico concibe al concepto pianístico desde un punto de vista integral. En este se funden la mente, el oído y el cuerpo. Su pensamiento pedagógico es renovador y lo lleva a cuestionar la tradicional división en años del estudio del piano. Tal es así, que propone la estructuración de la etapa elemental del piano en seis áreas o estadios de complejidad. Estas áreas no son unidades independientes, sino que se entronca cada una de ellas con la etapa anterior. De esta manera, los conceptos pianísticos-musicales se pueden organizar y secuenciar para cada nivel de aprendizaje. Su propuesta rompe

¹ Extraído de www.claviercompanion.com/ClarkArticle/Clark, consultado en diciembre de 2011.

con las estructuras tradicionales, y aporta una nueva mirada hacia el sistema de enseñanza-aprendizaje del piano.

En suma, estos autores reflejan algunas de las características que definen a la pedagogía del piano desde el siglo XX hasta la actualidad. En esta hay una búsqueda en la integración de los distintos aspectos técnicos y musicales en la interpretación del piano.

Cuadro 2.4 Síntesis Siglo XX

AUTOR	LUGAR	OBRA
Margit Varró(1892-1978)	Alemania	"Der lebendige Klavierunterricht - Seine Methodik und Psychologie" (Las Lecciones de piano de vida. Su Metodología y Psicología)(1928).
Peter Ramul(1881-1931)	Alemania	"Die Psycho-Physischen Grundlachen der Modernen Klaviertechnik" (Las bases psico-físicas de la tecnología moderna del piano) (1923).
Tobias Augustus Matthay (1858-1945)	Alemania	"The Visible and invisible in Pianoforte Technique" (1945).
William Mason (1829-1908)	EE.UU.	"Un Método para Pianoforte" (1867).
Joseph Lhevinne (1874-1944)	EE.UU.	"Los principios de la base de técnica pianística"(1924)
Francis Clarck(1905-1998)	EE.UU.	El Método "The Music Tree".
Max Camp (1935)	EE.UU.	"Teaching Piano: The Synthesis of Mind, Ear, and Body"(1992).

2.5 Resumen y comentarios

Después de esta breve reseña histórica de la enseñanza del piano, se puede concluir que hay un hilo conductor entre las distintas etapas que han determinado a la pedagogía en el piano, desde sus orígenes hasta nuestros días.

A grandes rasgos, estas etapas se podrían establecer como se indica en el Cuadro 2.5.

En ese recorrido histórico de la pedagogía del piano, desde su inicio hasta nuestros días, han emergido criterios pianísticos-musicales como resultado de la progresiva evolución tanto técnica, como musical del instrumento. Esta evolución es una consecuencia de las distintas concepciones ideológicas que han ido generado estos cambios, a lo largo de la historia.

La evolución técnica del instrumento responde a la búsqueda de los músicos de satisfacer sus necesidades tanto artísticas, como musicales.

Cuadro 2.5 Evolución histórica de la instrucción al piano

ETAPA	DESCRIPCIÓN	
Los primeros cien años de la existencia del piano	Enseñanza basada en un entrenamiento mecánico y repetitivo, requiriendo muchas horas de práctica.	
	Enfoque de enseñanza basada en la "imitación directa".	
	El profesor, la autoridad máxima.	
Última mitad del siglo XIX	Conciencia Aural.	<i>Principios pianísticos que surgieron debido a los cambios del instrumento</i>
	Imaginación musical debía guiar a la destreza técnica del instrumento.	
	Entrenamiento del oído.	
Transcurso del siglo XX hasta ahora	Desarrollo de la inteligencia musical.	<i>Estos tres elementos conforman una unidad en el proceso de aprendizaje de la pieza al piano.</i>
	Relación entre lo aural, rítmico y los aspectos técnicos.	
	Relación indisoluble entre la mente, el oído interno y la respuesta motora.	
	La incorporación de filosofías de aprendizaje, que van a sustentar la instrucción al piano.	

En la actualidad, los pensadores del siglo XXI, explican los cambios de envergadura que habrá en todos nuestros marcos referenciales. La humanidad se aventura en un período en donde las realidades económica, cultural, política y espiritual

experimentarán una gran metamorfosis. En esta transición, la educación juega un papel muy importante. La música no puede mantenerse ajena a la influencia de estos cambios que emergen en la sociedad actual.

Esta profunda transformación se manifiesta, en los nuevos enfoques de enseñanza del piano que vienen brindando importantes pianistas-pedagogos. Estos aportes muestran la progresiva conciencia de los músicos, por enriquecer y ampliar aquellas incursiones pedagógicas del piano, ya realizadas por sus antecesores.

Por otra parte, el siglo XX trae consigo no sólo las reflexiones y propuestas de los propios músicos, y más específicamente, de los pianistas, sobre la pedagogía musical. Sino también, el desarrollo de una ciencia del aprendizaje y la enseñanza que van a proporcionar nuevos marcos teóricos y metodológicos que dan sentido, más allá de la intuición, a esas reflexiones y propuestas.

Sin embargo, hoy en día, se siguen manteniendo estructuras obsoletas sobre el sistema de enseñanza-aprendizaje del piano. Las causas de esto, seguramente responden a muchas razones y a distintas situaciones educativas. No obstante, se necesita un cambio profundo de conciencia en la formación del futuro pianista.

De esa manera, se va a poder empezar a construir desde la base, el majestuoso edificio que conforma el sistema de enseñanza-aprendizaje del piano. A partir de ello, se le va a proveer a los estudiantes las herramientas necesarias para emprender la ardua y fascinante tarea de ejecutar este instrumento musical.

3

EL ENFOQUE COGNITIVO COMO TEORÍA DE APRENDIZAJE EN EL ESTUDIO DEL PIANO

El arte de ejecutar el piano implica la confluencia entre diversos elementos que conforman el lenguaje pianístico-musical como: melodía, frase, sonoridad, dinámica, metro, ritmo, armonía, “tempo”, equilibrio, y claridad. Esa integración debe estar dada por el entendimiento de cada uno de los conceptos mencionados y la percepción del pulso. Todo ello, lleva a la conformación de una imagen auditiva y a la organización de las destrezas motoras necesarias para materializar esa imagen musical en la ejecución al piano (Camp, 1992). En ese proceso intervienen la mente, cuerpo, emociones, los sentidos de vista, tacto y oído. La conjunción de todos ellos conduce a la producción del sonido de la pieza musical.

El aprendizaje de hacer música y llevarla al teclado está sustentado por un complejo sistema cognitivo del aprendiz. En él se desarrollan una serie de procesos cognitivos que se activan en el estudio del piano. Esos procesos son claves en el aprendizaje, por eso deben ser conducidos apropiadamente desde que parte la instrucción del piano. Debido a ello, los músicos ya desde los albores del siglo XX empezaron a cuestionarse de qué manera desarrollar y aplicar un enfoque para el aprendizaje que los integre apropiadamente.

La gran profusión de ideas que surgieron en cuanto a los fenómenos de la cognición y el aprendizaje ayudó a que la música, y su instrucción dejara de estar en el reino de la conjetura. Esto llevó a que muchos músicos ahondaran en la necesidad de tener conocimientos de psicología y su aplicación a la enseñanza del piano. Aunque, hoy en día, aún existen lagunas en las guías propuestas para su implementación. Tal vez, se deba, entre otras cosas, a que muchos educadores tienen una visión parcial y no global del sistema de enseñanza. En general, no poseen los rudimentos necesarios para abarcar las diferentes áreas que conforman el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje del piano.

Para que un sistema funcione hay una interacción entre múltiples y variados componentes que lo conforman. Todos ellos, coexisten y funcionan si forman parte de un diseño de instrucción previamente establecido y organizado. De lo contrario, el

educador corre el riesgo de caer situaciones azarosas y poco fiables en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño.

Considerar las diferentes fases del sistema, constituye una herramienta muy útil para el educador. Si se hace un buen uso de ella, quizás se podría contrarrestar, la enorme influencia que ha ejercido en el transcurso del tiempo, la enseñanza empírica, basada sólo en la práctica del piano. Esta es la razón por la que el aprendizaje de la música y el piano, deberían ser conducidos desde una perspectiva más global e integradora de todas sus fases, desde la iniciación, continuándolo así, por todos los niveles medios y superiores.

3.1 Planteamiento del problema (dificultades para su implementación).

En la iniciación al piano es donde se prepara la base de la formación tanto musical como instrumental. Esta etapa es decisiva en el desarrollo del futuro pianista.

Tradicionalmente, estos estadios iniciales del aprendizaje no han ocupado un lugar relevante en la formación del instrumentista. Un reflejo de esta postura, se ha manifestado tanto en las enseñanzas privadas como en las instituciones oficiales.

En general, en los centros musicales, los sistemas de enseñanza surgen de la propia práctica y por ello, con frecuencia no están sustentados por la aplicación de eficaces teorías del aprendizaje, que permitan desarrollar apropiadamente los procesos internos que se activan al ejecutar el piano. De esta manera, se corre el riesgo de que los estudiantes desarrollen patrones erróneos de aprendizaje de la lectura al piano.

Cuando el estudiante comienza a leer bajo un sistema desorganizado y defectuoso, la única vía que tiene para aprender una pieza es la imitación. Esta forma de aprendizaje es muy limitada y no favorece la comprensión del por qué pasan las cosas, por qué se produce el efecto deseado o por qué es adecuada una solución que se ha dado a un

determinado pasaje musical. Tal es así, que no capacita al alumno para pensar por sí mismo, para resolver problemas de una manera conciente e independiente del instructor de piano. Este tipo de aprendizaje ha sido llamado aprendizaje por repetición o aprendizaje mecánico (Monereo y Clariana, 1993). Lleva a que el alumno no cuente con las herramientas necesarias para tener un aprendizaje significativo y autónomo.

Como ejemplo, en el Cuadro 3.1, se presenta un análisis crítico de las principales características del aprendizaje tradicional y “mecánico” (o de repetición). Para ilustrarlo se ha utilizado, el concepto pianístico de digitación:

Cuadro 3.1 Carencias de la enseñanza tradicional de la digitación al piano: el aprendizaje “mecánico” o por repetición.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	CRÍTICA
Imitación	El alumno “repite” o “imita” lo que el profesor hace sin desarrollar un sistema de aprendizaje.	El alumno no está capacitado para pensar por sí mismo analizando y seleccionando la digitación más apropiada.
Automatización	El aprendiz automatiza esquemas digitales (o de dedos) impuestos.	El aprendiz automatiza dígitos sin la fundamentación necesaria para transformarlos en modelo de situación futura.
Memorización	El aprendiz reproduce esquemas de dígitos sin comprenderlos.	El proceso de memorización del aprendiz se limita a repetir y reproducir esquemas digitales sin haber pasado por un proceso previo de aprendizaje de la partitura.
Sistema de enseñanza-aprendizaje	Se reduce a la mera anotación de los dígitos en la pieza musical, sin que haya una relación explicativa con el objetivo que las diferentes fórmulas de digitación persiguen.	El aprendiz carece de una preparación secuenciada desde la iniciación al piano que lo conduzca progresivamente a proponer sus propios dígitos de una manera conciente y estratégica. Carece de un sistema de enseñanza-aprendizaje.
Disciplina de los dígitos a utilizar	El aprendiz, al no ser conciente de los dígitos, los aplica de una manera ilógica o casual.	El aprendiz desconoce con qué dedo tocará tal o cual pasaje, usando siempre dedos diferentes, con la consiguiente inseguridad en la ejecución. No existe disciplina en la utilización de los dígitos.
Resultado	El alumno aprende a “imitar” lo que un guía externo –partitura o profesor- le indica. Su aprendizaje se limita a respetar los dígitos escritos y a limitar a su profesor.	El alumno carece de las herramientas necesarias para tener un aprendizaje significativo y autónomo.

FUENTE: Ponce, M. (2004)

En el caso de la digitación al piano, el aprendiz se reduce a la mera anotación de los dígitos en la pieza musical, sin que haya una relación explicativa con el objetivo que las diferentes fórmulas de digitación persiguen. El aprendiz no cuenta con una preparación secuenciada, desde la iniciación, que lo conduzca progresivamente a proponer su propia digitación, de una manera más estratégica y conciente. El único recurso que tiene es la imitación dada por un guía externo llámese partitura o profesor. La razón de ello está dada por la falta de una capacitación desde el inicio, que propicie a que el aprendiz pueda pensar por sí mismo, analizando y seleccionando la digitación más apropiada. Este ejemplo, se hace extensivo a todos los conceptos pianísticos-musicales.

Sin lugar a dudas, esta manera de enfocar la enseñanza centrada sólo en la imitación, da lugar a un aprendizaje reproductivo y mecánico. Por lo general, responde más a la práctica reiterada, dada por la experiencia misma, que a la búsqueda de los fundamentos teóricos de esa práctica. Aún, hoy en día, muchos profesores siguen utilizándolo e ignorando los avances sobre el desarrollo del músico.

En la bibliografía consultada se han encontrado varios estudios empíricos que demuestran esto. Estas investigaciones (véase, Bautista, Pérez Echeverría, 2008), consideran que se siguen manteniendo posturas tradicionales de la enseñanza de la interpretación musical. En ella, subyacen criterios o concepciones a las prácticas de los profesores. En líneas generales, estas concepciones han dado lugar a tres tipos de teorías de enseñanza, llamadas implícitas: “tradicional o directa”, “interpretativa” y la “constructiva” del aprendizaje².

En la primera, el aprendiz tiene que centrarse en aprender “correctamente” determinado resultado o contenido de aprendizaje, que no puede ser puesto en

² Algunos investigadores proponen la existencia de una cuarta teoría llamada “postmoderna”.

relación con otros (Mateos, Pérez- Echeverría, Pozo, Scheuer 2006). De esa manera, el profesor se asegura, de que el aprendiz repita exactamente lo que él le indica. Aprender es imitar la realidad y para ello basta con exponer al alumno el objeto de aprendizaje para que, por medio de la asociación y la repetición, sea capaz de reproducirlo fielmente.

La segunda, se refiere al dominio de las acciones y procedimientos que hacen posible esa ejecución correcta, pero bajo el control o supervisión del profesor. Esta teoría comparte con la primera en considerar que el aprendizaje es una copia directa de la realidad, pero incorpora la noción de papel activo del aprendiz admitiendo la intervención de procesos mediadores (atención, inteligencia, memoria, motivación, etc.). En esta postura se entiende el aprendizaje como un proceso mental activo por parte del aprendiz, cuyo objetivo es reproducir fielmente los contenidos del aprendizaje.

Estas dos posturas contrastan con el tercer tipo de enseñanza. En ella la función de la enseñanza instrumental es conseguir alumnos reflexivos y que sean conscientes de su propia actividad musical. El rol del profesor es guiar al alumno, y realizar una reflexión conjunta sobre los distintos aspectos requeridos en el estudio del instrumento musical. (Véase, Torrado, Pozo, 2008). El cambio de una concepción realista a una constructivista, implica un verdadero cambio conceptual que no se da espontáneamente, como parte del desarrollo cognitivo de los aprendices. Este requiere una modificación desde el nivel representacional más implícito, que necesita un largo y difícil proceso de explicitación para que se lleve a cabo ese cambio conceptual.

Esta es la razón, de que los profesores de instrumento mantengan teorías de naturaleza más directa e interpretativa, y que sean pocos los profesores que asuman posturas más constructivas del aprendizaje (véase Torrado, Pozo, 2006; Torrado, Pozo, 2008). De hecho, hay educadores que tienen concepciones más avanzadas y constructivas, que su propia práctica docente (Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2006). Sin embargo, en esa dicotomía, las concepciones podrían utilizarse como base, para

construir nuevas prácticas docentes (Torrado y Pozo, 2008). Esta sería una vía para facilitar una enseñanza constructiva que promueva la comprensión: a través de los procesos de reflexión, la automatización de técnicas en forma reflexiva, una continua evaluación y la autonomía de los aprendices (Torrado y Pozo, 2008).

En vistas de esto, las causas que han propiciado que se sigan aplicando formas obsoletas de enseñanza, son múltiples y responden a motivos de diversas índoles. Aunque, se podría considerar que hay dos razones de peso: una de ellas, se encuentra desde los inicios de la Instrucción del piano, y tiene que ver con las ya mencionadas, concepciones implícitas del aprendiz. Y la otra, en la influencia que ejerció la enseñanza empírica, basada más en la práctica y la experiencia del profesor.

En el transcurso del tiempo, el piano ha evolucionado a lo largo de sus casi tres siglos de existencia. La mayoría de los avances sucedieron en el siglo XIX. En esa época, es donde se constituyó la estructura básica que poseen los pianos actuales. Las características del piano que hoy tenemos, no responde sólo al genio inventivo de algunos constructores, sino a los artistas que interactuaban constantemente con ellos.

De esa manera, iban luchando contra las limitaciones que tenía el instrumento, y adecuándolo a sus necesidades pianístico-musicales (Coello, 2005). Por lo tanto, el piano evoluciona para adaptarse a los diversos cambios emergentes en su contexto histórico y social.

Sin embargo, subyacen, a cualquier avance o propuesta vanguardista, aquellas concepciones primeras sobre la instrucción. Como se ha mencionado con anterioridad, las ideas originarias de la enseñanza se basaban en que: el profesor debía ser la autoridad máxima, debía transmitir sus conocimientos de la técnica, y los alumnos debían aprender a través de la imitación y con muchas horas de práctica (Kochevitsky, 1967).

A lo largo del tiempo, estas posturas de instrucción, se han ido traspasando de unos a otros y han ido conformando, concepciones implícitas en los educadores sobre el aprendizaje del piano. Y esas concepciones han dado lugar a las teorías implícitas,

mencionadas en párrafos anteriores. Estas concepciones son el resultado de la experiencia personal, muy difíciles de comunicar y compartir. Este enfoque tiene que ver con lo que sentimos, vivimos y experimentamos en nuestras propias carnes. Este aprendizaje implícito es previo en el desarrollo cognitivo al aprendizaje explícito. Por lo tanto no somos conciente de él y es muy difícil de cambiarlo (Pozo, 2006).

Sin lugar a dudas, estas concepciones, no son fáciles de revertir, y requieren de mucho esfuerzo y conciencia por parte de los aprendices. Sin ir más lejos, la larga estancia de la enseñanza empírica del instrumento, ha reforzado la permanencia de estas concepciones del aprendizaje. Para modificar las creencias implícitas profundamente arraigadas se necesita un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas (Pozo et al., 2006). A ese complejo proceso, le sería beneficioso contar con los aportes de un plan de instrucción consistente, claramente delineado y definido.

Hay muchos estudios realizados sobre las concepciones implícitas en Música (véase, Pozo, Bautista, Torrado, 2008; Torrado y Pozo, 2006; Torrado, 2003). Estas investigaciones, constituyen un importante y novedoso aporte, para el dominio musical.

En general tanto las concepciones implícitas, como la ausencia de fundamentos teóricos que avalen la enseñanza práctica del piano, han potenciado estos desequilibrios en el sistema de enseñanza-aprendizaje. Posiblemente, las razones dadas, han llevado a que los profesores se basen en sus propias técnicas de la enseñanza. En muchos casos, no cuentan con la fundamentación teórica necesaria, para impulsar al aprendiz a realizar un aprendizaje significativo. El resultado de esto es un aprendizaje mecánico y reproductivo, que no capacita al estudiante para convertir su aprendizaje en modelo de situaciones futuras.

En vistas de esto, se puede creer que estas dos posibles causas han influido en la ausencia de un sistema apropiado de enseñanza del piano, y que han derivado en los vicios de las metodologías utilizadas por los educadores.

Las razones dadas en esta investigación, pueden traer al sistema de enseñanza-aprendizaje, consecuencias irreversibles. Los niños de mayores aptitudes hacia el piano podrían sobrevivir a estas contingencias, pero la mayoría de ellos dejarían su estudio. En relación a todo esto, surge una gran necesidad de encontrar la forma de hacer posible una enseñanza adecuada del piano.

Una de las principales dificultades es definir cómo enfocar con los principiantes el proceso de enseñanza-aprendizaje de este instrumento musical. Los primeros años de formación elemental son determinantes en este proceso, pues es allí donde se colocan los primeros cimientos que constituirán la base, de todo el desarrollo ulterior del futuro pianista (Veglia, 1996).

Las disciplinas de aprendizaje vigentes en la actualidad conforman una interesante red de información, que podría brindarnos la posibilidad de desarrollar la enorme riqueza cognitiva que tiene el aprendizaje del piano.

Luego de sopesar varias alternativas en relación a las teorías del aprendizaje, se cree que los fundamentos que rigen al enfoque cognitivo de enseñanza-aprendizaje, resultarían una vía válida para encontrar las respuestas a tantos interrogantes, sobre el desarrollo adecuado de un sistema de instrucción para el piano.

Como educadores, nos debería interesar más el proceso interno del aprendiz que, por su propia naturaleza, resulta invisible a nuestros ojos. En la ejecución al piano, sólo se ve un producto terminal de aprendizaje, que se manifiesta a través del aparato motor.

Esto da la pauta, de que el componente físico es una consecuencia directa de un proceso interno del aprendiz. Allí es donde se produce el procesamiento de la información que da lugar a un contenido, compuesto por un cúmulo de diversos tipos de aprendizajes como: conceptos, procedimientos (estrategias cognitivas y motoras), actitudes, emociones, etc. Estos se desarrollan mediante un conjunto de habilidades cognitivas/motoras que actúan a través de procedimientos concretos. Estos pueden emplearse de una forma intencional o estratégica, y así producir mayores ventajas en

ese producto final, que constituye la punta del iceberg en el proceso de aprendizaje del aprendiz (Monereo y Clariana, 1993).

En suma, la Psicología Cognitiva propone centrarse en los procesos internos del individuo. Abandona la orientación mecanicista pasiva del conductismo y concibe al aprendiz como procesador activo a través del registro y organización de la información, para llegar a su reorganización y reestructuración en el aparato cognitivo del aprendiz. Aclarando que esta reestructuración no se reduce a una mera asimilación, sino a una construcción dinámica del conocimiento.

En términos Piagetianos es la equilibración de las estructuras de conocimiento a la nueva información. El resultado final de este proceso, presumiblemente, va a dar lugar a la conformación de una representación interna de lo que acontece en el mundo exterior. Cuando sucede esto, el aprendiz tiene la capacidad de relacionar significativamente la nueva información con la ya conocida.

Estas representaciones serían algo parecido a la información que aparece en la pantalla de un ordenador. Se conservarían y organizarían en un almacén de memoria más o menos permanente regido por sus propios procesos, que actúan junto a los mecanismos de adquisición, cambio de las representaciones y otros procesos auxiliares como: la motivación, la atención o la recuperación de lo aprendido, constituirán los procesos de aprendizaje (Pozo, 2008).

La naturaleza de esas representaciones internas es el centro de la psicología cognitiva en música. La manera en que los individuos se representan una música determina la calidad del recuerdo y de la ejecución (Sloboda, 1999).

La psicología cognitiva, más que una teoría compacta, es un enfoque, una forma de acercarse a la conducta y al conocimiento del hombre, a través de las representaciones que genera la mente humana, y de los procesos mediante los que los transforma y manipula (Pozo, 2008).

Por lo tanto, se podría esclarecer el complejo potencial de recursos cognitivos que tiene el aprendiz a la hora de leer una partitura, y de ejecutarla al piano. El aprendizaje de la música depende en gran medida de la capacidad de leer música. De hecho, es de vital importancia para su desarrollo, que los educadores conozcan las distintas partes en que está constituido el sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano. De esa manera, sería mucho más accesible, penetrar en la compleja tarea que requiere descifrar el código musical, y materializarlo en el instrumento desde su inicio.

La tarea de aprender y ejecutar la música debería ser experimentada tanto cognitiva como emocional y físicamente, por ello requiere la sustentación de teorías adecuadas del aprendizaje. La aplicación de un enfoque cognitivo en la metodología de enseñanza, posiblemente, lograra desarrollar todo ese potencial que tiene el aprendiz, y que se activa al leer una pieza al piano. Este enfoque promueve, entre otras cosas, que las distintas etapas del aprendizaje estén apropiadamente secuenciadas y que sean una guía útil para el profesor.

3.2 Origen de la psicología cognitiva

Las teorías cognitivas surgen a mediados del siglo XX, como reacción al pensamiento filosófico que sostenía el conductismo. El proceso de cambio, la transición del conductismo al cognitivismo, no se realizó de una manera abrupta, ni dió como resultado una teoría unívoca. Más bien, supuso una atmósfera en la que surgieron planteamientos de transición de uno a otro paradigma. Tal es así, que cuando el conductismo se ve desplazado en la historia, decide incorporarse y ampliarse al pensamiento cognitivo (Pozo, 1989).

Para el aprendizaje, este cambio fue muy benéfico. Sendas tendencias se enriquecieron al compartir presupuestos conductistas y cognitivos con un afán de integración. Estos planteamientos, tienen un marcado carácter interactivo y dan lugar a teorías con una orientación más social.

El enfoque cognitivo, también contó con el aporte desde su inicio de la psicología Gestalt, luego Robert Gagné (1916-2002) con el Procesamiento de la información, posteriormente con Jean Piaget (1896-1980) y la teoría Psicogenética, Jerome Bruner (1915-¿?) con el desarrollo cognitivo, James Mursell (1893-1963), que es el primero que usa la teoría del aprendizaje en la música. Aplica su "síntesis-análisis-síntesis" (o todo-parte-todo), David Ausubel (1918-2008) con la teoría de aprendizaje significativo entre otros.

La teoría del Origen Sociocultural de los procesos psicológicos superiores de L.S. Vigotsky (1896-1917) y sus desarrollos posteriores, son los aportes de mayor significación y vigencias en numerosas iniciativas educacionales, que han inspirado nuevos diseños curriculares y metodologías didácticas. Junto a lo anterior, los aportes de Howard Gardner (1943) en torno al concepto de inteligencias múltiples. En general, todas estas teorías han configurado un conjunto de ideas que impregnan los actuales postulados educativos en la mayor parte del mundo.

Así pues, se podría considerar que no hay una teoría que contenga todo el conocimiento acumulado para explicar el aprendizaje. En cada teoría cada autor considera el aprendizaje de forma diferente y lo explica con diferentes conceptos. Más aún, en un sistema de enseñanza-aprendizaje se van a interrelacionar los conceptos de una y de otra teoría dependiendo de las situaciones y propósitos perseguidos.

3.3 Influencia de la psicología cognitiva en el dominio musical: el piano

El vuelco desde las teorías conductistas a las cognitivas, fue producto de que los hallazgos de la nueva investigación no podían sostenerse con las anteriores teorías. Las ideas que predominaban en la mayoría de ellas, coinciden en que el desarrollo humano implica patrones secuenciales de crecimiento fases o estadios desde la infancia a la edad adulta (Camp, 1990). Estas conciben el aprendizaje como un proceso gradual de

un continuo, en el que los conceptos son más claros de entender con cada nueva experiencia de aprendizaje.

Las filosofías cognitivas ayudan en la enseñanza del piano, y sirven como base para formular el desarrollo de la inteligencia musical. Su esencia, es encontrar en el marco rítmico, armónico, melódico y formal relaciones que se han desarrollado a través de una organización progresiva de experiencias musicales (Pflederer, 1963). El aprendiz va adquiriendo una comprensión gradual de la estructura musical básica. En oposición, a la acumulación de información de la partitura, sin que haya una relación consistente entre los diversos elementos que la integran.

El aprendizaje musical comienza con la conformación de las representaciones internas, que el aprendiz elabora de una pieza musical. Estas representaciones son de una importancia primordial en la formación de conceptos. Para que la música sea comprendida hay conceptos de melodía, ritmo, armonía, y forma que el músico debe aprender.

Los conceptos proveen al estudiante la posibilidad de categorizar sus experiencias musicales, las que sólo serán provechosas si éstos-los conceptos-, han sido derivados de representaciones internas correctas (Camp, 1992). Por eso, el profesor debe cuidar que las representaciones que concibe el aprendiz de los conceptos musicales sean las adecuadas. De lo contrario, se puede desencadenar una serie de problemas de lectura, que van a interferir en el desarrollo del sistema musical, en relación a lo auditivo, rítmico y en consecuencia a lo físico o aparato motor.

El enfoque de aprendizaje que parte de los conceptos pianísticos-musicales permite a los aprendices aclarar y articular los elementos formales de una composición. Por este motivo, la enseñanza basada en la repetición de la pieza poco a poco puede revelar parte de la información, pero tal éxito falla al carecer de una dirección del proceso (Pierson, 1963). Los esfuerzos del músico parten de la clarificación de los elementos formales. Por lo tanto, la enseñanza desde un punto de vista conceptual es mucho

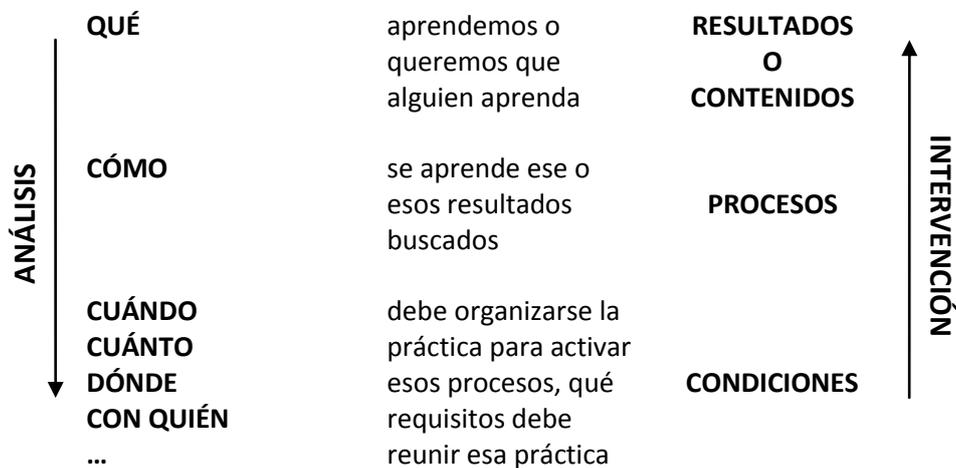
más eficaz que la imitación directa y la corrección de nimiedades o aspectos insignificantes de la pieza.

La categorización de los conceptos implica un avance muy importante para la enseñanza del piano. A través de ellos, es más fácil articular y tener una mayor precisión en la clasificación de los elementos formales de una composición. Los conceptos se forman a partir de las experiencias individuales, y se retienen mejor que los elementos fragmentados o desvinculados entre sí. Los conceptos conducen a una mayor comprensión de las interrelaciones dentro del lenguaje pianístico-musical. De hecho, estas interrelaciones son comprendidas más fácilmente cuando se aprende en situaciones lógicamente organizadas.

El avance, en la categorización de los conceptos pianísticos-musicales es un primer peldaño en el desarrollo de la lectura. Ayuda a contrarrestar la enorme influencia de la enseñanza basada en la práctica. En donde el estudiante aprende una pieza tras otra, en la construcción de un gran repertorio. Por lo general, está más orientada hacia el público, a realizar recitales, y muy poco, en capacitar al estudiante en la conceptualización de los elementos musicales. Por otra parte, no se tiene en cuenta las consideraciones humanísticas, como aprender a ejecutar el piano para la expresión personal (Chronister, 1977).

El aprendizaje del piano, desde un punto de vista cognitivo, además de la categorización de conceptos, requiere de otras consideraciones educativas. El buen uso de todas ellas, de alguna manera van aminorar en el sistema, los factores azarosos e inciertos. Aquellos que se encuentran en terrenos hipotéticos, que en alguna medida, sólo han dependido para resolverse, de la experiencia práctica del educador. Así pues, mientras se tomen los recaudos necesarios, el diseño de instrucción va a ser más consistente. De esa manera, podrá solventar con mayor eficiencia, los inconvenientes que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano.

Para ello, de cara a la disposición de los elementos del sistema, se va utilizar como esquema organizador, la formulación del aprendizaje presentada en el Cuadro 3.2.

Cuadro 3.2 Formulación del sistema de aprendizaje

FUENTE: Pozo, 2008.

En el siguiente capítulo, se van a describir cada uno de ellos, extrapolándolos al dominio pianístico-musical.

4

APLICACIÓN DEL SISTEMA DE APRENDIZAJE COGNITIVO AL PIANO

4.1 Resultados, procesos y condiciones

Toda situación de aprendizaje gira en torno a estos tres principios del mismo. Los **contenidos o resultados** de lo que se aprende, a cómo se llega a esos resultados a través de los **procesos** del aprendiz, y a la influencia de la organización de la práctica que está dada por las **condiciones** del aprendizaje (Pozo, 2008). El sistema funciona si estos tres componentes se corresponden equilibradamente entre sí. Tal es así, que su esencia debe permanecer inmutable a pesar de las múltiples posibilidades que se presentan en el dominio del aprendizaje.

Esta clasificación es una ayuda para diferenciar los distintos elementos del aprendizaje que coexisten entre sí. De esa manera, al extrapolarlos al dominio del piano, se pueden aclarar las dudas que puedan surgir sobre cada uno de ellos en el sistema de aprendizaje. Por otra parte, esta clasificación fue un referente para la elaboración de la aplicación empírica de esta investigación.

A continuación se va a profundizar en cada uno de ellos.

4.2 Los resultados o contenidos

Como se definió anteriormente, los Resultados o Contenidos tienen que ver con lo que se aprende o lo que cambia por el aprendizaje, y están conformados por diversos tipos de aprendizajes que interactúan y están intrínsecamente conectados unos con otros.

No hay un aprendizaje unívoco (Pozo, 2008). Tal es así, que hay distintas posturas o criterios frente a la clasificación de los mismos. Por ej, las reformas educativas en España para la enseñanza escolar, se centran en los resultados de aprendizajes de conceptos-procedimientos-actitudes.

Esta clasificación, no contempla otros aprendizajes que deberían desarrollarse en el sistema de aprendizaje (Pozo, 2008). Por esta razón, este autor propone criterios basados en cuatro resultados de aprendizajes (conductuales, sociales, verbales y procedimentales). A su vez, cada uno de estos contenidos conlleva distintos tipos de aprendizajes.

No obstante a ello, esta investigación se va a centrar en sólo dos tipos de aprendizajes, que son: el aprendizaje verbal y conceptual, y el aprendizaje de procedimientos. Esta elección establecida, se ha debido a que, por un lado la aplicación empírica de esta Tesis, se ha desarrollado en base a estos dos tipos de aprendizajes. Y por el otro, se ha pretendido establecer un contraste entre ambos, y poner en evidencia como los sistemas de instrucción del piano se asientan en el conocimiento conceptual (y con muchas carencias), en detrimento del conocimiento procedimental.

En el enfoque Cognitivo cada uno de estos aprendizajes, el conceptual y el procedimental, hacen referencia a diferentes maneras de conocer el mundo y actuar sobre él. Son dos sistemas de conocimiento independientes, que se aprenden enseñan y se evalúan de forma distinta (Pozo y Postigo, 2000).

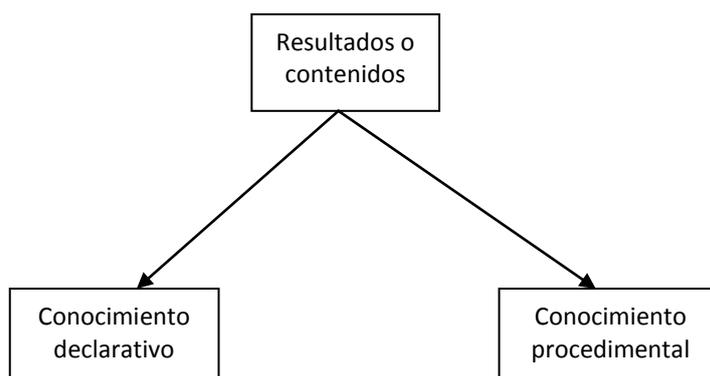
El aprendizaje verbal o conceptual tiene que ver con el saber decir, y el aprendizaje procedimental³ con el saber hacer. Estos dos tipos de conocimiento, son denominados de la siguiente manera (Anderson, 1983):

- Al primero, *Conocimiento Declarativo*: es verbalizable, puede adquirirse por exposición verbal y es conciente (saber decir).

³ Según Pozo (2008) la categoría procedimientos abarca tanto las destrezas motoras, como las estrategias cognitivas.

- Al segundo *Conocimiento Procedimental*: No siempre se puede verbalizar, se adquiere más fácilmente a través de la acción, y se ejecuta a menudo de modo automático, sin que seamos concientes de ello (saber hacer).

Cuadro 4.2 Resultados o contenidos



Si bien esta clasificación es útil para este estudio, no deja de ser demasiado comprimida y categórica. En ella, se engloban los distintos aprendizajes de una manera en la que no se pueden esclarecer sus diferencias básicas.

Esta es la causa por la que Pozo (2008) propone una clasificación jerárquica de los aprendizajes que contienen cada uno de estos conocimientos. Su enfoque es mucho más amplio y completo, que otras posturas dadas sobre estos conceptos (declarativo-procedimental).

En base a ello, el *conocimiento declarativo*, que hace referencia al aprendizaje verbal y conceptual está comprendido por distintos tipos de aprendizajes, que van desde un nivel de conciencia más superficial a otro más profundo, hasta llegar, si fuese necesario, a un cambio conceptual. Y ocurre este mismo proceso en el *conocimiento procedimental*. Parte de un aprendizaje llamado técnico o rutinario, hasta llegar a un

aprendizaje estratégico que permite el autocontrol de nuestros propios procesos de aprendizaje.

En los siguientes párrafos se van a describir a cada uno de estos tipos diferentes de aprendizajes.

4.2.1 Aprendizaje Verbal y Conceptual

Estos resultados de aprendizaje tienen que ver con la adquisición de los conocimientos verbales. Se caracteriza por ser una información consistente en hechos, conceptos e ideas conocidas conscientemente y que se pueden almacenar como proposiciones.

La mayor parte de este aprendizaje es explícito. Por ej. el lenguaje pianístico-musical se presenta como un conjunto de datos (estructuras formales, reglas, etc.) que se pueden aprender como conocimiento declarativo. Tal es así, que la enseñanza en todos los niveles educativos, está enfocada a la transmisión de este tipo de conocimiento verbal, en detrimento de otros aprendizajes tan necesarios para la formación y el desarrollo del aprendiz.

En el caso que nos ocupa, el piano, algunos profesores consideran que con el sólo hecho de explicar a sus alumnos (en el mejor de los casos) los conceptos pianísticos, es suficiente para que ellos puedan realizarlo en la ejecución al piano. Esta concepción es ineficaz porque el saber decir, no sólo necesita del complemento de otros aprendizajes para que funcione, sino también, que los educadores deban profundizar en los distintos niveles de conciencia que este tipo de aprendizaje presenta.

A continuación se van a desglosar cada uno de ellos:

INFORMACIÓN VERBAL

Consiste en la incorporación de hechos o datos sin darles necesariamente un significado. Se puede adquirir esa información de una manera literal y

generalmente es de naturaleza verbal. Traduciendo esto a la partitura, tiene que ver con la incorporación de datos explícitos de ella. Estos datos están constituidos por los símbolos de una partitura como: títulos, figuras, notas, etc.), y no requieren del aprendiz un esfuerzo para incorporarlos a su sistema. De hecho, puede entenderse como un reconocimiento visual de estos elementos y procesarlos a través de un aprendizaje netamente asociativo.

APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS

Se le atribuye significado a la información recibida de hechos y datos dentro de un marco conceptual. La comprensión se produce cuando el aprendiz conecta la nueva información a sus conocimientos previos. Los conocimientos previos tienen que ver con las concepciones implícitas y sociales del individuo. Según Pozo (2006), las concepciones implícitas del individuo son representaciones del mundo físico y social e incluso de nosotros mismos que están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo. Tienen un alto contenido emocional y poco que ver con lo que conocemos o sabemos.

De esa manera, se activan estructuras de conocimientos previos a las que asimilar la nueva información. Esta última, se va a organizar como una estructura de significado. De ahí que se le llame aprendizaje significativo y va a ser más sólido cuantas más relaciones establezca el aprendiz, entre la nueva información y sus conocimientos previos. .

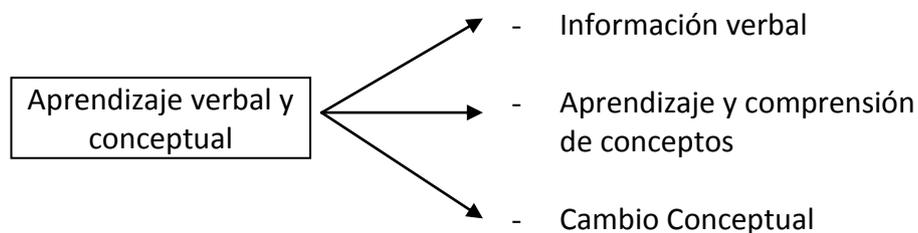
En suma, para lograr este entendimiento musical, se va a partir desde el inicio de muy pocos conceptos musicales. De esta manera, el aprendiz va asimilando mejor cada concepto, y más adelante podrá transferirlos a variadas obras del repertorio pianístico.

CAMBIO CONCEPTUAL

Se produce cuando los conocimientos previos del aprendiz son deficientes o no hay, entonces se produce el cambio conceptual. Hay que reestructurar los

conocimientos previos del aprendiz para poder integrar la nueva información recibida. En el ámbito musical se puede ver en dos casos; cuando las estructuras musicales que hay que aprender son incompatibles con las que posee el músico, por ejemplo en el caso de la incorporación de los sistemas atonales, o cuando nos referimos a la modificación de las concepciones implícitas ya mencionada en capítulos anteriores.

Cuadro 4.3 Conocimiento Declarativo



4.2.2 Aprendizaje de Procedimientos

Como ya sabemos, el aprendizaje pianístico musical no sólo está regido por contenidos conceptuales sino también por procedimentales. La larga tradición empírica del piano, no implica que haya promovido un desarrollo sistemático de este conocimiento procedimental.

De hecho, la enseñanza en la tradición cultural, ha estado influida por un enfoque científico, limitado a criterios circunscriptos a la organización del currículo a materias conceptuales. De esa manera, se ha omitido el currículo organizado en torno a contenidos procedimentales que ha afectado al dominio pianístico-musical.

En la currícula, al igual que existen ejes temáticos que permiten organizar conceptualmente los contenidos, también se pueden identificar los ejes

procedimentales que organizan los contenidos relacionados con el uso y la aplicación eficiente de ese tipo de conocimiento (Pozo y Postigo, 2000).

Estos procedimientos se optimizan en la enseñanza de habilidades y estrategias. Pero estas no se pueden adquirir en abstracto, desligadas de los contenidos conceptuales a los que se aplican. Ambos, conceptos y procedimientos, constituyen conocimientos diferentes pero complementarios. Como se ha hecho referencia, la psicología cognitiva ha remarcado esas diferencias entre el saber decir y el saber hacer. Este último subyace en las acciones que requieren habilidad y destreza en el aprendiz. Tiende a ser dinámico(es decir cambiante). Se logra a fuerza de experiencia y práctica.

Los procedimientos implican secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas, que un simple hábito de conducta. Su aprendizaje parte de un modo explícito hasta que, después de reiteradas repeticiones, pasa a convertirse en implícito (Pozo, 2008). Hay diversos tipos de procedimientos que van desde las simples técnicas y destrezas hasta estrategias de aprendizaje y razonamiento. La técnica es una rutina automatizada como consecuencia de la práctica repetida, en cambio las estrategias implican una planificación y una toma de decisiones sobre la práctica que se van a seguir (Pozo, 2008).

En la aplicación rutinaria o técnica no hay un control conciente por parte del alumno. Este se ejerce desde fuera del alumno, por un agente externo. El profesor es quien establece las metas, elige las secuencias de acción y evalúa los resultados. La tarea del alumno se restringe a aplicar la técnica o rutina correspondiente. Un ejemplo de esto, está dado en el aprendizaje de la digitación al piano. El aprendiz se reduce a realizar los pasos o ejercicios prefijados por el profesor a la hora de seleccionar los dígitos. De esa manera automatiza o consolida esquemas digitales mediante la práctica repetitiva. Esta primera etapa corresponde a la fase elemental de la construcción del conocimiento del aprendiz.

En cambio, el uso estratégico implica una actividad deliberada y controlada por parte del alumno. En el caso de la elección de la digitación es cuando aplica una serie de

procedimientos y métodos estratégicos en forma secuenciada e intencional. El aprendiz elige conscientemente los patrones digitales en función del contenido musical y de sus posibilidades físicas. La digitación, en este caso, se convierte en una herramienta útil para que pueda controlar y dirigir su ejecución al piano. En esta etapa, el aprendiz se encuentra más capacitado para pensar por sí mismo y seleccionar la digitación mas apropiada.

La diferencia entre una técnica o estrategia casi nunca está en lo que se hace, ya que un mismo procedimiento puede usarse de modo técnico o estratégico, dependiendo de las condiciones en que se haga, sino en cómo se hace. Un mismo aprendiz puede usar una técnica ciegamente, sin usarla estratégicamente. La técnica se convierte en estrategia, en el momento en que el aprendiz tiene conocimiento sobre cómo, dónde y cuando usarla.

Por lo tanto, la eficacia del uso técnico o estratégico de los procedimientos dependerá de las condiciones de la tarea a la que se enfrenta el alumno:

- Práctica repetitiva de un procedimiento previamente enseñado(ejercicios), donde los alumnos tenderán a utilizar simples técnicas sobreaprendidas para resolverlos, ya que ese tipo de tareas no requieren apenas planificación, ni control, sino repetición.
- Práctica reflexiva de un procedimiento (planificar, seleccionar y pensar sobre su propia actividad de aprendizaje), tareas que constituyan verdaderos problemas y el alumno resolverá de modo estratégico (Pozo y Postigo, 2000).

Estos dos tipos de contenidos procedimentales, parten desde una práctica repetitiva a una reflexiva de un determinado procedimiento. En esta última, se ejerce algún tipo o nivel de actividad metacognitiva. Este concepto se analizará con profundidad en el **capítulo 5** de esta investigación.

Así pues, las técnicas responden a un nivel básico de las funciones psicológicas del aprendiz, ya que sólo dependen de estímulos externos o no hay un control conciente

por parte del aprendiz. En cambio, las estrategias se basan en las funciones psicológicas superiores porque implican autorregulación y dan lugar a un aprendizaje estratégico. La diferencia fundamental que existe entre el uso de procedimientos técnicos y estratégicos está dada por la influencia de las funciones psicológicas elementales y superiores del aprendiz (Monereo y Clariana, 1993).

A modo de conclusión, para llegar a un uso estratégico de los procedimientos, se debería partir desde un proceso gradual. De esa manera, se obtendría un mayor control sobre el desarrollo de los procesos cognitivos y psicomotores implicados en el aprendizaje del piano.

Resulta lamentable, que en la enseñanza de este instrumento, no haya una sistematización apropiada en el contenido procedimental. Se aplica, en el mejor de los casos, de una manera muy práctica, basada en la experiencia del profesor. A veces, esto puede dar buenos resultados, pero en general conduce a un aprendizaje más imitativo, debido a la ausencia de un entrenamiento gradual y conciente en el uso de los procedimientos pianísticos-musicales.

Los educadores deberían replantearse sobre sus criterios y enfoques de enseñanza hacia este tipo de contenidos. La naturaleza procedimental del aprendizaje del piano, se puede apreciar en el uso de estrategias, que frente al cúmulo de procedimientos aplicados a la hora de leer una pieza, brindan al aprendiz la posibilidad de controlar y dirigir sus propios procesos cognitivos y motores que se activan en la tarea de la lectura al piano.

El alumno estratégico, a diferencia del alumno que aprende por repetición e imitación, se conoce a sí mismo como aprendiz, planifica, regula y evalúa su propio proceso de aprendizaje, lo que lo lleva tanto a aprender significativamente el contenido que estudia, como aprender a aprender.

Cuadro 4.4 Fases en el entrenamiento procedimental

ENTRENAMIENTO	FASE	DESCRIPCIÓN
Aprendizaje declarativo	1. Declarativo o de instrucciones	Proporcionar instrucciones detalladas de la secuencias de acciones que deban realizarse.
Técnico	2. Automatización o consolidación	Proporcionar la práctica repetitiva necesaria para que el alumno automatice la secuencia de acciones que debe realizar supervisando la ejecución.
	3. Generalización o transferencia de los conocimientos	Enfrentar al alumno a situaciones cada vez más novedosas y abiertas, de modo que se vea obligado a asumir nuevas decisiones.
Estratégico	4. Transferencia de control	Promover en el alumno la autonomía en la planificación, supervisión y evaluación de la aplicación de sus procedimientos.

FUENTE: Pozo y Postigo (2000)

4.2.3 El concepto pianístico–musical

En los párrafos anteriores se han mencionado las diferencias entre los aprendizajes: conceptual y procedimental. En el dominio del piano, estos aprendizajes se dan de una manera conjunta. Para cada concepto pianístico se deben aplicar procedimientos cognitivos y motores⁴ para materializarlo en el instrumento. El aprendizaje de cada concepto musical y su aplicación al piano está regido por una relación indisoluble entre el aspecto cognitivo (mente), el oído interno y el cuerpo (aparato motor). A este proceso lo conduce la mente como un director de orquesta (Camp, 1992).

⁴ Según Camp (1992): *“las destrezas motoras son una respuesta de una percepción mental”*. Si la tarea de leer una pieza está desorganizada, del mismo modo los movimientos físicos lo estarán, dando por resultado relaciones sonoras totalmente desarticuladas.

Recuérdese, que en el capítulo uno, se mencionó cómo la enseñanza del piano evolucionó desde un pensamiento basado en el entrenamiento mecánico e imitativo, hasta una concepción más holística de la enseñanza del piano. Este enfoque se caracteriza por integrar todos los elementos que conforman el sistema de enseñanza-aprendizaje del piano. Desde esta concepción, el concepto pianístico-musical consiste en una relación indisoluble entre los tres elementos anteriormente referidos: la mente, el oído interno y la respuesta motora del aprendiz, que se manifiesta en el aprendizaje de estructuras completas y no de partes separadas. Por ejemplo, el aprendizaje de la lectura debería enfocarse dentro del contexto de la ejecución por medio de la mencionada síntesis (mente-oído-cuerpo), en lugar de poner el acento en el aprender las notas y los signos musicales (Camp, 1992).

Esta es la razón, por la cual el aprendizaje del piano debe aplicarse holísticamente desde el inicio, continuando así en las distintas etapas de formación pianística.

El pensamiento holístico deriva de los principios de la psicología Gestalt, que es un enfoque cognitivo e indica que el todo difiere de la suma de sus partes. Busca el significado en forma global, y este no es divisible en elementos más simples. Por ello, las unidades de análisis deben ser totalidades significativas o *gestalten* (Pozo, 1989).

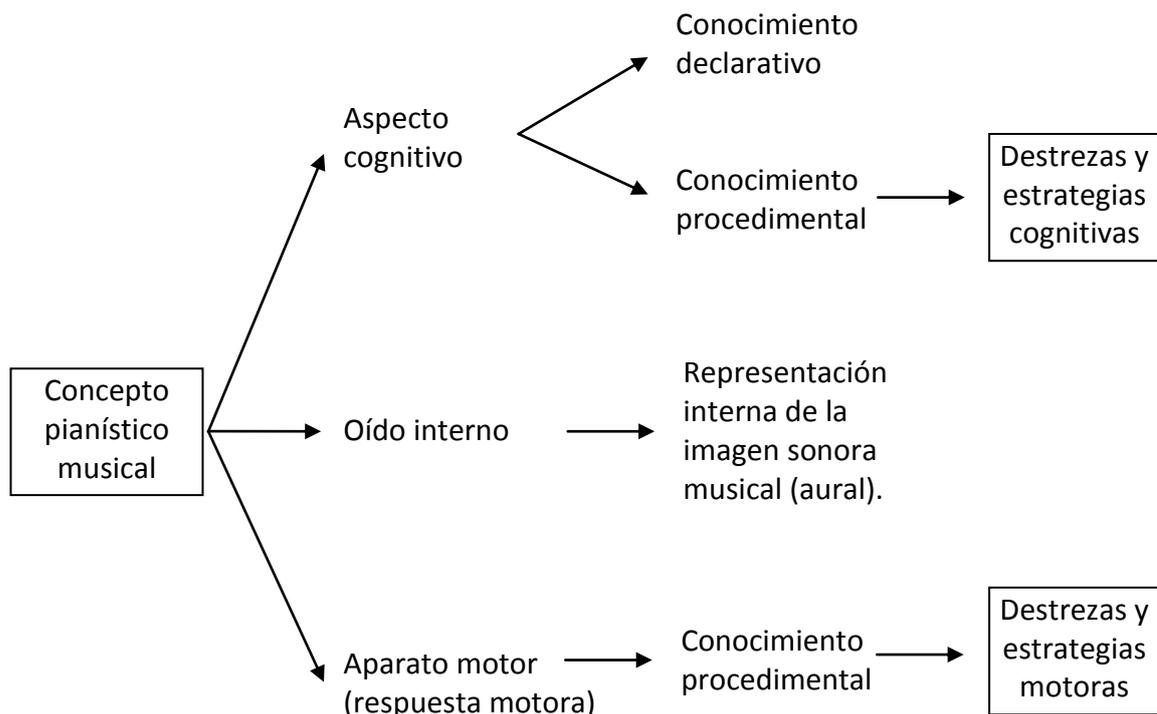
El aprendiz al abordar la lectura al piano, debe considerar “separadamente” diferentes dimensiones, como lo cognitivo(mente), el oído interno y el motor. Estos elementos tienen sentido o significado sólo cuando se funden, a la hora de tocar el piano. En este proceso, el entendimiento de la partitura activa el desarrollo del oído interno y de la respuesta motora.

El circuito que se establece entre la mente (entendimiento), el oído y el cuerpo (respuesta motora) es la base de la concepción holística del piano. Estos tres elementos conforman una unidad indisoluble, uno es el reflejo del otro. No pueden funcionar de manera separada, porque constituyen un sistema significativo en sí mismo. Por ejemplo, cuando el aprendiz entiende y visualiza un patrón rítmico-melódico en la partitura, se activa una imagen interna sonora (oído interno) de ese

patrón musical. Al llevarlo al piano, se ponen en acción otros mecanismos, como la sensación físico-motora de ese patrón en la topografía del teclado. Recién al completarse ese circuito, se constituye el concepto total de aprendizaje-ejecución (Ponce, 2004).

Para lograr que cada concepto sea tratado holísticamente, se debe entregar al aprendiz muy pocos conceptos musicales, pero en variadas piezas de repertorio. De esa manera, puede asimilar de una manera integral a cada concepto musical, y realizar una adecuada transferencia de los mismos en diferentes obras para piano.

Cuadro 4.5 Concepto pianístico musical



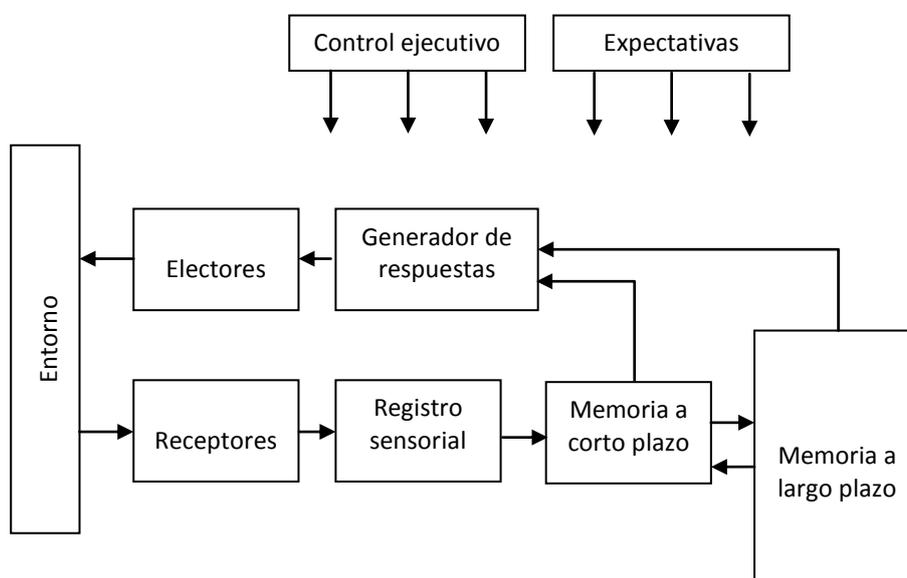
4.3 Procesos

Los procesos tienen que ver con los mecanismos que se activan, para que se logren determinados aprendizajes. De hecho, estos mecanismos son variados, se mueven en función de los distintos tipos de aprendizajes. La mente es un sistema complejo que genera otros niveles de análisis (Pozo, 2008). A grandes rasgos los distintos niveles parten de las conexiones de las unidades neuronales. Estas conexiones originan las redes neuronales que son las causantes de las representaciones que se generan en la mente humana sobre su entorno.

La forma en que nosotros experimentamos los eventos en el mundo, inclusive los eventos musicales, es el resultado de estos procesos de interpretación en el cerebro. Lo que está sucediendo dentro del ojo sobre la superficie de la retina o en la membrana basilar en el oído, no es significativo excepto que el cerebro pueda construir una *representación interna* (Cook, 2001).

Los especialistas psicofísicos sensoriales estudian lo que sucede con cada uno de los órganos sensoriales de una manera independiente. En cambio, los psicólogos cognitivos se centran en la conformación de la representación interna del aprendiz. Estas representaciones cobran vida gracias a los procesos cognitivos que subyacen en el interior de ellas, trabajando y transformando la información que el aprendiz percibe de su entorno.

Esta información (que el aprendiz recibe del exterior) entra en el sistema cognitivo del aprendiz, permanece un período muy corto de tiempo en la memoria sensorial. Cuando el aprendiz presta atención a la información que recibe, esta pasa a la memoria a corto plazo, y posteriormente, si el aprendiz sitúa la nueva información, como un puzzle, en su lugar correcto, o la transforma a ésta significativamente se denomina memoria a largo plazo (Pozo, 2008).

Cuadro 4.6 Diagrama de flujo (Gagné, 1985)

Hay una relación intrínseca entre el aprendizaje significativo y la memoria. En la nueva sociedad de la información y la representación, la memoria resurge como la forma de reconstruir o imaginar el mundo, más que registrarlo o reproducirlo.

Aunque, todavía quedan vestigios de aquella concepción tradicional de la memoria, en donde se la considera como sinónimo de repetición, y falta de comprensión. De hecho, esto es la causa de generar en la ejecución al piano, el hábito de las frecuentes equivocaciones y olvidos, que interrumpan el discurso musical y afecta la atención del aprendiz, creando una sensación de inseguridad altamente peligrosa (Veglia, 1996). Al iniciar el aprendiz el proceso de memorización, hay dos aspectos que considerar:

- Las representaciones iniciales de la partitura afecta la totalidad del proceso.
- Los problemas de memoria indican que el aprendizaje está ocurriendo sin la intervención auditiva. La memorización debería ser el resultado de buenos

hábitos de estudio, y no un proceso separado o agregado como usualmente se lo concibe (Camp, 1992).

En el proceso de memorizar o almacenar la información de una partitura al piano, intervienen múltiples factores y todos ellos interactúan entre sí (adaptado de Veglia, 1996):

- 1) Memoria motora (destrezas motoras sobre la topografía del teclado)
- 2) Memoria visual (registro visual de la partitura)
- 3) Memoria auditiva (registro auditivo de la partitura)
- 4) Memoria conceptual (conocimiento declarativo y el procedimental) actúa como coordinadora de las anteriores.
- 5) Factor psicológico o actitud emocional frente a la memorización (el proceso de memorización está condicionado por las características del alumno).

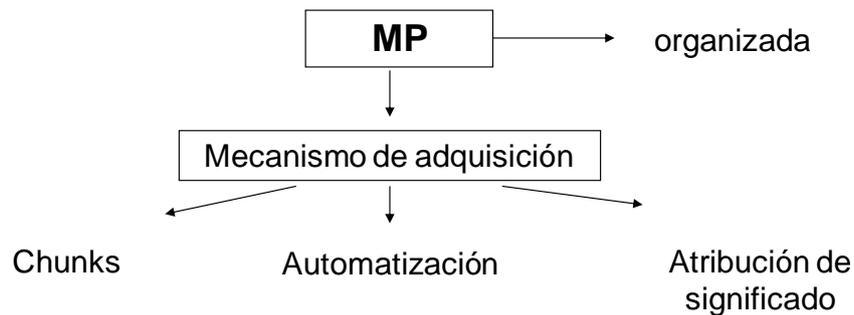
Cada uno de estos elementos, deberían coordinarse equilibradamente en el proceso de memorizar una pieza al piano. En la psicología cognitiva y cada vez más en la cultura, está imponiéndose una forma más constructiva de entenderla. La forma en que fluye nuestra memoria, como sistema constructivo en lugar de reproductivo, va a afectar seriamente a nuestra forma de aprender.

Todos los procesos de adquisición o de aprendizaje requieren distintos mecanismos mentales, que van desde la repetición o asimilación de información, a representaciones ya presentes en la memoria permanente, hasta los procesos

radicales de reestructuración⁵. Para que esos procesos de aprendizaje se potencien y sean aprovechados se utilizan tres mecanismos básicos (Pozo, 2008) que son:

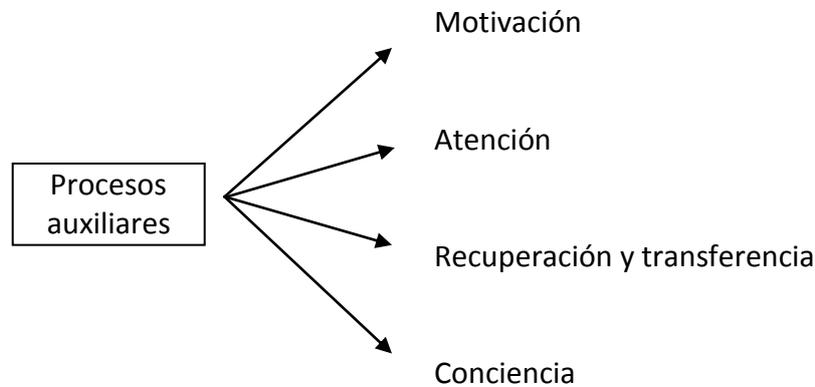
- a. condensación de chunks o piezas de información,
- b. la automatización
- c. la atribución de significado a la información, a través de la conexión de la nueva información con los conocimientos anteriores del aprendiz.

Cuadro 4.7 Funcionamiento de la Memoria a Largo Plazo o Permanente.



Los mecanismos de aprendizaje mencionados, se van a optimizar con la ayuda de los **procesos auxiliares** que son: *motivación, atención, recuperación y transferencia, la conciencia*.

⁵ Pozo (2008) diferencia distintos planos de análisis del aprendizaje: 1) La conexión entre unidades de información. 2) La adquisición y cambios de representaciones. 3) La conciencia reflexiva como proceso de aprendizaje. 4) La construcción social del conocimiento.

Cuadro 4.8 Procesos auxiliares

A continuación se van a describir cada uno de estos procesos auxiliares del aprendizaje:

MOTIVACIÓN:

Como el significado etimológico de la palabra lo define “moverse hacia”, la motivación tiene que ver, justamente, con el “movimiento” del aprendiz hacia algún objetivo de aprendizaje. El aprendiz debe tener motivos para alcanzarlos. La influencia del enfoque conductista del aprendizaje llevó a buscar los motivos fuera del aprendiz. Puso el acento, en los premios y castigos.

Este recurso tiene sus limitaciones, el motivo del aprendizaje no es lo que se aprende, sino las consecuencias de haberlo aprendido (Pozo, 2008). El educador debería procurar que los motivos tengan que ver con el deseo de aprender del alumno. Por lo tanto, se va a obtener un aprendizaje más sólido y duradero.

Por supuesto, que esto no depende sólo del alumno, sino que en la instrucción, el profesor debería contemplar el diseño motivacional de las tareas de aprendizaje. Como por ejemplo, la adecuación de las tareas a las capacidades

del aprendiz, la información al niño de los objetivos concretos de las tareas y los medios para alcanzarlos, proporcionar una evaluación de los objetivos logrados, conectar las tareas con los intereses del aprendiz, fomentar la autonomía del aprendiz y valorar los progresos de aprendizaje, no sólo por los resultados, sino por los esfuerzos del aprendiz.

En relación a lo mencionado, la motivación no es unilateral. Es un producto de la interrelación entre el aprendiz y el educador.

ATENCIÓN:

Es la capacidad de aplicar voluntariamente el entendimiento a un objetivo, tenerlo en cuenta o en consideración. La atención, realiza tres funciones o mecanismos relacionados:

- a) un sistema de control de recursos limitados.
- b) un sistema de selección o de filtro de información.
- c) un sistema de vigilancia o alerta que permite mantener o sostener la atención. (Pozo, 2008).

Con respecto al primero, hace referencia a la condensación de varios elementos en una sola pieza o "chunk", y así automatizarlos para liberar los recursos cognitivos para nuevas tareas de aprendizaje.

Por ejemplo, al traducir este concepto a la lectura de una partitura, correspondería al hecho de agrupar los sonidos como patrones rítmico-musicales. De esa manera, reconocer las pequeñas unidades rítmico-melódicas como: acordes, arpeggios, escalas, intervalos, y realizar otro tipo de actividades.

El segundo, hace referencia, a la selección de la información más relevante o principal, en detrimento de la secundaria. En la lectura al piano, es cuando

agrupamos las estructuras principales de la pieza, en lugar de detenernos en aspectos insignificantes de la pieza.

El tercero, corresponde a la dosificación de las tareas. Se puede evitar, que las tareas sean muy largas o complejas. De esta manera, el niño pueda sostener la atención, sin llegar a un agotamiento innecesario. De ahí, la importancia, en la iniciación al piano, de presentarles a los aprendices escasos conceptos y muy rudimentarios para obtener una adecuada asimilación. Y así, lograr que los aprendices no se confundan por un exceso de información de la pieza.

RECUPERACIÓN Y TRANSFERENCIA.

El diseño de las situaciones de aprendizaje deben tener en cuenta el cómo, dónde y cuándo debe recuperar el aprendiz lo aprendido. Para que un resultado de aprendizaje sea recuperado es fundamental que este sea utilizado en situaciones diferentes y de esa manera facilitamos la transferencia de ese resultado.

En el caso de la lectura al piano, sería conveniente, que cada concepto pianístico que el aprendiz aprende, se pueda utilizar en diversas obras de dificultades similares. Hay varios principios que facilitan la recuperación y la transferencia del aprendizaje (Pozo, 2008):

- a) la presentación de los materiales, explícitamente, organizados en función del nivel del aprendiz.
- b) Señalar los aspectos relevantes, de la partitura;
- c) Diseñar tareas de aprendizaje semejantes, que traduciéndolo al aprendizaje de una partitura sería presentar el mismo concepto pianístico en piezas distintas, pero con una dificultad similar. De esa manera, al presentarse el concepto en contextos parecidos se va a recuperar con mayor facilidad.

d) Por último, la instrucción en el uso de las estrategias de elaboración y organización de los materiales de aprendizaje. Así pues, el aprendiz va adquiriendo formas autónomas y desarrollando la capacidad para resolver problemas. Al fin y al cabo, el aprendizaje de una partitura no es otra cosa que ir descifrando y resolviendo los problemas que encierra una pieza para piano.

LA CONCIENCIA O CÓMO DIRIGIR EL PROPIO APRENDIZAJE.

La conciencia es transversal a los procesos cognitivos del aprendiz (Pozo, 2008). Es un concepto bastante vago y difuso debido al predominio del enfoque conductista y al largo letargo de la psicología cognitiva.

Recién ahora, hay un resurgimiento y una nueva valoración de la conciencia. Este término se puede interpretar de tres formas o niveles:

- Como sistema atencional de capacidad limitada.
- Como sistema de control y regulación del funcionamiento cognitivo.
- Como sistema de reflexión o metacognición sobre los propios procesos y productos del sistema cognitivo.

Estos tres estadios de conciencia pueden entenderse como niveles progresivamente más complejos dentro de un continuo. Parten desde un nivel más elemental, en donde la focalización de la atención es una herramienta de la conciencia, pero limitada a un aspecto muy reducido de los recursos cognitivos. El segundo nivel, tiene un carácter procedimental. Se caracteriza por el uso de estrategias para lograr determinadas metas de aprendizaje y de esa manera lo regula y controla. Por último, el tercero, tiene que ver con la

reflexión de los propios procesos de aprendizaje. Este es llamado ***Metacognición***⁶.

En conclusión, las representaciones internas, que el aprendiz elabora de una partitura, se organizan y se conservan en una memoria más o menos, permanente, regido por sus propios procesos, que actúan junto a los mecanismos de adquisición, cambio de representaciones y los procesos auxiliares. Todos ellos constituyen los procesos internos del aprendiz.

Para optimizar estos procesos, el educador debería conseguir que el aprendiz lograra asimilar la nueva información como estructuras canónicas, que le provean de un modelo organizado, para que materialice con eficacia el contenido musical al piano. La incorporación de ellas, redundará en una eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano. El alumno podrá comprender con mayor facilidad una pieza musical, y estará en mejores condiciones para transferir sus conocimientos a nuevas obras del repertorio pianístico.

4.4 CONDICIONES

Hacen referencia a las actividades prácticas de aprendizaje e instrucción. Tienen que ver con todos aquellos factores que van a determinar los procesos que realiza el aprendiz para lograr determinados resultados o contenidos de aprendizaje. De hecho, los profesores sólo pueden intervenir sobre las condiciones en que los alumnos aplican sus procesos, incrementando las probabilidades de que atiendan, entiendan, recuperen etc. (Pozo, 2008).

⁶ Este tercer nivel de conciencia se va a desarrollar en el **capítulo 5**.

En el dominio pianístico musical las condiciones van a estar regidas por varios factores independientes, que se van a considerar de una manera integral. En este apartado, se han seleccionado las condiciones de enseñanza-aprendizaje más relevantes para esta investigación.

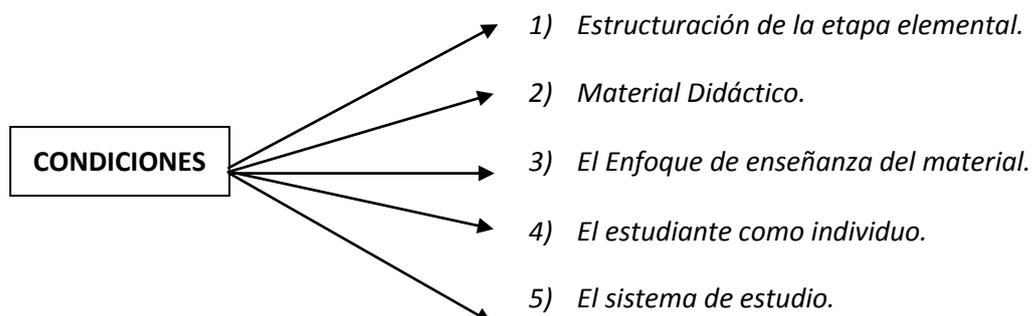
En primer lugar, se tomó como referencia la segunda área en que Camp (1992) divide a la etapa elemental del piano. En ese marco de estudio, se agruparon los conceptos pianísticos-musicales, y se seleccionó la pieza del Metodo Bastien (1976) porque reúne las condiciones requeridas para esta investigación.

Luego, se profundizó en los distintos tipos de enfoques que tiene la lectura al piano. De esa manera, se pudo analizar cómo influyen cada uno de ellos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano. Se puso el acento en las características del material o “método”, como también en el enfoque del material que tiene el profesor.

También se consideraron las particularidades que presentan los estudiantes en general, y la influencia que estas ejercen en el aprendizaje de la lectura.

Por último, se profundizó en el sistema de estudio, por considerarse clave en la consolidación de los distintos tipos de aprendizajes que están presentes en la lectura al piano.

En esta investigación se han seleccionado algunas condiciones que influyen en el aprendizaje del piano. Sin bien en el sistema de enseñanza-aprendizaje funcionan interrelacionadamente, se han desglosado cada una de ellas para su estudio:



A continuación se van a describir las características de las condiciones dadas, y analizar de qué manera estos factores van a condicionar los procesos y resultados de aprendizaje del aprendiz.

4.4.1 Estructuración de la etapa elemental

De toda la información recabada, se considera que la reestructuración, ya mencionada, para la etapa elemental, es una guía muy útil para el desarrollo del futuro pianista.

Este enfoque de enseñanza, parte de la división de la etapa elemental en diferentes niveles de complejidad. Cada nivel presenta los conceptos claves para aplicar en esa etapa, y se distribuyen en forma progresiva y escalonada a lo largo de la etapa elemental del piano. De esa manera, le facilita al profesor, la ubicación de los alumnos en los grados de complejidad en que alcanza su repertorio, tanto desde el punto de vista notacional como musical.

Estos conceptos se presentan delineados y descritos en series de estructuras de aprendizaje que devienen de los conceptos anteriormente aprendidos. Estas etapas no son unidades independientes, sino que cada una de ellas se entronca con la etapa anterior. Así pues, el progresivo incremento de los grados de complejidad es analizado

desde el punto de vista de cómo estos afectan: el control mental, rítmico, auditivo y motor del estudiante (Camp, 1992).

Por último, esta investigación está centrada en la iniciación al piano. Dado que esta etapa está conformada por varios niveles de aprendizaje, su estudio se circunscribió a la **segunda área o etapa** de complejidad propuesta por Camp (1992).

A continuación se detallarán los **conceptos** que corresponden a esta etapa de complejidad seleccionada:

1. Cambio de posición de 5 dedos, partiendo por la introducción del signo 8va, expandiendo así el rango de acción en el teclado.
2. La inclusión de mayor número de accidentes.
3. Continuación de esquemas melódicos cortos, pero con mayores cambios direccionales.
4. Mezcla en notación de patrones en diferentes posiciones.
5. Desarrollo del pulso rítmico y de *tempi* más rápidos.
6. Introducción más allá de las posiciones de 5 dedos.

Este nivel de aprendizaje del piano va a culminar cuando el aprendiz logre una internalización del pulso, comprensión musical, reacción emocional frente al aumento y disminución de los niveles de intensidad; creatividad artística; incremento de contrastes en el toque; cambios de articulación en patrones de pulso más largos; y la calidad de sonido en general (Camp, 1992).

En suma en el segundo estadio o nivel se van a reafirmar los conceptos del primero, y agregar algunas complejidades musicales.

4.4.2 Material didáctico

La evolución de la pedagogía del piano a lo largo del siglo XX, se ve reflejada en la enorme riqueza de material o repertorio pianístico que proliferó en ese tiempo. Este abarca diferentes tendencias que va de la tonalidad hasta la atonalidad, la nueva notación, los cambios de definición entre consonancia y disonancia. El amplio uso de la música folklórica y modal, así como los cambios abruptos de dinámica y rango. Las fuentes musicales no tradicionales-canción popular, el así llamado “jazz”, ritmos desiguales, fragmentos dodecafónicos y notación contemporánea comenzaron a ingresar en los nuevos métodos (Veglia, 1998).

Las décadas de 1950 y 1960 fueron una época muy enriquecedora para los métodos para piano. El descubrimiento del aprendizaje fue clave en esos tiempos, alimentado por el mejor entendimiento de teorías que representaban grandes ideas y hablaban del “currículo en espiral” etc. Un creciente número de profesores estaban interesados en explorar nuevos territorios, los que incluían transporte, creación, armonización e incluso “tocar de oído”. Los estudiantes pasaron a ser entrenados para usar esquemas o patrones, para leer, entender y memorizar.

Actualmente los métodos son eclécticos. Adaptan los puntos de vista de los nuevos enfoques de la enseñanza de la lectura y destrezas funcionales, buscando consolidar algo de todo ello en series que tratan de abarcar todos los elementos básicos del lenguaje pianístico-musical. Estos “métodos” de piano plantean una variedad de posturas y de repertorio pianístico que lleva a que el profesor diseñe sus propias metodologías pianísticas.

Después de todo, el libro es sólo una guía para el profesor que proporciona la *dirección* técnica en la forma de entrenamiento. Por un lado, pone el acento en la tonalidad, en la presentación de los ritmos, en la introducción de escalas, acordes ejercicios de experimentación y creatividad. Y por el otro, proporciona la música que el niño va a ejecutar y oír durante sus primeros años de formación (Uszler, 2002).

Dada la importancia de la literatura elegida, como vehículo para el desarrollo de los estudiantes, se debe implementar la formación de conceptos. De esa manera se va a propiciar la comprensión de la música, desarrollando el “lenguaje” necesario para dirigir la coordinación física requerida para comunicar dicha comprensión. Esto implica el desarrollo del control rítmico, auditivo y físico del estudiante (Camp, 1992).

Así pues, el profesor a la hora de seleccionar el material debería evaluar el enfoque de la lectura, ámbito del teclado, coordinación física, creatividad y teoría. Los conceptos deberían aparecer debidamente secuenciados, y promover la organización rítmica, la percepción holística y la coordinación física. Considerar los fundamentos psicológicos y pedagógicos sobre los que se sustenta el material.

El material es un medio de aprendizaje para el estudiante, que debería reunir los mejores requisitos para este propósito. Entre ellos, aquellos conceptos que cada estudiante en particular necesita para desarrollar los fundamentos de la lectura y de la interpretación de la música.

4.4.3 El enfoque de la enseñanza del material

Hay una relación intrínseca entre el enfoque del material y el enfoque de la metodología de enseñanza que tiene el profesor. Cuando hay una correspondencia adecuada entre ambos, se propicia un mejor desarrollo de la lectura. En cambio, si se establece una dicotomía entre los dos, nos aseguramos de que fracase el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

El material puede estar perfectamente organizado, secuenciado, y el profesor enfocar la lectura del niño en base a criterios pianísticos-musicales erróneos. Estos últimos se pueden manifestar en el aprendizaje del niño de símbolos aislados y desconectados entre sí, sin poder asimilar una representación interna organizada y coherente de la pieza. Y mucho menos, establecer una relación holística entre la partitura, el sonido y la topografía del teclado.

