

EL PIANO COMPLEMENTARIO EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA DE  
LICENCIATURA EN MÚSICA, DEPARTAMENTO DE MÚSICA DE LA FACULTAD  
DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

ARIEL CAMILO BOTINA INSANDARÁ  
DANNY EDISSON CABRERA PORTILLA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES POSGRADOS Y  
RELACIONES INTERNACIONALES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SAN JUAN DE PASTO  
2014

EL PIANO COMPLEMENTARIO EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA DE  
LICENCIATURA EN MÚSICA, DEPARTAMENTO DE MÚSICA DE LA FACULTAD  
DE ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

Proyecto presentado como pre-requisito para optar al título  
de Magíster en Educación

Asesor:  
DR. GIRALDO JAVIER GÓMEZ GUERRA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES POSGRADOS Y  
RELACIONES INTERNACIONES INTERNACIONALES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SAN JUAN DE PASTO  
2014

## NOTA DE RESPONSABILIDAD

“El desarrollo de los contenidos de este trabajo de investigación, se asume como responsabilidad única y exclusiva de los autores”

Artículo 1 (primero). Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Fecha de Sustentación: 7 de marzo de 2014

---

Calificación: 78

---

---

Magíster. Felipe Gil Jimenez.

Jurado 1

---

Magíster. Consuelo Lopez.

Jurado 2

---

Magíster. Carlos Javier Jurado.

Jurado 3

---

San Juan de Pasto, Marzo 2014

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Dios. Por habernos permitido llegar hasta este punto y haber nos dado la vida para lograr nuestros objetivos, además de su infinita bondad y amor. A la Virgen María. Porque al igual que al lado de su hijo Jesucristo, siempre ha sentido con nosotros brindándonos su amor incondicional de madre.*

*Al Doctor Giraldo Javier Gómez, eterna gratitud por su valiosa amistad y colaboración y su entrega incondicional para sacar adelante nuestro trabajo.*

*A Adriana Rosero de la Rosa, eternamente agradecidos por su apoyo en nuestro trabajo.*

*A la Dra. Gabriela Hernández Vega, coordinadora de la maestría en Educación*

*A nuestros profesores de la Maestría: Dr. Roberto Ramírez, Dr. Edmundo Mora, Dra. Mireya Uscategui, Dr. Carlos Guazmayan, Dr. Pablo Santacruz y Dra. Anita Barrios.*

*Departamento de Música de la Facultad de Artes UDENAR y a su director, Magister Carlos Roberto Muñoz por su incondicional apoyo.*

*A la institución Juan Ignacio Ortiz de San José de Albán, Rector Ramiro Jesús Fuertes, al coordinador Gilmo Pasase y compañeros profesores de Trabajo por sus consejos y experiencias del educar.*

*Al Maestro Luis Alfonso Caicedo por sus consejos y amistad incondicional.*

*Al Maestro Felipe Gil por guiarnos en el Arte del Piano.*

*Al Maestro Alexander Paredes por sus aportes valiosos.*

*Al Maestro Luis Humberto Lasso por sus consejos y palabras de aliento.*

*Al Maestro Giovanni Vallejo Lasso, por sus consejos.*

*Al Profesor Paulo Coral por seguir nuestros pasos.*

*Al Maestro Jesús Gomajoa por sus consejos y apoyo incondicional.*

*Al Maestro Jaime Hernan Cabrera, por sus consejos*

*A nuestros amigos y compañeros, Vanessa Motenegro, Giovanni Delgado, Betty Eraso, Jairo Rosero, Carlos Ortiz y Alfonso Ramirez (q.d.e.p).*

*Y a todos nuestros amigos y compañeros de la música.*

## DEDICATORIA

*El presente trabajo está dedicado a nuestros padres: Simón Botina y Nohemí Insandará; Hector Marcial Cabrera y Yolanda Portilla. Quienes creyeron en nosotros y porque nos sacaron adelante, dándonos ejemplos dignos de superación y entrega, porque en gran parte gracias a ustedes, hoy podemos ver alcanzada nuestra meta, ya que siempre estuvieron impulsándonos en los momentos más difíciles de nuestros estudios.*

*A nuestros hermanos: Diego, Daniel y Rosalia Botina Insandará; Hectmar y Dennyse Cabrera Portilla.*

*A Viviana Riascos y Nathalia Enriquez por su apoyo incondicional.*

*A Maria Hemelinda Botina por su apoyo incondicional*

.

*A Nelly Portilla por su apoyo incondicional y a la memoria de María del Carmen Portilla.*

*A la memoria de nuestro amigo, compañero de maestría y Maestro Javier Emilio Fajardo.*

*A la memoria del maestro José Guerrero Mora.*

## **RESUMEN.**

La investigación, indaga en aspectos curriculares y pedagógicos del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño, programa adscrito a la Facultad de Artes. El currículo, la pedagogía y la praxis musical en el área de piano complementario son los ejes que orientan las realidades inherentes en el ámbito académico. La entrevista etnográfica aplicada, permite hallazgos relevantes y con base en ellos, se propone una serie de ejercicios musicales, contextualizados; con el fin de incorporar por su importancia pedagógica algunos postulados teóricos acerca de la función cognitiva y con fundamento en el aprendizaje musical significativo.

**Palabras clave:** piano complementario, memoria musical, currículo, aprendizaje musical significativo, procesos cognitivos.

## **ABSTRACT.**

The research explores curricular and pedagogical aspects of the Degree Programme in Music at the University of Nariño, attached to the Faculty of Arts program. The curriculum, pedagogy and musical practice in the area of complementary piano are the axes that guide the realities inherent in academia. Ethnographic interviews applied, allows relevant findings and based on them, a series of musical exercises proposed, contextualized, in order to incorporate their pedagogical importance some theoretical assumptions about cognitive function and based on the significant musical learning.

**Keywords:** complementary piano, musical memory, curriculum, significant musical learning, cognitive processes.



## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN	13
2. CAPÍTULO II. EL PIANO COMPLEMENTARIO EN LOS CONTEXTOS NACIONAL Y REGIONAL	22
2.1. Aspectos relevantes del Programa de Licenciatura en Música	24
3. CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	26
3.1. Teorías educativas constructivistas: algunas consideraciones	26
3.2. Introducción al contexto curricular	32
3.3. El currículo: posturas y consideraciones	32
3.4. Breve incursión en las teorías de Aprendizaje	36
3.5. Características del Aprendizaje	38
3.6. El Programa de Música de la Universidad de Nariño y la Teoría Curricular	40
4. CAPÍTULO IV. APRENDIZAJE DE LOS CONCEPTOS Y LENGUAJES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS, DESDE EL CONTEXTO CURRICULAR	46
5. CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS COHERENCIAS E INCOHERENCIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	60
5.1. Coherencias	60
5.2. Incoherencias	70
6. CAPÍTULO VI. LA REPENTIZACIÓN COMO MEDIO DE APRENDIZAJE	87
6.1. Repentización	87
CONCLUSIONES	98
BIBLIOGRAFÍA	101

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura No.1. Czerny, Op. 599. (1950), p. 4 .....	46
Figura No. 2. Ejercicio No. 5, Czerny, Op. 599 sección A .....	54
Figura No. 3. Ejercicio empleando 4 compases iniciales. ....	54
Figura No. 4. Inicio con la parte armónica. ....	55
Figura No. 5. Modificación rítmica con las funciones armónicas I—V7—I .....	55
Figura No. 6. Modificación de estructura, esquema de vals, conservando digitación	55
Figura No. 7. Esquema de balada aplicado al ejercicio No. 5 de Czerny, Op.599.	56
Figura No. 8. Cuatro primeros compases de la sección A <sup>1</sup> .....	56
Figura No. 9. Cuatro primeros compases de la sección A <sup>1</sup> , con modificación de tonalidad. ....	57
Figura No. 10. Esquema de Bossa Nova, tonalidad mayor. ....	57
Figura No.11. Esquema de Bossa Nova, Tonalidad menor. ....	58
Figura No. 12. Esquema de Salsa, Tonalidad menor. ....	58
Figura No. 13. Esquema de Cumbia, tonalidad menor. ....	58
Figura No. 14. Esquema de pasillo, Tonalidad menor. ....	58
Figura No.15. Cadencias perfectas entre los grados I – V en tonalidad mayor..	61
Figura No.16. Esquema de Pasillo. ....	62
Figura No.17 Beyer, Opus 101. (1895). Ejercicio No. 23, p. 27. ....	90
Figura No.18. Lectura a primera vista, ejercicio 23. ....	91
Figura No.19. Tonalidad de Si Bemol mayor. ....	92

Sobre las siguientes figuras (bis), se realizan modificaciones:

Figura 8 (bis). .....	93
Figura 9 (bis). Modificación de una sola nota. ....	93
Figura 12 (bis). .....	93

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A FELIPE GIL (Docente)</b>	<b>107</b>
<b>Anexo B. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A ALFONSO RAMÍREZ (Doc.)</b>	<b>112</b>
<b>Anexo C. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A VANESSA (Estudiante)</b>	<b>126</b>
<b>Anexo D. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A ALVARO RUIZ (Doc.)</b>	<b>129</b>
<b>Anexo E. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A GIOVANNI DELGADO (Doc.)</b>	<b>132</b>
<b>Anexo F. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A NATA (Estudiante)</b>	<b>136</b>
<b>Anexo G. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A OSCAR (Estudiante)</b>	<b>139</b>
<b>Anexo H. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A SEBASTIAN (Estudiante)</b>	<b>146</b>

## INTRODUCCIÓN

En el proceso de aprendizaje del piano complementario, los estudiantes son el eje fundamental: por lo tanto, es a través de los alumnos que se evidencian las necesidades y se perfilan las transformaciones educativas que se requiere en la formación básica musical.

En la educación básica a nivel superior, ofrecida por los conservatorios de música en Latinoamérica; el estado del arte en el aprendizaje del piano, en la actualidad, se caracteriza por los siguientes aspectos:

- a. Incluir el solfeo (leído y entonado), en distintas claves, tonalidades, ritmos, etc., y la comprensión de los signos e indicaciones escritas referidas a materiales, articulaciones, etc.
- b. La ejercitación técnico-instrumental progresiva, mediante la aplicación de textos y materiales didácticos que, -en su mayor parte-, datan del siglo XIX.
- c. El repertorio musical está integrado por obras del género clásico o erudito, internacional y nacional, abarcando un período de alrededor de doscientos años, sin superar las dos o tres primeras décadas del siglo XX. (Gainza de, 2002, p. 2).

Lo anterior, refleja las tendencias académicas en la formación musical superior en Latinoamérica. Violeta Hensy de Gainza, en la ponencia *Algunas reflexiones sobre los procesos de formación musical*, presentada en la Reunión Regional de Expertos en Formación Musical (1995, Caracas) propone unos criterios para el perfil profesional, exigido a nivel superior en la formación musical:

1. Nuevas carreras musicales y opciones laborales alternativas, además de las especialidades tradicionales.
2. Programas de estudio correctamente estructurados, que integren las disciplinas tradicionales junto a las nuevas orientaciones, con una carga horaria acorde con las necesidades del aprendizaje.

3. Contenidos específicos correctamente articulados, evitando innecesarias superposiciones.

4. Una fundamentación teórica actualizada y oportunidades para la realización de experiencias concretas en conexión con el desempeño profesional.

La investigación de Gainza (1995), considera saludable y oportuna la tendencia creciente a integrar la formación musical de nivel universitario con el ciclo superior del conservatorio. Los estudios universitarios contemplan la necesidad de emplear estructuras curriculares más flexibles e incluir materias teóricas generales (epistemología, historia de la cultura, bases de la investigación, etc.); así como una serie de disciplinas optativas que los estudiantes necesitan conocer.

Los cursos universitarios de pre y posgrado en música, dependientes en su mayor parte de las facultades de arte y pedagógicas, forman especialistas en interpretación, dirección, pedagogía y composición musical. En general, tienden a poner el acento en la investigación musical y pedagógica, en los estudios teóricos y técnico-musicales de tipo musicológico y en la promoción de nuevas carreras musicales, tales como ingeniería sonora, audiovisual, música para cine y publicidad, musicoterapia, etc. Esta política de integración contribuirá seguramente a otorgar a la educación musical el nivel de coherencia necesario para constituirse en plataforma de un cambio profundo en el sistema.

La formación del músico profesional se enfoca con el nivel de actualización y rigurosidad conceptual y técnica que rigen en las diferentes áreas del conocimiento; fortalecida con los principios esenciales de la formación musical y artística y ofreciendo oportunidades para el desarrollo sensible y creativo de los estudiantes, a través de la experimentación directa con los materiales sonoros del entorno. En consecuencia, se considera fundamental que el profesorado deba reunir las herramientas y condiciones idóneas para conectar a los alumnos con las experiencias musicales básicas, a través de la investigación y experimentación musical.

El presente trabajo se encuentra dentro de la Línea de investigación: Pedagogía.

La enseñanza y en particular, el aprendizaje de la educación musical (en la formación profesional del músico en la Universidad de Nariño), requiere de ciertos parámetros especiales, que son diferentes a otras áreas del saber. En la educación musical, la práctica y la teoría van conexas. En algunos casos, la teoría suele primar sobre algunos aspectos como los fundamentos académicos musicales, debilitando el componente del saber popular.

En la actualidad, debido al surgimiento de otras expresiones musicales y a la existencia de múltiples tipos de música comercial, se ha replanteado la manera como se aprende el piano complementario. El estudiante en formación musical, deberá desarrollar la capacidad técnica y académica que le permita enfrentarse a las nuevas manifestaciones musicales, además de servirle el instrumento como una herramienta didáctica en su trabajo profesional. Por lo tanto, se propone un estudio para identificar las diferentes características que intervienen en el aprendizaje del piano complementario, conforme al contexto curricular del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño. De esta manera, el estudiante incorpora al piano complementario para desarrollar técnicas básicas, lo utiliza en su quehacer como docente y como instrumento acompañante en diferentes agrupaciones musicales, en las cuales se involucren ritmos de índole regional, nacional e internacional.

El piano complementario a nivel de las carreras universitarias, es una herramienta fundamental para la formación del profesional en música, porque ayuda al músico a desarrollar diferentes destrezas armónicas, melódicas, rítmicas, entre otras. Además, permite el desenvolverse en un contexto social musical. Desde esta perspectiva, es crucial que el aprendizaje esté acorde con las necesidades

musicales profesionales. De ahí que, los alumnos que se involucran en este proceso, son conscientes de la importancia de unas firmes bases de aprendizaje del piano; de modo que se fortalezcan la formación y el quehacer musical.