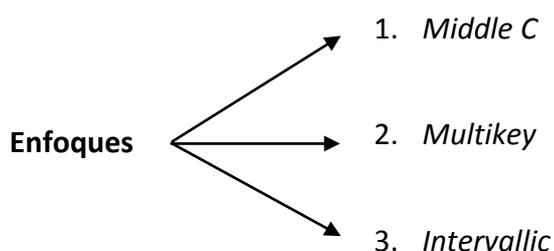
El instructor debería buscar la manera, de que el niño habitúe a su mente, a que rija los procesos rítmicos- auditivos y motores. De lo contrario, comienza a descifrar las notas visualmente y por lo general como entidades separadas. Estas no tienen relación alguna con la estructura rítmica, y por supuesto con el oído. Esto lleva a que la respuesta motora consista en movimientos incoherentes y desarticulados entre sí.

Por otra parte, tampoco es de mucha utilidad que el profesor tenga un enfoque adecuado de la lectura del niño, si no cuenta con la ayuda de un material o también llamado “método” que cumpla con los requisitos básicos. Estos requisitos se van a manifestar, en que el material se presente perfectamente secuenciado, los esquemas rítmicos reiterados y que no cambien constantemente. Además, que tenga una lógica secuenciación de los diferentes tipos de movimientos: paralelo/oblicuo o contrario.

La presentación de los conceptos, debería aparecer de a poco, con una progresión gradual y muy bien secuenciada. En el inicio de la lectura, se le debería dar prioridad no tanto al nombre de las notas, sino a la dirección de la melodía, a la percepción de los intervalos, de los esquemas rítmicos, a la digitación y a la vista fija en la partitura.

En suma, es muy importante que exista una concordancia entre el enfoque que presenta el material y el enfoque que el profesor tenga de él.

En la iniciación al piano hay distintos **tipos de enfoques** del material. Si bien en la actualidad prevalece un enfoque más ecléctico, a menudo los libros de métodos están clasificados por sus enfoques de la enseñanza de la lectura y estos son los siguientes (Uszler, 2002):



El primero, el enfoque del do central, ha predominado en muchos libros de métodos publicados desde 1930 y este continúa con algunas adaptaciones. Sus características generales son:

- considerar al do central como una guía fácil;
- el desarrollo primero de la llave de sol para promover el oído y la seguridad de las manos;
- asociar ciertos dedos con la llave y el nombre de las notas;
- el uso del pulgar hacia el exterior de la mano;
- el estudiante incorpora la información de la partitura en base a ir añadiendo notas.

En suma, este enfoque puede ser un poco restrictivo al establecer como guía una nota, al no enseñar las dos llaves simultáneamente, y al no asimilar la lectura en base a patrones o grupos de notas que favorezcan una adecuada transferencia del aprendizaje.

En cuanto al aparato motor, el pulgar al ser un dedo torpe, es más fácil controlarlo desde el lado débil de la mano al lado fuerte, que al revés. En su momento, este enfoque fue revelador, no obstante a ello, hoy en día ha sido superado por los nuevos aportes que ha recibido la enseñanza de la lectura al piano.

Con respecto al enfoque "*Multikey*" esta basado en la enseñanza de las clases grupales, y los profesores buscan utilizar la funcionalidad del piano. Este es una herramienta para armonizar e improvisar. Se caracteriza por utilizar el modelo de cinco dedos tanto en la partitura como en la topografía del teclado. Esta es una idea repetida en diferentes contextos. Tal es así, que considera que la ejecución en posiciones variadas y tonalidades promueve la libertad técnica, principalmente del brazo y hombro. Pone el acento en la lectura direccional de las líneas melódicas y por

analogía en las agrupaciones diferentes. Considera que, la ejecución temprana de los acordes es la base de la comprensión armónica.

En esta postura, el piano es un medio para explorar y crear. De esa manera, favorecer el desarrollo del oído y de la conciencia de sí mismo. Mucha de la literatura que utiliza es monofónica, la melodía en una mano y el acompañamiento en la otra.

Las desventajas en este enfoque es que los estudiantes se restringen al modelo de los cinco dedos y les cuesta cambiar la forma de la mano; el uso temprano de las variaciones puede afectar la exactitud en la lectura, y en la práctica sólo utiliza la melodía acompañada por acordes. Con respecto a la digitación, promueve el uso del pulgar en tecla negra, lo cual es considerado por otros enfoques como antipianístico.

De todas maneras, este sistema reúne algunos aspectos a considerar, pero posee otros que enriquecen enormemente la iniciación a la lectura, como es el caso de la condensación de la información de la partitura a través de la agrupación de patrones de notas y acordes. Esto lleva a una mejor conexión holística de los conceptos entre la mente, oído y músculo.

Con respecto al último enfoque "*intervallic*" (por intervalos) este pone énfasis en la dirección espacial de la lectura, y la conecta a la forma de la mano y al movimiento que resulta del intervalo. Este enfoque surgió en el tardío 1950 y fue un impacto en la lectura en ese momento.

Algunas de sus características generales son:

- La dirección notacional permite al estudiante leer por todas partes del teclado desde el inicio.
- El reconocimiento temprano de intervalos en las cinco líneas les asegura la dirección que leen, aún antes de que el estudiante tenga que recordar ciertas notas fijas.

- La temprana lectura no está basada en el reconocimiento de patrones, por ello el estudiante debe mirar la partitura para obtener información sobre dónde empezar y qué dígitos usar.

En relación a la digitación, utilizan los dígitos 2, 3 y 4 en las teclas negras. Estos son más naturales para usar al principio. Sin embargo, hay algunos aspectos que se deberían considerar como por ejemplo la libertad que el estudiante tiene a la hora de desplazarse por el teclado. Esta puede ocasionar en el niño confusión y falta de seguridad de posición. La iniciación a la lectura al no estar basada en los patrones de cinco dedos, puede perder a los estudiantes por no tener notas de referencia.

En relación al retraso en el uso del primero y quinto dedos es innecesario. La posición correcta de la mano, utilizando los cinco dedos, debería ser desarrollada desde el inicio. La lectura armónica y su correspondiente ejecución esta a menudo retrasada en su sistema de enseñanza.

En conclusión, identificar a los métodos con estos tres enfoques es muy simplista. Los métodos publicados recientemente combinan los mejores rasgos de cada enfoque de la lectura. Sin embargo, el empleo de tales clasificaciones persiste y los profesores se forman muchas opiniones sobre si este o aquel enfoque funciona en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura (Uszler, 2002).

4.4.4 El estudiante como individuo

Como se ha mencionado anteriormente, el enfoque cognitivo de instrucción está centrado en las representaciones internas que el aprendiz elabora de su realidad. Concibe al hombre con una interioridad única, que lo distingue de los demás, pero que está oculta, que subyace en él, y la tarea del educador es ayudarlo a encontrar lo que tiene en sí mismo.

Esto va a conducir, posiblemente, a individuos con un estilo propio, y no a una copia inconexa de las opiniones o estilos de los demás. Estas capacidades son de muy distinta

naturaleza, pero las que ofrecen un mayor interés son las habilidades sociales, interpersonales y aquellas que facilitan el autodesarrollo. Importa el goce del individuo en sí mismo, en la vida y en la sociedad. Como resultado de esto, se va a tener un hombre integral y completo que adquiera conciencia de sus procesos cognitivos, emocionales, y psicológicos que van a dejar una huella en su organismo. El desarrollo de los potenciales que hay en el individuo, implica la búsqueda constante de las habilidades latentes en cada uno de ellos.

En el desarrollo de los potenciales que posee el ser humano, se rescata, la importancia que ejercen las emociones en el aprendiz. Puesto que el pensar y sentir siempre aparecen asociados en la experiencia de hacer música. El factor emocional es fundamental en la existencia de la música (Sloboda, 1999).

Las emociones tienen que ver con las representaciones implícitas del aprendiz. Como ya se ha mencionado, manifiestan lo que sentimos y padecemos en nuestras propias carnes, más que algo relacionado con lo que conocemos o sabemos (Pozo, 2006).

Por eso, dejarlas de lado en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica una anulación de nuestros mayores potenciales creativos y musicales. Este aspecto del aprendizaje musical, debería ser conducido adecuadamente por el educador y no dejarlo a la deriva, ni darle un carácter azaroso en la formación del estudiante. Las emociones son un elemento más de la interpretación pianística.

En general, son muchos los aspectos que hay que desarrollar en el aprendiz. Sin embargo, no se debe forzar a un niño a aprender un determinado contenido pianístico-musical si no está psicológicamente preparado. Un diseño de instrucción excelso, no es viable, sino está adaptado a la maduración psíquica del niño.

Desde el punto de vista de Piaget (Ginsburg y Opper, 1972), el desarrollo intelectual de un niño es una “evolución a través de diferentes estadios cualitativos de pensamiento”. El desarrollo intelectual es un proceso progresivo. Los niños, gradualmente adquieren la capacidad de hacer más viva las percepciones, y forman

modelos mentales más altamente organizados, a través, de la evolución de los anteriores.

Por lo tanto los profesores, tienen que desarrollar a cada estudiante individualmente, y a cada uno de ellos conducirlos de una manera algo diferente.

Por otra parte, los aprendizajes no son productos terminales sino que el educando es el protagonista vivencial del proceso, a partir del conocimiento de sí mismo. Hay una relación directa entre lo que el educando concibe de sí y lo que el nuevo aprendizaje pueda aportarle. Para que el aprendizaje sea significativo, hay que tener en cuenta tanto las experiencias y conocimientos que trae el niño, como la realidad en que se encuentra.

En ese contexto, los procesos se van a desarrollar en el interior del educando, para satisfacer su búsqueda de significado. Búsqueda que no se satisface sólo con el producto terminal, sino si éstos aprendizajes son un medio para poder adquirir determinadas capacidades (Pozo, 2008). En esta nueva modalidad de aprender, no se excluye el rigor con que ciertos aprendizajes serán logrados. No se confunda mediocridad con libertad. Se requiere que toda decisión incluya las exigencias para conseguir los niveles óptimos, que cada educando está en condiciones de dar.

Otro rasgo relevante, es el desarrollo de la autoestima del aprendiz en sí. Esta se ve potenciada cuando el educando se ve motivado por el profesor. Hay que partir de los intereses propios de cada edad y tener un conocimiento real de las necesidades y características del alumno. Lo conoceremos mejor en la medida que lo observemos y participemos con él en cada una de las actividades que realice. También, hay que tener en cuenta la variedad del material didáctico que se utilice, las diferencias individuales, ya que no todos los niños se motivan de la misma manera. El educador debe fortalecer pues la voluntad del educando, ya que es el cauce por donde se afirman los objetivos, los propósitos y las mejores esperanzas.

La verdadera labor de un pedagogo no consiste en depositar sus conocimientos, previamente deglutidos, en el alumno. Sino, que debería lograr que los educandos se

conviertan en personas capaces de pensar, de tomar decisiones, y de tener un rol activo en su proceso de aprendizaje. En esta modalidad de enseñanza, tiene mucha influencia la personalidad del alumno.

Un aprendiz que es detallista, tiende a leer la partitura y sus valores de una manera individual, le cuesta adquirir una visión global de la misma. A este mismo tipo de individuo, le resulta muy difícil agrupar los patrones rítmicos-melódicos en base al pulso y a la vez organizar sus respuestas motoras. La relación existente entre el modo como una persona visualiza la realidad que lo circunda, sea global o como un conjunto de detalles separados entre sí, se hace evidente en cómo va a enfocar la lectura de una pieza al piano.

Otro rasgo a considerar es la percepción auditiva en la ejecución al piano. Algunas personas tienen la tendencia psicológica de oír los sonidos verticales (acordes) más largos que los valores anotados en la partitura. Esto se ha dado sobre todo en estudiantes con oído absoluto. Posiblemente, tengan la necesidad psicológica de resolver un conjunto de sonidos, por ejemplo, una nota melódica o una armonía en el grupo siguiente. Esta tendencia, no se ha observado cuando el individuo escucha lo que otro ejecuta (Camp, 1992).

De todas maneras, los individuos al ejecutar el piano, responden a la música de diferentes formas, no sólo emocional, sino también psicológicamente. Razón por la cual, los profesores deberían considerar las características, y habilidades de sus estudiantes, a la hora de diseñar sus metodologías.

En suma, la enseñanza del piano, tiene la ventaja con respecto a la enseñanza escolar, que es una enseñanza individual y personalizada. Si el educador cuenta con una formación pianística y pedagógica adecuada, tiene la ocasión de desarrollar desde la base, todo el potencial pianístico-musical que trae el aprendiz.

4.4.5 El sistema de estudio

Desde la iniciación al piano, uno de los requisitos básicos que un educador debería lograr, es la incorporación en el niño de un sistema de estudio adecuado. Hay una relación directamente proporcional entre la lectura al piano y el sistema de estudio.

Cuando el niño lee una partitura, confluyen simultáneamente todos los elementos del lenguaje pianístico-musical que posee una pieza en particular. Llevar a cabo la lectura al piano, tiene que ver con un producto terminal de aprendizaje. En el aprendizaje, a la hora de leer una obra de repertorio, se activan distintos tipos de aprendizajes: como los cognitivos y procedimentales, que han sido previamente elaborados por el aprendiz. Esa elaboración de la pieza, corresponde al proceso de aprendizaje del aprendiz, que está enmarcado en el sistema de estudio.

A través de él se van a consolidar todos los aprendizajes del estudiante. Un buen método de estudio marca la diferencia entre un mayor o menor rendimiento. Se lo considera como uno de los factores condicionantes en un sistema de enseñanza-aprendizaje del piano. Por lo tanto, la práctica constituye una de las variables más importantes y presenta dos distinciones en cuanto a la cantidad de práctica y su distribución temporal (Pozo, 2008). En general la práctica distribuida, separando las sesiones de aprendizaje, es más eficaz que la práctica intensiva, concentrada en el tiempo. Esto último, ha sido el criterio que ha prevalecido desde los tempranos métodos de instrucción, sobre la práctica diaria del piano. Esta concepción, aún vigente hoy en día, es muy difícil de erradicar del sistema de estudio.

De todas maneras, el aprendizaje no sólo se ve afectado por la cantidad de práctica, sino también por el tipo de práctica. Una práctica repetitiva va a fomentar un aprendizaje reproductivo, asociativo, mientras que una práctica reflexiva, en donde el alumno tiene que comprender lo que está haciendo, y utilizar estrategias va a fomentar un aprendizaje significativo (véase Hallam, 1995).

La naturaleza procedimental de la práctica, requiere un entrenamiento desde la iniciación al piano. Este parte desde una serie de pasos o secuencias que van desde lo más básico con la aplicación de ejercicios en forma de técnica o rutina, hasta el uso de esas técnicas de una manera reflexiva y conciente. El aprendiz pasa de simples ejercicios a enfrentarse con auténticos problemas que requieren de su reflexión y toma de decisiones.

Para solucionar los problemas que aparecen en una pieza, el alumno requiere del uso de procedimientos que le permitan identificar los elementos críticos de la situación problema, determinando cuáles son los datos conocidos, cuáles son los desconocidos y cuál es la meta a alcanzar. Entonces se hace necesario elaborar un mapa o representación interna de las relaciones entre los elementos dados y las metas que permitan comprenderlo (Mateos, 2001).

Así pues, el hábito de plantearse y resolver problemas a la hora de estudiar una pieza pianística, debe implantarse en el aprendiz como una forma de aprender. Los procedimientos, que involucra la solución de problemas, se mejorarían con el uso de estrategias específicas de aprendizaje, que ayudarían al aprendiz a secuenciar los distintos pasos que requiere la tarea de solucionar problemas técnicos y musicales en la pieza para piano.

La solución de problemas no se limita a un tipo de conocimiento ya sea el declarativo o el procedimental. Ambos se complementan, porque sin la comprensión de los conceptos, difícilmente el aprendiz aplique adecuadamente los procedimientos para una determinada tarea. En otras palabras, sin la comprensión de la tarea los problemas se convierten en meros ejercicios consistentes en la aplicación de rutinas sobreaprendidas y automatizadas. En cambio, el enfrentamiento con un problema constituye una situación, que el aprendiz necesita resolver impulsado por encontrar un camino rápido y directo que lo lleve a la solución.

En el dominio de la música y en particular el piano, la solución de problemas tiene sus características específicas, propias de esta área. Cada disciplina o dominio posee sus

criterios y mecanismos epistemológicos de organización y de construcción de conocimiento (Pozo, 2008).

En el momento de poner en marcha una estrategia es indispensable respetar esos mecanismos si se pretende conseguir un aprendizaje realmente significativo. Para lograr que el niño desde su inicio al piano llegue a tener destrezas y habilidades a la hora de solucionar problemas, se le debe entrenar en los procedimientos en forma gradual desde su inicio. De esa manera, se lograría que el aprendiz se provea de una autorregulación en su aprendizaje, automatizándolo después como un mecanismo.

Otro rasgo a considerar en el sistema de estudio son los hábitos de aprendizaje y de estudio. Los seres humanos por nuestra naturaleza somos criaturas de hábitos. Estos comienzan a formarse desde el primer momento en que un niño acomete el aprendizaje de una nueva tarea.

El aprendizaje del piano comprende la formación de muchos y diferentes tipos de hábitos, tales como: conformación adecuada de una representación interna de los conceptos, concentración, ritmo, audición, aspecto emocional/psicológico, aspectos físico/táctil, pedalización, disciplina de estudio del instrumento etc. (Camp, 1992). La conformación de los hábitos apropiados desde el inicio al piano, intensificando el proceso de estudio, es la llave para ir conquistando las metas a largo plazo.

En conclusión, son muchos los aspectos que hay que considerar por separado en un sistema de estudio. Para que este funcione adecuadamente se hace necesario aplicar una organización de la práctica con un carácter metacognitivo⁷

¿En qué consiste esto? Consiste en entregarle al alumno las herramientas metacognitivas para que pueda predecir exactamente su propio funcionamiento en

⁷ En el próximo capítulo se va a desarrollar el concepto de metacognición.

relación con el aprendizaje de una pieza determinada. Para los novatos, puede ser muy difícil, pero a medida que van ganando en experiencia y edad, los aprendices comienzan a visualizar las señales que entrega la información; estas son variables importantes vinculada a la lectura.

Una categoría adicional del conocimiento y control metacognitivo es detectar los problemas, remediarlos en la comprensión y en este caso, en la ejecución al piano. No es suficiente conocer las deficiencias lectoras, sino que, el aprendiz, debe saber utilizar las habilidades metacognitivas para regular por sí mismo el proceso de lectura, y así alcanzar un nivel de comprensión.

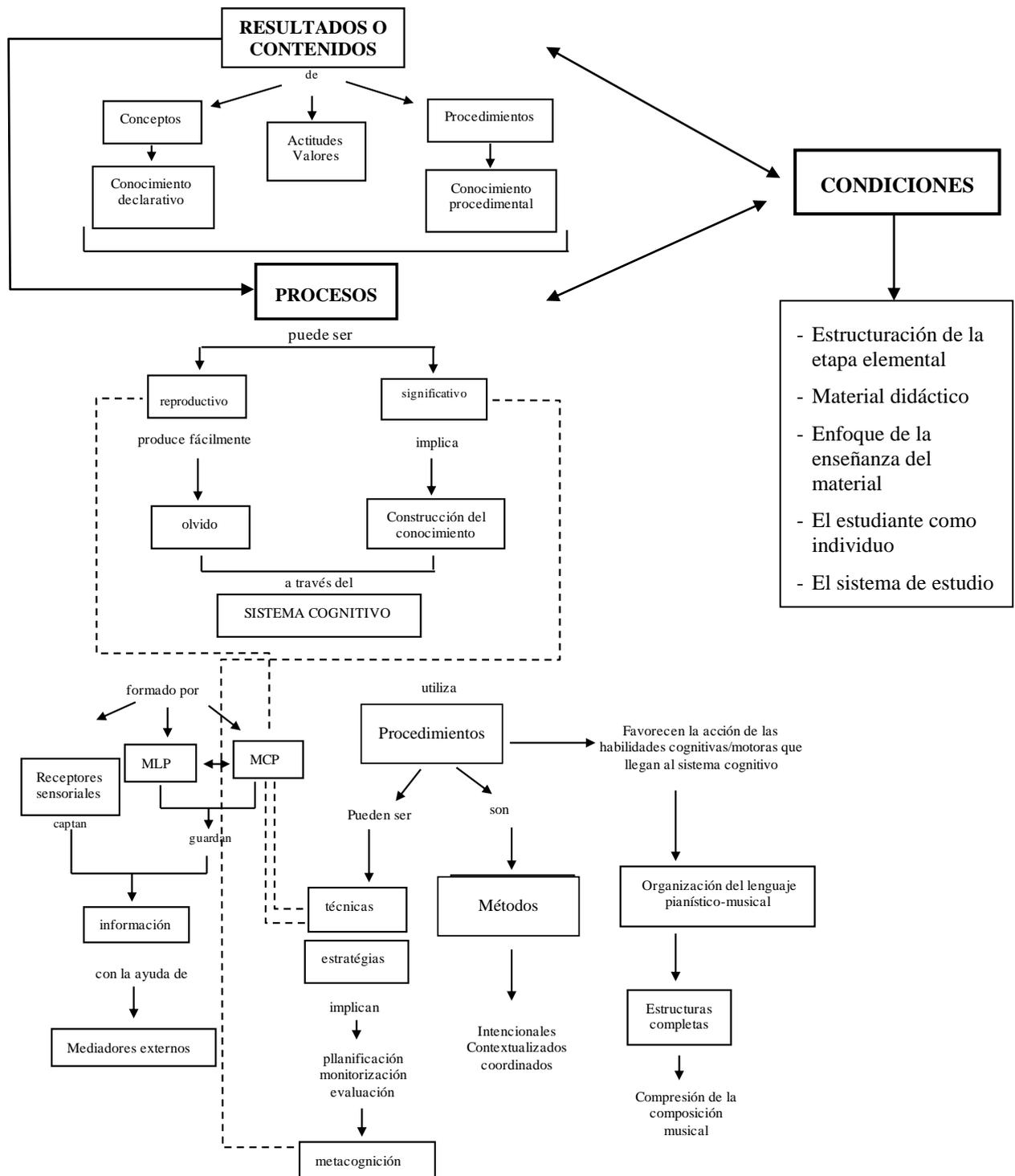
El desarrollo metacognitivo aparece ligado a la habilidad de aprender. Para que esto funcione, el individuo, necesita un entrenamiento en las estrategias metacognitivas desde la etapa inicial al piano.

Cuadro 4. 9 Sistema de Estudio



A continuación, a modo de conclusión, se presenta un cuadro sinóptico con los temas fundamentales que corresponden al sistema de aprendizaje, desarrollado en este capítulo.

Cuadro 4.10 Sistema de aprendizaje



5 LA METACOGNICIÓN

La literatura sobre Metacognición es muy extensa, principalmente respecto a la Metacognición en general y su aplicación a algunas áreas de conocimiento concretos. Sin embargo, se puede considerar que las referencias en educación musical son todas muy escasas, a pesar de que algunos profesores enseñan de una manera metacognitiva.

En relación a ello, en esta investigación, se pueden mencionar algunos antecedentes encontrados sobre la metacognición en el dominio musical. Cabe mencionar, entre otros, el estudio realizado por Susan Hallam (2001). Esta investigadora explora el desarrollo de estrategias de planificación de la Metacognición, y el rendimiento de los músicos en diversos instrumentos, desde el novato hasta el experto profesional.

Hay otro antecedente, que es el estudio realizado por Torrado y Pozo (2008). Hace referencia a las metas y estrategias que caracterizan a un modelo constructivo de la enseñanza de instrumentos de cuerda. Partiendo de un análisis metacognitivo de secuencias de enseñanza-aprendizaje, se muestran las estrategias empleadas desde una práctica constructiva.

Se encontraron dos trabajos de Nielsen, S. G. El primero (Nielsen, 1999) se realizó en la Academia de Música Estatal de Noruega, en el que investigó las estrategias de estudio de un estudiante de órgano. El segundo (Nielsen, 2010) en el que investiga las creencias epistemológicas de estudiantes de música en el aprendizaje instrumental avanzado. Por último, la autorregulación a través de un auto-reporte de estrategias de aprendizaje en la práctica instrumental.

Hay un artículo referente a la didáctica de la música (Zaragozá, 2006). Se menciona las bondades del uso de las estrategias metacognitivas en el aula. El autor se basa en el estudio de los automatismos didácticos de los docentes. Considera que las características del diseño de enseñanza favorecen los procesos de repetición, que tienden a crear este tipo de hábitos inconcientes.

Por lo tanto, automatizar la didáctica impide la evaluación autorreguladora y conlleva disfunciones, como las de considerar que el aprendizaje de ciertos principios musicales sean considerados tan obvios, que se descarte su enseñanza. En este artículo se propone el uso de las estrategias metacognitivas para enseñar y aprender en el aula de música, como antídoto contra los automatismos didácticos empobrecedores, y se reivindica la necesidad de enseñar los principios musicales en forma de contenido curricular explícito para facilitar el aprendizaje significativo.

Sin embargo, este estudio, está vinculado a la Pedagogía musical, más que a la pedagogía instrumental. Si bien, ambas especialidades forman parte del dominio de la música, pero están separadas por un conjunto de estudios diferentes. Una que tiene que ver con los temas y contenidos musicales, que requieren la currícula en las escuelas primarias y secundarias; y la otra que está circunscripta a toda la problemática que conlleva el proceso de enseñanza y aprendizaje de un instrumento musical en particular.

En esta investigación, se ha abordado esta última especialidad, la instrucción al piano. En ella, se han encontrado antecedentes metodológicos que tratan sobre el tipo de estrategias utilizadas por pianistas a la hora de abordar una partitura para piano.

Uno de los estudios consultados es el de Regina Teixeira dos Santos Antunes y Liana Hentschke (2010) que parte del Modelo de conocimiento de la música de Elliot. Este permite identificar la naturaleza distinta de las estrategias asociadas con la preparación de un repertorio de piano por tres estudiantes Universitarios en diferentes niveles de enseñanza. Sobre la base de un enfoque fenomenológico, el repertorio de estos estudiantes fue seguido durante un semestre académico y se examina en dos formas: la preparación del repertorio y la reflexión sobre la propia preparación. Cuatro técnicas de investigación complementarias se utilizaron: una entrevista semi-estructurada, una observación en video de la interpretación de las piezas musicales, una entrevista no estructurada sobre el repertorio en fase de preparación y de una entrevista de recuerdo estimulado en el que el alumno reflexiona sobre su propio desempeño (grabadas en vídeo y cintas de audio en las sesiones

anteriores). Las cinco formas de conocimiento musical de Elliot (formal, informal, impresionista, de supervisión y de procedimiento) fueron identificados en las declaraciones verbales e instrumental sobre la preparación de repertorio de los tres estudiantes de diferente intensidad, dependiendo del nivel de maestría musical-instrumental, así como a su idiosincrasia. Para el conocimiento de supervisión, la relación entre este tipo de conocimiento y el nivel de conocimientos de música se encuentran en que la manipulación de los conocimientos de supervisión parecería que aumentan con el nivel académico del alumno.

Un siguiente estudio encontrado es de Chaffin e Imhre (2001), que establece una comparación entre la práctica de estudio (lo que hace), con el auto informe (lo que dice) de la pianista experta Gabriela Imhre. La pianista grabó su práctica de estudio mientras estudiaba el *Concierto italiano (Presto)* de J.S. Bach. Durante la tarea, realizaba comentarios en relación a lo que ella hacía. Después de la grabación, informó a través de un auto-informe las decisiones tomadas durante la práctica. Este estudio plantea que la práctica a veces proporciona información que no está disponible en los auto-informes.

En conclusión, todos los antecedentes encontrados se refieren a la pedagogía musical, y a la instrumental. Con respecto a esta última, la información recabada alude a los instrumentos de cuerda, de órgano, y a diversos instrumentos musicales, ó a pianistas expertos o avanzados. Sin embargo, no se han encontrado antecedentes que vinculen a la Metacognición de la lectura, con la etapa inicial al piano.

A continuación se va a definir el concepto de Metacognición:

El término metacognición deriva del concepto “metamemoria”, acuñado por Flavell (1971), para hacer referencia al conocimiento que los aprendices tienen sobre sus propios procesos de memoria, en términos de almacenamiento y recuperación de información. La definición clásica es la que aporta dicho autor, quien explica que:

“(…) la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier otra cosa

relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información, o los datos relevantes para el aprendizaje. Por ejemplo, estoy implicado en Metacognición, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc. si me doy cuenta de que tengo más problemas al aprender A que al aprender B, si me ocurre que debo comprobar C antes de aceptarlo como un hecho.... La metacognición se refiere, entre otras cosas, al control y orquestación y regulación subsiguiente de estos procesos” (Campanario, 2000)

La definición de Metacognición que sostiene Flavell (1971), posteriormente fue ampliada por Mar Mateos (2001)

(...) “El conocimiento metacognitivo abarca el conocimiento que desarrollamos sobre las características de la persona, de la tarea, y de las estrategias que pueden afectar a nuestro rendimiento en las tareas de naturaleza cognitiva” (...)

Esta autora al describir las características del conocimiento metacognitivo, también menciona que el conocimiento metacognitivo no es una garantía para el aprendizaje y dice:

(...) “Lo que diferencia a los aprendices más competentes de los aprendices menos competentes es la habilidad para controlar su propio aprendizaje.”

Al respecto, señala que el conocimiento sobre la cognición al ser declarativo, es explícito y verbalizable. Además es relativamente estable, falible en cuanto a que se pueden tener ideas erróneas, y es construido de manera tardía durante el desarrollo del individuo, pues implica que el aprendiz considere a los propios procesos cognitivos, como objeto de pensamiento y reflexión.

En cambio el control metacognitivo es más inestable, así como dependiente del contexto y de las condiciones de la tarea. También es menos dependiente de la edad y difícil de verbalizar. Este último tiene que ver con los procesos que ejecuta el aprendiz para controlar su actividad cognitiva.

Esto podría clasificarse en tres tipos de procesos: *Planificación-control-online* y *evaluación*, que se activan antes, durante y después de la ejecución de la tarea (Mateos, 2001).

Los procesos de *Planificación*, antes de acometer una tarea permiten al aprendiz elaborar un plan de resolución adecuado. En él se establecen los objetivos, la determinación de los recursos disponibles, la selección de los procedimientos, la detección de los problemas de comprensión, en el caso del piano los problemas de ejecución, la programación del tiempo y del esfuerzo, son algunas de las actividades de control que caracterizan a esta primera fase.

Los procesos de *Control Online*, durante la ejecución de la tarea, permiten al aprendiz comprobar si van progresando en la dirección de la meta deseada, detectar fuentes de problemas y como resultado de esa supervisión hacen constantes ajustes sobre la marcha, eliminando pasos innecesarios, aplicando estrategias alternativas en el caso de que resulten ineficaces alguna o algunas de las acciones seleccionadas y ajustando el tiempo y el esfuerzo.

Por último, los procesos de *Evaluación*, activados una vez finalizada la tarea. En esta fase, el aprendiz no sólo evalúa el producto final logrado, sino que también tiene en cuenta si se lograron los objetivos establecidos en la *planificación* y la eficacia de los procedimientos seguidos.

Los métodos más usados para el estudio y análisis del control metacognitivo han sido la entrevista retrospectiva y registro de pensamiento en voz alta (Protocolo verbal). Ambos se basan en el informe verbal de los aprendices sobre lo que hacen y piensan cuando se enfrentan a una tarea determinada, el primero de ellos después de haber finalizado la tarea y el segundo durante la ejecución de la misma.

Según Mar Mateos (2001), los resultados obtenidos mediante cualquiera de estos dos métodos tienen sus limitaciones:

(...) “Por la dificultad para acceder conscientemente a los propios procesos cognitivos y metacognitivos, por la fluidez verbal de los aprendices y por las pistas y refuerzos que dé el examinador al aprendiz durante la recogida del protocolo.”

La autora también comenta sobre la entrevista retrospectiva, que hay que tener en cuenta el tiempo que pasa entre la tarea y el informe verbal, el recuerdo de lo que ha hecho puede no ser tan preciso como se pretende. Este problema quedaría solventado en los registros on-line, sin embargo en estos casos la demanda de la explicitación durante la tarea podría interferir en el transcurso natural del proceso. Pese a estas limitaciones, este tipo de métodos son muy útiles. Y para que sean más fiables y eficaces requieren de controles adicionales.

En todo caso, estos dos instrumentos de recogida de información solventan ampliamente los objetivos perseguidos en esta investigación.

En conclusión, la Metacognición se sustenta por una interacción entre los tres componentes básicos del aprendizaje (resultados o contenidos-procesos-condiciones) clasificados por Pozo (2008).

En el primer grupo del aprendizaje, (resultados o contenidos) la Metacognición se podría incluir en los aprendizajes de procedimientos. Tal es así, que se debería tratar en la curricula como un contenido Procedimental. Este concepto requiere del uso de procedimientos específicos, para poder llevar a cabo un control más deliberado y estratégico sobre todos los componentes del aprendizaje.

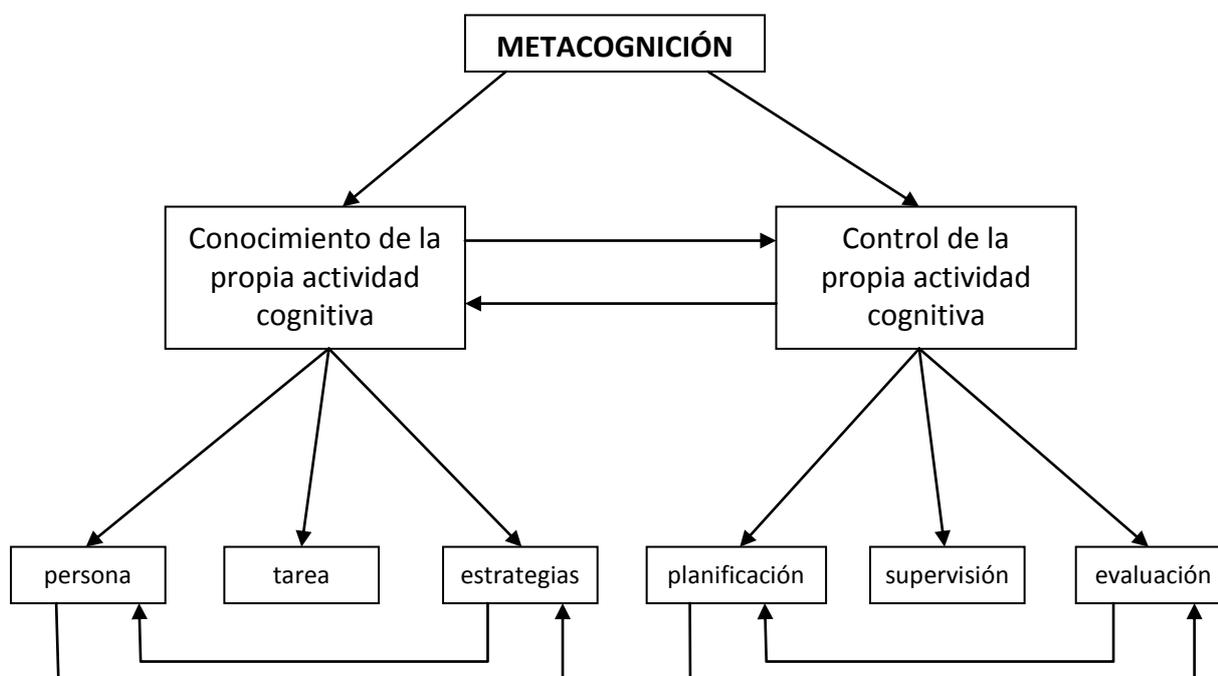
Por otra parte, su relación con el segundo componente (procesos), se da porque necesita de un nivel profundo de conciencia para efectuar un control o reflexión constructiva sobre el aprendizaje. El concepto de conciencia corresponde a un proceso auxiliar del aprendizaje, como la atención, la recuperación o transferencia. La diferencia, con respecto a los otros procesos, está dada en que posee una función distinta, menos concreta. De ahí, que sea transversal a ellos, se encuentra por encima o por debajo del resto de los procesos de aprendizaje. El buen uso de la conciencia

permite un mayor control y eficiencia sobre los procesos de aprendizaje del aprendiz (Pozo, 2008).

Por último, el concepto de Metacognición tiene que ver con el tercer grupo de aprendizaje (las condiciones). Las condiciones como por ej.: cuándo, cuánto, dónde, con quién; es decir todo aquello que tiene que ver con la práctica del aprendizaje. En la medida en que se realice un control deliberado sobre la práctica, se van a favorecer los procesos y los resultados del aprendizaje

El concepto de Metacognición genera una alianza entre los tres componentes del aprendizaje. Tiene la función de vincularlos de tal manera, que sin su intervención se empobrece, enormemente, el sistema de enseñanza-aprendizaje, y en el caso particular que nos ocupa, el desarrollo de la lectura al piano.

Cuadro 5.1 Metacognición



Fuente: Mateos Mar (2001)

6

LA LECTURA AL PIANO

La lectura al piano consiste en la capacidad del aprendiz en desarrollar destrezas y habilidades cognitivas/motoras, que puedan hacer “sonar” una partitura en el piano.

La habilidad lectora es un proceso de relación y síntesis entre múltiples factores donde el músico tiene que materializar los contenidos melódicos, rítmicos, armónicos, contrapuntísticos, tonales, etc. en la ejecución instrumental.

En la lectura al piano se da inicio a varias correlaciones: lectura de la partitura, coordinación motora, control de la mente y el oído. Con demasiada frecuencia en este aprendizaje el **aspecto auditivo** no es mencionado, siendo que los sonidos que los símbolos producen son la parte vital de todo el proceso de la lectura al piano.

Con respecto a esto, Veglia (1996) menciona lo siguiente:

“el desarrollo de las capacidades auditivas es el punto de partida en la formación musical. Estas deberían estar presentes desde la iniciación y ser cultivadas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano”.

La capacidad auditiva es una herramienta indispensable, para el músico. Y tiene muchas funciones, entre ellas, la de dirigir los procesos motores, y ayudar en el trabajo de memorización. Sin embargo, esta capacidad no es utilizada apropiadamente. El niño, por lo general es entrenado para captar visualmente la pieza. La concibe para leer símbolos y pulsar teclas, sin ninguna consideración por el resultado sonoro de esos símbolos.

Leer una partitura desde un enfoque visual impulsa la lectura de “nota por nota”, sin ninguna relación con el sonido musical, ni con su organización métrica fuerte-débil. Al concentrar el niño su energía en el desciframiento de los símbolos, le resta poco para consideraciones emocionales o auditivas. Estos inconvenientes, no sólo ha recaído en los libros de método, sino también en el enfoque del profesor para la entrega del material, en la representación interna que el aprendiz elabora de ese material y por último en el nivel de dificultad del mismo.

Por otra parte, en la enseñanza de la lectura habría que considerar la conexión de la partitura al teclado. Por lo general, si el alumno comprende los conceptos de la pieza tiene dificultades para llevarla al teclado. El educador debería desarrollar las siguientes condiciones en la lectura: sonido, página escrita, y “topografía” del teclado.

Hay una interrelación entre estos tres elementos que hacen que la partitura se convierta en sonido. Al ser la música una serie de relaciones tonales y de proporciones rítmicas, la lectura debe enfocarse en torno a esas relaciones. Con respecto a esto Camp (1992) señala:

(...) “El estudiante debe saber el punto donde comienzan a tocar las manos, en qué dirección se mueven los patrones notacionales, la distancia hacia la nota siguiente y sus respectivas proporciones rítmicas” (...).

De esta manera, el estudiante puede conectar adecuadamente la partitura a la “topografía” del teclado. Y así, impulsar a que el aprendizaje de cada concepto pianístico musical y su aplicación al instrumento, esté regido por la relación indisoluble entre el aspecto cognitivo(mente), el oído (oído interno) y el cuerpo (aparato motor).

En esta relación, la manera en que el oído interno del niño percibe el ritmo que está dentro de los símbolos musicales, es donde se encuentra la llave maestra de todo el proceso de la lectura e interpretación musical.

El ritmo es un factor esencial en la representación interna que el aprendiz se forme de la partitura, siendo el principal responsable de la estructuración del lenguaje pianístico-musical. Su rol es organizar los símbolos escritos en la partitura a partir de patrones rítmicos-melódicos. Por consiguiente, se debería dar inicio a la lectura bajo un sistema de enseñanza que capacite al aprendiz en leer los símbolos de la página, traduciéndolos en los sonidos adecuados dentro del ritmo correcto. En ese contexto, el pulso es el bloque fundamental para leer y tocar música.

La lectura constituye un espléndido laboratorio experimental para la cognición y se haya relacionada con todos los procesos cognitivos. Desde la sensación y percepción,

hasta la comprensión y el razonamiento. Y así, el aprendiz va de a poco elaborando su representación interna de la partitura, que a través de sus destrezas motoras, se va a materializar en la ejecución al piano.

Resulta obvio, que la función de las habilidades motoras sea concretar una imagen o representación interna que el aprendiz elabora de una pieza musical. Cuando la tarea de leer los símbolos está desorganizada, del mismo modo los movimientos físicos lo estarán, dando por resultado relaciones sonoras totalmente desarticuladas. Con respecto a esto Camp (1992) dice:

(...) “Los profesores muchas veces piensan que una dificultad motora como un asunto enteramente físico, siendo que por el contrario, este puede ser un problema ocasionado por una textura notacional defectuosamente secuenciada. Las series de símbolos notacionales pueden ser demasiado diversas para que el aprendiz pueda aprenderlas en forma holística. La mayoría de los libros para principiantes cuentan con ejercicios para favorecer la coordinación motora. Sin embargo si estos se aplican sin la debida consideración mental, auditiva y rítmica, es casi una pérdida de tiempo. La práctica de todo ejercicio debe hacerse siempre dentro del contexto integral u holístico del aprendizaje para que sea fructífero” (...)

En el lenguaje musical el reconocimiento de las notas (sonidos), valores, articulación, manejo de voces, consideraciones dinámicas, etc., se integrará en el concepto del “todo”.

Por mucho que la introducción de estos conceptos pueda parecer en un comienzo exagerada o imperfecta, gradualmente se irá refinando en la medida en que el estudiante progrese en su aprendizaje. Este se irá enriqueciendo con la integración de nuevos procedimientos que se irán construyendo sobre las experiencias ya adquiridas.

6.1 El aprendizaje de la partitura pianística

El proceso de aprendizaje de la lectura presenta diversas aproximaciones en su evolución histórica. Los enfoques que mayor impacto han tenido en el estudio de la comprensión lectora corresponden a los modelos presentados por el conductismo, que intentó reducir todo el aprendizaje humano a las asociaciones, y el constructivismo que reestructura y establece una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos.

La influencia de la tradición conductista en el dominio musical, es más reciente que en otros campos de aprendizaje (Gainza, 1993). De ahí, que esta concepción esté tan arraigada al sistema educativo musical.

Este enfoque, dada su naturaleza experimental y cuantitativa, considera que el texto o partitura tiene un solo significado, que el lector básicamente debe descodificar. De esa manera el significado es externo al lector y él tiene que encontrarlo tal cual es. La información de la partitura se transfiere al aprendiz, mediante la lectura y este reacciona como un simple receptor, es decir sus conocimientos no llegan a formar parte de aquello que lee, lo que supone una participación pasiva frente a la partitura.

Por otra parte, la decodificación de una partitura desde esta concepción, está basada en una introducción gradual de elementos aislados. Dicha graduación, resulta ajena a los procesos psicológicos de los niños para aprender a leer, pues se parte del supuesto de que lo que es aislable y molecular es más simple que lo compuesto y global. Y esto conduce a la reducción de la lectura a elementos considerados más simples, y se establece el siguiente proceso: lectura mecánica, comprensiva después y crítica al final de la carrera musical.

Por consiguiente, este enfoque presenta varios problemas, y estos no solamente se han circunscripto al proceso de decodificación de una partitura. Sino también, en la ausencia de los conocimientos previos, de los objetivos del lector, en el significado que el lector construye, en la secuenciación del material didáctico, en el enfoque para

enseñar ese material, en la respuesta del estudiante a las tareas del aprendizaje, en el estudiante en sus aspectos mental, físico o corporal, auditivo y emocional, etc. Esta línea de aprendizaje propicia el repetir la información, lejos de elaborarla y buscarle un significado para el aprendiz.

Esta tradición conductista presentó varias carencias en su desenvolvimiento en el aprendizaje. Tal es así, que con el advenimiento de la psicología cognitiva y su fuerte impacto en educación, sacudió frenéticamente al conductismo y a sus principios.

En consecuencia de ello, al verse desalojado de su hegemonía, en lugar de desaparecer, intenta evolucionar y complementarse en algunos aspectos con la nueva corriente de pensamiento (Pozo, 2008). Nuestro sistema cognitivo necesita de dos procesos complementarios: un primer sistema asociativo, que es sobre todo implícito y común a muchas especies animales, y un segundo sistema que se asienta sobre el anterior, para dar lugar al aprendizaje constructivo o por reestructuración.

El primer escalón del aprendizaje, el mecanismo por asociación permite, entre otras cosas, una condensación de la información en pequeños paquetes o también llamados “chunks”. Estos paquetes o pequeñas piezas de información se funden en una única representación.

Traduciendo, esto a la partitura equivale a agrupar los símbolos musicales en pequeñas ideas, conformando así los patrones rítmicos -melódicos. Llámense estos patrones: acordes, escalas, arpeggios, intervalos etc⁸. De esa manera, se puede compilar la información y así dar lugar a la automatización de conocimientos para liberar los recursos cognitivos (Pozo, 2008).

⁸ El enfoque tradicional asociacionista en el primer estadio de aprendizaje de la partitura no se utiliza apropiadamente. Se parte de la decodificación en base a “nota por nota” que consiste en la visualización y ejecución de sonidos aislados, sin ningún tipo de conexión entre sí o significado. La lectura, debería partir de pequeñas unidades musicales para facilitar los pasos subsiguientes del proceso de aprendizaje de la partitura.

La automatización es un resultado de aprendizaje repetitivo que, permite ejecutar tareas sin apenas consumo atencional. Cuando parte la decodificación de la pieza musical con este conocimiento, se plantan las bases para la comprensión y búsqueda de significado de la pieza musical. Esta búsqueda no se establece en un plano mecánico, sino que requiere una implicación activa del aprendizaje, basada en la reflexión y la toma de conciencia por parte del aprendiz.

Todos estos procesos mentales, que se mueven en el aprendiz a la hora de leer, convierten a la partitura en un instrumento de aprendizaje en sí mismo. Pues proporciona los conceptos y categorías para pensar la estructura musical, en un modo, que si no se dispusiera de ella.

Cualquier sistema de escritura, tiene un doble significado (Pozo, 1999): instrumentos de conocimiento por un lado y de aprendizaje por otro, ya que soportan diferentes actividades cognitivas, que facilitan y mediatizan el aprendizaje. Cuando el aprendiz toma a la notación como un medio de exploración y reflexión, la partitura es objeto de conocimiento. Por lo tanto, este es un instrumento de aprendizaje en sí mismo, porque es objeto de una serie de actividades de análisis, clasificación, comparación e interpretación.

Toda notación supone pues, una interpretación, un proceso, que consiste en develar, a partir de propiedades formales de notación, su significado. Para que la persona logre comprender el significado de la partitura, la psicología cognitiva señala que dicha información se debe procesar en distintos niveles (Bautista, Pérez Echeverría, 2008), (Bautista, Pérez Echeverría, Pozo, 2010), (Casas, Pozo, 2008), (Pozo, Postigo, 2000). La graduación de estos niveles para el aprendizaje de la información gráfica de la partitura es:

- El primer nivel correspondería al procesamiento de la información explícita de los elementos de los elementos de la partitura (título, figuras, notas, etc.), puede entenderse como un reconocimiento visual de los elementos.

- En el segundo nivel se procesaría la información implícita de la partitura y establecer relaciones conceptuales entre esa partitura y los conocimientos musicales previos del aprendiz. Se identifican patrones y se establecen relaciones entre ellos. Este nivel requiere interpretar la información mediante estrategias de decodificación y traducción de un código a otro.
- Por último el tercer nivel de procesamiento sería aquel en el que se establecen relaciones conceptuales a partir del análisis global de la estructura de la partitura. El aprendiz necesita ir más allá de la información explícita e implícita que hay en la partitura. Este debe recurrir a los conocimientos previos relacionados con el contenido representado. Cuando el aprendiz logra que interactúen los conocimientos previos con la nueva información, recién ahí, se produce un aprendizaje significativo de la pieza musical (Ponce, 2004).

Los conocimientos previos son un factor relevante en este proceso. En primer lugar se debe a que estos son aportes del lector al contexto de la lectura, y que integra a la nueva información de la partitura o texto que lee. De esa manera, logra construir una representación de dicho contenido. Y en segundo lugar, a que es una información que el lector debe saber utilizar y aplicar en función de una determinada situación de lectura. Los conocimientos previos se activan durante el desarrollo de la lectura y estos pueden ser declarativos, procedimentales y también condicionales (Paris et al....1983).

A continuación, en el siguiente acápite, se diferenciarán cada uno de ellos.

6.2 La Comprensión lectora

Al plantear lo relativo a la comprensión lectora, se hace referencia a uno de los temas ejes de estas páginas, que es la metacognición del lector. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar otra fuente bibliográfica (Paris, Lipson y Wixson, 1994) que dan cuenta de los conocimientos necesarios para pasar de lector novato a experto:

declarativo (saber qué), el procedimental (saber cómo) y agregar el condicional (saber cuándo y para qué).

El conocimiento declarativo, como ya se ha mencionado, es relativo a ideas, conceptos, que se pueden verbalizar, y su utilización puede ser regulada de forma conciente. En relación a la lectura, este tipo de conocimiento estaría en la estructura de la partitura o pieza, y con ello, en la superestructura. La estructura puede orientar al lector acerca de cómo se hallará organizada la información del mismo. Esta parte de pequeños patrones pianísticos-musicales hasta el análisis global de la pieza:

1. Reconocimiento de esquemas o patrones musicales como requisito *sine qua non*.
2. Desentrañar las ideas contenidas en las frases y fragmentos de la partitura y conectar estas ideas entre sí; es decir, buscar el orden o hilo conductor de ideas. A estos dos aspectos se ha denominado *microestructura* de una obra musical.
3. Diferenciar el valor de las ideas en la partitura, detectando lo esencial, las ideas principales o *macroestructura* de la obra, que se refiere a su significado global.
4. Analizar cómo se articula la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de una partitura. Equivale a analizar la organización formal de las ideas o *superestructura* del texto.

Por lo tanto, se puede inferir que el conocimiento declarativo de una pieza al piano, es un análisis integral de la estructura de la partitura. El aprendiz elabora una representación interna de la partitura, a partir de sus conocimientos previos y que materializa a través de sus posibilidades físicas o motoras.

En cambio, el conocimiento procedimental corresponde a aquel que la persona utiliza y activa con un alto grado de automatización, con lo cual su autorregulación pocas

veces requiere control conciente. Este tipo de conocimiento subyace en las acciones que requieren habilidad y destreza en el aprendiz. Se adquiere a través de la práctica y experiencia.

Estas acciones están basadas en la aplicación de una serie de métodos y procedimientos. Para optimizar el uso de estos procedimientos, la instrucción debería trabajarlos de una manera secuenciada, que parta de las destrezas o habilidades más simples (conocimiento técnico), en donde se repiten casi automáticamente ciertos pasos, hasta las más complejas que convierten los procedimientos en estrategias.

De acuerdo con Karmiloff-Smith (1994) mediante la repetición con progresivo aumento de destreza y éxito, los procedimientos pueden alcanzar una redescrición representacional, un nivel de representación que sea accesible a la conciencia, y su explicitación y por consiguiente su análisis y posible optimización. Este autor hace referencia al proceso de ejecutar una pieza para piano. Esta se caracteriza por una práctica que parte de pequeñas secuencias de patrones rítmicos-melódicos, y se van ampliando con otras secuencias similares, hasta constituir la pieza entera.

En este proceso la ejecución de la pieza se puede realizar de una manera automática. Sólo a través de una redescrición de las representaciones automatizadas, el conocimiento de los conceptos pianísticos –musicales se transformarían en una información que el aprendiz podría manipular, e introducir modificaciones que le llevaría a un control representacional. De esa manera, el aprendiz puede retomar aquellos pasajes de la partitura, ya automatizados, repensarlos y hacer los cambios que considere necesarios. En ese proceso, se manifiesta claramente la interacción que existe entre las habilidades cognitivas y las habilidades motoras del aprendiz a la hora de automatizar una pieza al piano.

Estas últimas son una respuesta a los requerimientos cognitivos dados por el aprendiz, en el proceso de aprendizaje de la partitura. Como se ha mencionado con anterioridad, el aprendizaje de la lectura al piano, debe enfocarse dentro del contexto de la ejecución por medio de la mencionada síntesis (mente-oído-cuerpo) en lugar de

enfaticar sólo el entendimiento. En este último, la mente, dirige todo el proceso de integración entre los tres aspectos del enfoque holístico.

Por último, el conocimiento condicional (Lorch et al 1993) permite identificar cuándo, por qué y cómo efectuar una acción específica en la resolución de una determinada tarea. A través de este conocimiento se puede distinguir qué conocimientos utilizar, cuándo, cómo, y por qué aplicarlo. Se diferencia del conocimiento declarativo y el procedimental en que utiliza a ambos (Paris et al. 1983).

En suma, para la comprensión de la lectura de una pieza para piano se requiere la interrelación de los distintos tipos de conocimientos, a parte del uso apropiado de las habilidades metacognitivas.

Cuando el niño se inicia en la lectura al piano, es determinante en ese proceso el enfoque de enseñanza del profesor hacia el material o partitura de estudio. Un enfoque apropiado de la lectura, va a facilitar que el niño pueda organizar el código musical a partir de pequeños patrones rítmicos-melódicos, en lugar de notas aisladas e inconexas entre sí. Esto último, siempre desemboca en una lenta y ardua lucha del aprendiz, por intentar, semana tras semana de estudio, “leer” una pieza al piano que se traduce en una repetición de notas sin sentido alguno (Camp, 1992).

Por otra parte, cuando el niño lee a partir de pequeñas unidades musicales con significado propio, no sólo reduce la demanda cognitiva de la tarea, sino que también facilita el paso siguiente de la lectura, que es la comprensión de la pieza. Mientras menos recursos atencionales se dediquen a las operaciones de bajo nivel, mayor será la capacidad de ejecución de los procesos de nivel superior, cuya meta es la comprensión. De ahí, la gran importancia de la incorporación de estructuras canónicas desde la iniciación al piano.

Para que la persona logre comprender el contenido de una pieza al piano, la postura cognitiva señala que dicha información debe procesarse en distintos niveles o etapas, a partir de pequeños patrones rítmicos-melódicos-frase-pieza. Se destaca la importancia de la automatización en el reconocimiento de las pequeñas unidades rítmico-

melódicas, lo que libera recursos cognitivos que contribuyen a una interpretación más profunda del contenido de la pieza.

En relación a lo expuesto, la comprensión musical, implica la habilidad de entender el qué, cuándo, dónde y cómo de la música (Camp, 1992). Así como se va desplegando la notación musical, se va produciendo la interacción de los elementos: melódico, armónico, rítmico y formal, junto a las texturas musicales que crean tensiones y resoluciones en la música. Aprender cómo trabaja todo el proceso es la esencia del entendimiento y comprensión de la música.

Algunos pianistas avanzados, al estudiar la partitura pueden entenderla intelectualmente hablando, pero no siempre pueden captarla intuitivamente para convertirla en una imagen aural. Otros, en cambio pueden concebir esta imagen, aún cuando no puedan explicar en palabras cómo ha sucedido esa percepción de la obra musical. Ambos procesos, la pre-audición y la comprensión, sean intuitivos o concientemente aprendidos, deben estar presentes desde las tempranas etapas del aprendizaje del piano.

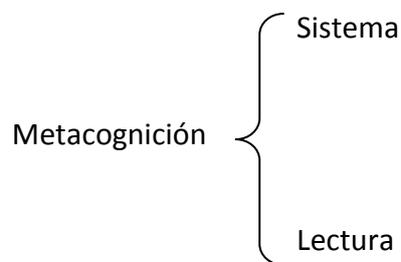
Por último, la comprensión correspondería al tercer nivel del procesamiento de la información. En ese nivel, confluyen diversos aprendizajes, en donde el aprendiz vincula las distintas partes de la pieza, utiliza procedimientos que parten de simples ejercicios prácticos, hasta los más complejos (estrategias), conoce el cuándo y el para qué de una determinada acción, y el uso de las habilidades metacognitivas. Todo ello, el aprendiz lo conecta con sus conocimientos anteriores de la partitura. Y esto, da como resultado, presumiblemente, un aprendizaje significativo en la comprensión musical de una pieza para piano.

7

APLICACIÓN EMPÍRICA

Esta investigación se confeccionó en torno a tres ejes temáticos: el *Sistema* de enseñanza-aprendizaje del piano, la *Lectura* al piano y la *Metacognición*.

Este último, la Metacognición, tuvo una función medular en el análisis y en la interrelación que se estableció entre cada uno de ellos. Se abordó desde dos dimensiones de estudio: en la primera, se utilizó como una estrategia didáctica para introducirla en el sistema de enseñanza-aprendizaje del piano y comparar la influencia que ejercen dos tipos de *sistemas* en el desenvolvimiento de la lectura al piano, que de acuerdo con sus características fueron llamados: *Tradicional* y *Renovador*; en la segunda, para analizar si las habilidades metacognitivas, en función del tipo de Sistema, mejoran o no la capacidad de lectura al piano.



En relación al Sistema, se buscaron las fuentes históricas que originaron la Instrucción al piano. En ese recorrido se intentaron develar las distintas etapas que se han producido en el Sistema de enseñanza-aprendizaje del piano, desde sus inicios hasta la actualidad.

En esas etapas, se han ido generando cambios importantes, dados por las características del Instrumento, el surgimiento de concepciones filosóficas, psicológicas y todas aquellas ciencias del aprendizaje, que han brindado cada vez más recursos, y nuevas posibilidades para mejorar el proceso de instrucción del piano. No obstante a ello, se han mantenido ciertas posturas tradicionales, dadas por las concepciones implícitas, y la enseñanza basada en la práctica del instrumento.

Para contrarrestar esos problemas y darle mayor validez a la aplicación empírica, se tomó como referencia la formulación del sistema de aprendizaje dada por Pozo (2008). Este esquema organizador permitió una clasificación de los diversos elementos que

conforman al sistema, bajo criterios cognitivos de enseñanza-aprendizaje del piano. De esa manera, se han podido diferenciar los distintos tipos de aprendizajes (declarativo y procedimental) que están en los resultados o contenidos. Es decir, las metas a alcanzar por los estudiantes. Se han planteado los procesos que llevan a esos resultados y las condiciones. Estas últimas, se han seleccionado acuciosamente, porque es donde el educador interviene y puede optimizar el sistema de aprendizaje. De hecho, se han extraído condiciones que ayuden al desarrollo de la aplicación empírica de esta investigación.

En suma, en la medida en que se han ido precisando los distintos aspectos que conforman a un Sistema consistente y claramente definido, ha sido un soporte más sólido y válido para esta investigación. Estos planteamientos, de alguna manera, han podido mitigar aquellos pensamientos pedagógicos basados en hipótesis o en intuiciones del aprendizaje. De hecho, la confección de los instrumentos de evaluación y observación, se han realizado bajo estos criterios cognitivos de enseñanza-aprendizaje. Se buscó registrar la mayor cantidad de datos precisos y fiables, para evaluar a los participantes y darle mayor exactitud a los resultados obtenidos en la aplicación empírica.

Por otra parte, los planteamientos cognitivos fueron un medio para rescatar del olvido, aquellos aspectos del sistema, que no son considerados en los planes de instrucción tradicionales. Razón por la cual, no fue relevante que el proceso de lectura de los participantes seleccionados, tuviese las características planteadas en esta investigación.

A la luz de lo expuesto el abordaje realizado desde una concepción cognitiva, ha permitido iluminar todos aquellos aspectos del diseño de instrucción que, aún, permanecen en el reino de la conjetura y de la duda. Este enfoque ha sido un recurso pedagógico, que ha dado lugar, no sólo a elaborar la metodología de la aplicación empírica, sino también, a evaluar las distintas actividades realizadas por cada uno de los participantes.

Dada la naturaleza y el campo en el que se enmarca la presente investigación, la aplicación empírica se basó en la generación de información específica. Esto es, en lugar de diseñar una metodología en la que se recopilara información existente (como podría ser la búsqueda orientada en archivos, bibliotecas o bases de datos), se recurrió a generar información mediante la asignación de tareas a una muestra específica de participantes, la realización de entrevistas, la observación y análisis posterior.

Para obtener una muestra con las condiciones de representatividad adecuadas, se contó con la colaboración de diversos centros de enseñanza, localizados en las Comunidades de Madrid, Castilla-La Mancha y León. Gracias a éstos y al apoyo de los padres de los participantes fue posible contar, en concreto, con una muestra de doce participantes: aprendices de 10 y 12 años, que toman clases de piano en Conservatorios y en Escuelas de Música, siendo éstas municipales, asociaciones musicales y una fundación musical.

Una vez obtenidos y depurados los datos, se compararon entre sí, con el objetivo de identificar diferencias significativas mediante métodos estadísticos usuales y contrastados en este tipo de investigaciones. Finalmente, se elaboraron conclusiones y recomendaciones.

7.1 Planteamiento general

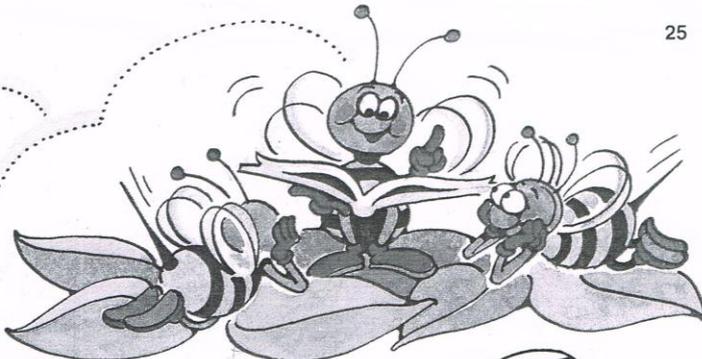
Esta investigación fue delimitada dentro de la etapa inicial al piano. La información recopilada se realizó en función de este nivel de aprendizaje del alumno. Para ello, se tomó como referencia la segunda área o estadio en que Camp (1992) divide a la etapa elemental del piano, que ha sido desarrollado en la parte teórica de esta investigación.

La organización de los contenidos que este autor establece para este nivel de aprendizaje, es una fuente de información válida para este estudio.

A los participantes se les proveyó una pieza, para su estudio. La obra seleccionada fue la siguiente:

Estudio Nº 1, libro de Recital I, Volumen II, Método de Bastien (1976).

25



Mi primer estudio

Allegro

mf



f

Utilizar con la página 40 de Piano, Nivel 1. WP211E

Se aplicó la misma pieza musical a todos los participantes de esta investigación. La pieza al piano seleccionada otorgó una información válida para diseñar los distintos instrumentos de evaluación del conocimiento metacognitivo del aprendiz. De la pieza, se extrajeron una serie de conceptos pianísticos-musicales, se los cuantificó y se identificaron variables.

A la hora de detectar las operaciones metacognitivas de la lectura al piano, se tomó como indicador la regulación que ejerce el aprendiz sobre sus estrategias como lector, respondiendo a operaciones de planificación y autorregulación (monitoreo-control-evaluación).

Así, se analizaron en la lectura al piano, los tres momentos del control metacognitivo:

- antes (planificación),
- durante (control online) y
- después (evaluación).

Para observar estos tres momentos, se destinaron tres sesiones con cada uno de los participantes.

- En la primera sesión, correspondiente a la **planificación**, se les realizó la primera entrevista semiestructurada en un conjunto de preguntas, acerca de los conocimientos previos, el planteamiento de objetivos, el reconocimiento de los recursos propios, la organización del estudio de la pieza, etc.
- En la segunda sesión, el **control "on line"**, se aplicaron dos tareas estructuradas, en las cuales se utilizó como estrategia el pensamiento en voz alta (llamado protocolo verbal) durante la realización de la tarea y una segunda entrevista posterior, llamada retrospectiva al desarrollo de la misma.

- Por último, en la tercera sesión, destinada a la **evaluación**, se aplicaron las listas de comprobación de objetivos y de conceptos. Se realizó una tercera entrevista también retrospectiva, y posterior a la realización de la misma.

Para la recolección de datos se grabó en video cada una de las sesiones, y se realizaron las correspondientes transcripciones y análisis. La aplicación de las tareas se realizó en forma individual, requiriendo de un guión.

7.2 Objetivos generales y específicos

El principal objetivo de la investigación es el de *demostrar que la incorporación de criterios de metacognición en la iniciación al piano, beneficia el desarrollo de la lectura.*

Previo a cualquier desarrollo metodológico de la contrastación empírica, se debe adecuar este objetivo en términos más concretos, que puedan ser congruentes con una aplicación empírica. Así, podríamos definir el objetivo general **de la aplicación empírica**, como el siguiente:

- ***Comprobar si existen diferencias metacognitivas significativas, en función del tipo de sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano.***

De aquí se derivan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Contrastar el funcionamiento de la lectura entre dos tipos de sistemas de enseñanza-aprendizaje del piano. Uno que siga los criterios “tradicionales” y otro que contenga concepciones “renovadoras” de la enseñanza.
- 2) Caracterizar las diferencias metacognitivas entre **centros** musicales de enseñanza.
- 3) Caracterizar las diferencias metacognitivas según las **edades** entre los participantes.

4) Establecer una relación metacognitiva entre las **edades** de los participantes y **el tipo de sistema** de enseñanza.

5) Comprobar si los participantes realizaron una adecuada conexión entre los **tres momentos metacognitivos**.

6) Destacar los criterios de **evaluación** de los participantes.

La consecución de los objetivos expuestos permitiría contrastar empíricamente los planteamientos teóricos de la investigación, desarrollados anteriormente.

En la aplicación empírica, se definen tres estudios principales, y asociados a éstos, **objetivos específicos**, los que se presentarán posteriormente.

7.3 Organización

Para lograr el objetivo general de la investigación, se tomaron como referencia los tres **momentos metacognitivos** de la lectura al piano:

- 1) “antes” (planificación),
- 2) “durante” (control “on line”), y
- 3) “después” (evaluación).

En cada uno de estos tres momentos, los aprendices realizaron tareas específicas. Así, en el 1^{er} momento, la planificación, hicieron una entrevista semi-estructurada, en el 2^o momento, en el control “on line”, hicieron el **protocolo verbal** con su respectiva entrevista retrospectiva, y en el 3^{er} momento, la evaluación, hicieron la **lista de comprobación**, y una entrevista retrospectiva de ésta.

En relación a estas tareas específicas que realizaron los aprendices, se definieron tres estudios:

ESTUDIO 1	:	corresponde al segundo momento metacognitivo, y está comprendido por el protocolo verbal y una entrevista retrospectiva.
ESTUDIO 2	:	corresponde a los tres momentos metacognitivos y está comprendido por las tres entrevistas realizadas a cada uno de los aprendices.
ESTUDIO 3	:	corresponde al tercer momento metacognitivo, es decir la lista de comprobación y una entrevista retrospectiva.

Las variables y grupos de participantes se definen en el siguiente apartado.

7.4 Identificación de variables

En esta aplicación empírica se definieron variables independientes y dependientes. En este apartado se identifican, se describen y se justifica la elección de las que finalmente se seleccionaron.

7.4.1 Variables independientes

Existen una gran cantidad de **variables independientes** que se podrían haber tenido en cuenta a partir de la muestra seleccionada. Sin ser exhaustivos, podemos mencionar variables como el género, la edad, el tipo de centro de educación, la localización de estos centros, el tiempo de estudio, etc. Si bien se descartaron otro tipo de variables, como las mencionadas, sí que están presentes en los resultados. Por ello no se descarta utilizar parte de la información recogida, en futuras investigaciones, o ampliaciones de la presente.

De todas las posibles variables que se podrían identificar, se seleccionaron en este estudio las siguientes variables independientes:

- **edad del participante**

- **centro educativo**

Se tuvo en cuenta la variable edad, porque en ese nivel de aprendizaje del piano, los niños no siempre tienen la misma edad. Por lo tanto es una variable importante, a la hora de comparar las diferencias metacognitivas.

En relación a la segunda variable, los estudios han demostrado las limitaciones en el aprendizaje del piano, en el uso de estrategias de enseñanza tradicionales, y se pretende investigar, si los enfoques alternativos promueven un mejor aprendizaje.

Cabe mencionar que inicialmente, también se tuvo en cuenta la variable **género**. Sin embargo, el análisis comparativo previo no indicó diferencias significativas. Sin ser excluyente, pensamos que una posible causa de ello sería que tal vez la muestra, en cuanto a género, no alcanzaría las condiciones de representatividad suficientes. Esto se lograría, a nuestro juicio, cuanto menos con una mayor cantidad de participantes. Por tanto, se decidió **no incluir en la presente investigación el análisis de esta variable**.

7.4.2 Variables dependientes

Para definir las **variables dependientes** de interés en esta investigación, se extrajeron de la pieza elegida, el “Estudio N°1” del libro de Recital I, del Volumen II del Método de Bastien (1976), una serie de conceptos pianísticos-musicales, a partir del protocolo verbal y de las listas de comprobación. Así, se definieron nueve conceptos pianísticos musicales de interés, de los que se derivaron veinte variables dependientes.

En el Cuadro 7.1, presentado a continuación, se presenta un resumen de las variables dependientes identificadas, y en apartados siguientes, se describirán en detalle, y la forma en que se cuantificaron.

Cuadro 7.1 Variables dependientes inferidas de conceptos pianísticos musicales.

Concepto	Variable dependiente
1. Ritmo	Métrica Pulso
2. Melodía	Dirección de la melodía Relación de vecindad entre las notas Cambios de Posiciones Melodía Alternada Melodía Trocada
3. Frase Musical	Suspensiva Conclusiva
4. Digitación	Dedos seguidos Dedos Saltados
5. Articulación	Legato Staccato
6. Armonía	Acordes principales- I-IV-V
7. Tonalidad	Mayor Menor
8. Dinámica	Mezzoforte Forte
9. Aparato Motor	Posiciones en tonalidades Mayores Posición frente al teclado

7.5 Centros musicales de enseñanza participantes

A continuación se van describir los rasgos que tienen en común los centros tradicionales y los centros renovadores seleccionados.

Centros tradicionales:

- Presentan programas estereotipados para todos los alumnos.
- El progreso del alumno está dado por los años de estudio y los libros de repertorio de distintos niveles.
- La secuenciación de los contenidos pianísticos-musicales no están estructurados en función de cada alumno en particular.
- Por lo general los profesores de estos centros no tienen una formación apropiada en la instrucción del piano.

Centros renovadores:

- No funcionan con programaciones y currículos cerrados basados en un repertorio estandarizado.
- No se circunscriben a los años de estudio del alumno, sino que cada alumno aprende a su ritmo.
- El profesor tiene autonomía para diseñar su metodología de trabajo. Tal es así que seleccionan los materiales en función del desarrollo progresivo del aprendiz.
- Por lo general, los profesores tienen una formación especializada en la instrucción del piano.

Los centros que participaron en esta investigación se eligieron de acuerdo con las características pedagógicas de cada uno de ellos. Se puso el acento, sobre todo en los centros renovadores.

Se tuvieron en cuenta que los planteamientos de enseñanza dados, no estuviesen restringidos por posturas decimonónicas, sino todo lo contrario. Se buscaron centros que estuviesen regidos por ideas más vanguardistas y alternativas sobre la enseñanza del piano. De hecho, se seleccionaron algunos profesores de esos centros, porque aplicaban metodologías de enseñanza que habían dado muy buenos resultados en el desarrollo de la lectura al piano.

En esta investigación participaron **dos centros tradicionales** y **tres centros renovadores de enseñanza** en España, con lo que en total, en el desarrollo de la presente Tesis Doctoral se contó con la participación de cinco instituciones musicales.

CENTROS**TRADICIONALES**

- Conservatorio de Alcalá de Henares (Madrid), y
- Conservatorio de Guadalajara

CENTROS**RENOVADORES**

- Escuela Municipal de Música “Maestro Gombán” de Getafe (Madrid),
- Asociación Musical de Juventudes Musicales de Alcalá de Henares (Madrid), y
- Escuela de Música “Eutherpe” ubicada en la ciudad de León (Castilla y León).

A continuación se van a describir estos centros, gracias a la información facilitada por éstos, y la disponible de acceso libre.

7.5.1 Conservatorio Musical de Alcalá de Henares

El proyecto educativo de este centro fue elaborado durante el curso 1999/2000 en sesiones quincenales por un grupo de trabajo formado por profesores. Este documento ha sido aprobado por el consejo escolar el 30 de junio de 2000.

En esta institución se ha pretendido reflejar sus inquietudes generales que son:

- Dotar de personalidad propia al Centro.
- Potenciar todos los aspectos que contribuyan a la impartición de una enseñanza de Calidad.
- Sentar las bases de un modelo de convivencia.
- Crear una estructura organizativa creativa y abierta donde todas las propuestas tengan cabida.
- Dar a conocer el Conservatorio posibilitando su acercamiento a la sociedad.

El Modelo de Enseñanza que pretende desarrollar:

- PROFESIONAL: El alumno recorre aquí un tramo fundamental en su camino hacia la profesionalidad, por lo que se debe desarrollar una enseñanza rigurosa y exigente.
- PERSONALIZADA: Los objetivos mínimos marcados en la Programación Curricular, que todos los alumnos deben cumplir, deben ir enfocados a desarrollar todos los aspectos y potencialidades de la persona, favoreciendo el desarrollo de la autonomía del alumno.
- COORDINADA INTERDISCIPLINARMENTE: Las distintas disciplinas educativas deben mantener una estrecha relación de enseñanza-aprendizaje.

- CREATIVA Y ABIERTA: tanto a las manifestaciones musicales actuales como a las innovaciones pedagógicas y metodológicas.
- MOTIVADORA: Desarrollando una educación que fomente la curiosidad y el interés del alumno no solo por la música, sino por todas las manifestaciones culturales que contribuyan a enriquecerle como persona.
- ORIENTADORA: En la que se proporcione, tanto al alumno como a las familias, orientación e información sobre su rendimiento en las diversas materias que cursa, así como sobre su posible trayectoria profesional, basándose en sus actitudes y aptitudes.

Valores que desea inculcar:

- RESPONSABILIDAD: El alumno disfruta de un tipo de enseñanza enormemente especializada y que supone un gran coste económico para la sociedad, por lo cual debe demostrar, no solo una mínima aptitud inicial para la música, sino también una constante capacidad de trabajo y estudio, para obtener el mayor rendimiento posible de las enseñanzas que recibe.
- AUTONOMÍA: Adquisición de conocimientos musicales, técnicos y artísticos, así como de capacidad autocrítica para que el alumno sea capaz, por sí mismo y de un modo gradual, ir resolviendo los problemas que se presenten, tanto en la creación como en la interpretación musical.
- CREATIVIDAD: Desarrollo de la imaginación, sensibilidad y capacidad creativa del alumno.

Perfil del departamento de piano:

Objetivos:

- Desarrollar el conocimiento del propio cuerpo para la adquisición de una buena postura ante el teclado.
- Desarrollar la necesaria flexibilidad de los distintos elementos corporales que intervienen en la interpretación.
- Desarrollar la capacidad de lectura partiendo de una correcta comprensión de los signos de articulación y fraseo que aparecen en la partitura, así como de las indicaciones de tempo y matiz.
- Desarrollar la capacidad de memorización.
- Propiciar la formación de hábitos correctos de estudio.
- Interpretar un repertorio de obras de pequeño formato según criterio del profesor.
- Desarrollar la capacidad de audición musical activa.
- Desarrollar la capacidad de improvisación.

Contenidos del segundo curso:

Postura ante el teclado:

- Altura y distancia de la banqueta.
- Posición sentada sobre la banqueta ante el piano.
- Nociones de equilibrio corporal.

Aspectos técnicos:

- Utilización del brazo y relajación.

- Coordinación digital básica y del movimiento entre ambas manos.
- Distinción de planos sonoros entre ambas manos.
- Iniciación en el uso de los pedales.
- Comprensión de la relación entre la notación musical y la imagen sonora, y aplicación de esta relación en la lectura de las obras de su programa.
- Iniciación en la comprensión y práctica del fraseo como principio de la expresividad musical.
- Memorización de pequeñas obras o fragmentos musicales.
- Desarrollo de una disciplina de estudio siguiendo las pautas del profesor.
- Desarrollo de la comprensión de estructuras musicales sencillas.
- Interpretación de las obras trabajadas en audiciones públicas.
- Actitud de concentración y respeto en el aula y en las audiciones.
- Audición de fragmentos y obras musicales.
- Práctica de la improvisación: melodías e improvisación libre. Frases sobre un ostinato rítmico dado. Frases melódicas sobre estructuras armónicas básicas T-S-D.
- Práctica de la repentización.

Contenidos mínimos:

- Para llegar a obtener el mínimo exigible del rendimiento en este nivel, el alumno deberá trabajar un número de piezas suficientes para alcanzar los objetivos establecidos para cada curso, adaptando la secuenciación a la evolución y a las necesidades de cada alumno.
- Deberá participar al menos en dos de las audiciones públicas organizadas por el departamento a lo largo del curso.

Programa de obras y estudios: El trabajo sobre una selección de piezas de entre el conjunto señalado para cada curso que aparece a continuación supone un desarrollo gradual y progresivo de los contenidos incluidos en esta programación, lo que hace innecesario un mayor desglose de los mismos, pues todo lo que se quiera saber sobre su aplicación y desarrollo está directamente expresado en la selección de piezas que al alumno personalmente le indique el profesor. No obstante, la presente lista tiene un carácter meramente orientativo; el profesor podrá, de acuerdo con el Departamento, escoger obras distintas a las aquí indicadas. Las piezas escogidas deberán pertenecer, al menos, a tres estilos diferentes -a excepción del primer curso.

Selección de los ejercicios, estudios y obras:

- C. Czerny : Estudios op. 599.
- Burgmüller : Estudios op. 100.
- Duvernoy : Estudios elementales op. 176.
- Bertini : Estudios op. 100.
- A. Nikolaev : La Escuela rusa. Vol. 1 B.
- F. Emonts : Método europeo Vol. II.
- J. S. Bach : Álbum de Ana Magdalena.
- W. A. Mozart : Minuetos.
- R. Schumann : Álbum de la juventud op. 68.
- B. Bartok : Mikrokosmos vol. I y II.
- B. Bartok : For Children. I y II.
- Jenö Takács : Something new for you.
- Kabalewsky : Piezas op. 39. Piezas para niños op. 27.
- Shostakovich : Piezas infantiles.

- I. Stravinsky : Los cinco dedos.
- Obras de pequeño formato para piano a 4 manos.

Criterios de evaluación del segundo curso:

Aspectos físicos:

- Correcta postura ante el teclado.
- Percepción del peso del brazo.
- Percepción de las sensaciones tensión-distensión.
- Control elemental de la independencia digital, especialmente el pulgar.

Aspectos sonoros:

- Anticipación de una intención musical en la emisión del sonido y empleo de los recursos técnicos necesarios para conseguirlo.
- Diferenciación de las articulaciones staccato y legato.
- Capacidad de diferenciación dinámica: matices piano, mezzoforte y forte.
- Comprensión y aplicación básicas del fraseo musical.
- Diferenciación de planos sonoros entre ambas manos: melodía y acompañamiento.

Lectura y memorización:

Sentido rítmico:

- Precisión rítmica.
- Continuidad de pulso y percepción del compás.
- Capacidad de anticipación (visual y cinestésica).

Ajuste al texto musical:**Precisión en la lectura de notas.**

- Indicaciones de digitación.
- Indicaciones dinámicas.
- Indicaciones de articulación (staccato/legato).
- Capacidad para relacionar y retener mentalmente todos los elementos del texto musical y aplicarlos luego en la interpretación.

Interpretación de obras de pequeño formato:

- Interpretación de estas obras con seguridad y control de la situación.
- Expresividad interpretativa y adecuación de la interpretación a las indicaciones de la partitura y del profesor.
- Empleo de los medios técnicos abordados en clase.

Asistencia a las actividades didácticas programadas:

- Clase individual y colectiva. La evaluación del alumno en su participación y rendimiento en las actividades de la clase colectiva será tomada en cuenta en la evaluación y promoción al curso siguiente. La calificación obtenida en la clase colectiva supondrá un 20% de la calificación final.
- Participación en las audiciones programadas durante el curso: al menos, en dos de las audiciones trimestrales.

Criterios de calificación:

- Estudio individual en casa y en la clase: 40% de la calificación.
- Audiciones: 30% de la calificación.
- Actitud y comportamiento en clase: 10% de la calificación.

- Clase colectiva: 20% de la calificación.

7.5.2 Conservatorio Musical de Guadalajara

Prioridades establecidas en el P.E.C.

Las prioridades establecidas en el Proyecto Educativo del Centro (P.E.C.), se concretan en despertar y desarrollar el interés por la música. Es decir, dar a conocer la música no sólo como una disciplina más, sino también como un lenguaje universal, como un juego, pero sobre todo, como una de las artes que contribuye a elevar el desarrollo, el equilibrio y el disfrute emocional e intelectual del ser humano.

El Conservatorio de Música plantea entre sus principios educativos, los siguientes:

1. Concebimos el papel del profesor no sólo como un simple “transmisor de conocimientos sino también como educador de personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación debe respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar.
2. Pretendemos que la enseñanza-aprendizaje sea un proceso en el que el alumno sea el aprendiz activo y el profesor, como especialista y experto, actúe como guía y mediador. Debemos priorizar los aprendizajes activos, reflexivos y potenciar su aplicación y transferencia a la vida real, frente a los aprendizajes pasivos, memorizados mecánicamente.
3. Entendemos que mediante la evaluación periódica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la organización y del resto de aspectos del Conservatorio, conseguiremos la mejora progresiva del proceso educativo de nuestros alumnos y alumnas.

4. Deseamos la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, a través de un contacto intenso y directo con las mismas, la orientación y el asesoramiento en las distintas fases de dicho proceso.
5. Queremos transmitir una actitud de respeto y defensa hacia nuestro patrimonio cultural y musical de todos los estilos, lugares y procedencias.
6. Por último, propugnamos una gestión del centro democrática y participativa, de modo que todos los componentes de nuestra comunidad educativa colaboren en la vida y funcionamiento del centro respetando en todo momento las leyes y normas aprobadas. De esta manera, queremos que la educación contribuya a formar ciudadanos que participen libre y responsablemente en las instituciones políticas y sociales de la comunidad en la que le corresponda vivir en un futuro próximo.

Características del alumnado.

Las características del alumnado que acude al Conservatorio Profesional de Música de Guadalajara son muy diversas. Teniendo en cuenta el amplio abanico de edades, las cuales están comprendidas, en su mayoría, entre los ocho y dieciocho años, observamos que el acercamiento en las enseñanzas elementales viene motivado fundamentalmente por el deseo de los padres de dar a sus hijos un complemento formativo en su educación. En el caso de las enseñanzas profesionales, los alumnos que acuden al centro lo hacen en su mayoría por un deseo de profesionalizar sus estudios y obtener una formación más específica tanto en su propio instrumento, como en las asignaturas que complementan el currículo establecido.

Dada la edad de los alumnos que asisten al Conservatorio, la mayoría de los alumnos cursan Educación Primaria o Secundaria en el Colegio o el Instituto, respectivamente. No obstante, los alumnos que cursan el último ciclo y se han acogido al Bachillerato Musical o están dedicados íntegramente al Conservatorio, pueden asistir a clases matinales. Los alumnos mayores de edad realizan estudios universitarios o trabajan y poseen horarios completamente dispares.

El Decreto 2/2007, de 16-01-2007, de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de Castilla-La Mancha (DOCM de 19 de enero), establece en su artículo 3.4. “(...) aquellos alumnos y alumnas que cursen simultáneamente enseñanzas regladas de Música y Danza y enseñanzas de educación secundaria tendrán prioridad para ser admitidos en los centros que impartan enseñanzas de educación secundaria que la Consejería competente en materia de Educación determine”(...)

Características de la asignatura.

La clase de piano es una clase que integra no sólo conocimientos del instrumento, sino también de armonía, lenguaje musical, análisis, historia de la música, improvisación. La asignatura de piano resulta una de las más atractivas (y por tanto, demandadas) por presentar, entre otras, las siguientes características:

- Facilidad de hacer sonar al instrumento en los comienzos.
- Gran cantidad de repertorio en todos los estilos, y para todos los niveles.
- La capacidad polifónica del instrumento proporciona gran autonomía al pianista para hacer música sin necesidad de acompañante. Por otro lado, el piano presenta gran versatilidad para adaptarse con facilidad y rapidez a diversas funciones.
- La gran oferta y demanda del instrumento en el mercado hacen que el piano sea un instrumento accesible para padres y alumnos de un estatus social y/o económico medio.
- El Conservatorio ofrece la posibilidad de que los alumnos que no dispongan de piano propio, comiencen sus estudios practicando en el centro, en las cabinas de estudio habilitadas para tal fin.

Normativa de referencia.

- El Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 20 de enero).
- Decreto 75/2007, de 19-06-2007, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música y danza y se determinan las condiciones en las que se han de impartir dichas enseñanzas en la CA de CLM.
- Decreto 76/2007, de 19-06-2007, por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM de 22 de junio).
- Orden de 25-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establece el horario y la distribución de algunas especialidades de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad Autónoma de CLM (DOCM de 4 de julio).
- La Orden de 25-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa enseñanzas elementales y profesionales de música. (DOCM de 4 de julio).
- La Orden de 19-02-2001, por la que se establecen medidas destinadas a facilitar los estudios de grado medio de Música y Danza con las enseñanzas de régimen general de ESO y Bachillerato (DOCM de 2 de marzo), modificada por la Orden de 18-03-2005 (DOCM de 4 de abril)
- Decreto 2/2007, de 16-01-2007, de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de Castilla-La Mancha (DOCM de 19 de enero).

- Orden de 02-05-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, sobre desarrollo del procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios que imparten enseñanzas de régimen especial en CLM (DOCM de 9 de mayo).
- Orden de 25-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Conservatorios de Música y Danza de la CA de CLM (DOCM de 6 de julio).

Objetivos

- Habituarse a una posición adecuada que posibilite y favorezca la acción del conjunto brazo – antebrazo - mano.
- Conocer las características básicas del instrumento.
- Desarrollar la escucha activa.
- Entender correctamente los principales signos de articulación y fraseo, así como los de tempo y matiz que aparecen en la partitura.
- Iniciar al alumno en el conocimiento de los rasgos principales de las diferentes épocas y estilos con el fin de enriquecer las posibilidades de expresión personal.
- Iniciar al alumno en la comprensión formal de su repertorio.
- Fomentar la interpretación expresiva.
- Conocer estructuras armónicas sencillas.
- Interpretar un repertorio de piezas de diferentes estilos, fomentando el uso de la memoria.

- Fomentar la práctica de obras de conjunto.
- Desarrollar hábitos de estudio.
- Trabajar a nivel básico la lectura a primera vista y la improvisación.
- Iniciar la práctica de los pedales del piano.
- Interpretar en público parte del repertorio trabajado.
- Fomentar los recursos personales del alumno para que aprenda a reconocer su trabajo y crecer en autonomía y conciencia crítica.
- Iniciar al alumno en el hábito de la memorización de patrones de digitación simples.
- Conocer las notas musicales y su situación en el teclado.
- Saber leer una partitura adecuada al nivel y sus símbolos (notas, silencios, figuras, líneas divisorias, claves de sol y fa, compases, etc.).

Secuenciación de los contenidos por cursos

- Conocimiento de las partes esenciales que conforman un piano.
- Conocimiento de los elementos físicos que van a formar parte activa en la interpretación (el conjunto formado por brazo – antebrazo - mano, así como las características de cada dedo, en cuanto a fuerza e independencia).
- Comprensión y práctica por parte del niño de su posición adecuada ante el instrumento.
- Iniciación, mediante la realización con manos separadas, de los distintos ataques de brazo, antebrazo, mano y dedos.

-
- Ejercicios de ejecución de acordes con manos separadas explicando los pasos a seguir para la obtención de la simultaneidad en el sonido.
 - Práctica de ejercicios y obras con movimientos paralelos y contrarios.
 - Distinción entre movimientos verticales y laterales en relación al diseño melódico, acordes y elementos expresivos de la partitura.
 - Ejercicios de peso, con manos separadas, para la obtención de diferentes dinámicas.
 - Iniciación al toque legato y staccato.
 - Paso del pulgar. Iniciación a la práctica de escalas de fácil ejecución y a la escala cromática.
 - Práctica de elementos expresivos tales como el staccato, legato, acentos, ligaduras de expresión y matices dinámicos. Especial atención al problema del sonido, iniciando al niño a la auto-audición.
 - Iniciación a la diferenciación de sonoridades entre ambas manos mediante ejercicios y obras sencillas, con melodía-acompañamiento y polifonía.
 - Conocimiento de estructuras musicales sencillas, tales como A-B y A-B-A.
 - Iniciación a la estructura armónica en piezas muy sencillas, viendo la relación entre los acordes y la estructura (acordes de tónica, dominante y subdominante).
 - Iniciación a la memorización
 - Iniciación a la práctica de la lectura a primera vista y a la improvisación.
 - Iniciación a la práctica instrumental en grupo.

- Ejercicios y práctica del pedal.
- Iniciación a las técnicas y planificación del estudio.
- Preparación del recital en público. Técnicas de autocontrol, relajación y concentración.

Metodología y recursos.

Métodos de trabajo.

La formación del futuro pianista debe abordarse desarrollando una metodología que contenga las fórmulas aplicables a la solución de los problemas técnicos y musicales que el instrumento plantea y adecuándolas a las necesidades particulares de cada alumno. Dentro de lo que es el aprendizaje del instrumento, habría que considerar necesariamente la adquisición de una serie de conocimientos técnicos que permitan al alumno expresar el contenido musical.

Pero lo más importante en este sentido, es que el profesor explique el porqué de una u otra determinada técnica, para que el alumno aprenda gradualmente a ser autosuficiente.

Debemos, pues, tener presente en todos los cursos los siguientes aspectos:

- Que el alumno no pierda nunca la idea musical. La técnica está siempre al servicio del contenido musical. Ello se puede realizar desde los primeros cursos, teniendo en cuenta la edad del alumno, y lo que cada uno es capaz o no de asimilar.
- Enseñar al alumno a estudiar adecuadamente. A analizar en todo momento los problemas técnicos con los que se encuentre. A desarrollar la concentración, la memoria y la capacidad de investigación personal. Hacer hincapié en la

relajación, en buscar la forma más natural de tocar. Eliminar de raíz los malos hábitos que obstaculicen el progreso en un futuro.

- Práctica de los elementos del lenguaje musical mediante movimientos corporales.
- Fomentar el interés por la música dentro y fuera del centro (incentivar al alumno para que asista a conciertos, escuche música en casa, etc.).

Clases colectivas

Las clases colectivas deberían servir para realizar actividades que contribuyen a la formación musical integral del alumno y que en las clases individuales, principalmente por falta de tiempo, son difíciles de realizar.

Estas actividades son:

- Desarrollo mediante juegos corporales, vocales e instrumentales de la coordinación entre las diferentes partes del cuerpo.
- Fomentar la lectura a primera vista y la memorización.
- Practicar la improvisación de:
 - o motivos, frases, fórmulas rítmicas.
 - o melodías sobre diferentes escalas.
 - o melodías sobre acompañamiento armónico y viceversa.
 - o improvisación libre.
- Acompañamiento. Práctica de estructuras armónicas como base para el desarrollo de la lectura y la comprensión de la partitura.

-
- Profundización en el conocimiento de la forma musical partiendo del análisis y la comprensión de estructuras musicales en sus distintos niveles (motivos, temas, períodos, frases, secciones,...) para llegar a una interpretación conciente y no meramente intuitiva.
 - Profundización del conocimiento de los diferentes estilos musicales mediante la audición de fragmentos y obras, realización de trabajos sobre diferentes épocas, compositores, etc.
 - Composición de obras o pequeñas estructuras con el fin de desarrollar la imaginación y la creatividad y profundizar en el conocimiento de la partitura.
 - Práctica de conjunto. Interpretación de obras a cuatro manos, dos pianos y de piano con otros instrumentos.
 - Realización de audiciones tanto de piano sólo como de grupos de cámara.
 - Realización de grabaciones y comentarios de las interpretaciones de las obras en audiciones.

Organización de tiempos, agrupamientos y espacios.

Los alumnos recibirán una clase individual semanal de una hora de duración. Los alumnos de 1º y 2º de enseñanzas elementales podrán dividir su clase en dos medias horas semanales. En las enseñanzas elementales, los alumnos asistirán a una clase colectiva semanal de una hora de duración (con su profesor tutor o con otro profesor de la especialidad).

Para el desarrollo de nuestro trabajo contamos con los espacios disponibles del centro (aulas, auditorio, sala de vídeo, sala de informática, etc.).

Medidas de respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva y física y al alumnado con altas capacidades.

Dado que para acceder a nuestras enseñanzas es necesario realizar una prueba de acceso, es poco habitual encontrarnos con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva y física.

En cualquier caso, nos remitimos a la siguiente normativa vigente:

- Orden de 15/12/03 de la Consejería de Educación.
- Resolución de 18/10/04 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación.
- Acuerdo marco de colaboración entre las Consejerías de Bienestar Social, Educación y Ciencia y Sanidad de la J.C.C.M.

Actividades complementarias. Audiciones

- Realización de audiciones de los alumnos. Se harán, al menos, dos al año en público, ante profesores del departamento de piano y el resto de alumnos. Independientemente, cada profesor podrá programar otras audiciones de clase que estime oportunas.
- Asistencia a cursos gratuitos y clases magistrales en el centro dentro del horario lectivo.
- Asistencia a audiciones de la especialidad, aunque no se participe tocando.
- Asistencia a audiciones de otras especialidades y conciertos en el centro, dentro del horario lectivo.
- Participación en conciertos de intercambio con otros centros dentro del horario lectivo.

7.5.3 Escuela Municipal “Maestro Gombán” de Getafe:

Este es un centro docente creado según lo dispuesto por la ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) y la Orden Ministerial de 30-07-92 de Creación de escuelas de Música y Danza. Esta escuela está integrada en la red de Escuelas Municipales de Música y Danza de la Comunidad Autónoma de Madrid y tiene establecido el Convenio con la consejería de Educación. Esta prepara para del acceso al Conservatorio⁹.

Esta escuela no funciona, como es habitual, con programaciones y currículos cerrados basados en un repertorio estandarizado. Tiene un currículum abierto que se adapta a las necesidades de cada alumno. El repertorio también lo es y los profesores no se limitan al repertorio clásico. No hay cursos, ni niveles y simplemente en el tiempo de estancia máxima cada alumno aprende a su ritmo.

Por eso no hay programas. Cada alumno tiene el suyo propio. Además cada profesor tiene autonomía para utilizar el método que prefiera.

La profesora observada de esta escuela, se basa en la secuencia de aprendizaje musical partiendo de la MLT de E. Gordon y en la iniciación utiliza como base los libros de Music Moves for Piano de Marilyn Low.

⁹ En www.getafe.es/EDUCACION/Escuela_Musica/Escuela_Música.home, consultado en enero de 2010.

7.5.4 Asociación Musical “Juventudes Musicales” de Alcalá de Henares:

La Asociación de Juventudes Musicales fue creada en Alcalá de Henares en el año 1967 como asociación sin ánimo de lucro para la difusión de la Música en la ciudad de Alcalá de Henares¹⁰.

Esta institución no tiene estipulados en su currícula de estudios objetivos pedagógicos para los distintos instrumentos musicales. Al ser una escuela privada no reconocida, no tiene que cumplir con ciertos formalismos requeridos como en otras instituciones musicales.

Esto lleva a que cada uno de los profesores desarrolle su propia concepción de la enseñanza del piano. Tal es así, que se seleccionó un profesor de piano que reunía las características pedagógicas requeridas para esta investigación. Su lineamiento pedagógico para la iniciación, se basa en los principios pedagógicos de Francis Clarck.

Tiene en cuenta la postura, y relajación del cuerpo, brazos y manos. La lectura parte desde el primer día de los intervalos. Y utiliza como recursos didácticos la lectura a primera a vista, la lectura de variados materiales de repertorio, la improvisación de pequeñas composiciones y la armonización de melodías.

Por otra parte los libros de repertorio que utiliza son:

- “The Music Tree” y
- el Método Bastien”.

¹⁰ En www.musicaenalcala.com, consultado en diciembre de 2009.

7.5.5 Escuela de Música "EUTHERPE"

En sus inicios se llamó "Aula de Música Nuestra Señora del Carmen", al igual que el colegio donde se encuentra. Inicia su actividad coincidiendo con la fundación del Colegio Nuestra Señora del Carmen, hace ciento treinta y cinco años. Esta tiene una amplia trayectoria en la enseñanza de la Música. Desde 2004, comenzó a depender de la Fundación Eutherpe, surgida a partir del profesorado que había en la escuela, de hecho la actual Presidenta de la Fundación Eutherpe, Doña Margarita Moráis, fue la directora de esta escuela, desde 1976. Actualmente sigue siendo su impulsora y su espíritu.

En 1999 surgió la Asociación Eutherpe y en 2004, la Asociación, pasó a ser Fundación Eutherpe. De hecho, la actual Presidenta de la fundación, Doña Margarita Moráis, fue la directora de esta escuela, desde, 1976 hasta el año 2009. Actualmente sigue siendo su impulsora y espíritu de la misma. Durante muchos años, la Escuela preparó a los alumnos para los exámenes libres de los conservatorios Medios y Superiores. Desde que este tipo de exámenes desaparecieron por ley, su objetivo es dar la formación musical necesaria a los alumnos que desean seguir en Eutherpe, hasta el ingreso en los conservatorios medios o superiores.

Profesorado y medios materiales:

La escuela está básicamente especializada en la enseñanza del piano. Tal es así, que posee 12 pianos de estudio, en perfecto estado de afinación, dentro de las cabinas, y un piano de cola para estudio y para realizar las clases colectivas. Además, tiene una amplia sala para dictar las clases de Lenguaje Musical y coro.

La escuela cuenta con una biblioteca con más de 1000 ejemplares en partituras de piano, solfeo, orquesta e historia de la música. Para las audiciones dispone de una completa discografía en obras clásicas. Un aspecto relevante de esta institución es el diseño realizado en Eutherpe de una amplia gama de material didáctico para el aprendizaje de la música de los más pequeños.

Objetivos pedagógicos:

- Estimular el desarrollo de las capacidades musicales de los alumnos, tanto en los aspectos teóricos como en los prácticos.
- Formar, a partir de las condiciones personales de cada alumno, verdaderos músicos con sensibilidad, profesionalidad y capacidad de comunicación.
- Conseguir que el alumno pueda enfrentarse y resolver por sí mismo cualquier tipo de partitura de su nivel.
- Enseñar la técnica adecuada para adquirir relajación y flexibilidad para tocar.
- Inculcar hábitos de estudio del instrumento, que se mantengan a lo largo de la vida.
- Transmitir tres pilares fundamentales en la formación musical: organización, metodología en el estudio y constancia.
- Potenciar el desarrollo personal de los alumnos de forma individual, al mismo tiempo que la relación dentro del grupo.
- Adquirir una formación musical completa y competente.
- Conseguir el máximo disfrute en la realización del arte de la Música.
- Motivar la asistencia a conciertos, tanto en la Sala Eutherpe como en otras salas, auditorios, etc. para así completar su formación pianística y musical.

Sistema pedagógico:

El sistema pedagógico se basa en una atención personalizada y continua a los alumnos, a través de la cual se pretende desarrollar, mediante un trabajo progresivo, la autonomía de cada uno de ellos. Esto se manifiesta en los siguientes aspectos:

- Varias clases de Lenguaje Musical a la semana.
- Estudio diario tutelado del piano.
- Clases colectivas, en grupos reducidos, y clases individuales.
- Evaluación continua.
- Audiciones periódicas, en público, en la Sala de conciertos Eutherpe C/ Alfonso V, nº 10. Estas se realizan por lo menos una por cada trimestre.
- Concierto Final del Curso Académico en la Sala Eutherpe.
- Los alumnos que van teniendo mayor nivel, participan en los Cursos que organiza la Fundación Eutherpe: Piano, Encuentros Internacionales de Pianistas, para Pianistas, Directores y Jóvenes Orquestas, etc.
- De igual manera, asisten a algunos de los conciertos programados durante el año en la Sala Eutherpe, Auditorio de Caja España, y Auditorio Ciudad de León (unos 120 al año). Para esto, es importante que asistan a los conciertos de los profesores de la escuela.
- Se trabaja la formación coral a voces. Todos los alumnos, tienen opción de formar parte del Coro Eutherpe. Es una actividad muy importante para el desarrollo del oído y para que todos los alumnos de la escuela hagan música juntos compartiendo un momento musical. El coro participa en los conciertos de fin de curso. La metodología integra los componentes clásicos de formación indispensables para todos los músicos, con las tendencias pedagógicas más actuales. Para ello el profesorado mantiene un nivel constante de estudio y formación, además de crear, desarrollar, aplicar materiales pedagógicos propios, y adaptados a cada edad.

7.6 Otros aspectos a considerar

Por último, otro aspecto a considerar en esta investigación es que en los dos Conservatorios participantes, el de Alcalá de Henares en Madrid, y el de Guadalajara, así como en la Fundación Eutherpe, no se tuvieron en cuenta la metodología o filosofía de enseñanza de los profesores. Los niños procedieron de profesores aleatorios de dichas instituciones.

En cambio, en la Escuela Municipal de Getafe y en la Asociación Juventudes Musicales se seleccionaron a los alumnos de determinadas profesoras de piano. Ambas profesoras reunieron características pedagógicas peculiares. Así pues, tanto la fundación Eutherpe como los alumnos de estos profesores, permitieron contrastar la información obtenida con los Conservatorios elegidos.

De todas maneras, para esta investigación, no ha sido relevante el centro musical en donde se realizó la aplicación empírica. La contrastación entre los alumnos de piano, podría haber sido hecha solamente en un tipo de Institución musical, como en los Conservatorios u otras entidades musicales. Estos fueron un medio para contrastar dos tipos de sistemas de enseñanzas, uno tradicional y otro más renovador que el anterior. Por otra parte, la recogida de información se realizó en función de los centros musicales, que accedieron a participar y que cumplían con los objetivos requeridos para esta tesis doctoral.

A continuación se describirán las condiciones ideales o hipotéticas en que se diferenciarían el Sistema Tradicional, del Sistema Renovador del piano. Sin embargo, cabe pensar que en su práctica estas diferencias no sean tan acusadas. En todo caso, esta clasificación es una herramienta muy útil para dejar asentados los principios generales que caracterizan a cada uno de ellos. De esa manera, describir a grandes rasgos, las dimensiones opuestas que ocupan estas posturas, en el sistema de enseñanza- aprendizaje del piano.

Cuadro 7.2. Tipos de enseñanzas: Sistema Tradicional y Sistema Renovador.

	SISTEMA TRADICIONAL	SISTEMA RENOVADOR
Resultados o contenidos	La pieza de repertorio (material) es la meta u objetivo en el aprendizaje.	La pieza de repertorio (material) es un medio para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje.
	Ausencia en la sistematización de los aprendizajes de conceptos (declarativo y procedimental).	Promueve el desarrollo sistemático de los conocimientos declarativo y Procedimental.
	No se aplica el enfoque holístico o integral en el concepto pianístico-musical.	Impulsa a que el aprendizaje del concepto musical, y su aplicación al instrumento esté regido por la relación indisoluble entre mente-oído-músculo.
Procesos	Fomenta el aprendizaje reproductivo e imitativo. Este produce olvido y no permite realizar transferencias de conocimiento a otras piezas de repertorio.	Fomenta el aprendizaje significativo. Este implica construcción del conocimiento y da lugar a la realización de transferencias del conocimiento a otras piezas de repertorio.
	No se tiene en cuenta las representaciones internas que el aprendiz elabora de la partitura.	La conformación de las representaciones internas del aprendiz es fundamental en la formación de los conceptos pianísticos-musicales.
	El aprendiz concibe los símbolos musicales de la partitura como entidades separadas.	El aprendiz identifica cada símbolo musical en relación con los demás. Descifra rápidamente de forma gráfica líneas melódicas, intervalos y acordes.
	Los motivos del aprendizaje se buscan fuera del aprendiz. Se pone el acento en los premios y castigos.	Los motivos del aprendizaje dependen de los intereses del alumno y del diseño motivacional de las tareas de aprendizaje realizadas por el profesor. La motivación no es un proceso unilateral.
	Las tareas presentadas al aprendiz, son largas, complejas y sobre todo desproporcionadas. Esto lleva a que no sostenga apropiadamente la atención.	El diseño de instrucción dosifica las tareas para que el alumno pueda sostener la atención y así no llegar a un agotamiento innecesario.
	La conciencia no es considerada, y menos aún, como un elemento de reflexión y control en el aprendizaje.	Hay un resurgimiento y una nueva valoración de la conciencia.
	El plan de instrucción no contempla la recuperación y la transferencia del aprendizaje.	El plan de instrucción tiene en cuenta el cómo, dónde, y cuándo debe recuperar el aprendiz lo aprendido. De esa manera, se facilita la transferencia de los resultados del aprendizaje.
	No se tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno.	Promueve el conocimiento hacia las experiencias y conocimientos traídos por el alumno.

	SISTEMA TRADICIONAL	SISTEMA RENOVADOR
Condiciones	El profesor se circunscribe al libro de “Método” o de repertorio.	Promueve la organización y secuenciación de conceptos pianísticos-musicales a través del material y de los criterios del profesor.
	El diseño de instrucción no está sustentado por apropiadas teorías del aprendizaje.	El diseño de instrucción está sustentado por teorías del aprendizaje que desarrollan apropiadamente las capacidades del músico.
	Promueve una división en años de estudio y en libros de distintos niveles.	Promueve la secuenciación organizada de los conceptos pianísticos –musicales claves, para aplicar progresivamente en las distintas área o etapa de complejidad en las que se va situando el alumno.
	El concepto de evaluación queda supeditado al profesor. Solamente se evalúa un producto de aprendizaje.	Fomenta una evaluación hecha desde contextos múltiples, acercándose progresivamente a la evaluación tipificada como portfolio, en la que se evalúa la comprensión, la adquisición de estrategias, la capacidad de autorregulación y las capacidades críticas e imaginativas.
	Promueve que el alumno herede los conocimientos de su maestro y los perpetúe.	Fomenta la adquisición de la capacidad de aprender progresivamente la autonomía en relación al tutelaje del profesor.
	No hay una sistematización apropiada en la estructura de estudio del alumno.	Promueve un desarrollo sistemático de los procedimientos (técnicas o estrategias), de hábitos de estudio, disciplina, distribución temporal y calidad de la práctica. La resolución de problemas, la planificación, regulación, y evaluación del propio desempeño de aprendizaje (metacognición).
	Predomina un enfoque de enseñanza directa e interpretativa.	Predomina un enfoque de enseñanza constructivo.
	Predomina una visión asociacionista, en el que el alumno recibe un “quantum” de información teórica. El dictado de clases empobrece el concepto de currículo y conduce a un rol profesional primordialmente transmisor de información.	Concibe a la enseñanza como una estructura no escindida, integrando los aspectos teóricos y prácticos de los distintos campos de conocimiento y las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje en una compleja y rica construcción de nuevos saberes.

8

ESTUDIO 1: EL PROTOCOLO VERBAL

En este capítulo se define y describe el Protocolo Verbal con la entrevista retrospectiva correspondiente. Luego, se definen los conceptos pianísticos-musicales involucrados en el Protocolo Verbal, y se establece la manera en que serán cuantificados a partir de la observación de las actividades realizadas por los participantes.

Posteriormente, se comparan estadísticamente los resultados para los pares de grupos definidos, por edades (10 y 12 años) y centros de enseñanza (sistema tradicional y sistema renovador), logrando identificar aquellos conceptos pianísticos-musicales en los que las diferencias serían estadísticamente significativas.

Finalmente se elaboran las conclusiones específicas del estudio.

8.1 Definición y conceptos

El protocolo verbal, también llamado “protocolo de pensamiento en voz alta” (*Think-aloud protocol*), es una técnica utilizada en las áreas de la psicología y la educación, que permite obtener información sobre los procesos de comprensión lectora, los procesos de escritura, así como de las estrategias de lectura y escritura.

El protocolo de pensamiento en voz alta consiste en que la persona va verbalizando en voz alta sus pensamientos e ideas a medida que resuelve una tarea, como puede ser un problema matemático o en este caso al leer una pieza musical. Al traducir esto al lenguaje pianístico-musical, es cuando el participante lee la partitura en voz alta, la ejecuta, y va comentando sus dudas, o su manera de abordar determinadas tareas, concernientes a la lectura de la pieza que estudia, en un lapso de tiempo determinado.

Los primeros estudios realizados con protocolos verbales se remontan a la década de 1970. Estos estudios intentaban comprender qué tipos de procesos cognitivos estaban implicados en la resolución de problemas (Newell y Simon, 1972). Sin embargo, otros autores consideraban que esta técnica no permitía un acceso real al conocimiento de los procesos cognitivos, dado que las personas no son concientes de los estímulos que

en ellas producen determinadas acciones o respuestas y de la existencia de determinadas respuestas (Nisbett y Wilson, 1977).

Sin embargo, este punto es el que utilizaron Ericsson y Simon (1980) como argumento para esclarecer y señalar la utilidad de los protocolos verbales, que permiten observar los productos mentales generados. Estos autores mostraron una perspectiva distinta para la utilización de dicha técnica, basada en la teoría de la información, en la que se reconocía a los protocolos verbales como un recurso viable para la obtención de datos sobre los procesos cognitivos.

Posteriormente, a mediados de los años ochenta y en los noventa, los protocolos verbales se utilizan para la investigación *on-line* sobre procesos cognitivos vinculados a la lectura y la escritura (Bereiter y Bird, 1985; Bereiter y Scardamalia, 1987; Pressley, 1997; Scardamalia y Paris, 1987).

En la década de los noventa, si bien había sido aceptado como una técnica que proveía información relevante sobre procesos de comprensión lectora (Ericsson y Simon, 1993), existían ciertas dudas en cuanto a su validez. A este respecto, la investigación efectuada por Crain- Thoreson et al.(1997), además de analizar los procesos estratégicos llevados a cabo durante la lectura de distintos textos, así como los conocimientos previos utilizados, tenía la finalidad de dar respuesta a los cuestionamientos que se formulaban en relación a dicha técnica.

Así pues, la información previa aporta datos que ayudan a definir en qué condiciones los protocolos verbales pueden proveer contenidos relevantes para el estudio de determinados procesos cognitivos.

En la actualidad los protocolos verbales no sólo se aplican a la investigación en estrategias de comprensión lectora (Magliano, 2003), sino también en otros contextos como el estudio de procesos de composición escrita a partir de fuentes de información bibliográfica (Rijlaarsdam, 2006) y el análisis de las estrategias de la lectura aplicadas en la gestión de contenidos pertenecientes a distintas fuentes (Stromso y Braten, 2005).

En este estudio, el procedimiento del registro en voz alta ha solventado ampliamente a los requerimientos buscados en la aplicación empírica.

8.2 Objetivos específicos:

- Conocer los procesos cognitivos del aprendiz que se activan en la lectura al piano.
- Determinar los conocimientos declarativos que el aprendiz tiene de la pieza.
- Determinar los conocimientos procedimentales que el aprendiz tiene de la pieza.
- Diferenciar los distintos tipos de aprendizajes que presenta la pieza al piano.
- Establecer una correspondencia entre los conceptos pianísticos-musicales declarativos y procedimentales de la pieza.

8.3 Metodología

El Protocolo Verbal se realizó en el segundo momento metacognitivo llamado Control Online. Se diseñó una tabla de observación, para registrar minuciosamente el desempeño de los estudiantes, durante el protocolo verbal.

En el diseño del registro de observación del **protocolo verbal** se establecieron tres grandes grupos o categorías de análisis, con sus respectivos códigos y conceptos pianísticos-musicales.

- En la primera categoría o también llamada categoría A, correspondiente a los **Planteamientos**, se establecieron los siguientes códigos: Problemas Conceptuales, Problemas Estructurales y Objetivos. La tabla se completó con un desglose minucioso de los conceptos pianísticos musicales. En estos conceptos, prevalece el conocimiento declarativo del aprendiz.

- La segunda Categoría (B), correspondiente a los **Procesos de Solución**. En ella se hace referencia al conocimiento procedimental del aprendiz. Se evalúa los procedimientos que emplea, técnicas y estrategias, para resolver los problemas planteados en la categoría anterior, en la categoría A.

Por último, la categoría C, las **Producciones**, tienen que ver con las soluciones de los problemas de ejecución de la pieza. En esta categoría, es donde se materializa el proceso de la lectura al piano. En ella confluyen los distintos procesos cognitivos y motores de aprendizaje.

En suma, los dos primeros campos de estudio, planteamientos y procesos de solución, han permitido la diferenciación de los distintos tipos de aprendizaje que se activan (o no) en la lectura al piano. Los planteamientos, tienen que ver con los aprendizajes verbales o conceptuales que tienen los aprendices y corresponden al llamado *conocimiento declarativo*. En cambio, los procesos de solución, tienen que ver con los aprendizajes procedimentales, que corresponden con el *conocimiento procedimental*.

El último campo de estudio hace referencia a la correspondencia entre los dos tipos de aprendizajes anteriormente mencionados. Esa correspondencia, se va a materializar en la ejecución, a través de la fusión de todos los elementos pianísticos-musicales de la lectura al piano.

8.3.1 Fases

El desarrollo de esta etapa metacognitiva, se llevó a cabo en tres fases. En la primera se recopiló la información pertinente. Luego se procedió a ordenar, transcribir y depurar lo recogido para finalmente realizar el análisis.

A continuación se describen los principales aspectos de cada fase:

Fase 1: Recogida de información. El objetivo de esta fase es la recopilación de información de los participantes, en relación a las tareas que se les proponen. A

cada participante, se le propuso que realizaran una serie de tareas, que se detallan a continuación:

1. *PREPARACIÓN PREVIA* Una semana después de haber realizado la primera sesión (planificación), se conversó con cada uno de ellos acerca de la técnica del Protocolo Verbal, explicándoles en qué consistía y aclarando las dudas que pudiesen suscitarse. Para llevar a cabo esta actividad se les entregó una guía con recomendaciones acerca de los pasos que tenían que dar a la hora de leer la pieza, la realización de las anotaciones sobre las dudas, formas de estudio etc.
2. *PROTOCOLO VERBAL*: Posteriormente a la preparación previa, el aprendiz se sienta al piano, para estudiar con la partitura en voz alta, duración aproximada 30 minutos. Adicionalmente, se le entrega una guía, cuya finalidad, es ayudar al aprendiz a concentrarse en determinados puntos de la lectura, y de esa manera obtener una información más precisa.
3. *ENTREVISTA RETROSPECTIVA*: Inmediatamente después de la fase anterior, se le realiza una entrevista retrospectiva, sobre la tarea realizada. Estas preguntas se hicieron para obtener información sobre el proceso de lectura durante el protocolo verbal. Las preguntas giraron en torno a si el alumno tuvo en cuenta los objetivos planteados en la planificación, si detectó los aspectos importantes, las dificultades de comprensión y de ejecución de la pieza. Por otra parte, se indagó en si conocía las causas de sus problemas y si encontró la forma de solucionarlos, y que estrategias aplicó en cada uno de ellos.

Fase 2: Ordenamiento transcripción y depuración de información base. En esta fase, se analizó la información obtenida principalmente revisando detenidamente los videos obtenidos, para cada alumno.

1. Se transcribieron las entrevistas (semi-estructuradas y retrospectivas), y se analizaron en forma crítica.
2. Se revisaron los videos, con el objetivo de completar las tablas del protocolo verbal, en base a criterios pianísticos musicales propios.
3. Con esta información, se vuelve al paso 1, con el objeto de aclarar y resaltar los elementos de interés para la investigación.
4. Definidas las variables de interés, se generan resultados cuantificables, en las tablas de protocolo verbal.
5. Validación de resultados obtenidos, mediante la participación de jueces ajenos a la investigación.

Fase 3: Análisis de resultados

1. Aplicación de criterios de análisis
2. Análisis comparativo. Comparación por métodos paramétricos (t-student) y no paramétricos (U de Mann-Whitney)
3. Discusión y conclusiones

Dados los antecedentes que existen con respecto a la utilización de los protocolos verbales, en el presente estudio se consideró que dicha técnica es una herramienta apropiada para la obtención de información requerida.

8.3.2 Participantes

La muestra que se logró disponer, constó de un grupo de doce participantes, que asistían a clases de Música (el instrumento es el piano) provenientes de sistemas

tradicionales y de sistemas renovadores, con edades comprendidas entre 10 y 12 años, en Madrid, Guadalajara (Castilla-La Mancha), y León.

Para mejor comprensión, en los cuadros 8.1 y 8.2, se presentan las principales características de la muestra, ordenado cronológicamente, o bien por centro de estudios o por edad.

Cuadro 8.1 Información de la muestra por orden cronológico (de entrevistas).

Orden Cronológ.	Fecha de Entrevista	Participante nº	Tipo de Centro (sistema)	Ubicación del Centro	Edad	Género
1	Nov 2008	P06	renovador	Madrid	12 años	Mujer
2	Dic 2008	P01	tradicional	Madrid	10 años	Varón
3	Nov 2008	P02	tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
4	Ene 2009	P03	tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
5	Ene 2009	P07	renovador	Madrid	10 años	Mujer
6	Ene 2009	P08	renovador	Madrid	10 años	Mujer
7	Dic 2009	P04	tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
8	Dic 2009	P05	tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
9	Mar 2010	P09	renovador	Castilla y León	10 años	Varón
10	Mar 2010	P10	renovador	Castilla y León	10 años	Varón
11	Mar 2010	P11	renovador	Castilla y León	12 años	Varón
12	Mar 2010	P12	renovador	Castilla y León	12 años	Mujer

Cuadro 8.2 Información de la muestra, agrupada por centro.

Orden Cronológ.	Fecha de Entrevista	Participante nº	Tipo de Centro (sistema)	Ubicación del Centro	Edad	Género
2	Dic 2008	P01	tradicional	Madrid	10 años	Varón
3	Nov 2008	P02	tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
4	Ene 2009	P03	tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
7	Dic 2009	P04	tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
8	Dic 2009	P05	tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
1	Nov 2008	P06	renovador	Madrid	12 años	Mujer
5	Ene 2009	P07	renovador	Madrid	10 años	Mujer
6	Ene 2009	P08	renovador	Madrid	10 años	Mujer
9	Mar 2010	P09	renovador	Castilla y León	10 años	Varón
10	Mar 2010	P10	renovador	Castilla y León	10 años	Varón
11	Mar 2010	P11	renovador	Castilla y León	12 años	Varón

12	Mar 2010	P12	renovador	Castilla y León	12 años	Mujer
----	----------	-----	-----------	-----------------	---------	-------

Las entrevistas se realizaron entre los meses de noviembre de 2008 y marzo de 2010, y a cada alumno, a medida que se iba recopilando y procesando información, se le identificó numéricamente, en orden cronológico. Luego, una vez completadas las entrevistas, se agruparon por centro, y se les asignó una identificación que sería la final, con el correspondiente número de participante.

8.3.3 Criterios de análisis

Esta investigación está delimitada dentro de la etapa inicial al piano. En relación a esto, se tomó como referencia la ordenación de conceptos-pianísticos musicales que propone Max Camp (1992)¹¹. Estos fueron una guía muy útil para enmarcar este estudio, en la segunda área o grado de complejidad dada por este autor. Por esta razón, se seleccionó la obra de repertorio “*Estudio Nº 1*” del Libro de Recital I, del Volumen II del Método de Bastien (1976). Se considera que esta pieza musical, reúne los conceptos claves para esta etapa de aprendizaje en la iniciación al piano.

Por otra parte, se establecieron categorías y códigos en el registro de información del protocolo verbal que permitieron estudiar y analizar la secuencia de los distintos tipos de aprendizajes que presentan los conceptos pianísticos-musicales seleccionados, durante la lectura de la pieza al piano. Para ello, se utilizó la técnica *Thinking-aloud*. Esta secuencia se completó con la información recabada en la entrevista retrospectiva. Esta última fue realizada inmediatamente después del Protocolo Verbal.

¹¹ Ver apartado 4.4.1 Aplicación del Sistema de Aprendizaje Cognitivo al piano

En base a ello, el investigador evalúa con una puntuación apropiada, por ejemplo de 1 a 5, la actividad realizada por los participantes.

Estos conceptos se presentan en forma resumida en el **Cuadro 8.3**. A su vez, en el **Cuadro 8.4**, se presentan los diversos aspectos de cada uno de estos conceptos.

Cuadro 8.3 Aspectos del Protocolo Verbal

CATEGORÍA	CÓDIGO	CONCEPTO
A. Planteamientos	Problemas conceptuales	Ritmo Frase musical Armonía Digitación Tonalidad Melodía Intervalos Dinámica Pedal de Resonancia Aparato motor
	Problemas Estructurales	Relación interconceptual
	Objetivos	Armonía Ritmo Melodía Articulación Aparato motor
B. Procesos de solución	Problemas conceptuales	Ritmo Digitación Melodía Articulación Frase musical Armonía Pedal de Resonancia Dinámica Aparato motor
	Problemas Estructurales	Estrategias de organización Estrategias de apoyo
C. Producciones	Ejecución al piano	Ritmo Digitación Articulación Melodía Frase musical

CATEGORÍA	CÓDIGO	CONCEPTO
		Aparato motor

Cuadro 8.4 Aspectos del Protocolo Verbal (detalle)

Categ	Cód	Concepto	Descripción
A. Planteamientos	Problemas conceptuales	Ritmo	Identificación del compás binario.
			Comprensión de las relaciones de duración entre las figuras musicales.
			Comprensión de los apoyos métricos primarios (fuerte-débil)
			Comprensión del pulso.
		Frase musical	Comprensión del ritmo en los arpeggios descendentes.
			Identificación de las frases principales
			Identificación de la frase conclusiva.
		Armonía	Identificación de la frase suspensiva.
			Identificación de los acordes principales I-IV-V.
			Identificación de los acordes suspensivos.
		Digitación	Identificación de los acordes conclusivos.
			Comprensión de la relación entre los dedos seguidos y los dedos saltados.
		Tonalidad	Identificación del cuarto dedo en la tecla negra en la posición de Fa M.
			Definición de la tonalidad
		Melodía	Identificación del patrón rítmico-melódico: escala ascendente.
			Identificación del patrón rítmico-melódico: arpeggio descendente.
			Identificación de los cambios de posiciones (desplazamiento por saltos).
			Identificación de las distintas posiciones: por ej. Do M, Sol M etc.
			Comprensión de la anticipación en los cambios de posiciones (preparación de las manos).
	Identificación de la melodía en bloques (patrones rítmicos-melódicos).		
	Identificación de la melodía alternada (dividida entre las manos).		
	Identificación de la melodía trocada.		
	Intervalos	Identificación de los intervalos.	
		Identificación de los intervalos en los cambios de posiciones (saltos).	
	Dinámica	Comprensión de la diferencia entre el mf ,y el f.	
	Pedal de Resonancia	Identificación del pedal puesto con la nota.	
	Aparato motor	Comprensión de la posición correcta del cuerpo, brazos y manos en el teclado.	
	Problemas Estructurales	Relación interconceptual	Comprensión de la información importante.
			Comprensión de la información secundaria.
			Captación de las similitudes y diferencias de la pieza.
			Establecer las relaciones entre la topografía del teclado, dirección del sonido y dirección de las notas de la partitura.
			Detección de los problemas específicos de la pieza.
Detección del alumno, de sus problemas de ejecución.			
Objetivos	Armonía	Identificar correctamente los acordes principales de la pieza.	
		Diferenciar el acorde de Tónica del de Dominante.	
	Ritmo	Lograr un pulso uniforme.	
		Realizar los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	
	Melodía	Realizar correctamente el desplazamiento por saltos (cambios de posiciones) en la pieza.	
		Identificar la melodía alternada.	
	Articulación	Identificar la melodía trocada en las frases principales.	
		Lograr un "toque" legato parejo.	
	Aparato motor	Realizar una proyección de sonoridad nítida.	
		Ejecutar la pieza al fondo de la tecla, sin dejar los dedos pegados.	
Colocar la postura correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado.			
B. Procesos de solución	Problemas conceptuales	Ritmo	Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).
			Aumento gradual de la velocidad en el estudio de la pieza.
			Selección de palabras que establezcan una relación con los valores de notas
			Solfear antes de tocar la pieza: con la voz articular los ritmos escritos y con las palmas hacer el pulso.
			Seleccionar un tiempo que permita tocar la pieza sin parar y repetir.
	Digitación	Selección de los dígitos en base a los patrones rítmico –melódicos.	
		Preparar correctamente el 4to dedo de la mano derecha en la posición de Fa M	
	Melodía	Preparar correctamente el 2do dedo de la mano izquierda en la posición de Fa M	
		Agrupación de los patrones rítmico-melódicos, en base a los arpeggios, escalas y acordes.	
		Clasificación de los intervalos.	
Practicar la conexión de los intervalos melódicos a la topografía del teclado.			
Trabajar las melodías trocadas de las dos frases principales. En la 1ra, la melodía comienza en la mano izquierda y en la 2da en la mano derecha.			

Categ	Cód	Concepto	Descripción	
C. Producciones	Problemas Estructurales		Trabajar la anticipación (preparación de manos) en los cambios de posiciones. Trabajar el desplazamiento por saltos: a) Relación de distancias (punto de partida y punto de llegada). b) Impulso necesario desde el punto de partida.	
		Articulación	Soluciones correctas del legato: el aprendiz presiona la tecla hasta el fondo, y a último momento la suelta para conectarla con el siguiente sonido.	
		Frase musical	Diferenciación de las funciones armónicas de ambas frases. El aprendiz las comprueba mediante los acordes principales: I –IV-V-I	
		Armonía	Trabajar armónicamente los cambios de posiciones en la pieza.	
		Pedal de Resonancia	Trabajar los distintos pasos para colocar el Pedal de resonancia: a) Apoyar el talón en el suelo, relajar el tobillo y colocar correctamente el pie sobre el pedal. b) Presionar el pedal con la nota y levantar el empeine del pie después del último tiempo del compás.	
		Dinámica	Trabajar los dos tipos de intensidad sonora (mf y f).	
		Aparato motor	Trabajar la posición correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado: a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo. b) Colocar los dedos curvados. c) Colocar el Pulgar relajado y cerca del segundo dedo. d) Colocar las muñecas a la altura de los nudillos. e) Colocar los hombros bajos. f) Colocar el taburete a la altura que corresponda. g) Colocar el cuerpo levemente inclinado hacia adelante. h) Colocar la pierna derecha un poco más adelante que la pierna izquierda.	
		Estrategias de organización	Selección de la información importante Selección de la información secundaria División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias	
		Estrategias de apoyo	Repetición reflexiva Practicar por secciones en relación al análisis de la pieza Separar las dificultades técnicas de su contexto.	
		Ejecución al piano	Ritmo	Ejecución de la pieza en un pulso parejo Realización uniforme de las corcheas. Lograr una ejecución sin parar y repetir. Realización correcta de los apoyos métricos. Realización de los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.
	Digitación			Respetar el número de dígitos previamente seleccionados. Utilizar correctamente la digitación en los cambios de posiciones (saltos). Ejecutar correctamente el Si b en Fa M
				Articulación
	Melodía			Agrupar correctamente los símbolos como patrones rítmico-melódicos. Aplicación correcta de la preparación anticipada de las manos, en los cambios de posiciones. Realización correcta de los desplazamientos por saltos.
			Frase musical	Realización correcta de las tensiones y distensiones armónicas de las frase principales.
	Aparato motor		Lograr en la ejecución la independencia de los dedos. Realización de un toco firme y al fondo de la tecla. Colocar correctamente la posición del cuerpo, brazos y manos. Lograr una correcta coordinación entre la partitura, sonido y el teclado. Realizar una correcta lectura “anticipada”, con su respectiva preparación de manos. Realizar una correcta coordinación entre el aparato motor y el contexto rítmico de la pieza. Sostener la vista fija a la partitura, sin mirar el teclado.	

8.3.4 Cuantificación de los aspectos del protocolo verbal

El desempeño de cada participante para cada concepto pianístico/musical del protocolo verbal presentado anteriormente en el Cuadro 7.5, fue valorado en una escala de 1 a 5, de acuerdo a la calidad de la respuesta:

- el número 1 correspondería a la puntuación más baja, significaría que el participante no ha tenido en cuenta el concepto pianístico/musical considerado,
- puntuaciones entre 2 y 4, representarían situaciones intermedias, crecientes con la consideración por parte del participante del concepto cuantificado, y
- el número 5, la puntuación más alta, correspondería a que el participante ha tenido en cuenta el concepto pianístico/musical considerado.

8.3.5 Diseño

Se identificaron grupos, en los que fue posible llevar a cabo un análisis comparativo de las variables de interés: edad y centro de estudios. En función de estas variables, se identificaron los siguientes grupos:

- **Análisis por Edad:** Considera la muestra total de 12 participantes, y se establecen dos grupos, por edades. Así, se tiene,

- un grupo de 7 participantes de **10 años** de edad, y
- otro grupo de 5 participantes de **12 años**.

- **Análisis por Centro:** Se cuenta con la muestra total de 12 participantes, y se establecen dos grupos, por centro de educación. Se tiene,

- un grupo de 5 participantes provenientes del **sistema tradicional**, y
- otro grupo de 7 participantes provenientes del **sistema renovador**.

- **Análisis por centro y edad (en sistema tradicional):** En este caso se parte de la muestra de 5 participantes provenientes del **sistema tradicional**, y se comparan por edad. Se tiene,

- un grupo de 3 participantes de **10 años**, y
- otro grupo de 2 participantes de **12 años**.

- **Análisis por centro y edad (sistema renovador):** En este caso se parte de la muestra de 7 participantes que asisten a **sistema renovador**, y se comparan por edad. Se tiene,

- un grupo de 4 participantes de **10 años**, y
- otro grupo de 3 participantes de **12 años**.

Definidos los pares de grupos a comparar en cada estudio, se aplicó una metodología desarrollada e implementada específicamente para esta investigación. Así, fue posible identificar diferencias significativas, lo que permitió elaborar las correspondientes conclusiones y recomendaciones.

A modo de resumen, en el Cuadro 8.5 se presentan los aspectos más relevantes de cada estudio, indicando participantes y variables a comparar, en cada caso.

Cuadro 8.5. Comparaciones realizadas en los estudios: variables de interés, grupos que se comparan, y participantes.

COMPARACIÓN	VARIABLES DE INTERÉS	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
1	Edad	7 participantes (10 años de edad)	5 participantes (12 años de edad)	12 Participantes
2	Centro	5 participantes de sistema tradicional	7 participantes de sistema renovador	12 Participantes
3	Centro Edad	3 participantes de sistema tradicional (10 años de edad)	2 participantes de sistema tradicional (12 años de edad)	5 Participantes
4	Centro Edad	4 participantes de sistema renovador (10 años de edad)	3 participantes de sistema renovador (12 años de edad)	7 Participantes

8.3.6 Procedimiento

Se han comparado las respuestas a los aspectos considerados, entre los grupos definidos anteriormente. Las respuestas consisten en valoraciones numéricas, entre 1 y 5 (escala de Lickert).

Entre estas respuestas, para saber si habría diferencias significativas (estadísticamente) entre las respuestas a cada aspecto dadas por cada par de grupos, se han aplicado dos pruebas para diferencias entre medias: **t-student** (test paramétrico), y **U de Mann-Whitney** (test no paramétrico)- En ambos se ha optado por una significancia del 5%, con lo que los parámetros de corte son $t_0=2,228$ para t-student, y $Z=1,96$ para U de Mann-Whitney.

En el Anexo al Capítulo 8, se presentan en detalle los resultados de este procedimiento, para cada aspecto.

8.4 Resultados del protocolo verbal

A continuación, en el **Cuadro 8.6**, se presenta un resumen de los resultados obtenidos (en todos los aspectos considerados en el cuadro 8.5.) para la muestra total, es decir, los 12 participantes, indicando promedio y desviación estándar de la valoración de respuestas.

Cuadro 8.6 Resultados de los aspectos considerados en el Protocolo Verbal, para los doce alumnos participantes.

Categ.	Código	Concepto	Id.	Descripción	Promedio	Desviación Estándar
A. Planteamientos	Problemas conceptuales	Ritmo	A.01	Identificación del compás binario.	5,00	0,00
			A.02	Comprensión de las relaciones de duración entre las figuras musicales.	4,92	0,29
			A.03	Comprensión de los apoyos métricos primarios (fuerte-débil)	4,33	1,23
			A.04	Comprensión del pulso.	4,92	0,29
			A.05	Comprensión del ritmo en los arpeggios descendentes.	4,00	1,54
		Frase musical	A.06	Identificación de las frases principales	2,33	1,97
			A.07	Identificación de la frase conclusiva.	2,00	1,81
			A.08	Identificación de la frase suspensiva.	2,33	1,97
		Armonía	A.09	Identificación de los acordes principales I-IV-V.	2,50	1,93
			A.10	Identificación de los acordes suspensivos.	2,33	1,97
			A.11	Identificación de los acordes conclusivos.	2,33	1,97
		Digitación	A.12	Comprensión de la relación entre los dedos seguidos y los dedos saltados.	2,33	1,72
			A.13	Identificación del cuarto dedo en la tecla negra en la posición de Fa M.	1,92	1,68
		Tonalidad	A.14	Definición de la tonalidad	4,08	1,56
		Melodía	A.15	Identificación del patrón rítmico-melódico: escala ascendente.	4,67	0,65

Categ.	Código	Concepto	Id.	Descripción	Promedio	Desviación Estándar	
			A.16	Identificación del patrón rítmico-melódico: arpeggio descendente.	3,58	1,93	
			A.17	Identificación de los cambios de posiciones (desplazamiento por saltos).	3,25	1,91	
			A.18	Identificación de las distintas posiciones: por ej. Do M, Sol M etc.	3,08	1,93	
			A.19	Comprensión de la anticipación en los cambios de posiciones (preparación de las manos).	1,58	1,38	
			A.20	Identificación de la melodía en bloques (patrones rítmicos-melódicos).	3,08	1,88	
			A.21	Identificación de la melodía alternada (dividida entre las manos).	1,83	1,53	
			A.22	Identificación de la melodía trocada.	1,75	1,54	
		Intervalos	A.23	Identificación de los intervalos.	3,25	1,60	
			A.24	Identificación de los intervalos en los cambios de posiciones (saltos).	2,08	1,44	
		Dinámica	A.25	Comprensión de la diferencia entre el mf, y el f.	4,75	0,45	
		Pedal de Resonancia	A.26	Identificación del pedal puesto con la nota.	1,33	1,15	
		Aparato motor	A.27	Comprensión de la posición correcta del cuerpo, brazos y manos en el teclado.	1,83	1,27	
		Problemas Estructurales	Relación interconceptual	A.28	Comprensión de la información importante.	2,33	1,72
				A.29	Comprensión de la información secundaria.	2,33	1,72
				A.30	Captación de las similitudes y diferencias de la pieza.	2,50	1,51
				A.31	Establecer las relaciones entre la topografía del teclado, dirección del sonido y dirección de las notas de la partitura.	1,17	0,58
				A.32	Detección de los problemas específicos de la pieza.	2,67	1,30
				A.33	Detección del alumno, de sus problemas de ejecución.	3,08	1,16
		Objetivos	Armonía	A.34	Identificar correctamente los acordes principales de la pieza.	1,00	0,00
				A.35	Diferenciar el acorde de Tónica del de Dominante.	1,00	0,00
			Ritmo	A.36	Lograr un pulso uniforme.	2,92	1,93
				A.37	Realizar los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	3,75	1,71
			Melodía	A.38	Realizar correctamente el	3,33	2,06

Categ.	Código	Concepto	Id.	Descripción	Promedio	Desviación Estándar		
				desplazamiento por saltos (cambios de posiciones) en la pieza..				
			A.39	Identificar la melodía alternada.	1,00	0,00		
			A.40	Identificar la melodía trocada en las frases principales.	1,00	0,00		
			Articulación	A.41	Lograr un "toque" legato parejo.	1,00	0,00	
			Aparato motor	A.42	Realizar una proyección de sonoridad nítida.	1,00	0,00	
				A.43	Ejecutar la pieza al fondo de la tecla, sin dejar los dedos pegados.	1,42	1,16	
		A.44		Colocar la postura correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado.	1,00	0,00		
		B. Procesos de solución	Problemas conceptuales	Ritmo	B.01	Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).	1,58	0,79
					B.02	Aumento gradual de la velocidad en el estudio de la pieza.	2,33	1,44
					B.03	Selección de palabras que establezcan una relación con los valores de notas	1,75	1,42
					B.04	Solfear antes de tocar la pieza: con la voz articular los ritmos escritos y con las palmas hacer el pulso.	1,75	1,36
					B.05	Seleccionar un tiempo que permita tocar la pieza sin parar y repetir.	2,50	1,38
Digitación	B.06			Selección de los dígitos en base a los patrones rítmico – melódicos.	1,67	1,23		
	B.07			Preparar correctamente el 4to dedo de la mano derecha en la posición de Fa M	1,33	1,15		
	B.08			Preparar correctamente el 2do dedo de la mano izquierda en la posición de Fa M	1,58	1,24		
Melodía	B.09			Agrupación de los patrones rítmico-melódicos, en base a los arpeggios, escalas y acordes.	1,83	1,40		
	B.10			Clasificación de los intervalos.	2,42	1,83		
	B.11			Practicar la conexión de los intervalos melódicos a la topografía del teclado.	1,67	1,56		
	B.12			Trabajar las melodías trocadas de las dos frases principales. En la 1ra, la melodía comienza en la mano izquierda y en la 2da en la mano derecha.	1,42	1,00		

Categ.	Código	Concepto	Id.	Descripción	Promedio	Desviación Estándar
			B.13	Trabajar la anticipación (preparación de manos) en los cambios de posiciones.	1,67	1,56
				Trabajar el desplazamiento por saltos:		
			B.14	a) Relación de distancias (punto de partida y punto de llegada).	1,33	1,15
			B.15	b) Impulso necesario desde el punto de partida.	1,25	0,87
		Articulación	B.16	Soluciones correctas del legato: el aprendiz presiona la tecla hasta el fondo, y a último momento la suelta para conectarla con el siguiente sonido.	1,42	0,67
		Frase musical	B.17	Diferenciación de las funciones armónicas de ambas frases. El aprendiz las comprueba mediante los acordes principales: I –IV-V-I	2,08	1,68
		Armonía	B.18	Trabajar armónicamente los cambios de posiciones en la pieza.	1,50	1,24
				Trabajar los distintos pasos para colocar el Pedal de resonancia:		
		Pedal de Resonancia	B.19	a) Apoyar el talón en el suelo, relajar el tobillo y colocar correctamente el pie sobre el pedal.	1,00	0,00
			B.20	b) Presionar el pedal con la nota y levantar el empeine del pie después del último tiempo del compás.	1,00	0,00
		Dinámica	B.21	Trabajar los dos tipos de intensidad sonora (mf y f).	1,17	0,39
				Trabajar la posición correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado:		
		Aparato motor	B.22	a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo.	1,33	0,65
			B.23	b) Colocar los dedos curvados.	2,17	0,72
			B.24	c) Colocar el Pulgar relajado y cerca del segundo dedo.	1,33	0,65
			B.25	d) Colocar las muñecas a la altura de los nudillos.	1,17	0,39
			B.26	e) Colocar los hombros bajos.	1,00	0,00
			B.27	f) Colocar el taburete a la altura que corresponda.	1,25	0,87
			B.28	g) Colocar el cuerpo levemente inclinado hacia adelante.	1,00	0,00
			B.29	h) Colocar la pierna derecha	1,25	0,62

Categ.	Código	Concepto	Id.	Descripción	Promedio	Desviación Estándar
				un poco más adelante que la pierna izquierda.		
	Problemas Estructurales	Estrategias de organización	B.30	Selección de la información importante	2,50	1,73
B.31			Selección de la información secundaria	2,50	1,73	
B.32			División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias	2,42	1,73	
B.33		Estrategias de apoyo	Repetición reflexiva	1,83	1,03	
B.34			Practicar por secciones en relación al análisis de la pieza	1,58	1,00	
B.35			Separar las dificultades técnicas de su contexto.	2,00	0,95	
C. Producciones	Ejecución al piano	Ritmo	C.01	Ejecución de la pieza en un pulso parejo	2,58	0,90
			C.02	Realización uniforme de las corcheas.	2,83	1,03
			C.03	Lograr una ejecución sin parar y repetir.	2,25	0,75
			C.04	Realización correcta de los apoyos métricos.	2,92	1,24
			C.05	Realización de los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	2,75	0,75
		Digitación	C.06	Respetar el número de dígitos previamente seleccionados.	2,75	1,22
			C.07	Utilizar correctamente la digitación en los cambios de posiciones (saltos).	2,75	1,22
			C.08	Ejecutar correctamente el Si b en Fa M	3,08	1,24
		Articulación	C.09	Realizar correctamente la articulación "Legato" en la ejecución de la pieza.	2,92	1,08
		Melodía	C.10	Agrupar correctamente los símbolos como patrones rítmico-melódicos.	3,08	1,51
			C.11	Aplicación correcta de la preparación anticipada de las manos, en los cambios de posiciones.	2,00	1,28
			C.12	Realización correcta de los desplazamientos por saltos.	2,00	0,95
		Frase musical	C.13	Realización correcta de las tensiones y distensiones armónicas de las frases principales.	2,25	1,14
		Aparato motor	C.14	Lograr en la ejecución la independencia de los dedos.	2,42	1,00
			C.15	Realización de un toco firme y al fondo de la tecla.	1,92	0,90
			C.16	Colocar correctamente la posición del cuerpo, brazos y	1,92	0,51

Categ.	Código	Concepto	Id.	Descripción	Promedio	Desviación Estándar
				manos.		
			C.17	Lograr una correcta coordinación entre la partitura, sonido y el teclado.	1,67	0,65
			C.18	Realizar una correcta lectura "anticipada", con su respectiva preparación de manos.	1,75	1,22
			C.19	Realizar una correcta coordinación entre el aparato motor y el contexto rítmico de la pieza.	2,00	0,95
			C.20	Sostener la vista fija a la partitura, sin mirar el teclado.	1,33	0,89

8.5 Validación del protocolo verbal: Análisis de Interjueces

Se validaron los resultados del Protocolo Verbal, mediante un análisis de interjueces.

Este análisis consiste en someter los resultados de la investigación –en este caso los del protocolo verbal- al análisis e interpretación por parte de otro investigador, con conocimientos del tema.

La validación se estructuró en dos partes: la primera referente a la Codificación y la segunda a las Puntuaciones dadas a cada uno de los aprendices-participantes. A continuación se van a describir cada una de ellas.

8.5.1 Codificación

Previamente a la realización de las sesiones por parte de los alumnos, se diseñaron las tablas de observación del Protocolo Verbal. En ellas, se seleccionaron los códigos, las categorías y los conceptos pianísticos-musicales. Estos fueron validados por un juez especializado en la materia de estudio.

El procedimiento seguido para la validación fue el siguiente:

- Se le entregó al juez, vía correo electrónico, la tabla de observación, y se le indicó la pieza del Método de Bastien sobre la que debía realizar la tarea.
- Antes del desarrollo de la validación se efectuó una conversación telefónica con el juez, en la que se le explicó cómo se llevaría a cabo la tarea. En ella, el juez tendría que observar la partitura y valorar si la codificación realizada era la correcta, o en qué aspectos se podía mejorar.
- Posteriormente, pasados unos días, el juez expresó vía correo electrónico que todo le parecía en general absolutamente coherente, ordenado y adecuado. Además, comentó: *“me resulta una proeza hacer caber tanta información en una pieza tan diminuta.”*
- No obstante a ello, mencionó algunas objeciones sobre las codificaciones. Estas hicieron referencia a la enumeración de algunos conceptos pianísticos-musicales. Le parecía que debían colocarse de lo general a lo particular. Con respecto a esto, se llegó a un acuerdo y se realizaron algunas modificaciones.
- Una vez hechos los cambios correspondientes, se le volvió a entregar al juez la tabla de observación.

Como resultado de la misma, se obtuvo un 90% de concordancia entre lo que propuso el juez y el autor de esta investigación. Con lo cual, permitió tener la certeza de que se podía utilizar la tabla de observación en el Protocolo Verbal.

8.5.2 Puntuaciones

Una vez que los participantes finalizaron la segunda sesión, la del protocolo verbal, se procedió a registrar esa información en las tablas de observación de cada uno de ellos.

El procedimiento que se utilizó fue el siguiente:

- Se recopilaron y ordenaron las filmaciones de los participantes, que se hicieron de la segunda sesión.
- En base a ellas, se colocaron en las tablas de observación, los juicios hechos por el investigador. Estos consistieron en valoraciones numéricas del 1 al 5, en función de la calidad de la respuesta a la tarea del participante.
- Posteriormente, se seleccionaron, en forma aleatoria, las tablas de observación de dos participantes.
- Estas fueron enviadas al juez por correo electrónico, junto con las filmaciones de la segunda sesión, que se les realizaron a los dos aprendices participantes.
- Además, se le envió al juez tres hojas. Una con las explicaciones relativas a las tareas que él tenía que efectuar, y las otras dos, donde figuraba el indicador del juicio del investigador y otra la del juez. De esa manera, se estableció que si había acuerdo se colocaba un 1 y si no había acuerdo un 0. Eso permitió valorar donde se encontraban los acuerdos y los desacuerdos.

Como resultado de este proceso se logró la concordancia esperada, la cual fue de un 85% del total de los conceptos que se observaron en la tabla del protocolo verbal.

8.6 Análisis comparativo por grupos

Se realizó un análisis comparativo entre grupos de la muestra de doce individuos. El detalle del análisis se presenta en el Anexo 2, indicándose para cada par de grupos, los resultados de la aplicación de los test estadísticos de comparación referidos anteriormente (t para t-student, y Z para Mann-Whitney).

A continuación, se presentan y comentan los resultados de cada comparación.

8.6.1 Comparación (1) por edad: grupos de 10 años y 12 años

En el cuadro siguiente se indican aquellos aspectos en los que en al menos en uno de los test aplicados, se habrían observado diferencias estadísticamente representativas, entre el grupo de alumnos de 10 años y el de 12 años.

Cuadro 8.7 Comparación entre edades: grupos de 10 y 12 años de edad

Categ., cód. y concepto	Descripción	Diferencias con...	
		... t- st.	...M-W
B. Procesos de solución			
Problemas conceptuales			
Ritmo	B.01 Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).	sí	Sí
Aparato motor	B.22 a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo.	no	Sí
	B.24 c) Colocar el Pulgar relajado y cerca del segundo dedo.	no	Sí

Como puede observarse, las diferencias serían significativas sólo en la categoría B de los procesos de solución del protocolo verbal. Los resultados de la comparación estadística en estos casos, indican una mayor valoración de estos aspectos, **a favor del grupo de alumnos de 12 años.**

En esa categoría, el código correspondiente a los *problemas conceptuales*, hace referencia a dos conceptos pianísticos-musicales: ritmo y aparato motor.

- En relación al ritmo, los alumnos de 12 años organizarían mejor las figuraciones rítmicas en agrupación fuerte-débil (B.01), que los menores de 10 años.
- En relación al aparato motor: los aspectos en los que se desenvolverían mejor los alumnos de 12 años, estarían relacionados concretamente en cuanto a

colocar la mano redondeada y levemente inclinada al 2º dedo (B.22), y en colocar el pulgar relajado y cerca del 2º dedo (B.24).

8.6.2 Comparación (2) por centro de estudios: grupos de sistema tradicional y sistema renovador

Se han comparado los aspectos del protocolo verbal, entre el grupo de alumnos provenientes del sistema tradicional (5 individuos) y Alumnos de sistema renovador (7 individuos)

En el siguiente cuadro se indican aquellos aspectos en los que en al menos uno de los test aplicados, se habrían observado diferencias estadísticamente representativas.

Cuadro 8.8 Comparación entre grupos: sistema tradicional y sistema renovador

Categ., cód. y concepto	Descripción	Diferencias con...		
		... t- st.	...M-W	
A. Planteamientos				
Problemas conceptuales				
Ritmo	A.03	Comprensión de los apoyos métricos primarios (fuerte-débil).	si	Si
Frase musical	A.06	Identificación de las frases principales	si	Si
	A.08	Identificación de la frase suspensiva	si	Si
Armonía	A.10	Identificación de los acordes suspensivos	si	Si
	A.11	Identificación de los acordes conclusivos	si	Si
Tonalidad	A.14	Definición de la tonalidad	si	Si
Melodía	A.15	Identificación del patrón rítmico-melódico: escala ascendente	si	Si
	A.16	Identificación del patrón rítmico-melódico: arpeggio descendente	no	Si
	A.18	Identificación de las distintas posiciones: por ej. Do M, sol M, etc.	si	No
	A.20	Identificación de melodías en bloques (patrones rítmicos-melódicos)	si	Si
Intervalos	A.23	Identificación de intervalos	si	Si
Aparato motor	A.27	Comprensión de la posición correcta del cuerpo, brazos y manos en el teclado	si	Si
Relación intercon- ceptual	A.28	Comprensión de la información importante	si	Si
	A.29	Comprensión de la información secundaria	si	Si
	A.32	Detección de los problemas específicos de la pieza	si	Si
	A.33	Detección del alumno, de sus problemas de ejecución	si	Si
B. Procesos de solución				
Problemas conceptuales				
Melodía	B.10	Clasificación de los intervalos	si	Si
Problemas estructurales				
Estrategias de Organización	B.30	Selección de la información importante	si	Si
	B.31	Selección de la información secundaria	si	Si
	B.32	División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias	si	Si
C. Producciones				
Ejecución al piano				
Digitación	C.07	Utilizar correctamente la digitación en los cambios de posiciones (saltos).	si	Si
Melodía	C.10	Agrupar correctamente los símbolos como patrones rítmico-melódicos.	si	Si
	C.11	Aplicación correcta de la preparación anticipada de las manos, en los cambios de posiciones.	no	Si
Aparato motor	C.14	Lograr en la ejecución la independencia de los dedos.	si	Si
	C.15	Realización de un toco firme y al fondo de la tecla.	si	Si
	C.17	Lograr una correcta coordinación entre la partitura, sonido y el teclado.	si	Si

Se han observado diferencias significativas entre los centros con sistemas tradicionales y los centros con sistemas más renovadores en las tres categorías asignadas en el Protocolo Verbal:

- En la Categoría A, referente a los planteamientos, se observó una mayor diferencia significativa, pudiéndose observar que los pupilos de Centros correspondientes al sistema renovador, marcaron un mayor conocimiento declarativo sobre los problemas conceptuales y estructurales de la pieza.
- En cuanto a la Categoría B se observaron diferencias menores. Los centros correspondientes al sistema renovador aplicaron mayoritariamente estrategias de organización para resolver los problemas estructurales de la pieza.
- Por último, en la Categoría C (las producciones) se evidenció un poco mejor en los centros correspondientes al sistema renovador, en cuanto a la aplicación del enfoque holístico, a la agrupación de los sonidos en bloques, y a una mejor respuesta motora. En relación al aparato motor, estos centros musicales tuvieron un toque más firme, al fondo de la tecla y lograron una mejor independencia de los dedos al ejecutar la pieza.

En suma, la mayor diferencia entre los centros de sistemas tradicionales y los centros de sistemas renovadores, se encontró en la Categoría A, la de los planteamientos. Los pupilos pertenecientes al sistema renovador, presentan un mayor desarrollo en el aprendizaje conceptual en detrimento del aprendizaje procedimental.

8.6.3 Comparación (3) por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años pertenecientes al sistema tradicional

Se ha realizado una comparación entre grupos de alumnos del sistema tradicional, por edades. De la muestra, cinco individuos correspondientes al sistema tradicional, con lo que se ha comparado un grupo de 3 alumnos de 10 años, y otro de 2 alumnos de doce.

En el cuadro siguiente, se presentan los resultados de la comparación entre las respuestas a los aspectos considerados, entre grupos de alumnos de 10 y 12 años, en el sistema tradicional, indicándose aquellos aspectos en los que en al menos en uno de los test aplicados, se habrían observado diferencias estadísticamente representativas.

Cuadro 8.9 Comparación entre edades, en el sistema tradicional (10 y 12 años)

Categ., cód. y concepto	Descripción	Diferencias con... ... t- st.
B. Procesos de solución		
Problemas estructurales		
Estrategias de	B.30 Selección de la información importante	Si
Organización	B.31 Selección de la información secundaria	Si

En este caso, sólo se ha aplicado la prueba t-Student (test paramétrico) para diferencias entre medias. No fue posible aplicar el test no paramétrico U de Mann-Whitney, por la poca cantidad de individuos. Se ha optado por una significancia del 5%, con lo que el parámetro de corte es $t_0=3,182$ para t-student.

En la comparación 3, las diferencias significativas se encontraron en la categoría B (procesos de solución). Sólo se observaron dos diferencias en los problemas estructurales, en las estrategias de organización. Los pupilos del sistema tradicional de 12 años manifestaron una mayor utilización de herramientas procedimentales para organizar la información importante y secundaria de la pieza.

8.6.4 Comparación (4) por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años pertenecientes al sistema renovador.

La última comparación de aspectos relativos al protocolo verbal, se ha realizado entre individuos del sistema renovador, por edades. Así, se ha comparado un grupo de 4 alumnos de 10 años, y otro de 3 alumnos de 12 años.

A continuación se presentan los resultados de la comparación entre las respuestas a los aspectos considerados, entre grupos de alumnos de 10 y 12 años, en el sistema renovador; se indican aquellos aspectos en los que en al menos uno de los test aplicados, se habrían observado diferencias estadísticamente representativas.

Cuadro 8.10 Comparación entre edades, en el sistema renovador (10 y 12 años)

Categ., cód. y concepto	Descripción	Diferencias con...	
		... t- st.	...M-W
B. Procesos de solución			
Problemas conceptuales			
Ritmo	B.01 Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).	si	Si
Melodía	B.09 Agrupación de los patrones rítmico-melódicos, en base a los arpegios, escalas y acordes.	si	Si
Aparato motor	B.22 a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo.	no	Si
Problemas estructurales			
Estrategias de	B.30 Selección de la información importante	si	No
Organización	B.31 Selección de la información secundaria	si	No
	B.32 División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias	si	No
C. Producciones			
Ejecución al piano			
Aparato motor	C.14 Lograr en la ejecución la independencia de los dedos.	si	No
	C.15 Realización de un toco firme y al fondo de la tecla.	si	No

En los centros de música correspondientes al sistema renovador, los pupilos de 12 años marcaron diferencias significativas en la Categoría B (procesos de solución) y en la categoría C (producciones).

Con respecto a la categoría B, los pupilos de 12 años manifestaron una mayor utilización de recursos procedimentales para solucionar los problemas conceptuales de ritmo, melodía, aparato motor y problemas estructurales de la pieza.

También se encontraron diferencias significativas en la Categoría C (producciones), en el aparato motor.

8.7 Conclusiones del ESTUDIO 1: Protocolo verbal

De acuerdo con los resultados obtenidos en el Protocolo Verbal, las mayores diferencias significativas estuvieron dadas por los análisis comparativos 2 y 4. El primero (2), correspondió a los centros (Sistema tradicional y Sistema renovador) y el segundo (4), hace referencia al Centro de estudios y edad (Sistema renovador y edades).