El punto de partida de la investigación, es el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las características del proceso de aprendizaje del piano complementario, en el contexto curricular del programa de Licenciatura en Música del Departamento de música, en la Facultad de Artes, Universidad de Nariño? Desde la aparición del instrumento en el año de 1776, se han buscado diferentes mecanismos didácticos para su aprendizaje. Compositores clásicos, como Chopin y Liszt, ayudaron a la difusión masiva del aprendizaje del piano. En épocas más recientes, destaca a nivel latinoamericano, el pianista de nacionalidad mexicana, Aurelio León Ptacnik, docente de la Universidad Autónoma Nacional de México, quien ha desarrollado diferentes estudios para el aprendizaje del piano. A nivel nacional, sobresale el docente Lácides Romero, con grado *honoris causa* de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, quien plantea un distanciamiento entre la parte teórica y la praxis de este instrumento.

Sin embargo, en los programas de Música y en especial, en el programa de licenciatura en Música de la Universidad de Nariño, el proceso de formación en el instrumento, se ha dividido en dos énfasis: el primero, para quienes tienen como fin en su carrera, desarrollarse como virtuosos en el instrumento, y el segundo, para los “no pianistas”: son aquellos que utilizan el instrumento como una herramienta complementaria al quehacer musical. Este enfoque formativo corresponde a un programa netamente clásico, encaminado a desarrollar ciertas directrices en un contexto académico. En contraposición a esta formación, surge una nueva tendencia, relacionada con la funcionalidad piano y encaminada a una formación contextualizada. En consecuencia, el programa de Licenciatura en Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño, realiza un esfuerzo en este sentido, al innovar en el año de 2010, con un programa coherente a las necesidades del medio y a la educación del Licenciado en Música, realizado en el Proyecto Educativo



del Programa (en adelante, PEP) y que determinó la acreditación del programa de Música.

Con fundamento en el PEP, el proceso de aprendizaje del piano complementario, constituye herramienta fundamental en la formación del músico en el contexto del programa de Licenciatura en música de la Universidad de Nariño. La Ley General de Educación de Colombia, Ley 115 de 1994, en su artículo 3º. define así el concepto de lineamientos curriculares: “constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación.” (2011, pág. 232). Los lineamientos curriculares, son directrices muy importantes para la educación musical, pero en ocasiones, la normatividad que se expone para los programas de educación superior es muy amplia y en algunos casos, no va conexas con la realidad. Esta peculiaridad se observa en el aprendizaje de piano, instrumento importante en la formación de los Licenciados en Música.

La presente investigación, realizará una reflexión profunda y crítica en torno al quehacer pedagógico en el aprendizaje del piano. La visión educativa de Stenhouse (1993) se asume como guía: “el camino a seguir es difundir la idea del profesor como artista, con la implicación que los artistas hacen uso de la autonomía de juicio, sostenida por la investigación, orientada hacia el perfeccionamiento del arte” (citado en Uscátegui, 2000, p. 83).

El proceso de investigación, plantea como objetivo general: describir las características del proceso de aprendizaje del piano complementario en el contexto curricular del programa Licenciatura en Música del Departamento de música, Facultad de Artes, Universidad de Nariño. Para su cumplimiento, se apoya en los siguientes objetivos específicos: a) Identificar en la enseñanza formal del piano complementario, el aprendizaje de los conceptos y lenguajes teóricos y prácticos, b) establecer la correspondencia del aprendizaje desde el contexto curricular del programa, con el Lenguaje técnico, práctico y empírico, c) identificar coherencias e incoherencias involucradas en el proceso de aprendizaje del piano complementario

en el programa de licenciatura en Música de la Universidad de Nariño, d) determinar la relación del aprendizaje del piano complementario en el aula de clase y el uso de la repentización como medio de aprendizaje.

La investigación es innovadora, porque es la primera que se realiza en el departamento de música, en el área de piano complementario. Además, se proyecta como eje en la transversalidad con otras asignaturas (armonía, arreglos, adaptaciones, transcripciones). La propuesta, orientada por los planteamientos de Carr y Kemmis, (1988), se encamina hacia la generación de nuevas investigaciones, al impulsar la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como a las estructuras sociales e institucionales.

En la actualidad, la enseñanza del piano complementario es impartida por el docente con metodología vertical: el docente le ofrece al estudiante una instrucción técnica. La verticalidad del proceso educativo, es lo que “posibilita la definición de líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garantizan la síntesis creativa entre la teoría y la práctica y actividades de participación comunitaria” (López, 1996, p.19).

La investigación, espera orientar la enseñanza del piano complementario, de manera que el educando logre adquirir las herramientas necesarias inherentes a su quehacer musical:

“al margen del desarrollo de las capacidades que el piano nos aporta como globalizador del proceso musical: armonía, melodía, ritmo y forma, el alumno/a puede, con el conocimiento básico del mismo, escuchar polifónicamente una obra que tiene que interpretar o estudiar; desarrollar un bajo armónico para hacer una transcripción para un conjunto instrumental (...) realizar un acompañamiento básico para su instrumento, acompañar una canción infantil (...)” (Higuera, 2004, p. 10).

La metodología de la investigación es etnográfica. La investigación se dirige a la reconstrucción de la vida de un grupo social. Cuando la etnografía se utiliza para estudiar la cultura educativa, ésta se denomina etnografía educativa.

La investigación con perspectiva en etnografía educativa, ha seguido las directrices de Goetz (1988); para este caso, se selecciona una muestra conformada por cuatro estudiantes representativos del programa de licenciatura en música que cursan piano complementario escogidos al azar, -para realizar una descripción holística de la interacción natural de un grupo en un período de tiempo, [los cuales] representan fielmente las visiones y significados de los participantes- y cuatro docentes adscritos al programa. Los ocho sujetos de la muestra, fueron entrevistados en un lapso de dos semanas, durante los días 14 a 30 de mayo de 2012. Las ocho entrevistas, son analizadas en profundidad y la transcripción de las mismas, se incluye en la sección Anexos.

La entrevista es una herramienta que permite “la reconstrucción objetiva y la búsqueda de determinantes en la construcción de una vida, pero al mismo tiempo posibilita la búsqueda de sentidos a partir de las vivencias; es decir, la comprensión de la manera como el individuo habita esa historia en los planos afectivo, emocional, cultural y social” (Correa, 1999, p. 41).

El objetivo de este enfoque investigador, es analizar aspectos existentes en el aprendizaje del piano complementario. Las fuentes de información son los estudiantes y docentes que se encuentran involucrados en este proceso, en el Departamento de música de la Universidad de Nariño.

La investigación se realiza con paradigma cualitativo y enfoque hermenéutico. El paradigma cualitativo se refiere a situaciones de un objeto de estudio: describe, interpreta y descubre. El enfoque hermenéutico indaga, explora y pretende la comprensión y la significación de las acciones humanas. Se fundamenta en la descripción detallada de los fenómenos, la relación entre sujeto y sujeto (dialógica, comunicativa, intersubjetividad) y su finalidad es de ubicación y orientación.

En la realización etnográfica, además de un cuestionamiento sobre el comportamiento y las creencias humanas, se halló la presencia de múltiples factores que fueron descritos por Goetz (1988): experiencias vitales, ideologías culturales, compromisos filosóficos y éticos del investigador; la reflexión sobre la propia actividad, las reacciones de los colegas y un deliberado cuestionamiento (en los ámbitos empírico y abstracto) de ciertas premisas y supuestos implícitos. Dichos factores, hacen posible que el investigador se haga consciente de dichas influencias y las considere de forma explícita.

Etimológicamente, el término “Etnografía” significa la descripción (*grafé*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethnos*). Por lo tanto, el “*ethnos*”, será la unidad de análisis para el investigador:

“No solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuya relaciones estén reguladas por la costumbre o por derechos y obligaciones recíprocos (...) también son objeto de estudio etnográfico aquellos grupos sociales, aunque no estén asociados o integrados, comparten formas de vida y situación semejantes. (Martínez, 2000, p.2).

El enfoque del trabajo, se apoya en la convicción que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en cual se vive, se van internalizando poco a poco y generan regularidades que explican la conducta individual y las tendencias y comportamientos grupales.

La investigación se desarrolla en cinco capítulos: en el capítulo dos, se expone aspectos académicos, pedagógicos y curriculares de la asignatura piano complementario, en el marco del programa de licenciatura en música. En el tercer capítulo, marco teórico, se perfilan algunas teorías educativas constructivistas, vigentes en la actualidad y en particular, la teoría del aprendizaje significativo, planteada por David Paul Ausubel (2002); igualmente, se realiza una exploración teórica y analítica al tema curricular.

Las formulaciones desde la etnografía educativa, fundamentan la configuración de los siguientes tres capítulos, IV, V y VI. El último capítulo, VI, es resultado de la reflexión, derivada del estado y las necesidades curriculares, en contexto; en este apartado, se presentan propuestas de formación para la praxis en piano complementario, con base en los fundamentos de la teoría del aprendizaje musical significativo.

Para finalizar, se exponen las conclusiones de la investigación, se presenta la bibliografía y se incluye en los anexos, las entrevistas transcritas.

## CAPÍTULO II

### EL PIANO COMPLEMENTARIO EN LOS CONTEXTOS NACIONAL Y REGIONAL.

A nivel Nacional, el docente *Honoris Causa* en Pedagogía Musical, Lácides Romero, en su ponencia *Pedagogía del Piano complementario*, propone el teclado como instrumento armónico en la formación de un músico profesional y sostiene que “por lo general no se han tomado las medidas necesarias para corregir algunos enfoques presentes en la enseñanza del piano complementario en nuestros conservatorios y facultades de Música” (2007, p. 14).

Según Romero, existe una queja generalizada entre los estudiantes de música, que apunta a la falta de manejo armónico del teclado que tienen los profesores de Piano. Romero plantea: ¿Dónde radica el problema y cuál es su posible solución?

“Considero, la raíz del problema está en la formación que reciben los pianistas concertistas. Están formados para ofrecer conciertos, es decir, el énfasis de los programas académicos, por lo general, está centrado en el montaje de repertorio pianístico, cosa muy importante y loable, pero no suficiente. El manejo armónico del piano es fundamental en la formación de un pianista. Y este conocimiento armónico no se desarrolla solamente desde las partituras. Es necesario que el pianista aprenda a escuchar armónicamente lo tocado, pueda intuir la armonía, las progresiones armónicas, pueda manejar con solvencia el transporte repentino a varias tonalidades (sin partitura)”. (2007, p. 14)

Es decir, Romero se refiere a una interpretación “de oído”. El término “tocar de oído” ha tenido una connotación negativa y peyorativa en el ámbito académico. La música es un lenguaje y la principal característica de cualquier lenguaje, es la creatividad. Se aprende a hablar oyendo, no leyendo. El ser humano aprende a

manejar los signos del alfabeto y los organiza a voluntad para comunicarse con los demás. Si la música es un lenguaje, ¿Por qué razón les negamos a nuestros estudiantes de música, la posibilidad de manejar su instrumento también, espontáneamente, por oído? Romero enuncia: “¿Será que no hemos querido profundizar en la construcción de una metodología permitiendo desde los espacios académicos (solfeo, armonía, piano, instrumento principal) enseñar a tocar de oído, enseñar la improvisación musical, el acompañamiento de melodías por cifrado moderno”. (Romero. 2007. P. 14)

A nivel Regional, son escasas las investigaciones acerca del piano complementario. Cabe destacar el PEP del departamento de Música de la Universidad de Nariño, que en 2010, sirvió para la acreditación del programa, documento que donde presenta unos parámetros del piano:

“Desarrollo de las técnicas básicas del instrumento en función de su utilización como herramienta didáctica en el trabajo de aula. Apropiación del instrumento para la promoción de didácticas específicas relacionadas con el entrenamiento auditivo y la formación de la memoria musical de los educandos. Posibilidades de acompañamiento del repertorio escolar y de la música tradicional en agrupaciones de diferente índole” (PEP, 2010, p. 28).

Se ha tomado como marcos de referencia para la presente investigación, la Tesis Doctoral, *La Educación Musical y Artística en la formación del Profesorado: Estudio Comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia)*. (Castro, 2006); las obras para piano del compositor nariñense Javier Emilio Fajardo Chávez, *Vida y Obra*, que figuran en la tesis de Maestría de Felipe Gil Jiménez, obras en las cuales, sobresalen las características de los ritmos del sur-occidente colombiano; el documento *Estudio y diagnóstico para la construcción de un Currículo por ciclos propedéuticos en Música, Departamento de Música*. (Caicedo, 2012), que busca establecer las relaciones curriculares entre los intereses y necesidades de los beneficiarios (aspirantes, estudiantes, egresados y sector laboral) y los ciclos propedéuticos para la construcción de un currículo, pertinentes para el Departamento de música.

## **2.1. Aspectos Relevantes del Programa de Licenciatura en Música.**

El programa de Licenciatura en Música, se identifica por los siguientes elementos:

Nombre de la institución al cual está inscrito, es la Universidad de Nariño. Su domicilio es la ciudad de Pasto (Nariño). Actualmente se encuentra en funcionamiento con el número de registro 120647803705200111100, mediante resolución número 1282 del 17 de mayo del 2000, expedida por el Ministerio de Educación Nacional. Además, tiene una norma interna de creación: Acuerdo Número 102, expedido por el honorable consejo superior, el 24 de junio de 1988.

El Programa tiene una duración de 10 semestres y 167 créditos y al cabo, otorga el título de Licenciado en Música. Las admisiones son anuales. El número de estudiantes admitidos por cada período académico es de 50. Las clases son presenciales y el valor de la matrícula se rige según Acuerdo No. 065 del 4 de Octubre de 1996. El programa se encuentra adscrito a la Facultad de Artes.

El programa de Licenciatura en Música está regido por las siguientes normas legales: a) Ley 115, Ley general de Educación expedida en 1994, b) Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, reglamentación de la educación superior. c) Decreto 272, del 11 de febrero de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecido por las universidades y por las instituciones universitarias.

d) Ley 115, de 21 de diciembre de 2001 por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 256 y 357 (acto legislativo 01 de 2001) de la constitución política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud. e) Decreto 230 de 11 de febrero de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.

f) Decreto 2566, de 10 de septiembre de 2003 por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. g) Resolución 3456, de 30 de



diciembre de 2003, por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de formación profesional en artes.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO TEÓRICO.**

En las últimas décadas, la psicología educativa ha vivido una profunda revolución, debido sobre todo, al abandono del conductismo en beneficio del cognitivismo y los numerosos estudios acerca de la construcción del conocimiento.

Según las teorías constructivistas, el conocimiento se construye en la interacción del sujeto con su entorno. En ese marco psicoeducativo, múltiples factores cognitivos, afectivos y sociales, influyen en el aprendizaje.

#### **3.1. Teorías Educativas Constructivistas. Algunas consideraciones.**

El presente estudio, toma como referencia el aprendizaje según Woolfolk: “es el proceso mediante el cual la experiencia causa un cambio permanente en el conocimiento y la conducta. El cambio puede ser deliberado o involuntario para mejorar o empeorar. Para calificarse como aprendizaje, este cambio necesita ser resultado de la experiencia, de la interacción de una persona con su entorno”. (1996, pág. 196).

Algunos teóricos del aprendizaje, como Woolfolk, plantean que hay un aprendizaje individual y un aprendizaje social. Woolfolk (1996), luego de realizar un análisis de la concepción de Vigotsky, concluye que el aprendizaje es de manera inherente, social y está integrado en un entorno particular.

La investigación, escudriña la teoría del aprendizaje significativo planteada por David Paul Ausubel (2002), teoría centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo; es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción. Esta teoría se ocupa de los procesos de enseñanza- aprendizaje, a partir de los conceptos previamente formados por el alumno, en su vida cotidiana. Ausubel (2002), al referirse al conocimiento, lo establece como una organización de estructuras y considera que las reestructuras,

son producidas en la interacción entre las estructuras presentes en el sujeto y la nueva información.

José Ignacio Pozo ha investigado las estrategias de aprendizaje, así como la adquisición de conocimientos específicos en diferentes dominios y el interés por el cambio conceptual en esos dominios, le ha llevado a nuevas concepciones en los procesos de aprendizaje y enseñanza: “el aprendizaje memorístico y significativo de los contenidos, están relacionados entre sí de un modo arbitrario; es decir, carecen de todo significado para la persona que aprende”. (Pozo, 1989, p. 210), Por otra parte, el aprendizaje memorístico va perdiendo importancia cuando el niño adquiere más conocimientos. David Paul Ausubel (2002) considera que toda situación de aprendizaje, -sea escolar o no-, puede analizarse conforme a dos dimensiones de acuerdo con el tipo de aprendizaje realizado por el estudiante: la primera, se basa en una estrategia de instrucción planificada, la cual fomenta dicho aprendizaje; acción educativa derivada de la enseñanza puramente receptiva, en la cual el profesor expone de modo explícito al estudiante lo relativo al aprendizaje, y la segunda, es una enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo.

David Paul Ausubel (2002) demuestra que el aprendizaje y la instrucción interactúan, siendo relativamente independientes. Un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento preexistentes; es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos previos. De ahí que, las condiciones del aprendizaje significativo se centran en el uso del material de apoyo utilizado por el docente: el material no debe ser arbitrario; es decir, debe poseer significado en sí mismo. Un buen ejemplo de lo planteado, es el uso del instrumento musical, el cual establece en el estudiante una predisposición para el aprendizaje significativo: esto es, tener algún motivo para esforzarse. Si el estudiante no está dispuesto a esforzarse en relacionar enseñanza, instrumento, motivación y la ejecución se limita a repetir o memorizar el material (partituras, esquemas rítmicos, melódicos, armónicos) no habrá aprendizaje significativo.

Desde otras particularidades, según la teoría del aprendizaje significativo, contempla algunas clasificaciones, a saber:

a) *Aprendizaje de representaciones.* Tiene como resultado conocer las palabras. Representan y en consecuencia, significan psicológicamente las mismas cosas ante sus referentes: en este punto, se adquiere vocabulario. Antes de aprender el significado de la palabra, el niño ha aprendido significativamente qué significa el referente. El aprendizaje de representaciones, es el tipo de aprendizaje significativo más próximo a lo repetitivo.

b) *El aprendizaje de conceptos.* Procede fundamentalmente de lo general a lo específico. Los conceptos poseen atributos de criterio comunes que se designan mediante algún símbolo o signo. Los conceptos son claramente una estructura lógica. Hay dos formas básicas de aprender los conceptos: en primer lugar, habría un proceso de formación de conceptos consistente en una abstracción inductiva, a partir de experiencias empíricas concretas. En segundo lugar, se daría una asimilación de conceptos, consistente en relacionar los nuevos conceptos con otros anteriormente formados y ya existentes, en la mente del niño. Según Ausubel, la asimilación sería la forma predominante de adquirir conceptos, a partir de la edad escolar y muy especialmente en la adolescencia y la edad adulta.

c) *El aprendizaje de proposiciones.* Consiste en adquirir el significado de nuevas ideas, expresadas en una frase o una oración que contiene dos o más conceptos. En esa medida, las proposiciones implican una relación entre conceptos y solo pueden ser adquiridas por asimilación. Para este psicólogo, la mayor parte de los aprendizajes significativos son subordinados; es decir, la nueva idea aprendida se encuentra jerárquicamente subordinada a una idea ya existente. Existen dos tipos de aprendizaje subordinado:

- El primero, es de inclusión derivativa. La nueva información subordinada se limita a ejemplificar ó apoyar un concepto ya existente, sin cambiar los atributos que definen a éste.

- El segundo, es de inclusión correlativa. Modifica a su vez el significado del concepto inclusor supraordinado. La mayor parte de los conceptos se adquieren por diferenciación progresiva de los conceptos o estructuras ya existentes.

La teoría de Ausubel determina:

“la primacía de la diferenciación admite otras dos formas de aprendizaje significativo; el aprendizaje supraordinado, en el que las ideas existentes son más específicas, la idea que se intenta adquirir. El segundo es el aprendizaje significativo combinatorio; en este caso, la nueva idea y las ideas ya establecidas se halla al nuevo nivel dentro de la pirámide de conceptos, usando la terminología de Lev Semionovich Vigotsky”. (POZO, 1989, p. 209)

Con fundamento en lo anterior, se establece una relación entre el aprendizaje del piano complementario y el aprendizaje significativo, buscando un sentido en el quehacer musical, es decir, contextualizado: por ello, es muy importante ligar los conceptos mencionados, con la relevancia del entorno y generar un ambiente adecuado. De esta forma, el estudiante tendrá las herramientas necesarias para desenvolverse en los ámbitos musical y educativo.

Para profundizar en la teorías propuestas por Ausubel, Novak y Hanesian (1978), a continuación se plantea la postura del aprendizaje musical significativo y se evidencia que algunas formas de enseñanza posibilitan mejores aprendizajes:

Dicha constatación, ha dado lugar a distintos enfoques a lo largo de la historia de la educación. La escuela *clásica*, por ejemplo, se basa en un aprendizaje verbal por recepción, en el que el alumno debe memorizar los contenidos presentados por el docente en su forma final. Como reacción, la escuela *activa* sostiene: los alumnos necesitan *construir* el conocimiento, mediante un aprendizaje por descubrimiento. La controversia entre ambos modelos educativos, sigue vigente. (citados en Rusinek, 2004, p. 2).

Ausubel, Novak y Hanesian (1978), (citados en Rusinek, 2004), plantean que no necesariamente la enseñanza por descubrimiento produce un aprendizaje –cuando la inducción es incompleta- y no necesariamente la enseñanza por recepción verbal es memorística -cuando se produce una deducción completa-. Estos autores pusieron en evidencia un eje adicional: el aprendizaje puede ser ‘significativo’ o ‘por repetición’. Según dicha teoría, el aprendizaje, -sea por recepción o por descubrimiento- resulta significativo cuando el aprendiz relaciona la nueva información con la anterior. El aprendizaje sucede, si:

- La nueva información es relevante;
- se puede relacionar de manera no trivial; y
- hay una decisión deliberada de establecer esa relación.

Por el contrario, el aprendizaje es “memorístico” cuando los datos no se relacionan -o cuando se relacionan de manera trivial-, con los conocimientos previos. Los conocimientos previos, son insuficientes o puede suceder que el aprendiz adopte la actitud -o es inducido a hacerlo-, de repetir la nueva información al pie de la letra, independientemente de la significatividad potencial de la tarea. Esa información se olvida fácilmente, a menos que se realice un sobreaprendizaje por repetición y esto sólo es recomendable cuando la arbitrariedad de la información, nos deja ese único procedimiento: por ejemplo, memorizar un número de teléfono. (Rusinek, 2004, p. 2).

La importancia de este eje educacional, radica en que muestra que ni el aprendizaje por descubrimiento es forzosamente significativo, ni el aprendizaje por recepción es forzosamente memorístico. En este contexto, el aprendizaje significativo es importante en la pedagogía musical. No faltan malas interpretaciones de las teorías educativas constructivistas, y critican la enseñanza de la lecto-escritura, antes de que el niño invente sistemas notacionales propios.

Ausubel, Novak y Hanesian (1978), afirman que “en ninguna etapa del desarrollo los alumnos necesitan descubrir independientemente los principios para ser capaces de entenderlos y usarlos con sentido, y no parece sensato, pretender que reinventen

solos un sistema que a la civilización occidental le ha llevado un milenio de desarrollo” (citados en Rusinek, 2004, p. 2).

¿Cómo se aprenden los conceptos musicales? Si se combinan los ejes recepción-descubrimiento y significativo–memorístico, surgen distintas posibilidades. El aprendizaje memorístico puede resultar de un procedimiento:

- Repetitivo por recepción: aprendizaje memorístico, con la tradicional enseñanza del solfeo, sólo se aprende relaciones entre símbolos notacionales: la división entre una figura de negra, en relación a las corcheas.
- Repetitivo por descubrimiento guiado: en educación musical se observa en los procedimientos “activos”, que persiguen como único fin didáctico “*que los niños amen la música*”; es decir, sólo a base de teoría.
- Repetitivo por descubrimiento autónomo: esta limitación puede afectar a las personas que tocan de “oído”, en una cultura musical alfabetizada: pese a estar desarrollando la memoria interválica y las destrezas instrumentales, el analfabetismo musical les impide relacionar sus logros con los desarrollos de su cultura musical, como base para aprendizaje posteriores.

Por su parte, el aprendizaje significativo presenta tres posibilidades:

- Significativo por recepción: en la enseñanza de la música sucede cuando un profesor, aun presentando un concepto musical de modo verbal, logra con sus estrategias didácticas que los alumnos lo verifiquen posteriormente en el análisis de interpretación escolar o de una audición.
- Significativo por descubrimiento guiado: es un aprendizaje que va de los hechos a los conceptos, con una guía presente o virtual. Por ejemplo, cuando un estudiante de piano no recuerda el círculo armónico o melódico pero en cambio recuerda el sentido de la pieza musical (puede ser comercial o una asociación a un recuerdo de la niñez).
- Significativo por descubrimiento autónomo: es el caso de la investigación científica y la creación artística. El sujeto tiene un plano mental que le permite descubrir autónomamente un principio científico o crear una composición musical con lenguajes o estructuras originales. (Rusinek, 2004, p. 3).

### **3.2. Introducción al contexto curricular.**

Para hablar de contexto curricular, primero se define el “contexto” en su sentido más amplio: se entiende como “un conjunto de circunstancias (como el lugar y el tiempo) que ayudan a la comprensión de un mensaje” (Wikipedia, 2013). Por lo anterior se deduce que el entorno juega un papel muy importante en aprendizaje del piano complementario. Cabe destacar los aportes de los nuevos docentes del área de piano, quienes están ayudando a generar un cambio de mentalidad en el quehacer musical.

Además, es importante conocer el origen del currículo: esta palabra hace parte del contenido pedagógico y ha estado presente en la educación desde tiempos remotos:

“Es así como se puede averiguar en algunas teorías que el concepto ya se evidenciaba desde la época de la Grecia clásica la cual en su sistema de educación se componía en el *trivium* y el *quatrivium*. Haciendo claridad de que el vocablo no es de origen griego sino latino y su uso solo comienza a ser registrado en el sistema educativo inglés en el año de 1633 en la Universidad de Glasgow”. (Caicedo, 2012, p. 53)

### **3.3. El currículo. Posturas y consideraciones.**

El término currículo fue utilizado de manera práctica en la educación de Estados Unidos, en la época de la industrialización, a partir de autores como Tyler, quien estableció cánones especiales para la educación en la escuela y generó un currículo técnico de tipo transmisionista, al concebir la enseñanza “como un sistema de producción en la cual los resultados individuales de aprendizaje son el producto principal” (Posner, 2000, p. 16). En el área de piano complementario, el estudiante debe mostrar un producto final. En la evaluación de piano, presenta diferentes ejercicios, obras y encadenamientos armónicos, que muchas veces no son



coherentes con el contexto y no llena las expectativas del estudiante y de la comunidad.

De otra parte, es pertinente conocer las diferentes posturas curriculares: entre ellas, la de Marsh (1886), expresada en la obra de Kemmis, *El Currículo más allá de la teoría de la reproducción*:

el término *curriculum* tiene una larga historia. Fue utilizado por Platón y Aristóteles para escribir los temas enseñados en el periodo clásico de la civilización griega. Esta interpretación de la palabra currículo, todavía se la utiliza hoy en día: folletos informativos de escuelas, artículos periodísticos, informes de comisiones y algunos textos académicos relacionados con este campo se refiere a las materias ofrecidas o prescritas como al curriculum de la escuela. (Marsh, 1886, p. 9, citado en Kemmis, 1993, p. 32)

Kemmis (1993) define el *curriculum* como “una construcción histórica y social, que debe ser estudiada como tal” (pág. 44)

Otra postura importante en relación al currículo, es la de Jimeno Sacristan: “es el puente entre la teoría y la práctica (...) siendo expresión de la relación teoría práctica a nivel social y cultural, el *curriculum* moldea la misma relación en la práctica educativa concreta y es, a su vez afectado por la misma.” (Sacristan, 1995, citado en Uscátegui y Goyes, 2000, p. 42).

La cita anterior resalta la importancia del *curriculum* cuando éste se proyecta a nivel social y cultural. En el aprendizaje de piano no se reflejan estos aspectos, puesto que los contenidos programáticos y teórico-prácticos, están destinados a un enfoque técnico. Además,

“se ha empleado el sinónimo de “plan de estudios” o de “programa” sin merecer una mayor consideración acerca de sus implicaciones en el desarrollo cognitivos, creativos de producción de conocimiento (...) de los requerimientos

pedagógicos, de sus innovaciones, de su relación con la calidad de la educación superior y su función social (...) y en fin, de tantas implicaciones y posibilidades como tiene el campo del currículo”. (Uscátegui y Goyes, 2000, p.43)

La situación descrita, ha generado un distanciamiento entre el estudiante de música y la función social que desempeña en su quehacer musical: en su trabajo y en las aulas escolar y universitaria.