En general, el aspecto que más resaltó en el análisis comparativo 2, (entre el sistema tradicional y el sistema renovador). Los alumnos del sistema tradicional que participaron en esta investigación, no demostraron un desarrollo adecuado de los distintos tipos de aprendizajes que requiere la lectura al piano. En cambio, en los alumnos del sistema renovador se observó un mayor avance en el conocimiento declarativo de los conceptos pianísticos-musicales de la pieza dada. No obstante a ello, en ambos centros musicales, tanto los pertenecientes al sistema tradicional, como los pertenecientes al sistema renovador, no se observó un tratamiento apropiado del conocimiento procedimental de la pieza al piano.

A la luz de estos resultados, se podría suponer que en general los sistemas de enseñanza-aprendizaje de la lectura, que utilizan en los centros con sistemas más

renovadores, posiblemente sean un poco más idóneos que en los centros con sistemas tradicionales. Esto está dado en que en que los centros correspondientes al sistema renovador demostraron, mayoritariamente, un mejor desarrollo en el conocimiento declarativo de la pieza en detrimento del procedimental. Aunque, también utilizaron algunos escasos recursos procedimentales sobre todo para solucionar problemas estructurales de la pieza.

De todas maneras, los resultados obtenidos demuestran un escaso entrenamiento procedimental. Esto lleva a que los pupilos no utilicen conscientemente estrategias en su práctica de estudio, y por ende no conectan apropiadamente el aparato motor (destrezas motoras) a los conceptos pianísticos-musicales. Tal es así, que el aprendizaje de la lectura no integra la totalidad del proceso dentro del contexto de la ejecución. En cualquier caso, son muchas más las variables que se deberían analizar para llegar a una conclusión más completa sobre estas diferencias entre los centros. Sería conveniente que en futuras investigaciones se ahondara más en estas variables: como en las características de los alumnos, de los profesores, del tratamiento del material de estudio etc.

En cuanto al análisis comparativo 4, (Centros musicales y las Edades), los niños de 12 años del sistema renovador, demostraron una mayor capacidad procedimental para resolver los problemas conceptuales y estructurales de la pieza.

En estos resultados se evidencia la influencia de las funciones psicológicas elementales y superiores en el aprendiz. Los niños de 12 años responden mejor que los de 10 años a las funciones psicológicas superiores para resolver los problemas de una manera un poco más estratégica. Por otra parte, los alumnos de 12 años de mayores conocimientos tienen mejores recursos procedimentales a la hora de abordar la pieza al piano.

**ANEXO AL
ESTUDIO 1.
PROTOCOLO
VERBAL**

A1.1 Resultados de los aspectos considerados.

En este subanexo se presentan los resultados obtenidos para cada aspecto considerado, para:

- Todo el grupo (los doce participantes)
- Por edades
- Por centro

Y la guía N°2 que se les entregó a los participantes antes de realizar la técnica del protocolo verbal.

Resultados de los aspectos considerados en el Protocolo Verbal, para los doce alumnos. Se presentan promedios y desviaciones estándar obtenidas para todo el grupo.

Categ	Cód	Concepto	Descripción	Desviación		
				Promedio	Estándar	
A. Planteamientos	Problemas conceptuales	Ritmo	A.01	Identificación del compás binario.	5,00	0,00
			A.02	Comprensión de las relaciones de duración entre las figuras musicales.	4,92	0,29
			A.03	Comprensión de los apoyos métricos primarios (fuerte-debil)	4,33	1,23
			A.04	Comprensión del pulso.	4,92	0,29
			A.05	Comprensión del ritmo en los arpeggios descendentes.	4,00	1,54
		Frase musical	A.06	Identificación de las frases principales	2,33	1,97
			A.07	Identificación de la frase conclusiva.	2,00	1,81
			A.08	Identificación de la frase suspensiva.	2,33	1,97
		Armonía	A.09	Identificación de los acordes principales I-IV-V.	2,50	1,93
			A.10	Identificación de los acordes suspensivos.	2,33	1,97
			A.11	Identificación de los acordes conclusivos.	2,33	1,97
		Digitación	A.12	Comprensión de la relación entre los dedos seguidos y los dedos saltados.	2,33	1,72
			A.13	Identificación del cuarto dedo en la tecla negra en la posición de Fa M.	1,92	1,68
		Tonalidad	A.14	Definición de la tonalidad	4,08	1,56
		Melodía	A.15	Identificación del patrón rítmico-melódico: escala ascendente.	4,67	0,65
			A.16	Identificación del patrón rítmico-melódico: arpeggio descendente.	3,58	1,93
			A.17	Identificación de los cambios de posiciones (desplazamiento por saltos).	3,25	1,91
			A.18	Identificación de las distintas posiciones: por ej. Do M, Sol M etc.	3,08	1,93
			A.19	Comprensión de la anticipación en los cambios de posiciones (preparación de las manos).	1,58	1,38
			A.20	Identificación de la melodía en bloques (patrones rítmicos-melódicos).	3,08	1,88
			A.21	Identificación de la melodía alternada (dividida entre las manos).	1,83	1,53
			A.22	Identificación de la melodía trocada.	1,75	1,54

Categ	Cód	Concepto		Descripción	Desviación	
					Promedio	Estándar
	Problemas Estructurales	Intervalos	A.23	Identificación de los intervalos.	3,25	1,60
			A.24	Identificación de los intervalos en los cambios de posiciones (saltos).	2,08	1,44
		Dinámica	A.25	Comprensión de la diferencia entre el mf ,y el f.	4,75	0,45
		Pedal de Resonancia	A.26	Identificación del pedal puesto con la nota.	1,33	1,15
		Aparato motor	A.27	Comprensión de la posición correcta del cuerpo, brazos y manos en el teclado.	1,83	1,27
		Relación interconceptual	A.28	Comprensión de la información importante.	2,33	1,72
			A.29	Comprensión de la información secundaria.	2,33	1,72
			A.30	Captación de las similitudes y diferencias de la pieza.	2,50	1,51
			A.31	Establecer las relaciones entre la topografía del teclado, dirección del sonido y dirección de las notas de la partitura.	1,17	0,58
	A.32		Detección de los problemas específicos de la pieza.	2,67	1,30	
	A.33		Detección del alumno, de sus problemas de ejecución.	3,08	1,16	
	Objetivos	Armonía	A.34	Identificar correctamente los acordes principales de la pieza.	1,00	0,00
			A.35	Diferenciar el acorde de Tónica del de Dominante.	1,00	0,00
		Ritmo	A.36	Lograr un pulso uniforme.	2,92	1,93
			A.37	Realizar los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	3,75	1,71
		Melodía	A.38	Realizar correctamente el desplazamiento por saltos (cambios de posiciones) en la pieza..	3,33	2,06
			A.39	Identificar la melodía alternada.	1,00	0,00
			A.40	Identificar la melodía trocada en las frases principales.	1,00	0,00
		Articulación	A.41	Lograr un "toque" legato parejo.	1,00	0,00
		Aparato motor	A.42	Realizar una proyección de sonoridad nítida.	1,00	0,00
			A.43	Ejecutar la pieza al fondo de la tecla, sin dejar los dedos pegados.	1,42	1,16
			A.44	Colocar la postura correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado.	1,00	0,00

Categ	Cód	Concepto		Descripción	Desviación	
					Promedio	Estándar
B. Procesos de solución	Problemas conceptuales	Ritmo	B.01	Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).	1,58	0,79
			B.02	Aumento gradual de la velocidad en el estudio de la pieza.	2,33	1,44
			B.03	Selección de palabras que establezcan una relación con los valores de notas	1,75	1,42
			B.04	Solfear antes de tocar la pieza: con la voz articular los ritmos escritos y con las palmas hacer el pulso.	1,75	1,36
			B.05	Seleccionar un tiempo que permita tocar la pieza sin parar y repetir.	2,50	1,38
		Digitación	B.06	Selección de los dígitos en base a los patrones rítmico –melódicos.	1,67	1,23
			B.07	Preparar correctamente el 4to dedo de la mano derecha en la posición de Fa M	1,33	1,15
			B.08	Preparar correctamente el 2do dedo de la mano izquierda en la posición de Fa M	1,58	1,24
		Melodía	B.09	Agrupación de los patrones rítmico-melódicos, en base a los arpeggios, escalas y acordes.	1,83	1,40
			B.10	Clasificación de los intervalos.	2,42	1,83
			B.11	Practicar la conexión de los intervalos melódicos a la topografía del teclado.	1,67	1,56
			B.12	Trabajar las melodías trocadas de las dos frases principales. En la 1ra, la melodía comienza en la mano izquierda y en la 2da en la mano derecha.	1,42	1,00
			B.13	Trabajar la anticipación (preparación de manos) en los cambios de posiciones.	1,67	1,56
				Trabajar el desplazamiento por saltos:		
			B.14	a) Relación de distancias (punto de partida y punto de llegada).	1,33	1,15
			B.15	b) Impulso necesario desde el punto de partida.	1,25	0,87
		Articulación	B.16	Soluciones correctas del legatto: el aprendiz presiona la tecla hasta el fondo, y a último momento la suelta para conectarla con el siguiente sonido.	1,42	0,67
Frase musical	B.17	Diferenciación de las funciones armónicas de ambas frases. El aprendiz las comprueba mediante los acordes principales: I –IV-V-I	2,08	1,68		

Categ	Cód	Concepto		Descripción	Desviación		
					Promedio	Estándar	
		Armonía	B.18	Trabajar armónicamente los cambios de posiciones en la pieza.	1,50	1,24	
		Pedal de Resonancia		Trabajar los distintos pasos para colocar el Pedal de resonancia:			
			B.19	a) Apoyar el talón en el suelo, relajar el tobillo y colocar correctamente el pie sobre el pedal.	1,00	0,00	
			B.20	b) Presionar el pedal con la nota y levantar el empeine del pie después del último tiempo del compás.	1,00	0,00	
		Dinámica	B.21	Trabajar los dos tipos de intensidad sonora (mf y f).	1,17	0,39	
		Aparato motor		Trabajar la posición correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado:			
			B.22	a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo.	1,33	0,65	
			B.23	b) Colocar los dedos curvados.	2,17	0,72	
			B.24	c) Colocar el Pulgar relajado y cerca del segundo dedo.	1,33	0,65	
			B.25	d) Colocar las muñecas a la altura de los nudillos.	1,17	0,39	
			B.26	e) Colocar los hombros bajos.	1,00	0,00	
			B.27	f) Colocar el taburete a la altura que corresponda.	1,25	0,87	
			B.28	g) Colocar el cuerpo levemente inclinado hacia adelante.	1,00	0,00	
			B.29	h) Colocar la pierna derecha un poco más adelante que la pierna izquierda.	1,25	0,62	
		Estrategias de organización	B.30	Selección de la información importante	2,50	1,73	
			B.31	Selección de la información secundaria	2,50	1,73	
			B.32	División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias	2,42	1,73	
			Estrategias de apoyo	B.33	Repetición reflexiva	1,83	1,03
				B.34	Practicar por secciones en relación al análisis de la pieza	1,58	1,00
	B.35			Separar las dificultades técnicas de su contexto.	2,00	0,95	
	C. Producciones	Ejecución al piano	Ritmo	C.01	Ejecución de la pieza en un pulso parejo	2,58	0,90
				C.02	Realización uniforme de las corcheas.	2,83	1,03
				C.03	Lograr una ejecución sin parar y repetir.	2,25	0,75
C.04				Realización correcta de los apoyos	2,92	1,24	

Categ	Cód	Concepto		Descripción	Desviación	
					Promedio	Estándar
				métricos.		
			C.05	Realización de los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	2,75	0,75
		Digitación	C.06	Respetar el número de dígitos previamente seleccionados.	2,75	1,22
			C.07	Utilizar correctamente la digitación en los cambios de posiciones (saltos).	2,75	1,22
			C.08	Ejecutar correctamente el Si b en Fa M	3,08	1,24
		Articulación	C.09	Realizar correctamente la articulación "Legatto" en la ejecución de la pieza.	2,92	1,08
		Melodía	C.10	Agrupar correctamente los símbolos como patrones rítmico-melódicos.	3,08	1,51
			C.11	Aplicación correcta de la preparación anticipada de las manos, en los cambios de posiciones.	2,00	1,28
			C.12	Realización correcta de los desplazamientos por saltos.	2,00	0,95
		Frase musical	C.13	Realización correcta de las tensiones y distensiones armónicas de las frases principales.	2,25	1,14
		Aparato motor	C.14	Lograr en la ejecución la independencia de los dedos.	2,42	1,00
			C.15	Realización de un toque firme y al fondo de la tecla.	1,92	0,90
			C.16	Colocar correctamente la posición del cuerpo, brazos y manos.	1,92	0,51
			C.17	Lograr una correcta coordinación entre la partitura, sonido y el teclado.	1,67	0,65
			C.18	Realizar una correcta lectura "anticipada", con su respectiva preparación de manos.	1,75	1,22
			C.19	Realizar una correcta coordinación entre el aparato motor y el contexto rítmico de la pieza.	2,00	0,95
			C.20	Lograr en la ejecución, sostener la vista fija a la partitura, sin mirar el teclado.	1,33	0,89

Resultados de los aspectos considerados en el Protocolo Verbal, para los doce alumnos, por edad. Se presentan promedios y desviaciones estándar obtenidos.

TAMAÑO MUESTRA:	5	7
GÉNERO (Mujer/Varón):	-	-
EDAD (Años):	10	12
CENTRO (Sistema tradicional y Sistema renovador):	-	-

Categ	Cód	Concepto		prom	dstd	prom	Dstd	
A. Planteamientos	Problemas conceptuales	Ritmo	A.01	5,00	0,00	5,00	0,00	
			A.02	4,86	0,38	5,00	0,00	
			A.03	4,29	1,25	4,40	1,34	
			A.04	5,00	0,00	4,80	0,45	
			A.05	4,57	1,13	3,20	1,79	
		Frase musical	A.06	2,71	2,14	1,80	1,79	
			A.07	2,14	1,95	1,80	1,79	
			A.08	2,14	1,95	2,60	2,19	
		Armonía	A.09	2,43	1,90	2,60	2,19	
			A.10	2,14	1,95	2,60	2,19	
			A.11	2,14	1,95	2,60	2,19	
		Digitación	A.12	2,57	1,81	2,00	1,73	
			A.13	1,43	1,13	2,60	2,19	
		Tonalidad	A.14	3,86	1,95	4,40	0,89	
		Melodía	A.15	4,86	0,38	4,40	0,89	
			A.16	4,29	1,50	2,60	2,19	
			A.17	3,71	1,70	2,60	2,19	
			A.18	3,43	1,81	2,60	2,19	
			A.19	1,43	1,13	1,80	1,79	
			A.20	3,14	2,04	3,00	1,87	
			A.21	2,29	1,89	1,20	0,45	
			A.22	1,71	1,50	1,80	1,79	
			Intervalos	A.23	3,14	1,68	3,40	1,67
				A.24	2,00	1,29	2,20	1,79
		Dinámica	A.25	4,71	0,49	4,80	0,45	
		Pedal de Resonancia	A.26	1,00	0,00	1,80	1,79	
		Aparato motor	A.27	1,86	0,90	1,80	1,79	
	Problemas Estructurales	Relación interconceptual	A.28	2,43	1,90	2,20	1,64	
			A.29	2,43	1,90	2,20	1,64	
			A.30	2,86	1,68	2,00	1,22	
			A.31	1,00	0,00	1,40	0,89	
			A.32	3,00	1,29	2,20	1,30	
			A.33	3,14	1,07	3,00	1,41	
	Objetivos	Armonía	A.34	1,00	0,00	1,00	0,00	
			A.35	1,00	0,00	1,00	0,00	
		Ritmo	A.36	2,29	1,89	3,80	1,79	

TAMAÑO MUESTRA: 5 7

GÉNERO (Mujer/Varón): - -

EDAD (Años): 10 12

CENTRO (Sistema tradicional y Sistema renovador): - -

Categ	Cód	Concepto		prom	dstd	prom	Dstd
			A.37	3,86	1,68	3,60	1,95
		Melodía	A.38	3,29	2,14	3,40	2,19
			A.39	1,00	0,00	1,00	0,00
			A.40	1,00	0,00	1,00	0,00
			Articulación	A.41	1,00	0,00	1,00
		Aparato motor	A.42	1,00	0,00	1,00	0,00
			A.43	1,71	1,50	1,00	0,00
			A.44	1,00	0,00	1,00	0,00
B. Procesos de solución	Problemas conceptuales	Ritmo	B.01	1,14	0,38	2,20	0,84
			B.02	2,43	1,40	2,20	1,64
			B.03	1,86	1,57	1,60	1,34
			B.04	1,57	1,13	2,00	1,73
			B.05	2,57	1,40	2,40	1,52
		Digitación	B.06	1,71	1,25	1,60	1,34
			B.07	1,00	0,00	1,80	1,79
			B.08	1,43	0,79	1,80	1,79
		Melodía	B.09	1,14	0,38	2,80	1,79
			B.10	2,14	1,95	2,80	1,79
			B.11	1,57	1,51	1,80	1,79
			B.12	1,00	0,00	2,00	1,41
			B.13	1,57	1,51	1,80	1,79
			B.14	1,00	0,00	1,80	1,79
			B.15	1,00	0,00	1,60	1,34
		Articulación	B.16	1,14	0,38	1,80	0,84
		Frase musical	B.17	1,57	1,51	2,80	1,79
		Armonía	B.18	1,29	0,76	1,80	1,79
		Pedal de Resonancia	B.19	1,00	0,00	1,00	0,00
			B.20	1,00	0,00	1,00	0,00
		Dinámica	B.21	1,29	0,49	1,00	0,00
		Aparato motor	B.22	1,00	0,00	1,80	0,84
			B.23	2,14	0,90	2,20	0,45
			B.24	1,00	0,00	1,80	0,84
			B.25	1,00	0,00	1,40	0,55
			B.26	1,00	0,00	1,00	0,00
			B.27	1,00	0,00	1,60	1,34
			B.28	1,00	0,00	1,00	0,00
			B.29	1,29	0,76	1,20	0,45

TAMAÑO MUESTRA: 5 7

GÉNERO (Mujer/Varón): - -

EDAD (Años): 10 12

CENTRO (Sistema tradicional y Sistema renovador): - -

Categ	Cód	Concepto		prom	dstd	prom	Dstd	
	Problemas Estructurales	Estrategias de organización	B.30	2,14	1,57	3,00	2,00	
			B.31	2,14	1,57	3,00	2,00	
			B.32	2,14	1,57	2,80	2,05	
		Estrategias de apoyo	B.33	1,71	0,76	2,00	1,41	
			B.34	1,29	0,49	2,00	1,41	
			B.35	1,71	0,76	2,40	1,14	
	C. Producciones	Ejecución al piano	Ritmo	C.01	2,57	0,98	2,60	0,89
				C.02	2,86	0,90	2,80	1,30
				C.03	2,29	0,95	2,20	0,45
				C.04	3,00	1,41	2,80	1,10
				C.05	2,86	0,69	2,60	0,89
			Digitación	C.06	2,86	1,07	2,60	1,52
				C.07	2,71	1,11	2,80	1,48
				C.08	3,43	0,53	2,60	1,82
Articulación			C.09	3,00	1,29	2,80	0,84	
Melodía			C.10	3,29	1,11	2,80	2,05	
			C.11	1,86	1,07	2,20	1,64	
			C.12	2,00	1,00	2,00	1,00	
Frase musical			C.13	2,43	1,40	2,00	0,71	
Aparato motor			C.14	2,29	1,11	2,60	0,89	
	C.15	1,71	0,49	2,20	1,30			
	C.16	1,86	0,38	2,00	0,71			
	C.17	1,57	0,53	1,80	0,84			
	C.18	1,57	0,79	2,00	1,73			
	C.19	2,00	1,15	2,00	0,71			
	C.20	1,14	0,38	1,60	1,34			

Resultados de los aspectos considerados en el Protocolo Verbal, para los doce alumnos, por centro. Se presentan promedios y desviaciones estándar obtenidos.

		TAMAÑO MUESTRA:		5	7		
		GÉNERO (Mujer/Varón):		-	-		
		EDAD (Años):		-	-		
		CENTRO (Sistema tradicional/Sistema renovador):		T	R		
Categ	Cód	Concepto		prom	dstd	prom	dstd
A. Planteamientos	Problemas conceptuales	Ritmo	A.01	5,00	0,00	5,00	0,00
			A.02	4,80	0,45	5,00	0,00
			A.03	3,40	1,52	5,00	0,00
			A.04	5,00	0,00	4,86	0,38
			A.05	3,40	1,52	4,43	1,51
		Frase musical	A.06	1,00	0,00	3,29	2,14
			A.07	1,00	0,00	2,71	2,14
			A.08	1,00	0,00	3,29	2,14
		Armonía	A.09	1,40	0,89	3,29	2,14
			A.10	1,00	0,00	3,29	2,14
			A.11	1,00	0,00	3,29	2,14
		Digitación	A.12	1,60	0,89	2,86	2,04
			A.13	1,60	1,34	2,14	1,95
		Tonalidad	A.14	2,80	1,79	5,00	0,00
		Melodía	A.15	4,20	0,84	5,00	0,00
			A.16	2,40	1,95	4,43	1,51
			A.17	2,60	2,19	3,71	1,70
			A.18	1,80	1,79	4,00	1,53
			A.19	1,00	0,00	2,00	1,73
			A.20	1,20	0,45	4,43	1,13
			A.21	1,00	0,00	2,43	1,81
			A.22	1,00	0,00	2,29	1,89
		Intervalos	A.23	1,80	1,10	4,29	0,95
			A.24	1,40	0,89	2,57	1,62
		Dinámica	A.25	4,80	0,45	4,71	0,49
		Pedal de Resonancia	A.26	1,00	0,00	1,57	1,51
		Aparato motor	A.27	1,00	0,00	2,43	1,40
	Problemas Estructurales	Relación interconceptual	A.28	1,00	0,00	3,29	1,70
			A.29	1,00	0,00	3,29	1,70
			A.30	1,60	0,89	3,14	1,57
			A.31	1,00	0,00	1,29	0,76
			A.32	1,60	0,89	3,43	0,98
			A.33	2,20	0,45	3,71	1,11
	Objetivos	Armonía	A.34	1,00	0,00	1,00	0,00
			A.35	1,00	0,00	1,00	0,00
		Ritmo	A.36	1,80	1,79	3,71	1,70

TAMAÑO MUESTRA: 5 7
GÉNERO (Mujer/Varón): - -
EDAD (Años): - -
CENTRO (Sistema tradicional/Sistema renovador): T R

Categ	Cód	Concepto		prom	dstd	prom	dstd
		Melodía	A.37	2,80	2,05	4,43	1,13
			A.38	3,40	2,19	3,29	2,14
			A.39	1,00	0,00	1,00	0,00
			A.40	1,00	0,00	1,00	0,00
		Articulación	A.41	1,00	0,00	1,00	0,00
			A.42	1,00	0,00	1,00	0,00
		Aparato motor	A.43	1,20	0,45	1,57	1,51
			A.44	1,00	0,00	1,00	0,00
		B. Procesos de solución	Problemas conceptuales	Ritmo	B.01	1,20	0,45
B.02	1,60				0,55	2,86	1,68
B.03	1,00				0,00	2,29	1,70
B.04	1,00				0,00	2,29	1,60
B.05	1,60				0,55	3,14	1,46
Digitación	B.06			1,00	0,00	2,14	1,46
	B.07			1,00	0,00	1,57	1,51
	B.08			1,00	0,00	2,00	1,53
Melodía	B.09			1,00	0,00	2,43	1,62
	B.10			1,00	0,00	3,43	1,81
	B.11			1,00	0,00	2,14	1,95
	B.12			1,00	0,00	1,71	1,25
	B.13			1,00	0,00	2,14	1,95
	B.14			1,00	0,00	1,57	1,51
	B.15			1,00	0,00	1,43	1,13
Articulación	B.16			1,20	0,45	1,57	0,79
Frase musical	B.17			1,00	0,00	2,86	1,86
Armonía	B.18			1,00	0,00	1,86	1,57
Pedal de Resonancia	B.19			1,00	0,00	1,00	0,00
	B.20			1,00	0,00	1,00	0,00
Dinámica	B.21			1,20	0,45	1,14	0,38
Aparato motor	B.22			1,00	0,00	1,57	0,79
	B.23			2,00	0,00	2,29	0,95
	B.24			1,20	0,45	1,43	0,79
	B.25			1,20	0,45	1,14	0,38
	B.26			1,00	0,00	1,00	0,00
	B.27			1,00	0,00	1,43	1,13
	B.28			1,00	0,00	1,00	0,00
	B.29			1,00	0,00	1,43	0,79

TAMAÑO MUESTRA:	5	7
GÉNERO (Mujer/Varón):	-	-
EDAD (Años):	-	-
CENTRO (Sistema tradicional/Sistema renovador):	T	R

Categ	Cód	Concepto		prom	dstd	prom	dstd
Problemas Estructurales	Estrategias de organización	B.30		1,00	0,00	3,57	1,51
		B.31		1,00	0,00	3,57	1,51
		B.32		1,00	0,00	3,43	1,62
	Estrategias de apoyo	B.33		1,40	0,55	2,14	1,21
		B.34		1,00	0,00	2,00	1,15
		B.35		1,40	0,55	2,43	0,98
C. Producciones	Ritmo	C.01		2,20	1,10	2,86	0,69
		C.02		2,40	0,89	3,14	1,07
		C.03		1,80	0,45	2,57	0,79
		C.04		2,20	1,10	3,43	1,13
		C.05		2,40	0,89	3,00	0,58
	Digitación	C.06		2,40	1,14	3,00	1,29
		C.07		1,80	0,84	3,43	0,98
		C.08		2,60	1,14	3,43	1,27
	Articulación	C.09		2,80	1,30	3,00	1,00
	Melodía	C.10		2,00	0,71	3,86	1,46
		C.11		1,20	0,45	2,57	1,40
		C.12		1,40	0,89	2,43	0,79
	Frase musical	C.13		2,20	1,64	2,29	0,76
	Aparato motor	C.14		1,60	0,55	3,00	0,82
		C.15		1,20	0,45	2,43	0,79
		C.16		1,60	0,55	2,14	0,38
		C.17		1,20	0,45	2,00	0,58
		C.18		1,20	0,45	2,14	1,46
		C.19		1,80	1,30	2,14	0,69
		C.20		1,20	0,45	1,43	1,13

A1.2 Análisis Estadístico de resultados del Protocolo Verbal

Contraste de hipótesis de diferencia de medias, entre grupos definidos por Centro de Estudios y Edad.

A1.2.1 Grupos

La muestra objeto de análisis, estaba compuesta por 12 individuos: alumnos que estudiaban Música (instrumento: piano) en un Sistema renovador y en un Sistema tradicional, con edades de 10 y 12 años.

A estos alumnos, se le realizaron entrevistas, y se les hizo participar en una serie de actividades.

Las características de cada individuo son las siguientes.

Alumno nº	Género	Edad	Centro
1	Mujer	12 años	sistema renovador
2	Varón	10 años	Sistema tradicional
3	Varón	10 años	sistema tradicional
4	Varón	10 años	sistema tradicional
5	Mujer	10 años	sistema renovador
6	Mujer	10 años	sistema renovador
7	Varón	12 años	sistema tradicional
8	Varón	12 años	sistema tradicional
9	Varón	10 años	sistema renovador
10	Varón	10 años	sistema renovador
11	varón	12 años	sistema renovador
12	Mujer	12 años	sistema renovador

Así, se han definido varios grupos para contrastar los resultados de los aspectos considerados, presentados anteriormente en el Anexo A.2, según se indica a continuación.

GRUPO	DESCRIPCIÓN	n_1	n_2	$n=n_1+n_2$
A1	10 años	7		
A2	12 años		5	12
B1	sistema tradicional	5		
B2	sistema renovador		7	12
B1.1	sistema tradicional / 10 años	3		
B1.2	sistema tradicional / 12 años		2	5
B2.1	sistema renovador / 10 años	4		
B2.2	sistema renovador / 12 años		3	7

En este Anexo, se presentan los resultados del análisis estadístico de los aspectos considerados.

A1.2.2 Pruebas aplicadas: selección, justificación y aplicación

Una vez obtenidos los resultados de los aspectos considerados, por cada grupo, es necesario estimar si las diferencias que pudiesen presentar éstos, se pueden considerar como tales, o bien atribuibles a efectos aleatorios (o fluctuaciones propias del azar muestral). Para ello, se aplican pruebas estadísticas usuales.

Hemos optado por aplicar el test **t-student** para diferencias de medias. Esta es una prueba paramétrica, que supone que la población sigue una distribución normal. También puede ser aplicada cuando esto no es así, pero en muestras suficientemente grandes.

Dado el tamaño muestral relativamente pequeño de los grupos definidos en esta investigación, también se ha aplicado un test no paramétrico, la prueba **U de Mann-Whitney**.

A continuación se describen brevemente estas pruebas. En ambos caso, se ha optado por un nivel de significancia $\alpha=5\%$

TEST PARAMÉTRICO: LA PRUEBA T-STUDENT PARA DIFERENCIA DE MEDIAS

El test t-student, es un método que se utiliza para contrastar hipótesis sobre medias en poblaciones con distribución normal. Fue desarrollada en 1899 por William Sealey Gosset (1876-1937), quien publicó sus hallazgos bajo el seudónimo "Student", de allí el nombre del test. La prueba t-Student permite considerar que las varianzas poblacionales sean iguales o no¹². En este caso, se ha considerado que las varianzas de las poblaciones serían iguales.

Así, para llevar a cabo el contraste, se definen dos hipótesis:

$$\begin{aligned} H_0: \mu_1 - \mu_2 &= 0 \\ H_1: \mu_1 - \mu_2 &\neq 0 \end{aligned}$$

Siendo μ_1 y μ_2 , las medias de las poblaciones a comparar. Suponiendo igualdad de varianzas poblacionales, se construye el estadístico de contraste experimental t dado por:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{EE(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)} = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{s^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

¹² Para conocer si se puede suponer que los datos siguen una distribución normal, se pueden realizar diversos contrastes llamados de bondad de ajuste, como la prueba de Kolmogorov o de Saphiro y Wilks. Para decidir si se puede suponer o no la igualdad de varianza en las dos poblaciones, se debe realizar previamente la prueba F-Snedecor de comparación de dos varianzas.

En donde x_1 y x_2 son las medias muestrales, n_1 y n_2 los tamaños, y s la desviación estándar, que se supone igual para las dos muestras. Bajo la hipótesis nula, el estadístico t sigue una distribución t-Student con grados de libertad gl :

$$gl = (n_1 - 1) + (n_2 - 1) = (n_1 + n_2 - 2).$$

TEST NO PARÁMETRICO: LA PRUEBA DE U DE MANN-WHITNEY

En el caso de que las muestras a comparar no cumplan con los supuestos en los que se basa el test t-student, distribución normal e igualdad de varianzas de las poblaciones muestrales (normalidad y homocedasticidad), una alternativa es el test de Mann-Whitney, un test no paramétrico, que recurre a la ordenación de los resultados.

La prueba fue propuesta inicialmente por Wilcoxon en 1945, para muestras de igual tamaño. Poco después, en 1947, Mann y Whitney extendieron el método para muestras de distinto tamaño, y dieron pautas para aplicar el método en muestras pequeñas, como es el caso de la presente investigación.

Se parte de dos muestras Y_1 e Y_2 , con tamaños muestrales n_1 y n_2 . Se mezclan las dos muestras como si fueran una, se ordenan los valores y se asignan rangos R_i , desde $i=1$ hasta $i= n$, siendo $n=n_1+n_2$. En caso de "empate", se asigna el rango promedio.

A continuación, se definen los estadísticos S_1 y S_2 , como la suma de los rangos asignados a la muestra 1 y a la muestra 2, y con éstos, los estadísticos U_i :

$$U_1 = n_1 n_2 + 0,5(n_1(n_1+1)) - S_1 \quad ; \quad U_2 = n_1 n_2 + 0,5(n_2(n_2+1)) - S_2$$

En este caso, las hipótesis a contrastar son las siguientes:

$$U=U_1 \quad \text{si } U_1 < 0,5n_1n_2$$

$$U=U_2 \quad \text{si } U_1 < 0,5n_1n_2$$

Los estadísticos de control, para muestras en donde $n > 15$, siguen una distribución normal estandarizada $N(0,1)$; para muestras con $n \leq 15$, existen tablas, para niveles de significancia $\alpha = 5\%$. Para la aplicación de esta prueba, se ha recurrido al paquete estadístico SPSS.

A1.2.3 Comparación por edad: grupos de 10 años y 12 años

Se han comparado las respuestas a los aspectos considerados, entre grupos de 10 años (5 individuos) y 12 años (7 individuos). Las respuestas consisten en valoraciones numéricas, entre 1 y 5 (escala de Lickert).

Se han aplicado dos pruebas para diferencias entre medias:

- t-student (test paramétrico)
- U de Mann-Whitney (test no paramétrico)

En ambos se ha optado por una significancia del 5%, con lo que los parámetros de corte son $t_0 = 2,228$ para t-student, y $Z = 1,96$ para U de Mann-Whitney.

En las tablas presentadas en páginas siguientes, se indican el promedio y la desviación estándar de cada respuesta para tres grupos:

- Todos (12 individuos),
- 10 años (5 individuos) y
- 12 años (7 individuos)

También se indican los parámetros obtenidos para cada test (t para t-student, y Z para Mann-Whitney), y se han resaltado aquellos aspectos que presentarían diferencias que se podrían considerar estadísticamente representativas, con la metodología aplicada.

En el siguiente cuadro se indican aquellos aspectos en los que en al menos uno de los test aplicados, se habrían observado diferencias estadísticamente significativas.

Categ., cód. y concepto	Descripción	Diferencias con...	
		... t- st.	...M-W
B. Procesos de solución			
Problemas conceptuales			
Ritmo	B.01 Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).	sí	sí
Aparato motor	B.22 a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo.	no	sí
	B.24 c) Colocar el Pulgar relajado y cerca del segundo dedo.	no	sí

A continuación, se presenta el detalle de la aplicación de ambos test, en todos los aspectos considerados.

PROTOCOLO VERBAL (x Edad)										(5,0%) (5,0%)		
				ALUMNOS:		7		5		2,228 1,960		
				GÉNERO:		M/V		M/V				
				EDAD:		10		12				
				CENTRO:		R/T		R/T				
Categ	Cód	Concepto	Descripción	pro	Dst	pro	Dst	pro	Dst	t	Z	
				m	d	m	d	m	d			
A. Planteamientos	Problemas conceptuales	Ritmo	A.01	Identificación del compás binario.	5,00	0,00	5,00	0,00	5,00	0,00	-	0,000
			A.02	Comprensión de las relaciones de duración entre las figuras musicales.	4,92	0,29	4,86	0,38	5,00	0,00	1,021	0,845
			A.03	Comprensión de los apoyos metricos primarios (fuerte-debil)	4,33	1,23	4,29	1,25	4,40	1,34	0,149	0,214
			A.04	Comprensión del pulso.	4,92	0,29	5,00	0,00	4,80	0,45	0,986	1,183
			A.05	Comprensión del ritmo en los arpegios descendentes.	4,00	1,54	4,57	1,13	3,20	1,79	1,501	1,550
		Frase musical	A.06	Identificación de las frases principales	2,33	1,97	2,71	2,14	1,80	1,79	0,806	0,793
			A.07	Identificación de la frase conclusiva.	2,00	1,81	2,14	1,95	1,80	1,79	0,316	0,324
			A.08	Identificación de la frase suspensiva.	2,33	1,97	2,14	1,95	2,60	2,19	0,372	0,396
		Armonía	A.09	Identificación de los acordes principales I-IV-V.	2,50	1,93	2,43	1,90	2,60	2,19	0,141	0,093
			A.10	Identificación de los acordes suspensivos.	2,33	1,97	2,14	1,95	2,60	2,19	0,372	0,396
			A.11	Identificación de los acordes conclusivos.	2,33	1,97	2,14	1,95	2,60	2,19	0,372	0,396
		Digitación	A.12	Comprensión de la relación entre los dedos seguidos y los dedos saltados.	2,33	1,72	2,57	1,81	2,00	1,73	0,553	0,613
			A.13	Identificación del cuarto dedo en la tecla negra en la posición de Fa M.	1,92	1,68	1,43	1,13	2,60	2,19	1,086	1,176
		Tonalidad	A.14	Definición de la tonalidad	4,08	1,56	3,86	1,95	4,40	0,89	0,655	0,000
		Melodía	A.15	Identificación del patrón rítmico-melódico: escala ascendente.	4,67	0,65	4,86	0,38	4,40	0,89	1,065	1,069
			A.16	Identificación del patrón rítmico-melódico: arpegio descendente.	3,58	1,93	4,29	1,50	2,60	2,19	1,482	1,296
			A.17	Identificación de los cambios de posiciones (desplazamiento por	3,25	1,91	3,71	1,70	2,60	2,19	0,947	1,061

PROTOCOLO VERBAL (x Edad)								(5,0%) (5,0%)			
										2,228 1,960	
				ALUMNOS:		7		5			
				GÉNERO:		M/V		M/V			
				EDAD:		10		12			
				CENTRO:		R/T		R/T			
Categ	Cód	Concepto	Descripción	pro m	Dst d	pro m	Dst d	pro m	Dst d	t	Z
			salto).								
			A.18 Identificación de las distintas posiciones: por ej. Do M, Sol M etc.	3,08	1,93	3,43	1,81	2,60	2,19	0,691	0,613
			A.19 Comprensión de la anticipación en los cambios de posiciones (preparación de las manos).	1,58	1,38	1,43	1,13	1,80	1,79	0,407	0,375
			A.20 Identificación de la melodía en bloques (patrones rítmicos-melódicos).	3,08	1,88	3,14	2,04	3,00	1,87	0,126	0,172
			A.21 Identificación de la melodía alternada (dividida entre las manos).	1,83	1,53	2,29	1,89	1,20	0,45	1,490	0,971
			A.22 Identificación de la melodía trocada.	1,75	1,54	1,71	1,50	1,80	1,79	0,087	0,214
		Intervalos	A.23 Identificación de los intervalos.	3,25	1,60	3,14	1,68	3,40	1,67	0,262	0,255
			A.24 Identificación de los intervalos en los cambios de posiciones (saltos).	2,08	1,44	2,00	1,29	2,20	1,79	0,212	0,091
		Dinámica	A.25 Comprensión de la diferencia entre el mf y el f.	4,75	0,45	4,71	0,49	4,80	0,45	0,316	0,324
		Pedal de Resonancia	A.26 Identificación del pedal puesto con la nota.	1,33	1,15	1,00	0,00	1,80	1,79	0,986	1,183
		Aparato motor	A.27 Comprensión de la posición correcta del cuerpo, brazos y manos en el teclado.	1,83	1,27	1,86	0,90	1,80	1,79	0,065	0,818
Problemas Estructurales		Relación interconceptual	A.28 Comprensión de la información importante.	2,33	1,72	2,43	1,90	2,20	1,64	0,223	0,088
			A.29 Comprensión de la información secundaria.	2,33	1,72	2,43	1,90	2,20	1,64	0,223	0,088
			A.30 Captación de las similitudes y diferencias de la pieza.	2,50	1,51	2,86	1,68	2,00	1,22	1,029	0,919
			A.31 Establecer las relaciones entre la topografía del teclado, dirección del sonido y dirección de las notas de la partitura.	1,17	0,58	1,00	0,00	1,40	0,89	0,986	1,183
			A.32 Detección de los problemas específicos de la pieza.	2,67	1,30	3,00	1,29	2,20	1,30	1,052	1,003
			A.33 Detección del alumno, de sus problemas de	3,08	1,16	3,14	1,07	3,00	1,41	0,190	0,426

PROTOCOLO VERBAL (x Edad)										(5,0%) (5,0%)	
										2,228 1,960	
				ALUMNOS:		7		5			
				GÉNERO:		M/V		M/V			
				EDAD:		10		12			
				CENTRO:		R/T		R/T			
Categ	Cód	Concepto	Descripción	pro m	Dst d	pro m	Dst d	pro m	Dst d	t	Z
			ejecución.								
		Armonía	A.34 Identificar correctamente los acordes principales de la pieza.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			A.35 Diferenciar el acorde de Tónica del de Dominante.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
		Ritmo	A.36 Lograr un pulso uniforme.	2,92	1,93	2,29	1,89	3,80	1,79	1,413	1,313
			A.37 Realizar los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	3,75	1,71	3,86	1,68	3,60	1,95	0,238	0,091
		Melodía	A.38 Realizar correctamente el desplazamiento por saltos (cambios de posiciones) en la pieza..	3,33	2,06	3,29	2,14	3,40	2,19	0,090	0,095
			A.39 Identificar la melodía alternada.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			A.40 Identificar la melodía trocada en las frases principales.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
		Articulación	A.41 Lograr un "toque" legatto parejo.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
		Aparato motor	A.42 Realizar una proyección de sonoridad nítida.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			A.43 Ejecutar la pieza al fondo de la tecla, sin dejar los dedos pegados.	1,42	1,16	1,71	1,50	1,00	0,00	1,289	1,248
			A.44 Colocar la postura correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
B. Procesos de solución	Problemas conceptuales	Ritmo	B.01 Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).	1,58	0,79	1,14	0,38	2,20	0,84	2,614	2,289
			B.02 Aumento gradual de la velocidad en el estudio de la pieza.	2,33	1,44	2,43	1,40	2,20	1,64	0,252	0,507
			B.03 Selección de palabras que establezcan una relación con los valores de notas	1,75	1,42	1,86	1,57	1,60	1,34	0,305	0,320
			B.04 Solfear antes de tocar la pieza: con la voz articular los ritmos escritos y con las palmas hacer el pulso.	1,75	1,36	1,57	1,13	2,00	1,73	0,481	0,484
			B.05 Seleccionar un tiempo que permita tocar la pieza sin parar y repetir.	2,50	1,38	2,57	1,40	2,40	1,52	0,199	0,085
		Digitación	B.06 Selección de los dígitos en base a los patrones rítmico –	1,67	1,23	1,71	1,25	1,60	1,34	0,149	0,214

PROTOCOLO VERBAL (x Edad)								(5,0%) (5,0%)				
				ALUMNOS:				2,228 1,960				
				GÉNERO:				7 M/V 5 M/V				
				EDAD:				10 12				
				CENTRO:				R/T R/T				
Categ	Cód	Concepto	Descripción	pro m	Dst d	pro m	Dst d	pro m	Dst d	t	Z	
			melódicos.									
			B.07 Preparar correctamente el 4to dedo de la mano derecha en la posición de Fa M	1,33	1,15	1,00	0,00	1,80	1,79	0,986	1,183	
			B.08 Preparar correctamente el 2do dedo de la mano izquierda en la posición de Fa M	1,58	1,24	1,43	0,79	1,80	1,79	0,431	0,107	
		Melodía	B.09 Agrupación de los patrones rítmico-melódicos, en base a los arpeggios, escalas y acordes.	1,83	1,40	1,14	0,38	2,80	1,79	2,013	1,836	
			B.10 Clasificación de los intervalos.	2,42	1,83	2,14	1,95	2,80	1,79	0,605	0,639	
			B.11 Practicar la conexión de los intervalos melódicos a la topografía del teclado.	1,67	1,56	1,57	1,51	1,80	1,79	0,232	0,251	
			B.12 Trabajar las melodías trocadas de las dos frases principales. En la 1ra, la melodía comienza en la mano izquierda y en la 2da en la mano derecha.	1,42	1,00	1,00	0,00	2,00	1,41	1,559	1,748	
			B.13 Trabajar la anticipación (preparación de manos) en los cambios de posiciones.	1,67	1,56	1,57	1,51	1,80	1,79	0,232	0,251	
				Trabajar el desplazamiento por saltos:							-	-
			B.14 a) Relación de distancias (punto de partida y punto de llegada).	1,33	1,15	1,00	0,00	1,80	1,79	0,986	1,183	
			B.15 b) Impulso necesario desde el punto de partida.	1,25	0,87	1,00	0,00	1,60	1,34	0,986	1,183	
			Articulación	B.16 Soluciones correctas del legato: el aprendiz presiona la tecla hasta el fondo, y a último momento la suelta para conectarla con el siguiente sonido.	1,42	0,67	1,14	0,38	1,80	0,84	1,625	1,659
				Frase musical	B.17 Diferenciación de las funciones armónicas de ambas frases. El aprendiz las comprueba mediante los acordes principales: I –IV-V-I	2,08	1,68	1,57	1,51	2,80	1,79	1,246

PROTOCOLO VERBAL (x Edad)										(5,0%) (5,0%)	
										2,228 1,960	
						7 M/V		5 M/V			
						10 R/T		12 R/T			
Categ	Cód	Concepto	Descripción	pro m	Dst d	pro m	Dst d	pro m	Dst d	t	Z
		Armonía	B.18 Trabajar armónicamente los cambios de posiciones en la pieza.	1,50	1,24	1,29	0,76	1,80	1,79	0,599	0,375
		Pedal de Resonancia	B.19 a) Apoyar el talón en el suelo, relajar el tobillo y colocar correctamente el pie sobre el pedal.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			B.20 b) Presionar el pedal con la nota y levantar el empeine del pie después del último tiempo del compás.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			Dinámica	B.21 Trabajar los dos tipos de intensidad sonora (mf y f).	1,17	0,39	1,29	0,49	1,00	0,00	1,581
		Aparato motor	B.22 a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo.	1,33	0,65	1,00	0,00	1,80	0,84	2,108	2,245
			B.23 b) Colocar los dedos curvados.	2,17	0,72	2,14	0,90	2,20	0,45	0,146	0,533
			B.24 c) Colocar el Pulgar relajado y cerca del segundo dedo.	1,33	0,65	1,00	0,00	1,80	0,84	2,108	2,245
			B.25 d) Colocar las muñecas a la altura de los nudillos.	1,17	0,39	1,00	0,00	1,40	0,55	1,610	1,755
			B.26 e) Colocar los hombros bajos.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			B.27 f) Colocar el taburete a la altura que corresponda.	1,25	0,87	1,00	0,00	1,60	1,34	0,986	1,183
			B.28 g) Colocar el cuerpo levemente inclinado hacia adelante.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			B.29 h) Colocar la pierna derecha un poco más adelante que la pierna izquierda.	1,25	0,62	1,29	0,76	1,20	0,45	0,248	0,125
			Problemas Estructurales	B.30 Selección de la información importante	2,50	1,73	2,14	1,57	3,00	2,00	0,795
		B.31 Selección de la información secundaria		2,50	1,73	2,14	1,57	3,00	2,00	0,795	0,793
		B.32 División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias		2,42	1,73	2,14	1,57	2,80	2,05	0,599	0,613

PROTOCOLO VERBAL (x Edad)								(5,0%) (5,0%)					
						7 M/V		5 M/V		2,228 1,960			
						10		12					
						R/T		R/T					
						R/T		R/T					
Categ	Cód	Concepto	Descripción	pro m	Dst d	pro m	Dst d	pro m	Dst d	t	Z		
			B.33 Repetición reflexiva	1,83	1,03	1,71	0,76	2,00	1,41	-	-		
		Estrategias de apoyo	B.34 Practicar por secciones en relación al análisis de la pieza	1,58	1,00	1,29	0,49	2,00	1,41	0,408	0,088		
			B.35 Separar las dificultades técnicas de su contexto.	2,00	0,95	1,71	0,76	2,40	1,14	-	-		
C. Producciones	Ejecución al piano	Ritmo	C.01 Ejecución de la pieza en un pulso parejo	2,58	0,90	2,57	0,98	2,60	0,89	0,053	0,086		
			C.02 Realización uniforme de las corcheas.	2,83	1,03	2,86	0,90	2,80	1,30	-	-		
			C.03 Lograr una ejecución sin parar y repetir.	2,25	0,75	2,29	0,95	2,20	0,45	0,211	0,000		
			C.04 Realización correcta de los apoyos métricos.	2,92	1,24	3,00	1,41	2,80	1,10	0,277	0,257		
			C.05 Realización de los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	2,75	0,75	2,86	0,69	2,60	0,89	-	-		
				Digitación	C.06 Respetar el número de dígitos previamente seleccionados.	2,75	1,22	2,86	1,07	2,60	1,52	0,324	0,585
					C.07 Utilizar correctamente la digitación en los cambios de posiciones (saltos).	2,75	1,22	2,71	1,11	2,80	1,48	-	-
					C.08 Ejecutar correctamente el Si b en Fa M	3,08	1,24	3,43	0,53	2,60	1,82	0,109	0,000
				Articulación	C.09 Realizar correctamente la articulación "Legatto" en la ejecución de la pieza.	2,92	1,08	3,00	1,29	2,80	0,84	0,978	0,844
				Melodía	C.10 Agrupar correctamente los símbolos como patrones rítmico-melódicos.	3,08	1,51	3,29	1,11	2,80	2,05	-	-
					C.11 Aplicación correcta de la preparación anticipada de las manos, en los cambios de posiciones.	2,00	1,28	1,86	1,07	2,20	1,64	0,478	0,580
					C.12 Realización correcta de los desplazamientos por saltos.	2,00	0,95	2,00	1,00	2,00	1,00	-	-
				Frase musical	C.13 Realización correcta de las tensiones y distensiones armónicas de las frase principales.	2,25	1,14	2,43	1,40	2,00	0,71	0,406	0,263
				Aparato motor	C.14 Lograr en la ejecución la independencia de los	2,42	1,00	2,29	1,11	2,60	0,89	0,000	0,000

A1.2.4 Comparación por centro de estudios: grupos de sistema tradicional y sistema renovador.

Se han comparado las respuestas a los aspectos considerados, entre grupos de sistema tradicional y sistema renovador. Las respuestas consisten en valoraciones numéricas, entre 1 y 5 (escala de Lickert).

Se han aplicado dos pruebas para diferencias entre medias:

- t-student (test paramétrico)
- U de Mann-Whitney (test no paramétrico)

En ambos se ha optado por una significancia del 5%, con lo que los parámetros de corte son $t_0=2,228$ para t-student, y $Z=1,96$ para U de Mann-Whitney.

En las tablas presentadas en páginas siguientes, se indican el promedio y la desviación estándar de cada respuesta para tres grupos:

- Todos (12 individuos),
- Alumnos de sistema tradicional (5 individuos) y
- Alumnos de sistema renovador (7 individuos)

También se indican los parámetros obtenidos para cada test (t para t-student, y Z para Mann-Whitney), y se han resaltado aquellos aspectos que presentarían diferencias que se podrían considerar estadísticamente representativas, con la metodología aplicada.

En el siguiente cuadro se indican aquellos aspectos en los que en al menos uno de los test aplicados, se habrían observado diferencias estadísticamente representativas. A continuación, se presenta el detalle de la aplicación de ambos test, en todos los aspectos considerados.

Categ., cód. y concepto	Descripción	Diferencias con...		
		... t- st.	...M-W	
A. Planteamientos				
Problemas conceptuales				
Ritmo	A.03	Comprensión de los apoyos métricos primarios (fuerte-débil).	si	si
Frase musical	A.06	Identificación de las frases principales	si	si
	A.08	Identificación de la frase suspensiva	si	si
Armonía	A.10	Identificación de los acordes suspensivos	si	si
	A.11	Identificación de los acordes conclusivos	si	si
Tonalidad	A.14	Definición de la tonalidad	si	si
Melodía	A.15	Identificación del patrón rítmico-melódico: escala ascendente	si	si
	A.16	Identificación del patrón rítmico-melódico: arpeggio descendente	no	si
	A.18	Identificación de las distintas posiciones: por ej. Do M, sol M, etc.	si	no
	A.20	Identificación de melodías en bloques (patrones rítmicos-melódicos)	si	si
Intervalos	A.23	Identificación de intervalos	si	si
Aparato motor	A.27	Comprensión de la posición correcta del cuerpo, brazos y manos en el teclado	si	si
Relación intercon- ceptual	A.28	Comprensión de la información importante	si	si
	A.29	Comprensión de la información secundaria	si	si
	A.32	Detección de los problemas específicos de la pieza	si	si
	A.33	Detección del alumno, de sus problemas de ejecución	si	si
B. Procesos de solución				
Problemas conceptuales				
Melodía	B.10	Clasificación de los intervalos	si	si
Problemas estructurales				
Estrategias de Organización	B.30	Selección de la información importante	si	si
	B.31	Selección de la información secundaria	si	si
	B.32	División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias	si	si
C. Producciones				
Ejecución al piano				
Digitación	C.07	Utilizar correctamente la digitación en los cambios de posiciones (saltos).	si	si
Melodía	C.10	Agrupar correctamente los símbolos como patrones rítmico-melódicos.	si	si
	C.11	Aplicación correcta de la preparación anticipada de las manos, en los cambios de posiciones.	no	si
Aparato motor	C.14	Lograr en la ejecución la independencia de los dedos.	si	si
	C.15	Realización de un toco firme y al fondo de la tecla.	si	si
	C.17	Lograr una correcta coordinación entre la partitura, sonido y el teclado.	si	si

PROTOCOLO VERBAL (x Centro)

ALUMNOS:

GÉNERO:

EDAD:

CENTRO:

5

M/V

10/1

2

T

7

M/V

10/1

2

R

(5,0%) (5,0%)

2,228 1,960

Categ	Cód	Concepto		Descripción	pro m	dst d	pro m	dst d	pro m	dst d	t	Z
A. Planteamientos	Problemas conceptuales	Ritmo	A.01	Identificación del compás binario.	5,00	0,00	5,00	0,00	5,00	0,00	-	-
			A.02	Comprensión de las relaciones de duración entre las figuras musicales.	4,92	0,29	4,80	0,45	5,00	0,00	1,208	1,183
			A.03	Comprensión de los apoyos métricos primarios (fuerte-debil)	4,33	1,23	3,40	1,52	5,00	0,00	2,849	2,245
			A.04	Comprensión del pulso.	4,92	0,29	5,00	0,00	4,86	0,38	0,833	0,845
			A.05	Comprensión del ritmo en los arpeggios descendentes.	4,00	1,54	3,40	1,52	4,43	1,51	1,160	1,259
		Frase Musical	A.06	Identificación de las frases principales	2,33	1,97	1,00	0,00	3,29	2,14	2,357	1,982
			A.07	Identificación de la frase conclusiva.	2,00	1,81	1,00	0,00	2,71	2,14	1,768	1,618
			A.08	Identificación de la frase suspensiva.	2,33	1,97	1,00	0,00	3,29	2,14	2,357	1,982
		Armonía	A.09	Identificación de los acordes principales I-IV-V.	2,50	1,93	1,40	0,89	3,29	2,14	1,840	1,574
			A.10	Identificación de los acordes suspensivos.	2,33	1,97	1,00	0,00	3,29	2,14	2,357	1,982
			A.11	Identificación de los acordes conclusivos.	2,33	1,97	1,00	0,00	3,29	2,14	2,357	1,982
		Digitación	A.12	Comprensión de la relación entre los dedos seguidos y los dedos saltados.	2,33	1,72	1,60	0,89	2,86	2,04	1,282	0,963
			A.13	Identificación del cuarto dedo en la tecla negra en la posición de Fa M.	1,92	1,68	1,60	1,34	2,14	1,95	0,535	0,535
		Tonalidad	A.14	Definición de la tonalidad	4,08	1,56	2,80	1,79	5,00	0,00	3,321	2,712
		Melodía	A.15	Identificación del patrón rítmico-melódico: escala ascendente.	4,67	0,65	4,20	0,84	5,00	0,00	2,582	2,245
			A.16	Identificación del patrón rítmico-melódico: arpeggio descendente.	3,58	1,93	2,40	1,95	4,43	1,51	2,037	2,037
			A.17	Identificación de los cambios de posiciones (desplazamiento por saltos).	3,25	1,91	2,60	2,19	3,71	1,70	0,994	1,061
			A.18	Identificación de las distintas posiciones: por ej. Do M, Sol M etc.	3,08	1,93	1,80	1,79	4,00	1,53	2,295	1,839

PROTOCOLO VERBAL (x Centro)

**ALUMNOS:
GÉNERO:**

**EDAD:
CENTRO:**

5
M/V
10/1
2
T

7
M/V
10/1
2
R

(5,0%) (5,0%)
2,228 1,960

Problemas Estructurales	Relación interconceptual	A.19	Comprensión de la anticipación en los cambios de posiciones (preparación de las manos).	1,58	1,38	1,00	0,00	2,00	1,73	-	-	
		A.20	Identificación de la melodía en bloques (patrones rítmicos-melódicos).	3,08	1,88	1,20	0,45	4,43	1,13	1,273	1,248	
		A.21	Identificación de la melodía alternada (dividida entre las manos).	1,83	1,53	1,00	0,00	2,43	1,81	-	-	
		A.22	Identificación de la melodía trocada.	1,75	1,54	1,00	0,00	2,29	1,89	-	-	
		Intervalos	A.23	Identificación de los intervalos.	3,25	1,60	1,80	1,10	4,29	0,95	1,738	1,942
			A.24	Identificación de los intervalos en los cambios de posiciones (saltos).	2,08	1,44	1,40	0,89	2,57	1,62	1,500	1,604
		Dinámica	A.25	Comprensión de la diferencia entre el mf ,y el f.	4,75	0,45	4,80	0,45	4,71	0,49	4,197	2,630
		Pedal de Resonancia	A.26	Identificación del pedal puesto con la nota.	1,33	1,15	1,00	0,00	1,57	1,51	-	-
		Aparato motor	A.27	Comprensión de la posición correcta del cuerpo, brazos y manos en el teclado.	1,83	1,27	1,00	0,00	2,43	1,40	0,833	0,845
			A.28	Comprensión de la información importante.	2,33	1,72	1,00	0,00	3,29	1,70	-	-
		Relación interconceptual	A.29	Comprensión de la información secundaria.	2,33	1,72	1,00	0,00	3,29	1,70	2,254	2,274
			A.30	Captación de las similitudes y diferencias de la pieza.	2,50	1,51	1,60	0,89	3,14	1,57	2,957	2,627
			A.31	Establecer las relaciones entre la topografía del teclado, dirección del sonido y dirección de las notas de la partitura.	1,17	0,58	1,00	0,00	1,29	0,76	-	-
			A.32	Detección de los problemas específicos de la pieza.	2,67	1,30	1,60	0,89	3,43	0,98	0,833	0,845
	A.33		Detección del alumno, de sus problemas de ejecución.	3,08	1,16	2,20	0,45	3,71	1,11	-	-	
	A.34		Identificar correctamente los acordes principales de la pieza.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	3,308	2,424	
	Objetivos	Armonía	A.35	Diferenciar el	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	2,851	2,299
											-	0,000

PROTOCOLO VERBAL (x Centro)								(5,0%)	(5,0%)			
				ALUMNOS:				2,228	1,960			
				GÉNERO:								
				EDAD:								
				CENTRO:								
						5	7					
						M/V	M/V					
						10/1	10/1					
						2	2					
						T	R					
				acorde de Tónica del de Dominante.								
		Ritmo	A.36	Lograr un pulso uniforme.	2,92	1,93	1,80	1,79	3,71	1,70	1,880	1,839
			A.37	Realizar los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	3,75	1,71	2,80	2,05	4,43	1,13	-	-
		Melodía	A.38	Realizar correctamente el desplazamiento por saltos (cambios de posiciones) en la pieza..	3,33	2,06	3,40	2,19	3,29	2,14	0,090	0,095
			A.39	Identificar la melodía alternada.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			A.40	Identificar la melodía trocada en las frases principales.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
		Articulación	A.41	Lograr un "toque" legatto parejo.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			A.42	Realizar una proyección de sonoridad nítida.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
		Aparato motor	A.43	Ejecutar la pieza al fondo de la tecla, sin dejar los dedos pegados.	1,42	1,16	1,20	0,45	1,57	1,51	0,527	0,125
			A.44	Colocar la postura correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
B. Procesos de solución	Problemas conceptuales	Ritmo	B.01	Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).	1,58	0,79	1,20	0,45	1,86	0,90	1,492	1,373
			B.02	Aumento gradual de la velocidad en el estudio de la pieza.	2,33	1,44	1,60	0,55	2,86	1,68	1,598	1,352
			B.03	Selección de palabras que establezcan una relación con los valores de notas	1,75	1,42	1,00	0,00	2,29	1,70	1,663	1,599
			B.04	Solfear antes de tocar la pieza: con la voz articular los ritmos escritos y con las palmas hacer el pulso.	1,75	1,36	1,00	0,00	2,29	1,60	1,768	1,937
			B.05	Seleccionar un tiempo que permita tocar la pieza sin parar y repetir.	2,50	1,38	1,60	0,55	3,14	1,46	2,222	1,795
		Digitación	B.06	Selección de los dígitos en base a los patrones rítmico – melódicos.	1,67	1,23	1,00	0,00	2,14	1,46	1,721	1,604

PROTOCOLO VERBAL (x Centro)

						5	7	(5,0%)	(5,0%)			
						M/V	M/V	2,228	1,960			
						10/1	10/1					
						2	2					
						T	R					
			B.07	Preparar correctamente el 4to dedo de la mano derecha en la posición de Fa M	1,33	1,15	1,00	0,00	1,57	1,51	-	-
			B.08	Preparar correctamente el 2do dedo de la mano izquierda en la posición de Fa M	1,58	1,24	1,00	0,00	2,00	1,53	-	-
			B.09	Agrupación de los patrones rítmico-melódicos, en base a los arpeggios, escalas y acordes.	1,83	1,40	1,00	0,00	2,43	1,62	-	-
			B.10	Clasificación de los intervalos.	2,42	1,83	1,00	0,00	3,43	1,81	-	-
			B.11	Practicar la conexión de los intervalos melódicos a la topografía del teclado.	1,67	1,56	1,00	0,00	2,14	1,95	-	-
			B.12	Trabajar las melodías trocadas de las dos frases principales. En la 1ra, la melodía comienza en la mano izquierda y en la 2da en la mano derecha.	1,42	1,00	1,00	0,00	1,71	1,25	-	-
			B.13	Trabajar la anticipación (preparación de manos) en los cambios de posiciones.	1,67	1,56	1,00	0,00	2,14	1,95	-	-
				Trabajar el desplazamiento por saltos:							-	-
			B.14	a) Relación de distancias (punto de partida y punto de llegada).	1,33	1,15	1,00	0,00	1,57	1,51	-	-
			B.15	b) Impulso necesario desde el punto de partida.	1,25	0,87	1,00	0,00	1,43	1,13	-	-
			B.16	Soluciones correctas del legatto: el aprendiz presiona la tecla hasta el fondo, y a último momento la suelta para conectarla con el siguiente sonido.	1,42	0,67	1,20	0,45	1,57	0,79	-	-
			B.17	Diferenciación de las funciones armónicas de ambas frases. El aprendiz las comprueba	2,08	1,68	1,00	0,00	2,86	1,86	-	-
											2,196	1,937
											2,954	2,284

PROTOCOLO VERBAL (x Centro)

**ALUMNOS:
GÉNERO:**

**EDAD:
CENTRO:**

5
M/V
10/1
2
T

7
M/V
10/1
2
R

(5,0%) (5,0%)
2,228 1,960

			mediante los acordes principales: I –IV- V-I										
	Armonía	B.18	Trabajar armónicamente los cambios de posiciones en la pieza.	1,50	1,24	1,00	0,00	1,86	1,57	-	-	1,201	1,248
	Pedal de Resonancia		Trabajar los distintos pasos para colocar el Pedal de resonancia:										
		B.19	a) Apoyar el talón en el suelo, relajar el tobillo y colocar correctamente el pie sobre el pedal.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000		
		B.20	b) Presionar el pedal con la nota y levantar el empeine del pie después del último tiempo del compás.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000		
	Dinámica	B.21	Trabajar los dos tipos de intensidad sonora (mf y f).	1,17	0,39	1,20	0,45	1,14	0,38	0,240	-	0,251	
	Aparato motor		Trabajar la posición correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado:										
		B.22	a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo.	1,33	0,65	1,00	0,00	1,57	0,79	-	-	1,601	1,604
		B.23	b) Colocar los dedos curvados.	2,17	0,72	2,00	0,00	2,29	0,95	-	-	0,662	0,533
		B.24	c) Colocar el Pulgar relajado y cerca del segundo dedo.	1,33	0,65	1,20	0,45	1,43	0,79	-	-	0,581	0,428
		B.25	d) Colocar las muñecas a la altura de los nudillos.	1,17	0,39	1,20	0,45	1,14	0,38	0,240	-	0,251	
		B.26	e) Colocar los hombros bajos.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000		
		B.27	f) Colocar el taburete a la altura que corresponda.	1,25	0,87	1,00	0,00	1,43	1,13	-	-	0,833	0,845
		B.28	g) Colocar el cuerpo levemente inclinado hacia adelante.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000		
		B.29	h) Colocar la pierna derecha un poco más adelante que la pierna izquierda.	1,25	0,62	1,00	0,00	1,43	0,79	-	-	1,201	1,248
	Estrategias	B.30	Selección de la	2,50	1,73	1,00	0,00	3,57	1,51	-	-		

PROTOCOLO VERBAL (x Centro)								(5,0%)	(5,0%)	
				ALUMNOS:				2,228	1,960	
				GÉNERO:						
				EDAD:						
				CENTRO:						
				5		7				
				M/V		M/V				
				10/1		10/1				
				2		2				
				T		R				
	de organización		información importante					3,750	2,643	
		B.31	Selección de la información secundaria	2,50	1,73	1,00	0,00	-	-	
		B.32	División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias					3,750	2,643	
								-	-	
				2,42	1,73	1,00	0,00	3,309	2,627	
								-	-	
				1,83	1,03	1,40	0,55	1,265	1,051	
		Estrategias de apoyo	B.33	Repeticón reflexiva					-	-
			B.34	Practicar por secciones en relación al análisis de la pieza	1,58	1,00	1,00	0,00	1,909	1,937
			B.35	Separar las dificultades técnicas de su contexto.	2,00	0,95	1,40	0,55	2,113	1,892
			Ritmo	C.01	Ejecución de la pieza en un pulso parejo	2,58	0,90	2,20	1,10	1,283
C.02	Realización uniforme de las corcheas.			2,83	1,03	2,40	0,89	1,265	1,401	
C.03	Lograr una ejecución sin parar y repetir.			2,25	0,75	1,80	0,45	1,961	1,840	
C.04	Realización correcta de los apoyos métricos.			2,92	1,24	2,20	1,10	1,876	1,717	
C.05	Realización de los patrones rítmico-melódicos en su exacta medida.			2,75	0,75	2,40	0,89	1,421	1,579	
								-	-	
				2,75	1,22	2,40	1,14	0,831	0,836	
Digitación	C.07			Utilizar correctamente la digitación en los cambios de posiciones (saltos).	2,75	1,22	1,80	0,84	-	-
	C.08			Ejecutar correctamente el Si b en Fa M	3,08	1,24	2,60	1,14	3,014	2,340
									-	-
				2,92	1,08	2,80	1,30	1,159	1,265	
Articulación	C.09	Realizar correctamente la articulación "Legatto" en la ejecución de la pieza.					-	-		
			2,92	1,08	2,80	1,30	0,302	0,765		
Melodía	C.10	Agrupar correctamente los símbolos como patrones rítmico-melódicos.	3,08	1,51	2,00	0,71	-	-		
	C.11	Aplicación correcta de la preparación anticipada de las manos, en los cambios de					2,602	2,070		
		2,00	1,28	1,20	0,45	-	-			
						2,094	2,189			

PROCOLO VERBAL (x Centro)

						5	7	(5,0%)	(5,0%)		
						M/V	M/V	2,228	1,960		
						10/1	10/1				
						2	2				
						T	R				
			posiciones.								
		C.12	Realización correcta de los desplazamientos por saltos.	2,00	0,95	1,40	0,89	2,43	0,79	-	-
	Frase musica	C.13	Realización correcta de las tensiones y distensiones armonicas de las frase principales.	2,25	1,14	2,20	1,64	2,29	0,76	0,123	0,769
	Aparato motor	C.14	Lograr en la ejecución la independencia de los dedos.	2,42	1,00	1,60	0,55	3,00	0,82	-	-
		C.15	Realización de un toco firme y al fondo de la tecla.	1,92	0,90	1,20	0,45	2,43	0,79	3,316	2,470
		C.16	Colocar correctamente la posición del cuerpo, brazos y manos.	1,92	0,51	1,60	0,55	2,14	0,38	-	-
		C.17	Lograr una correcta coordinación entre la partitura, sonido y el teclado.	1,67	0,65	1,20	0,45	2,00	0,58	2,044	1,817
		C.18	Realizar una correcta lectura "anticipada", con su respectiva preparación de manos.	1,75	1,22	1,20	0,45	2,14	1,46	-	-
		C.19	Realizar una correcta coordinación entre el aparato motor y el contexto rítmico de la pieza.	2,00	0,95	1,80	1,30	2,14	0,69	2,582	2,168
		C.20	Lograr en la ejecución, sostener la vista fija a la partitura, sin mirar el teclado.	1,33	0,89	1,20	0,45	1,43	1,13	-	-
											0,423

A1.2.5 Comparación por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años en Sistema Tradicional.

Para cada centro de estudio, se ha considerado de interés la comparación entre edades. A continuación se presentan los resultados de la comparación entre las respuestas a los aspectos considerados, entre grupos de alumnos de 10 y 12 años, en Sistema Tradicional. Las respuestas consisten en valoraciones numéricas, entre 1 y 5 (escala de Lickert).

En este caso, sólo se ha aplicado la prueba t-Student (test paramétrico) para diferencias entre medias. No fue posible aplicar el test no paramétrico U de Mann-Whitney, por la poca cantidad de individuos. Se ha optado por una significancia del 5%, con lo que el parámetro de corte es $t_0=3,182$ para t-student.

En las tablas presentadas en páginas siguientes, se indican el promedio y la desviación estándar de cada respuesta para tres grupos:

- Todos los alumnos de Sistema Tradicional de la muestra (5 individuos),
- Alumnos de 10 años de edad en Sistema Tradicional(3 individuos) y
- Alumnos de 12 años de edad en Sistema Tradicional(2 individuos)

También se indican los parámetros obtenidos para el test t-student, y se han resaltado aquellos aspectos que presentarían diferencias que, con la metodología aplicada, se podrían considerar estadísticamente representativas.

En el siguiente cuadro se indican aquellos aspectos en los que en al menos uno de los test aplicados, se habrían observado diferencias estadísticamente representativas.

Categ., cód. y concepto	Descripción	Diferencias con... ... t- st.
B. Procesos de solución		
Problemas estructurales		
Estrategias de	B.30 Selección de la información importante	Si
Organización	B.31 Selección de la información secundaria	Si

A continuación, se presenta el detalle de la aplicación de ambos test, en todos los aspectos considerados¹³.

¹³ En estas tablas, se indican Género: Mujerr (M), Varón (V); Edad: 10 años (10), 12 años (12); Centro: Renovador (R), Tradicional (T).