Por ello, se recomienda hablar del contexto curricular, para lo cual se cita a Posner (2000), quien expone varios aspectos, entre ellos: la ubicación del *curriculum*, las perspectivas teóricas y los diferentes enfoques:

- Alcance y secuencia: como matriz de objetivos asignadas a nivel de grados sucesivos y agrupados con un tema común.
- Sílabo: plan para un curso completo, incluye justificación, temas, recursos y evaluación.
- Tabla de contenido: lista de temas organizados en forma de esquema.
- Libros de textos: materiales didácticos utilizados como guía para la enseñanza.
- Plan de estudios: serie de cursos que el estudiante debe completar.
- Experiencias planeadas: todas las experiencias planeadas en la institución, sean de tipo académico, deportivo emocional o social.

Posner (2000), menciona además cinco currículos simultáneos inmersos en la educación:

- Currículo oficial: escrito en documentos formales.
- Currículo operacional: currículo incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanzas reales.
- Currículo oculto: normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios.
- Currículo nulo: tema de estudios no enseñados.

- Extra currículo: experiencias planeadas externas al currículo formal.

Plantea Posner (2000), que en la implementación del currículo, influyen aspectos muy importantes, entre ellos: Marcos temporales, hacen alusión al tiempo requerido por el profesor para la enseñanza-aprendizaje de los temas:

- ❖ Marcos físicos, es el espacio y los materiales utilizados para el proceso de aprendizaje. En el departamento de Música, lo constituye la planta física, aulas y pianos.
- ❖ Marco Político-legal, hace referencia a las normatividades establecidas por un ente superior o gubernamental. En esta caso, el Ministerio de Educación Nacional, quien da los criterios para establecer los cánones de enseñanza.
- ❖ Marcos organizacionales. Para el departamento de música, hace alusión a los niveles de Piano complementario, establecidos por el comité curricular.
- ❖ Marcos personales. Las personas que intervienen en el desarrollo del programa, en este caso estudiantes y docente del departamento de música.
- ❖ Marcos económicos, hace alusión a costos y beneficios.
- ❖ Marcos culturales: hace referencia a las necesidades del medio local, regional e internacional. (p. 13).

En el contexto universitario, en especial el departamento de música, el programa de piano complementario está inmerso en el área pedagógica, enfocado como asignatura. Esta situación ha sido expuesta por el investigador educativo Giraldo Javier Gómez, así:

la teoría curricular, pedagógica y didáctica muestra que el docente universitario plasma su práctica pedagógica desde la concepción del hacer técnico en el aula o taller dado, más importancia le asigna a la teoría de la creatividad y teoría del arte. La formación docente suscrita a un proceso de entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción: Parece fácil afirmar desde estas perspectivas, se pueda animar la definición y construcción de un currículo de corte tradicional en asignaturas y conductista (2007, p. 178).

En la línea de contexto curricular, se determina como “una forma de trabajo pedagógico, que pretende relacionar los contenidos de enseñanza-aprendizaje y el

currículo a las realidades sociales y culturales de los estudiantes, sus conocimientos previos y estilos cognitivos, con la intención de dar orientación y sentido al aprendizaje”. (Fernández, P., et al., 2011, p. 14). Por lo tanto, el contexto curricular del programa de música de la Universidad de Nariño, está encaminado a la formación del estudiante en el instrumento piano complementario, del programa de Música de la Universidad de Nariño. Se cita en el PEP:

“un instrumento de formación personalizada [...] el cual dentro del área pedagógica tiene a su vez la necesidad de *Desarrollar técnicas básicas del instrumento* en función de su utilización como herramienta didáctica en el trabajo de aula; apropiación del instrumento para la promoción de didácticas específicas relacionadas con el entrenamiento auditivo y la formación de la memoria musical de los educandos; posibilidades de acompañamiento del repertorio escolar y de la música tradicional en agrupaciones de diferente índole”. (Universidad de Nariño, 2010, p. 27-28).

### **3.4. Breve incursión en las Teorías de aprendizaje.**

Para citar aspectos relacionados con el aprendizaje, hay que remontarse al siglo IV a.C.: en la Grecia antigua se debatían cuestiones y conceptos que, muchos siglos después, pasarían a constituir *mutatis mutandis*, el núcleo de los problemas que estudiaría una curiosa disciplina académica llamada Psicología Cognitiva:

“Esa agenda griega abre en la academia, la escuela filosófica fundada por Platón para difundir las ideas de Sócrates. Entre sus numerosas obras, algunas están dedicadas a reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento y sobre su origen. Así, en el libro VII de la República, Platón expone el conocido Mito de la Caverna, alegoría según la cual el Mundo que nosotros conocemos, encadenados como estamos a nuestros sentidos, no es sino la sombra proyecta en una pared de la caverna de la realidad por las ideas puras, que son imbuidas al nacer, en nuestra alma. De esta forma el conocimiento es siempre proyección de nuestras ideas innatas. Donde el mito es expuesto en los *Diálogos* de Platón en el que Sócrates explica a Menom, -un joven esclavo-

como cuando él aprende geometría lo único que hace es llevar hasta su conciencia aquellas ideas que desde siempre están en su alma. Esta doctrina resurgirá en la tradición filosófica occidental en el pensamiento racionalista e idealista de Descartes o Kant, y será recuperada para la psicología por algunos autores representativos del movimiento cognitivista actual, como Chomsky.

Frente a la corriente racionalista iniciada por Platón se levanta otra tradición que tiene su origen precisamente en el discípulo predilecto de Platón, Aristóteles, quien rechaza la doctrina de las ideas innatas, sustituyéndola por la de la *tabula rasa*, sobre la cual se van imprimiendo las sensaciones. De esta forma, el conocimiento procede de los sentidos que dotan a la mente de imágenes, que se asocian entre sí según tres leyes: la contigüidad, la similitud y el contraste. (Pozo, 1989, pp. 17)

Estas ideas son retomadas en los siglos XVII y XVIII en la filosofía. En psicología, la teoría del aprendizaje será introducido por Ebbing Haus. Las teorías del aprendizaje tienen una influencia en la historia de la psicología y en la psicología del aprendizaje. Posteriormente, incidirán en las corrientes estructuralistas y conductistas.

La corriente conductista, se consolida a partir de 1930 como respuesta al subjetivismo y al método introspectivo (por parte del estructuralismo y del funcionalismo), caracterizado por la aplicación del paradigma objetivista; basado en los estudios de aprendizaje mediante condicionamiento, que considera innecesario el estudio de los procesos mentales para la comprensión de la conducta humana. (...) a partir de 1950 con la crisis del conductismo, será sustituido por la psicología cognitiva, basada en el ser humano como persona subjetiva; avaladas por las nuevas tecnologías como la teoría de la comunicación, la lingüística y la cibernética apoyados en la poderosa metáfora del ordenador que está vigente hasta nuestros días (Pozo, 1989, p. 18).

### **3.5. Características del aprendizaje.**

El estudio del aprendizaje humano se concentra en la forma en que los individuos adquieren y modifican sus conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y comportamientos. Casi todos los investigadores concuerdan en que el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad para conducirse de cierta manera, que resulta de la práctica o de otras experiencias. Esta definición excluye los cambios temporales debidos a enfermedades, fatigas o drogas, así como los comportamientos madurativos o instintivos.

Las teorías brindan marcos de referencia para dar sentido a las observaciones ambientales, servir de puente entre la investigación y las prácticas educativas y como herramientas para organizar y convertir los hallazgos en recomendaciones para la práctica docente. Las formas de investigación son la correlacional, la experimental y la cualitativa. La investigación se realiza en laboratorios o en el campo. Los métodos habituales de evaluar el aprendizaje, son las observaciones directas, las respuestas escritas y orales, las calificaciones de terceros y los autoreportes.

Las teorías del aprendizaje difieren en el modo de tratar los temas fundamentales, relacionados con la forma en que ocurre el aprendizaje y los elementos que influyen en él, la función de la memoria y la función de la motivación, cómo se da la transferencia y qué clase de aprendizaje explica mejor la teoría.

Con frecuencia se percibe la teoría del aprendizaje y la práctica educativa, como elementos antagónicos; aunque de hecho, son complementarias: la mera teoría, excluiría los factores contextuales y la experiencia práctica sin la teoría, es situacional y carece de la estructura general requerida en la organización del ejercicio de la docencia y el manejo del aprendizaje. Por consiguiente, teoría y práctica se influyen mutuamente.

Las teorías del aprendizaje, según la disciplina de la psicología, oscila desde la teoría conductista al procesamiento de la información. En los últimos años, han

surgido teorías del aprendizaje basadas en el procesamiento de la información. Autores como Schunk (1997), analizan y sintetizan las distintas teorías psico educativas: Piaget, con la teoría de la equilibración de Gestalt, Vigotsky, con el aprendizaje de concepciones, Werner, con la teoría del aprendizaje de conceptos y finalmente, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Entre varias acepciones del significado de aprendizaje, la más próxima al desarrollo de este trabajo, es la de Woolfolk que define el aprendizaje como: “el proceso mediante el cual la experiencia causa un cambio permanente en el conocimiento y la conducta. El cambio puede ser deliberado o involuntario para mejorar o empeorar. Para calificarse como aprendizaje, este cambio necesita ser resultado de la experiencia, de la interacción de una persona con su entorno” (1996, p. 196).

En su investigación, Woolfolk (1996), luego de realizar un análisis de la concepción de Vigotsky, argumenta que hay un aprendizaje individual opuesto al aprendizaje social. Y lo plantea así: “el aprendizaje es de manera inherente social y está integrado en un entorno particular” (Woolfolk, 1996, p. 196).

En las últimas décadas, la psicología educativa ha aportado con teorías innovadoras y ha tendido al abandono del conductismo en beneficio del cognitvismo y los estudios sobre la construcción del conocimiento. Según las teorías constructivistas, el conocimiento se construye a través de la interacción del sujeto con su entorno; por ejemplo, en un contexto como el escolar que actúa como catalizador de la experiencia. Las nuevas teorías consideran que el aprendizaje está influenciado por factores cognitivos, afectivos y sociales. Entre los teóricos más destacados del aprendizaje, se encuentra David Ausubel (2002) con la teoría del aprendizaje significativo, teoría centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo; es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción. Según Ausubel (2002), el aprendizaje es relacional porque tiene en cuenta la estructura cognitiva previa del alumno a la hora de adquirir nuevos conocimientos. Lo esencial, por lo tanto, es el anudamiento sustancial de las nuevas

informaciones derivadas de la experiencia, con los conocimientos que el escolar ya poseía.

Por otra parte, el aprendizaje memorístico va perdiendo importancia, cuando el niño adquiere más conocimientos. Ausubel (2002) considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dos dimensiones: la primera, referida al aprendizaje puramente receptivo y la segunda, basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo. Ausubel (2002) demuestra que el aprendizaje y la instrucción interactúan, siendo relativamente independientes. Un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento preexistentes; es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto, a partir de su relación con conocimientos previos.

En consideración con lo anterior, las condiciones del aprendizaje significativo se centran en el uso del material de apoyo empleado por el docente, por cuanto éste no debe ser arbitrario; es decir, debe poseer significado en sí mismo. Un buen ejemplo de lo planteado, es el uso del instrumento musical, el cual establece en el estudiante una predisposición para el aprendizaje significativo; esto es, una motivación. Si el estudiante no relaciona enseñanza-instrumento-motivación y la ejecución se limita a la repetición ó a la memorización del material (partituras, esquemas rítmicos, melódicos, armónicos), no habrá aprendizaje significativo.

Desde otras particularidades, el aprendizaje significativo contempla algunas clasificaciones, a saber: aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de proposiciones.

### **3.6. El Programa de Música de la Universidad de Nariño y la Teoría curricular.**

Dada la complejidad de las realidades sociales y educativas, en la actualidad se evidencian rupturas de paradigmas epistemológicos en las ciencias y además, se consideran de particular relevancia, los contextos educativos.



El programa de música de la Universidad de Nariño, asume una posición ecléctica frente a los enfoques y los modelos de la teoría curricular. El área de música, privilegia modelos y enfoques que favorecen el logro de los objetivos misionales de la institución y del programa e implementa principios y prácticas curriculares que promueven los actuales avances en la pedagogía. En líneas generales, los elementos sobre los cuales se construye curricularmente el programa, aluden a tendencias educativas y pedagógicas provenientes del establecimiento de los nuevos requerimientos de la educación y de las teorías contemporáneas de la pedagogía y particularmente, de la enseñanza y aprendizaje de la música y su pedagogía. Desde esta perspectiva, la investigación y el desarrollo de las potencialidades de indagación, cumple un papel determinante en la formación del estudiante y es el elemento transversal que nuclea y articula los diferentes componentes del currículo, cada uno de los cuales, define de manera explícita un propósito de formación en investigación y consecuentemente promueve la adquisición de competencias investigativas al interior de ellos. (Universidad de Nariño, 2010)

El enfoque que rige al programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño es el cualitativo crítico social, que pretende,

Formar profesionales de la música en las áreas de pedagogía musical, interpretación, creación, investigación y producción musicales, con principios éticos, pensamiento crítico y sensibilidad social, que mediante la racionalidad comunicativa, desarrolle las facultades para interpretar y afectar en sentido constructivo la realidad regional y nacional a partir de la transformación de los objetos de conocimiento favoreciendo el desarrollo del ser personal y social, con criterios eco-armónicos y en el contexto de la pertinencia cultural.(Universidad de Nariño, 2010, p. 12)

En el programa de Licenciatura en música se adoptó el sistema de créditos de formación, lo cual permite la flexibilidad curricular, la integración de saberes (interdisciplinaridad) y mayor objetividad en la evaluación formativa. El programa reconoce las diferencias intrínsecas en el logro de las competencias.

La práctica musical conjunta se configura como un espacio de flexibilidad e interdisciplinaridad central para el programa de licenciatura en educación musical. Los estudiantes eligen de acuerdo con su instrumento e intereses formativos, el tipo de agrupación en la cual desean desarrollar esta práctica. La praxis musical, nuclea de manera orgánica los componentes de formación instrumental, historia de la música, estructuras, formación humana convirtiéndose en un espacio de desarrollo interdisciplinario para estudiantes y docentes (Universidad de Nariño, 2010).

En el programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño, se tiene en cuenta aspectos teóricos del orden pedagógico y didáctico del programa, como la re-significación de las estructuras curriculares y evaluativas, desde la expansión de la música.

En el diseño curricular, intervienen aportes procedentes de las principales teorías curriculares contemporáneas, desde Stenhouse y Carr y Kemmis, hasta Magendzo y otros. En la construcción curricular, se reconocen las teorías curriculares según los paradigmas técnico, práctico, investigativo y crítico social, y se aplican conceptos de ser humano, educación, ciencia saber y disciplina. La pertinencia y la pertenencia, constituyen características del currículo. A su vez, se implementan modelos curriculares alternativos y currículos por competencias.

La investigación, se proyecta como eje formativo del programa de música y del proyecto educativo institucional: la formación en investigación se distingue como eje transversal, en el diseño curricular. La formación en investigación se inicia en los primeros semestres del programa y se desarrolla contextualizado con los diferentes componentes del programa; desde las perspectivas de indagación y problematización de los propios procesos formativos, proporcionando empuje a las potencialidades investigativas del estudiante y en referencia al propio proceso de aprendizaje. Los elementos teórico-metodológicos se desarrollan en un componente específico del programa, que busca articular la investigación propiamente dicha (realizada por los docentes) a partir de la acción de involucrar a los estudiantes en los proyectos desarrollados por el programa. De esta forma, se potencian las

habilidades de los estudiantes, mediante su participación en proyectos concretos y en desarrollo.

El programa, se encuentra articulado como se explicará en detalle más adelante. El programa está diseñado por campos de formación, los cuales contienen las áreas, las asignaturas y los seminarios que se desarrollan. Los docentes de cada área concertan los programas específicos de las asignaturas, las cuales se diseñan considerando la investigación como eje transversal. En consecuencia, se introduce en la cátedra aspectos relativos al cumplimiento de los propósitos investigativos, al desarrollo de las competencias en investigación establecidas en el programa, de acuerdo con la misión, visión, propósitos y perfiles previstos.

Desarrollo de la investigación como eje transversal: Durante el semestre, se realizan tres jornadas académicas participativas (JAPAS) dirigidas a la planeación, la ejecución y la evaluación de la investigación como eje formativo en cada uno de los componentes. En ellas participan los docentes y estudiantes de los distintos componentes y áreas.

Formación por competencias: El programa se diseña en la perspectiva de alcanzar, a partir de competencias genéricas (desarrollo del ser individual y el ser social, competencias en investigación, competencias comunicativas) y específicas (competencias en educación y pedagogía, competencias laborales y técnicas de la disciplina musical, competencias pedagógicas para la enseñanza de la música), la formación de educadores musicales, los perfiles ocupacionales, profesionales y humanos planteados en su misión y visión, acordes con los planes y proyectos educativos de la institución y de la Facultad de Artes.

El modelo de competencias al que se alude, tiene que ver con el desarrollo de capacidades integrales para la realización de acciones profesionales, ciudadanas y pedagógicas, en los diferentes contextos en donde se desarrolla la praxis humana y profesional para los cuales el estudiante debe aprehender y desarrollar habilidades

inscritas en las dimensiones del saber *ser*, saber *conocer* y saber *hacer*: acciones que integradas, configuran las competencias requeridas en su perfil.

El aprendizaje del Piano complementario en el programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño, tiene como base metodológica los textos de los compositores Ferdinand Beyer y Carl Czerny. Estos métodos son de carácter progresivo en la técnica, entendida como “las destrezas que le permiten la adecuación de los medios físicos a la traducción de dicho contenido” (Narejos, 1998, p. 6); es decir, la manera cómo se ejecuta el piano.

La lectura pianística ha de ser entendida como el estudio de,

Los símbolos de la notación musical, que no son únicamente una serie de instrucciones para la ejecución (salvo en determinadas formas de música contemporánea), sino que engloban también aspectos de la estructura o significados de la música que no podrían estar presentes en una descripción puramente física de los sonidos. La partitura de música tonal explicita una relación de notas en medio de claves, medidas, alteraciones (...) y necesita que el lector las perciba, comprenda su significado (Dubost, 1990, p.102).

Los anteriores, son recursos fundamentales para desarrollar una destreza básica en el piano.

Además se propone que los estudiantes de piano como lo menciona Carlos Martin Bravo (s.f. p. 24) en un análisis del modelo de inteligencias de R Sternberg, donde haga una relación entre la teoría y su mundo interno, las relaciones entre él y su experiencia vital y las aplicaciones en un contexto determinado.

Los métodos Beyer<sup>1</sup> y Czerny<sup>2</sup>, se caracterizan por:

---

<sup>1</sup> Ferdinand Beyer fue un compositor alemán del siglo XIX, cuya obra más célebre, la Op. 101 es una serie de ejercicios progresivos para el aprendizaje del piano.

<sup>2</sup> Karl Czerny fue un compositor austríaco de finales del siglo XVII, alumno célebre de Beethoven. Escribió muchas obras para piano, adoptando una política de rigurosa codificación de la dificultad técnica.

- Lectura musical en dos pentagramas, de manera horizontal (entendiendo esta forma como la lectura de la parte melódica de la pieza o ejercicio musical) y vertical (referida hacia la parte armónica, tocar acordes fijos, desplegados o empleando motivos tipo bajo alberti).
- Análisis de los esquemas rítmicos, estructura, contrapunto rítmico, importancia rítmica en las dos partes.
- Ubicación espacial de las notas musicales en el piano.
- Sintaxis musical: entendido como frases musicales compuestas por un antecedente y un consecuente, bien definidas, análisis melódico de las frases, estilo, carácter y expresión de la obra.
- Desarrollo armónico, análisis formal y armónico, tonalidad y estructuras armónicas.

En la formación pianística, es muy importante el adiestramiento de la motricidad fina y para lograr este objetivo se fundamenta al aprendiz en la ejecución de escalas (sucesión melódica de sonidos ascendentes y descendentes), acordes (ejecución simultánea de dos o más notas), utilizando gestos musicales (entendidos como movimientos físicos que permiten una mejor ejecución del piano, sobre el ataque de las notas más el impulso que tiene el brazo hacia el teclado: tensión-relajación).

## CAPÍTULO IV

### APRENDIZAJE DE LOS CONCEPTOS Y LENGUAJES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS, DESDE EL CONTEXTO CURRICULAR.

El aprendizaje es “el proceso mediante el cual la experiencia causa un cambio permanente en el conocimiento y la conducta. El cambio puede ser deliberado o involuntario para mejorar o empeorar. Para calificarse como aprendizaje, este cambio necesita ser resultado de la experiencia, de la interacción de una persona con su entorno” (Woolfolk, 1996, p. 198).

Las teorías de la psicología del aprendizaje identifican que los estudiantes aprenden de sus experiencias y de acuerdo a sus necesidades. En este caso particular, el piano se convierte en una herramienta fundamental para su formación musical. Muchos educandos logran realizar rápidamente con el piano, diferentes esquemas rítmicos, arreglos, acompañamientos, etc., lo cual constituye una práctica musical contextualizada. A continuación, se presenta un ejercicio tradicional de Czerny, Op.599, ejercicio No. 5:



Figura No.1. Czerny, Op. 599. (1950), p. 4

Este ejercicio contiene negras en la mano derecha y blancas en la mano izquierda, tiene dos secciones A Y A<sup>1</sup>. La sección A se desarrolla entre Tónica y Dominante y la sección A<sup>1</sup> armónicamente está compuesta por el Subdominante Tónica y también dominante. El objetivo de este ejercicio es la formación de la mano (en el sentido de expandir los dedos anular y meñique), trabajar acordes en disposición melódica. La forma de abordar el ejercicio de manera tradicional es leerlo tal como está escrito. El ejercicio, en el momento del aprendizaje, conlleva dificultades, porque los estudiantes no contextualizan el contenido, simplemente se limitan a realizarlo sin sentido musical. De ahí que, el aprendizaje de la música esté rodeado de varios elementos unificadores: para entender cada uno de ellos se precisa investigar minuciosamente cada elemento, para comprender el porqué de cada actividad destinada al desarrollo de ciertas habilidades.

Para abordar el ejercicio, primero se contextualiza el contenido; es decir, se relaciona al medio del estudiante, con esquemas rítmicos musicales acordes a su quehacer musical. Por ende:

*“The human capacity for memory seems in effect limitless; this includes music just like other activities. Sigmund Freud wrote of ‘tunes that come into one’s head ... determined by ... a train of thought which has a right to occupy one’s mind’ (...) We know this from everyday experience. Millions of human beings who do not think of themselves as musicians can nevertheless recognize or recall thousands of musical items, be they nursery songs, popular songs, film music, hymns and so on, and the power of music to trigger associations in the memory is legendary (see Nattiez, 1989)”.*

Para desarrollar y afianzar el aprendizaje del piano, es importante abordar el aprendizaje de la música y en particular, del piano; a partir de la asociación de músicas contextualizadas en una memoria legendaria.

El análisis de las entrevistas realizadas para la investigación educativa etnográfica, permite detectar falencias: la falta de profundidad en las respuestas

obtenidas evidencia el desconocimiento de las realidades en torno al piano complementario, impartido por el programa.

Posner (1982) investiga el cambio conceptual y determina un doble mecanismo de aprendizaje: asimilación y acomodación o cambio conceptual. El autor no da cuenta de cómo se produce el mecanismo de cambio conceptual, tan sólo habla de las condiciones de dicho cambio. Numerosos autores han tratado de rellenar esta laguna con mayor o menor fortuna. Sin embargo, faltan modelos que sean más sustanciales y que expliquen lo que Pascual-Leone (1980. p. 125) llamó la *paradoja del aprendizaje*.

En el artículo pionero de Posner (1982) acerca del cambio conceptual, el enfoque se centra en el aprendizaje individual y se propone un doble mecanismo de aprendizaje: por asimilación o por cambio conceptual.

La citada *paradoja del aprendizaje*, nos deriva hacia interrogantes. Como lo manifestó Luffiego García, al problema de la emergencia de preguntas del tipo: ¿cómo surgen las representaciones en nuestro cerebro? ¿Cómo se construyen conceptos complejos a partir de simples? Las preguntas, afectan a las propias raíces de la construcción del conocimiento (2001, p. 382).

Los docentes, a través de los ejercicios, proyectan el conocimiento musical hacia el estudiante. La contextualización se realiza de acuerdo al interés particular de cada educando. Los alumnos, a su vez, adoptan una posición receptiva ante el nuevo conocimiento, lo cual genera un cambio en sus percepciones mentales y permite que se evalúe y se determine cómo pueden aprender y confeccionar un plan de trabajo que les ayude a gestionar un nuevo conocimiento estructurado y exento de inexactitudes, al momento de poner en práctica ese saber.

Escande (1996), define así la técnica: “técnica en sí, designa tanto al conjunto de procedimientos de un arte o ciencia como a la habilidad de una persona para hacer uso de dichos procedimientos (...) que debe surgir del control de la voluntad del intelecto sobre cada uno de los componentes del aparato motor” (p. 2).



En el contexto pianístico, la técnica hace alusión a los siguientes ítems:

- Cinco dedos (de dos a cinco notas sin cambio de posición), es decir ejercicios que no sobrepasan un registro de cinco notas en una misma posición del piano.
- Escalas (paso del pulgar, importante para evitar movimientos bruscos de la muñeca y a su vez ayudan a una correcta ejecución del piano), sucesión de sonidos de manera ascendente y descendente.
- Arpeggios (acordes desplegados), sucesión melódica ascendente y descendente de un acorde.
- Acordes (tres o más notas a la vez).

Narejos (1998), identifica otros recursos pianísticos que se deben tener en cuenta al momento del aprendizaje del piano:

A.- Acción del peso propiamente dicho:

- ✓ Caída del peso total del brazo elevando la mano (*martellato*)
- ✓ Caída del peso del brazo desde la superficie del teclado (*non legato*)
- ✓ Desplazamiento lateral del peso por rotación (*non legato*)
- ✓ Desplazamiento lateral del peso por movimiento elíptico del antebrazo (*legato*)
- ✓ Retención natural del peso (*staccato*)
- ✓ Lanzamiento directo del peso con rebote natural (*con bravura*)
- ✓ Apoyo de una carga ligera sobre los dedos firmes (*jeu perlé*)
- ✓ Toque ligero con carga mínima sobre la tecla (*Leggiero-leggieramente-leggierissimo*)

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

- ✓ Con caída del peso del brazo (*martellato-non legato*)
- ✓ Con caída del peso de la mano (*non legato*)
- ✓ Con caída del peso propio de los dedos (*non legato, con bravura, leggiero*)
- ✓ Impulsión de estos tres pesos (*staccato*) (pp. 3-4)

Los elementos anteriores ayudan a la interpretación del piano, es decir: "La competencia interpretativa se asocia a la capacidad del pianista para transmitir el "mensaje musical" contenido en la partitura" (Narejos, 1998, p. 6).

Los estudiantes del departamento de Música coinciden en que la técnica va ligada a la interpretación: esto se puede observar mediante los ejercicios propuestos para la ejecución instrumental, métodos Beyer y Czerny, que aportan los ítems relacionados más arriba.

Un aspecto negativo detectado, se relaciona con la inadecuada postura frente al piano: los estudiantes reflejan tensión muscular al momento de ejecutar los ejercicios técnicos. Cuerpo, brazos y manos no armonizan.

Para el aprendizaje de los ejercicios, cada estudiante asimila y acomoda el nuevo conocimiento de acuerdo a su interés particular; por ejemplo, los arpeggios son muy utilizados en algunos esquemas rítmicos (salsa, balada, etc.) los cuales son inherentes a su entorno musical. Las escalas permiten realizar interpretaciones con mayor fluidez y son aplicables para la creación musical e improvisación de la misma.

Según Neuhaus (1973), son muy importantes para el aprendizaje del piano, tres elementos: a) la música que se desea interpretar. Se hace alusión a las partituras, a los audios, las transcripciones, el contexto donde se gestó la pieza musical; b) el pianista. Hace referencia a la persona que va a interpretar el instrumento y conoce su fisonomía corporal (dedos, manos, antebrazo, brazo, hombros, espalda, etc.) para tener una mejor solvencia en la ejecución del piano, y así evitar tensiones y espasmos musculares que van a afectar notoriamente su interpretación; y c) el piano. El autor, insiste en la importancia de dejar desplazar la mano con naturalidad, con la simple acción de los dedos, más la gravedad sobre el teclado.

En las ocho entrevistas realizadas (4 estudiantes y 4 docentes), se distingue una dicotomía entre la técnica y el contexto. Esta situación, es expresada por dos de los cuatro docentes entrevistados, así:

- *“más preparación en técnica para que ellos puedan [...] preparar, y montar las obras o el repertorio que se necesita... en el sitio donde estén laborando, entonces necesitan un poco más de preparación, técnica, entonces van a estar más preparados, más motivados”.* (Respuesta de Felipe Gil, docente, anexo A, pág.103).