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)											(5,0%)		
											ALUMNOS: 3	2	3,182
											GÉNERO:		
											EDAD:	10	12
											CENTRO:	T	T
Categ	Cód	Concepto		Descripción	Pro m	dst d	pro m	dst d	pro m	dst d	T		
A. Planteamientos	Problemas conceptuales	Ritmo	A.01	Identificación del compás binario.	5,00	0,00	5,00	0,00	5,00	0,00	-		
			A.02	Comprensión de las relaciones de duración entre las figuras musicales.	4,92	0,29	4,67	0,58	5,00	0,00	0,775		
			A.03	Comprensión de los apoyos métricos primarios (fuerte-debil)	4,33	1,23	3,33	1,53	3,50	2,12	0,104		
			A.04	Comprensión del pulso.	4,92	0,29	5,00	0,00	5,00	0,00	-		
			A.05	Comprensión del ritmo en los arpeggios descendentes.	4,00	1,54	4,00	1,73	2,50	0,71	1,116		
		Frase musical	A.06	Identificación de las frases principales	2,33	1,97	1,00	0,00	1,00	0,00	-		
			A.07	Identificación de la frase conclusiva.	2,00	1,81	1,00	0,00	1,00	0,00	-		
			A.08	Identificación de la frase suspensiva.	2,33	1,97	1,00	0,00	1,00	0,00	-		
		Armonía	A.09	Identificación de los acordes principales I-IV-V.	2,50	1,93	1,67	1,15	1,00	0,00	0,775		
			A.10	Identificación de los acordes suspensivos.	2,33	1,97	1,00	0,00	1,00	0,00	-		
			A.11	Identificación de los acordes conclusivos.	2,33	1,97	1,00	0,00	1,00	0,00	-		
		Digitación	A.12	Comprensión de la relación entre los dedos seguidos y los dedos saltados.	2,33	1,72	2,00	1,00	1,00	0,00	1,342		
			A.13	Identificación del cuarto dedo en la tecla negra en la posición de Fa M.	1,92	1,68	2,00	1,73	1,00	0,00	0,775		
		Tonalidad	A.14	Definición de la tonalidad	4,08	1,56	2,33	2,31	3,50	0,71	0,662		
		Melodía	A.15	Identificación del patrón rítmico-melódico: escala ascendente.	4,67	0,65	4,67	0,58	3,50	0,71	2,049		
			A.16	Identificación del patrón rítmico-melódico: arpeggio descendente.	3,58	1,93	3,33	2,08	1,00	0,00	1,504		
			A.17	Identificación de los cambios de posiciones (desplazamiento por saltos).	3,25	1,91	3,67	2,31	1,00	0,00	1,549		
			A.18	Identificación de las distintas posiciones: por ej. Do M, Sol M etc.	3,08	1,93	2,33	2,31	1,00	0,00	0,775		

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)										(5,0%)		
		ALUMNOS:		3		2				3,182		
		GÉNERO:										
		EDAD:										
		CENTRO:										
						10		12				
						T		T				
Problemas Estructurales	Relación interconceptual	A.19	Comprensión de la anticipación en los cambios de posiciones (preparación de las manos).	1,58	1,38	1,00	0,00	1,00	0,00	-		
		A.20	Identificación de la melodía en bloques (patrones rítmicos-melódicos).	3,08	1,88	1,00	0,00	1,50	0,71	1,342		
		A.21	Identificación de la melodía alternada (dividida entre las manos).	1,83	1,53	1,00	0,00	1,00	0,00	-		
		A.22	Identificación de la melodía trocada.	1,75	1,54	1,00	0,00	1,00	0,00	-		
		Intervalos	A.23	Identificación de los intervalos.	3,25	1,60	1,67	1,15	2,00	1,41	0,293	
			A.24	Identificación de los intervalos en los cambios de posiciones (saltos).	2,08	1,44	1,00	0,00	2,00	1,41	1,342	
		Dinámica	A.25	Comprensión de la diferencia entre el mf ,y el f.	4,75	0,45	5,00	0,00	4,50	0,71	1,342	
		Pedal de Resonancia	A.26	Identificación del pedal puesto con la nota.	1,33	1,15	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
		Aparato motor	A.27	Comprensión de la posición correcta del cuerpo, brazos y manos en el teclado.	1,83	1,27	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
			A.28	Comprensión de la información importante.	2,33	1,72	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
		Objetivos	Armonía	A.29	Comprensión de la información secundaria.	2,33	1,72	1,00	0,00	1,00	0,00	-
				A.30	Captación de las similitudes y diferencias de la pieza.	2,50	1,51	2,00	1,00	1,00	0,00	1,342
				A.31	Establecer las relaciones entre la topografía del teclado, dirección del sonido y dirección de las notas de la partitura.	1,17	0,58	1,00	0,00	1,00	0,00	-
				A.32	Detección de los problemas específicos de la pieza.	2,67	1,30	2,00	1,00	1,00	0,00	1,342
				A.33	Detección del alumno, de sus problemas de ejecución.	3,08	1,16	2,33	0,58	2,00	0,00	0,775
		A.34	Identificar correctamente los acordes principales de la pieza.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-		
		A.35	Diferenciar el	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-		

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)										(5,0%)	
		ALUMNOS:		3		2				3,182	
		GÉNERO:									
		EDAD:									
		CENTRO:									
						10		12			
						T		T			
			acorde de Tónica del de Dominante.								
	Ritmo	A.36	Lograr un pulso uniforme.	2,92	1,93	1,00	0,00	3,00	2,83	-	
		A.37	Realizar los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	3,75	1,71	3,67	2,31	1,50	0,71	1,230	
	Melodía	A.38	Realizar correctamente el desplazamiento por saltos (cambios de posiciones) en la pieza..	3,33	2,06	3,67	2,31	3,00	2,83	0,293	
		A.39	Identificar la melodía alternada.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
		A.40	Identificar la melodía trocada en las frases principales.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
	Articulación	A.41	Lograr un "toque" legatto parejo.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
		A.42	Realizar una proyección de sonoridad nítida.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
	Aparato motor	A.43	Ejecutar la pieza al fondo de la tecla, sin dejar los dedos pegados.	1,42	1,16	1,33	0,58	1,00	0,00	0,775	
		A.44	Colocar la postura correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
B. Procesos de solución	Problemas conceptuales	Ritmo	B.01	Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).	1,58	0,79	1,00	0,00	1,50	0,71	-
			B.02	Aumento gradual de la velocidad en el estudio de la pieza.	2,33	1,44	1,67	0,58	1,50	0,71	0,293
			B.03	Selección de palabras que establezcan una relación con los valores de notas	1,75	1,42	1,00	0,00	1,00	0,00	-
			B.04	Solfear antes de tocar la pieza: con la voz articular los ritmos escritos y con las palmas hacer el pulso.	1,75	1,36	1,00	0,00	1,00	0,00	-
			B.05	Seleccionar un tiempo que permita tocar la pieza sin parar y repetir.	2,50	1,38	1,67	0,58	1,50	0,71	0,293
		Digitación	B.06	Selección de los dígitos en base a los patrones rítmico – melódicos.	1,67	1,23	1,00	0,00	1,00	0,00	-

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)										(5,0%)	
		ALUMNOS:		3		2				3,182	
		GÉNERO:									
		EDAD:		10		12					
		CENTRO:		T		T					
		B.07	Preparar correctamente el 4to dedo de la mano derecha en la posición de Fa M	1,33	1,15	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
		B.08	Preparar correctamente el 2do dedo de la mano izquierda en la posición de Fa M	1,58	1,24	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
	Melodía	B.09	Agrupación de los patrones rítmico-melódicos, en base a los arpeggios, escalas y acordes.	1,83	1,40	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
		B.10	Clasificación de los intervalos.	2,42	1,83	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
		B.11	Practicar la conexión de los intervalos melódicos a la topografía del teclado.	1,67	1,56	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
		B.12	Trabajar las melodías trocadas de las dos frases principales. En la 1ra, la melodía comienza en la mano izquierda y en la 2da en la mano derecha.	1,42	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
		B.13	Trabajar la anticipación (preparación de manos) en los cambios de posiciones.	1,67	1,56	1,00	0,00	1,00	0,00	-	
			Trabajar el desplazamiento por saltos:							-	
		B.14	a) Relación de distancias (punto de partida y punto de llegada).	1,33	1,15	1,00	0,00	1,57	1,51	0,717	
		B.15	b) Impulso necesario desde el punto de partida.	1,25	0,87	1,00	0,00	1,43	1,13	0,717	
		Articulación	B.16	Soluciones correctas del legatto: el aprendiz presiona la tecla hasta el fondo, y a último momento la suelta para conectarla con el siguiente sonido.	1,42	0,67	1,20	0,45	1,57	0,79	0,698
			B.17	Diferenciación de las funciones armónicas de ambas frases. El aprendiz las comprueba mediante los	2,08	1,68	1,00	0,00	2,86	1,86	1,890

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)										(5,0%)
			ALUMNOS:			3		2		3,182
			GÉNERO:							
			EDAD:			10		12		
			CENTRO:			T		T		
			acordes principales: I –IV-V-I							
	Armonía	B.18	Trabajar armónicamente los cambios de posiciones en la pieza.	1,50	1,24	1,00	0,00	1,86	1,57	- 1,034
	Pedal de Resonancia		Trabajar los distintos pasos para colocar el Pedal de resonancia:							-
		B.19	a) Apoyar el talón en el suelo, relajar el tobillo y colocar correctamente el pie sobre el pedal.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-
		B.20	b) Presionar el pedal con la nota y levantar el empeine del pie después del último tiempo del compás.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-
	Dinámica	B.21	Trabajar los dos tipos de intensidad sonora (mf y f).	1,17	0,39	1,20	0,45	1,14	0,38	0,147
	Aparato motor		Trabajar la posición correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado:							-
		B.22	a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo.	1,33	0,65	1,00	0,00	1,57	0,79	- 1,378
		B.23	b) Colocar los dedos curvados.	2,17	0,72	2,00	0,00	2,29	0,95	- 0,570
		B.24	c) Colocar el Pulgar relajado y cerca del segundo dedo.	1,33	0,65	1,20	0,45	1,43	0,79	- 0,430
		B.25	d) Colocar las muñecas a la altura de los nudillos.	1,17	0,39	1,20	0,45	1,14	0,38	0,147
		B.26	e) Colocar los hombros bajos.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-
		B.27	f) Colocar el taburete a la altura que corresponda.	1,25	0,87	1,00	0,00	1,43	1,13	- 0,717
		B.28	g) Colocar el cuerpo levemente inclinado hacia adelante.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-
		B.29	h) Colocar la pierna derecha un poco más adelante que la pierna izquierda.	1,25	0,62	1,00	0,00	1,43	0,79	- 1,034
		Estrategias de organización	B.30	Selección de la información importante	2,50	1,73	1,00	0,00	3,57	1,51

		PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)								(5,0%)
				ALUMNOS:		3		2		3,182
				GÉNERO:						
				EDAD:						
				CENTRO:		10		12		
						T		T		
C. Producciones	Estrategias de apoyo	B.31	Selección de la información secundaria	2,50	1,73	1,00	0,00	3,57	1,51	- 3,227
		B.32	División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias	2,42	1,73	1,00	0,00	3,43	1,62	- 2,847
		B.33	Repetición reflexiva	1,83	1,03	1,40	0,55	2,14	1,21	- 0,978
		B.34	Practicar por secciones en relación al análisis de la pieza	1,58	1,00	1,00	0,00	2,00	1,15	- 1,643
		B.35	Separar las dificultades técnicas de su contexto.	2,00	0,95	1,40	0,55	2,43	0,98	- 1,566
		C.01	Ejecución de la pieza en un pulso parejo	2,58	0,90	2,20	1,10	2,86	0,69	- 0,735
	Ritmo	C.02	Realización uniforme de las corcheas.	2,83	1,03	2,40	0,89	3,14	1,07	- 0,851
		C.03	Lograr una ejecución sin parar y repetir.	2,25	0,75	1,80	0,45	2,57	0,79	- 1,450
		C.04	Realización correcta de los apoyos métricos.	2,92	1,24	2,20	1,10	3,43	1,13	- 1,214
		C.05	Realización de los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	2,75	0,75	2,40	0,89	3,00	0,58	- 0,819
		C.06	Respetar el número de dígitos previamente seleccionados.	2,75	1,22	2,40	1,14	3,00	1,29	- 0,551
		C.07	Utilizar correctamente la digitación en los cambios de posiciones (saltos).	2,75	1,22	1,80	0,84	3,43	0,98	- 2,015
Digitación	C.08	Ejecutar correctamente el Si b en Fa M	3,08	1,24	2,60	1,14	3,43	1,27	- 0,765	
	C.09	Realizar correctamente la articulación "Legatto" en la ejecución de la pieza.	2,92	1,08	2,80	1,30	3,00	1,00	- 0,181	
Articulación	C.10	Agrupar correctamente los símbolos como patrones rítmico-melódicos.	3,08	1,51	2,00	0,71	3,86	1,46	- 1,988	
Melodía	C.11	Aplicación correcta de la preparación anticipada de las manos, en los cambios de posiciones.	2,00	1,28	1,20	0,45	2,57	1,40	- 1,697	
	C.12	Realización	2,00	0,95	1,40	0,89	2,43	0,79	-	

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)										(5,0%)	
						ALUMNOS:		3		2	3,182
						GÉNERO:					
						EDAD:		10		12	
						CENTRO:		T		T	
											1,310
			correcta de los desplazamientos por saltos.								
		Frase musical	C.13 Realización correcta de las tensiones y distensiones armonicas de la frase principales.	2,25	1,14	2,20	1,64	2,29	0,76		-
											0,067
			C.14 Lograr en la ejecución la independencia de los dedos.	2,42	1,00	1,60	0,55	3,00	0,82		-
											2,360
			C.15 Realización de un toco firme y al fondo de la tecla.	1,92	0,90	1,20	0,45	2,43	0,79		-
											2,309
			C.16 Colocar correctamente la posición del cuerpo, brazos y manos.	1,92	0,51	1,60	0,55	2,14	0,38		-
											1,195
			C.17 Lograr una correcta coordinación entre la partitura, sonido y el teclado.	1,67	0,65	1,20	0,45	2,00	0,58		-
		Aparato motor									1,773
			C.18 Realizar una correcta lectura "anticipada", con su respectiva preparación de manos.	1,75	1,22	1,20	0,45	2,14	1,46		-
											1,122
			C.19 Realizar una correcta coordinación entre el aparato motor y el contexto rítmico de la pieza.	2,00	0,95	1,80	1,30	2,14	0,69		-
											0,330
			C.20 Lograr en la ejecución, sostener la vista fija a la partitura, sin mirar el teclado.	1,33	0,89	1,20	0,45	1,43	1,13		-
											0,334

A1.2.6 Comparación por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años en Sistema Renovador.

Para cada centro de estudio, se ha considerado de interés la comparación entre edades. A continuación se presentan los resultados de la comparación entre las respuestas a los aspectos considerados, entre grupos de alumnos de 10 y 12 años, en el Sistema Renovador. Las respuestas consisten en valoraciones numéricas, entre 1 y 5 (escala de Lickert).

Se han aplicado dos pruebas para diferencias entre medias:

- t-student (test paramétrico)
- U de Mann-Whitney (test no paramétrico)

En ambos se ha optado por una significancia del 5%, con lo que los parámetros de corte son $t_0=2,571$ para t-student, y $Z=1,96$ para U de Mann-Whitney.

En las tablas presentadas en páginas siguientes, se indican el promedio y la desviación estándar de cada respuesta para tres grupos:

- Todos los alumnos de Sistema Renovador de la muestra (7 individuos),
- Alumnos de 10 años de edad en Sistema Renovador (4 individuos) y
- Alumnos de 12 años de edad en Sistema Renovador (3 individuos)

También se indican los parámetros obtenidos para cada test (t para t-student, y Z para Mann-Whitney), y se han resaltado aquellos aspectos que presentarían diferencias que se podrían considerar estadísticamente representativas, con la metodología aplicada.

En el siguiente cuadro se indican aquellos aspectos en los que en al menos uno de los test aplicados, se habrían observado diferencias estadísticamente representativas.

Categ., cód. y concepto	Descripción	Diferencias con...	
		... t- st.	...M-W
B. Procesos de solución			
Problemas conceptuales			
Ritmo	B.01 Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).	Si	Si
Melodía	B.09 Agrupación de los patrones rítmico-melódicos, en base a los arpeggios, escalas y acordes.	Si	Si
Aparato motor	B.22 a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo.	No	Si
Problemas estructurales			
Estrategias de	B.30 Selección de la información importante	Si	No
Organización	B.31 Selección de la información secundaria	Si	No
	B.32 División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias	Si	No
C. Producciones			
Ejecución al piano			
Aparato motor	C.14 Lograr en la ejecución la independencia de los dedos.	Si	No
	C.15 Realización de un toco firme y al fondo de la tecla.	Si	No

A continuación, se presenta el detalle de la aplicación de ambos test, en todos los aspectos considerados.

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)											(5,0%)	(5,0%)
							4		3		2,571	1,960
							10		12			
							R		R			
Categ	Cód	Concepto		Descripción	Pro m	dst d	pro m	dst d	Pro m	dst d	t	Z
A. Planteamientos	Problemas conceptuales	Ritmo	A.01	Identificación del compás binario.	5,00	0,00	5,00	0,00	5,00	0,00	-	0,000
			A.02	Comprensión de las relaciones de duración entre las figuras musicales.	4,92	0,29	5,00	0,00	5,00	0,00	-	0,000
			A.03	Comprensión de los apoyos metricos primarios (fuerte-debil)	4,33	1,23	5,00	0,00	5,00	0,00	-	0,000
			A.04	Comprensión del pulso.	4,92	0,29	5,00	0,00	4,67	0,58	1,195	-1,155
			A.05	Comprensión del ritmo en los arpegios descendentes.	4,00	1,54	5,00	0,00	3,67	2,31	1,195	-1,155
		Frase musical	A.06	Identificación de las frases principales	2,33	1,97	4,00	2,00	2,33	2,31	1,025	-1,021
			A.07	Identificación de la frase conclusiva.	2,00	1,81	3,00	2,31	2,33	2,31	0,378	-0,408
			A.08	Identificación de la frase suspensiva.	2,33	1,97	3,00	2,31	3,67	2,31	-0,378	-0,408
		Armonía	A.09	Identificación de los acordes principales I-IV-V.	2,50	1,93	3,00	2,31	3,67	2,31	-0,378	-0,408
			A.10	Identificación de los acordes suspensivos.	2,33	1,97	3,00	2,31	3,67	2,31	-0,378	-0,408
			A.11	Identificación de los acordes conclusivos.	2,33	1,97	3,00	2,31	3,67	2,31	-0,378	-0,408
		Digitación	A.12	Comprensión de la relación entre los dedos seguidos y los dedos saltados.	2,33	1,72	3,00	2,31	2,67	2,08	0,196	0,000
			A.13	Identificación del cuarto dedo en la tecla negra en la posición de Fa M.	1,92	1,68	1,00	0,00	3,67	2,31	-2,390	-1,789
		Tonalidad	A.14	Definición de la tonalidad	4,08	1,56	5,00	0,00	5,00	0,00	-	0,000
		Melodía	A.15	Identificación del patrón rítmico-melódico: escala ascendente.	4,67	0,65	5,00	0,00	5,00	0,00	-	0,000
			A.16	Identificación del patrón rítmico-melódico: arpegio descendente.	3,58	1,93	5,00	0,00	3,67	2,31	1,195	-1,155
			A.17	Identificación de los cambios de posiciones (desplazamiento por saltos).	3,25	1,91	3,75	1,50	3,67	2,31	0,058	0,000
			A.18	Identificación de las distintas posiciones: por ej. Do M, Sol M etc.	3,08	1,93	4,25	0,96	3,67	2,31	0,466	0,000
			A.19	Comprensión de la anticipación en los cambios de posiciones (preparación de las	1,58	1,38	1,75	1,50	2,33	2,31	-0,409	-0,441

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)								(5,0%)	(5,0%)		
				ALUMNOS:		4		3			
				GÉNERO:							
				EDAD:		10		12			
				CENTRO:		R		R			
			manos).								
		A.20	Identificación de la melodía en bloques (patrones rítmicos-melódicos).	3,08	1,88	4,75	0,50	4,00	1,73	0,845	-0,441
		A.21	Identificación de la melodía alternada (dividida entre las manos).	1,83	1,53	3,25	2,06	1,33	0,58	1,532	-1,310
		A.22	Identificación de la melodía trocada.	1,75	1,54	2,25	1,89	2,33	2,31	-0,053	-0,197
	Intervalos	A.23	Identificación de los intervalos.	3,25	1,60	4,25	0,96	4,33	1,15	-0,105	-0,197
		A.24	Identificación de los intervalos en los cambios de posiciones (saltos).	2,08	1,44	2,75	1,26	2,33	2,31	0,311	-0,370
	Dinámica	A.25	Comprensión de la diferencia entre el mf ,y el f.	4,75	0,45	4,50	0,58	5,00	0,00	-1,464	-1,342
	Pedal de Resonancia	A.26	Identificación del pedal puesto con la nota.	1,33	1,15	1,00	0,00	2,33	2,31	-1,195	-1,155
	Aparato motor	A.27	Comprensión de la posición correcta del cuerpo, brazos y manos en el teclado.	1,83	1,27	2,50	0,58	2,33	2,31	0,143	-0,727
Problemas Estructurales	Relación interconcepc tual	A.28	Comprensión de la información importante.	2,33	1,72	3,50	1,91	3,00	1,73	0,355	-0,370
		A.29	Comprensión de la información secundaria.	2,33	1,72	3,50	1,91	3,00	1,73	0,355	-0,370
		A.30	Captación de las similitudes y diferencias de la pieza.	2,50	1,51	3,50	1,91	2,67	1,15	0,660	-0,720
		A.31	Establecer las relaciones entre la topografía del teclado, dirección del sonido y dirección de las notas de la partitura.	1,17	0,58	1,00	0,00	1,67	1,15	-1,195	-1,155
		A.32	Detección de los problemas específicos de la pieza.	2,67	1,30	3,75	0,96	3,00	1,00	1,007	-0,926
		A.33	Detección del alumno, de sus problemas de ejecución.	3,08	1,16	3,75	0,96	3,67	1,53	0,090	0,000
Objetivos	Armonía	A.34	Identificar correctamente los acordes principales de la pieza.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
		A.35	Diferenciar el acorde de Tónica del de Dominante.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
	Ritmo	A.36	Lograr un pulso uniforme.	2,92	1,93	3,25	2,06	4,33	1,15	-0,808	-0,780
		A.37	Realizar los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	3,75	1,71	4,00	1,41	5,00	0,00	-1,195	-1,323
Melodía	A.38	Realizar	3,33	2,06	3,00	2,31	3,67	2,31	-0,378	-0,408	

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)								(5,0%)	(5,0%)			
						4		3				
						10		12				
						R		R				
			correctamente el desplazamiento por saltos (cambios de posiciones) en la pieza..									
		A.39	Identificar la melodía alternada.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000	
		A.40	Identificar la melodía trocada en las frases principales.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000	
	Articulación	A.41	Lograr un "toque" legatto parejo.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000	
	Aparato motor	A.42	Realizar una proyección de sonoridad nítida.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000	
		A.43	Ejecutar la pieza al fondo de la tecla, sin dejar los dedos pegados.	1,42	1,16	2,00	2,00	1,00	0,00	0,845	-0,866	
		A.44	Colocar la postura correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000	
B. Procesos de solución	Problemas conceptuales	Ritmo	B.01	Organización de las figuraciones rítmicas en agrupaciones fuerte-débil (f-d).	1,58	0,79	1,25	0,50	2,67	0,58	-3,485	-2,058
			B.02	Aumento gradual de la velocidad en el estudio de la pieza.	2,33	1,44	3,00	1,63	2,67	2,08	0,239	-0,363
			B.03	Selección de palabras que establezcan una relación con los valores de notas	1,75	1,42	2,50	1,91	2,00	1,73	0,355	-0,390
			B.04	Solfear antes de tocar la pieza: con la voz articular los ritmos escritos y con las palmas hacer el pulso.	1,75	1,36	2,00	1,41	2,67	2,08	-0,510	-0,556
			B.05	Seleccionar un tiempo que permita tocar la pieza sin parar y repetir.	2,50	1,38	3,25	1,50	3,00	1,73	0,205	0,000
		Digitación	B.06	Selección de los dígitos en base a los patrones rítmico - melódicos.	1,67	1,23	2,25	1,50	2,00	1,73	0,205	-0,197
			B.07	Preparar correctamente el 4to dedo de la mano derecha en la posición de Fa M	1,33	1,15	1,00	0,00	2,33	2,31	-1,195	-1,155
			B.08	Preparar correctamente el 2do dedo de la mano izquierda en la posición de Fa M	1,58	1,24	1,75	0,96	2,33	2,31	-0,466	0,000
		Melodía	B.09	Agrupación de los patrones rítmico-melódicos, en base a los arpeggios, escalas y acordes.	1,83	1,40	1,25	0,50	4,00	1,00	-4,855	-2,201
			B.10	Clasificación de los intervalos.	2,42	1,83	3,00	2,31	4,00	1,00	-0,690	-0,370

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)								(5,0%)	(5,0%)		
ALUMNOS:				4		3		2,571	1,960		
GÉNERO:											
EDAD:				10		12					
CENTRO:				R		R					
		B.11	Practicar la conexión de los intervalos melódicos a la topografía del teclado.	1,67	1,56	2,00	2,00	2,33	2,31	-0,205	-0,224
		B.12	Trabajar las melodías trocadas de las dos frases principales. En la 1ra, la melodía comienza en la mano izquierda y en la 2da en la mano derecha.	1,42	1,00	1,00	0,00	2,67	1,53	-2,259	-1,764
		B.13	Trabajar la anticipación (preparación de manos) en los cambios de posiciones.	1,67	1,56	2,00	2,00	2,33	2,31	-0,205	-0,224
			Trabajar el desplazamiento por saltos:							-	
		B.14	a) Relación de distancias (punto de partida y punto de llegada).	1,33	1,15	1,00	0,00	1,57	1,51	-0,782	-1,155
		B.15	b) Impulso necesario desde el punto de partida.	1,25	0,87	1,00	0,00	1,43	1,13	-0,782	-1,155
	Articulación	B.16	Soluciones correctas del legatto: el aprendiz presiona la tecla hasta el fondo, y a último momento la suelta para conectarla con el siguiente sonido.	1,42	0,67	1,20	0,45	1,57	0,79	-0,802	-1,183
	Frase musical	B.17	Diferenciación de las funciones armónicas de ambas frases. El aprendiz las comprueba mediante los acordes principales: I –IV-V-I	2,08	1,68	1,00	0,00	2,86	1,86	-2,062	-1,297
	Armonía	B.18	Trabajar armónicamente los cambios de posiciones en la pieza.	1,50	1,24	1,00	0,00	1,86	1,57	-1,128	-0,441
			Trabajar los distintos pasos para colocar el Pedal de resonancia:							-	
	Pedal de Resonancia	B.19	a) Apoyar el talón en el suelo, relajar el tobillo y colocar correctamente el pie sobre el pedal.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
		B.20	b) Presionar el pedal con la nota y levantar el empeine del pie después del último tiempo del compás.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
	Dinámica	B.21	Trabajar los dos tipos de intensidad	1,17	0,39	1,20	0,45	1,14	0,38	0,178	-0,866

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)								(5,0%)	(5,0%)			
				ALUMNOS:		4		3				
				GÉNERO:								
				EDAD:		10		12				
				CENTRO:		R		R				
C. Producciones	Problemas Estructurales	Aparato motor		sonora (mf y f). Trabajar la posición correcta del cuerpo, brazos y manos frente al teclado:								
			B.22	a) Colocar la mano redondeada, y levemente inclinada hacia el 2º dedo.	1,33	0,65	1,00	0,00	1,57	0,79	-1,504	-2,366
			B.23	b) Colocar los dedos curvados.	2,17	0,72	2,00	0,00	2,29	0,95	-0,622	-0,390
			B.24	c) Colocar el Pulgar relajado y cerca del segundo dedo.	1,33	0,65	1,20	0,45	1,43	0,79	-0,494	-1,764
			B.25	d) Colocar las muñecas a la altura de los nudillos.	1,17	0,39	1,20	0,45	1,14	0,38	0,178	-1,155
			B.26	e) Colocar los hombros bajos.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			B.27	f) Colocar el taburete a la altura que corresponda.	1,25	0,87	1,00	0,00	1,43	1,13	-0,782	-1,155
			B.28	g) Colocar el cuerpo levemente inclinado hacia adelante.	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,000
			B.29	h) Colocar la pierna derecha un poco más adelante que la pierna izquierda.	1,25	0,62	1,00	0,00	1,43	0,79	-1,128	0,000
			B.30	Selección de la información importante	2,50	1,73	1,00	0,00	3,57	1,51	-3,521	-1,146
	B.31	Selección de la información secundaria	2,50	1,73	1,00	0,00	3,57	1,51	-3,521	-1,146		
	B.32	División de la partitura en secciones, considerando similitudes y diferencias	2,42	1,73	1,00	0,00	3,43	1,62	-3,107	-0,741		
	B.33	Repeticón reflexiva	1,83	1,03	1,40	0,55	2,14	1,21	-1,108	-0,926		
	B.34	Practicar por secciones en relación al análisis de la pieza	1,58	1,00	1,00	0,00	2,00	1,15	-1,793	-1,111		
	B.35	Separar las dificultades técnicas de su contexto.	2,00	0,95	1,40	0,55	2,43	0,98	-1,798	-1,297		
	Ejecución al piano	Ritmo	C.01	Ejecución de la pieza en un pulso parejo	2,58	0,90	2,20	1,10	2,86	0,69	-0,902	-0,394
			C.02	Realización uniforme de las corcheas.	2,83	1,03	2,40	0,89	3,14	1,07	-1,005	-0,185
			C.03	Lograr una ejecución sin parar y repetir.	2,25	0,75	1,80	0,45	2,57	0,79	-1,666	-0,592
			C.04	Realización correcta de los apoyos métricos.	2,92	1,24	2,20	1,10	3,43	1,13	-1,448	-0,185
C.05			Realización de los patrones rítmicos-melódicos en su exacta medida.	2,75	0,75	2,40	0,89	3,00	0,58	-1,003	0,000	
Digitación		C.06	Respetar el número de dígitos previamente seleccionados.	2,75	1,22	2,40	1,14	3,00	1,29	-0,653	-0,367	
		C.07	Utilizar	2,75	1,22	1,80	0,84	3,43	0,98	-2,383	-0,370	

PROTOCOLO VERBAL (x Centro y Edad)								(5,0%)	(5,0%)		
						4		3			
						10		12			
						R		R			
			correctamente la digitación en los cambios de posiciones (saltos).								
		C.08	Ejecutar correctamente el Si b en Fa M	3,08	1,24	2,60	1,14	3,43	1,27	-0,908	-0,370
	Articulación	C.09	Realizar correctamente la articulación "Legatto" en la ejecución de la pieza.	2,92	1,08	2,80	1,30	3,00	1,00	-0,220	-0,592
	Melodía	C.10	Agrupar correctamente los símbolos como patrones rítmico-melódicos.	3,08	1,51	2,00	0,71	3,86	1,46	-2,260	-0,370
		C.11	Aplicación correcta de la preparación anticipada de las manos, en los cambios de posiciones.	2,00	1,28	1,20	0,45	2,57	1,40	-1,892	-0,780
		C.12	Realización correcta de los desplazamientos por saltos.	2,00	0,95	1,40	0,89	2,43	0,79	-1,579	-0,592
	Frase musical	C.13	Realización correcta de las tensiones y distensiones armónicas de las frase principales.	2,25	1,14	2,20	1,64	2,29	0,76	-0,083	0,000
	Aparato motor	C.14	Lograr en la ejecución la independencia de los dedos.	2,42	1,00	1,60	0,55	3,00	0,82	-2,743	0,000
		C.15	Realización de un toco firme y al fondo de la tecla.	1,92	0,90	1,20	0,45	2,43	0,79	-2,653	-1,764
		C.16	Colocar correctamente la posición del cuerpo, brazos y manos.	1,92	0,51	1,60	0,55	2,14	0,38	-1,460	-1,155
		C.17	Lograr una correcta coordinación entre la partitura, sonido y el teclado.	1,67	0,65	1,20	0,45	2,00	0,58	-2,081	-1,323
		C.18	Realizar una correcta lectura "anticipada", con su respectiva preparación de manos.	1,75	1,22	1,20	0,45	2,14	1,46	-1,249	-0,556
		C.19	Realizar una correcta coordinación entre el aparato motor y el contexto rítmico de la pieza.	2,00	0,95	1,80	1,30	2,14	0,69	-0,408	-0,592
		C.20	Lograr en la ejecución, sostener la vista fija a la partitura, sin mirar el teclado.	1,33	0,89	1,20	0,45	1,43	1,13	-0,376	-1,155

GUÍA Nº 2:**CONTROL ON LINE**

- 1) Observar profundamente la partitura desde el inicio hasta el final.
- 2) Enumerar las partes más importantes de la pieza.
- 3) Diferenciar las ideas principales de las secundarias.
- 4) Comparar las ideas principales de la pieza.
- 5) Indicar los problemas de comprensión.
- 6) Indicar los problemas de ejecución.
- 7) Descubrir las causas de los problemas de comprensión
- 8) Descubrir las causas de los problemas de ejecución.
- 9) Aplicar los procedimientos seleccionados para resolver los problemas de ejecución.
- 10) Escribir las dudas y las preguntas que surjan durante el estudio de la pieza.

9

ESTUDIO 2: ENTREVISTAS

En general, el Estudio 1 ha demostrado que existen diferencias, y nos interesa comprender mejor el sentido de esas diferencias. Para ello se realizaron entrevistas individuales a los alumnos en las que se profundizó en algunos de los aspectos, que de forma más cuantitativa se abordaron en el estudio anterior.

9.1 Definición

La entrevista se utiliza para recabar información verbal a través de preguntas que propone, en este caso, el investigador.

Hay distintos tipos de entrevistas, en esta investigación se utilizaron dos: semiestructurada y retrospectiva. A continuación se describirán cada una de ellas:

- **Entrevista semiestructurada:** Es aquella, en la que, como su propio nombre lo indica, el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas con preguntas espontáneas. Esta forma es más completa, ya que, mientras que la parte preparada permite comparar entre los diferentes participantes, la parte libre permite profundizar en las características específicas del participante. Por ello, da lugar a una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de la información.

- **Entrevista Retrospectiva:** El método retrospectivo es un enfoque inductivo que tiene el objeto de que sean los aprendices los que verbalicen los problemas encontrados y las soluciones aportadas a la tarea asignada. De esta manera, el investigador no procede de forma apriorística en la identificación de los distintos problemas que serán escuchados, sino que permite que estos se “manifiesten”.

De igual modo, esta técnica persigue obtener fuentes de información más fidedignas, al realizarle la entrevista al aprendiz, inmediatamente después de finalizar la tarea dada.

A los doce aprendices que participaron en esta investigación, se les realizó una entrevista para cada momento metacognitivo: planificación, control “on line”, y evaluación. En la planificación, se realizaron entrevistas semiestructuradas, y en el control “on line”, las entrevistas fueron retrospectivas, al igual que en la evaluación.

Dada la naturaleza que presenta cada una de las entrevistas, se plantearon objetivos específicos diferentes, que describimos a continuación.

Cuadro 10.1 Objetivos Específicos del Estudio 2 (Entrevistas)

ENTREVISTA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>Entrevista N° 1: Corresponde al momento metacognitivo de la Planificación y es semiestructurada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los conocimientos previos del aprendiz. - Identificar la capacidad del alumno para detectar los problemas de comprensión de la pieza. - Identificar la capacidad del alumno para detectar los problemas de ejecución de la pieza. - Obtener información sobre la organización de los elementos del lenguaje pianístico-musical de la pieza. - Identificar los objetivos seleccionados por el aprendiz. - Obtener información sobre la elaboración del plan de estudio efectuado por el aprendiz de la pieza.
<p>Entrevista N° 2: Corresponde al momento metacognitivo del control online y es retrospectiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar si el aprendiz tuvo en cuenta los objetivos planteados en el primer momento metacognitivo. - Identificar los problemas de comprensión de la pieza. - Identificar los problemas de ejecución de la pieza. - Conocer la capacidad del aprendiz para identificar las causas de sus problemas de ejecución. - Identificar las estrategias que aplicó el aprendiz para resolver los problemas de ejecución.
<p>Entrevista N° 3: Corresponde al momento metacognitivo de la evaluación y es retrospectiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar los conceptos pianísticos-musicales que el aprendiz debería mejorar en su sistema de estudio. - Identificar la evaluación del aprendiz sobre sus resultados logrados. - Determinar la efectividad de las estrategias usadas en el estudio de la pieza.

9.2 Metodología

Se optó por una metodología cualitativa. Esta metodología permite describir y analizar los procesos que los lectores desarrollaron durante las entrevistas, así también permitió utilizar distintos métodos afines al estudio de datos provenientes de diversas fuentes de información, que deben analizarse interrelacionadamente.

En cada momento metacognitivo: planificación, control “on line” y evaluación, se realizaron entrevistas.

- El primer momento metacognitivo, corresponde a la **Planificación**. La tarea asignada a esta etapa, es la de entrevista semiestructurada.
- Luego, en el **Control On Line**, se realizó una entrevista retrospectiva.
- Finalmente, en la etapa de **Evaluación**, también se realizó una entrevista retrospectiva.

Para lograr los objetivos planteados, la metodología contempló la consecución de varias fases con sus correspondientes actividades, que indicamos a continuación.

FASE 1: En primer lugar, para lograr la recogida de información de parte de los participantes, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

1. *PREPARACION PREVIA:* Se les entrega el Estudio N° 1 del Libro 1 de Recital, Vol. II de Bastien. La misma pieza para todos los participantes, correspondiente a la etapa inicial del piano, para que la estudiaran, analizaran, identificaran posibles problemas de comprensión y ejecución, para que elaborasen un plan de trabajo y plantearan objetivos, etc. Adicionalmente se les entregó una guía cuya finalidad fue la de ayudar al aprendiz a concentrarse en determinados puntos de la lectura, y de esa manera obtener una información más precisa.

2. *ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA*: Pasado un tiempo prudencial, del orden de 15 minutos, se le entrevista al aprendiz. Se le hace un conjunto de preguntas para conocer sus conocimientos previos (qué sabe sobre la pieza) sus objetivos de la lectura (qué objetivos se propone alcanzar al ver la pieza) y el plan de acción (cuáles son los pasos que va a dar para alcanzar sus objetivos de estudio).
3. *CONTROL ONLINE*: Una semana después, se sienta al piano, para estudiar con la partitura en voz alta, duración aproximada 30 minutos. Adicionalmente se les entrega una segunda guía y tiene la misma finalidad que la guía N° 1.
4. *ENTREVISTA RETROSPECTIVA*: Inmediatamente después de la fase anterior, se le realiza una entrevista retrospectiva, sobre la tarea realizada. Estas preguntas se hicieron para obtener información sobre el proceso de lectura durante el protocolo verbal. Las preguntas giraron en torno a si el alumno tuvo en cuenta los objetivos planteados en la planificación, si detectó los aspectos importantes, las dificultades de comprensión y de ejecución de la pieza. Por otra parte, se indagó en si conocía las causas de sus problemas y si encontró la forma de solucionarlos, y qué estrategias aplicó en cada uno de ellos.
5. *LISTA DE COMPROBACIÓN*: al día siguiente, se le entrega una lista de cotejo o de comprobación, con preguntas que comprende los conceptos pianísticos -musicales principales de la pieza.
6. *ENTREVISTA RETROSPECTIVA*: Finalmente, se le realizó una entrevista retrospectiva, para corroborar aspectos de autoevaluación. Las preguntas se basaron en la evaluación del aprendiz sobre los resultados logrados, si fueron efectivas las estrategias usadas y qué aspectos de su sistema de estudio debía mejorar.

FASE 2: Posteriormente, para lograr el ordenamiento, transcripción y depuración de la información recogida, ésta se analizó, revisando detenidamente los videos obtenidos, para cada alumno. Las tareas desarrolladas en esta fase fueron las siguientes:

1. Se transcribieron las entrevistas (semi-estructuradas y retrospectivas), y se analizaron en forma crítica.
2. Se revisaron los videos, con el objetivo de completar las tablas del protocolo verbal, en base a criterios pianísticos musicales propios.
3. Con esta información, se vuelve al paso 1, con el objeto de aclarar y resaltar los elementos de interés para la investigación.

Las entrevistas se archivaron en video, y de su visionado se lograron transcripciones que sirvieron de base para el análisis. De esta manera se logró materializar abundante información, de utilidad tanto para la presente investigación, como para futuras, incluso en temas complementarios.

9.2.1 Participantes

La muestra que se logró disponer, constó de un grupo de doce participantes, que asistían a clases de Música (el instrumento es el piano) de Sistema Tradicional y de Sistema Renovador, con edades comprendidas entre 10 y 12 años, en Madrid, Guadalajara (Castilla-La Mancha), y León.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de noviembre de 2008 y marzo de 2010, y a cada alumno, a medida que se iba recopilando y procesando información, se le identificó numéricamente, en orden cronológico. Luego, una vez completadas las entrevistas, se agruparon por centro, y se les asignó una identificación que sería la final, con el correspondiente número de participante.

Para mejor comprensión, en los cuadros siguientes, se presentan las principales características de la muestra, ordenado cronológicamente, o bien por centro de estudios, o por edad.

Cuadro 10.2 Información de la muestra por orden cronológico (de entrevistas).

Orden Cronológ.	Fecha de Entrevista	Participante nº	Tipo de Centro	Ubicación del Centro	Edad	Género
1	Nov 2008	P06	sistema renovador	Madrid	12 años	Mujer
2	Dic 2008	P01	sistema tradicional	Madrid	10 años	Varón
3	Nov 2008	P02	sistema tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
4	Ene 2009	P03	sistema tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
5	Ene 2009	P07	sistema renovador	Madrid	10 años	Mujer
6	Ene 2009	P08	sistema renovador	Madrid	10 años	Mujer
7	Dic 2009	P04	sistema tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
8	Dic 2009	P05	sistema tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
9	Mar 2010	P09	sistema renovador	Castilla y León	10 años	Varón
10	Mar 2010	P10	sistema renovador	Castilla y León	10 años	Varón
11	Mar 2010	P11	sistema renovador	Castilla y León	12 años	Varón
12	Mar 2010	P12	sistema renovador	Castilla y León	12 años	Mujer

Cuadro 10.3 Información de la muestra, agrupada por centro.

Orden Cronológ.	Fecha de Entrevista	Participante nº	Tipo de Centro	Ubicación del Centro	Edad	Género
2	Dic 2008	P01	sistema tradicional	Madrid	10 años	Varón
3	Nov 2008	P02	sistema tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
4	Ene 2009	P03	sistema tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
7	Dic 2009	P04	sistema tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
8	Dic 2009	P05	sistema tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
1	Nov 2008	P06	sistema renovador	Madrid	12 años	Mujer
5	Ene 2009	P07	sistema renovador	Madrid	10 años	Mujer
6	Ene 2009	P08	sistema renovador	Madrid	10 años	Mujer
9	Mar 2010	P09	sistema renovador	Castilla y León	10 años	Varón
10	Mar 2010	P10	sistema renovador	Castilla y León	10 años	Varón
11	Mar 2010	P11	sistema renovador	Castilla y León	12 años	Varón
12	Mar 2010	P12	sistema renovador	Castilla y León	12 años	Mujer

9.2.2 Procedimiento

Una de las bases fundamentales de la recopilación de información, fue el desarrollo de entrevistas a cada participante. A continuación se describen aspectos de interés del desarrollo y consecución de las entrevistas, un detalle analítico/descriptivo de cada una de las entrevistas realizadas, por alumno, y algunos comentarios.

La realización del estudio se efectuó entre los años 2008 y 2010 respetivamente. Se seleccionaron y se contactaron los centros musicales que reunían las condiciones para esta investigación. Para llevar a cabo las entrevistas, fue necesario establecer contactos previos con las instituciones, a las que se les solicitó colaborar en el presente estudio. Esta fase no estuvo exenta de inconvenientes. Debe tenerse en cuenta que, una vez conseguida la colaboración por parte de la institución, se tuvo que acceder al permiso de los padres de los participantes, los que en todos los casos, accedieron sin mayor inconveniente, incluso en algunos casos colaboraron con su presencia e interés.

Una vez conseguidas estas autorizaciones y confirmados los centros (Sistema Tradicional y Sistema Renovador), se procedió a acordar conjuntamente la organización para el desarrollo de las actividades requeridas:

- disponer de una sala con un piano en buen estado,
- seleccionar los alumnos según las edades y el nivel de estudio en el piano, contactar con sus respectivos padres, contar con su aprobación para filmar cada una de las sesiones requeridas en esta investigación y
- definir con ellos los días, horarios, el tiempo que duraría cada sesión.

La información detallada sobre el proceso de lectura metacognitiva al piano, se obtuvo del desarrollo y grabación en audio/video de las actividades individuales que realizaron cada uno de los alumnos participantes en esta investigación. Estas actividades se repartieron en tres sesiones correspondientes a los tres momentos del control

metacognitivo: Planificación, Control online y Evaluación. El proceso que se establece entre estas tres fases es secuencial.

En la *Primera Sesión (A)* se realizó la primera entrevista semi-estructurada. La finalidad de la misma fue la obtención de información por parte de cada uno de los pupilos de la muestra, sobre cuál es el proceso habitual de lectura en la primera etapa de estudio de una pieza al piano. Apenas iniciada la sesión, se le entregó al alumno la pieza y estableció su primer contacto con la misma. Al cabo de 15 minutos aproximadamente, se le realizó la entrevista que duró 15 minutos. En total, la primera sesión tiene una duración de 30 minutos. El lapso de tiempo entre la primera sesión y la segunda sesión fue de **una semana**.

En la *Segunda sesión (B)* se realizó el protocolo verbal y la segunda entrevista semi-estructurada, pero a diferencia de la primera, esta fue retrospectiva, es decir inmediatamente después del Protocolo verbal. La finalidad de esta etapa metacognitiva fue obtener información detallada sobre el proceso de la lectura llevada a cabo durante el Protocolo Verbal. Esta información se reforzó con la realización de una entrevista retrospectiva. El tiempo de duración que se estipuló en la realización del Protocolo Verbal fue de 30 minutos. Posteriormente, se realizó la entrevista con una duración de 15 minutos de duración. En suma, la segunda sesión se realizó en 45 minutos aproximadamente. El lapso de tiempo entre la segunda sesión y la tercera sesión fue de **un día**.

En la *Tercera sesión (C)* se realizó la Lista de Comprobación y la tercera entrevista, y segunda retrospectiva. El objetivo de esta sesión fue obtener información detallada sobre la autoevaluación de cada uno de los alumnos participantes, frente a la realización de la lectura de la pieza al piano. El tiempo de duración de la lista de comprobación fue de 20 minutos aproximadamente. Se realizó, inmediatamente después, la entrevista en un lapso de tiempo de 10 minutos. En total, la tercera sesión se realizó en 30 minutos aproximadamente.

9.2.3 Diseño del material de análisis

En la confección de las entrevistas semi-estructuradas y retrospectivas, se establecieron las tres fases metacognitivas y las categorías correspondientes a cada una de ellas. A partir de ello se elaboraron las preguntas respectivas, tomando como referencia la clasificación propuesta por Ríos, (1991) “Fases y preguntas involucradas en la Metacompreensión”.

Las fases corresponden a los tres momentos metacognitivos ya mencionados (Planificación/Control “on line”/Evaluación), y las categorías a las clasificaciones más importantes de cada fase metacognitiva. En base a las fases metacognitivas y a las categorías establecidas por Ríos (1991) se establecieron las preguntas de cada una de las entrevistas de esta investigación. Las categorías designadas para cada fase metacognitiva, se indican en el siguiente cuadro:

Cuadro 10.4 Categorías designadas en cada fase metacognitiva

Planificación:	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos previos - Objetivos de la lectura y Plan de acción.
Supervisión:	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación o alejamiento de la meta - Detección de aspectos importantes - Detección de dificultades en la comprensión y ejecución. - Conocimiento de las causas de las dificultades y - Flexibilidad en el uso de las estrategias.
Evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> - de los resultados logrados - de la efectividad de las estrategias usadas

Una vez establecidas las categorías para cada una de las fases o etapas metacognitivas se procedió a elaborar las preguntas correspondientes a las entrevistas estipuladas para esta investigación.

Esta es la guía de preguntas que se realizaron para cada momento metacognitivo:

PLANIFICACIÓN	<p>Conocimientos Previos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cuánto tiempo hace que estudias el piano? 2) ¿Has realizado obras, anteriormente, con dificultades similares a esta pieza? 3) ¿Podrías indicar en la pieza, aquellos elementos que te resulten familiares? 4) ¿Cómo determinaste cuáles son las partes más difíciles de realizar? 5) ¿Qué procedimientos emplearías para resolver los problemas de la pieza? 6) En base a ello, ¿Cómo abordarías el estudio de esta pieza?
	<p>Objetivos de la lectura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7) ¿Qué objetivos te propusiste alcanzar, al leer esta pieza?
	<p>Plan de acción:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8) ¿Cómo programarías el estudio de la pieza? 9) ¿Cuánto tiempo dispondrías para estudiar la pieza?
CONTROL ON LINE	<p>Aproximación o Alejamiento de la Meta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?
	<p>Detección de los aspectos importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 11) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la partitura? 12) ¿Has logrado encontrar las ideas principales? 13) ¿En qué se diferencian las ideas principales de la pieza?
	<p>Detección de las dificultades en la comprensión y ejecución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 14) ¿Cómo determinaste, en la pieza, los aspectos más difíciles de ejecutar? 15) ¿Qué procedimientos empleaste para solucionar los problemas de ejecución? 16) Describir cada uno de los procedimientos empleados. 17) ¿Qué elementos de la pieza, aún, no comprendes? 18) ¿Qué elementos de la pieza, aún, no puedes ejecutar al piano?
	<p>Conocimiento de las causas de las dificultades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 19) ¿Por qué crees que tuviste esos problemas de ejecución en la pieza?
	<p>Flexibilidad en el uso de estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 20) Cuando te diste cuenta de que no estabas tocando correctamente la pieza. ¿qué hiciste? 21) ¿Qué soluciones propusiste para mejorar tu ejecución de la pieza al piano?
EVALUACIÓN	<p>Evaluación de los resultados logrados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 22) Cuando terminaste de estudiar la pieza ¿Cómo comprobaste si la habías comprendido? 23) ¿Piensas que abordaste correctamente el estudio de la pieza? 24) ¿Qué aspectos consideras que deberías mejorar? 25) ¿Te quedaste satisfecho con los logros obtenidos?
	<p>Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 26) ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura, te facilitaron la comprensión y la ejecución de la pieza? 27) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?

9.2.4 Criterios de análisis

Las entrevistas son registros de información que se han utilizado para analizar los tres momentos metacognitivos, y para complementar la información obtenida tanto en el Protocolo Verbal como en las listas de Comprobación.

En el análisis de las entrevistas se partió de los supuestos de que la información recogida de éstas, se encuentra en un nivel más superficial o explícito, más cercana a la conciencia del aprendiz, por tanto metodológicamente más accesible.

Así pues, se han considerado en el análisis dos áreas o dimensiones:

- La primera corresponde al análisis de la correlación o secuencia que hay entre las tres fases metacognitivas, llevadas a cabo por los participantes de esta investigación; de esa manera, se pudo comprobar si los aprendices establecieron o no, un hilo conductor entre las tres áreas anteriormente mencionadas.
- En cuanto a la segunda, se refiere al análisis comparativo y complementario de la información recabada del protocolo verbal con su respectiva entrevista retrospectiva, y a continuación los datos extraídos de las listas de comprobación, también con su respectiva entrevista retrospectiva.

La grabación en video del protocolo verbal, junto con las transcripciones de las entrevistas y las listas de comprobación dió lugar a una contrastación entre estos dos aspectos.

Debido a que el proceso de análisis de las entrevistas es cualitativo, su objetivo fue facilitar el proceso inferencial y comparativo de la información obtenida en las entrevistas, listas de comprobación y el protocolo verbal, incidiendo en aquellos puntos en los que se había podido comprobar ciertas diferencias significativas en relación a los datos obtenidos.

9.3 Entrevistas comentadas

Cada una de las entrevistas realizadas a los doce participantes, se grabó en video. En el Anexo correspondiente, se presentan las transcripciones.

Esta información es crucial para lograr los objetivos de la investigación, pero tal cual está, resulta confusa y necesitó ser analizada una por una, atendiendo a cada una de los conceptos planteados: planificación, control “on line” y evaluación. Por ello, se presenta a continuación el análisis detallado y comentado de cada entrevista y las conclusiones generales.

9.3.1 Participante Nº 1

Institución	:	Sistema renovador
Edad	:	12 años

PLANIFICACIÓN:

Los conocimientos previos que el aprendiz tiene de la pieza, los manifiesta de una manera bastante organizada y ordenada, teniendo en cuenta el nivel de piano en el que se encuentra el estudiante. La representación interna, que tiene de la partitura parte de pequeños bloques pianísticos-musicales, dando lugar a una adecuada condensación de la información. Un ejemplo de ello, se puede ilustrar en la respuesta Nº 3 (planificación), que da sobre los elementos familiares que tiene de la pieza, y dice: *“Las escalas, arpeggios, acordes, las posiciones, alteraciones y los matices”*.

Con respecto a los objetivos de estudio que plantea, se limitan a los problemas de ejecución. Por ejemplo, en las respuestas Nº 8 y Nº 9 (planificación) dice: *“Solucionar los problemas; Las escalas. El ritmo de las escalas. Anticipar la ejecución”*. Le faltó completar la lista de objetivos, que hiciese referencia a otros aspectos del plan de estudio de la pieza.

Con respecto a la detección de los problemas de la pieza, logró extraer algunos de los conceptos pianísticos básicos de la partitura. Por ejemplo en la respuesta Nº 6 (planificación) dice: *“Los cambios de posiciones, las escalas porque suelo acelerarme y las alteraciones porque se me olvidan, aunque sé que Fa M tiene el si b”*. En este párrafo, la alumna, comprende el problema que requieren los cambios de posiciones, y la dificultad rítmica que pueden ocasionar las escalas. En cuanto a este último concepto, especifica que la alteración de si b, forma parte del bloque que conforma la posición de Fa M. No obstante a ello, en su respuesta no se especifican los procedimientos que utilizaría para solucionar cada uno de los problemas anteriormente mencionados. Un ejemplo de ello, aparece en la respuesta Nº 11

(planificación) en relación al problema de los cambios de posiciones y dice: *“Para los cambios me anticiparía. Las anticipaciones siempre las intento usar”*. Si bien hace referencia al recurso pianístico de la *“Preparación de lo que viene a continuación”*, pero no desglosa adecuadamente, el procedimiento que emplearía en ese caso puntual. Lo mismo sucedió con el problema del ritmo en las escalas y comenta en la respuesta N°13 (planificación): *“Solfearía la escala y luego volvería a solfearla con metrónomo unas cuantas veces, hasta que se me mentalizara el ritmo y luego tocaría muy despacio”*. En su respuesta faltaría especificar de qué manera la solfearía, ¿qué pasos secuenciados realizaría, para aprenderse el ritmo de la pieza?

En cuanto a la forma de estudio, en lo referido a la programación y práctica del estudio de la pieza, en la respuesta N° 14 (planificación) comenta: *“El ritmo en las escalas para mí es algo difícil y creo que en tiempo es lo que más me va a ocupar. Pero, yo creo que en cuanto tenga el ritmo logrado, la pieza va a salir sola. Por eso creo que en cuatro días, una hora por día la pieza puede estar”*.

En la respuesta es conciente del problema del ritmo en la ejecución, pero no es suficiente a la hora de programar el estudio. Le faltó considerar los distintos aspectos que conforman a la pieza, ya que se circunscribe a un solo concepto y problema. En la programación del estudio diario, hay una serie de pasos para realizar en la práctica, que no fueron especificados. Como la distribución de los distintas fases de estudio para cada día de la semana: problemas, conceptos, extracción de secciones estableciendo diferencias y similitudes, aplicación de diversos procedimientos, la práctica diaria en base a objetivos previamente especificados, etc. Por otra parte, menciona, de una manera aleatoria, los días que piensa que va a aprenderse la obra. Resulta evidente, que la alumna no tiene un entrenamiento procedimental adecuado en la práctica del estudio diario del instrumento.

En esta primera etapa metacognitiva, se ha evidenciado una desproporción entre el conocimiento declarativo que posee el participante de la partitura, el cual es abundante, organizado, y el conocimiento procedimental que tiene de la pieza. Este

último, se hace extensivo a los conceptos pianísticos (destrezas cognitivas y motoras), la solución de problemas, y la forma de estudio.

CONTROL ONLINE:

En la lectura analítica de la pieza, realiza una adecuada organización del contenido musical, como por ejemplo en la respuesta N°6 (control online), comenta acerca de la estructura de la pieza: *“Las ideas principales, los conceptos ¿no? principales, son la estructura para el arpeggio, escalas ascendentes que se van repitiendo. La frase suspensiva y la frase conclusiva. Luego también he averiguado que son dos frases de ocho compases cada una. A su vez esos ocho compases los puedo dividir en cuatro compases y a su vez los cuatro compases los puedo dividir en dos compases. Estos dos compases van juntos por la misma posición. En las posiciones la armonía es sencilla. La pieza gira en torno a Do M. Empieza la primera posición en Do M, luego el IV de Fa M, y el V que es la dominante de Sol M”*.

En su análisis logra discriminar las ideas más importantes de las secundarias; organiza el contenido musical en base a los patrones rítmicos-melódicos; establece las diferencias y semejanzas entre las frases principales de la pieza; clasifica las armonías que la definen; Identifica los cambios de posiciones con sus respectivas modulaciones, y por último define la tonalidad de la pieza.

En cuanto a la detección de los patrones o bloques rítmicos-melódicos los detalla con mayor precisión en la respuesta N° 12 (control online) y dice: *“Aquí están las escalas, los arpeggios, y siempre al final de una idea, hay un arpeggio con un acorde. El patrón donde está el arpeggio está conformado por tres corcheas y un silencio de corchea. Luego he visto que todos los compases terminan con un silencio, y para concluir las frases con acordes”*. En su respuesta, hay una identificación de las pequeñas unidades estructurales. Establece relaciones entre ellas, señalando sus similitudes y diferencias entre los patrones rítmicos-melódicos de la pieza.

Con respecto a los problemas de comprensión, tuvo cierta dificultad en el concepto de melodía. En la respuesta N° 8 dice: *“La melodía no la he tenido en cuenta, como se va*

alternando, no sé si hay una que es la Melodía". Resulta evidente, que no ha identificado este concepto musical. En cambio, a medida que avanzó la entrevista en la respuesta N° 9 logra ubicar la Melodía en la partitura y dice: *"Esta tal vez, es que no la entiendo muy bien ¡Ah! Es que no sé, si son dos voces o es que todo va unido. Entonces la Melodía sería todo esto, los dos compases".* En este párrafo, da indicios de que ha comprendido el concepto de la Melodía alternada. Logra identificar a la melodía dividida o repartida entre la mano izquierda y la mano derecha.

Posteriormente, en la respuesta N° 10, comenta lo siguiente: *"En la primera frase el orden es: Do, Fa y Sol y luego baja a Fa y termina en Sol. Termina en Sol y vuelve a Do porque tiene que concluir. En la primera Frase empieza en Do M, la melodía con la mano izquierda y en la segunda frase empieza la melodía con la mano derecha".* La respuesta dada, manifiesta su comprensión de otro aspecto del concepto melódico que hace referencia a la melodía trocada. Por otra parte, conecta el concepto melódico en las dos frases principales de la pieza. Si bien al principio de la entrevista tuvo cierta dificultad para localizarlo, en el transcurso de la misma, logra asimilarlo y comprenderlo en todas sus facetas.

En relación a los problemas de ejecución, señaló algunos de ellos, como por ej. en la respuesta N° 14(control online) hace referencia al problema del desplazamiento por saltos y dice: *"En el cambio de posiciones: veo como va el orden. Sobre todo lo he tenido claro a la hora de tocar. Efectivamente, he visto los problemas cuando los he puesto en práctica. Cómo debo cambiar, dependiendo de los dedos, por ejemplo me he basado en el intervalo de cuarta que hay de Do a Fa. He establecido esa conexión para no perderme".* Aquí, indica la manera en que conecta los cambios de posiciones teniendo en cuenta los intervalos.

De todas maneras, hace nuevamente referencia al desplazamiento por saltos, en la respuesta N° 23(control online) y dice: *"En los cambios de posiciones, primero he localizado todos los saltos que hay de Do a Fa, de Sol a Fa, de Fa a Sol y de Sol a Do. Luego he especificado los más difíciles por ej.de Do a Fa el salto es de cuarta y tengo que tener en cuenta el si b que debe ser automático. No puedo tocar la posición de Fa y*

luego incluir el si b. He tocado primero, el primero de Do, luego el primero de Fa, y el primero de Sol. Entonces, al hacer el primero de Do, me he apoyado en el Do y el dedo 1 lo he cambiado por el dedo 5. Luego de Fa a Sol hay una segunda y lo que he hecho es no moverla mucho. De Sol a Fa hay que bajar y también no moverla mucho, lo mismo que antes porque son segundas. Y al final que es lo que más me cuesta, aprovecho los silencios y lo mismo lo toco en forma de acorde. Toco y me apoyo en el dedo 1 y lo cambio por el 5. Y en la mano izquierda hago lo contrario, toco y el dedo 5 lo cambio por el dedo 1. Y cuando ya he tocado el Sol con el dedo 1, ya he cambiado al Do”.

En esta respuesta se puede ver el uso secuenciado de procedimientos para resolver el problema del desplazamiento por saltos:

- 1) Localiza los saltos o intervalos (distancias entre las distintas posiciones).
- 2) Se centra en el salto difícil de cuarta:
 - o Consolida la posición de Fa M en bloque. Lo que significa que el sib está incluido en ella.
 - o Utiliza el recurso pianístico de la “sustitución” de dedos para conectar rápidamente el salto de cuarta que va de la posición de Do a Fa.
- 3) En los dos últimos compases:
 - o Aprovecha los silencios para utilizar el recurso pianístico de la “anticipación” o también llamado “Preparación de lo que viene a continuación”.

A la luz de lo expuesto, se puede apreciar el empleo de estrategias para solucionar el problema que ocasionan los cambios de posiciones en la ejecución al piano. Otro ejemplo de ello, se puede encontrar en las respuestas N° 19 y 20 (control online), en relación al problema del ritmo y dice: *“Con el ritmo, solfear: primero usé las palmas y con la voz utilicé palabras, luego con las notas y por último lo he puesto en práctica. He*

seguido solfeando mientras tocaba”... “Contar en voz alta mientras toco y luego tocar y contar mentalmente”.

La participante describe una secuencia de pasos que aplica en el concepto rítmico, y estos son:

- 1) Solfea usando las palmas para realizar el pulso y con la voz emplea palabras para hacer la métrica de la pieza.
- 2) Al tocar la pieza, cuenta en voz alta.
- 3) Por último ejecuta y cuenta mentalmente.

En suma, para solucionar los problemas de ejecución que surgieron en los cambios de posiciones y en el ritmo empleó procedimientos estratégicos. Por supuesto, que estos se encuentran en una escala inicial en su proceso de enseñanza-aprendizaje del piano. De todas formas, en este segundo estadio de aprendizaje, se pueden vislumbrar ciertas bases que se están colocando en el sistema de lectura. Puesto de otro modo, la alumna, puede utilizar sus conocimientos tanto declarativos como procedimentales para resolver de una manera autónoma, algunos de los problemas de ejecución que fueron apareciendo en la pieza.

EVALUACIÓN:

La lista de comprobación le brindó la posibilidad de darse cuenta de aquellos conceptos pianísticos-musicales, que requieren de atención y cuidado para lograr una adecuada ejecución de la pieza. Por ej. en la respuesta N° 3 (evaluación), especifica que no tuvo en cuenta el aparato motor y dijo: *“En particular no tuve en cuenta la claridad en la ejecución y el aparato motor. No tuve en cuenta que los dedos estuviesen curvados, los hombros bajos y el tocar al fondo de la tecla”.*

Por otra parte, en relación a los procedimientos que empleó, en la respuesta N° 4 (evaluación) dice: *“Pienso que han estado bien, que me han resuelto los problemas,*

pero siempre puede haber otras maneras más rápidas y eficaces". Su comentario refleja que es conciente, de que la resolución de problemas no es un procedimiento unilateral, sino todo lo contrario. Las posibilidades de aplicarlo son muchas. De ahí, la importancia de generar un entrenamiento procedimental adecuado, para que el aprendiz pueda ser flexible y eficaz a la hora de resolver cada uno de los problemas de ejecución, que van apareciendo en el estudio de las piezas de repertorio.

Por último, pudo valorar en la respuesta N° 7 (evaluación) algunos aspectos de su práctica de estudio y dice: *"La organización del trabajo. Al leer las partituras ir viendo de lo más grande a lo más pequeño. Localizar los patrones. No centrarme en los detalles primero, sino ver lo más grande y luego lo más pequeño"*. Sus comentarios se circunscriben al análisis estructural de la pieza (conocimiento declarativo). De qué manera mejoraría la organización del lenguaje pianístico-musical de la partitura. En ningún momento, menciona otros aspectos relevantes relacionados con la práctica diaria como: el tipo de práctica, la distribución de los temas a abordar por día, el tiempo etc. La opinión del aprendiz refleja, que en su proceso de enseñanza-aprendizaje, el sistema de estudio, no es tratado como un contenido procedimental. Hay un desequilibrio entre los conocimientos que tiene de la pieza y su manera de consolidarlos al piano.

En relación a lo expuesto, el sistema de lectura del participante presenta algunos aspectos relevantes como:

- Condensación de la información de la partitura.
- Abundante conocimiento declarativo de la pieza.
- Selección de procedimientos estratégicos para resolver algunos de sus problemas de ejecución en el Control Online.

El participante posee un abundante conocimiento declarativo y procedimental de los conceptos pianísticos-musicales. Este último lo demostró en el control online. No obstante a ello, su sistema carece de una práctica de estudio adecuada. Por último,

en relación a las tareas metacognitivas que tuvo que realizar, le permitió organizar sus distintos tipos de aprendizaje y ser más consciente de ellos. Si bien, no pudo establecer una secuencia óptima entre los tres momentos, seguramente con un entrenamiento apropiado, se podría implantar esta técnica en su sistema de lectura al piano.

9.3.2 Participante N° 2

Institución	:	sistema tradicional
Edad	:	10 años

PLANIFICACIÓN:

Los conocimientos previos que el aprendiz tiene de la pieza presentan una información explícita de la partitura. Un ejemplo de ello se puede ver en la respuesta N° 3 (planificación) y dice: *“Prácticamente todos. Bueno pues, las corcheas, el silencio de corchea, el resto de los silencios de blancas, de negras y el pedal. También los bemoles, la digitación, los matices y las corcheas, las negras y las blancas. El compás, el tiempo”*. El alumno nombra los elementos de la partitura de una manera aleatoria, sin establecer una organización jerárquica de los mismos.

Con respecto a la detección de los problemas, identifica algunos de ellos. En la respuesta N° 5 hace referencia a esto: *“El final porque hay un cambio de posición. Las corcheas que llevan después un silencio, porque muchas veces en vez de hacer una corchea y un silencio de corchea, se hace como una especie de corchea con puntillo y silencio de semicorchea. El tiempo que es Allegro a lo mejor es un poco más de prisa y el bemol puede que sea difícil. La verdad es que no veo mucha dificultad, la dificultad normal de la ligadura, matices y todo eso”*.

En su respuesta, hace referencia a tres aspectos:

- 1) Al cambio de posición en el penúltimo y último compás. Le faltaría mencionar que este concepto del desplazamiento por saltos, se repite a lo largo de toda la pieza.

- 2) Al problema rítmico del patrón corcheas-corchea silencio. Se limita al concepto rítmico y no menciona que este patrón está constituido sobre el arpeggio de la posición.
- 3) Y por último a la alteración de si b, que no la conecta con la posición de Fa M.

El participante, no establece una diferencia significativa entre los problemas de ejecución de la pieza y los que él pueda tener. En relación a ello, sus comentarios se limitan a extraer del contexto sus problemas de ejecución, sin mencionar los que presenta la pieza.

Otro aspecto relevante a considerar en el alumno es: ¿de qué manera, soluciona los problemas anteriormente planteados? En una parte de la respuesta N° 6 (Planificación), hace referencia al problema rítmico de las corcheas y dice: *“Si fuera necesario utilizaría para las corcheas y el silencio de corchea un metrónomo....”* Convengamos, que el metrónomo es un instrumento, un medio útil para estudiar el ritmo, pero no es un procedimiento específico para solucionarlo.

Con respecto al problema de los cambios de posiciones, en la respuesta N° 8(planificación) comenta lo siguiente: *“El cambio de posiciones no es una cosa que se aprenda “asi” la primera vez que lo tocas. Yo creo que habría que repetirlo varias veces”*. En el concepto del desplazamiento por saltos, la solución que da, está basada en la repetición mecánica sin haber prefijado un procedimiento concreto antes de repetir el pasaje musical.

En cuanto a los objetivos que se propone alcanzar en el estudio de la pieza los señala en la respuesta N° 7(planificación) y dice: *“Lo acabo de mencionar, los cambios de posiciones, hacer el silencio de corchea, los bemoles, los matices y el tiempo”*. De todos estos objetivos, el único seleccionado que es coherente dentro de la estructura de la pieza, responde a los cambios de posiciones. El resto de ellos, no están sustentados por un conocimiento cabal del lenguaje pianístico-musical. Responden a una elección aleatoria, debido a la falta de un entrenamiento en el conocimiento y organización de los diversos factores que intervienen en la lectura al piano.

En cuanto a la organización de la práctica de estudio por día, en la respuesta N° 15 (planificación) responde lo siguiente: *“Un día haría las ligaduras, otro día me centraría en los matices, otro día en el cambio de posiciones, en la articulación y en la posición de la mano. Así me centraría en las mayores dificultades de la pieza y luego ya la juntaría, vería las manos y la tocaría normal”*.

El aprendiz selecciona un concepto distinto para cada día de la semana. Los extrae de su contexto arbitrariamente con respecto al contenido pianístico-musical de la pieza. No establece una discriminación apropiada entre los elementos importantes y secundarios de la lectura. Por otra parte, le falta una preparación procedimental en las distintas fases que conforman el sistema de estudio de la pieza.

CONTROL ONLINE:

En el análisis de la pieza, confunde las partes más importantes de la pieza, con aquellas que le obstaculizan la ejecución de la misma. Un ejemplo de ello se encontrará en la respuesta N° 2 y dice: *“Para empezar si veía algo que no me salía eso suponía que era algo que debía estudiar a fondo y no pasar de ello. Si toco algo que no me sale bien, no dejarlo así”*.

Posteriormente, en la respuesta N° 4 comenta acerca de las partes que para él son las más importantes y secundarias de la pieza expresándolo así: *“Las principales son la mano y lo que te pone la partitura, con las ligaduras y los matices. Luego el pedal, el Allegro todo eso, creo yo, que son secundarios”*.

Resulta más que evidente que la estructura básica de la pieza no es comprendida por el alumno. Por ello, no puede seleccionar las ideas principales y secundarias, ni reconocer sus similitudes o diferencias.

Por otra parte, en el reconocimiento de los aspectos difíciles de ejecutar, pudo mencionar algunos en la respuesta N° 10(control online) y dice: *“Para mí, lo más difícil de todo es la parte que no me salía por ej.en los cambios de posiciones y las ligaduras”*. De los dos conceptos que menciona, el correcto es el primero, los cambios de

posiciones. En cambio, el segundo, el que hace referencia a las ligaduras, no presenta problemas de ejecución en esta pieza.

Con respecto a los procedimientos que empleó para resolver esos problemas, lo menciona en la respuesta N° 11: *“Yo creo que la práctica es lo más importante”* En su respuesta no explica el tipo de práctica, ni los procedimientos estratégicos que usaría para solucionar los problemas anteriormente mencionados.

De todas maneras, no posee los conocimientos necesarios para encontrar las causas de los problemas de ejecución. Además, el aprendiz carece de un entrenamiento en la selección de estrategias para resolver los problemas de ejecución. Sólo repite mecánicamente los pasajes, sin un objetivo previamente especificado.

EVALUACIÓN:

La autoevaluación del alumno está centrada en si la pieza le suena “bien” o “mal”. Tal es así que en la respuesta N° 1 (evaluación), dice: *“Cuando la tocaba se notaba que la había comprendido, porque la comprendía”*. Por lo tanto, la comprensión de la pieza se basa en el cómo le suena la pieza.

En la respuesta N° 9 confirma esta apreciación y dice: *“Cuando la toco saco todo y mucho más que cuando la he sacado con sólo mirarla”*. El aprendiz, al carecer de conocimientos conceptuales y procedimentales de la pieza no puede comprenderla y mucho menos elaborar un plan de trabajo. Por lo tanto, el único recurso que le resta, para salvar la situación, es tocar de oído.

No obstante a ello, la lista de comprobación que se le entregó le dio abundante información. En base a esto, pudo ser un poco más conciente de aquellos conceptos pianísticos-musicales que desconocía, y de sus respectivos problemas de ejecución.

9.3.3 Participante N° 3

Institución	:	sistema tradicional
Edad	:	10 años

PLANIFICACIÓN:

El alumno, comenta en la respuesta N° 2(planificación) acerca de los elementos que le resultan familiares de la pieza y dice: *“Los compases, los silencios, las negras, las alteraciones, los acordes, las corcheas, los silencios de corcheas, las semicorcheas y las claves”*. Considera a los símbolos musicales como entidades separadas y desconectadas entre sí. En su discurso, hay una ausencia en la conformación de unidades significativas en el lenguaje pianístico-musical.

Por otra parte, menciona erróneamente la figuración rítmica de semicorcheas en la partitura, ya que no aparece en la pieza dada. No obstante a ello, dentro de sus limitaciones identifica algunos problemas de ejecución. En la respuesta N° 4 dice: *“Los bemoles, las corcheas, cuando cambio la mano y los dedos”*. Resulta evidente, que al carecer de los conocimientos conceptuales de la pieza, menciona estos elementos de una manera arbitraria. El bemol es percibido como una alteración ajena a la posición de Fa M. Con respecto a las corcheas, se supone que se refiere a la realización de un ritmo parejo de ellas. Y por último, el cambio de mano es el desplazamiento por saltos, y los dedos hace referencia a la digitación.

En cuanto al uso de procedimientos para resolver el problema de las corcheas y los silencios de corcheas en la respuesta N° 10 dijo: *“Repitiendo, cuando estoy en casa”*. El único recurso que usa es la repetición mecánica. No utiliza un procedimiento específico para resolver el problema rítmico del patrón arpeggio de corcheas y silencio.

Con respecto a la elección de objetivos, en la respuesta N° 11 (planificación) dice: *“Lograr hacer bien: los bemoles, cuando cambian las manos, las notas, silencios de*

corcheas y las corcheas". A pesar de que el alumno, cuenta con muy pocos recursos para definir los objetivos, logra identificar algunos importantes como: Hacer bien los cambios de posiciones, hacer bien el ritmo de las corcheas y silencios de corcheas. Con respecto a los bemoles y notas, quiere expresar el tocar correctamente las notas de la pieza. Una vez más, sus comentarios manifiestan la ausencia de los conocimientos apropiados, que le propicien una adecuada organización de la pieza.

Por último, en relación a la programación de la práctica de la pieza dice en la respuesta N° 14 (planificación): *Primero lo que se me dé peor y luego el resto*". Su respuesta refleja la ausencia de una organización en la práctica del estudio: en relación al tiempo, a la distribución de las tareas por día, al tipo de práctica etc.

CONTROL ONLINE:

En relación al análisis de la pieza, a la hora de seleccionar las ideas principales y secundarias en la respuesta N° 4 (control online) dice: *El pedal, las corcheas que a veces las hago como raleadas*". Confunde las partes más importantes con aquellas que le obstaculizaron la ejecución de la pieza. Por otra parte, no pudo seleccionar las ideas principales, secundarias, y mucho menos, reconocer sus similitudes o diferencias.

Con respecto a la detección de las partes más difíciles de ejecutar comenta en las respuestas N° 9 y N° 10 respectivamente: *"Observándola"* y *"También probando"*. Sus recursos para darse cuenta de los problemas de ejecución son: mirando la partitura y tocando. Por supuesto, sin llegar a comprenderla, y tratando de encontrar la forma de comprobar auditivamente si le suena más o menos bien la pieza.

Para resolver los problemas de ejecución, en la respuesta N° 16 (control online) señala los procedimientos que utilizó y dijo: *"Repetirla. A veces mucho y otras veces una vez"*. El único recurso que usa para aprenderse la pieza es la repetición mecánica de los pasajes, sin un objetivo previamente especificado.

Por otra parte, los planteamientos formulados en la Planificación no fueron tenidos en cuenta en el Control Online.

EVALUACIÓN:

La tercera sesión, le permitió darse cuenta de algunas de sus carencias en el aprendizaje del piano. Estas salieron a la luz, en la realización de la lista de comprobación.

9.3.4 Participante N° 4

Institución	:	sistema tradicional
Edad	:	10 años

PLANIFICACIÓN:

En relación a los conocimientos previos y a si ha abordado obras con dificultades similares a esta, comenta en la respuesta N° 2 (Planificación): *“No muchas. Hay una que practiqué hace poco y se llamaba “arabescos”, y esa me resultaba difícil porque era picada y los picados se parecían a estas corcheas”*. La comparación que establece entre las dos piezas, no aporta mucha información y más aún, menciona un concepto de articulación (picados) que no aparece en esta pieza. Posiblemente el ritmo de las corcheas se parezcan, pero no queda claro lo que quiso decir el alumno.

En cuanto a los problemas de ejecución en la respuesta N° 9 (Planificación) dice: *“En el segundo pentagrama el tercero y cuarto compás”* Hace referencia al problema de los arpeggios descendentes con sus respectivos silencios, que concluyen con un acorde.

Posteriormente, con respecto a ese problema, en la respuesta N° 9(planificación) especifica lo siguiente: *“Los silencios de corcheas me cuestan y los hago como silencios de negra”*. Se refiere al problema rítmico que presenta el silencio de corchea, pero no extrae el problema como una unidad o patrón de arpeggio-silencio. Percibe un elemento (silencio) aislado de su patrón rítmico-melódico.

La solución que considera para resolverlo, en la respuesta N° 13 bis (planificación) dice: *Repetirlo muchas veces e ir sintiendo no el 4 por 4, sino el pulso. Por ejemplo aquí son cuatro pulsos y no voy a contar uno en las dos corcheas y dos en las corcheas y silencio de corchea. Si no, que voy a intentar contar las semicorcheas que entran”*. Resulta evidente, que el alumno no comprende el concepto rítmico. Y mucho menos,

puede establecer un procedimiento concreto para resolver ese problema rítmico y de ejecución. Por otra parte, menciona la repetición como único recurso procedimental.

En relación a la selección de objetivos para alcanzar en la práctica de la pieza, en la respuesta N° 11 (Planificación) dice: *“Hacer los matices, mf, f. Colocar bien los dedos”*. El primer objetivo mencionado, el concepto de dinámica es intrascendente. Desde un punto de vista jerárquico corresponde a un lugar secundario en esta pieza. El segundo, se supone que hace referencia al aparato motor. De todas maneras, su elección no está sustentada por una estructura organizada del lenguaje pianístico-musical de la pieza.

Por último, en la organización de un plan de trabajo, en la respuesta N° 20 (Planificación) dice: *“Tomaría todo lo que viene hasta que lleguen los problemas. Los problemas los repetiría muchas veces y cuando me los sepa bien empiezo. Y si me sale mal lo repito y si me sale bien sigo hasta el final”*.

La distribución de tiempo, conceptos, procedimientos, problemas etc. no son especificados apropiadamente por el aprendiz. No posee los rudimentos necesarios para planificar la práctica del estudio de la pieza.

CONTROL ONLINE:

En relación al cumplimiento de los objetivos planteados en la sesión anterior, en la respuesta N° 2(control online) comenta: *“Hacer las corcheas del tercero y cuarto compás correspondiente al segundo pentagrama y lo mismo en el penúltimo compás”*. La formulación de estos objetivos, no coinciden con aquellos planteados en la sesión anterior. Por lo tanto, no se ha establecido un hilo conductor entre la primera etapa y la segunda metacognitiva.

En cuanto al análisis de la pieza en la respuesta N° 5 dice: *“Para mí son las claves y el pedal. Puedo estar tocando, y al llegar aquí(al final) me olvido del pedal. Si no lo haces con el pedal, no tiene mucho sonido. No tiene las mismas características”*. La respuesta dada, manifiesta el desconocimiento de los conceptos pianísticos-musicales de la

pieza. Sin ellos, es prácticamente imposible que use procedimientos analíticos para organizar el contenido musical de la misma.

Por otra parte, a la hora de identificar sus problemas de ejecución en la respuesta Nº 16 dice: *“En el tercero y cuarto compás del segundo pentagrama tuve problemas en las notas y después en la llave de fa en cuarta”*. Su interpretación de la notación musical, responde a la ubicación de las notas en el pentagrama como elementos aislados, sin establecer conexión alguna entre ellas. No utiliza un sistema que le ayude a ubicar los símbolos musicales dentro de pequeñas unidades significativas. Le falta condensar apropiadamente la información dada en la partitura.

Para resolver los problemas de ejecución mencionados con anterioridad, en la respuesta Nº 18(control online) dice: *“Recordar las notas. Yo en todas las partituras que me han dado, siempre recuerdo la entonación que llevan”*. Hay una ausencia del uso de procedimientos para resolverlos. El único recurso, que el alumno considera viable, es el tocar de oído.

Para aprenderse la pieza, en la respuesta Nº 20 (control online) dice: *“Tocar muchas veces”*. Utiliza la repetición mecánica sin una intención u objetivo previamente especificado.

EVALUACIÓN:

En relación a los aspectos que mejoraría de su práctica de estudio, en la respuesta Nº 3(evaluación) dice: *“Las corcheas que estaban separadas”*. Se refiere a las corcheas que corresponden al patrón de arpegios descendentes y el silencio, ubicados en los compases números siete y ocho de la pieza respectivamente. Menciona las corcheas, sin una conexión con el patrón rítmico-melódico al que pertenece esta figuración rítmica.

Se puede afirmar, que la evaluación del alumno sobre su desenvolvimiento en el estudio de la pieza, fue prácticamente nulo.

Los fallos que presentaron su sistema de enseñanza, desembocó en una serie de incorrecciones, tanto desde el punto de vista de la comprensión, como en la ejecución y en otros aspectos relevantes de la lectura de la pieza. Esto llevó a que el alumno, no pudiese dirigir su propio aprendizaje del piano.

9.3.5 Participante N° 5

Institución	:	Sistema Renovador
Edad	:	10 años

PLANIFICACIÓN:

En relación a sus conocimientos previos de la pieza, en la respuesta N° 2 (planificación) dice: *“Clave de sol, Clave de fa, mf, silencios de redonda, pentagrama, posición de Do, ligadura, el bemol, posición de Fa, silencio de corchea, el numerito de los dedos con los que hay que tocar, el silencio de negra, de blanca, la melodía que hay que tocar con la mano derecha y la mano izquierda, la doble barra al final, hay varios compases, cuando hay un acorde hay que tocar las tres notas que hay con la misma mano y también sostenidos y bemoles”*.

La información que brinda de la pieza se puede clasificar en dos partes:

- 1) Extracción de la partitura de tres patrones rítmicos-melódicos que son: la posición de do, de Fa, acordes y la melodía de la pieza.
- 2) Presenta los elementos de la pieza desconectados entre sí e incluso, menciona algunos que no figuran en la partitura. Como por ejemplo los sostenidos.

En cuanto a los elementos conceptuales que le resultaron desconocidos, en la respuesta N° 6 dice: *“El acorde de V, de I y las frases”*. Su respuesta da la pauta de que desconoce las funciones armónicas principales de dominante-tónica, y las frases musicales. Resulta imposible, organizar la estructura de la pieza, sin estos conocimientos conceptuales de la misma.

Por otra parte, en relación a la identificación de los problemas de ejecución, en la respuesta N° 6 (planificación) dice: *“Donde hay sostenidos siempre me equivoco”*. En la pieza no aparecen sostenidos. Además, no establece una diferenciación entre los problemas de ejecución suyos y los que presenta la pieza.

Para solucionar los problemas en la respuesta N° 8 comenta: *“Primero miraría la pieza entera para ver lo que no me sé, y luego la tocaría toda y lo que no me supiese lo repetiría. Luego la tocaría varias veces para ver cómo me sale”*. Para solucionar los problemas, por un lado utiliza como recurso la repetición mecánica, sin un objetivo anteriormente determinado, y por el otro el oído, para comprobar si le suena “bien o mal”.

En el caso particular del problema que le ocasiona el ejecutar el sib, en la respuesta N° 12 (planificación) dice: *“Primero observar el compás para ver dónde están las notas”*. En su respuesta, no relaciona el sib con la posición de Fa M. Concibe al sib, como una nota desconectada de la posición de Fa M ¿Cómo va a solucionar ese problema de ejecución, si no comprende el concepto en forma integral?

En suma, las respuestas números 6 y 8 nos revelan la falta de un entrenamiento en el uso de procedimientos adecuados para solucionar los problemas.

Con respecto a la selección de objetivos en la respuesta N° 11 comenta: *“Tocaría desde el inicio hasta el final, y el trozo que no me supiera, lo volvería a repetir y luego lo tocaría otra vez”*. Resulta más que evidente, que el alumno desconoce la manera de formular los objetivos a alcanzar en la pieza.

Por último, en relación a la programación de la práctica de estudio en la respuesta N° 16 (planificación) dice: *“Pues en un día me la estudio, y si no me sale bien, pues me la repaso los demás días. Luego, si no me sale, la estudio hasta el próximo día, hasta que me salga bien”*.

La respuesta del participante manifiesta una desvinculación entre el tiempo de práctica y la programación de la misma. Al no poseer los conocimientos conceptuales y

procedimentales adecuados, resulta inviable que pueda programar su práctica de estudio. Por otra parte, esta última, debería tratarse como un contenido procedimental en el sistema de enseñanza. De lo contrario, el alumno no está siendo entrenado con los rudimentos necesarios para organizar su práctica de estudio diaria y semanal.

CONTROL ONLINE:

En relación a la selección de las partes más importantes de la pieza, en la respuesta N° 2(control online), dice: *“El si b, los sostenidos para que suenen bien y el pedal y lo que hay que tocar a veces más fuerte y ya está”*. Hace referencia a elementos de la pieza que no tienen nada que ver con la estructura básica de la misma.

Por otra parte, los elementos mencionados aparecen desconectados entre sí, e incluso uno de ellos, los sostenidos, no está en la partitura. Por otra parte, en la entrevista no da ninguna información sobre la detección de los problemas de ejecución, y sobre el uso de procedimientos a la hora de estudiar la pieza.

EVALUACIÓN:

En esta tercera sesión, su información ha sido escasa. En cuanto al uso de procedimientos en la respuesta N° 5 (evaluación) dice: *“Creo que repasarlo y volver a tocar el compás”*. En su respuesta no hay ninguna alusión a la utilización de procedimientos específicos, sino que utiliza la repetición mecánica como único recurso para fijar la pieza.

En suma, el participante no está siendo entrenado en la práctica de estudio. Hay deficiencias en el uso de los distintos tipos de aprendizajes conceptuales, y en la resolución de problemas de una manera estratégica.

9.3.6 Participante N° 6

Institución	:	Sistema Renovador
Edad	:	10 años

PLANIFICACIÓN:

La información que da sobre sus conocimientos previos de la pieza es muy general. En la entrevista, no realiza una descripción detallada de cada uno de ellos.

Con respecto a los problemas de ejecución menciona los *“cambios de posiciones”*. Si bien, este es un problema básico de la pieza, pero no es el único. En la partitura, aparecen otros problemas de ejecución, que no fueron mencionados por el aprendiz.

En relación a la selección de objetivos, en la respuesta N° 5, dice: *“Hacer los cambios de posiciones bien. Hacer el ritmo que pone la partitura.”* Luego, en la respuesta N° 8 dice: *“En los silencios hacer la parada que hay que hacer. Las teclas tocarlas con las yemas de los dedos y no mal. Tener las uñas cortadas cuando toque. Usar el pedal, cuando lo tengo que usar. Pasar de la intensidad que te pone a la intensidad mayor que te pone en la partitura.”*

En su respuesta, hace referencia a los siguientes conceptos pianísticos-musicales: a la métrica (la realización de la exacta medida de los silencios); al aparato motor (tocar con las yemas de los dedos); al uso correcto del pedal; y por último a la diferenciación de los matices. Si bien, algunos de los conceptos mencionados son relevantes, pero hay otros que no, como es el caso del pedal y de los matices. En esta pieza, no son los conceptos más importantes. Tal es así, que en este nivel de aprendizaje, se podría prescindir de ellos en la ejecución de la pieza.

Posteriormente, en la respuesta N° 10, continúa formulando objetivos y dice: *“Cuando la nota tiene que ser bemol, hacerla bemol. No adelantarme en le tiempo. No hacerla*

más rápido de lo normal.” La alumna concibe a la nota si b aislada del pequeño sistema que conforma la posición de Fa M. Tal es así, que para los alumnos que tienen incorporados los patrones rítmicos-melódicos en su aprendizaje, el si b forma parte de la posición de Fa M y por eso no es un problema en su ejecución. En general, los objetivos más importantes que menciona, fueron opacados por otros más secundarios y sobre todo, por desconectarlos de la estructura principal de la pieza.

En relación a los problemas de ejecución, en la respuesta N° 11 dice: *“A lo mejor cuando las corcheas son la mitad. Primero las tocaría y las haría a la mitad del tiempo”*. Hace referencia, al problema de la medida de las corcheas, que tiene el patrón de corchea con el silencio de corchea.

Posteriormente, en la respuesta N° 13 (planificación) sugiere un procedimiento para resolverlo y dice: *“A lo mejor con el pie hacer el tiempo y luego en el tiempo tocar la nota con el piano. Pero, claro, pasa el tiempo y a lo mejor así me saldría mejor. Por ejemplo el tiempo con el pie, y luego decir pa cuando te ha dado el tiempo”*. En su planteamiento esboza un procedimiento para hacer los silencios de corcheas en su tiempo. Pero, no especifica los pasos que emplearía para resolver ese problema métrico en concreto.

Por otra parte, en relación a la organización de la práctica de estudio semanal, comenta en la respuesta N° 15(planificación) lo siguiente: *“Yo cada día estudiaría dos o tres veces, si me saliese bien, pero como me va a costar al principio, yo la estudiaría. El primer día seguro que me va a salir regular y el siguiente ya me va a salir bien. Al siguiente, le añado pedal, el ritmo que tiene que haber, que hay que subir de potencia, los detalles”*.

Sus comentarios sobre la práctica, se limitan a la cantidad repeticiones que va a realizar para aprendérsela. No distribuye adecuadamente los conceptos, problemas, objetivos a alcanzar etc.

CONTROL ONLINE:

En cuanto a los objetivos formulados anteriormente, en la respuesta N° 2 menciona algunos de ellos y dice: *“El ritmo, cambiar la posición de las manos de Do a Do, Do a Fa y de Sol a Do y así. También, tuve en cuenta que primero tocaba la mano izquierda y luego la mano derecha. También tuve en cuenta el bemol, porque la primera vez se me fue, pero como sonó mal, estaba claro que allí faltaba algo... Los silencios también porque a lo mejor los hacía un poco más largos. Luego las corcheas que quizás las hice más rápido de lo que había que hacerlas.”* En general, se detuvo en los objetivos relacionados con los cambios de posiciones, las manos alternadas de la melodía, la medida de las corcheas y de los silencios de corcheas, y por último el si b, que lo percibe desconectado de Fa M.

Con respecto a los aspectos más importantes de la lectura en la respuesta N° 3 (control online) dice: *“A lo mejor el paso de más fuerte, porque eso se me podía ir cuando la estaba tocando”*. Considera erróneamente a la dinámica, como un concepto relevante.

En la respuesta N° 5 (control online) comenta sobre otros aspectos que considera importantes de la pieza: *“Hacer el pulso de negra en negra y las corcheas hacerlas bien y los silencios de corcheas no pueden durar un silencio de corchea como uno de negra. Las posiciones de las manos es importante, porque si te equivocas de nota al cambiar te sale mal”*. En esta respuesta, confunde las partes más importantes de la morfología de la pieza, con sus problemas métricos, de pulso y desplazamiento por saltos. Tal es así, que desconoce el concepto de ideas principales y secundarias. Por ende, le resulta muy difícil o imposible realizar la organización de la estructura básica de la pieza.

En relación al uso de procedimientos para resolver problemas, se puede ilustrar con el concepto de melodía alternada en la respuesta N° 15 (control online) dice: *“Hice la pieza entera y más despacio. Al tocarla me fijé más en lo que pone la partitura. Tocar por cachitos, primero un cachito y así. Luego unirlo todo.”* En su respuesta no plantea un procedimiento específico porque no comprende el concepto de melodía alternada.

EVALUACIÓN:

La lista de comprobación que tuvo que completar en la última sesión, le permitió darse cuenta de que la práctica metacognitiva la llevó a comprender algunos conceptos pianísticos-musicales.

En la respuesta N° 1 (evaluación) dice: *“Pues en los cambios de posición, en el ritmo, en los bemoles, en los cambios de pedal, si apretaba con el dedo lo que tenía que apretar y si había resuelto los problemas que tenía.”* Si bien comprendió algunos conceptos, como los cambios de posiciones, pero no logró condensar apropiadamente la información. Como es el caso, del si b que no lo integra a la posición de Fa M.

En cuanto a los aspectos que mejoraría en su forma de estudio, en la respuesta N° 3 (evaluación) dice: *“De pasar de mf a f.”* Su comentario refleja que sigue focalizando la atención en conceptos muy secundarios, en lugar de los principales.

En relación a la forma de estudio, en la respuesta N° 4 dice: *“En la preparación, lo que tengo que hacer cuando veo una partitura, debería tener en cuenta lo que tengo que hacer antes de tocarla, de los problemas, situarme. Fijarme en la partitura y en los problemas que podría tener. Luego empezar a tocar y si no suena bien, ver qué era lo que tenía mal, que si me falta algo con el ritmo o con los bemoles.”* En la primer parte de sus comentarios se refiere a que es necesario planificar antes de abordar el estudio de una pieza. Luego dice que hay que empezar a tocar y corregir según “le suene” la pieza. El recurso que utiliza es tocar de oído en lugar de buscar herramientas procedimentales para aplicar en los conceptos, en la resolución de problemas y en la práctica de estudio.

En resumen, la lista de comprobación le sirvió para detectar algunos conceptos pianísticos que desconocía. Pudo ver con más claridad, dónde se encontraban sus carencias en el aprendizaje de la pieza. No obstante a ello, la alumna no tiene incorporado los pilares básicos de un buen sistema de enseñanza-aprendizaje del piano.

9.3.7 Participante N° 7

Institución	:	sistema tradicional
Edad	:	12 años

PLANIFICACIÓN:

En relación a los elementos que le resultaron familiares, en la respuesta N° 3 (planificación) comenta: *“Hay corcheas, silencios de corcheas, bemoles. Las ligaduras, los silencios de negras, los silencios de redonda, los silencios de blancas, los acordes. La clave de sol, de Fa y el cuatro por cuatro.”* En la respuesta que da, el único patrón musical que menciona de la pieza son los acordes. En cambio, el resto de la información que brinda, responde a elementos desconectados entre sí. Con respecto a esto, si lo comparamos con el lenguaje de la palabra, equivale a extraer de un contexto determinado, letras sueltas, sin sentido, en lugar de conformar palabras o ideas que respondan a un significado específico. Por lo tanto, el aprendiz no logra condensar apropiadamente la información de la partitura.

En cuanto a la selección de objetivos en la respuesta N° 8(planificación) dice: *“Pues, estudiar primero un pentagrama. Luego un pentagrama con la mano derecha y después un pentagrama con la mano izquierda. Después las junto y si algo me sale mal le pregunto al profesor.”* Su respuesta refleja, un desconocimiento absoluto de la manera de determinar los objetivos básicos de la pieza.

Posteriormente, en la respuesta N° 9 (planificación) hace referencia al uso de procedimientos para solucionar los problemas de ejecución en los acordes y dice: *“Pues, practicarlos más, y a lo mejor preguntarle al profesor.”* Cree que los procedimientos tienen que ver con la práctica repetitiva. Desconoce la secuenciación prefijada de los procedimientos, como en este caso, para resolver los problemas de acordes. Esto lleva a que dependa de los criterios del profesor, al no contar con las herramientas procedimentales adecuadas en su proceso de aprendizaje.

Por último, con respecto a la práctica de estudio en la respuesta N° 13(planificación) dice: *“Pues, el primer día estudiaría el pentagrama y después el otro. Y después los junto si puedo.”* Su respuesta, da la pauta de que carece de los conocimientos pianísticos-musicales, tanto los referentes a los conceptuales, como a los procedimentales. De ahí, que le sea imposible extraerlos de la pieza, y distribuirlos para cada día en la semana, plantear objetivos a alcanzar, usar procedimientos y todo lo que conlleva la práctica de estudio. Esta última, además, es un contenido procedimental que debería ser tratado como tal, en la enseñanza desde el inicio al piano.

CONTROL ONLINE:

En la selección de las partes más importantes de la pieza, en la respuesta N° 2(control online) dice: *“Los aspectos más importantes de la pieza son las corcheas y los acordes.”* Resulta obvio, que no está capacitado para seleccionar los aspectos más importantes de la estructura de la pieza.

Con respecto a los procedimientos que empleó para resolver los problemas de ejecución en la respuesta N° 8(control online) dice: *“Repetirlo y si no me sale repetirlo no más.”* Como se mencionó con anterioridad, no conoce el concepto procedimental, de ahí que para aprenderse la pieza, utiliza la repetición mecánica.

EVALUACIÓN:

En relación a los aspectos de la práctica de estudio que mejoraría, en la respuesta N° 7 (evaluación) dice: *“Colocar mejor los dedos, estar recto y nada más.”* El aprendiz no comprende los aspectos que podría mejorar en su práctica de estudio. Resulta imposible utilizar el procedimiento metacognitivo de la evaluación, sin que se tenga implantados los conocimientos declarativos y procedimentales básicos de la pieza. Por lo tanto, el resultado de la evaluación, fue prácticamente nulo.

9.3.8 Participante N° 8

Institución	:	Sistema Tradicional
Edad	:	12 años

PLANIFICACIÓN:

En la respuesta N° 3 (planificación) menciona los elementos que le resultan familiares y dice: *“Las blancas, los silencios de negras, las semicorcheas, las notas, la f de forte y la clave de sol y la clave de fa.”* Los elementos mencionados están totalmente desconectados entre sí. No presentan una organización jerárquica en cuanto a la estructura básica de la pieza.

En relación a los planteamientos de objetivos en la respuesta N° 9(planificación) dice: *“Elegiría un toco no muy fuerte. Y otro un poco piano y otro un poco mf y nada más.”* Su respuesta se limita al concepto de dinámica y no es relevante para formular los objetivos. En suma, no define los objetivos que debería alcanzar para aprenderse la pieza.

En relación a la identificación de los problemas de ejecución que tiene la obra, en la respuesta N° 10 (planificación) dice: *“El tiempo y la llave de fa.”* Hace referencia a sus problemas de ejecución y comprensión. Le faltó definir los problemas principales que presenta la pieza.

Con respecto al uso de procedimientos para resolver los problemas mencionados anteriormente, en la respuesta N° 11 (planificación) dice: *“En el primero, tocaría piano (suave) y lo haría despacio. Luego cada vez que me lo supiese más, lo tocaría más rápido. En el segundo, estudiaría más la llave de fa que la de sol.”* Para resolver el problema del ritmo, hace referencia a la sonoridad y al tiempo lento. No especifica un procedimiento determinado. Por otra parte, en relación al aprendizaje de la llave de Fa, tampoco da un procedimiento que le permitiese aprenderse la.

Por último, en la elaboración de un plan de la práctica del estudio semanal, en la respuesta N° 13 dice: *“Como esta pieza es fácil, pues una semana y media hora todos los días.”* Luego, en la respuesta N° 14(planificación) dice: *“Empezaría haciéndola manos separadas. Cuando termino una, pues hago la otra. Luego seguiría repitiendo y al llegar al último día juntaría las manos y la haría más rápido.”*

El aprendiz parte de un concepto de melodía erróneo, ya que su diseño está conformado por la ejecución alternada de las manos. Sólo se juntan en el último compás. De ahí, que sea equivocada su reflexión sobre el juntar las manos.

El participante no cuenta con los rudimentos necesarios para elaborar un plan de estudio de la pieza.

CONTROL ONLINE:

Con respecto a la selección de los aspectos más importantes de la pieza, en la respuesta N° 2 (control online) comenta: *“Los bemoles, los silencios, las negras, las semicorcheas, las claves de sol y de fa.”* Resulta evidente, que no comprende la estructura de la pieza. No puede seleccionar los elementos pianísticos-musicales más importantes de ella. Por otra parte, hace referencia al ritmo de semicorcheas que no aparece en esta pieza.

Con respecto a la detección de los problemas de ejecución, en la respuesta N° 6 (control online), dice: *“Los bemoles, las blancas y tocar a tiempo.”* Identifica algunos problemas de ejecución, pero los desvincula de la estructura básica de la pieza. En ningún momento, menciona los problemas de ejecución importantes que presenta la pieza.

Por otra parte, con respecto al uso de procedimientos en la resolución de problemas, en la respuesta N° 9(control online) dice: *“Repetirlo.”* Al no estar entrenado para aplicar procedimientos de ningún tipo, no puede ni siquiera organizar el contenido musical. Por ello, le resulta imposible conectar sus conocimientos al oído y al aparato motor. El aprendiz para fijar la pieza utiliza como único recurso la repetición mecánica.

EVALUACIÓN:

La evaluación del alumno de su proceso de aprendizaje de la pieza, es prácticamente inexistente. Este resultado final resulta obvio, porque el alumno no está siendo entrenado en un sistema, que le otorgue las herramientas apropiadas para conducir su proceso de enseñanza-aprendizaje del piano.

9.3.9 Participante N° 9

Institución	:	Sistema Renovador
Edad	:	10 años

PLANIFICACIÓN:

En relación a los conocimientos previos del aprendiz, en la respuesta N° 3(planificación) comenta: *“Pues, por ej. te podría decir que está cambiando de posición y a la vez modula a la escala. En general, la pieza está en Do M. En los últimos dos pentagramas se cambia la derecha del tema anterior por la izquierda y a la izquierda por la derecha. Se encuentra un pedal y hay que tocarla rapidito porque suena allegro. Está en un compás de 4/4. Las manos nunca se encuentran juntas excepto en los compases de redondas y blancas.”* Un rasgo relevante, es que identifica los elementos pianísticos-musicales en base a la estructura de la pieza. Estos son: cambios de posiciones, modulaciones, tonalidad, melodía trocada, melodía alternada, compás de 4/4 y pedal.

Posteriormente, en la respuesta N° 4(planificación) hace referencia a los cambios de posiciones, acordes, arpeggios y dice: *“Pues, en el primer cambio de posiciones modula a Fa M, de Fa M va a Sol M y luego aparecen fracturados los acordes de Fa M, de Sol M y de Si M. Posteriormente, el tema de la pieza como dije antes, cambia la izquierda por la derecha, y la derecha por la izquierda. Al final hace el Sol fracturado y de Fa fracturado. Luego aparece un compás que se juntan las dos manos que es una redonda del acorde de Do y abajo una blanca del acorde de Do.”* En el párrafo, describe claramente cada una de las posiciones, con sus respectivas modulaciones, y concibe a los arpeggios y acordes como unidades o bloques de significado.

En relación a la detección de los problemas, se circunscribe al concepto de los cambios de posiciones, tal es así que en la respuesta N° 8(planificación) dice: *“Pues, yo elegiría un cacho con cambios y lo repetiría. Luego, así hasta que me salieran todos los cambios*

y al final los uniría a todos.” En su respuesta, no menciona el procedimiento que emplearía para solucionar el problema del desplazamiento por saltos, que generan los cambios de posiciones. Para ello, utiliza como único recurso la “repetición mecánica”.

Posteriormente, en la respuesta N° 10 (planificación), retoma el tema del problema de los cambios de posiciones, y añade un comentario nuevo sobre el ritmo: *“Pues, si se trata del ritmo, lo solfearía y en el caso de los cambios de posiciones, pues practicaría moviendo las manos en el piano. Luego incorporaría la pieza, y la repetiría varias veces.”* En su respuesta, no logra desglosar los procedimientos que emplearía para solucionar los problemas de ritmo, y de los cambios de posiciones. Resulta evidente, que no posee los rudimentos necesarios, para resolver estos problemas de ejecución del piano.

Con respecto a la formulación de objetivos a alcanzar en la pieza, en la respuesta N° 9 (planificación) dice lo siguiente: *“Hacerla rapidísimo y que me salga bien. Y si tengo tiempo tocarla de memoria.”* En los párrafos anteriores demostró una amplia comprensión de los conocimientos declarativos de la partitura. En cambio, en esta respuesta no define claramente los objetivos a alcanzar en la pieza.

Por último, en la distribución del tiempo, conceptos, etc. en su práctica de estudio, en la respuesta N° 11(planificación) dice: *“Me repartiría así: el lunes empezaría por las manos separadas. Cogería dos pentagramas en este caso. Al día siguiente, los dos pentagramas siguientes, y así. Tomaría la primera posición el primer día, luego el segundo la segunda posición. Por último, hasta el sábado juntaría y luego el domingo remataría y haría los últimos retoques.”* En su respuesta, no aparece una distribución apropiada de la práctica de estudio. No tiene en cuenta, los conceptos, los problemas de ejecución y la aplicación de los procedimientos adecuados, para solucionar los problemas de la pieza. Hay una ausencia de un entrenamiento procedimental en la práctica de estudio.

CONTROL ONLINE:

En relación a la detección de sus problemas de ejecución, en la respuesta N° 2(control online) dice: *“Yo por ejemplo, veía que no me salían bien las corcheas del final. También, he levantado mucho la mano en lugar de arrastrarla, y otro fallo fue el pedal. Este último, me costó un poquito ponerlo, porque siempre se me levanta un poco el talón. Luego noté que los hombros se me levantaban. Bueno, estos son los fallos que yo creo que he visto.”* Pudo identificar algunos de sus fallos en el estudio de la pieza. Estos hacen referencia a los arpeggios descendentes, al pedal (levantar el talón del pie) y al aparato motor (levantar la mano, y los hombros).

La lectura analítica que hizo, demostró ampliamente, sus conocimientos declarativos de la partitura. Tal es así, que realizó una sólida organización del contenido musical. Por ejemplo, en la respuesta N° 3 (control online) dice: *“Yo creo que los aspectos más importantes son las dos frases y los cambios de posiciones. Luego hay otros que son un poco menos importantes como respetar por ej. los matices o que te salga bien la pieza seguidita toda. Pero, para mí, lo más importante son las dos frases y los cambios de posiciones.”*

Más adelante, en la respuesta N° 4(control online) profundiza en el análisis de las frases principales y dice: *“Tienen los mismos ritmos, pero en la primera frase comienza con la izquierda y en la segunda frase comienza con la derecha. El ritmo que hace la izquierda en la primera frase, lo hace la derecha en la segunda frase. Los acordes quebrados que aparecen al final de la primera frase son todos fa y sol. Y en la segunda frase ha variado en que se empieza con re-si-sol con la derecha y luego con la izquierda hace do-la-fa. Luego, vuelve con re-si-sol en el último compás y luego aparece la blanca. Mientras, que en el otro (segunda frase) varía y hace el acorde de tónica dos veces. Sólo que empieza con una redonda y luego sigue con una blanca.”* En sus comentarios describe minuciosamente las diferencias y semejanzas entre las dos frases principales de la pieza. Tanto desde el punto de vista melódico como del armónico.

Con respecto a la detección de los problemas, en la respuesta N° 8(control online) dice: *“Los más difíciles los ví, cuando toqué la pieza por primera vez. Ví los cambios de posiciones y muchas cosas más.”* Se refiere solamente a los cambios de posiciones. A

continuación, en la respuesta N° 9(control online) dice: *“VÍ el pedal, que fue una de las cosas que más me costaron. Las corcheas del final de cada acorde que siempre me salían picadas en lugar de ligadas.”* En este párrafo señala el pedal y el problema de articulación en los arpeggios descendentes.

En general para resolver los problemas de ejecución, en la respuesta N° 12(control online) dice: *“Lo primero que hice, donde ví que tenía problemas fue solfearlo, luego intenté tocar y lo repetí varias veces a una velocidad lenta y luego fui aumentándola para acoplarla a lo demás. Y luego, cuando ví que me salía pasé al siguiente y usé el mismo procedimiento con los otros cachitos.”* En su respuesta no se definen los conceptos, en los que tuvo problemas de ejecución. Por otra parte, utiliza como únicos recursos procedimentales el solfear y el repetir mecánicamente la pieza.

En cuanto a este último, en la respuesta N° 15(control online) se le preguntó si para él, era la única vía para resolver esos problemas y dice: *“No, también hay que entenderlo y tenerlo en la cabeza y ser ágil al mover las manos en el piano.”* Hace referencia sólo a la comprensión de los conceptos y a la habilidad motora para materializarlos en el piano. Le faltó mencionar los medios procedimentales, que utilizaría para solucionar esos problemas de ejecución. Por otra parte, en su ejecución hay una disociación acentuada, entre la comprensión de la partitura y su respuesta motora. Carece de un entrenamiento apropiado que conecte la comprensión de la partitura, con el oído y la topografía del teclado.

En resumen, en su sistema de enseñanza-aprendizaje tiene un notorio desarrollo en el conocimiento declarativo del lenguaje pianístico-musical. En cambio, hay una ausencia de entrenamiento, en los distintos aspectos que forman parte del conocimiento procedimental de la lectura al piano.

EVALUACIÓN:

La lista de comprobación, le ayudó a ser conciente de algunos de sus fallos. Tal es así, que en la respuesta N° 2 (evaluación) dice: *“Bueno, yo creo que la parte que peor me salió del estudio fueron los cambios de posiciones. No me dí cuenta de que saltaba*

mucho, se me movían mucho las manos. Yo creo que mi estudio estaría en una parte intermedia.” Sus comentarios se limitan al problema de los cambios de posiciones. Se dio cuenta de que no tiene un control sobre el aparato motor. Posiblemente, se deba a la falta de un entrenamiento procedimental en el piano.

En relación a los procedimientos empleados en la respuesta N° 3 (evaluación) dice: *“Yo cambiaría en vez de repetir tanto, habría que comprenderlo mejor. Cuando estuviese entendido lo empezaría a repetir. Esa fue una de mis fallas.”* Su respuesta da la pauta de que supedita la solución de los problemas a la comprensión de los mismos. Esto último es un factor muy importante, pero debería ser complementado por el uso de procedimientos específicos, para lograr los objetivos planteados en la práctica de estudio.

9.3.10 Participante N° 10

Institución	:	Sistema Renovador
Edad	:	10 años

PLANIFICACIÓN:

En relación a los elementos que le resultan familiares de la pieza, en la respuesta N° 2(planificación) comenta: *“Sí, las notas, el pulso, las posiciones.”* Nombra elementos aislados de la partitura, con excepción de las posiciones. Más adelante, hace referencia a las posiciones en la respuesta N° 3 (planificación) y dice: *“Con la M.I. y la M.D. los cambios de posiciones se preparan. En este caso, primero con la M.I. en la primera frase y luego con la M.D. en la segunda frase.”* Sus comentarios aluden a dos aspectos: el primero correspondiente a la melodía trocada en las frases principales, y al concepto de “anticipación” en los cambios de posiciones.

Posteriormente, señala los distintos cambios de posiciones en la respuesta N° 4(planificación) y dice: *“La primera posición es Do, la segunda posición es Fa, las siguientes sol, fa, sol. En la primera frase todas ellas. En cambio en la segunda frase Do, Fa, fa, Sol, Fa, Sol, y Do”.* La descripción que realiza de cada una de ellas demuestra el conocimiento declarativo de los cambios de posiciones con sus respectivos nombres.

En relación a la detección de los problemas en la respuesta N° 7(planificación) dice: *“En los cambios de posiciones, en el ritmo y en el pulso.”* Identifica algunos de los problemas más importantes de la pieza. Le faltaría especificar otros. En cuanto a la manera de solucionar esos problemas, en la respuesta N° 8(planificación) dice: *“Primeramente, estudiaría las posiciones como aquí, por ej., empezaría con la mano izquierda y luego con la mano derecha. El ritmo lo haría primero con la boca el ritmo y con las palmas el pulso. A lo mejor empezaría más lento y si me lo supiera aumentaría la velocidad.”* En el desplazamiento por saltos, no logra especificar los procedimientos

que emplearía para solucionarlos. Y en cuanto al ritmo, menciona un procedimiento que utilizaría, pero lo presenta incompleto.

Por otra parte, logra establecer dos objetivos, que figuran en la respuesta N° 11 (planificación): *“¡Ahhh!, hacer bien los cambios de posiciones. Hacer bien el ritmo, no pasarme.”* Sus objetivos se limitan a hacer correctamente los cambios de posiciones y el ritmo.

Posteriormente, en relación a la distribución de la práctica por día de la semana, en la respuesta N° 12 (planificación) dice: *“El primer día la observaría, miraría la armadura y si me diera tiempo a lo mejor la solfearía. A lo mejor para el siguiente día la haría por trozos. Al siguiente, las posiciones. Luego, empalmaría todo. A lo mejor para el siguiente, que es viernes, estudiaríamos trozos que me quedan o los empalmo. Luego, haría a lo mejor todo el resto que me queda y por último la canción entera.”*

La distribución que realiza de la práctica para cada día de la semana no es apropiada. Su concepción de la práctica de estudio está enfocada a practicar por trozos la pieza, sin extraer aquellos conceptos que requieran una atención especial. De ahí, que su organización se presenta de una manera difusa y desordenada. Resulta evidente, que no posee los recursos procedimentales para sistematizar su práctica de estudio.

CONTROL ONLINE:

En la lectura analítica hizo referencia a los aspectos más importantes de la pieza y en la respuesta N° 5 (control online) y dice: *“Ví las frases y las semifrases.”* Posteriormente, en la respuesta N° 6 (control online) comenta de qué manera se relacionan las frases y dice: *“Pues, por los cambios de posiciones. En la primera frase empieza con la mano izquierda y en la segunda frase con la mano derecha.”*

Su opinión se limita a señalar sólo a la melodía trocada. Le faltaría mencionar otros conceptos importantes, como por ejemplo: el concepto armónico. De esa manera, hubiese podido comparar la diferencia entre las funciones armónicas de dominante y tónica.

En relación a la detección de los aspectos más difíciles de ejecutar, en la respuesta N° 9 (control online) dice: *“Los cambios de posiciones, el ritmo, los arpeggios y algunos bemoles que hay.”* En su respuesta define los problemas más importantes de ejecución.

Posteriormente, comenta en la respuesta N° 11 (control online) las causas de los problemas de ejecución en los arpeggios y dice: *“Yo creo que fue porque lo hice muy de prisa y se me salió el ritmo”* Su problema, no fue por tocar de prisa, sino por no comprender la métrica en los arpeggios, y no establecer un procedimiento apropiado para resolverlos.

En relación al problema de ejecución de los cambios de posiciones, en la respuesta N° 12 (control online) y dice: *“Porque tienes que cambiar de una mano a la otra y no es tan fácil.”* En su respuesta, confunde el concepto de los cambios de posiciones con el concepto de melodía (las manos alternadas). No establece una conexión entre los planteamientos dados en la primera sesión y su aplicación en el control online. En esta última, aparecieron problemas de comprensión en los conceptos, como por ejemplo, en los cambios de posiciones.

Por otra parte, en relación al uso de procedimientos en la respuesta N° 13 (control online) dice: *“Yo miraba con qué mano había que tocar. Y dejaba la mano como muerta y justo cuando me tocaba tocar, la colocaba rápido en su sitio.”* Hay una ausencia del conocimiento procedimental y su aplicación según los requerimientos de la pieza. Esto se hace extensivo tanto en el aprendizaje procedimental de los conceptos, como en el uso de estrategias para solucionar los problemas y en la práctica del estudio.

EVALUACIÓN:

La lista de comprobación le permitió toma conciencia de aquellos conceptos pianísticos-musicales que desconocía. Tal es así, que en la respuesta N° 3 (evaluación) comenta acerca de sus problemas en el aparato motor y dice: *“No sé, si mis dedos estaban curvados, como casi siempre los pongo bajos.... En cuanto a los hombros y la*

espalda no me doy cuenta si están relajados. Yo estoy sin enterarme de estas cosas. Los dedos me parecen que bajaban hasta abajo del todo. Yo tocaba sin enterarme. En cuanto al estudio los arpegios es lo que peor me sale.” Se da cuenta de varias partes del aparato motor que no había considerado en su estudio. De hecho, son muchas las limitaciones que el participante manifestó en este concepto pianístico.

En cuanto a la detección de los problemas de ejecución, en la respuesta N° 1 (evaluación) dice: *“Lo más difícil que me parecieron fueron los arpegios. A parte, de pasarme en el ritmo, en lugar de ligarlos los hice picados. Los cambios de posiciones me salieron mejor que los arpegios. Y lo demás, para mí estuvo bien.”* Hace referencia, sobre todo al problema del ritmo y a la articulación en los arpegios.

Más adelante, en la respuesta N° 5 (evaluación) plantea de qué manera solucionó el problema de los arpegios y dice: *“Empecé por el ritmo, con las manos el pulso y con la voz el ritmo. En lugar de hacer los arpegios ligados los hice picados, y no me dí cuenta. Ahora, lo que haría, sería tocarlos hasta que me salgan sin los picados.”* Para resolver el problema rítmico menciona correctamente una parte del procedimiento antes de llevarlo al teclado. Con respecto a la articulación de los arpegios no dice un procedimiento específico para lograr hacerlos ligados.

Por último, en relación a los aspectos que mejoraría en su práctica de estudio, en la respuesta N° 6 (evaluación) dice: *“Estudiaría más por trozos. Luego empalmaría los trozos y cuando tuviese todo empalmado la tocaría toda seguida.”* Su respuesta refleja la ausencia de un entrenamiento adecuado en su práctica de estudio. De ahí, que no posea un argumento sólido, para determinar qué partes de su sistema de estudio mejoraría.

9.3.11 Participante N° 11

Institución	:	Sistema Renovador
Edad	:	12 años

PLANIFICACIÓN:

Los conocimientos que trae de la pieza, en la respuesta N° 2(planificación) los manifiesta de la siguiente manera: *“Bueno, todos los signos de acentuación, los bemoles, las figuras que tiene, las ligaduras, las armaduras que tienen todas, el pulso, los cambios de posiciones, las preguntas y respuestas.”* Al comienzo de su respuesta, nombra elementos de la pieza desconectados entre sí, e incluso uno de ellos, no aparece en la partitura. Este último hace referencia a los signos de acentuación. Sin embargo, más adelante, organiza aparentemente mejor el lenguaje pianístico-musical y señala dos conceptos importantes: los cambios de posiciones, y las preguntas - respuestas de las frases principales.

Con respecto al concepto de frase, en la respuesta N° 3 (planificación) dice: *“Yo veo en el primer compás la pregunta, en el segundo la respuesta, y así sucesivamente, uno detrás de otro la pregunta y la respuesta.”* Resulta más que evidente, que en su valoración dada, no comprende el concepto de frase con sus correspondientes preguntas y respuestas.

En relación a la selección de los objetivos, en la respuesta N° 7(planificación) dice: *“Mi objetivo principal sería llegar a hacerla a una velocidad justa, bien rápida. Hacer bien las escalas. Hacer bien los cambios de posiciones.”* La selección de objetivos se circunscribe a los conceptos de ritmo, posiciones y cambios de posiciones. Le faltaría mencionar otros conceptos pianísticos-musicales importantes, para lograr una apropiada ejecución al piano.

En cuanto a la detección de problemas, en la respuesta N° 5(planificación) dice: *“En los cambios de posiciones. El cambiar mucho las posiciones eso es un problema.”* Logra identificar los cambios de posiciones que es uno de los problemas fundamentales de la pieza.

Posteriormente, para solucionar el problema de ejecución de los cambios de posiciones, en la respuesta N° 6(planificación) dice: *“Primero solfeando para estar seguro de cómo es el ritmo. Saber bien las notas que son, si tienen bemoles. Luego se va haciendo manos separadas para ver cómo va todo. Si te salen bien las juntas.”* En su respuesta, no menciona el principal problema de los cambios de posiciones, que es el desplazamiento por saltos. Por otra parte, señala las notas y los bemoles, en lugar de agrupar los sonidos en base a las posiciones o patrones rítmicos-melódicos. Por último, su comentario de hacer la pieza manos separadas es erróneo, ya que el diseño de la pieza, está basado en las manos alternadas.

En relación a los procedimientos que utilizaría en el desplazamiento por saltos, en la respuesta N° 10 (planificación) dice: *“Trabajando bien las escalas e ir rápido al sitio.”*

En cuanto al desplazamiento por saltos, hace referencia a cambiar rápido de sitio. Pero, no dice el procedimiento específico que emplearía para lograr ese objetivo.

Por último, la práctica de estudio es mencionada en la respuesta N° 13(planificación) y dice: *“Los cuatro primeros días me haría un pentagrama por día y probaría juntar todo. Y cada día empalmar con el pentagrama del día anterior y así sucesivamente hasta que al final lo tengamos todo. Por último, le colocaría el metrónomo para saber la velocidad.”* La distribución de la práctica de estudio que utiliza no es la apropiada.

CONTROL ONLINE:

En relación a los objetivos planteados anteriormente, en la respuesta N° 2(control online) dice: *“Mis objetivos fueron tener el ritmo bien correcto. Hacer rápido los cambios de posiciones y también quería lograr una velocidad bastante rápida y los*

matices correctos.” Los objetivos que menciona son apropiados, pero diferentes a los planteados en la sesión anterior.

En relación a la detección de las partes más importantes de la pieza, en la respuesta N° 4(control online) dice: *“Lo más importante fueron los cambios de posiciones.”* El alumno confunde la estructura básica de la pieza, con los problemas de ejecución. En cambio, más adelante, en la respuesta N° 5(control online) dice: *“Ahhh, la pregunta y respuesta. Las frases que están conformadas por una pregunta y una respuesta. La primera frase termina con el acorde de Sol M, de dominante y la segunda frase termina con el acorde de Do M, de tónica.”* Logra definir las frases más importantes con sus respectivas armonías.

En cuanto a la detección de los problemas de ejecución en la respuesta N° 8(control online) dice: *“En primer lugar ví que las escalas eran de dificultad fácil, luego los arpeggios del segundo pentagrama y cuarto pentagrama al final. Eso me resultó lo más difícil de aprender. Como también los acordes al final, que tenía que coger con los dedos.”* En esta respuesta menciona las dificultades que tuvo con los arpeggios y acordes. Le faltó mencionar los problemas que tuvo en los cambios de posiciones.

Para resolver los problemas de ejecución rítmicos-melódicos, en la respuesta N° 13(control online) dice: *“Solfeándolo, cogiendo una velocidad, por ej. la ayuda de un metrónomo y yendo a esa velocidad. En cuanto al problema de la melodía, pues tenía que saberme bien las notas. Hubiese sido bueno cantarla antes de tocarla. Luego, junté el ritmo y la melodía e hice una mezcla de todo.”*

En cuanto al problema rítmico comenta que utilizó el metrónomo para mejorarlo, pero no dice los pasos que empleo para solucionar el ritmo. Con respecto al concepto melódico señaló el nombre de las notas en lugar de agrupar la melodía por posiciones. El participante, no cuenta con las herramientas procedimentales para solucionar los problemas de ejecución de la pieza.

EVALUACIÓN:

La lista de comprobación le sirvió al aprendiz para darse cuenta de todas las carencias que tiene en su sistema de enseñanza-aprendizaje del piano. En la respuesta N°4 (evaluación) hace referencia a los procedimientos empleados y dice: *“En los acordes arpegiados descendentes, para tenerlos más seguros haría el acorde arpegiado varias veces, por ej. en Do M(do-mi-sol) y así. Luego, aplicaría lo mismo en los arpegios y lo resumo todo una octava o como en este caso a cinco notas de la escala.”* Se da cuenta de que hay muchos recursos procedimentales para aplicar en los conceptos y en su forma de estudio. El problema está en que no sabe de qué manera utilizarlos en la resolución de los problemas de ejecución.

Por último, en cuanto a los aspectos que mejoraría en su forma de estudio, en la respuesta N° 5(evaluación) dice: *“En primer lugar mejoraría la atención, porque me distraigo. En segundo lugar mejoraría la colocación de los dedos, hacer bien la curva y no subir la muñeca. Colocar la postura correcta del cuerpo, los hombros bajos y relajados. En cuanto a la forma de estudio del ritmo y la melodía no creo que tenga que mejorar gran cosa, porque lo he tenido bastante bien. Y si hay alguna cosa, pues, buscaría algo para poder mejorarla.”* Toma conciencia de algunos de sus problemas de ejecución. Sobre todo, los relacionados con la atención, y con el aparato motor.

La lista de comprobación le permitió darse cuenta de los aspectos de su aprendizaje del piano que debería mejorar.

9.3.12 Participante N° 12

Institución	:	Sistema Renovador
Edad	:	12 años

PLANIFICACIÓN:

En relación a los elementos que le resultaron familiares, en la respuesta N° 3 (planificación) dice lo siguiente: *“Los bemoles, los números que se pueden poner y las figuras que hay, las notas, el compás y los acordes.”* En general, menciona elementos pianísticos-musicales de una manera arbitraria. No hay una selección organizada de los conceptos principales de la pieza.

Con respecto a los problemas de comprensión de la pieza, en la respuesta N° 5(planificación) dice: *“Al final de la pieza, a los pequeños acordes los encuentro un poco más complicados. Yo creo que nada más, porque todo lo demás es fácil.”* En esta respuesta, confunde el problema motor que tiene para ejecutar los acordes finales, con la comprensión del pasaje.

Por otra parte, en relación a los problemas de ejecución en la respuesta N° 6(planificación) dice: *“Los números.”* Sus comentarios reflejan un desconocimiento de los problemas reales de ejecución de la pieza. Además, los “números” como le llama al concepto de digitación, no representan un problema en esta pieza.

Con respecto a la resolución de los problemas de ritmo, en la respuesta N° 10 (planificación) dice: *“Con la ayuda de un metrónomo.”* El metrónomo es un elemento, que bien empleado puede llegar a ser útil en el estudio. Pero, no es en sí mismo un procedimiento musical para resolver el problema del ritmo.

En cuanto a la selección de objetivos, menciona dos en la respuesta N° 9(planificación) y dice: *“Pues que me saliera muy expresiva y que me salgan todos los ritmos bien.”* Sus

objetivos representan la vaguedad o imprecisión de la alumna frente a la organización básica de la pieza. Por otra parte, el “hacer la pieza expresiva” no es un objetivo concreto a alcanzar en el estudio de la pieza.

Por último, en la elaboración de la práctica de estudio, en la respuesta N° 15(planificación) dice lo siguiente: *“El primer día haría un pentagrama y un poco del segundo, y lo trabajaría hasta que me saliera todo bien. Y los siguientes días lo tomaría por cachos, dependiendo de la dificultad.”* Sus comentarios no están sustentados por una práctica sistemática de estudio.

CONTROL ONLINE:

En esta etapa metacognitiva, menciona nuevos objetivos, estos figuran en la respuesta N° 2(control online) y dice: *“Saber las tonalidades. Eso es muy importante para que te salgan bien y después el ritmo. Hacer las dos frases y los matices.”* Esta vez, selecciona objetivos que tienen que ver más con la estructura de la pieza.

Con respecto al análisis de la pieza, en la respuesta N° 3(control online) dice: *“Me fijé que los más importantes eran las dos frases en que se divide la pieza. Por ej. la primera empezaba con la melodía en la mano izquierda y la segunda frase empezaba con la mano derecha. Eso es lo que más miré. También miré que en las distintas frases el ritmo siempre se repite.”* En esta respuesta, identifica las dos frases más importantes, las melodías trocadas y la repetición de las figuraciones rítmicas.

En cuanto a la aplicación de procedimientos apropiados para resolver el problema del desplazamiento por saltos, en la respuesta N° 13(planificación) dice: *“Pues, si estoy en Do M y paso a Fa M pasé varias veces, para que me saliese bien el cambio de posición.”* El recurso que utiliza para el cambio de posición es la repetición mecánica. Presenta una carencia en el entrenamiento procedimental.

EVALUACIÓN:

La lista de comprobación le brindó la posibilidad de darse cuenta de algunos de sus fallos en el proceso de aprendizaje del piano.

En relación a los procedimientos que cambiaría, en la respuesta N° 3 (evaluación) dice: *“En los cambios de posiciones.”* Posteriormente, en la respuesta N° 4 (evaluación) comenta los aspectos que mejoraría y dice: *“Pues, aparte de trabajarlos mucho, mirarlos y estudiar la escala. La posición de Fa M que es la que tengo dificultad al hacer el cambio. Pues, estudiar esa escala para no tener dudas.”* El aprendiz es consciente de los problemas que tendría que mejorar, pero no cuenta con las herramientas apropiadas para hacerlo.

En resumen, demostró una cierta evolución en el proceso metacognitivo, desde la planificación hasta la evaluación. No obstante a ello, carece de un sistema de enseñanza-aprendizaje que lo provea de los recursos procedimentales apropiados. Tanto, para resolver los problemas de ejecución, como para elaborar una práctica apropiada de estudio del piano.

9.4 Conclusiones del estudio 2

En la primera entrevista, correspondiente a la *planificación*, se establecieron una serie de categorías, que se utilizaron como referencia para formular las preguntas a los participantes. Estas tuvieron que ver con los conocimientos previos, la detección de los problemas de comprensión, de los problemas de ejecución, selección de estrategias de aprendizaje, los objetivos de la lectura y el plan de acción.

En relación a los conocimientos previos, en general, se extrajeron de la pieza los elementos musicales de una manera desorganizada y sin haber creado ningún tipo de relación entre ellos. Les faltó establecer agrupaciones significativas entre los distintos conceptos que conforman el lenguaje pianístico-musical. Con excepción de los participantes números: 1, 6, 9, y 10 pertenecientes al Sistema Renovador. Ellos enfocaron sus conocimientos previos, en base a una organización más lógica entre los distintos componentes que conforman a la pieza musical.

En cuanto a la detección de los problemas de comprensión y ejecución, la mayoría de los participantes detectaron algunos de ellos. Salvo, los participantes Nº 5 y Nº 8 que en sus respuestas no mencionaron ninguno. De todas maneras, en esta categoría, a los pupilos les costó diferenciar dos aspectos fundamentales: uno que tiene que ver con los problemas de ejecución que presenta la pieza; y el otro con los impedimentos particulares que tenían cada uno de ellos, para llevarla a cabo. Las dificultades técnicas de la pieza y los problemas del aprendiz al abordarla, son dos factores muy diferentes en el estudio de una obra de repertorio. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, sería conveniente diferenciar estas dos variables, que presentan tanto los problemas de comprensión como los de ejecución.

En relación a la selección de estrategias de aprendizaje en la pieza demostraron en general, la ausencia de un entrenamiento en este campo del aprendizaje. Sólo, el participante Nº 1 menciona algunos procedimientos para solucionar problemas de ejecución. En su discurso, estos presentaron una cierta sistematización en la secuencia

de pasos a seguir. Por supuesto, que estos se encuentran en un escalón inicial en su proceso de enseñanza-aprendizaje del piano.

Otra categoría que se tuvo en cuenta fueron los objetivos de la lectura, en general, a los participantes les resultó muy difícil darle un carácter jerárquico a los conceptos relevantes de la pieza. En consecuencia de ello, hicieron una selección de los objetivos de una manera totalmente aleatoria.

Por último, en relación a la categoría referente al plan de acción o a la programación de la práctica del estudio: en cuanto al tiempo, a la distribución de conceptos, problemas de ejecución durante una semana de estudio. En esta categoría, ningún participante pudo organizar adecuadamente, su práctica de estudio. Ellos carecen de las herramientas apropiadas para planificar el estudio de una pieza al piano. En el sistema de enseñanza-aprendizaje del piano, no se considera a la práctica de estudio como un contenido procedimental, y con todo lo que esto conlleva.

Posiblemente, haya otros factores que desencadenen estos problemas en el sistema de estudio. Uno de ellos, puede ser la formación heterogénea, que han tenido algunos participantes desde su inicio al piano. Por ejemplo, los cambios permanentes de profesores, con concepciones de diversas índoles sobre la enseñanza del piano. Todo ello, ha ido conformando malos hábitos en el aprendizaje de la partitura. De ahí, que tengan serias dificultades para poner en marcha todo el proceso de aprendizaje de la pieza, entre ellos, la forma de estudio.

En ese aspecto se ha podido observar el control que ejercen sobre los estudiantes “los antiguos hábitos de estudio”. Estos son muy difíciles de erradicar del sistema de aprendizaje del piano. Una vez que se internalizan en el aprendiz, impiden el desarrollo de una práctica adecuada. De ahí, la importancia de que, desde los primeros años de formación, el instructor deba ir generando buenos hábitos de estudio. Estos son una de las llaves principales de la lectura al piano. Los hábitos correctos de estudio permiten consolidar el arduo proceso de aprendizaje de una pieza al piano.

La segunda etapa metacognitiva corresponde al *control online o supervisión*. Para confeccionar las preguntas de la entrevista, se establecieron las siguientes categorías: aproximación o alejamiento de la meta; detección de los aspectos importantes y secundarios; detección de las dificultades de comprensión y de ejecución; flexibilidad en el uso de las estrategias.

En relación a la aproximación o alejamiento de la meta, en general no tuvieron en cuenta los objetivos planteados en la primera sesión. Tal es así, que muchos de los participantes, seleccionaron otros objetivos a alcanzar en la pieza, muy diferentes a los mencionados con anterioridad.

En la detección de los aspectos más importantes y secundarios de la pieza fueron los los participantes números: 1, 9, 10, 11 y 12 quienes lo hicieron mejor. El resto de los pupilos, no pudieron seleccionar los elementos pianísticos-musicales más importantes. Menos aún, establecer una diferencia entre los conceptos más importantes y los secundarios de la misma.

Por otra parte, en cuanto a la detección de las dificultades de comprensión, los participantes números 1, 2, 9, y 10 fueron un poco más precisos en esta categoría. Ellos seleccionaron los conceptos o trozos de la pieza, en que tenían problemas. En cambio, los otros estudiantes consideraron, erróneamente, que comprendían toda la pieza.

En relación a los problemas de ejecución, la mayoría de los participantes señalaron los pasajes de la pieza que no podían ejecutar. Aunque, algunos de ellos, como los participantes números: 1 y 12, someramente, indicaron algunas de las causas de esos problemas.

Por último, en cuanto a la flexibilidad en el uso de las estrategias, solamente los participantes números: 1, 10 y 11 utilizaron algunos procedimientos específicos para solucionar problemas de la pieza.

En la tercera etapa metacognitiva correspondiente a la *evaluación*, se tomó como referencia para la formulación de las preguntas dos categorías: evaluación de los resultados logrados; y la evaluación de la efectividad de las estrategias usadas, tanto para solucionar los problemas de ejecución, como para la práctica de estudio.

En la primera categoría, a los participantes les fue de mucha utilidad completar la tabla de la lista de comprobación. Esta lista, les permitió darse cuenta de los conceptos que desconocían, o que no habían tenido en cuenta en su proceso de aprendizaje de la pieza. En cambio, en la segunda categoría solamente la participante N^º 1, señala algunos conceptos que mejoraría en el uso de estrategias de aprendizaje. El resto de los participantes no supieron abordar el tema referente a las estrategias. Tal es así, que los participantes que mejores resultados dieron en las entrevistas, tuvieron más desarrollado el conocimiento declarativo, en detrimento de lo estratégico y procedimental. Este último, estuvo prácticamente ausente en los sistemas de enseñanza-aprendizaje observados en esta investigación.

A la luz de lo expuesto, el resumen presentado de los comentarios de las entrevistas se utilizaron para analizar dos aspectos: una que tiene que ver con la secuencia establecida o no por los alumnos de los tres momentos metacognitivos, y la otra con la utilización de la información recogida para complementar los datos recabados en el Protocolo verbal y en las listas de comprobación.

En relación al primero, los participantes no establecieron una apropiada conexión entre los tres momentos metacognitivos. De hecho, cada uno de estos procesos de control metacognitivos funcionó por separado del resto de sus componentes. De todas maneras, esta técnica pedagógica, les ofreció la oportunidad de reflexionar y de ser más concientes de sus limitaciones y también posibilidades en la lectura al piano.

En cuanto al segundo aspecto, proporcionó una abundante información complementaria del Protocolo Verbal y de las listas de comprobación. De esa manera, se pudo evaluar con más datos a los alumnos en el Protocolo Verbal, y comprender mejor la autoevaluación realizada por cada uno de ellos en las Listas de Comprobación.

ANEXO DEL ESTUDIO 2. ENTREVISTAS

En este Anexo se presentan cuadros en donde prácticamente se transcriben las entrevistas, con observaciones.

Además, se presenta la Guía N°1 correspondiente a la entrevista N°1 (planificación) de la primera etapa metacognitiva.

GUÍA N°1

PLANIFICACIÓN

- 1) Observar la partitura desde el inicio hasta el final.
- 2) Describir los elementos de la pieza que te resulten familiares.
- 3) Describir los elementos de la pieza que te resulten desconocidos.
- 4) Identificar los problemas de ejecución más importantes de la pieza.
- 5) Elaborar un plan:
 - Establecer los objetivos más importantes.
 - Determinar los recursos disponibles.
 - Seleccionar los procedimientos para resolver cada uno de los problemas de ejecución.
- 6) Programar el tiempo y el esfuerzo.

Participante Nº 1

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN:		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	Sí.	
2) ¿Cuáles?	En Czerny he trabajado las escalas y más piezas en los libros de Bastien. Las escalas aparecen en casi todas las partituras. En Bach, también, en algunas piezas he trabajado las escalas.	Ha supeditado las dificultades de la pieza, a las escalas.
3) ¿Podrías indicar en la pieza, aquellos elementos que te resultan familiares?	Las escalas, arpeggios, acordes. Las posiciones y las alteraciones y los matices.	Logra visualizar en la partitura los bloques o patrones rítmicos-melódicos.
4) Es decir que no hay nada desconocido para ti.	No.	
5) ¿Pudiste ubicar los problemas básicos de la pieza?	Sí, pero me ha costado buscarlos.	
6) ¿Cuáles serían para ti?	Los cambios de posiciones, las escalas porque suelo acelerarme y las alteraciones porque se me olvidan. Aunque sé que Fa M tiene el sib.	Define claramente sus posibles problemas: -Cambio de posición. -El pulso en las escalas. -La alteración (sib). La ubica en relación a la posición (patrón) de Fa M.
7) ¿Piensas que vas a poder superar los problemas de la pieza?	Sí, seguro.	
8) ¿Cuáles serían los objetivos que te propondrías alcanzar al estudiar esta pieza?	Solucionar los problemas.	
9) ¿Cuáles problemas?	Las escalas. El ritmo de las escalas. Anticipar la ejecución.	Los objetivos tienen relación con los problemas de la pieza.
10) Con la anticipación ¿qué problema solucionarías?	Solucionaría el cambio de posiciones. Bueno dentro del ritmo hacer los apoyos que me van a ayudar a hacer bien el ritmo de las escalas, y personalmente la postura del cuerpo.	
11) ¿Qué procedimientos emplearías para resolver cada uno de esos problemas?	Para los cambios de posiciones me anticiparía. Las anticipaciones siempre las intento usar.	Faltaría especificar cada uno de los procedimientos que emplearía para solucionar los problemas.
12) Es decir que para resolver los cambios de posiciones te anticiparías...	Sí, yo creo que sirve y también para preparar los bemoles y las alteraciones. En cuanto a las escalas, en vez de verlas nota por nota, intentar agruparlas y trabajarlas muy	Se refiere al recurso pianístico de la Preparación de lo que viene a continuación y lo aplicaría en: - Cambios de posiciones - Alteraciones. Con respecto a :

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
	despacio hasta tenerlas bien.	-Escalas: emplearía la agrupación de sonidos por bloques, en lugar de usar el nota x nota. -Ritmo: utilizaría el tiempo lento como recurso de fijación de la pieza.
13) ¿Qué pasos emplearías para trabajar el ritmo en las escalas?	Solfearía la escala y luego volvería a solfearlo con el metrónomo unas cuantas veces hasta que se me mentalizara el ritmo y luego tocaría muy despacio.	Pasos: 1) Solfear las escalas con el metrónomo. 2) Tocar en tiempo lento.
14) ¿En cuánto tiempo, piensas hacer el estudio de la pieza?	El ritmo en las escalas para mí es algo difícil y creo que en tiempo es lo que más me va a ocupar. Pero, yo creo que en cuanto tenga el ritmo logrado la pieza va a salir sola. Por eso creo que en cuatro días, una hora por día, la pieza puede estar.	Elena es conciente de su problema de ejecución, que es el pulso en las escalas. A partir de ello, Elena, calcula el tiempo de estudio. La programación diario de los conceptos y procedimientos de la pieza es lo que le falta.

CONTROL ONLINE:

1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?	Recurrir a los apuntes del día anterior(planificación), Mirar mis objetivos, los he tenido en mente y a la hora de tocar he intentado solucionar los problemas para lograr los objetivos.	
2) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la lectura?	Porque la pieza es clara. Se diferencian dos partes y a partir de las dos partes se va pensando desde lo más grande a lo más pequeño.	Ella logra diferenciar la información importante, de la secundaria de la pieza.
3) ¿En qué se diferencian las dos partes?	En la primera empieza con la mano izquierda y en la segunda con la mano derecha. La primera es suspensiva y la segunda es conclusiva. Lo demás es parecido, prácticamente igual.	Establece las diferencias y semejanzas en las frases principales de la pieza.
4) ¿Has logrado diferenciar las ideas principales de las secundarias?	He intentado ver lo principal, pero también he visto los detalles.	
5) ¿Y has logrado diferenciarlas?	Sí, sé cuales son las partes principales y cuales son los detalles.	
6) ¿Cuáles serían, para ti, las ideas principales?	Las ideas principales, los conceptos ¿no? principales, son la estructura para el arpegio, escalas ascendentes que se van repitiendo. La frase suspensiva y la Frase conclusiva. Luego, también he averiguado que son dos frases de ocho compases cada una. A su vez esos ocho	La organización del contenido musical que establece es: -Patrones rítmicos-melódicos (escalas-arpeggios-acordes). -Frase suspensiva y conclusiva y sus respectivas subdivisiones hasta llegar a la posición. Armonía: Clasifica los acordes principales y secundarios.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
	compases los puedo dividir en cuatro compases y a su vez los cuatro compases los puedo dividir en dos compases. Estos dos compases van juntos por la misma posición. En las posiciones la armonía es sencilla. La pieza gira en torno a Do M. Empieza la primera posición en DoM, luego el IV de Fa M, y el V que es la dominante de Sol M.	
7) ¿Cómo se relacionan en esta pieza las ideas principales?	Lo que te he dicho anteriormente en cuanto a la armonía.	Faltan otros conceptos pianísticos.
8) ¿Y en cuanto a la melodía?	La Melodía no la he tenido en cuenta. Como se va alternando, no sé si hay una que es la melodía.	No ha identificado el concepto de Melodía.
9) ¿Me la podrías indicar en la partitura?	Esta, tal vez, es que no la entiendo muy bien ¡Ah! Es que no sé, si son dos voces o es que va todo unido. Entonces la Melodía sería todo esto (dos compases).	Aquí, Elena, logra comprender el concepto de melodía alternada (dividida entre las manos), en la partitura.
Ahora sí está muy bien.		
10) ¿Cómo se relacionan para ti, las melodías en las dos frases principales de la pieza?	En la primera frase el orden es: Do, Fa y Sol y luego baja a Fa y termina en Sol. Termina en Sol porque es una frase suspensiva. En la segunda frase el orden es: Do, Fa, Sol y vuelve a Do porque tiene que concluir. En la primera Frase empieza en Do M, la melodía con la mano izquierda y en la segunda frase empieza la melodía con la mano derecha.	-Identifica a la Melodía trocada (primero la mano izquierda y luego la mano derecha) en las frases. -Nombra las distintas posiciones que cambia la Melodía.
11) ¿Identificaste al leer los patrones rítmicos-melódicos (escalas-arpegios y acordes)?	Sí.	
12) ¿Los podrías señalar en la partitura?	Aquí están las escalas, los arpegios, y siempre al final hay arpegio. El arpegio está conformado por tres corcheas y un silencio de corchea. Luego he visto que todos los compases terminan con silencio y con acordes para concluir las frases.	Identifica los patrones rítmicos-melódicos básicos y establece relaciones entre ellos.
13) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar?	¿A la hora de tocar? No entiendo la pregunta.	
Claro, aquellos aspectos de la pieza más difíciles de tocar.	Por haber tocado antes otras piezas que he trabajado con escalas y sé lo que hago mal al	Se circunscribe solamente a las escalas.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
	tocar escalas y lo intento corregir, pero sé que puedo volver a fallar.	
14) En esta pieza, en particular, ¿sólo has tenido problemas en la ejecución de las escalas?	En el cambio de posiciones: veo como va el orden, pero sobre todo lo he tenido claro a la hora de tocar y efectivamente he visto los problemas cuando los he puesto en práctica cómo debo cambiar, dependiendo de los dedos, por ejemplo me he basado en el intervalo de cuarta que hay de Do a Fa. He establecido esa conexión para no perderme.	Se refiere al concepto de cambio de posición y soluciona el problema del desplazamiento por saltos teniendo en cuenta los intervalos.
15) ¿Qué partes de la pieza , aún, no comprendes?	Ninguna, lo veo todo bastante claro.	
16) ¿Qué partes de la pieza, aún no puedes ejecutar?	El final, me cuesta el cambio de posición bajar de Sol a Do. Lo puedo ejecutar pero con mucha dificultad.	Logra especificar el problema de ejecución.
17)¿Por qué crees que se te dificultó la ejecución en esos pasajes de la pieza?	Por no anticiparme. Por no aprovechar los silencios.	Se da cuenta de la causa que provoca el problema de ejecución, en ese pasaje de la pieza.
18) ¿Qué procedimientos empleaste para resolver los problemas de ejecución?	Solfear.	Aquí, faltaría especificar los procedimientos que ha empleado en cada uno de los problemas.
19) Por ejemplo en estos compases, ¿cómo resolverías los problemas de ejecución?	Con el ritmo, solfear, primero usé las palmas y con la voz utilicé palabras, luego con las notas y por último lo he puesto en práctica. He seguido solfeando mientras tocaba.	Describe, minuciosamente, los pasos que emplea para resolver el problema de ritmo.
20) ¿Qué significa solfeándolo mientras tocas?	Contar en voz alta mientras toco y luego tocar y contar mentalmente.	
21) ¿Y los otros problemas de que manera los has resuelto?	Por ejemplo en los cambios de posiciones: viendo que dedo puedo conectar y viendo los saltos y como puedo hacerlo para que no me sea difícil.	En los cambios de posiciones ha tenido en cuenta: la digitación y los intervalos.
22) ¿Me podrías especificar el procedimiento que has empleado?	¿Te lo explico?	
23) Sí, paso a paso.	En los cambios de posiciones, primero he localizado todos los saltos que hay de Do a Fa, de Sol a Fa, de Fa a Sol y de Sol a Do. Luego he especificado los más difíciles por ej. de Do a Fa el salto es de cuarta y tengo que tener en cuenta el sib que debe ser automático. No puedo tocar la posición de Fa y luego incluir el sib. He tocado primero el	1) Cambios de posiciones: -Intervalos -La alteración la ve dentro del patrón de FaM. -En la conexión de las posiciones utiliza concientemente a la digitación y a los intervalos.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
	<p>primero de Do, luego el primero de Fa, y el primero de Sol. Entonces al hacer el primero de Do me he apoyado en el Do y el dedo 1 lo he cambiado por el dedo 5.</p> <p>Luego de Fa a Sol hay una segunda y lo que he hecho es no moverla mucho. De Sol a Fa hay que bajar y también no moverla mucho, lo mismo que antes porque son segundas.</p> <p>Y al final que es lo que más me cuesta, aprovecho los silencios y lo mismo lo toco en forma de acorde. Toco y me apoyo en el dedo 1 y lo cambio por el cinco. Y en la mano izquierda hago lo contrario, toco y el dedo 5 lo cambio por el 1. Y cuando ya he tocado el Sol con el dedo 1, ya he cambiado a Do.</p>	
24) Al darte cuenta de que no estabas tocando correctamente la pieza ¿qué hiciste?	<p>Por ejemplo, en el final de la pieza, cuando me di cuenta de que no estaba haciendo la anticipación, dejé de tocar y he pensado me voy a anticipar y voy a aprovechar los silencios.</p> <p>He mirado lo que iba a hacer, lo he pensado y cuando ya lo tenía asumido lo he vuelto a tocar con conocimiento de lo que iba a hacer.</p>	Elena, está siendo entrenada en un sistema de trabajo que le va brindando, de a poco, las herramientas adecuadas para ir resolviendo sus problemas de ejecución.

EVALUACIÓN:

1) Al terminar de leer la pieza ¿Cómo comprobaste si la habías comprendido?	A medida que iba escribiendo iba pensando si estaba comprendiendo lo que escribía. No fue terminar de escribir y decir ¿lo entiendo? Cuando iba escribiendo iba pensando si lo entendía.	
2) ¿Piensas que abordaste correctamente su estudio?	Algunas cosas sí y otras no.	
3) ¿Podrías especificar un poco más?	En particular no tuve en cuenta la claridad en la ejecución y el aparato motor. No Tuve en cuenta que los dedos estuviesen curvados, los hombros bajos y el tocar al fondo de la tecla.	No tuvo en cuenta el aparato motor.
4) En relación a los procedimientos que has empleado para resolver los problemas ¿Cuáles cambiarías?	Pienso que han estado bien, que me han resuelto, pero siempre puede haber otras maneras más rápidas y eficaces.	Es conciente de que hay otras maneras de solucionar los problemas.
5) ¿Te quedaste satisfecha con	Sí.	

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
los logros obtenidos?		
6) ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión y la ejecución de la pieza?	En el cambio de posiciones pensar en los intervalos y organizarme de que manera lo iba a hacer. Primero lo organizaba en el cuaderno y luego lo ponía en práctica y eso me ha ayudado. Todo lo que he escrito en el cuaderno me ha servido para solucionar los problemas.	A ella le funciona, antes de aplicar los procedimientos, hacer un análisis detallado de la pieza.
7) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	La organización del trabajo. Al leer las partituras ir viendo de lo más grande a lo más pequeño. Localizar los patrones. No centrarme en los detalles primero, sino ver lo más grande y luego lo más pequeño.	Ella es conciente de su falla en la aplicación de las fases en el estudio de la partitura.

Participante Nº 2

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	Sí.	
2) Muchas, pocas....	Todas tienen dificultades similares, matices, cambios de posiciones. Yo creo que hay en casi todas, es decir que muchas.	
3) ¿Podrías indicar, en la pieza, aquellos elementos que te resulten conocidos o familiares?	Prácticamente todos. Bueno pues, las corcheas, el silencio de corchea, el resto de los silencios de blancas y de negras y el pedal. También los bemoles, la digitación, los matices y las corcheas, las negras y las blancas. El compás, el tiempo.	Se limita a un procesamiento de la información explícita de la pieza. No identifica los patrones rítmicos-melódicos básicos de la pieza.
4) Pero, ¿habría algún elemento, en la pieza, que te resulte desconocido?	No.	
5) ¿Podrías indicar los posibles problemas de ejecución que aparecen en la pieza?	El final porque hay un cambio de posición. Las corcheas que llevan después un silencio, porque muchas veces en vez de hacer una corchea y un silencio de corchea, se hace como una especie de corchea con puntillo y silencio de semicorchea. El tiempo que es Allegro a lo mejor es un poco más de prisa y el bemol puede que sea dificultoso. La verdad es que no veo mucha dificultad, la dificultad normal de la ligadura, matices y todo eso.	Se refiere a tres aspectos: -Cambio de posición entre el penúltimo y último compás. -Ritmo: patrón corchea-corchea-silencio. -Alteración: Si b. No conecta la nota sib con la posición de Fa M.
6) ¿Podrías determinar los recursos que dispones para superar los problemas de ejecución?	Si fuera necesario utilizaría para las corcheas y el silencio de corchea un metrónomo. Bueno los conocimientos previos que tengo cuando se analiza antes de tocar. Por lo menos yo, la miro un poco antes de tocarla para saber donde están las dificultades y donde tengo que poner los puntos fuertes. Practicar un poco los cambios de posiciones, porque es lo más dificultoso de la pieza.	Para superar los problemas de ritmo utiliza un metrónomo. (No utiliza un procedimiento determinado) En los cambios de posiciones no dice de qué manera trabajarlas.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
7) En base a todo ello ¿Cuáles serían los objetivos más importantes que te propondrías alcanzar en el estudio de la pieza?	Lo acabo de mencionar, los cambios de posiciones, hacer el silencio de corchea, los bemoles, los matices y el tiempo.	Cambios de posiciones El ritmo de los arpeggios y el pulso. Los bemoles. Matices
8) ¿Podrías indicar los procedimientos que seleccionarías para resolver los problemas de ejecución de la pieza?	Yo creo que para resolver esta pieza, hay que hacerlo manos separadas. El cambio de posiciones no es una cosa que se aprenda así la primera vez que lo tocas. Yo creo que habría que repetirlo varias veces.	Toda la pieza es manos separadas... La solución que da para los cambios de posiciones está basada en la repetición sin haber prefijado un procedimiento concreto.
9) Lo que tú me dices es que habría que tocar la pieza manos separadas y luego repetirla ¿ese es el procedimiento que tú emplearías?	Sí, primero la tocaría manos separadas y luego las juntaría. No la haría directamente en el tiempo porque es Allegro, bastante rápido. Bueno, empezaría un poco despacio y cuando le cogiera el tranquillo lo haría un poco más deprisa.	Aquí menciona el estudio lento de la pieza. La graduación paulatina de la velocidad hasta llegar al tiempo indicado en la partitura.
10) En cuanto al cambio de posiciones, y a las ligaduras que mencionaste anteriormente ¿Qué harías?	Para mí las ligaduras largas son más fáciles de hacer que las cortas. Aquí, para empezar las ligaduras son muy cortas y están separadas por silencios, eso es una ventaja, pero son cortas y la verdad es que cuestan más que las largas.	Hay una confusión en el concepto de las ligaduras en esta pieza.
11) Las ligaduras, ¿tienen que ver con el fraseo o con la articulación?	Con el fraseo.	
12) ¿Podrías indicar, en la partitura, las frases principales?	Un poco los dos primeros compases son una frase, es donde se apoya la pieza y luego nada más creo.	No conoce el concepto de frase.
13) ¿Podrías indicar, en la partitura, la melodía?	La Melodía la lleva la mano izquierda un poco y la mano derecha repite. A lo mejor es un problema porque en la mayoría de las piezas, la melodía la lleva la mano derecha y el acompañamiento lo lleva la mano izquierda. A lo mejor eso sí que resulta un poco dificultoso ahora de repente hacer un cambio radical.	No conoce el concepto de Melodía. Sólo le es familiar el concepto de melodía acompañada.
14) ¿En cuánto tiempo piensas que podrías programar el estudio de la pieza?	Creo que un total de cinco días, estudiando media hora por día.	
15) ¿Qué harías en cada día?	Un día haría las ligaduras, otro día me centraría en los matices, otro día en el cambio de posiciones, en la articulación y en la posición de la mano. Así me centraría en las mayores	Selecciona, Rodrigo, para cada día de la semana, un problema distinto de ejecución. Pero, no hay una discriminación entre los elementos importantes y secundarios de la lectura. Por otra parte, no comprende

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
	dificultades de la pieza y luego ya la juntaría, vería las manos y la tocaría normal.	o desconoce las fases principales del estudio de una partitura.

CONTROL ONLINE:

1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?	Para empezar tenía que saberlo. Fui separando los objetivos. Bueno, al principio ví todo junto para saber donde tenía que centrarme. Luego fui separando y fui viendo los objetivos básicos que había que cumplir.	
2) ¿Cómo supiste cuáles eran los elementos más importantes de la pieza?	Para empezar si veía algo que no me salía eso suponía que era algo que debía estudiar a fondo y no pasar de ello. Si toco algo que no me sale bien, no dejarlo así.	Él cree que las partes más importantes de la pieza son aquellas que le obstaculizan la ejecución de la misma.
3) ¿Has logrado diferenciar las ideas principales de las secundarias?	Sí.	
4) Para ti, ¿Cuáles serían?	Las principales son la mano y lo que te pone la partitura, con las ligaduras y los matices. Luego el pedal, el Allegro todo eso, creo yo, que son secundarios.	No comprende la estructura básica de la pieza.
5) ¿Cómo se relacionan en esta pieza las ideas principales?	Es difícil de explicar. Por ejemplo la articulación de la mano y las ligaduras, pues sin una cosa no puedo hacer la otra. Sin articular no puedo hacer las ligaduras y sin ligaduras no puedo articular. Pero en ese sentido se relacionan.	Hay un desconocimiento absoluto de las ideas principales de la pieza.
6) ¿Identificaste, al leer, los patrones rítmico-melódicos de la pieza?	No estoy seguro, no lo sé ¿Cuáles son?	
7) Bueno, son las escalas, arpegios y acordes.	Entonces es casi toda la pieza, escala, escala, arpegio.	
8) Por ejemplo a la melodía: ¿qué patrones rítmicos la constituyen?	Escala y también arpegio. Pero es sobre escala porque los arpegios son sólo tres compases. Bueno, depende porque al principio hay una escala y luego un arpegio, luego escala, luego una escala y arpegio etc.	
9) Entonces, Rodrigo, recién ahora lo has visto.	Sí, la verdad es que sí.	No identifica los patrones rítmico-melódicos. Al final los deduce, por la información que yo le otorgué en la entrevista.
10) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar?	Para mí, lo más difícil de todo es la parte que no me salía por ej. Los cambios de posiciones y las ligaduras.	Ha reconocido el problema principal de la pieza que son los cambios de posiciones. Las ligaduras no son un problema en esta pieza.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
11) ¿Podrías especificar los procedimientos que empleaste, para que los cambios de posición te saliesen?	Yo creo que la práctica es lo más importante.	No aplica ningún procedimiento conciente, sólo toca y repite.
12) ¿Podrías especificar cómo practicaste los cambios de posición?	No sé como decirlo, no sé, al principio con manos separadas y luego...Bueno, la verdad es que la pieza en sí es manos separadas.	
13) Finalmente ¿aplicaste algún procedimiento en los cambios de posiciones?	Sí.	
14) Si es así, te pido que me expliques con tus palabras, los procedimientos que empleaste para superar esos problemas.	Un poco practicarlo y machacarlo.	
15) Es decir que más que un procedimiento, lo que hiciste fue tocar y repetir los cambios de posiciones.	No, miré la partitura, los objetivos todo eso y bueno estudié manos separadas y luego lo intenté hacer manos juntas. Aunque la verdad para mí hay que centrarse en la parte rítmica.	No tiene los conocimientos procedimentales para desglosar los distintos aspectos del desplazamiento por saltos (cambios de posiciones).
16) ¿De qué manera te centras en la parte rítmica?	No lo sé.	
17) ¿Qué partes de la pieza, aún, no comprendes?	Ninguna, todas las entiendo.	
18) ¿Qué partes de la pieza, aún, no puedes ejecutar?	Ninguna, a lo mejor, el cambio de posición, pero tampoco es que me salga fatal, no me sale mal.	
19) ¿Por qué crees que se te dificultó la ejecución en esos pasajes de la pieza?	Por el cambio de posición. Bueno, y el ritmo también dificultaba un poco la cosa.	Nombra otro problema de ejecución: el ritmo
20) Cuando te diste cuenta de que no estabas tocando correctamente la pieza ¿qué hiciste?	Pues, centrarme parte a parte en cada parte dificultosa, centrarme en cada uno de ellas poco a poco. Primero una, hasta que no me salga bien no paso, ya me sale bien pues paso a otra, a otra, a otra...	Finalmente, el alumno logra ser conciente de que hay que individualizar las dificultades técnicas y separarlas de su contexto.

EVALUACIÓN:

1) Al terminar de leer la pieza ¿Cómo comprobaste si la habías comprobado?	Cuando la tocaba se notaba que la había comprendido, porque la comprendía.	Su comprobación se basa en cómo le "suena" la pieza.
2) ¿Piensas que abordaste correctamente su estudio?	Yo creo que sí.	
3) ¿Qué mejorarías?	La verdad es que no lo sé. Porque puedo decir que no tengo nada que mejorar. Tampoco es que tenga mucho.	
4) Teniendo en cuenta la lista de comprobación que acabas de hacer ¿Qué mejorarías?	La identificación de las frases, la identificación del cambio de lugar de la melodía en las frases	La lista de comprobación le dio la información necesaria para poder ubicar los conceptos. De esa manera

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
	principales. Diferenciar la frase suspensiva de la conclusiva. Conocer los acordes principales de la pieza.	pudo ser consciente de los problemas de ejecución.
5) En relación a los procedimientos empleados ¿Cuáles cambiarías?	Yo creo que no mucho. Tampoco es que lo haya hecho correctamente pero...	
6) Intenta recordar algún procedimiento, que hayas utilizado en la pieza.	La verdad es que no lo sé, no me he dado cuenta de ningún fallo.	
7) Entonces ¿Te quedaste satisfecho con los logros obtenidos?	Sí.	
8) ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura, te facilitaron la ejecución de la pieza?	La verdad es que no lo sé. La primera vez que la leí sin tocarla ni nada, la verdad es que no entendí nada, solamente sabía el nombre de las notas. Cuando fui tocándola fui dándome cuenta por donde iba la vaina por así decirlo.	El alumno carece de los conocimientos conceptuales y procedimentales. Por ello no puede organizar el contenido musical de la pieza. Sólo la comprende un poco más cuando la ejecuta.
9) Por lo tanto, tu comprensión de la pieza se basa en el oído musical.	Cuando la toco saco todo y mucho más claro que cuando la he sacado con sólo mirarla.	
10) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	No sé decirte, a lo mejor la leería una segunda vez por si acaso, pero no se me ocurre nada más que sea importante.	Al no tener un entrenamiento en la forma de estudio, no sabe como mejorarlo o modificarlo.