- *“Entonces uno se desenvuelve en ese medio, y pues nuestro oído... O sea, está muy poco entrenado, si te das cuenta, ¿sí o no? O sea, uno sale de acá, uno escucha una sonata de Beethoven y eso parece que lo hubiera compuesto un extraterrestre. O sea, no entiende ni papa (sic) de qué es lo que está pasando allí”.* (Respuesta de Alfonso Ramírez, docente, anexo B, pág. 108).

Para replicar la teoría del aprendizaje significativo planteada por Ausubel (2002), y Ausubel, Novak y Hanesian (1978); los docentes habrán de enfrentarse a las demandas de cambio que solicitan los alumnos y se verán impulsados a actualizarse en nuevas formas de afrontar el aprendizaje.

Las entrevistas realizadas en el marco de la investigación, permiten conocer de modo implícito el aprendizaje del piano, expresado por los mismos alumnos y docentes. Por lo tanto, la realidad del aprendizaje del piano no es coherente entre la teoría y el contexto: en algunos casos, los alumnos se concentran en el aprendizaje memorístico de contenidos que están relacionados entre sí de modo arbitrario.

A través de la experiencia académica, se evidencia que la contextualización del conocimiento genera en los estudiantes un mejor desenvolvimiento en el quehacer musical y se aplica en la integración y operatividad de las diferentes agrupaciones musicales.

Indagar en aspectos curriculares en el programa de Licenciatura en Música permite determinar las diferentes modificaciones que en su trayecto ha sufrido el programa: desde el análisis de las asignaturas hasta el papel que debe jugar el docente en el proceso de formación de un Licenciado. Así, se encuentra que este componente, responsable del perfil específico musical del programa, desarrolla las unidades de formación básica y especializada, pertenecientes al ámbito de la música, contextualizadas en el entorno cultural de la región.

El desarrollo de las competencias musicales específicas a partir del conocimiento teórico de la música y sus gramáticas, así como la necesaria relación con la formación auditiva se configuran en el área de estructuras de la música. La formación instrumental tiene en el instrumento principal y en la práctica musical

conjunta, la responsabilidad de desarrollar en el estudiante las competencias para la ejecución profesional de un instrumento y la práctica del mismo en agrupaciones de distinto formato y en repertorios contextualizados con las realidades musicales del estudiante. La formación complementaria a este componente y la articulación entre éste y los otros componentes del programa la provee el área de piano complementario, taller vocal e informática musical, concebidos como acción formativa en sí mismos, pero también como formación complementaria y herramienta necesaria para apoyar el desarrollo de las competencias previstas en el componente y las necesarias para la docencia de la música, acordes con el perfil del estudiante. Por lo tanto, en el aprendizaje se debe tener en cuenta la relación que éste tenga frente al contexto curricular del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño. De ahí que, aprendizaje y contexto curricular estén ligados de manera intrínseca. Al respecto, el área didáctica en el PEP, se expone así:

Promueve la utilización del piano como herramienta para la docencia musical atendiendo a sus particulares posibilidades como instrumento acompañante, como instrumento facilitador de ambientes sonoros armónicos y melódicos para la formación de la estructura auditiva del estudiante (...) contribuye desde su utilización como herramienta didáctica con la actividad docente profesional del estudiante (Universidad de Nariño, 2010, p. 27).

El PEP enlaza el aprendizaje del piano en el desarrollo de las técnicas básicas del instrumento, en función de su utilización como herramienta didáctica en el trabajo de aula.

El PEP promueve la apropiación del instrumento, para la promoción de didácticas específicas relacionadas con el entrenamiento auditivo y la formación de la memoria musical de los educandos.

El piano brinda posibilidades de acompañamiento del repertorio escolar y de la música tradicional en agrupaciones de diferente índole; además el educando necesita conocer algunos términos básicos que le ayudan a comprender mejor un texto musical desarrollado en el piano. Adam Bonilla expresa en relación con el lenguaje técnico: “Es también llamado tecnicismo o voces técnicas que se emplean

en el lenguaje científico y tecnológico, algunos son uso generalizado pero la mayoría son de empleo particular. En cada rama de la ciencia para conocer el significado de las palabras técnicas es necesario consultar los diccionarios especializados en cada rama” (2012, p. 1). En la música, el lenguaje técnico se proyecta así: “El dominio del lenguaje musical implica la posesión de un código que permite razonar sobre la música utilizando los términos adecuados para que la comunicación sobre ésta pueda ser compartida, implica conocer los conceptos necesarios para analizarla, apreciarla y supone también la capacidad para su realización ya sea en el aspecto de lectura, interpretación, improvisación o composición” (Peñalver, (s.f.), p. 6).

Para realizar una adecuada apropiación de los contenidos que se plantean en el aprendizaje del piano, es muy importante tener en cuenta los aspectos curriculares consignados en el programa. Ayuda también, tener conciencia de qué se va a aprender, plantear qué se puede hacer con esos conocimientos y activar el deseo de aprender. En el aprendizaje musical significativo son importantes ambos roles: el del docente y el del estudiante y la postura favorable al querer aprender. Al respecto, Neuhaus plantea así el rol del docente: “*The teacher performer offers a number of undoubted advantages compared to one who is a teacher only—and first of all the advantage of being a living example—yet, to a certain extent, one who is purely a teacher in a way to be more of a piece*”. (1973, p.169)

Neuhaus (1973) señala que el docente que está en acción con el piano, como intérprete de éste puede ofrecer mejores ventajas y estrategias de aprendizaje a quien no está en acción con el piano y trabaja solo en el ejemplo. Por otra parte, el estudiante ha de asumir una actitud receptiva acerca de las posibilidades estratégicas de aprendizaje que el docente le ofrece.

Lo anterior, lleva a reflexión profunda acerca del currículo, lejos de la simple designación como inventario de contenidos:

Aunque es mucha todavía la incertidumbre, por el momento hay claridad sobre la existencia de un conjunto de procesos de planificación y autorregulación mental directamente vinculados con el estado de ánimo y orientación general del sistema cognitivo, que van más allá de la especificidad de contenidos

disciplinarios y que influyen en las decisiones y en los logros de los alumnos, es decir, que las estrategias están, en definitiva, influenciadas por numerosos factores de la más variada naturaleza. (Pozo & Monoreo, 1999, p. 3).

Como ejemplo de aprendizaje musical no relacional, se cita el ejercicio No.5 de Czerny, Op.599 sección A, donde se observa un ejercicio memorístico sin sentido, como se muestra en la figura No. 2:

C G7 G7 C C G7 G7 C

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

5 5 1 1 1 1 5 5 5 5 1 1 1 1 5

Figura No. 2. Ejercicio No. 5, Czerny, Op. 599 sección A.

En la siguiente figura, se muestra cómo se aborda el ejercicio de la manera tradicional careciendo de sentido para el estudiante, aclarando que es para articulación de los dedos, modificando la estructura rítmica original. Se toma como ejemplo, los cuatro compases iniciales:

Figura No. 3. Ejercicio empleando 4 compases iniciales.

Fuente: Esta Investigación

Ahora, para que tenga sentido para el estudiante, iniciamos con la parte armónica, dando a conocer la importancia y la aplicación en su quehacer musical, posibilitando al instrumento como una herramienta armónica vital para su formación profesional:



Figura No. 4. Inicio con la parte armónica.

Fuente: Esta Investigación

Dependiendo de la pericia del docente, este ejercicio puede ser modificado rítmicamente con las funciones armónicas I—V7—I, y aplicarlo en otros contextos rítmicos, modificando la mano izquierda; como por ejemplo, el esquema rítmico de cumbia.



Figura No. 5. Modificación rítmica con las funciones armónicas I—V7—I

Fuente: Esta Investigación

Además, se puede jugar rítmicamente con otros esquemas, modificando así su estructura y para el estudiante cobra relevancia el aprendizaje del ejercicio. Ejemplo: Esquema de Vals, conservando digitación.

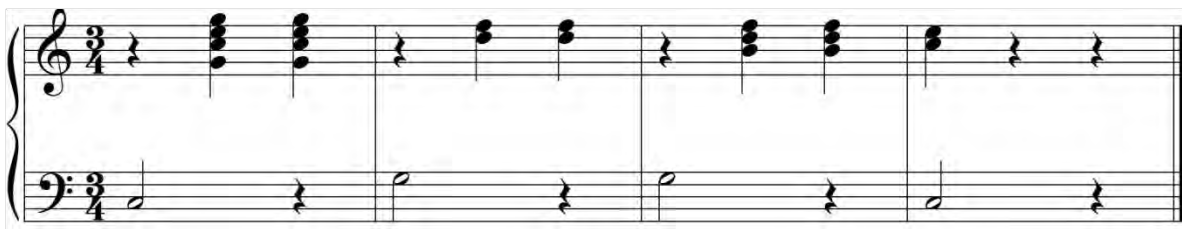


Figura No. 6. Modificación de estructura, esquema de vals, conservando digitación.

Fuente: Esta Investigación

La secuencia que se empleó en el ejemplo de aprendizaje musical significativo, para la formación del estudiante como pianista acompañante, -en su rol como docente-, permitió la modificación de estructuras tradicionales e incorporar un nuevo conocimiento: en este caso, el esquema de balada aplicado al ejercicio No. 5 de Czerny, Op.599; como se muestra a continuación:



Figura No. 7. Esquema de balada aplicado al ejercicio No. 5 de Czerny, Op.599.

Fuente: Esta Investigación

Todo lo anterior, permite: "conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos para aprender más y mejor esos contenidos y hacerlo paulatinamente de manera más autónoma". (Pozo & Monoreo, 1999, p. 1).

Al retomar el ejercicio No. 5 de Czerny Op.599 los cuatro primeros compases de la sección A<sup>1</sup>:

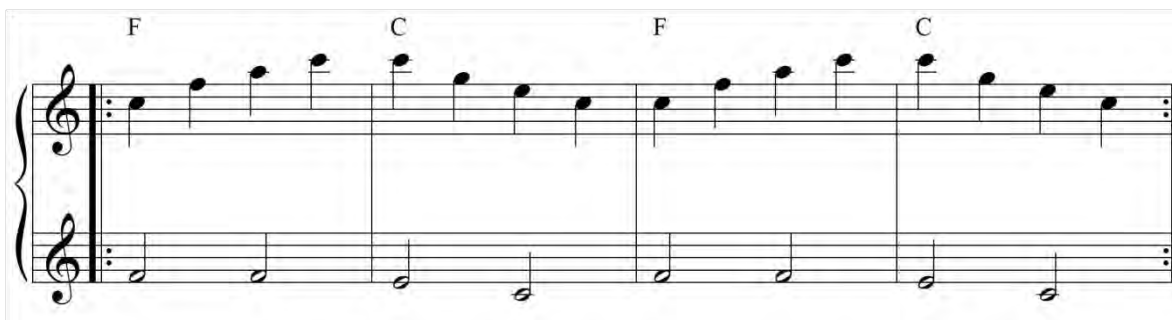


Figura No. 8. Cuatro primeros compases de la sección A<sup>1</sup>

Fuente: Esta Investigación

Se puede trabajar en contexto, modificando sólo la tonalidad, y así "van más allá de la especificidad de contenidos disciplinares y que influyen en las decisiones y en los logros de los alumnos, es decir, que las estrategias están, en definitiva,



influenciadas por numerosos factores de la más variada naturaleza” (Pozo & Monoreo, 1999, p. 3).

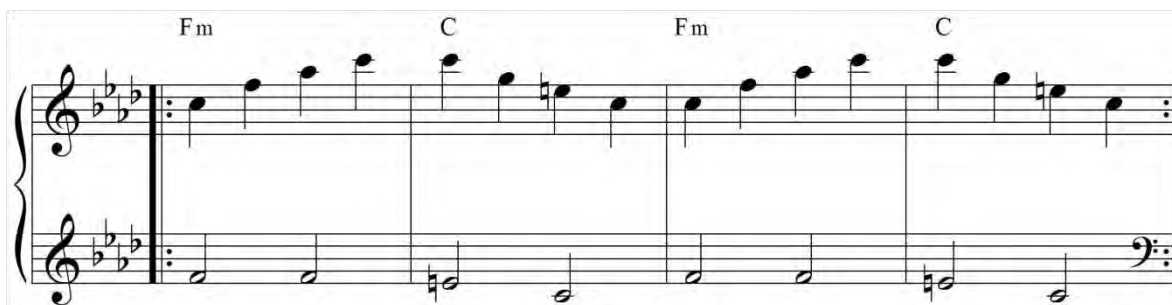


Figura No. 9. Cuatro primeros compases de la sección A<sup>1</sup>, con modificación de tonalidad

Fuente: Esta Investigación

Como se dijo anteriormente, cambiar algunas tonalidades permite al estudiante una mejor asimilación del conocimiento y por ende, un mejor aprendizaje de los contenidos aplicados a su entorno cotidiano, conservando la digitación original de la mano derecha, como se muestra en las siguientes figuras:

Esquema de Bossa Nova, tonalidad mayor.



Figura No. 10. Esquema de Bossa Nova, tonalidad mayor.

Fuente: Esta Investigación

Esquema de Bossa Nova, Tonalidad menor.

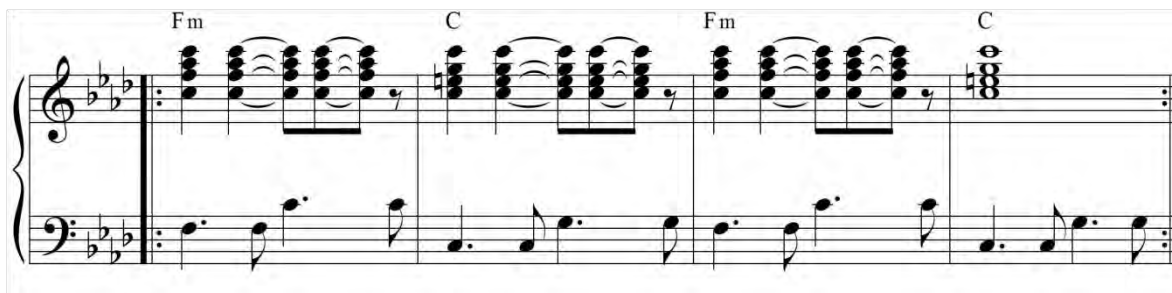


Figura No.11. Esquema de Bossa Nova, Tonalidad menor.

Fuente: Esta Investigación

Esquema de Salsa, Tonalidad menor.

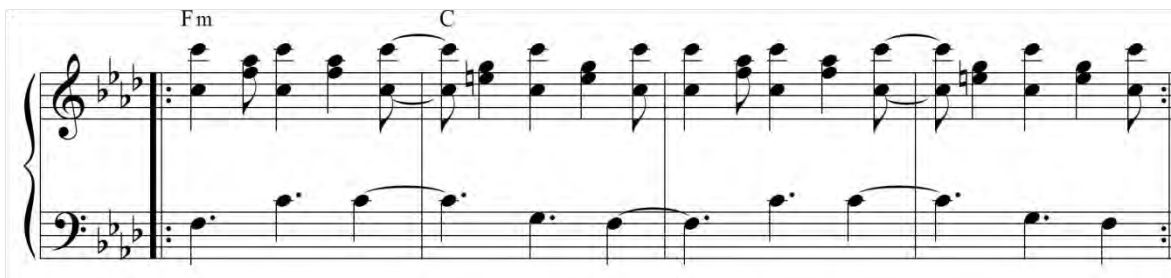


Figura No. 12. Esquema de Salsa, Tonalidad menor.

Fuente: Esta Investigación

Esquema de Cumbia, tonalidad menor.



Figura No. 13. Esquema de Cumbia, tonalidad menor.

Fuente: Esta Investigación

Esquema de pasillo, Tonalidad menor.



Figura No. 14. Esquema de pasillo, Tonalidad menor.

Fuente: Esta Investigación

En base a todo lo anterior, se concluye que el docente encargado de la asignatura de piano complementario, de acuerdo con lo estipulado en el plan de estudios del programa de Licenciatura en música de la Universidad de Nariño, es el sujeto llamado a generar nuevos procesos de aprendizaje, con el uso de métodos que le permitan al estudiante un aprendizaje autónomo y significativo, empleando las herramientas disponibles en el aula de clase.

**CAPÍTULO V**  
**ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.**  
**COHERENCIAS E INCOHERENCIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.**

ANÁLISIS	PRIORIZACIÓN
<b>COHERENCIAS</b>	
<b>Coincide técnica y motivación</b>	Según el análisis efectuado, la técnica y la motivación van en equilibrio; música contextualizada de acuerdo a las necesidades del medio para trabajar.
<b>Música clásica con musicalidad</b>	Musicalidad se refiere a todo: a la parte emotiva, articulaciones, fraseos y sentido para los estudiantes y docentes.
<b>Estudio y práctica</b>	El número de horas que se dedican al estudio y práctica del instrumento para lograr los fines propuestos.
<b>INCOHERENCIAS</b>	
<b>Asesoría docente</b>	No hay un acercamiento claro entre docente y estudiante ya que los canales de comunicación no son los mejores.
<b>Práctica musical</b>	Concebida como ensambles instrumentales.
<b>Historia</b>	No hay un acercamiento a la historia. Este aspecto es muy importante para su labor docente o instrumental.
<b>Lectura</b>	Los estudiantes carecen de hábitos de lectura musical y literaria que se relaciona con la historia.

Cuadro de análisis coherencias e incoherencias del aprendizaje del piano. Fuente: Botina y Cabrera, 2014.

### 5.1. Coherencias.

- ❖ **TÉCNICA Y MOTIVACIÓN.** Según el análisis investigativo, la técnica y la motivación van en equilibrio, música contextualizada de acuerdo a las necesidades del medio para trabajar.

En la experiencia docente, se ha llegado a la conclusión que cuando hay una buena motivación, el estudiante tiene claridad sobre la existencia de un conjunto de procesos de planificación y autorregulación mental, directamente vinculados con el estado de ánimo y orientación general del sistema cognitivo (Pozo & Monoreo, 1999). Es decir, el estudiante tiene facilidad para asumir nuevos conocimientos y contextualizarlos en su quehacer musical. Situación que se confirma en las prácticas musicales efectuadas en diferentes agrupaciones musicales, como acompañante, intérprete solista, adaptaciones musicales que sirven como recurso didáctico en el aula de clase.

8.

Figura No.15. Cadencias perfectas entre los grados I – V en tonalidad mayor

Como se observa en la anterior figura, el ejercicio trabaja cadencias perfectas entre los grados I – V en tonalidad mayor, conducción de voces para evitar saltos innecesarios, gestos en las manos que son indicados a través de las ligaduras de expresión y éstos a su vez, indican las dinámicas (I Tónica, piano; V Dominante, Forte), muestran inicios y finales de frase.

En la elección de la pieza para praxis musical, se observa que las cadencias y dinámicas se relacionan con la musicalidad y en la ejecución de las ligaduras a través de los gestos de la mano, se desarrolla la técnica. Esto generará en el estudiante una motivación más contextualizada para el aprendizaje del piano complementario. La advertencia de Ausubel, Novak y Hanesian (1978), al clasificar el aprendizaje en las categorías de representaciones, conceptos y proposiciones,

plantea la complejidad que reside en la comprensión de la significatividad de los procedimientos de aprendizaje.

En un esfuerzo por implementar el concepto de significatividad, se incorpora el siguiente ejercicio, mediante la modificación de la figura No.15, como se muestra a continuación:

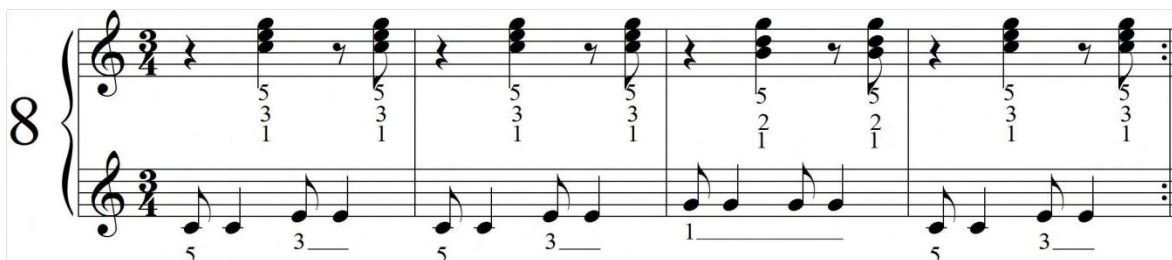


Figura No.16 (Esquema de Pasillo).

Fuente: Ejercicio de Czerny No. 8 Modificado en la presente investigación

Se aplica a un esquema rítmico particular, en este caso, pasillo sin perder el horizonte del ejercicio como tal.

En un intento de aproximación a la significatividad de los procedimientos de aprendizaje del piano, en los alumnos y en los docentes, se realizaron las entrevistas abiertas, semi-estructuradas. A continuación, se transcriben algunas de las respuestas suministradas por los participantes:

**P: ¿Usted considera que dentro del programa de música en el área de piano complementario se ofrece esta formación o hace falta mejorarla?, ¿qué opinión tiene acerca de esto?**

- *Entonces cuando hablamos de contextualización, se habla de eso precisamente, o sea de que la academia se adapte o se fusione con el medio, cierto? Que sirva a las necesidades del medio. Entonces ahí es donde nace un verdadero, me imagino, un verdadero proyecto de investigación inicial, que podría ser cómo hacer que la academia, o que el medio nutra a la academia y la academia se nutra del medio y viceversa, que la academia también nutra al medio.(Docente).*

Criterio para mejorar: determina falta de fusión entre el medio y la academia. Resalta la importancia y correlacionamiento de teoría y praxis, y establece enlace entre la academia y el contexto.

- *Cuando yo entré a estudiar con Manfret, las clases con Manfret, era una parte en el salón de clase, y la mayor parte era en la casa de él, ¿si me entiende?, y la clase no era solamente toque el piano, no, a veces tú llegabas y ya estaba viendo un video, te hacía sentarte, te dejaba ver el video, y bueno, hacíamos clase, te explicaba todo lo concerniente acá y después mirabas videos, seguías escuchando música, viendo videos, pero todo era guiado. (Docente).*

Criterio para mejorar: establece la relevancia de la Motivación y la clase activa.

- *Más preparación en técnica para que ellos puedan desarrollar. O sea para que ellos puedan preparar, y montar las obras o el repertorio que se necesita en el, en el sitio donde estén laborando, entonces necesitan un poco más de preparación, técnica, entonces van a estar más preparados, más motivados para, para hacer lo que quieran. (Docente).*

Criterio para mejorar: define debilidades en aspectos técnicos, los cuales, implementados, incidirán en la motivación.

- *Entonces uno se desenvuelve en ese medio, y pues nuestro oído (...) O sea, está muy poco entrenado si te das cuenta, ¿sí o no? O sea, uno sale de acá uno escucha una sonata de Beethoven y eso parece que lo hubiera compuesto un extraterrestre. O sea no entiende ni papa de qué es lo que está pasando allí. (Docente).*

Criterio para mejorar: fortalecimiento del contexto.

- *Más que todo la motivación, si uno llega a una clase, y uno ya desde el principio le tiene miedo al docente. Uno se frena en todo lo que uno quiera aprender, tan solo con el simple hecho de llegar allí y tenerle miedo al maestro. ¿Por qué? porque no hay preguntas, para el estudiante todo está bien porque si se equivoca, cree que todo está mal, sí, entonces eso ahí frena y hay una barrera en la motivación, si uno es motivado, con el docente entonces uno puede hacer las diferentes preguntas y el docente simplemente se las va brindando y uno tiene más avance en el aprendizaje del instrumento, cualquiera que sea. (Estudiante).*

Criterio para mejorar: plantea que le corresponde al docente incentivar la motivación.

- *No, no pues con las obras, también se pueden trabajar técnica, por ejemplo esos ejercicios rítmicos, el, esos esos ejemplos rítmicos de populares, se puede trabajar técnica, también. (Docente).*

Criterio para mejorar: propone fortalecer aspectos técnicos, realizar ejercicios rítmicos en contexto, impulsando la motivación.

- *Motivación sería más grande si la preparación técnica fuera mejor. (Docente).*

Criterio para mejorar: identifica debilidades en técnica, motivación y contexto.

- *sería mejor porque, de todas formas yo, yo veo ahí, hay marchas, himnos y cosas populares que necesitan un desarrollo técnico alto, que eso no es tan fácil. No es fácil la música y la música diríamos popular entre paréntesis tiene muchos motivos rítmicos complejos, necesitan una una destreza del, del intérprete pues sólida, eso sería. (Docente).*

Criterio para mejorar: opina que se requiere mayor destreza técnica. Valora la interpretación de la música popular.

- *Debe procurar tener una cierta confianza con el estudiante, esta confianza para para permitir que el estudiante, de su punto de vista que puedan ser críticas a la clase o simplemente ideas que ayuden al mejoramiento conjunto de la clase, eeeh considero que si un estudiante está motivado para, para enfrentar, pues un instrumento, para asumir un aprendizaje del instrumento. (Docente).*

Criterio para mejorar: considera importante la intervención activa del estudiante y la predisposición motivacional, decisiva. Determina debilidades en contexto y técnica.

- *Si yo debo enseñar un estudio técnico, que, que, pues si uno lo, lo hay muchas maneras de enseñarlo, va a ser algo muy rígido pues porque es música clásica, que en el contexto que a veces no les dice mucho a la gente, entonces asociar las cosas clásicas con las cosas populares, -que ellos conocen-; entonces, por ejemplo los estudiantes, casi nadie eeeh no, no ha dejado de escuchar una balada, entonces si uno asocia la parte armónica de un estudio técnico, con una balada por ejemplo o con cualquier otro ritmo, que le sea familiar, lo van a poder asimilar con mayor facilidad y también con mayor gusto.(Docente).*



Criterio para mejorar: incorporar técnica y contexto, lo cual potenciará la motivación.

- *las técnicas pues a uno le, le enseñan pues a desenvolverse mejor, yo puedo estudiar eso en mi casa, gracias a lo que usted me ha enseñado, lo puedo estudiar pues en cualquier otro lado y de esa manera puedo ir dándole agilidad a mis dedos, soltándolos y pues ya desarrollando mi proceso. (Estudiante II Semestre).*

Criterio favorable: Técnica.

- *Bueno, considero que, que en, en la asignatura de piano los profesores, eeh, eeh, pues, en particular mi profesor eeh analiza mucho, la técnica al instrumento eeh a veces me corrige algunos movimientos de la mano, algunos gestos corporales que yo aplico eeh, eeh, además me motiva. No sólo se rige por lo que ya está predispuesto a enseñar sino, eeh, aparte, eeh, va con otros métodos y con lo que uno quiere buscar. (Estudiante IV Semestre).*

Criterio favorable: Técnica, método de enseñanza y motivación.

- ❖ **MUSICALIDAD (Música Clásica):** musicalidad se refiere a todo: a la parte emotiva, articulaciones, fraseos y sentido para los estudiantes y docentes.

En este aspecto, es importante aclarar la diferenciación de la musicalidad entendida como un lenguaje metafórico y la descripción musical: hay que distinguir entre lo que una persona *crea* sentir con la música y su percepción del carácter de la música en sí. Por ejemplo, puede ser perfectamente posible que se perciba en una pieza de música un aire general de alegría pero que resulte “*irritante*” para un oyente determinado que adopta una actitud cínica; o que una música solemne o patriótica parezca divertida a un extraño por su aire pretencioso (Swanwick, 2000).

La música clásica es entendida históricamente como un arte musical que exige una atención cuidadosa; que el público para quien ensayan, si lo hay, estará sentado y callado durante la interpretación (Green, 2001); además este tipo de música necesita cuidado al momento de escuchar, para entender el discurso musical tanto del autor de la obra, como de quien la ejecuta.

Martínez (2000), afirma que nuestro aparato cognoscitivo es incapaz de trabajar sin usar continuamente las analogías. Nuestra mente capta la naturaleza de las cosas desconocidas, por su relación analógica o por su similitud estructural. La enseñanza de la musicalidad, por consiguiente, adquiere significatividad, si es impartida con enfoque analógico.

En consideración con lo anterior, es posible incorporar al contexto del programa de Licenciatura en Música, no solo la perspectiva de la música clásica, sino también de las expresiones musicales implícitas en el medio regional, nacional e internacional. En este sentido, darle relevancia por ejemplo, a la música tradicional que pretende comunicar estados emotivos de alegría, tristeza, etc. Lucy Green (2001), se encarga de acentuar la apreciación de la música popular, al declarar que en el ámbito anglófono este concepto designa toda aquella música que no es música clásica; o sea, la que se escucha continuamente a través de los medios de comunicación de masas: música salsa, rock, música pop (...).

Nuestro entorno musical y en especial, el programa de Licenciatura en Música, está influenciado por diferentes músicas, las cuales, incorporadas al programa, propiciarán un aprendizaje musical significativo, que impactará en el desenvolvimiento profesional y en la aplicabilidad técnica y musical.