Participante Nº 3

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN:		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	He hecho piezas más difíciles.	
2) ¿Podrías indicar en la pieza aquellos elementos que te resultan familiares?	Los compases, los silencios, las negras, las alteraciones, los acordes, las corcheas, los silencios de corcheas, las semicorcheas (i) y las claves.	El alumno da una información explícita de la partitura. Él percibe los símbolos musicales como entidades separadas.
3) ¿Podrías indicar en la pieza aquellos elementos que te resultan desconocidos?	El pedal.	
4) ¿Podrías indicar los posibles problemas de ejecución de la pieza?	Los bemoles, las corcheas, cuando cambio la mano y los dedos.	El alumno menciona los problemas de Ritmo, cambios de posiciones y digitación. En cuanto al bemol, el alumno lo percibe desconectado de la posición de FaM.
5) En cuanto a los dedos ¿Podrías especificar el concepto un poco más?	Si me equivoco de dedo, el dedo con el que hay que dar la tecla.	Aquí menciona a la digitación.
6) ¿Te refieres al número de dedo?	Sí.	
7) ¿Y que haces para no equivocarte?	Mirar la partitura.	
8) ¿Colocas tú los dígitos?	No.	El alumno limita al concepto de la digitación, al número escrito en la partitura.
9) ¿Cuáles serían, para tí, los problemas más importantes de la pieza?	Las corcheas y los silencios de corcheas.	
10) ¿Cómo resolverías, por ejemplo, el problema de las corcheas?	Repitiendo, cuando estoy en casa.	No utiliza un procedimiento concreto para resolver el problema del ritmo de las corcheas. El único recurso que, el niño, usa es la repetición mecánica.
11) En base a todos esos problemas ¿cuáles serían los objetivos que te propondrías alcanzar al estudiar la pieza?	Lograr hacer bien: los bemoles, cuando cambian las manos, las notas, silencios de corcheas y las corcheas.	Hace referencia a: -Cambios de posiciones. -Notas correctas. -Ritmo exacto en el patrón musical de los arpeggios de corcheas.
12) ¿Podrías indicar, para cada uno de estos objetivos, los procedimientos que emplearías?	Fijarme y repetirlo hasta que me lo aprenda.	Utiliza la repetición Mecánica.
13) ¿Cuánto tiempo designarías para aprenderte la pieza?	Una semana.	

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
14) ¿Cómo programarías el estudio diario de la pieza?	Primero lo que se me dé peor y luego el resto.	El estudiante, no realiza una programación adecuada del estudio de la pieza. En cuanto al tiempo de estudio, y a la distribución de las tareas por día de estudio.

CONTROL ONLINE

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?	Sin respuesta	
2) ¿Tuviste en cuenta los objetivos que te habías marcado, a la hora de estudiar la pieza?	Sí, un poco.	
3) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la pieza?	Observándola.	Carece de los conocimientos conceptuales para detectar los problemas básicos de la pieza.
4) ¿Podrías describirlos?	El pedal, las corcheas que a veces las hago como raleadas.	Él circunscribe las partes importantes de la pieza a sus problemas de ejecución.
5) ¿Pudiste diferenciar las partes principales de las secundarias de la pieza?	Sí.	Desconoce las partes importantes de la pieza.
6) ¿Cuáles serían para ti?	No lo sé.	
7) ¿Cómo se relacionan en esta pieza las ideas principales?	No lo sé.	
8) ¿Pudiste identificar los patrones rítmicos-melódicos (escalas, arpeggios, acordes)?	¿Arpeggios? No los conozco.	Desconoce los patrones rítmicos-melódicos básicos.
9) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar?	Observándola.	El alumno detecta los problemas mirando la partitura y tocando la pieza.
10) ¿Sólo observándola?	También probando.	
11) ¿Qué partes de la pieza, aún, no comprendes?	El pedal y nada más.	
12) ¿Qué partes de la pieza, aún, no puedes ejecutar?	No lo sé.	
13) ¿Usaste algún procedimiento para resolver los problemas de ejecución?	Sí.	No sabe usar procedimientos para resolver los problemas que aparecen en la pieza.
14) ¿Podrías decir cuáles empleaste?	Pensar los problemas que tengo y cuando voy a probar tocando los pienso. Y cuando vea las partes que tengo problemas lo que estaba pensando lo hago.	
15) ¿Cuándo te diste cuenta de que no estabas tocando correctamente la pieza?	Cuando ví la partitura.	
16) ¿Y que hiciste?	Repetirla. A veces mucho y otras veces una vez.	El alumno solamente utiliza las repeticiones mecánicas, sin ningún objetivo claramente especificado con anterioridad.

EVALUACIÓN:

1) Cuando terminaste de leer la	Mientras la oía.	
---------------------------------	------------------	--

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
pieza ¿Cómo comprobaste si la habías comprendido?		
2) ¿Piensas, que abordaste correctamente su estudio?	No.	
3) ¿Qué cosas mejorarías?	Las corcheas, los silencios, las notas, poner la mano bien curvada, no tronchar los dedos.	En esta respuesta, el alumno menciona una serie de conceptos desconectados entre sí.
4) En relación a los procedimientos empleados ¿cuáles cambiarías?	Los más importantes, bueno y todos.	
5) ¿Te quedaste satisfecho con los logros obtenidos?	Sí.	Esta respuesta afirmativa no coincide con la que emitió anteriormente.
6) ¿Qué pasos llevados a cabo durante tu estudio, facilitaron la ejecución de la pieza?	No lo sé.	
7) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	Casi todo.	Por lo menos, el alumno ha podido ser un poco más conciente de sus fallas en el aprendizaje de la pieza

Participante N°4

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN:		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	Sí.	
2) ¿Cuántas has hecho?	No muchas. Hay una que practiqué hace poco y se llamaba "Arabescos", y esa me resultaba difícil porque era picada y los picados se parecían a las corcheas.	
3) Esa pieza, que hiciste, se parece a esta?	No mucho.	
4) ¿Podrías indicar en la pieza, aquellos elementos que te resultan familiares?	Familiares me resultan todos, pero especialmente, las semicorcheas y los acordes finales.	
5) ¿Podrías indicar, en la partitura, las semicorcheas?	Estas son, ¡ahhh! no, son corcheas.	
6) ¿Podrías indicar, en la pieza, aquellos elementos que te resulten desconocidos?	Todos los he visto.	
7) ¿Podrías indicar, en la pieza, los posibles problemas de ejecución?	Estas corcheas.	
8) ¿En qué compases se encuentran esas corcheas?	En el segundo pentagrama el tercero y cuarto compás.	
9) ¿Qué problemas de ejecución tienen, para ti, esas corcheas?	Los silencios de corcheas me cuestan y los hago como silencios de negra.	Especifica un problema de ritmo: tiene en cuenta la exactitud de la medida de los silencios de corcheas.
10) ¿Sólo has detectado ese problema en la pieza?	Sí, porque los demás no son problemas, los hago unas cuantas veces y me sale bien. Si me salen los arabescos y es lo mismo, sólo que tiene semicorcheas y es más rápido. Esta pieza la hago más lenta y ya está	No menciona más problemas de ejecución. El cree que con repetir muchas veces la pieza y en tiempo lento es suficiente para lograr una adecuada ejecución.
11) ¿Cuáles serían los objetivos más importantes, que te propondrías alcanzar en el estudio de la pieza?	Hacer los matices, <i>mf</i> , <i>f</i> . Colocar bien los dedos.	Aquí menciona sólo dos objetivos, uno referido a la dinámica y otro a la digitación. El primero es intrascendente, en cambio el segundo es fundamental que lo haya tenido en cuenta en la lectura.
12) ¿A qué te refieres con colocar bien los dedos? ¿Te refieres a la colocación de los dedos en el teclado o al número	Me refiero a los dos. A los dedos redondos y los números.	Aquí hace referencia a la digitación y al aparato motor.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
que aparece en la partitura?		
13) ¿Podrías indicar los procedimientos que seleccionarías, para resolver los problemas de ejecución de la pieza?	No lo comprendo.	
13bis) Por ejemplo, recién indicaste los problemas que podrías llegar a tener en estos dos compases ¿Qué harías para resolver esos problemas? Describe los pasos que emplearías para resolverlos.	Repetirlo muchas veces e ir sintiendo no el 4 por 4, sino el pulso. Por ejemplo aquí son 4 pulsos y no voy a contar uno en las dos corcheas y dos en las corcheas y silencio de corcheas, sino que voy a intentar contar las semicorcheas que entran.	El alumno limita sus procedimientos a la repetición. Y el recurso que emplea para resolver el ritmo no es el correcto.
14) Con respecto a los matices ¿qué procedimiento emplearías para hacerlos bien?	Antes de comenzar a leer la partitura me fijaría donde están para no perderme.	No emplea ningún procedimiento.
15) ¿Y cómo los harías?	No lo sé.	
16) ¿Cuánto tiempo designarías para aprenderte la pieza?	Con piezas, como arabescos, esa pieza que voy a tocar en audiciones, las practico siempre 10 minutos.	El alumno, no posee un entrenamiento sistemático en su estudio.
17) Pero, esta pieza en particular...	Bueno, la tocaría cinco minutos diarios, si fuera necesario alargaría el tiempo.	
18) ¿Podrías especificar en cuánto tiempo la estudiarías?	Todos los días menos el sábado y el domingo.	
19) ¿Cuántas semanas necesitarías para aprenderte la pieza?	Una semana.	
20) ¿Cómo te repartirías, por día, los problemas de la pieza?	Tomarías todo lo que viene hasta que lleguen los problemas. Los problemas los repetiría muchas veces y cuando me los sepa bien empiezo. Y si me sale mal lo repito y si me sale bien sigo hasta el final.	El alumno no tiene incorporados los conceptos y procedimientos rudimentarios para comprender la pieza. Y por ende, le es imposible programar el estudio de la misma.

CONTROL ONLINE:

1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?	Antes de empezar, siempre veía los objetivos que tenía.	No coincide lo que dice el alumno con lo que hizo en el control online.
2) ¿Cuáles eran los objetivos?	Hacer las corcheas del tercero y cuarto compás del segundo pentagrama y lo mismo en el penúltimo compás.	
3) ¿Qué hiciste para cumplir esos objetivos?	Lo leía, lo leía y alguna vez me tendría que haber salido.	El alumno desconoce los procedimientos que tiene que usar para cumplir sus objetivos.
4) ¿Pensaste que lograste hacerlo bien?	Yo creo que sí.	
5) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la	Para mí son las claves y el pedal. Puedo estar tocando, tocando y	Desconoce la estructura básica de la pieza. Por ello no puede seleccionar las

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
pieza?	al llegar aquí (al final) me olvido del pedal. Si no lo haces con el Pedal no tiene el mismo sonido. No tiene las mismas características.	partes más importantes de la pieza.
6) ¿Lograste diferenciar, en la pieza, las ideas principales de las secundarias?	Sí.	Aquí, el alumno da cualquier respuesta.
7) ¿Cuáles serían para ti?	Las principales serían las corcheas que van separadas y las secundarias son las corcheas que van juntas.	Relaciona las partes más importantes de la pieza con sus problemas de ejecución.
8) ¿Identificaste al leer los patrones rítmicos-melódicos (escalas, arpegios y acordes)?	Sí.	
9) ¿Podrías indicarlos en la partitura?	He visto las escalas, casi toda la partitura son escalas.	De los patrones rítmicos-melódicos sólo detectó las escalas. Y lo hizo porque yo se las mencioné con anterioridad.
11) ¿Podrías indicar los arpegios?	En el último compás del último pentagrama.	
11bis a) Ese no es un arpeggio. Cuando se tocan las tres notas juntas del arpeggio ¿Cómo se llama?	No me acuerdo.	
11bis b) Es decir, que de los tres elementos que te mencioné, ¿sólo viste a las escalas?	Sí, no ví ni los arpegios, ni los acordes.	
12) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar en la pieza?	La primera vez que lo toqué y cuando fallo en un lugar, puede que hubiese sido un fallo por casualidad y lo vuelvo a tocar. A la segunda vez si vuelvo a fallar es que ya tengo un problema en ese pasaje.	El alumno no detecta los problemas en la partitura. Sólo se da cuenta de los problemas al tocar la pieza.
13) ¿Qué partes de la pieza aún no comprendes?	El Pedal.	
14) ¿Qué partes de la pieza aún no puedes ejecutar?	Ninguna.	
15) ¿Por qué crees que tuviste dificultades en los siguientes compases: en el tercero y el cuarto del segundo pentagrama. Y en el tercer compás del tercer pentagrama?	Esos compases desde que los ví, pensé estos me van a dar problemas.	
16) Pero, ¿Por qué?	En el tercer y cuarto compás del segundo pentagrama tuve problemas en las notas y después en la llave de fa en cuarta.	Su respuesta refleja la ausencia de un sistema que le ayude a ubicar los símbolos musicales dentro de un "Mapa-musical".
17) A lo mejor el problema de las notas que has tenido, se debe a que estas saltan y no son seguidas como una escala.	Es que he tenido varios problemas, eso que tú has dicho es posible, y también porque las corcheas y los silencios de corcheas sólo me dan medio	El niño relaciona el problema del nombre de las notas con sus dificultades en el ritmo de esos pasajes.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
	pulso para saber cuáles son las notas. No pude buscarlas tan rápido.	
18) ¿Utilizaste algún procedimiento para resolver esos problemas de ejecución?	Recordar las notas. Yo en todas las partituras que me han dado, aunque no sean difíciles, siempre recuerdo la entonación que llevan.	El procedimiento que emplea es tocar de oído.
19) Es decir que te acuerdas de oído de la pieza.	Sí, por ejemplo si toco una nota que no suena igual, es que está mal.	
20) Cuando te diste cuenta, de que algunos pasajes de la pieza, no los estabas tocando correctamente ¿Qué hiciste?	Tocar muchas veces.	El único recurso que utiliza para solucionar los problemas de ejecución es la repetición mecánica.
21) ¿Habría otra alternativa, para ti, además de repetir muchas veces la pieza?	Sí, repetir la canción entera y repetir estos compases o quedarme un rato callado e ir mirando como es.	

EVALUACIÓN:

1) Cuando terminaste de leer la pieza ¿Cómo comprobaste si la habías comprendido?	No lo comprobé.	
2) ¿Piensas, que abordaste correctamente su estudio?	Sí.	
3) ¿Qué aspectos mejorarías?	Las corcheas que estaban separadas.	Se refiere a las corcheas que corresponden al patrón de arpeggios descendentes.
4) ¿Te quedaste satisfecho con los logros obtenidos?	Sí.	
5) ¿Qué pasos llevados a cabo, durante la lectura, te facilitaron la ejecución de la pieza?	Repetir todo lo que fuese necesario. Mirar el ritmo que llevan.	
6) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	Los dedos redondos, al fondo de la tecla.	Aquí, el aprendiz se limita a un aspecto del aparato motor.
7) ¿Y el resto?	El resto sí, todo. Bien la tengo, pero mejorar mejoraría todo.	El juicio crítico del alumno hacia sí mismo, es prácticamente nulo. Esto podría ser debido a que su formación no está sustentada por un sistema adecuado de enseñanza-aprendizaje del piano.

Participante N°5

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	Sí, he hecho algunas.	
2) Al ver esta pieza, ¿podrías indicarme todos los elementos que te resulten familiares?	Clave de sol, clave de fa, <i>mf</i> , silencios de redonda, pentagrama, posición de do, ligadura, el bemol, posición de fa, silencio de corchea, el numerito de los dedos con los que hay que tocar, el silencio de negra, de blanca, la melodía que hay que tocar con la mano derecha y la mano izquierda, la doble barra al final, hay varios compases, cuando hay un acorde hay que tocar con las tres notas que hay con la misma mano y también sostenidos y bemoles.	La alumna ha detectado 3 patrones: la posición de Do de Fa, los acordes y la Melodía. Con la información restante de la partitura, ha realizado un procesamiento explícito de la misma.
3) En el último compás del segundo pentagrama ¿Qué función tiene ese acorde?	No lo entiendo.	
4) ¿Qué tonalidad tiene la pieza?	Do M.	
5) Por lo tanto, ¿Qué función tiene ese acorde en Do M?	No lo sé. No lo he dado.	
6) ¿Podrías indicarme, en la pieza, todos aquellos elementos que te resultan desconocidos?	El acorde de V y de I, las frases...	Desconoce las funciones armónicas y las frases musicales.
7) ¿Qué partes de la pieza, no comprendes?	Ninguna.	
8) ¿Me podrías indicar los posibles problemas de ejecución?	Donde hay sostenidos siempre me equivoco.	En la pieza no aparecen sostenidos.
8) ¿Qué procedimiento emplearías para solucionar ese problema?	Primero miraría la pieza entera para ver lo que no me sé, y luego la tocaría toda y lo que no me supiese lo repetiría. Luego la tocaría varias veces para ver como me sale.	La alumna utiliza la repetición mecánica para resolver problemas.
9) ¿Qué objetivos te propondrías alcanzar al estudiar esta pieza?	Estudiar.	
9bis) Claro, pero por ejemplo ¿Querrías que las corcheas te saliesen parejas o desparejas?	Pues parejas.	
10) ¿Te das cuenta? ese es un objetivo. ¿Qué otros objetivos	Ninguno más.	

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
podrías decirme?		
11) Piensa un poco, tienes que tener otro objetivo...	Tocaría desde el inicio hasta el final, y el trozo que no me supiera, lo volvería a repetir y luego lo tocaría otra vez.	La alumna no sabe establecer objetivos a la hora de estudiar la pieza.
12) ¿Qué procedimiento emplearías para resolver los problemas de ejecución de la pieza? Por ej. si tuvieses el problema de la aparición de un bemol ¿Cómo lo solucionarías?	Primero observar el compás para ver donde están las notas.	La alumna, no relaciona el sib con la posición de FaM. La alteración la desconecta de la posición de FaM.
13) En este caso, ¿qué nota sería para tí?	El si bemol.	
14) ¿En cuánto tiempo piensas que puedes aprenderte la pieza?	En tres minutos o algo así.	
15) Me habías comentado que tienes una clase semanal con tu profesor de piano, entonces, en una semana ¿Cómo distribuirías el estudio de la pieza?	Media hora por día.	
16) ¿Cómo programarías el estudio diario de la pieza?	Pues en un día me la estudio y si no me sale bien me la repaso los demás días. Luego si no me sale la estudio hasta el próximo día, hasta que me salga bien.	No hay una relación entre el tiempo de estudio y su previa programación del mismo. La alumna no posee los conocimientos necesarios para establecer una programación del estudio de la pieza

CONTROL ONLINE:

1) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la pieza?	Mirándola y nada más.	
2) ¿Podrías mencionar algunas partes importantes de la pieza?	El si bemol, los sostenidos para que suenen bien y el pedal y lo que hay que tocar a veces más fuerte y ya está.	La alumna relaciona las partes más importantes de la pieza con sus dificultades de ejecución. No sabe organizar el contenido de la pieza.
3) ¿Cómo se relacionan en esta pieza las ideas principales?	No lo sé.	
4) ¿Identificaste al leer los patrones rítmicos-melódicos (escalas, arpeggios, acordes)?	Sí.	
5) ¿Podrías indicarlos en la partitura?	El bemol.	
6) No, te he preguntado por los patrones rítmicos-melódicos (escalas-arpeggios y acordes.	El acorde de Sol, Do, escala de Do, Fa, Sol, Do, y Fa.	La alumna ha detectado en la pieza los patrones rítmicos-melódicos.
7) ¿Y los arpeggios?	Sol y Do.	
8) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar?	No lo sé.	
9) ¿Qué partes de la pieza, aún, no comprendes?	Ninguna.	
10) ¿Qué partes de la pieza, aún, no puedes ejecutar?	Yo creo que ninguna.	

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
11) ¿Por qué crees que se te dificultó la ejecución en ciertos pasajes de la pieza? Por ej. En los arpeggios..	No, no tuve problemas	
12) ¿Te parece que el ritmo lo hiciste correctamente?	No lo sé.	
13) ¿Podrías indicar los fallos que has tenido en la pieza?	En algunas cosas, pero no me acuerdo.	

EVALUACIÓN:

1) Cuando terminaste de leer la pieza ¿Cómo comprobaste si la habías comprendido?	Repasándola, mirándola, haber si la había hecho bien.	La respuesta que da la alumna, no coincide con el estudio que hizo de la pieza en la sesión anterior.
2) ¿Piensas que abordaste correctamente su estudio?	Yo creo que sí.	
3) ¿Qué mejorarías en tu estudio?	No lo sé.	
4) ¿Te quedaste satisfecha con los logros obtenidos?	No lo sé.	
5) ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura, te facilitaron la ejecución de la pieza?	Varias cosas, pero no lo sé. Hay varias cosas que ahora mismo no me acuerdo. Bueno, creo que repasarlo y volver a tocar el compás. y nada más o alguna otra cosa que no lo sé.	
6) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	No lo sé.	

Participante Nº 6

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
1) ¿Has realizado obras con dificultades parecidas a esta pieza?	El año pasado hice piezas con estas dificultades. Eran mucho más sencillas que las que hago ahora.	
2) Al ver esta pieza, ¿podrías indicar aquellos elementos que te resulten familiares?	Lo que no entiendo son los arcos ¿para qué me sirven?	La alumna se detiene en los elementos desconocidos por ella.
3) Los arcos ¿es un concepto desconocido para tí?	Sí, nada más porque los demás los entiendo.	
4) ¿Me podrías indicar los posibles problemas de ejecución?	Lo cambios de posiciones.	La alumna, ha detectado uno de los problemas más importantes de la pieza.
5) ¿Qué objetivos te propondrías alcanzar al estudiar esta pieza?	Hacer los cambios de posiciones bien, hacer bien el ritmo que te pone la partitura.	La alumna ha logrado formular dos objetivos claves para poder ejecutar la pieza.
6) ¿Qué ritmo te indica la partitura?	Allegro o algo así.	
7) Muy bien, pero ¿qué compás te indica la partitura?	4 por 4.	
8) Continúa con los objetivos de la pieza.	En los silencios hacer la parada que hay que hacer. Las teclas tocarlas con las yemas de los dedos y no mal. Tener las uñas cortadas cuando toque. Usar el pedal, cuando lo tengo que usar. Pasar de la intensidad que te pone a la intensidad mayor que te pone en la partitura.	La alumna hace referencia: -al ritmo: a la medida exacta de los silencios. -al aparato motor: un toque firme con las yemas de los dedos. En cuanto al resto de los objetivos, estos no apuntan a lo más importante de la pieza, sino a los detalles de la misma.
9) ¿Te refieres a los matices?	Sí, eso.	
10) Continúa...	Cuando la nota tiene que ser bemol, hacerla bemol. No adelantarme en el tiempo. No hacerla más rápido de lo normal.	Objetivos: -Respetar el si b. -Ritmo: ejecutar la pieza en un tiempo prudente.
11) ¿Dónde piensas que podrías tener problemas de ejecución?	A lo mejor cuando las corcheas son la mitad. Primero tocaría y este tendría que ser la mitad de tiempo.	Su problema de ejecución lo centra en la medida de las corcheas con silencio.
12) ¿Te refieres a la corchea y el silencio de corchea.	Sí, porque a lo mejor hacer que suene medio pulso que un pulso entero.	
13) ¿Qué procedimientos emplearías para resolver esos	A lo mejor con el pie hacer el tiempo y luego en el tiempo	No tiene incorporado un procedimiento claro para resolver el

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
problemas de ejecución?	tocar la nota con el piano. Pero, claro, pasa el tiempo y a lo mejor así me saldría mejor. Por ejemplo, el tiempo con el pie, y luego decir <i>pa</i> cuando te ha dado el tiempo.	problema del ritmo.
14) El uso de ese procedimiento, ¿te va a funcionar, para mejorar el tiempo?	Sí.	
15) ¿Cuánto tiempo, designarías para aprenderte la pieza? Tienes que tener en cuenta que tienes una clase semanal.	Yo cada día la estudiaría dos o tres veces, si me saliese bien, pero como me va a costar al principio, yo la estudiaría. El primer día seguro que me va a salir regular y el siguiente ya me va a salir bien. Al siguiente le añado pedal, el ritmo que tiene que haber, que hay que subir de potencia, los detalles.	La alumna no tiene en claro, de qué manera organizar el contenido de la pieza. No sabe discriminar la información más importante de la menos importante a la hora de estudiar la pieza.
16) En total ¿Cuánto días crees que necesitarías para estudiarla?	Una semana.	
17) ¿Cuánto tiempo, destinarías por día para estudiar la piecita?	La verdad que no sé. Yo a las canciones les doy veinte minutos.	
18) La pregunta se refiere a esta pieza.	A lo mejor le podría dar cinco minutos por día si me saliese bien. Pero si tuviese algún problema dedicaría más tiempo. A lo mejor unos veinte minutos si no tuviese problemas para estudiarla. Pero si los tuviese le daría media hora.	
19) ¿Cómo programarías el estudio diario?	Creo que cinco minutos por día en una semana.	

CONTROL ONLINE:

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos? En la sesión anterior marcaste algunos objetivos que tú querías lograr en la ejecución de la pieza.	Algunos, pero otros se me olvidaron.	
2) ¿Cuáles tuviste en cuenta?	El ritmo, Cambiar la posición de las manos de Do a Do, de Do a Fa y de Sol a Do y así. También tuve en cuenta que primero tocaba la mano izquierda y luego la mano derecha. También tuve en cuenta el bemol, porque la primera vez se me fue pero como sonó mal, estaba claro que allí faltaba algo...	Cambios de posiciones, y manos alternadas. Ritmo: -medida exacta de los silencios. - El tiempo de las corcheas. El sib, que no lo relacionó con la posición de Fa M.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
	Los silencios también porque a lo mejor los hacía un poco más largos. Luego las corcheas que quizás las hice más rápido de lo que había que hacerlas.	
3) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la lectura?	A lo mejor el paso de más fuerte, porque eso se me podía ir cuando la estaba tocando.	Considera erróneamente, a la dinámica, como un concepto fundamental de la lectura.
4) Las cosas más importantes de la pieza, para ti, son los matices ¿no?	Hay cosas más importantes.	
5) Podrías describir, las otras cosas importantes que tiene la pieza?	Hacer el pulso de negra en negra y las corcheas hacerlas bien y los silencios de corcheas no pueden durar un silencio de corchea como uno de negra. Las posiciones de las manos es importante, porque si te equivocas de nota al cambiar te sale mal.	La alumna relaciona las partes más importantes de la pieza, con sus problemas de ejecución.
6) ¿Has logrado diferenciar las ideas principales de las secundarias?	No lo sé.	La alumna, desconoce los conceptos de ideas principales y secundarias.
7) ¿Identificaste al leer los patrones rítmicos-melódicos (escalas-arpeggios y acordes)?	No pensé que era una escala.	
8) ¿Y los arpeggios?	No los he visto.	
9) Los arpeggios, ¿no los conoces?	Ahhh, sí, ya sé son por ej. Do-Mi-Sol.	
10) Los acordes ¿los conoces?	Sí, aquí están.	La alumna no tiene en cuenta los patrones rítmicos-melódicos. Los detectó cuando yo se los mencioné.
11) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar?	Cuando noté que esa parte no me salía como las otras.	
12) ¿Podrías especificarme esas partes de la pieza?	Por ejemplo, la primera vez que la toqué, los bemoles no los hacía bien, entonces, miré la partitura con más atención y ví que tenía que ponerle los bemoles.	
13) ¿Qué partes de la pieza, aún, no comprendes?	Las comprendo todas bien.	
14) ¿Qué partes de la pieza, aún, tienes dificultades para ejecutar?	Al principio, tocar primero con la mano izquierda y luego con la mano derecha. Ese cambio me ha costado, porque no lo recordaría...	La alumna detecta el problema de las manos alternadas de la Melodía.
15) ¿Qué procedimientos utilizaste para resolver ese problema?	Hice la pieza entera y más despacio. Al tocarla me fijé más en lo que pone la partitura. Tocar por cachitos, primero un cachito, después otro cachito y así y luego unirlo todo.	La alumna desconoce la manera de resolver el problema de las manos alternadas.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
16) Al darte cuenta de que no estabas tocando la partitura correctamente, ¿qué hiciste?	Fijarme en la partitura y ver lo que me faltaba. Si a lo mejor estaba en otra posición, o me faltaba el bemol, o el ritmo no lo estaba haciendo bien..	La alumna no está entrenada para extraer el problema de su contexto y trabajarlo especialmente.

EVALUACIÓN:

1) Cuando terminaste de leer la pieza ¿cómo comprobaste si la habías comprendido?	Pues en los cambios de posición, en el ritmo, en los bemoles, en los cambios de pedal, si apretaba con el dedo lo que tenía que apretar y si había resuelto los problemas que tenía.	La alumna ha comprendido algunos de los problemas básicos de la pieza.
2) ¿Piensas que abordaste correctamente su estudio?	Yo creo que sí.	La alumna desconoce un buen sistema de estudio.
3) ¿Qué mejorarías?	De pasar de <i>mf</i> a <i>f</i> .	No comprende la pregunta. Y sigue focalizando su atención en los detalles de la pieza.
4) Con respecto a la forma de estudio ¿Qué cosas mejorarías?	En la preparación, lo que tengo que hacer cuando veo una partitura, debería tener en cuenta lo que tengo que hacer antes de tocarla, de los problemas, situarme. Fijarme en la partitura y en los problemas que podría tener. Luego empezar a tocar y si no suena bien, ver que era lo que tenía mal, que si me falta algo con el ritmo o con los bemoles..	Se ha dado cuenta de que le falta aplicar una planificación antes de tocar la pieza. Pero, desconoce las fases básicas de un buen sistema de estudio.
5) En relación a los procedimientos empleados ¿cuáles cambiarías?	No cambiaría nada. A lo mejor fijarme en todo lo que hay que eso me podría ayudar.	La alumna no tiene ningún tipo de entrenamiento en la manera de resolver los problemas de la pieza.
6) ¿Te quedaste satisfecho con los logros obtenidos?	Sí.	
7) ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura, te facilitaron la ejecución de la pieza?	Ver los fallos que podía tener, las dificultades y resolverlos. Cuando lo tocaba pues saber lo que me salía mal y hacerlo bien, o el procedimiento que había que hacer como lo que tendría que hacer para que me saliera bien. Entonces así te puede salir mejor la pieza.	

Participante Nº 7

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	Bueno, Sí.	
2) ¿Podrías precisarme si han sido muchas o pocas?	Pocas.	
3) Al ver esta pieza, ¿Podrías indicar aquellos elementos que te resultan familiares?	Hay corcheas, silencios de corcheas. Bemoles. Las ligaduras, los silencios de negras, los silencios de redonda, los silencios de blancas, los acordes. La clave de sol, de Fa y el cuatro por cuatro.	Se limita a un procesamiento de la información explícito de la pieza. El alumno no puede estructurar formalmente la pieza.
4) ¿Podrías mencionar aquellos elementos que te resultan desconocidos? Ah sí, el pedal ¿nada más que eso?	Sí, una línea que hay en el último compás. Sí, nada más.	
5) ¿Podrías indicar en la pieza, todas las partes que no comprendes?	Pues, es que las comprendo casi todas. Lo único que no conozco es el pedal.	
6) ¿Dónde crees que podrías tener problemas de ejecución en la pieza?	Pues, a lo mejor en los acordes. Y ya está nada más.	
7) Para tí ¿Qué dificultades presentaría esta pieza?	Los bemoles, a lo mejor.	El alumno carece de los conocimientos adecuados para organizar los elementos de la partitura y detectar los principales problemas de ejecución.
8) ¿Qué objetivos te propondrías alcanzar al estudiar esta pieza?	Pues, estudiar primero un pentagrama. Luego un pentagrama con la mano derecha y después un pentagrama con la mano izquierda. Después las junto y si algo me sale mal le pregunto al profesor.	El alumno no sabe determinar los objetivos básicos para estudiar la pieza.
9) Recién mencionaste que podrías tener problemas de ejecución en los acordes ¿cómo solucionarías ese problema?	Pues, practicarlos más, a lo mejor preguntarle al profesor.	
10) Pero, tú ¿qué harías para resolver ese problema?	Lo ensayaría...	
11) Pero ¿Cómo lo ensayarías?	Lo repetiría más veces.	El alumno circunscribe la solución de problemas a la repetición mecánica.
12) ¿Cuánto tiempo, designarías para aprenderte la pieza?	En cinco días. Media hora todos los días.	

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
13) ¿Qué estudiarías de la pieza, cada día de la semana?	Pues el primer día, estudiaría el pentagrama. Haría un pentagrama y después el otro. Y después los junto si puedo.	El alumno carece de los conocimientos pianísticos-musicales, tanto los conceptuales como los procedimentales (El concepto procedimental tiene dos variables: una que tiene que ver con las estrategias que el alumno emplea para solucionar los problemas de ejecución; la otra con la ejecución y el aparato motor). De ahí que no pueda distribuir adecuadamente, para cada día de la semana, el contenido de la pieza musical.

CONTROL ONLINE:

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?	Repetir y estudiar por compás para poder juntar las manos.	El alumno no responde adecuadamente a la pregunta que se le ha formulado.
2) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la pieza?	Los aspectos más importantes son las corcheas y los acordes.	El alumno carece de los conocimientos para detectar los problemas básicos de la pieza.
3) ¿Has logrado diferenciar las ideas principales de las secundarias?	No lo sé hacer.	
4) ¿Identificaste al leer los patrones rítmicos-melódicos? Por ej. Las escalas, arpeggios, acordes.	Los acordes sí.	
5) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar?	Pues el pedal, el <i>mf</i> y coger el ritmo.	El alumno menciona los problemas desconectados de la estructura básica de la pieza.
6) ¿Qué puntos de la pieza, aún, no comprendes?	Ahora comprendo todos.	
8) ¿Empleaste algún procedimiento para resolver los problemas de ejecución?	Repetirlo y si no me sale repetir no más.	El alumno no está preparado para extraer de la partitura un problema de ejecución y resolverlo adecuadamente.
9) Cuando te diste cuenta de que no estabas tocando correctamente la pieza ¿qué hiciste?	Repetirla.	El único recurso que el alumno considera para corregir errores de ejecución es la repetición.

EVALUACIÓN

1) Cuándo terminaste de leer la pieza ¿Cómo comprobaste si la habías comprendido?	Mirándola, observándola.	La respuesta que da, no coincide con lo que hizo en la sesión anterior.
2) ¿Piensas que abordaste correctamente su estudio?	A medias.	
3) En relación a los procedimientos empleados ¿cuáles cambiarías?	Ninguno.	El alumno desconoce la aplicación del concepto procedimental en su estudio.
4) ¿Qué aspecto del estudio mejorarías?	A lo mejor estudiar un poquito más el tiempo.	El alumno no está preparado para detectar los problemas en su forma de

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
		estudio y mejorarlos.
5) ¿Te quedaste satisfecho con los logros obtenidos?	Más o menos.	
6) ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura, te facilitaron la comprensión y la ejecución de la pieza?	Separar las manos y después juntarlas.	
7) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	Colocar mejor los dedos, estar recto y nada más.	

Participante Nº 8

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	Sí.	
2) ¿Podrías precisar la cantidad? Muchas, pocas...	De estas por lo menos pocas. No me acuerdo demasiado. Yo creo que pocas porque estas son un poco fáciles.	
3) Al ver esta pieza ¿podrías indicar los elementos que te resultan familiares?	Las blancas, los silencios de negras, las semicorcheas, las notas, la f de <i>forte</i> y la clave de sol y la clave de fa.	El alumno se limita a un procesamiento de la información explícito de la pieza. No puede elaborar la estructura básica de la pieza.
4) ¿y los elementos desconocidos?	Ninguno, aunque el último compás...	
Ah, igual que tu hermano, el pedal.		
5) ¿Qué partes de la pieza aún no comprendes?	La clave de fa, no la sé, me cuesta hacerla.	
6) ¿Me podrías indicar los posibles problemas de ejecución de la pieza?	Bueno, si esta partitura es muy rápida, no la puedo hacer.	Se refiere al problema del ritmo.
7) ¿Por qué?	Porque cuando es rápida me lío con los dedos.	
8) Explícame eso, por favor.	Al estar acostumbrado a tocar fuerte, cuando aumento la velocidad no me arrancan los dedos.	
9) ¿Qué objetivos te propondrías alcanzar al estudiar esta pieza?		
Recién me mencionaste, que te gustaría tocar en un tiempo rápido y bien.	Sí, elegiría un toco no muy fuerte. Uno un poco piano y otro un poco <i>mf</i> y nada más.	El Alumno no define claramente los objetivos para alcanzar en la ejecución de la pieza.
10) Nómbrame algunos de los problemas que aparezcan en la pieza.	El tiempo y la llave de fa.	El alumno menciona los problemas que él normalmente tiene en todas las piezas. No define los problemas principales de la pieza.
11) ¿Qué procedimientos emplearías para resolver ese problema?	En el primero, tocaría piano (suave) y lo haría despacio. Luego, cada vez que me lo supiese más, lo tocaría más rápido. En el segundo, estudiaría más la llave de fa que la de sol.	Para resolver el problema del ritmo hace referencia a la sonoridad y al tiempo lento. No utiliza un sistema procedimental para resolver el problema del ritmo. En cuanto a la llave de fa no dice el procedimiento que emplearía para aprenderse la llave de fa.
12) Muy bien, pero ¿de qué manera aprenderías la llave de fa?	La haría despacio, y mirando bien lo que toco. Y cada vez la voy haciendo y practicando más	El alumno desconoce un procedimiento adecuado para aprenderse la llave de fa.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
	rápido.	
13) ¿Cuánto tiempo designarías para aprenderte la pieza?	Como esta pieza me es fácil, pues una semana media hora cada día.	
14) ¿Cómo distribuirías el tiempo de estudio?	Empezaría haciéndola manos separadas. Cuando termino una, pues hago la otra. Luego seguiría repitiendo y al llegar al último día juntaría las manos y la haría más rápido.	El alumno carece de los conocimientos adecuados para resolver los problemas de la pieza. De ahí, que no pueda distribuir las tareas para cada día de la semana.

CONTROL ONLINE:

1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos? Me refiero a aquellos objetivos que, supuestamente, marcaste en la planificación del estudio de la pieza.	Pues, empecé despacio y cuando me la fui aprendiendo, pues la toqué cada vez más rápido.	No responde a la pregunta que se le ha formulado.
2) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la pieza?	Los bemoles, los silencios, las negras, las semicorcheas, las claves de sol y de fa.	El alumno menciona elementos desconectados de la estructura formal de la pieza. Además, la partitura no tiene semicorcheas.
3) ¿Podrías diferenciar las ideas principales de las secundarias?	No lo sé.	
4) ¿Identificaste al leer los patrones rítmicos-melódicos (escalas, arpeggios, acordes)?	Creo que las escalas.	El alumno no identificó los patrones rítmico-melódicos.
5) ¿En qué tonalidad están estos patrones?	¿Tonalidad? No sé que es.	
6) ¿Reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar?	Los bemoles, las blancas y tocar a tiempo.	El alumno desconoce los aspectos más difíciles de ejecución de la pieza.
7) ¿Qué puntos de la pieza, aún, no comprendes?	Las comprendo todas.	
8) ¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión y la ejecución en los pasajes de la pieza, que me comentaste?	No lo sé.	
8) ¿Qué procedimientos empleaste para resolver los problemas de ejecución?	No lo sé.	
9) Cuando te diste cuenta de que no estabas tocando correctamente la pieza ¿qué hiciste?	Repetirlo.	El alumno desconoce los procedimientos adecuados para resolver problemas de ejecución. Por ello, el único recurso que utiliza es la repetición.

EVALUACIÓN:

1) Cuando terminaste de leer la pieza ¿Cómo comprobaste si la habías comprendido?	No lo sé.	
2) ¿Piensas que abordaste correctamente el estudio de la pieza?	No.	

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
3) En relación a los procedimientos empleados ¿cuáles cambiarías?	Lo haría rápido. Tocaría todo bien con la espalda recta.	No responde a la pregunta que se le ha formulado.
4) ¿Qué aspectos del estudio mejorarías?	Los bemoles.	El alumno no está preparado para indicar los aspectos del estudio que mejoraría.
5) ¿Te quedaste satisfecho con los logros obtenidos?	Sí.	
6) ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión y la ejecución de la pieza?	No lo sé.	
7) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	No lo sé.	

Participante N° 9

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	Sí.	
2) ¿Me podrías precisar cuántas?	No te podría decir.	
3) Al ver esta pieza ¿podrías indicar aquellos elementos conocidos?	Pues, por ej. Te podría decir que está cambiando de posición y a la vez modula a la escala. En general, la pieza está en Do M. En los últimos dos pentagramas se cambia la derecha del tema anterior por la izquierda y la izquierda por la derecha. Se encuentra un Pedal y hay que tocarla rapidito porque suena allegro. Está en un compás 4/4. Las manos nunca se encuentran juntas excepto en los compases de redondas y blancas.	Ha identificado los elementos básicos que conforman la pieza como: cambios de posiciones, modulaciones, la tonalidad, la melodía trocada, y Pedal.
4) ¿Podrías explicarme los cambios de posiciones?	Pues, en el primer cambio de posiciones modula a Fa M, de Fa M va a Sol M y luego aparecen fracturados los acordes de Fa M, DE Sol M y de Si M. posteriormente, el tema de la pieza como dije antes, cambia la izquierda por la derecha, y la derecha por la izquierda. Al final, hace el de Sol fracturado y el de fa fracturado. Luego, aparece un compás que se juntan las dos manos que es una redonda del acorde de Do y abajo una blanca del acorde de Do.	Define claramente los cambios de posiciones. Concibe a los arpeggios, acordes como unidades.
5) ¿Me podrías, indicar, en la pieza, algunos elementos desconocidos para ti?	No, yo creo que son todos conocidos por mí.	
6) ¿Qué partes de la pieza, aún, no comprendes?	Creo que comprendo todas.	
7) ¿Podrías indicar los posibles problemas de ejecución?	Pienso, que están en la agilidad que hay que tener para mover las manos, en los cambios de posiciones.	Limita los problemas de ejecución a los cambios de posiciones.
8) ¿Cómo resolverías ese	Pues, yo, elegiría un cacho con	Faltaría especificar los

problema?	cambios y lo repetiría y luego así hasta que me salieran todos los cambios y al final los uniría a todos.	procedimientos que emplearía para solucionar los problemas en los cambios de posiciones. Utiliza como único recurso la repetición.
9) ¿Qué objetivos te propondrías alcanzar al estudiar esta pieza?	Hacerlo rapidísimo, alegre, y que me salga bien. Y si tengo tiempo tocarla de memoria.	Sus objetivos se circunscriben a: Tocar rápido y de Memoria.
10) ¿Qué procedimientos seleccionarías para resolver los problemas de ejecución de la pieza?	Pues, si se trata del ritmo, lo solfearía y en el caso de los cambios de posiciones, pues practicaría moviendo las manos en el piano. Luego incorporaría la pieza y la repetiría varias veces.	No logra desglosar claramente, los procedimientos que emplearía para solucionar los problemas en los cambios de posiciones y en el ritmo.
11) ¿Cuánto tiempo designarías para aprenderte la pieza?	Me repartiría así: el lunes empezaría por las manos separadas. Cogería dos pentagramas en este caso. Al día siguiente los dos pentagramas siguientes, y así. Tomaría la primera posición el primer día, luego el segundo la segunda posición. Por último hasta el sábado juntaría y luego el domingo remataría y haría los últimos retoques.	El alumno no sabe programar su estudio en base a los conceptos, problemas de ejecución y a la aplicación de procedimientos adecuados para solucionar los problemas de la pieza.

CONTROL ONLINE

1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?	Yo lo que hice fue repetirla, para saber si los fallos que yo veía los estaba mejorando.	Utiliza como único recurso la repetición.
2) ¿Qué fallos veías?	Yo por ejemplo, veía que no me salían bien las corcheas del final. También he levantado mucho la mano en lugar de arrastrarla, y otro fallo fue el Pedal. Este último, me costó un poquito ponerlo, porque siempre se me levanta un poco el talón. Luego noté que los hombros se me levantaban. Bueno, estos son los fallos que yo creo que he visto.	El alumno ha podido identificar algunos de sus fallos principales de la lectura como: a) Arpeggios descendentes. b) Pedal. c) Levantar la mano. d) Levantar los hombros.
3) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la pieza?	Yo creo que los aspectos más importantes son las dos frases y los cambios de posiciones. Luego, hay otros que son un poco menos importantes como respetar por ej. Los matices o que te salga bien la pieza seguidita toda. Pero, para mí, lo más importante son las dos frases y los cambios de posiciones.	Logra diferenciar perfectamente la información importante de la secundaria.
4) ¿Cómo se relacionan en esta	Se diferencian en que tienen los	El alumno logra relacionar

pieza las ideas principales?	mismos ritmos, pero en la primera frase comienza con la izquierda y en la segunda frase comienza con la derecha. El ritmo que hace la izquierda en la primera frase, lo hace la derecha en la segunda frase. Los acordes quebrados que aparecen al final de la primera frase son todos fa y sol. Y en la segunda frase ha variado en que se empieza con re-si-sol con la derecha y luego con la izquierda hace do-la-fa. Luego, vuelve con re-si-sol en el último compás y luego aparece la blanca. Mientras que en el otro (segunda frase) varía y hace el acorde de la tónica dos veces. Sólo que empieza con una redonda y luego sigue con una blanca.	perfectamente a las dos frases principales de la pieza.
5) ¿Identificaste al leer, los patrones rítmico melódicos (escalas, arpeggios, acordes)?	No he visto notas sueltas, todo es muy correlativo.	El alumno organiza la información de la partitura en base a las unidades pianístico-musicales.
6) ¿Por qué?	Porque van todas las notas seguidas.	
7) ¿Qué significa, para ti, "notas seguidas"?	Significa que se mueven en una quinta la escala. Porque es más pequeña que una escala completa o grande.	
8) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar?	Los más difíciles los vi, cuando toqué la pieza por primera vez. Allí vi los cambios de posiciones y muchas cosas más.	
9) ¿Qué otros problemas viste, además de los cambios de posiciones?	Vi el pedal, que fue una de las cosas que más me costaron. Las corcheas del final de cada acorde que siempre me salían picadas en lugar de ligadas.	Faltan otros conceptos pianísticos.
10) ¿Hay alguna parte de la pieza que aún no comprendas?	A la pieza, yo creo, que la comprendo. El problema está en que me salga. Siempre hay algo que no te sale.	
11) ¿Y por qué crees que no te sale?	No sé, si es falta de estudio o es que no la comprendo bien. No sabría decirte porque hay muchas opciones.	El alumno diferencia concientemente lo conceptual de la ejecución.
12) ¿Qué procedimientos empleaste para resolver los problemas de ejecución?	Lo primero que hice, donde vi que tenía problemas fue solfearlo, luego intenté tocar y lo repetí varias veces a una velocidad lenta y luego fui aumentándola para acoplarla a lo demás. Y luego, cuando ví que me salía pasé al siguiente y usé	No define los problemas de ejecución y su manera de resolverlos. Da entender que los únicos recursos para solucionar los problemas son: Solfearla y repetirla.

	el mismo procedimiento con los otros cachitos.	
13) ¿Qué procedimientos empleaste para resolver los cambios de posiciones?	Tomar los cambios de posiciones y repetirlos esa fue mi solución.	
14) ¿Y tu crees que eso fue una solución?	Ahora que te lo digo, se me levantó un poco la mano. Yo creo que si lo repitiera más veces se mejoraría.	
15) ¿Crees que la repetición es la única vía para solucionar problemas?	No, también hay que entenderlo y tenerlo en la cabeza y ser ágil al mover las manos en el piano.	Tiene en claro la importancia de la comprensión de la pieza. Pero, no sabe conectar el entendimiento de la partitura al aparato motor.
16) Cuando te diste cuenta de que no estabas tocando correctamente la pieza ¿qué hiciste?	Pues, yo intenté que me saliera mejor. Intentando reconocer los fallos. Por ej. Vi que con el pedal tenía un problema. Ese fue uno de los fallos que no pude resolver. También, en los cambios de posiciones, eso fue un problema que ahora me doy cuenta que me salieron mal. No sé, bueno, hay que estudiarlos.	Él es capaz de identificar algunos de los problemas de ejecución, pero no cuenta con las herramientas para solucionarlos.

EVALUACIÓN

1) Cuando terminaste de leer la pieza, ¿cómo comprobaste si la habías comprendido?	Pues, lo primero que hice fue solfearla para comprobar si había comprendido los ritmos. Comencé a tocarla y allí empecé a comprenderla toda, como iba la dinámica, como iba la pieza...	Su comprobación se base en cómo le "suena" la pieza.
2) ¿Piensas que abordaste correctamente su estudio?	Bueno, yo creo que la parte que peor me salió del estudio fueron los cambios de posiciones. No me dí cuenta que saltaba mucho, se me movían mucho las manos. Yo creo que mi estudio estaría en una parte intermedia.	Se dio cuenta de que no trabajó correctamente los cambios de posiciones. Pero faltaría que el aprendiz fuese más específico en su forma de abordar el estudio del piano.
3) En relación a los procedimientos empleados ¿qué cambiarías?	Yo cambiaría que en vez de repetir tanto, habría que comprenderlo mejor. Cuando estuviese entendido lo empezaría a repetir. Esa fue una de mis fallas.	Supedita la solución de problemas a la comprensión de los mismos. El aprendiz desconoce la utilización de procedimientos estratégicos para solucionar problemas específicos.
4) ¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura, te facilitaron la ejecución de la pieza?	No sabría decirte, hubo muchas cosas, pero lo que más me ayudó fue que las manos se movieran mucho. Eso ya sé que era un fallo, pero a mí moverlas me facilitó mucho.	Hay una contradicción con respecto a lo que dijo anteriormente sobre el desplazamiento de las manos.
5) No comprendo a qué te refieres con el movimiento de las manos.	Con lo de las manos me refería a que me confundieron los cambios de posiciones. Pero, como no había mucha distancia	

	de una cosa a otra me resultó más fácil moverlas porque estaba cerca.	
7) Te refieres a que el desplazamiento de las manos no te costó mucho.	Sí.	
8) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	Intentar mejorar y repetir menos.	No logra especificar los distintos aspectos que mejoraría en su manera de estudiar la pieza.

Participante Nº 10

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	Sí, bastantes.	
2) Al ver esta pieza ¿podrías indicar aquellos elementos que te resulten familiares?	Sí, las notas, el pulso, las posiciones.	Analiza explícitamente la partitura, salvo en la identificación de las posiciones.
3) ¿Cuáles son las posiciones?	Con la M.I. y la M.D. Los cambios de posiciones se preparan, en este caso, primero con la M.I. en la primer frase y luego con la M.D. en la segunda frase.	Se refiere a dos aspectos: -Diferenciación de las posiciones en las dos frases musicales. -La preparación de las posiciones.
4) ¿Cuáles son las distintas posiciones?	La primera posición es Do, la 2ª posición es Fa, las siguientes Sol, Fa, Sol. En la primera frase todas ellas. En cambio en la 2ª frase Do, Fa, Fa, Sol, Fa, Sol, y Do.	Logra identificar a cada una de las posiciones que aparecen en la partitura.
5) ¿Podrías indicarme los elementos desconocidos de esta pieza, para ti?	Yo creo que todos los conozco.	
6) ¿Podrías mencionar las partes de la pieza que, aún, no comprendes?	Si lo estudio puedo tocarla y comprenderla.	
7) ¿Podrías indicar, dónde están los posibles problemas de ejecución de la pieza?	En los cambios de posiciones, en el ritmo y en el pulso.	Identifica algunos de los problemas: -Cambios de posiciones. -Ritmo. -Pulso
8) ¿Cómo solucionarías por ej. El problema de los cambios de posiciones?	Primamente, estudiaría las posiciones como aquí, por ej. Primero con la M.I. y luego con la M.D. El ritmo lo haría primero con la boca el ritmo y con las palmas el pulso. A lo mejor, empezaría más lento y si me lo supiera aumentaría la velocidad.	No especifica los procedimientos que emplearía para solucionar los cambios de posiciones. En cuanto al ritmo, el aprendiz indica un procedimiento incompleto.
9) ¿Qué objetivos te propondrías alcanzar al estudiar esta pieza?	Pues, yo hacerla bien.	El alumno no desglosa los objetivos.
10) Muy bien, pero ¿de qué manera? Para hacerla bien habrá que alcanzar algunas metas ¿no te parece?	Primero por trozos...	
11) Te estás refiriendo a la	Ahhh!!!, hacer bien los cambios	Los objetivos los limita a:

manera de estudiar. Mi pregunta apunta a los objetivos, la meta que te propones alcanzar, en el estudio de esta pieza.	de posiciones. Hacer bien el ritmo, no pasarme.	-Hacer correctamente los cambios de posiciones. Hacer el ritmo correcto.
12) ¿Cómo te programarías el estudio diario de la pieza?	El primer día la observaría, miraría la armadura y si me diera tiempo a lo mejor la solfearía. A lo mejor para el siguiente día lo haría por trozos. Al siguiente, las posiciones. Luego, empalmaría todo. Lo mejor para el siguiente, que es viernes, a lo mejor estudio los trozos que me quedan o los empalmo. Luego, haría a lo mejor todo el resto que me queda, la canción entera.	El alumno no posee una sistematización en su forma de estudio. Su organización del estudio de la pieza se presenta de una manera difusa y desordenada.

CONTROL ONLINE

1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?	Al estudiarla más o menos, sabía si la tenía bien hecha. Mi objetivo era tocarla bien. A lo mejor el objetivo de la canción era que me salieran mejor los cambios de posiciones.	El aprendiz define un solo objetivo: Hacer correctamente los cambios de posiciones.
2) ¿Qué hiciste para lograr que te salieran bien los cambios de posiciones?	A base de estudiarme el ritmo con las palmas y a base de estudiarlo en el piano poco a poco.	El alumno no ha identificado el problema que representan los cambios de posiciones. Hace referencia a otro concepto pianístico, para solucionar dicho problema.
3) En concreto ¿podrías especificar el problema de los cambios de posiciones?	Pues, que cambian las manos de la izquierda a derecha.	Por un lado, el aprendiz considera erróneamente que las manos alternadas de cada posición implican los cambios de posición. Por el otro, no logra concebir a cada posición como un bloque o unidad indisoluble.
4) Pero para hacer los cambios de posiciones, por ej. desplazarte de la posición Do a la posición de Fa ¿Cuál es el problema?	Pues tienes que bajar con la M.I. para tocar a Fa. Tienes que pasar de la mano derecha a la izquierda.	No logra definir claramente el problema de ejecución. Además, la M.I. sube un intervalo de cuarta.
5) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la pieza?	Ví las frases y las semifrases.	
6) ¿Cómo se relacionan entre sí las frases?	Pues, por los cambios de posiciones. En la primera frase empiezas con la M.I. y la segunda frase con la M.D.	Logra diferenciar correctamente las dos frases principales de la pieza.
7) ¿Identificaste, al leer, los patrones rítmicos melódicos (escalas, arpeggios, acordes)?	Yo creo que los capté pero a lo mejor alguno se me escapó.	
8) ¿Cómo los percibiste, en conjunto o en notas sueltas?	Yo ví el conjunto de arpeggios, acordes...	Logra individualizar los bloques de arpeggios, acordes.

9) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar en la pieza?	Los cambios de posiciones, el ritmo, los arpegios y algunos bemoles que hay.	El aprendiz define los problemas de ejecución más importantes de la pieza.
10) ¿Y que partes de la pieza, aún, no comprendes?	Yo comprender, comprendo todas, pero a lo mejor la que más me cuesta son los arpegios porque paso más de prisa el ritmo...	El aprendiz puede identificar el problema con los arpegios y su causa rítmica.
11) ¿Por qué crees que se te dificultaron los arpegios?	Yo creo, que fue porque los hice muy deprisa y se me salió el ritmo.	
12) Y con respecto a los cambios de posiciones...	Porque tienes que cambiar de una mano a la otra y no es tan fácil.	El aprendiz confunde el concepto de los cambios de posiciones con el concepto de las manos alternadas.
13) ¿Qué procedimientos empleaste para resolver esos cambios?	Yo miraba con qué mano había que tocar. Y dejaba la mano como "muerta" y justo cuando me tocaba tocar, la colocaba rápido en su sitio.	No logra definir el procedimiento adecuado para solucionar el problema de los cambios de posiciones.
14) Al darte cuenta de que no estabas tocando correctamente la pieza ¿qué hiciste?	En un compás hice mal el ritmo. Entonces, tuve que repetirlo y solfearlo.	El aprendiz no es preciso en la forma de solucionar problemas de ejecución.

EVALUACIÓN

1) Al terminar de leer la pieza ¿cómo comprobaste si la habías comprendido?	Lo más difícil que me pareció fueron los arpegios. A parte de pasarme en el ritmo, en lugar de ligarlos los hice picados. Los cambios de posiciones me salieron mejor que los arpegios. Y lo demás, para mí estuvo bien.	El aprendiz define el problema de ejecución que tuvo en los arpegios, en cuanto al ritmo y a la articulación.
2) ¿Abordaste, correctamente, la forma de estudio de la pieza?	Correctamente no. He fallado en lo físico.	El alumno, circunscribe, su forma de estudio a sus fallas en el aparato motor.
3) ¿Qué aspectos de la parte física no has tenido en cuenta?	No sé si mis dedos están curvados, como casi siempre los pongo bajos... En cuanto a los hombros y la espalda no me doy cuenta si están relajados. Yo estoy si enterarme de esas cosas. Los dedos me parecen que bajaban hasta abajo del todo. Yo tocaba sin enterarme. En cuanto al estudio los arpegios es lo que peor me sale.	El aprendiz completó una lista de comprobación de conceptos pianísticos. A raíz de ello, tomó conciencia de su desconocimiento sobre los distintos aspectos que engloban al aparato motor.
4) En relación a los procedimientos empleados ¿cuáles cambiarías?	No entiendo.	
5) Por ej. al solucionar el problema de los arpegios ¿qué hiciste?	Empecé por el ritmo, con las manos el pulso y con la voz el ritmo. En lugar de hacer los arpegios ligados, los hice picados, y no me dí cuenta.	El aprendiz emplea correctamente un procedimiento específico para solucionar el problema del ritmo. Con respecto, a la

	Ahora lo que haría, sería tocarlos hasta que me salgan sin los picados.	articulación de los arpegios, se da cuenta de que no son picados, pero no tiene recursos procedimentales para hacerlos ligados.
6) ¿Qué pasos llevados a cabo, durante tu estudio, te facilitaron la ejecución de la pieza?	Después de leerla dos o tres veces, después de entender los cambios de posiciones eso me facilitó toda la obra, porque más o menos va de eso. Esta pieza se repite en muchos términos. Porque si te sale uno, ya te van a salir todos. Eso me facilitó mucho al tocar.	El aprendiz, al final logra comprender los cambios de posiciones. De todas maneras, su respuesta refleja la ausencia total de recursos procedimentales básicos, para solucionar los problemas que se le presentaron durante el estudio de la pieza.
7) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	Estudiaría más por trozos. Luego empalmaría los trozos y cuando tuviese todo empalmado la tocaría toda seguida.	El aprendiz al carecer de un entrenamiento en su forma de estudio no sabe como mejorarlo o modificarlo

Participante Nº 11

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	Cuando era pequeño sí, ahora y no.	
2) Al ver esta pieza ¿podrías indicar aquellos elementos que te resultan conocidos?	Bueno, todos los signos de acentuación, los bemoles, las figuras que tiene, las ligaduras, las armadura como tienen todas, el pulso, los cambios de posiciones, las preguntas y respuestas.	El alumno hace por un lado un análisis explícito de la partitura y por el otro ha identificado los cambios de posiciones y las preguntas y respuestas.
3) ¿Cuáles son las preguntas y respuestas?	Yo veo en el primer compás la pregunta, en el segundo la respuesta, y así sucesivamente, uno detrás de otro la pregunta y la respuesta.	El alumno no comprende el concepto de pregunta y respuesta.
4) ¿Podrías indicar en la pieza las partes que no comprendes?	Comprendo todo.	
5) ¿Podrías indicar los posibles problemas que presenta la pieza?	En los cambios de posiciones. El cambiar mucho las posiciones eso es un problema.	Identifica uno de los problemas básicos de la pieza.
6) ¿Cómo solucionarías los cambios de posiciones?	Primero solfeando para estar seguro de cómo es el ritmo. Saber bien las notas que son, si tienen bemoles. Luego se va haciendo manos separadas para ver como va todo. Si te sale bien las juntas.	El alumno no identifica el problema de desplazamiento que originan los cambios de posiciones. Además, hace referencia a elementos aislados e inconexos entre sí, como a tocar la pieza con las "manos separadas".
7) ¿Qué objetivos te propondrías alcanzar al estudiar esta pieza?	Mi objetivo principal sería llegar a hacerla a una velocidad justa, bien rápida. Hacer bien las escalas. Hacer bien los cambios de posiciones.	Define objetivos como: Hacer la pieza en una velocidad correcta. Hacer correctamente las escalas. Realizar correctamente los cambios de posiciones.
8) ¿Qué procedimientos seleccionarías para resolver los problemas de ejecución de esta pieza?	Hay que coordinar las manos y todo. Solfeándola, tocar manos separadas y luego juntándolas. Hay que ser rápido para mover las manos en los cambios de posiciones.	No menciona procedimientos que le permitan resolver los problemas de ejecución.
9) ¿Cómo trabajarías los cambios de posiciones?	Primero estudiaría las pequeñas escalas y luego pasaría a la siguiente y así.	

10) ¿Pero, cómo estudiarías la conexión de una posición a la otra?	Trabajando bien las escalas, solfeándolas e ir rápido al sitio.	El aprendiz no posee los rudimentos necesarios para resolver, el problema de, los cambios de posiciones.
11) Llegar rápido al sitio es el objetivo. Pero ¿Cómo trabajarías la conexión?	Primero lento y luego ir aumentando la velocidad hasta que salga.	
12) ¿Crees, tu, que se trabaja eso en función del ritmo.	Sí.	
13) ¿Cuánto tiempo designarías para aprenderte la pieza?	Los cuatro primeros días me haría un pentagrama por día y probaría juntar todo. Y cada día empalmar con el pentagrama del día anterior y así sucesivamente hasta que al final lo tengamos todo. Por último le colocaría el metrónomo para saber la velocidad.	El aprendiz no recibe un entrenamiento sistemático para estudiar una pieza musical.

CONTROL ONLINE

1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?	Yo lo que hice fue ir paso a paso, cumpliendo cada objetivo uno por uno. Si veía que ya me salía bien uno, pues iba al siguiente. Si me salía bien el siguiente objetivo juntaba los dos como una mezcla de objetivos y si me salían bien, pues iba al siguiente.	Los comentarios del alumno no coinciden con lo que realmente hizo en el control online.
2) Muy bien, pero ¿cuáles fueron tus objetivos?	Mis objetivos fueron tener el ritmo bien correcto. Hacer rápido los cambios de posiciones y también quería lograr una velocidad bastante rápida y los matices correctos.	Define claramente los objetivos de la pieza: Hacer el ritmo correcto. Hacer correctamente los cambios de posiciones. Lograr una velocidad rápida. Hacer correctamente los matices.
3) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la pieza?	Al principio cuando la observé me dí cuenta de algunos problemillas que tenía..	
4) Mi pregunta se refiere a las partes más importantes de la pieza y no a los problemas.	Lo más importante fueron los cambios de posiciones...	El aprendiz confunde los problemas de ejecución más importantes de la pieza, con la estructura básica.
5) Sigues refiriéndote a los problemas específicos de la pieza. Mi pregunta se refiere a las partes más importantes que constituyen a la pieza.	Ahhh, la pregunta y respuesta. Las frases que están conformadas por una pregunta y una respuesta. La primera frase termina con el acorde de Sol M, de dominante y la segunda frase termina con el acorde de Do M, de tónica.	Logra definir las frases más importantes con sus respectivas armonías.
6) ¿Cómo se relacionan en esta pieza las dos frases principales?	La pregunta empieza por la mano izquierda y la respuesta por la mano derecha.	El aprendiz logra darse cuenta de que las melodías están trocadas en las frases de la pieza.

7) ¿Identificaste al leer los patrones rítmicos-melódicos (escalas-arpeggios-acordes)	Primero ví las escalas y las tonalidades de esas escalas. Primero Do M, luego Fa M y luego Sol M. Cuando ya tenía bien pensadas las escalas identifiqué los dos acordes el de Sol M y el de Do M.	El aprendiz organizó la pieza en base a los patrones rítmico-melódicos.
8) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar?	En primer lugar ví que las escalas eran de dificultad fáciles, luego los arpeggios del segundo pentagrama y cuarto pentagrama al final. Eso me resultó lo más difícil de aprender. Como también los acordes, al final, que tenía que coger los dedos.	El aprendiz menciona las dificultades que tuvo con los arpeggios y acordes. No menciona los cambios de posiciones.
9) Pero, ¿hay en la pieza, algún aspecto que, aún, no comprendes?	Yo creo que la comprendo toda.	
10) Recién mencionaste algunos pasajes difíciles de ejecutar. ¿Por qué crees que se te dificultó su ejecución?	Pues, eso me resultó un poco más difícil porque no los repasé todos los días. Por ej. Las escalas las repaso, pero los arpeggios los dejo para los viernes o para los otros días y me resulta un poco más complicado. Otro objetivo es que la repase todos los días también, hasta que me salga perfecto.	El aprendiz alude a que la dificultad se resuelve tocando y repitiendo. No está preparado para descubrir las causas que lo llevaron a tener esos problemas de ejecución, y utilizar las herramientas procedimentales para solucionarlos.
11) ¿Qué procedimientos empleaste para resolver esos problemas?	Tuve que solfearlo.	
12) Muy bien, solfearlo para resolver qué problema.	Para resolver el problema del ritmo.	
13) Bueno, ¿De qué manera resolviste ese problema?	Solfeándolo, cogiendo una velocidad, por ej. Con ayuda de un metrónomo y yendo a esa velocidad. En cuanto al problema de la melodía, pues tenía que saberme bien las notas. Hubiese sido bueno cantarla antes de tocarla. Luego, junté el ritmo y la melodía e hice una mezcla de todo.	Menciona los recursos que utilizó para solucionar el ritmo: solfear y el metrónomo. En cuanto a la melodía hace referencia a saberse las notas (en lugar de agruparla por posiciones).
14) En cuanto a los cambios de posiciones ¿cómo los solucionaste?	Viendo la rapidez que tenía para pasar de una a otra. Hacer los saltos primero sobre el teclado sin tocar. Luego tocar.	En los cambios de posiciones menciona elementos correctos pero incompletos, para solucionar los cambios de posiciones.
15) ¿Y lo hiciste así?	No, lo pensé.	No aplicó, en el control, ningún procedimiento de los que menciona en la entrevista.
16) Al darte cuenta de que algún pasaje no lo estabas tocando correctamente ¿qué hiciste?	Pues volver a verlo, repetirlo varias veces.	El aprendiz considera que la repetición es el único recurso pianístico para solucionar

		problemas de ejecución.
--	--	-------------------------

EVALUACIÓN

1) Al terminar de leer la pieza ¿Cómo comprobaste si la habías comprendido?	Al terminar de leerla, la releí otra vez, para estar más seguro. Asegurarme de que había un bemol, la memorizo, la pienso de memoria y al releerla ya se me queda todo más claro.	El alumno considera que la relectura y la memorización de los aspectos difíciles, son una manera de comprobar si la pieza ha sido comprendida.
2) ¿Piensas que abordaste correctamente su estudio?	Creo que sí.	
3) Cambiarías algunas cosas, en tu forma de estudio?	No.	Esta es una respuesta totalmente contradictoria con sus comentarios en las distintas entrevistas.
4) En relación a los procedimientos empleados, ¿cuáles cambiarías o mejorarías?	En los acordes arpegiados descendentes, para tenerlos más seguros haría el acorde arpegiado varias veces, por ej. En Do M, (do-mi-sol) y así y luego lo resumo en el acorde. En las escalas, por ej. En Do M como no tiene sostenidos no bemoles pues me la memorizo y toco la escala completa en dos octavas o en cuatro octavas. Luego, aplicaría lo mismo en los arpegios y lo resumo todo una octava o como en este caso a cinco notas de la escala.	El aprendiz se da cuenta de que debería utilizar determinados recursos procedimentales en su forma de estudio, pero no sabe como aplicarlos.
5) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	En primer lugar mejoraría la atención, porque me distraigo. En segundo lugar mejoraría la colocación de los dedos, hacer bien la curva y no subir la muñeca. Colocar la postura correcta del cuerpo, los hombros bajos y relajados. En cuanto a la forma de estudio del ritmo y la melodía no creo que tenga que mejorar gran cosa, porque lo he tenido bastante bien. Y si hay alguna cosa, pues, buscaría algo para poder mejorarla.	El alumno no puede determinar los distintos aspectos que mejoraría en su forma de estudio. Sólo, hace hincapié en las dificultades que tiene con su aparato motor. De esto, se dio cuenta al realizar la lista de comprobación.
6) ¿Te quedaste satisfecho con los logros obtenidos?	Sí, aunque preocupado por la muñeca que se me sube. Yo creo que estoy orgulloso y satisfecho por lo que he hecho. Pero, no tanto en la atención. Además los dedos y las muñecas no lo he hecho, pero si por la obra que me ha salido bastante bien.	No da una respuesta clara y precisa.

Participante Nº 12

PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
PLANIFICACIÓN		
1) ¿Has realizado obras con dificultades similares a esta pieza?	Sí.	
2) ¿Qué cantidad de piezas has realizado con estas dificultades?	Pocas.	
3) ¿Podrías indicar, en la pieza, aquellos elementos que te resultan familiares?	Los bemoles, los números que se pueden poner y las figuras que hay, las notas, el compás y los acordes.	Se limita a un procesamiento de la información explícito de la partitura.
4) ¿Podrías indicar los elementos que te resultan desconocidos?	Ninguno.	
5) ¿Podrías indicar, en la pieza, las partes que aún no comprendes?	Al final de la pieza, a los pequeños acordes los encuentro un poco más complicado. Yo creo que nada más, porque lo demás es todo fácil.	Sólo hace referencia a los acordes del final de la pieza.
6) Claro, es donde tú tienes problemas. Pero, ¿Cuáles son los problemas de ejecución de la pieza?	Los números.	No sabe los problemas de ejecución de la pieza.
7) ¿Qué recursos musicales dispones para superar los problemas de ejecución?	Practicando mucho. Yo creo que los números si los pienso, y practico me salen. Y los matices, pues, a base de esfuerzo.	La niña hace referencia a la digitación y a los matices. La digitación no es un problema en esta pieza, y los matices implican el último escalón de importancia en la ejecución de la pieza.
8) Pero, ¿de qué manera?	Pues depende de lo que dure por ej. Utiliza el mismo matiz hasta el segundo pentagrama. Entonces, trabajaría mucho el primero pentagrama con ese matiz y después el segundo pentagrama para tenerlo todo muy bien.	La alumna no dispone de los recursos básicos para resolver los problemas de ejecución de la pieza.
9) ¿Qué objetivos te propondrías alcanzar al estudiar esta pieza?	Pues que me saliera muy expresiva y que me salgan todos los ritmos bien.	Hacer correctamente los ritmos y Hacer la pieza expresiva. Este último objetivo es totalmente vago e impreciso.
10) ¿Qué harías para conseguir un ritmo parejo?	Con la ayuda de un metrónomo.	El metrónomo es un elemento útil, pero no es un procedimiento musical para resolver el problema del ritmo.

11) ¿Qué procedimientos emplearías, tú, para solucionar esos problemas?	Sólo emplearía el metrónomo, porque es lo único que me sirve para solucionar ese problema.	
12) ¿Qué procedimientos seleccionarías para resolver los problemas de ejecución de la pieza?	Utilizaría algunos reguladores, o cosas que yo pueda trabajar para que me salgan bien.	Los reguladores no son procedimientos estratégicos para solucionar los problemas de ejecución.
13) ¿Qué pasos empleas para solucionar los problemas?	Pues, aparte de los reguladores para que me salga expresivo, pido un poco de ayuda al profesor.	No sabe aplicar pasos para solucionar problemas
14) ¿Cuánto tiempo designarías para aprenderte la pieza?	Designaría tres días.	
15) ¿Cómo programarías el estudio diario de la pieza?	El primer día haría un pentagrama y un poco del segundo y lo trabajaría hasta que me saliera todo bien y los siguientes días lo tomaría por cachos, dependiendo de la dificultad.	La alumna no posee una sistematización en su forma de estudio.

CONTROL ONLINE

1) ¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?	Para empezar, para que saliese todo muy bien, miré si había alguna alteración, si estaba en alguna tonalidad concreta.	No tiene en claro los objetivos planteados en la planificación.
2) ¿Cuáles fueron tus objetivos?	Saber las tonalidades. Eso es muy importante para que te salga bien y después el ritmo. Hacer las dos frases y los matices.	Menciona nuevos objetivos como: Saber las tonalidades. Hacer correctamente el ritmo. Hacer correctamente las dos frases. Hacer correctamente los matices.
3) ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes de la pieza?	Me fijé que los más importantes eran las dos frases en que se divide la pieza. Por ej. La primera empezaba con la melodía en la izquierda y la segunda frase empezaba con la mano derecha. Eso es lo que más miré. También miré que en las distintas frases el ritmo siempre se repite.	La alumna logra identificar las dos frases más importantes de la pieza. Logra darse cuenta que las melodías se encuentran trocadas. Logra darse cuenta que el ritmo es siempre igual.
4) ¿Has logrado diferenciar, entonces, las ideas principales de las secundarias?	Sí.	
5) ¿Cómo se relacionan en esta pieza las dos frases principales?	Se relacionan en que en la primera frase, empieza, con la izquierda y en la segunda frase empieza con la derecha. El ritmo es igual.	
6) ¿Identificaste al leer, los patrones rítmico-melódicos	Me fijé en los cambios de tonalidades, los cambios de	Identifica los cambios de posiciones como patrones.

(escalas, arpeggios, acordes)?	posiciones.	
7) ¿Cómo reconociste los aspectos más difíciles de ejecutar?	Al tocar me dí cuenta que algo no iba bien y lo repetí.	
8) ¿Qué partes de la pieza, aún, no comprendes?	Yo considero, un poco más difícil la parte de Fa M.	
9) ¿Por qué te parece que es más difícil?	Bueno, no es tan difícil, pero tiene bemoles. Y los cambios de posiciones.	
10) ¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión y la ejecución en esos pasajes de la pieza?	Porque en el cambio de posición a Fa M esta tiene el Sib que es un poco más complicado.	Identifica a Fa M como un problema. Si la alumna hubiese trabajado las posiciones en las distintas tonalidades, eso no sería un problema.
11) ¿Qué procedimientos empleaste para resolver los problemas de ejecución que se te presentaron en la pieza?	Pues, lo miré muy bien, varias veces y estaba muy concentrada en eso cuando lo tenía que tocar.	No posee los rudimentos necesarios para solucionar los problemas de ejecución.
12) Al darte cuenta de que no estabas tocando correctamente la pieza ¿qué hiciste?	Pues, lo primero que hice fue mirarlo bien para saber si lo había tocado bien y después, lo practiqué.	
13) Por ej. En los cambios de posiciones ¿qué hiciste para que los saltos no se noten?	Pues, si estoy en Do M y paso a Fa M paso varias veces para que me saliese bien el cambio de posición.	Utiliza como procedimiento estratégico la repetición.
14) ¿Qué mano pasaste primero?	La izquierda y luego la derecha una cuarta hacia arriba.	
15) En relación al ritmo ¿Cómo lo trabajaste?	Pues, primero lo solfee varias veces y después ya como la segunda frase era igual, no tuve tanta dificultad.	

EVALUACIÓN

1) Al terminar de leer la pieza ¿cómo comprobaste si la habías comprendido?	Pues, por el camino mientras la tocaba me he fijado si cometía algún error y después al terminar me fijé en los errores que había hecho.	La alumna corrobora su comprensión de la pieza a través de la ejecución. No utiliza, como recurso, el análisis, comparación, elaboración, etc. de los elementos de la pieza.
2) ¿Piensas que abordaste correctamente su estudio?	Sí.	
3) En relación a los procedimientos empleados ¿cuáles cambiarías?	En los cambios de posiciones.	
4) ¿Cómo los mejorarías?	Pues, aparte de trabajarlos mucho, mirarlos y estudiar la escala. La posición de Fa M que es la que tengo dificultad al hacer el cambio. Pues estudiar esa escala para no tener dudas.	La alumna es consciente de los problemas que tiene que mejorar, y no cuenta con las herramientas apropiadas para hacerlo.
5) Es decir que el problema ha estado en la escala y en el salto.	Sí.	
6) ¿Qué procedimientos empleaste para mejorar el salto?	Lo practiqué sobre el teclado sin tocar. Sólo toqué la primera nota de cada posición. Por ej.	La alumna menciona algunos aspectos procedimentales, pero no expresa una organización de

	Do-Fa practicarlo varias veces.	los mismos.
7) ¿Qué salto es ese?	De cuarta.	
8) ¿Qué aspectos de tu forma de estudio mejorarías?	Los números son dificultosos.	El concepto de la digitación en esta pieza, no presenta ningún tipo de dificultad.
9) En esta pieza ¿te parece que la digitación es complicada?	En esta pieza, no tanto, pero hay que fijarse para saber bien, en el lugar en que se colocan.	El comentario de la alumna acerca de la digitación, revela la manera inadecuada en que concibe a este concepto pianístico.
10) ¿Te quedaste satisfecha con los logros obtenidos?	Yo creo que sí, porque al final la conseguí terminar y hacerla mía.	
11) ¿Qué pasos llevados a cabo, durante la lectura, te facilitaron la comprensión y la ejecución de la pieza?	Los pasos al principio fueron mirar si había alguna alteración, cambios de tonalidad y el ritmo.	La alumna al no poseer una sistematización en su forma de estudio, no puede brindar una opinión organizada y precisa del mismo.
12) ¿Qué aspectos mejorarías en tu forma de estudio?	El ritmo lo mejoraría con un metrónomo.	

10

ESTUDIO 3: LAS LISTAS DE COMPROBACIÓN

El tercer estudio abordado en la aplicación empírica de la tesis doctoral, es un análisis detallado de los distintos tipos de aprendizaje logrado por los alumnos, que da lugar a una cuantificación y comparación.

10.1 Definición

La lista de comprobación o cotejo consiste en una lista de características, cualidades, secuencias de acciones, etc., sobre las que interesa determinar su presencia o ausencia.

Esta lista se presta para registrar aspectos que son de tipo dicotómico (sí/no, lo hizo/no lo hizo, presente/ausente, etc.). Su construcción es muy similar a la de las escalas, salvo en que tiene dos categorías de medición.

10.2 Objetivos Específicos

- Establecer diferencias significativas entre las dos variables asignadas (tipo de centro y edad).
- Determinar el juicio crítico del alumno sobre su desempeño en el estudio de la pieza al piano.
- Detectar las causas que impiden al aprendiz, el desarrollo favorable de la lectura al piano.
- Corroborar si hay o no secuencia entre los tres momentos metacognitivos del aprendiz.

10.3 Metodología

Las listas de comprobación se realizaron en el tercer momento metacognitivo llamado Evaluación. En estas se seleccionaron los conceptos pianísticos-musicales y se establecieron las variables que permitirían cuantificarlos, indicadas en el Cuadro 11.1.

Cuadro 11.1 Variables asociadas a conceptos pianísticos seleccionados

Concepto	Variables
Ritmo:	Métrica, Pulso.
Melodía:	Dirección de la melodía, Relación de vecindad entre las notas, Cambios de Posiciones, Melodía Alternada, Melodía Trocada.
Frase Musical:	Suspensiva, Conclusiva
Digitación:	Dedos seguidos, Dedos Saltados
Articulación:	Legato, Staccato
Armonía:	Acordes principales- I-IV-V.
Tonalidad:	Mayor, Menor
Dinámica:	Mezzoforte, Forte
Aparato Motor:	Posiciones en tonalidades Mayores, Posición frente al teclado

En base a estos conceptos y variables se formularon las preguntas, que el participante contestó en forma afirmativa o negativa, según sus criterios y conocimientos del tema. Se fijaron en la lista de cotejo o de comprobación las siguientes premisas:

- Decisión: ¿Qué conocimientos posee el alumno de la pieza?
- Propósito: Determinar el juicio crítico del alumno.

En el Cuadro 11.2, se presentan las preguntas formuladas a cada participante:

Cuadro 11.2 Preguntas formuladas a los participantes

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS
Ritmo	<i>Métrica</i>	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?
	<i>Pulso</i>	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?
Melodía	<i>Dirección de la melodía</i>	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?
	<i>Relación de vecindad entre las notas.</i>	Al leer, ¿has tenido en cuenta los intervalos?
	<i>Cambios de posiciones</i>	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?
	<i>Melodía alternada</i>	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?
	<i>Melodía Trocada</i>	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?
Frase Musical	<i>Suspensivo</i>	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?
	<i>Conclusivo</i>	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?
Digitación	<i>Dedos seguidos.</i> <i>Dedos saltados.</i>	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?
Articulación	<i>Legatto</i> <i>Staccato</i>	¿Has realizado la articulación correcta?
Armonía	<i>Acordes principales</i> <i>I-IV-V</i>	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?
Tonalidad	<i>Mayor</i> <i>Menor</i>	¿Indicaste la tonalidad correcta?
Dinámica	<i>Mezzoforte</i> <i>Forte</i>	¿Has tenido en cuenta la dinámica?
Aparato Motor	<i>Posiciones en tonalidades mayores</i>	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?
	<i>Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)</i>	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?
		¿Has tenido claridad en la ejecución?
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?
		Tus hombros ¿han estado relajados?
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?
El dedo pulgar ¿estaba distendido?		

10.3.1 Fases

El desarrollo de esta etapa metacognitiva, se llevó a cabo en tres fases. En la primera se recopiló información pertinente. Posteriormente, se procedió a ordenar, transcribir y depurar lo recogido para finalmente realizar el análisis.

A continuación se describen los principales aspectos de cada fase:

FASE 1: Recogida de información. El objetivo de esta fase es la recopilación de información de los participantes, en relación a las tareas que se les proponen. A cada participante, se le propuso que realizaran una serie de tareas, que se detallan a continuación:

1. **LISTA DE COMPROBACIÓN:** al día siguiente de efectuar los aprendices el Protocolo Verbal con su respectiva entrevista retrospectiva, se les entrega una lista de cotejo, con preguntas que comprenden los conceptos pianísticos-musicales principales de la pieza.
2. **ENTREVISTA RETROSPECTIVA:** Inmediatamente después, se les realizó una entrevista retrospectiva, para corroborar aspectos de autoevaluación. Las preguntas se basaron en la evaluación del aprendiz sobre los resultados logrados, si fueron efectivas las estrategias usadas y qué aspectos de su sistema de estudio debía mejorar.

FASE 2: Posteriormente, para lograr el ordenamiento, transcripción y depuración de la información recogida, esta se analizó revisando detenidamente las transcripciones obtenidas para cada aprendiz participante de esta investigación. Las tareas desarrolladas para esta fase fueron las siguientes:

1. Se transcriben las listas de comprobación y se analizaron en forma crítica.

2. Se transcriben las entrevistas retrospectivas y también se analizaron en forma crítica.
3. En base a la información recogida se resaltan los elementos de interés para esta investigación.
4. Definidas las variables de interés, se generan resultados cuantificables, en las listas de comprobación.

FASE 3: Análisis de resultados

1. Aplicación de criterios de análisis.
2. Análisis comparativo.
3. Discusión y conclusiones

10.3.2 Participantes

La muestra que se logró disponer, constó de un grupo de doce participantes, que asistían a clases de Música (el instrumento es el piano) de Sistemas Tradicionales y Sistemas Renovadores, con edades comprendidas entre 10 y 12 años, en Madrid, Guadalajara (Castilla-La Mancha), y León. Las entrevistas se realizaron entre los meses de noviembre de 2008 y marzo de 2010, y a cada alumno, a medida que se iba recopilando y procesando información, se le identificó numéricamente, en orden cronológico. Luego, una vez completadas las entrevistas, se agruparon por centro, y se les asignó una identificación que sería la final, con el correspondiente número de participante.

Para mejor comprensión, en los cuadros siguientes, se presentan las principales características de la muestra, ordenado cronológicamente, o bien por centro de estudios o por edad.

Cuadro 11.3 Información de la muestra por orden cronológico (de entrevistas).

Orden Cronológ.	Fecha de Entrevista	Participante nº	Tipo de Centro (sistema)	Ubicación del Centro	Edad	Género
1	Nov 2008	P06	renovador	Madrid	12 años	Mujer
2	Dic 2008	P01	tradicional	Madrid	10 años	Varón
3	Nov 2008	P02	tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
4	Ene 2009	P03	tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
5	Ene 2009	P07	renovador	Madrid	10 años	Mujer
6	Ene 2009	P08	renovador	Madrid	10 años	Mujer
7	Dic 2009	P04	tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
8	Dic 2009	P05	tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
9	Mar 2010	P09	renovador	Castilla y León	10 años	Varón
10	Mar 2010	P10	renovador	Castilla y León	10 años	Varón
11	Mar 2010	P11	renovador	Castilla y León	12 años	Varón
12	Mar 2010	P12	renovador	Castilla y León	12 años	Mujer

Cuadro 11.4 Información de la muestra, agrupada por centro.

Orden Cronológ.	Fecha de Entrevista	Participante nº	Tipo de Centro (sistema)	Ubicación del Centro	Edad	Género
2	Dic 2008	P01	tradicional	Madrid	10 años	Varón
3	Nov 2008	P02	tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
4	Ene 2009	P03	tradicional	Guadalajara	10 años	Varón
7	Dic 2009	P04	tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
8	Dic 2009	P05	tradicional	Guadalajara	12 años	Varón
1	Nov 2008	P06	renovador	Madrid	12 años	Mujer
5	Ene 2009	P07	renovador	Madrid	10 años	Mujer
6	Ene 2009	P08	renovador	Madrid	10 años	Mujer
9	Mar 2010	P09	renovador	Castilla y León	10 años	Varón
10	Mar 2010	P10	renovador	Castilla y León	10 años	Varón
11	Mar 2010	P11	renovador	Castilla y León	12 años	Varón
12	Mar 2010	P12	renovador	Castilla y León	12 años	Mujer

10.3.3 Procedimiento

Como se ha mencionado con anterioridad, la información detallada sobre los procesos metacognitivos del aprendiz, se obtuvo del desarrollo y grabación en audio/video de las actividades individuales que realizaron cada uno de los alumnos participantes en esta investigación. Estas actividades se repartieron en tres sesiones correspondientes a los tres momentos metacognitivos: Planificación, Control Online y Evaluación.

En relación a la última o tercera sesión, se realizó la lista de comprobación e inmediatamente después la entrevista retrospectiva. El objetivo de esta sesión fue obtener información detallada sobre la autoevaluación de cada uno de los alumnos participantes, sobre su desempeño en la realización de la lectura al piano en la pieza dada. El tiempo de duración de la lista de comprobación fue de unos 20 minutos aproximadamente. Inmediatamente después, se realizó la entrevista en un lapso de tiempo de 10 minutos. En total la tercera sesión se realizó en 30 minutos aproximadamente.

10.3.4 Diseño

Para este estudio, se elaboró una lista de cotejo o de comprobación, enumerando e identificando los conceptos pianísticos-musicales de la pieza, con sus respectivas variables que permitieron cuantificarlos. Se confeccionaron preguntas correspondientes a cada uno de los conceptos pianísticos-musicales seleccionados, en donde el aprendiz tuvo que responder con un sí o un no.

Las premisas que se establecieron fueron las siguientes:

- Decisión: ¿Qué conocimientos conceptuales posee el alumno de la pieza?
- Propósito: Determinar el juicio crítico del alumno.

La confección de esta herramienta de evaluación permitió al aprendiz la comprobación de sus conocimientos conceptuales de la pieza.

Dicha lista, se complementó con la información que aportó a este estudio la entrevista retrospectiva.

10.3.5 Criterios de análisis

La selección de los conceptos pianísticos-musicales siguen los mismos criterios que para la realización del registro de información del Protocolo Verbal. Por lo tanto, se han reunido los conceptos que corresponden al segundo nivel o estadio propuesto por Camp (1992), (ver apartado 4.4.1 Aplicación del Sistema de Aprendizaje Cognitivo al piano).

10.3.6 Cuantificación

La cuantificación en este caso, es relativamente sencilla. Cada pregunta sólo admite dos respuestas: sí y no. Así, en cada una de ellas, se cuenta la cantidad de respuestas afirmativas del grupo considerado, y se divide sobre el total de integrantes.

En el Anexo se presentan las respuestas de cada participante a las cuestiones planteadas, con comentarios.

A modo de resumen, y para facilitar el posterior análisis estadístico, en el cuadro siguiente, se presentan los resultados de los aspectos considerados en las listas de comprobación, para los doce participantes, inferidos del análisis de los cuadros precedentes.

Cuadro 11.5 Respuestas de los doce Participantes. Se indican (x) los que han contestado afirmativamente.

PARTICIPANTE:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
GÉNERO (Mujer/Varón):	M	V	V	V	M	M	V	V	V	V	V	M
EDAD (Años):	12	10	10	10	10	10	12	12	10	10	12	12
CENTRO (Sistema tradicional/Sistema renovador):	R	T	T	T	R	R	T	T	R	R	R	R

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Ritmo	Métrica	LC01 ¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	x	X	x			x				x	x	x		
		LC02 ¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?												x		
	Pulso	LC03 ¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?	x	X										x		
Melodía	Dirección de la melodía	LC04 ¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	x	X	x	x	x		x		x	x	x	x		
	Relación de vecindad entre las notas.	LC05 Al leer, ¿has tenido en cuenta los intervalos?	x	X			x							x	x	
	Cambios de posiciones	LC06 ¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	x	X		x	x	x	x	X	x	x	x			
	Melodía alternada	LC07 ¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?	x	X				x			x			x	x	
	Melodía Trocada	LC08 ¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?										x		x	x	
Frase Musical	Suspensivo	LC09 ¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	x								x	x	x	x		
	Conclusivo	LC10 ¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?	x									x	x			
Digitación	Dedos seguidos.	LC11 En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	x		x		x	x			x			x		
	Dedos saltados.															
Articulación	Legatto. Staccato.	LC12 ¿Has realizado la articulación correcta?		X							x			x		
Armonía	Acordes principales I-IV-V.	LC13 ¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	x				x	x			x	x	x	x		
		LC14 ¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?	x												x	
Tonalidad	Mayor. Menor.	LC15 ¿Indicaste la tonalidad correcta?	x	X			x				x	x	x	x		
Dinámica	Mezozoforte. Forte.	LC16 ¿Has tenido en cuenta la dinámica?		X	x	x	x	x			x			x	x	
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	LC17 ¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	x	X				x	x			x	x	x		
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	LC18 Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?	x	X								x		x	x	
		LC19 ¿Has tenido claridad en la ejecución?	x	X	x							x		x	x	
		LC20 Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?	x	X		x		x				x				
		LC21 Tus hombros ¿han estado relajados?	x	X		x										
		LC22 Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?	x						x							x
		LC23 El dedo pulgar ¿estaba distendido?	x			x										

10.4 Análisis comparativo

10.4.1 Comparación (1) por edad: grupos de 10 y 12 años

En el **Cuadro 7.10** se presentan, en grupos definidos por edad, la proporción (%) de alumnos que contestaron afirmativamente a las preguntas de la lista de comprobación.

Por ejemplo, en la pregunta identificada como LC01 (¿has realizado los esquemas rítmicos correctamente?), 7 alumnos de 12 contestaron afirmativamente, lo que representa una proporción 7/12, es decir aproximadamente 58%, que es el valor que se ha asignado al total.

A su vez, en el primer grupo, de 7 alumnos de 10 años, sólo 4 contestaron afirmativamente; esto es, una proporción de 4/7, que correspondería a un 57%. Igualmente con el grupo de 5 alumnos de 12 años, en que contestaron 3 afirmativamente, lo que es una proporción de 3/5, es decir un 60%. Adicionalmente, en las últimas dos columnas, se presentan los resultados del test de proporciones, indicando las diferencias significativas.

Volviendo al ejemplo anterior, la pregunta que se intenta responder, es si existen diferencias estadísticamente significativas, entre el 58% de alumnos que respondieron afirmativamente la pregunta LC01 del primer grupo (alumnos de 10 años), y el 60% de alumnos con respuestas afirmativas del segundo grupo, de alumnos de 12 años.

De la aplicación del test correspondiente para comparación de proporciones, se obtiene un parámetro de comparación de -0,108, que es inferior al corte establecido para una significancia del 5% (1,96), por lo que se concluye que NO existen diferencias estadísticamente significativas entre las repuestas de ambos grupos.

Cuadro 11.6 Comparación de resultados de las listas de comprobación, por edades

		TAMAÑO MUESTRAS Cantidad):			EDAD (Años):			CENTRO (Sistema tradicional/Sistema renovador):	
		12	7	5	10 y 12	10	12		
		T y R	T y R	T y R					
CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS			Z p/ (□=5%)		¿Diferencia significativa?		
Ritmo	Métrica	LC01	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	58%	57%	60%	-0,108	No	
		LC02	¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?	8%	0	20%	-1,354	No	
	Pulso	LC03	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?	25%	14%	40%	-1,111	No	
Melodía	Dirección de la melodía	LC04	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	83%	86%	80%	0,287	No	
	Relación de vecindad entre las notas.	LC05	Al leer, ¿has tenido en cuenta los intervalos?	42%	29%	60%	-1,193	No	
	Cambios de posiciones	LC06	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	83%	86%	80%	0,287	No	
	Melodía alternada	LC07	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?	50%	43%	60%	-0,641	No	
	Melodía Trocada	LC08	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?	25%	14%	40%	-1,111	No	
Frase Musical	Suspensivo/ Conclusivo	LC09	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	42%	29%	60%	-1,193	No	
		LC10	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?	25%	14%	40%	-1,111	No	
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	LC11	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	50%	57%	40%	0,641	No	
Articulación	Legatto. Staccato.	LC12	¿Has realizado la articulación correcta?	25%	29%	20%	0,370	No	
Armonía	Acordes principales I-IV-V.	LC13	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	58%	57%	60%	-0,108	No	
		LC14	¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?	17%	0%	40%	-2,008	SI	
Tonalidad	Mayor. Menor.	LC15	¿Indicaste la tonalidad correcta?	58%	57%	60%	-0,108	No	
Dinámica	Mezzoforte. Forte.	LC16	¿Has tenido en cuenta la dinámica?	67%	86%	40%	1,814	No	
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	LC17	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	58%	43%	80%	-1,409	No	
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	LC18	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?	42%	29%	60%	-1,193	No	
		LC19	¿Has tenido claridad en la ejecución?	50%	43%	60%	-0,641	No	
		LC20	Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?	42%	57%	20%	1,409	No	
		LC21	Tus hombros ¿han estado relajados?	25%	29%	20%	0,370	No	
		LC22	Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?	25%	14%	40%	-1,111	No	
		LC23	El dedo pulgar ¿estaba distendido?	17%	14%	20%	-0,287	No	

En el siguiente cuadro se indican aquellos aspectos en los que se habrían observado diferencias estadísticamente representativas.

Cuadro 11.7 Diferencias significativas en listas de comprobación, por edades

		TAMAÑO MUESTRA:		
		12	7	5
		EDAD (Años):		
		10 y		
		12	10	12
		CENTRO (Tradicional/Renovador):		
		T y R	T y R	T y R

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	Z p/	¿Diferencia
			($\alpha=5\%$)	significativa?
Armonía	Acordes principales I-IV-V.	LC14 ¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?	17% 0% 40%	-2,008 Sí

Como puede observarse, sólo se identificaron diferencias estadísticamente significativas, en el concepto indicado en el cuadro anterior. Así, podemos decir, a la luz de estos resultados, que en el concepto de Armonía, los participantes de 12 años diferenciaron los acordes suspensivos de los conclusivos, frente a los de 10 años.

10.4.2 Comparación (2) por centro de estudios: grupos de Sistema tradicional y renovador

En el **Cuadro 7.11** se presentan, en grupos definidos por edad, la proporción (%) de alumnos que contestaron afirmativamente a las preguntas de la lista de comprobación.

Cuadro 11.8 Comparación de resultados de las listas de comprobación, por centro de estudios

TAMAÑO MUESTRA:	12	7	5
EDAD (Años):	10 y 12	10 y 12	10 y 12
CENTRO (Sistema tradicional./Sistema renovador):	T y R	R	T

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	Z p/ (□=5%)	¿Diferencia significativa?			
Ritmo	Métrica	LC01 ¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	58%	71%	40%	1,073	No
		LC02 ¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?	8%	14%	0%	0,881	No
	Pulso	LC03 ¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?	25%	29%	20%	0,355	No
Melodía	Dirección de la melodía	LC04 ¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	83%	86%	80%	0,273	No
	Relación de vecindad entre las notas.	LC05 Al leer, ¿has tenido en cuenta los intervalos?	42%	57%	20%	1,280	No
	Cambios de posiciones	LC06 ¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	83%	86%	80%	0,273	No
	Melodía alternada	LC07 ¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?	50%	71%	20%	1,742	No
	Melodía Trocada	LC08 ¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?	25%	43%	0%	1,696	No
Frase Musical	Suspensivo/ Conclusivo	LC09 ¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	42%	71%	0%	2,457	Sí
		LC10 ¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?	25%	43%	0%	1,696	No
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	LC11 En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	50%	71%	20%	1,742	No
Articulación	Legatto. Staccato.	LC12 ¿Has realizado la articulación correcta?	25%	29%	20%	0,355	No
Armonía	Acordes principales I-IV-V.	LC13 ¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	58%	100%	0%	3,460	Sí
		LC14 ¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?	17%	29%	0%	1,318	No
Tonalidad	Mayor. Menor.	LC15 ¿Indicaste la tonalidad correcta?	58%	86%	20%	2,284	Sí
Dinámica	Mezzoforte. Forte.	LC16 ¿Has tenido en cuenta la dinámica?	67%	71%	60%	0,400	No
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	LC17 ¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	58%	71%	40%	1,073	No
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	LC18 Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?	42%	57%	20%	1,280	No
		LC19 ¿Has tenido claridad en la ejecución?	50%	57%	40%	0,581	No
		LC20 Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?	42%	43%	40%	0,104	No
		LC21 Tus hombros ¿han estado relajados?	25%	14%	40%	-1,025	No
		LC22 Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?	25%	43%	0%	1,696	No
		LC23 El dedo pulgar ¿estaba distendido?	17%	14%	20%	-0,273	No

En esta comparación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en los conceptos L09, LC13 y LC15.

En el siguiente cuadro se indican aquellos aspectos en los que en al menos uno de los test aplicados, se habrían observado diferencias estadísticamente representativas.

Cuadro 11.9 Diferencias significativas en listas de comprobación, por centro

		TAMAÑO MUESTRA:					Z p/	¿Diferencia
		12	7	5			($\alpha=5\%$)	significativa?
		EDAD (Años):						
		10 y 12	10 y 12	10 y 12				
		CENTRO (Sistema tradicional./Sistema renovador):						
		T y R	R	T				
CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS						
Frase Musical	Suspensivo Conclusivo	LC09	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	42%	71%	0%	2,457	Sí
Armonía	Acordes principales I-IV-V.	LC13	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	58%	100%	0%	3,460	Sí
Tonalidad	Mayor. Menor.	LC15	¿Indicaste la tonalidad correcta?	58%	86%	20%	2,284	Sí

Puede concluirse, que en cuanto a la comparación entre centros de enseñanza, las diferencias se habrían observado en los conceptos Frase musical (suspensivo, conclusivo), Armonía y Tonalidad, a favor del sistema renovador.

10.4.3 Comparación (3) por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años en el Sistema Tradicional.

Se comparan dos grupos: uno de tres alumnos de 10 años, y otro de dos alumnos de 12 años, ambos que concurren al Sistema Tradicional. En el **Cuadro 7.11** se presentan, en grupos definidos por edad, la proporción (%) de alumnos que contestaron afirmativamente a las preguntas de la lista de comprobación.

Cuadro 11.10 Comparación de resultados de las listas de comprobación, por centro de estudios

TAMAÑO MUESTRA:	5	3	2
EDAD (Años):	10 y 12	10	12
CENTRO (Sistema tradicional/Sistema renovador):	T	T	T

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	Z p/ (□=5%)	¿Diferencia significativa?			
Ritmo	Métrica	LC01 ¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	40%	67%	0%	1,491	No
		LC02 ¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?	0%	0%	0%	-	No
	Pulso	LC03 ¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?	20%	33%	0%	0,913	No
Melodía	Dirección de la melodía	LC04 ¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	80%	100%	50%	1,369	No
	Relación de vecindad entre las notas.	LC05 Al leer, ¿has tenido en cuenta los intervalos?	20%	33%	0%	0,913	No
	Cambios de posiciones	LC06 ¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	80%	67%	100%	-0,913	No
	Melodía alternada	LC07 ¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?	20%	33%	0%	0,913	No
	Melodía Trocada	LC08 ¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?	0%	0%	0%	-	No
Frase Musical	Suspensivo/ Conclusivo	LC09 ¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	0%	0%	0%	-	No
		LC10 ¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?	0%	0%	0%	-	No
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	LC11 En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	20%	33%	0%	0,913	No
Articulación	Legatto. Staccato.	LC12 ¿Has realizado la articulación correcta?	20%	33%	0%	0,913	No
Armonía	Acordes principales I-IV-V.	LC13 ¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	0%	0%	0%	-	No
		LC14 ¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?	0%	0%	0%	-	No
Tonalidad	Mayor. Menor.	LC15 ¿Indicaste la tonalidad correcta?	20%	33%	0%	0,913	No
Dinámica	Mezzoforte. Forte.	LC16 ¿Has tenido en cuenta la dinámica?	60%	100%	0%	2,236	Sí
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	LC17 ¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	40%	33%	50%	-0,373	No
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	LC18 Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?	20%	33%	0%	0,913	No
		LC19 ¿Has tenido claridad en la ejecución?	40%	67%	0%	1,491	No
		LC20 Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?	40%	67%	0%	1,491	No
		LC21 Tus hombros ¿han estado relajados?	40%	67%	0%	1,491	No
		LC22 Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?	0%	0%	0%	-	No
		LC23 El dedo pulgar ¿estaba distendido?	20%	33%	0%	0,913	No

En esta comparación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, sólo en el concepto LC16.

En el siguiente cuadro se indican aquellos aspectos en los que se habrían observado diferencias estadísticamente representativas.

Cuadro 11.11 Diferencias significativas en listas de comprobación, por centro

TAMAÑO MUESTRA:	5	3	2
EDAD (Años):	10 y 12	10	12
CENTRO (Sistema tradicional/Sistema renovador):	T	T	T

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	Z p/	¿Diferencia			
			(α =5%)	significativa?			
Dinámica	Mezzoforte. Forte.	LC16 ¿Has tenido en cuenta la dinámica?	60%	100%	0%	2,236	Sí

Puede concluirse que en cuanto a la comparación entre aprendices de 10 y 12 años, que son del sistema tradicional, las diferencias se habrían observado en el concepto Dinámica.

10.4.4 Comparación (4) por centro de estudios y edad: grupos de 10 y 12 años en Sistema Renovador.

Se comparan dos grupos: uno de cuatro alumnos de 10 años, y otro de tres alumnos de 12 años, ambos que concurren al Sistema Renovador. En el **Cuadro 7.11** se presentan, en grupos definidos por edad, la proporción (%) de alumnos que contestaron afirmativamente a las preguntas de la lista de comprobación.

Cuadro 11.12 Comparación de resultados de las listas de comprobación, por centro de estudios

		TAMAÑO MUESTRA:			7	4	3		
		EDAD (Años):			10 y 12	10	12		
		CENTRO (Sistema Tradicional./Sistema Renovador):			R	R	R	Z p/	¿Diferencia
CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS						(□=5%)	significativa?
Ritmo	Métrica	LC01	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	71%	50%	100%	-1,449	No	
		LC02	¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?	14%	0%	33%	-1,247	No	
	Pulso	LC03	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?	29%	0%	67%	-1,932	No	
Melodía	Dirección de la melodía	LC04	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	86%	75%	100%	-0,935	No	
	Relación de vecindad entre las notas.	LC05	Al leer, ¿has tenido en cuenta los intervalos?	57%	25%	100%	-1,984	Sí	
	Cambios de posiciones	LC06	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	86%	100%	67%	1,247	No	
	Melodía alternada	LC07	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?	71%	50%	100%	-1,449	No	
	Melodía Trocada	LC08	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?	43%	25%	67%	-1,102	No	
Frase Musical	Suspensivo/ Conclusivo	LC09	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	71%	50%	100%	-1,449	No	
		LC10	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?	43%	25%	67%	-1,102	No	
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	LC11	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	71%	75%	67%	0,242	No	
Articulación	Legatto. Staccato.	LC12	¿Has realizado la articulación correcta?	29%	25%	33%	-0,242	No	
Armonía	Acordes principales I-IV-V.	LC13	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	100%	100%	100%	-	No	
		LC14	¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?	29%	0%	67%	-1,932	No	
Tonalidad	Mayor. Menor.	LC15	¿Indicaste la tonalidad correcta?	86%	75%	100%	-0,935	No	
Dinámica	Mezzoforte. Forte.	LC16	¿Has tenido en cuenta la dinámica?	71%	75%	67%	0,242	No	
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	LC17	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	71%	50%	100%	-1,449	No	
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	LC18	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?	57%	25%	100%	-1,984	Sí	
		LC19	¿Has tenido claridad en la ejecución?	57%	25%	100%	-1,984	Sí	
		LC20	Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?	43%	50%	33%	0,441	No	
	LC21	Tus hombros ¿han estado relajados?	14%	0%	33%	-1,247	No		
	LC22	Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?	43%	25%	67%	-1,102	No		
	LC23	El dedo pulgar ¿estaba distendido?	14%	0%	33%	-1,247	No		

En esta comparación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en los conceptos LC05, LC18 y LC19.

En el siguiente cuadro se indican aquellos aspectos en los que se habrían observado diferencias estadísticamente representativas.

Cuadro 11.13 Diferencias significativas en listas de comprobación, por centro

		TAMAÑO MUESTRA:							
		EDAD (Años):							
		7	4	3					
		10 y 12	10	12					
		R	R	R					
		CENTRO (Sistema Tradicional/Sistema Renovador):							
CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS			Z p/ (□=5%)			¿Diferencia significativa?	
Melodía	Relación de vecindad entre las notas.	LC05	Al leer, ¿has tenido en cuenta los intervalos?	57%	25%	100%	-1,984	Sí	
Aparato Motor	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	LC18	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?	57%	25%	100%	-1,984	Sí	
		LC19	¿Has tenido claridad en la ejecución?	57%	25%	100%	-1,984	Sí	

Puede concluirse, que en cuanto a la comparación entre aprendices de 10 y 12 años, que asisten al Sistema Renovador, dió a favor de los aprendices de 12 años. Las diferencias se habrían observado en los conceptos Melodía (relación entre vecindad y notas) y Aparato Motor (posición frente al teclado: cuerpo, brazos y manos).

10.5 Conclusiones del Estudio 3

En la comparación por *grupos de edades*, se han observado diferencias significativas a favor de los niños de 12 años, en el concepto de Armonía. Por lo tanto, no se puede concluir que existan diferencias significativas por edades, en los grupos analizados.

En cambio, al comparar entre *grupos de centros* de enseñanza, se encontraron diferencias significativas a favor del Sistema Renovador, en los conceptos de Frase musical (suspensivo-conclusivo), Armonía y Tonalidad.

En relación a la comparación entre los *grupos de centros y edades*, se ha observado una diferencia significativa en el Sistema Tradicional, a favor de los niños de 12 años,

en el concepto de Dinámica. De acuerdo con estos resultados, se puede afirmar que no hay diferencias significativas entre el Sistema Tradicional y las edades.

Por el contrario en el Sistema Renovador, si se encontraron diferencias significativas a favor de los niños de 12 años en los conceptos de Melodía y Aparato Motor.

En suma, se encontraron diferencias significativas entre los grupos de centros de enseñanzas, y los grupos de centros y edades, a favor de los niños de 12 años del Sistema Renovador.

**ANEXO AL
ESTUDIO 3.
LISTAS DE
COMPROBACIÓN**

A continuación, se presenta el detalle de las respuestas, para cada alumno. Las premisas han sido las siguientes:

Decisión : ¿Qué conocimientos conceptuales posee el alumno de la pieza?

Propósito : Determinar el juicio crítico del alumno.

Participante N°1

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	X		
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?		X	A veces marcaba la última nota de las estructuras: escala-arpeggio y la de arpeggio con el silencio de corchea.
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?	X		
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	X		
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?	X		
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	X		Se me presentó en los últimos compases de Sol a Do. Allí sustituí el dedo 1 por el dedo 5, y el dedo 5 por el dedo 1.
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?	X		
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?		X	No le presté atención.
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	X		
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?	X		
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	X		
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?		X	No la tuve en cuenta.
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	X		
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?	X		
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?	X		
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?		X	
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	X		Sí, pero me ha costado el salto de Do a Fa y de Sol a Do.
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?			Al empezar a estudiar no tuve un toco al fondo de la tecla, pero luego fui mejorando a lo largo de la ejecución. Al final terminé por tocar al fondo un poco más que antes.
		¿Has tenido claridad en la ejecución?	X		Al principio sonaba muy sucio, pero luego lo fui mejorando.
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?	X		
		Tus hombros ¿han estado relajados?	X		Al principio estaba muy tensa y luego me fui relajando.
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?	X		
		El dedo pulgar ¿estaba distendido?	X		

Participante N°2

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	X		
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?		X	No lo sé.
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?	X		
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	X		
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?	X		
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	X		
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?			
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?	X	X	
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?		X	
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?		X	
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?		X	
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?	X		
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?		X	
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?		X	Creo que no lo hice.
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?	X		
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?	X		La tuve muy en cuenta.
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	X		
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?	X		
		¿Has tenido claridad en la ejecución?	X		
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?	X		
		Tus hombros ¿han estado relajados?	X		Más que nunca.
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?		X	
		El dedo pulgar ¿estaba distendido?		X	

Participante N°3:

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	X		
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?		X	No lo conozco.
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?		X	No lo conozco.
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	X		
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?		X	
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?		X	No lo conozco.
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?		X	
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?		X	
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?		X	No lo conozco.
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?		X	
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	X		Regular.
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?		X	No lo sé.
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?		X	
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?		X	
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?		X	No la conozco.
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?	X		Pero, no la he hecho.
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?		X	No estoy seguro.
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?		X	No estoy seguro.
		¿Has tenido claridad en la ejecución?	X		Creo que sí.
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?		X	
		Tus hombros ¿han estado relajados?		X	
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?		X	No lo tuve en cuenta.
		El dedo pulgar ¿estaba distendido?	X		

Participante N°4:

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?		X	
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?		X	No lo conozco.
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?		X	
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	X		
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?		X	
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	X		
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?		X	No lo conozco.
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?		X	No lo conozco.
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?		X	No lo conozco.
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?		X	
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?		X	No lo he dado.
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?		X	
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?		X	No lo conozco.
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?		X	No lo conozco.
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?		X	
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?	X		
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?		X	
		Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?		X	
		¿Has tenido claridad en la ejecución?		X	
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?	X		
		Tus hombros ¿han estado relajados?	X		
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?		X	
		El dedo pulgar ¿estaba distendido?		X	

Participante N°5:

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?		X	No lo sé.
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?		X	No lo entiendo.
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?		X	
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	X		
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?	X		
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	X		
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?		X	
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?		X	
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?		X	No lo he dado.
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?		X	
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	X		
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?		X	
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	X		
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?		X	No lo he dado.
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?	X		
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?	X		
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?		X	
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?		X	
		¿Has tenido claridad en la ejecución?		X	
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?		X	
		Tus hombros ¿han estado relajados?		X	No lo sé
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?		X	
		El dedo pulgar ¿estaba distendido?		X	No lo sé.

Participante N°6:

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	X		Al principio alguna cosa no me salía tan bien.
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?		X	No lo sé.
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?		X	No lo sé.
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?		X	
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?		X	No sé lo que son.
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	X		
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?	X		
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?		X	No lo entiendo.
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?		X	No me fijé.
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?		X	No lo he estudiado.
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	X		
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?		X	No me fijé.
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	X		
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?		X	No lo sé.
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?		X	
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?	X		
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	X		
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?		X	No me fijé.
		¿Has tenido claridad en la ejecución?		X	No me acuerdo.
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?	X		
		Tus hombros ¿han estado relajados?		X	
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?	X		
		El dedo pulgar ¿estaba distendido?		X	No lo sé.

Participante N°7

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?		X	
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?		X	
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?		X	
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	X		
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?		X	
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	X		
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?		X	
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?		X	
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?		X	
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?		X	
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?		X	
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?		X	
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?		X	
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?		X	
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?		X	
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?		X	
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	X		
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?		X	
		¿Has tenido claridad en la ejecución?		X	
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?			No lo sé
		Tus hombros ¿han estado relajados?			No lo sé
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?		X	
El dedo pulgar ¿estaba distendido?				No lo sé	

Participante N°8

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?		X	
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?		X	
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?		X	
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?		X	
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?		X	
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	X		
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?		X	
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?		X	
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?		X	
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?		X	
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?		X	
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?		X	No la tuve en cuenta.
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?		X	
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?		X	
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?		X	
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?		X	
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?		X	
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?		X	
		¿Has tenido claridad en la ejecución?		X	
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?			No lo sé
		Tus hombros ¿han estado relajados?			No lo sé
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?		X	
		El dedo pulgar ¿estaba distendido?			No lo sé.

Participante Nº 9

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?		X	
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?		X	
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?		X	
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	X		
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?		X	No, pero pensé un poco en la quintas.
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	X		
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?	X		
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?	X		
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	X		
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?		X	
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	X		
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?	X		Sí, pero las ligadas en cambio de posición pensé que eran caídas.
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	X		
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?		X	
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?	X		
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?	X		Sí, pero lo consideré un elemento secundario.
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?		X	
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos).	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?	X		
		¿Has tenido claridad en la ejecución?	X		
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?	X		
		Tus hombros ¿han estado relajados?		X	
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?			No lo sé.
		El dedo pulgar ¿estaba distendido?			No lo sé

Participante Nº 10

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	X		Sí, pero los arpeggios los he hecho más rápidos.
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?			No lo sé.
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?			No lo sé.
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	X		
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?		X	
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	X		
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?		X	
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?		X	
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	X		
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?	X		
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?		X	
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?		X	Me dí cuenta de que los arpeggios los hacía picados.
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	X		
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?		X	
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?	X		
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?		X	
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	X		
	Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?			No me he dado cuenta.
		¿Has tenido claridad en la ejecución?	X		
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?			No lo he tenido en cuenta.
		Tus hombros ¿han estado relajados?			No lo he tenido en cuenta.
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?		X	
El dedo pulgar ¿estaba distendido?				No lo he tenido en cuenta.	

Participante Nº 11

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	<i>Métrica</i>	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	X		
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?	X		
	<i>Pulso</i>	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?	X		
Melodía	<i>Dirección de la melodía</i>	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	X		
	<i>Relación de vecindad entre las notas.</i>	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?	X		Sí, sólo en los saltos.
	<i>Cambios de posiciones</i>	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?	X		
	<i>Melodía alternada</i>	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?	X		
	<i>Melodía Trocada</i>	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?	X		
Frase Musical	<i>Suspensivo</i>	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	X		
	<i>Conclusivo</i>	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?	X		
Digitación	<i>Dedos seguidos. Dedos saltados.</i>	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?		X	
Articulación	<i>Legato Staccato</i>	¿Has realizado la articulación correcta?			No me he dado cuenta.
Armonía	<i>Acordes principales I-IV-V</i>	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	X		
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?	X		
Tonalidad	<i>Mayor Menor</i>	¿Indicaste la tonalidad correcta?	X		
Dinámica	<i>Mezzoforte Forte</i>	¿Has tenido en cuenta la dinámica?	X		
Aparato Motor	<i>Posiciones en tonalidades mayores</i>	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	X		
	<i>Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)</i>	Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?	X		Sí, pero no me ha salido bien porque no logré mantener los nudillos a la altura de la muñeca.
		¿Has tenido claridad en la ejecución?	X		
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?			No lo sé
		Tus hombros ¿han estado relajados?			No lo sé
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?		X	
		El dedo pulgar ¿estaba distendido?		X	

Participante Nº 12

CONCEPTO	VARIABLE	PREGUNTAS	SI	NO	OBSERVACIONES
Ritmo	Métrica	¿Has realizado los esquemas rítmicos correctamente?	X		
		¿Has realizado los apoyos métricos correctamente?		X	
	Pulso	¿Has mantenido un pulso regular en la ejecución?		X	
Melodía	Dirección de la melodía	¿Has diferenciado los esquemas melódicos ascendentes de los descendentes?	X		
	Relación de vecindad entre las notas.	Al leer ¿Has tenido en cuenta los intervalos?	X		
	Cambios de posiciones	¿Se te presentó alguna dificultad en los cambios de posiciones?		X	
	Melodía alternada	¿Te diste cuenta de que la melodía está repartida entre ambas manos?	X		
	Melodía Trocada	¿Identificaste el cambio de lugar de la melodía en las frases principales?	X		
Frase Musical	Suspensivo	¿Has identificado las frases más importantes de la pieza?	X		
	Conclusivo	¿Has diferenciado la frase suspensiva de la conclusiva?		X	
Digitación	Dedos seguidos. Dedos saltados.	En la posición fija ¿has tenido en cuenta los dígitos?	X		
Articulación	Legatto Staccato	¿Has realizado la articulación correcta?	X		
Armonía	Acordes principales I-IV-V	¿Identificaste los acordes principales de la pieza?	X		
		¿Diferenciaste los acordes suspensivos de los conclusivos?		X	
Tonalidad	Mayor Menor	¿Indicaste la tonalidad correcta?	X		Sí, pero no la dije.
Dinámica	Mezzoforte Forte	¿Has tenido en cuenta la dinámica?	X		
Aparato Motor	Posiciones en tonalidades mayores Posición frente al teclado (cuerpo, brazos y manos)	¿Has realizado correctamente los cambios de posiciones?	X		
		Tu toque ¿Ha sido firme y al fondo de la tecla?	X		
		¿Has tenido claridad en la ejecución?	X		
		Tu espalda al ejecutar ¿ha estado erguida?			No lo sé
		Tus hombros ¿han estado relajados?			No lo sé
		Al tocar, ¿tus dedos estaban curvados?	X		
		El dedo pulgar ¿estaba distendido?			No lo sé

11

CONCLUSIONES GENERALES

Esta investigación se enfocó desde una perspectiva que considera que en el diseño de instrucción del piano hay diferentes formas de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

El sistema de instrucción en este instrumento musical, ha ido evolucionado y dejando una importante huella a lo largo de la historia. De hecho, ha podido proporcionar las más eficaces condiciones para la orientación y el desarrollo de todas las capacidades en el desempeño musical. Sin embargo, hay una importante tradición histórica que aún pervive, de modo que coexiste lo viejo y lo nuevo en las concepciones de enseñanza-aprendizaje del piano.

Esto llevó a comparar dos tipos de sistemas, uno que sigue adherido a antiguas estructuras de enseñanza y otro que busca un cambio radical. A uno se le llamo tradicional y al otro renovador. Las diferencias que se establecieron no son tan categóricas, dado que en la práctica se intercalan los principios de uno y de otro enfoque. Sin embargo, esta clasificación da lugar a una contrastación ideal entre dos dimensiones de enseñanza diametralmente opuestas. De esa manera, proporciona las bases para observar las diferencias significativas que existen entre un sistema de enseñanza que mantiene ideas tradicionales de la enseñanza, y otro que brinda la posibilidad de optimizar el desarrollo de las capacidades de la lectura al piano. En este marco de estudio, como se mencionó en el capítulo 7, se utilizó a la metacognición con dos objetivos: como estrategia didáctica para poder contrastar la influencia que ejercen dos tipos de sistemas en el desenvolvimiento de la lectura al piano; y para analizar si las habilidades metacognitivas, en función del sistema, mejoran o no la capacidad de la lectura al piano.

A continuación, se presenta en primer lugar las conclusiones que pueden desprenderse de este estudio, en segundo lugar, los límites de la investigación y finalmente una proyección sobre los desarrollos e investigaciones que podrían derivarse del presente estudio.

11.1 Conclusiones obtenidas en relación con los objetivos específicos de la investigación

1. *Contrastar el funcionamiento de la lectura entre dos tipos de sistemas de enseñanza-aprendizaje del piano. Uno que siga los criterios “tradicionales” y otro que contenga concepciones “renovadoras” de la enseñanza.*

En el análisis de este objetivo, la formulación adaptada al piano del sistema de aprendizaje propuesta por Pozo (2008)¹⁴ se utilizó para resaltar algunas debilidades y fortalezas, observadas en los dos tipos de concepciones diferentes de la enseñanza del piano.

En relación a los **resultados o productos del aprendizaje**, el principal objetivo de enseñanza, en el sistema tradicional, es la pieza de repertorio. Los alumnos son entrenados para aprender determinadas obras para piano (a veces, les lleva un año lectivo asimilar unas pocas piezas) con el objetivo de preparar un examen, o tocar en público. Se buscan estímulos externos a la pieza. De hecho, no es considerada como una herramienta para que se obtengan determinados aprendizajes al estudiarla.

Esto lleva a que el alumno no desarrolle los conocimientos apropiados para comprenderla y ejecutarla al piano. Un ejemplo de esto se puede ilustrar con un comentario que hace el participante N° 3, en la respuesta N° 2 (planificación) acerca de los elementos que le resultan familiares de la pieza y dice:

“Los compases, los silencios, las negras, las alteraciones, los acordes, las corcheas, los silencios de corcheas, las semicorcheas y las claves”.

¹⁴ Ver cuadro 3.2.

Los símbolos musicales son considerados como entidades separadas y desconectadas entre sí, e incluso menciona las semicorcheas que no aparecen en la pieza. En su manera de abordarla, hay una ausencia en la conformación de unidades significativas del lenguaje pianístico-musical. Bajo estos criterios iniciales de la lectura, los aprendices difícilmente cuenten con las herramientas apropiadas para comprender el funcionamiento de la música, y mucho menos estar capacitados para desempeñar una gradual labor lectora por sí mismos.

En cambio, en la postura renovadora se identificó que la pieza o el material es un medio para alcanzar los conceptos pianísticos-musicales, y así adquirir determinados aprendizajes, según el nivel que le corresponda al alumno. Por ejemplo, en relación a la organización de las distintas partes de la pieza, el participante N° 1, en la respuesta N° 6 (control online) y dice:

“Las ideas principales, los conceptos ¿no? principales, es la estructura para el arpeggio, escalas ascendentes que se van repitiendo. La frase suspensiva y la frase conclusiva. Luego también he averiguado que son dos frases de ocho compases cada una. A su vez esos ocho compases los puedo dividir en cuatro compases y a su vez los cuatro compases los puedo dividir en dos compases. Estos dos compases van juntos por la misma posición. En las posiciones la armonía es sencilla. La pieza gira en torno a Do M. Empieza la primera posición en Do M, luego el IV de Fa M, y el V que es la dominante de Sol M.”

El participante logra discriminar las ideas más importantes de las secundarias; establece las diferencias y semejanzas entre las frases principales de la pieza; clasifica las armonías que la definen; identifica los cambios de posiciones con sus respectivas modulaciones, y por último define la tonalidad de la pieza.

Por otra parte, en este enfoque de enseñanza, se les fomenta la experiencia musical con una abundante variedad de obras de repertorio. Esto refuerza los conceptos ya aprendidos, y promueve una adecuada transferencia de los mismos, en diversas

piezas. En consecuencia, los alumnos son más ágiles para leer, y poseen el conocimiento de una amplia gama de obras para piano.

En cuanto al desarrollo de los **procesos** internos no se observó que el Sistema Tradicional los tuviese en cuenta. En este enfoque, se los considera como una “caja negra” a la que no se puede acceder. La enseñanza se basa más en el qué se hace, obviando el cómo lo hace el alumno. Esta visión, genera un aprendizaje reproductivo o imitativo, en donde el estudiante no es capaz de ser consciente de sus decisiones, conocimiento y limitaciones a la hora de leer una pieza al piano. Esto conduce a que el alumno tenga una actitud pasiva, entre otras, frente a los retos que presenta la lectura de una obra pianística.

Así pues, las representaciones internas que el niño debería conformar de una pieza no fueron consideradas. Los aprendices, en esta postura, como se ha mencionado con antelación, conciben a los símbolos de la partitura como entidades separadas, no pueden reconstruir la estructura básica de la pieza. Esto es un problema grave, ya que de esas representaciones depende la formación de los conceptos pianísticos-musicales.

En cambio, el sistema renovador parte de los procesos internos del alumno y fomenta un aprendizaje significativo. Se pudo observar la forma en que los alumnos conectan los símbolos musicales entre sí e identifican patrones pianísticos-musicales, como las líneas melódicas, acordes, arpeggios etc. De esa manera, tienen la capacidad para condensar apropiadamente la información que les brinda la partitura, y así favorecer la comprensión y ejecución de las cualidades arquitectónicas de la estructura rítmica, dentro de los grupos jerárquicos de una composición musical.

Por último, en relación a las **condiciones** son muchos los aspectos que se observaron en la aplicación empírica. Sin embargo, se van a destacar dos, debido a la función que ejercen en el sistema, y son: *el sistema de estudio y las teorías del aprendizaje*. En cuanto al primero, el sistema tradicional y el sistema renovador presentaron una ausencia en la sistematización en el proceso de estudio del alumno. De hecho, la

programación de la práctica diaria no fue especificada. En el mejor de los casos mencionan aspectos del estudio, pero de una manera totalmente aleatoria y difusa. Un ejemplo de esto, se puede ilustrar en el participante N° 9 del sistema renovador en la respuesta N°11(planificación) que dice:

“Me repartiría así: (...) “el lunes empezaría por las manos separadas. Cogería dos pentagramas en este caso. Al día siguiente, los dos pentagramas siguientes y así. Tomaría la primera posición el primer día, luego el segundo la segunda posición. Por último, hasta el sábado juntaría y luego el domingo remataría y haría los últimos retoques.”(...)

El alumno no distribuye apropiadamente la práctica de estudio. Los conceptos, los problemas de ejecución y la aplicación de procedimientos para solucionarlos no fueron considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta condición del aprendizaje, no se pudo observar en los participantes. Un instructor debería no sólo sistematizar los procedimientos, sino también, insistir en la repetición de todos ellos, porque el aprendizaje se ve favorecido por la integración de las estructuras sucesivas, que se van construyendo continuamente sobre lo que ha sido previamente experimentado.

En cuanto al segundo, las *teorías del aprendizaje*, constituyen una condición básica y consustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre estas se va a desplegar todo el cuerpo de instrucción del piano.

En el sistema tradicional se identificó una enorme deficiencia en este aspecto, en el que se desencadenaron una serie de problemas que condujeron a situaciones de aprendizaje muy difíciles de revertir. En la medida en que el enfoque de enseñanza no provea al estudiante de los conocimientos pianísticos-musicales que necesita, que no considere de qué manera los estudiantes van a asimilarlos, y sobre qué condiciones van a ser desarrollados; resulta imposible pretender un avance adecuado de la lectura desde la iniciación al piano.

En cambio, el sistema renovador observado dió mejores resultados en ese aspecto, por estar sustentado por determinadas teorías del aprendizaje musical. Esta es la razón por la que habría que seleccionar teorías que promuevan el desarrollo de las capacidades del músico.

En este sentido, uno de los presupuestos principales de esta investigación es que la psicología cognitiva reúne las condiciones para sustentar, óptimamente, el diseño de enseñanza-aprendizaje del piano. Dentro de esta línea, la metacognición fue un medio para observar exitosamente las diferencias significativas que se encontraron entre el sistema tradicional y el sistema renovador. Por otra parte, se pudo corroborar que las habilidades metacognitivas fructifican en un sistema renovador de la enseñanza-aprendizaje del piano.

No obstante a los óptimos beneficios que brinda el sistema renovador habría que cautelar algunos aspectos:

- La realización de una adecuada inserción de las ciencias del aprendizaje en el dominio pianístico-musical. Existen muchos impedimentos para que funcione un diseño de instrucción con estas características, y esto se debe sobre todo, a la falta de eficacia en la implementación de las teorías del aprendizaje en la enseñanza del piano.
- El sistema renovador no está consolidado en el ámbito educativo. Más bien, está supeditado a que sea aplicado rudimentariamente, por algunos profesores, o centros musicales con ideas vanguardistas sobre el aprendizaje del piano. Para lograr un cambio de envergadura, y que estas ideas se propaguen apropiadamente, deberían ser promovidas, en primer lugar, por las altas esferas educativas. Estas son las encargadas de dirigir los planteamientos pedagógicos básicos a las instituciones musicales y desde allí, a sus respectivos docentes.
- Para que un sistema funcione hay ciertas condiciones que son ineludibles. Una de ellas, es que los profesores tengan no sólo una férrea formación pianística,

sino también, que se hayan especializado apropiadamente en la instrucción al piano. Esta última conlleva la adquisición de una amplia gama de conocimientos de las ciencias del aprendizaje, que promueven el desarrollo de la práctica de un excelso diseño de instrucción.

En suma, en esta investigación se logró contrastar el funcionamiento de dos tipos sistemas de enseñanza-aprendizaje del piano. Uno que sigue los parámetros tradicionales de enseñanza, y otro renovador que posee una línea alternativa de la instrucción al piano. El concepto de metacognición fue un medio para distinguir las diferencias entre ambos tipos de Sistemas. De esa manera, se pudo identificar la influencia que ejercen cada uno de ellos, en el desenvolvimiento de la lectura al piano.

Como consecuencia de esto, los niños que aprenden a leer en sistemas tradicionales lo hacen con muchas dificultades. El niño es entrenado para repetir e imitar a su profesor. La metodología de enseñanza no está sustentada por principios pedagógicos eficaces, que ayuden el desarrollo de las capacidades del músico, desde la iniciación al piano. Por el contrario, un sistema más renovador se pudo observar que parte de un diseño de instrucción, mas claramente establecido y organizado que el anterior, y sirve de guía al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el alumno va incorporando desde la base patrones pianísticos-musicales muy definidos, que van a ir progresivamente desarrollando el complejo universo de la lectura al piano.

2. Caracterizar las diferencias metacognitivas entre centros musicales de enseñanza.

El Estudio N°1 (Protocolo verbal) responde a este objetivo. Los resultados muestran diferencias positivas a favor de los centros con un sistema renovador, frente a los centros con un sistema tradicional. Dentro del estudio referido, las mayores diferencias significativas se encontraron en el análisis comparativo 2 (Sistema tradicional y sistema renovador). En este análisis, los alumnos del sistema renovador demostraron un adelanto importante en el *conocimiento declarativo* de los conceptos pianísticos-musicales, con respecto a los alumnos del otro sistema.

Una de las posibles causas de estos resultados podría ser que el sistema renovador observado, desarrolle mejor la transmisión de este tipo de conocimiento. Los instructores ponen el acento en que los alumnos logren identificar los diferentes conceptos pianísticos-musicales.

Las limitaciones están dadas en que consideran que con el sólo hecho de explicar a sus alumnos los conceptos pianísticos-musicales, (en el mejor de los casos) es suficiente para que ellos logren materializarlos en la ejecución al piano. Si bien, el desarrollo de este conocimiento es fundamental, necesita complementarse con el conocimiento procedimental. De hecho, tanto en un sistema como en otro, no se observó un adecuado entrenamiento procedimental. Sólo en la categoría B (procesos de solución) se observaron diferencias menores. Los centros correspondientes al sistema renovador aplicaron mayoritariamente estrategias de organización para resolver los problemas estructurales de la pieza.

Por otra parte, en la categoría C (las producciones) se evidenció un poco mejor en los centros renovadores la unificación de los aspectos técnicos y musicales, incluyendo la sincronización de la respuesta del cuerpo a la base métrica de los patrones fuerte-débil. Sin embargo, el aprendizaje de la lectura, no integró apropiadamente la totalidad del proceso dentro del contexto de la ejecución.

Una de las razones de esto, posiblemente, se deba a que todavía no esté afianzado el concepto pianístico integral en ese estadio del aprendizaje, o que no se lo considere en el sistema renovador observado.

3. Caracterizar las diferencias metacognitivas, entre las edades de los participantes.

El estudio N°1 (Protocolo Verbal) sí demostró diferencias significativas en la comparación por edades. Por el contrario, en el Estudio N° 3 (Listas de Comprobación), no se encontraron tales diferencias.

En relación al estudio N°1 las diferencias significativas se observaron en la **categoría B de los procesos de solución** del protocolo verbal.

Los resultados en la comparación estadística en estos casos, indican una mayor valoración de estos aspectos, **a favor del grupo de alumnos de 12 años**. En esa categoría, cuyo código corresponde a los *problemas conceptuales*, hace referencia a dos conceptos pianísticos-musicales: ritmo y aparato motor.

- En relación al ritmo, los alumnos de 12 años organizarían mejor las figuraciones rítmicas en agrupación fuerte-débil (B.01), que los menores de 10 años.
- En relación al aparato motor: los aspectos en los que se desarrollarían mejor los alumnos de 12 años, estarían relacionados concretamente en cuanto a colocar la mano redondeada y levemente inclinada al 2º dedo (B.22), y en colocar el pulgar relajado y cerca del 2º dedo (B.24).

Las posibles razones por las que se han llegado a estos resultados podrían ser:

- Los alumnos de 12 años tienen un recorrido más largo en el conocimiento procedimental en otras áreas del aprendizaje. Esto les da ventaja sobre los niños de 10 años.
- La influencia de las funciones psicológicas elementales y superiores (Monereo, 2000), les da un mayor control sobre la posición de la mano y el dedo pulgar. Además, logran interiorizar mejor los apoyos métricos primarios (fuerte-débil) y llevarlos a la práctica.

Con respecto al Estudio N° 3 (listas de comprobación) se han observado diferencias significativas **a favor de los niños de 12 años**, sólo en el concepto de Armonía. Por lo tanto se puede concluir que no existen diferencias significativas por edades en el estudio N° 3 (listas de comprobación).

4. *Establecer una relación metacognitiva entre las edades de los participantes y el tipo de sistema de enseñanza.*

En la comparación entre los grupos de **centros y edades**, se encontraron diferencias significativas **en favor de los niños de 12 años** que estudian en un **sistema renovador**.

Estas diferencias significativas se registraron en el Estudio nº1, (Protocolo verbal), en el análisis comparativo 4 (Sistema renovador y Edades). Los pupilos de 12 años marcaron diferencias significativas en la Categoría B (procesos de solución) y en la categoría C (producciones). En relación con la categoría B, manifestaron una mayor utilización de recursos procedimentales para solucionar los problemas conceptuales de ritmo, melodía, aparato motor y problemas estructurales de la pieza. Y en cuanto a la categoría C las diferencias dieron en el aparato motor.

Las causas que han llevado a estos resultados podrían ser:

- Los niños de 12 años responden mejor que los de 10 años a las funciones psicológicas superiores para resolver los problemas de una manera un poco más estratégica, y controlan mejor las habilidades motoras.
- Por otra parte, los niños en un sistema con estas características, desarrollan mejor las habilidades procedimentales, y estas se potencian con la edad.
- En vistas de todo esto, un pupilo de 12 años en esta línea de formación, va a tener mayores destrezas (cognitivas, motoras) que un niño de 10 años.

5. *Comprobar si los participantes realizaron una adecuada conexión entre los tres momentos metacognitivos.*

El Estudio Nº 2 (Entrevistas) responde a este objetivo. Los participantes no establecieron una apropiada conexión entre los tres momentos metacognitivos. De hecho, cada uno de estos procesos de control metacognitivo funcionó por separado del resto de sus componentes.

De todas maneras, esta técnica pedagógica les ofreció la oportunidad de reflexionar, y de ser más concientes de sus carencias, y limitaciones. Por ejemplo, el participante N°6 en la respuesta N° 15(planificación) comenta al inicio de la práctica metacognitiva sobre la forma de abordar el estudio y dice:

(...) “Yo cada estudiaría dos o tres veces, si me saliese bien, pero como me va a costar al principio, yo la estudiaría. El primer día seguro que me va a salir regular y el siguiente ya me va a salir bien. Al siguiente, le añado pedal, el ritmo que tiene que haber, que hay que subir de potencia, los detalles” (...)

En relación a la práctica, sus comentarios no especifican los pasos que daría para estudiar la pieza.

Por el contrario, el mismo participante, al final de la práctica metacognitiva, en la respuesta N° 4 (evaluación) dice:

“En la preparación, lo que tengo que hacer cuando veo una partitura, debería tener en cuenta que hacer antes de tocarla, de los problemas, situarme”.

Al contrastar estas dos respuestas se puede destacar que el aprendiz, a través de esta experiencia metacognitiva pudo ser conciente de que el estudio de la pieza requiere una preparación previa.

6. Destacar los criterios de evaluación de los participantes

Este objetivo lo responde el Estudio N° 3 (Listas de Comprobación) de la aplicación empírica. En relación a los criterios de evaluación de los participantes, se encontraron diferencias significativas en el análisis comparativo (2) entre *grupos de centros*, a favor del sistema renovador en los conceptos de Frase musical, Armonía y Tonalidad.

En relación a la comparación (4) entre los *grupos de centros y edades*, se encontraron diferencias significativas a favor de los niños de 12 años en los conceptos de melodía y aparato motor.

En conclusión los resultados obtenidos indicaron que los niños de **doce años del sistema renovador**, tuvieron un mejor juicio crítico de los resultados obtenidos en su proceso de aprendizaje de la pieza.

Las causas que han propiciado estos resultados posiblemente se deban a que los alumnos que tienen mayores conocimientos sobre la pieza, van a contar con las herramientas apropiadas para autoevaluarse y reflexionar sobre las debilidades y fortalezas de su sistema de estudio. Por otra parte, esas diferencias son reforzadas por la madurez intelectual, emocional y motora que tienen los niños de 12 años sobre los de 10 años.

Finalmente, se puede concluir que los resultados obtenidos en esta investigación demostraron una escisión importante entre dos tipos de enseñanza-aprendizaje del piano. Los sistemas de enseñanza del tipo tradicional están más restringidos a programas, divididos en años de estudio o a libros de distintos niveles.

El progreso del estudiante dentro de este marco de tiempo es complejo, ya que el aprendizaje ocurre de un modo continuo pero fuera de un orden establecido. Puede ocasionar problemas el ubicar a un alumno en un año de estudio determinado o en un libro en concreto. En realidad, sería más apropiado ubicarlo en términos de niveles de dificultad que alcanza su repertorio, tanto desde un punto de vista notacional como musical.

El avance de cada estudiante en un lapso de tiempo determinado varía enormemente de un alumno a otro. De ahí, la importancia de adecuar el sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura a cada estudiante en particular.

Por otra parte, las programaciones para piano, al estar basadas en un repertorio estandarizado, ha limitado el desarrollo apropiado de la lectura. De hecho, la

secuenciación de los conceptos pianísticos-musicales, según el nivel de aprendizaje del alumno, no fueron considerados en el diseño de instrucción.

El aprender a leer una pieza al piano es un proceso continuo, en el cual los conceptos deben estar muy delimitados, ya que aprendidos aparecen una y otra vez en contextos cada vez más complejos, lo que confiere una decisiva importancia realizar una apropiada secuenciación de los mismos. Esto llevó, posiblemente, a que los alumnos provenientes del sistema tradicional, tuviesen una carencia en los distintos tipos de aprendizajes de los conceptos pianísticos-musicales. Esto incluye tanto los conocimientos declarativos como los procedimentales.

En cambio, los sistemas más renovadores observados, dieron mejores resultados, porque ninguno de ellos funciona con programaciones o currículos cerrados, basados en un repertorio estereotipado. Sus sistemas de enseñanza-aprendizaje de la lectura utilizan currículos abiertos que se adaptan a las necesidades de cada alumno. En uno de los centros escogidos, una de las profesoras que colaboró en esta investigación, utiliza la metodología propuesta por Marilyn Lowe (2004).

Marilyn Lowe (2004) ha desarrollado un método de piano, "Music Moves para piano" en el que aplica los principios de la teoría del aprendizaje musical desarrollada por Edwin Gordon (1984). Según ésta técnica, la música se enseña como un arte auditivo, para establecer una relación comprensiva con la misma. Su metodología parte "desde el sonido a la notación" para posibilitar una interpretación, una lectura y escritura fluidas.

Los objetivos son, entre otros, aprender patrones rítmicos, desarrollar la sensibilidad tonal, comprender los diversos ingredientes de la música (ritmo, métrica, tonalidad, armonía, estilo y forma), improvisar usando patrones y canciones conocidos, transportar, cambiar de tono o de modo, crear variaciones rítmicas o tonales y tocar el instrumento con libertad técnica y comodidad.

Este tipo de metodología, les organiza a los niños la lectura al piano en base a patrones rítmicos-melódicos, desarrolla el ritmo y establece bastante bien los distintos aprendizajes pianísticos-musicales que tiene que desarrollar el niño.

Con respecto a los otros dos centros participantes, también se basaron en principios creativos y vanguardistas de la lectura al piano. Estos principios, responden a una organización de las distintas fases o niveles de la lectura al piano. Se ha establecido una selección cuidadosa del material, y una secuenciación de conceptos pianísticos-musicales, adecuada para cada alumno. Sin embargo, los sistemas observados no estuvieron exentos de algunos fallos en su aplicación. Entre ellos, se puede mencionar el entrenamiento procedimental. Los alumnos no contaron con los recursos apropiados para utilizar estrategias de aprendizaje, para resolver problemas, o para controlar y dirigir sus propios procesos cognitivos que se activaron en la tarea de estudiar la pieza dada. Esto llevó a pensar que el alumno funciona en su aprendizaje más por imitación, en lugar de dirigir sus propios procesos y de tener autonomía e independencia del profesor.

En suma, son muchos los aspectos que habría que contemplar para que un sistema de lectura al piano funcione adecuadamente. Hay educadores que ponen el acento en una parte del sistema, descuidando otras. Para que este se desarrolle apropiadamente, el sistema debería contar con un diseño, que promueva una organización coherente e interrelacionada de los diversos elementos que lo conforman.

En todo caso, en esta investigación, la metacognición, como estrategia didáctica dió los resultados esperados. Los alumnos del sistema más renovador hicieron un trabajo metacognitivo superior que los de un sistema tradicional. Esto se manifestó en una mayor conciencia de los participantes de sus procesos cognitivos, limitaciones, dificultades de la pieza, etc. Si bien esta técnica no fue utilizada por los participantes apropiadamente, a los alumnos de **mayores conocimientos** les optimizó el desarrollo de la lectura al piano.

11.2 Limitaciones del estudio

El alcance de los resultados del estudio está limitado por algunos factores fundamentales:

- La **muestra** con la que se trabajó, de tan sólo 12 alumnos o participantes, que si bien se ha considerado apropiada dados los recursos disponibles (en medios y plazos), parece razonable pensar que con una muestra mayor, se lograría tanto una mayor representatividad, como una mayor precisión en los resultados obtenidos (en particular en cuanto a las comparaciones entre grupos).
- El escaso control experimental sobre las estrategias de enseñanzas a las que están sometidos estos participantes.
- El rango de la edad estudiado convendría ampliarlo, ya que los efectos de estas intervenciones a veces lo requieren.

11.3 Proyecciones

A partir de los resultados obtenidos y del análisis de las limitaciones identificadas en la presente investigación se considera oportuno plantear algunas posibles líneas en el desarrollo de este estudio.

En futuras investigaciones sería provechoso diseñar experimentalmente un sistema más acorde con los principios aquí enunciados, considerar una muestra con mayor cantidad de participantes (incrementando la representatividad), como aplicar una metodología ampliada, por ejemplo, teniendo en cuenta otras variables independientes como:

- el profesor, (en la que se pueda observar la práctica de los docentes y ver sus efectos sobre los alumnos);

- el alumno (observar los diferentes aspectos: mental, motor, emocional y su respuesta a las tareas del aprendizaje);
- el material didáctico (en el que se pueda comparar, entre otros, el enfoque del material con el enfoque que el profesor tenga de él),
- las estrategias,
- la tarea y muchas más variables.

Numerosas son las posibilidades que presenta este estudio para generar nuevos trabajos de investigación, no sólo con las prácticas de los alumnos, sino también con las prácticas de los docentes y el efecto que producen en los alumnos.

En cualquier caso, todas las consideraciones planteadas tienen un fin esperanzador, que pretenden que las aportaciones dadas en este estudio, sean el comienzo de futuras investigaciones sobre este tema.

12

BIBLIOGRAFÍA

-
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition* Cambridge, Mass, Harvard University Press.
 - Bastien, J y Bastien, J. (1976). *The Bastien piano library*. San Diego, C.A: Kjos West.
 - Bautista, A. y Pérez-Echeverría, M.P. (2008) ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20(1), 17-34.
 - Bereiter, C. y Bird M. (1985). Use of Thinking aloud in identification and teaching of reading Comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2), 131-156.
 - Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
 - Bermudo, Fray Juan (1982). *Declaración de instrumentos musicales*, Edición Facsímil, Madrid, Arte Tripharia.
 - Breé, M. (1905). *The Groundwork of the Leschetizky Method*. New York: G. Schirmer, Inc.
 - Burón Orejas, j. (1993). *Enseñar a Aprender. Introducción a la Metacognición*. Ed. Mensajero. España.
 - Camp, M. (1990). *Developing Piano Performance. A teaching Philosophy*. Ed. 2ª Alfred Publishing Co.,Inc.
 - Camp, M. (1992). *Teaching Piano: The Synthesis of Mind, Ear, and Body*. Reprint, Van Nuys, CA: Alfred Publishing Co.

-
- Campanario J. (2000). El desarrollo de la Metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las Ciencias*. 18(3), 368-369.
 - 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), 50-62.
 - Chaffin, R. e Imhre, G. (2001). A Comparison of Practice and Self-Report as sources of Information About the Goal of Expert Practice. *Psychology of Music*. 29(1), 39-69.
 - Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial, S.A. Madrid.
 - Chittenden, K. (1927). *Salient Changes in Music Teaching in the Last 50 Years*, Proceedings of the Fiftieth Year of the Annual Meetings, Music Teachers National Association. Cincinnati: MTNA Publications, pp.23-24.
 - Chronister, R. (1977, Winter). Piano teaching: Past, Present, Future. *Keyboard Art*, 6 (1), 3.
 - Clark, F. y Christopher H. (1992). *Conversations with Frances Clark*. Kansas City, Mo: Sh Productions, Videotape.
 - Clark, F. y Goss, L. (1973). *The Music tree: A plan for Musical growth*. Princeton: G. Schirmer.
 - Coello, I. (2005). El piano decimonónico. *Revista Fundación Eutherpe*. 5-10.
 - Cook, P.R. (2001) *Music Cognition and Computerized sound. An Introduction to Psychoacoustics*, MIT Press. Cambridge Massachusetts, London England.

-
- Crain-Thoresson, C., Lippman M, McClendon- Magnusson, D. (1997). Windows on Comprehension: Reading comprehension processes as revealed by two think-aloud procedures. *Journal of Educational Psychology*, (89), 4, 579-591.
 - Crowder, R. (1985) *Psicología de la lectura*. Ed. Alianza. S.A. Madrid.
 - Delfior Citoler, S. (1996) *Las dificultades del Aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Ed. Aljibe.
 - Diruta, G. (1984) "Il Transilvano", ed. And trans.Murray C. Bradshaw and Edward J. Soehnlén. Ottawa: Institute of Medieval Music, p.12.
 - Ericsson K. y Simon H. (1980) Verbal Report as Data. *Psychological Review*, 87(3) 215-251.
 - Ferguson, H. (1975). *Keyboard Interpretation* .Oxford University Press.
 - Flavell, J. (1971) First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.
 - Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 231-235.
 - Flavell, J. (1979). A Metacognition and Cognitive Monitoring New Area of Cognitive-Development Inquiry. *American Psychologist* 34(10), 906-911.
 - Gagné, R, M. (1985). *The conditions of learning and instruction. Fourth Edition*. N.York: Holt. Trad.cast. de R. Elizondo: *Las condiciones del aprendizaje*. México, D.F. Trillas, 1987.
 - Gardner, H (1983). *Frames of Mind, the theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.

-
- Gerig, R. (1974) *Famous Pianists, and Their Technique*. Washington: Robert B. Luce, Inc.
 - Geza R. (2001). *Introduction to the Psychology of Music*. Traducido desde el alemán por G.I.C. of Courcy. Ed. Dover Publications, Inc. Mineola, New York.
 - Ginsburg H. y Opper, S. (1972) *Piaget's Theory of Intellectual Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.
 - Gordon, E. (1984) *Learning sequences in Music: Skill, Content and Patterns*. Ed. G.I.A. Publications, Inc.
 - Grandy, T. (2000). *The Piano Pedagogy of Frances Clark: Her Unique Method and Teacher. Training Program at the New School for Music Study*. MM, Thesis James Madison University.
 - Hallam S. (1995). Professional Musicians Orientations to Practice: Implications for teaching. *British Journal of Music Education*, 12, (1), 3-19.
 - Hallam S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for Education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
 - Hemsy de Gainza, V. (1993). *La Educación musical frente al futuro" Enfoques Interdisciplinarios desde la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía y la terapia*. Ed. Guadalupe.
 - Hofmann J. (1920). *Piano Playing with Piano Questions Answered*. Philadelphia: Theodore Presser, p. 38.
 - Karmiloff-Smith, A. (1992) *Beyond modularity* Cambridge, Mass: Cambridge University Press. Trad. Cast. : *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

-
- King, A. (1991). Improving lecture comprehension: Effects of a Metacognitive strategy. *Applied Cognitive Psychology*, (5), 331-346.
 - Kochevitsky, G. (1967). *El Art of Piano Playing: A Scientific Approach*. Evanston: Summy-Richard Co.
 - Lacárcel, J (1995). *Psicología de la Música y Educación Musical*, Ed. Visor.
 - Levaillant, D. (1990). *El piano*. Editorial Labor, S.A., Barcelona.
 - Lowe, M (2004) *Music move for piano*, Ed.Music Moves LIC.
 - Mateos, M. (1999). Metacognición en expertos y novatos. En J.I.Pozo y C. Monereo (Coord).*El aprendizaje estratégico* (pp.123-129). Madrid. Santillana.
 - Mateos, M. (2001). Metacognición y Educación. Ed. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
 - Matthay, T. (1913). *Musical Interpretation, Its Laws and Principles, and Their Application in Teaching and Performing*. London: Joseph Williams.
 - Matthay, T. (1932). *The Visible and Invisible in Pianoforte Technique, Being a Digest of the Author's Technical Teachings Up to Date*. London: Oxford University Press.
 - Monereo F. C. y Clariana, M. (1993). *Profesores y Alumnos Estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Pascal, S.A.
 - Moog, H. (1976). The development of musical abilities in the first years of life. *Psychology of Music*, 1, 14-20.
 - Neuhaus, H. (1973). *The art of piano*. (K.A.Leibovitch, trad.) Londres: Barrie y Jenkins.

-
- Newcomb, E. (1967). *Leschetizky as I Know Him*. New York: Da Capo Press, p.194.
 - Newell, A. y Simon, H.A (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, N.J: Drentice Hall.
 - Newman, W. William (1984). *The pianist problems. A modern approach to efficient practice and musicianly performance*. Ed. Da Capo Press, 4º ed. New York.
 - Nielsen, S.G. (1999). Regulation of learning strategies during practice. *Psychology of Music*, 27(2), 218-229.
 - Nielsen, S.G. (2010). Epistemic beliefs and self-regulated learning in Music students. *Psychology of Music*, 1-15. Version Online: DOI: 10.1177/0305735610385509.
 - Nieto, A. (1999). *Contenidos de la técnica pianística. Didáctica y aprendizaje*. Barcelona, Editorial de Música Boileau, S.A.
 - Nisbet, R. y Wilson, T. (1975). Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes: *Psychological Review*, 84(3). 231-259.
 - Nisbet, J. y Schucksmith J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Traducción: Ana Bermejo, Ed. Santillana.
 - Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona. Ed. Gedisa.
 - Otaola, P. (2000). *Tradición y modernidad en los escritos musicales de Juan Bermudo*. Kassel, Edition Reichenberger, pp. 303- 307.
 - París, S. Lipson, M y Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3) 293-316.

-
- Parncutt, R. y Troup, R. (2002). *The Science and Psychology of Music Performance. Creative strategies for teaching*. Editores, Oxford University Press. Traducción: Héctor Sánchez (2003). El piano (capítulo núm.18). *Revista de especialización musical, Quodlibet 27*, pp.48-69.
 - Pérez, M. (1995). La iniciación en el piano. *Revista de Especialización Musical, Quodlibet 3*, pp.3-18.
 - Pflederer, M. (1967). Conservation Laws Applied to the Development of Musical Intelligence. *Journal of Research in Music Education*, 15(3). 215-223.
 - Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: P.U.F. (Trad.cast.: *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI, 1978).
 - Pierson, T. C. (1963). Integrate Comprehension/Performance. *Clavier*, 9 pp. 48-49.
 - Ponce, M. (2004). *Enfoque cognitivo de Enseñanza-aprendizaje. Aplicación a la digitación en el piano*. Trabajo tutelado para la Suficiencia Investigadora Inédito. Programa de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid: Historia y Ciencias de la Música.
 - Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Ed.Morata. Madrid.
 - Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*, Ed. Alianza, Madrid, 2º ed.
 - Pozo, J. I., 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.

-
- Pozo, J.I. y Monereo, F.C. (1989). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata, S.L, Madrid.
 - Pozo, J.I. y Monereo, F. C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Ed. Santillana, Madrid.
 - Pozo, J.I. y Postigo Angón, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Ed. Cast. Edebé, Barcelona.
 - Pozo, J.I, Scheuer, N, Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.95-132). Ed. Graó.
 - Ramul, P. (1931). *The Psycho-Physical Foundations of Modern Piano Technique*. Leipzig: C.F. Kahnt .p.16.
 - Ríos, P (1991). Metacognición y Comprensión de la lectura. En A. Puente (comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide (pp.275-298).
 - Rirjlaarsdam, G. (2006). Writing process theory. A functional dynamic approach. En C. Mc Arthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research*, London Guildford Press.
 - Santa María, Fray Tomás de (1982). *Arte de tañer fantasía*, Edición Facsímil, Madrid, Arte Tripharia.
 - Sloboda J. A. (1999) *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press. (Trad.cast. *La mente musical*. Madrid: Antonio Machado, en prensa).

-
- Spangler, H, (1971). *History of Pianoforte Methods*. Doctoral dissertation. University of Maryland.
 - Steinberg, A. J. (1971). *Franz Liszt's Approach to Piano Instruction*. Dissertation Abstracts International, 32, 2124 A (University of Maryland).
 - Teixeira do Santos, 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.
 - Torrado, J. A. (2003). *Las concepciones de profesores de instrumento sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales*. Tesis Doctoral Inédita. Programa de doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid: Historia y Ciencias de la Música.
 - Torrado, J. A. y Pozo, I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds), "*Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos (pp. 205-228)*". Barcelona: Graó.
 - Torrado, J. A. y Pozo, J.I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48.
 - Uszler, M.; Gordon, S.; Smith, S.M.(2002). *Well-The Tempered Keyboard Teacher*. 2ª Edición, New York: Schirmer Books.
 - Veglia, M. M. (1996). *Apuntes Metodológicos para la enseñanza del piano básico*. INTEM, p.10.
 - Veglia, M. M. (1999). *Nuevos Apuntes*, inédito. Instituto Profesional Escuela Moderna de Música. Chile.

- Wolff, K. (1972). *The Teaching of Arthur Schnabel*. New York: Praeger Publishers, p.22

- Zaragoza J. L. (2006). Principios Musicales y estrategias metacognitivas en el aula. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 36, 20-28.