En un intento de aproximación a la significatividad de los procedimientos de aprendizaje del piano -en los alumnos y en los docentes-, se transcriben a continuación, algunas de las respuestas suministradas por los entrevistados:

***P. ¿De acuerdo a este punto, usted considera que dentro del programa de música en el área de piano complementario se ofrece esta formación o hace falta mejorarla, qué opinión tiene acerca de esto?***

- *Pero de nada te sirve si tú no le has enseñado a apreciar el verdadero valor que tiene esa música, sí, a sentir cada cosa, a apreciar las armonías, el fraseo, es que el fraseo, no es una vaina netamente teórica, el fraseo es una cuestión de sensación musical, de lógica musical, de gusto musical, entonces, si te das cuenta pues, es un proceso y la responsabilidad es de nosotros, sí. Lo que pasa es que uno a veces es descuidado en sus clases. (Docente).*

Aspecto relevante: compromiso en la enseñanza del instrumento (ética).

- *Por algo se enseña en la escuela de piano de todos los semestres, por algo se enseña el ritmo de salsa, cierto, porque así, porque nosotros vivimos en un contexto totalmente distinto al europeo. (Estudiante)*

Aspecto resaltado: contexto.

- *Y la música clásica con musicalidad. Bueno, es que puede ser música clásica, música la que quiera. Todo es un idioma. Entonces, pues que tiene que ver con fraseos, eeeh con las recolecciones y todo lo que dice aquí, sino que en la música clásica se puede con más claridad explicar esas cosas, ¿sí me entiende? (Docente).*

Aspecto sobresaliente: práctica musical con base en la música clásica.

- *El fraseo, la articulación y todo bueno eso de fraseo articulación, y entonaciones y todas esas expresiones musicales son para todo tipo de música, para todo tipo no solamente en la música clásica sino para los tangos, la salsa, para el merengue, las baladas, para todo tipo de música. Es un solo idioma, las articulaciones y los fraseos, para todo tipo de música. Uno no puede dividir, que la música clásica toda es la misma. Si y lo ideal es que todo se interprete al mismo nivel con el mismo fraseo y articulaciones para que la música esté bien hecha, ¿no? (Docente).*

Aspecto relevante: musicalidad y contexto.

- *La musicalidad es algo pues difícil de definir, que es bastante de cada quien, bastante que cada persona tiene una musicalidad diferente y también de interpretar, de manera diferente. Pues lo divertido -digámoslo así-, de la música, que nadie va a tocar igual a otro, entonces la musicalidad es algo, que se puede ir despertando en los estudiantes. O sea, hacer una frase una persona que comienza; al segundo día de un instrumento no va hacer una frase que alguien que lleva tocando diez años en algún instrumento, entonces es algo que no se impone pero sí se puede ayudar a desarrollar mucho, en el transcurso de unas clases. (Docente).*

Aspecto resaltado: musicalidad y Pedagogía (Enseñanza-Aprendizaje).

- *Pues esto, me parece que en la manera que lo hemos venido aplicando eeeh, como usted pues nos exige en los parciales, que miremos los matices que tiene cada ejercicio, que uno no solo debe tener plano el ejercicio sino, -en un solo volumen por decirlo así-, sino disminuírsele, subírsele para que tenga pues cierto grado de..., como de que..., pues lo que dice ahí, de musicalidad. De sentido. (Estudiante II Semestre).*

Aspecto destacado: musicalidad.

Estudiante:

- *La música académica que mayor facilidad para explicación de los temas que dice aquí, no sé articulaciones, fraseos, todo eso, da o sea tiene más herramientas para esa enseñanza [...] que no solo está hecha para disfrutar sino para aprender. Por lo tanto, es importante enseñarla, porque ahí hay herramientas suficientes como para decir, o explicar de mejor manera cada, cada tema que está aquí. (Estudiante).*

Aspecto señalado: musicalidad.

Estudiante:

- *bueno eeeh, mi opinión eeeh, es que, al tratar los ejercicios y las obras para cada, para cada semestre, que he estado, ¿no? eeeh se ve muchos aspectos como... como habla también de la emotividad, no solo es por tocar, leer unas notas, sino darle un sentido a la música y buscando siempre la mejor articulación, fraseos, sentidos, cómo hablo y sobre eeeh, también el repertorio de música clásica, conocer de cada compositor su obra. (Estudiante IV Semestre).*

Aspecto destacado: musicalidad, repertorio y contexto de música clásica.

- ❖ **ESTUDIO Y PRÁCTICA:** el número de horas que se dedican al estudio y práctica del instrumento para lograr los fines propuestos.

En los aspectos de estudio y práctica, es importante conocer elementos implícitos del aprendizaje que expresan y ponen en práctica alumnos y profesores vinculados al programa de piano. Tendremos en cuenta la advertencia de Pozo (1994), en el sentido de analizar las situaciones de aprendizaje conforme a las dos dimensiones: la primera, puramente receptiva (memorística) y la segunda, basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo.

En esta perspectiva, el estudio de ejercicios para el piano complementario depende de la instrucción procedimental impartida por el docente (eficaz, clara, oportuna). La práctica está basada en cómo el estudiante receptiona y asimila los conocimientos adquiridos y a partir de ellos, genera nuevos estudios de aprendizaje

para cualificar su quehacer musical. La ejecución incorporará el descubrimiento espontáneo.

El aprendizaje musical significativo viene dado por una relación de motivación (técnica, musical, procedimental) y la significatividad en consecuencia, va ligada a la disposición a esforzarse, asimilar conocimientos, realizar apropiación instrumental, proyectar dominios de aprendizajes musicales. La ejecución no se limitará a la repitencia memorística del material recibido por el estudiante. En esta línea, le corresponde al docente, la contextualización del material de enseñanza al entorno musical.

En relación a los estudios y a la práctica del instrumento, los entrevistados, estudiantes y docentes del departamento de música de la Universidad de Nariño, emitieron las siguientes respuestas:

***P. ¿De acuerdo a este punto usted considera que dentro del programa de música en el área de piano complementario se ofrece esta formación o hace falta mejorarla, qué opinión tiene acerca de esto?***

- *Sí. Yo creo todo el mundo tiene que practicar. La música es de constancia y práctica, no hay discusión en eso. (Estudiante).*

Énfasis en la práctica.

- *Sí, eso, pues eehh tiene que estar... obviamente estudiar todo los días, todos los días y, y la mayor cantidad de horas que se pueda. Por lo mínimo seis horas diarias: por las mañanas siempre la del calentamiento, el calentamiento técnico y el trabajo de todas las obras, el repertorio que tenga, cualquier tipo de música, para poder llegar a tener un nivel profesional serio, ¿no? (Docente).*

Acento en el estudio y la práctica.

- *No, pues yo cada momentico libre que tengo en mi casa con organeta. (Estudiante II Semestre).*

Énfasis en el estudio y la práctica permanente.

- *Claro, ¿no? eso es como todos los instrumentistas. Si quiere lograr cierto nivel, o sea, si se quiere lograr un buen nivel se necesita estudiar diario para mejorar la técnica. O sea, son para mejorar. (Estudiante).*

Importancia del estudio y la práctica diarios.

- (...) *porque está estudiando mal y cuando se da cuenta de eso, eeeh, al final las horas de estudio que ha invertido son en vano. En cambio que, si tuviera una, dos horas de sincero estudio a profundidad y de calidad, le va a rendir más que a un estudiante que, pues, se la pasa estudiando con una mala técnica. (Estudiante).*

Énfasis en el estudio en profundidad y práctica con calidad técnica.

- *Bueno, eeh, siempre en mis horas libres, trato de emplear al instrumento, ¿no? eeeh, aquí en la U (Universidad), porque veo la necesidad de que, que haya más pianos, haya más, porque hay, ya la cantidad de alumnos numerosa; entonces, veo la necesidad de comprar una organeta: -no es lo mismo-, pero, pero es una ayuda para desarrollar la práctica y el estudio del instrumento. (Estudiante IV Semestre).*

Acento en el estudio y la práctica.

## 5.2. Incoherencias.

- ❖ **ASESORÍA DOCENTE:** no hay un acercamiento claro entre docente y estudiante, debido a que los canales de comunicación no son los mejores.

En este punto, se aclara que la interacción entre docente y estudiante es inadecuada, debido a diferentes factores, expresados en los siguientes literales:

- a) Capacitación docente, entendida como cualificación, tanto en el ámbito teórico como en el práctico (talleres, seminarios, conciertos, etc.)
- b) Compromiso docente, se entiende como la responsabilidad frente a la enseñanza de los saberes, a los educandos (estudio personal, planificación de clases, evaluación de contenidos).

Gómez (2007, p. 110) observa que la formación docente se encuentra suscrita a un proceso de entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción y considera que el currículo se ha definido y construido con parámetros de corte tradicional en asignaturas y conductista.

La práctica de la enseñanza clásica, donde el docente actúa como un transmisor de conocimientos arbitrarios y el educando actúa como receptor pasivo, ha determinado fallas en el canal comunicativo: no se genera confianza ni interacción entre los actores del proceso enseñanza/aprendizaje. Como lo plantea Pozo (1999), es importante promover el cambio en las concepciones sobre los procesos de enseñanza. El proceso formativo se tornará significativo al realizarse los cambios en las estrategias de enseñanza.

Lo anterior, se refleja en las siguientes respuestas obtenidas, de los estudiantes y docentes entrevistados:

**P. *¿De acuerdo a este punto usted considera que dentro del programa de música en el área de piano complementario se ofrece esta formación o hace falta mejorarla, qué opinión tiene acerca de esto?***

- *(...) es tu maestro específico del instrumento. Él es a la larga el que te da todo, él es el que te dice: léame esto, tráigame esto, usted tiene que ver esto, usted tiene que hacer esto. Sí. Y ya es responsabilidad de uno si se fue a leer la vida de Chopin, si se fue a leer: a ver en qué consiste esto o aquello. Lo que pasa es que como acá lo tenemos como todo separado, y el problema es que como estudiante uno no es capaz de hacerle empalme. Sí. Tú ves armonía y crees que esa armonía, esas pepas, que tú rellenas en el pentagrama son diferentes a las pepas que tú tienes en tus obras, y es lo mismo. (Docente).*

Concepto: guía docente, con responsabilidad del estudiante.

- *Qué pasaría -yo me pregunto-, si desde niño escucharas Mazurka de Chopin, nocturno de Chopin, sonatas de Mozart, eeeh, obras de Bach, ya te hubieras escuchado el Magnificat, y más importante aún, si hubiera habido una figura que te hubiera guiado, ¿sí?, que te hubiera dicho: mire, Bach es importante por esto, escuche el contrapunto, mire que hay imitación, mire que aquí esté el tema, aquí se imita... ¿qué pasaría si en tu casa te hubieran enseñando esas cosas?, ¿sí?, entonces, tu acercamiento hacia la academia sería mucho más efectivo" (Docente).*

Concepto: guía temprana extra-académica, guía docente.

- *Yo creo que lo de la asesoría docente, no están de acuerdo, por el simple hecho de tener que utilizar su tiempo libre en un estudiante. Eso depende de la motivación que el docente le quiere dar al estudiante, de lo que estábamos*

*hablando anteriormente; si el docente no quiere darle su tiempo al estudiante pues ya es como una ética profesional de cada docente, pero si él se la brinda yo creo que da más motivación al estudiante y de paso más avance para él. (Estudiante).*

Concepto: compromiso del docente (ético) y motivación.

- *Pues en ese caso, bueno, la clase que le corresponde al docente, ehhhh, el docente como profesional, dar al máximo todo ¿no? Desde el punto de vista pedagógico y orientar al estudiante en todos los sentidos: en el aspecto técnico, en el aspecto musical, en el aspecto profesional, completo y el estudiante también, pues todas sus inquietudes tratar en la clase de, de ehhh de aclarar sus dudas y el docente, -como lo dije-, tiene que estar muy bien preparado para asumir el repertorio, asumir todas las dificultades de cualquier tipo que se le presenten. Entonces el docente tiene que estar muy bien preparado para trabajar con cualquier estudiante, porque hay estudiantes más talentosos, más avanzados o más trabajadores y todo. Uno se encuentra desde todas (sic) de todo tipo en sus clases ¿no? estudiantes más consagrados. Al mismo docente le exigen más respuesta, ¿no? Entonces ahí el trabajo más del docente, (sic) de su preparación. (Docente).*

Concepto: compromiso profesional y ético del docente.

- *Bueno, ahí sí, sí estoy de acuerdo, pues en algunas ocasiones hay estudiantes de otros profesores que se acercan a mí a pedirme explicaciones. Pues debe ser porque en cierto modo, pues, lo que digo yo, de crear confianza en los estudiantes, se da en cierto modo: es importante que un docente le dé a un estudiante herramientas claras y diversas de cómo estudiar, eeeh, y pues para eso, se necesita tener el don que tienen que tener todos los docentes, que es la paciencia: si uno es paciente, uno puede decirle al estudiante muy claramente cómo llegar a la casa a estudiar; porque hay ocasiones en que un estudiante te dice: sí, sí, entendí, pero llega a la casa y no sabe cómo estudiar. Entonces la base de todo va a ser la confianza entre estudiante y profesor, para que al estudiantes no le de vergüenza decirte, no le entendí. (Docente).*

Concepto: compromiso del docente (ético) y confianza del estudiante.

- *Pues en cuanto a mi situación con usted, yo pienso que está bien o sea, la cercanía y la confianza que yo le tengo para decirle, por ejemplo, no, vea, no puedo hacer esto, ayúdeme con esto. A mí me parece que la cercanía está bien, eeeh, pues eeeh yo no le veo problema, no sé si otros docentes. (Estudiante II semestre).*

Concepto: Compromiso del docente (ético) y confianza del estudiante.



- *Depende del profesor, pienso yo, eeeh, cuando a uno un profesor le da pues cierta confianza, uno ya como que se desenvuelve mejor y le va diciendo profe vea: qué miedo hacer esto, no puedo hacer esto; pero cuando un profesor es como, como... no sé, -como restringido-, como que tiene una pared en frente, uno no le va a decir nada, y pues varios compañeros, hay algunos profesores pues que no le tienen esa confianza para decirles eso. Pero pues por eso digo, depende del profesor, ahí ya no depende tanto del estudiante sino de qué tanto le permite avanzar el profesor. (Estudiante II Semestre).*

Concepto: compromiso del docente (ético) y confianza mutua profesor/alumno.

- *Con los estudiantes comprometidos, sí, y yo sé que los profesores están dispuestos a ayudar, sí, es así. Lo que pasa es que los estudiantes aquí no son comprometidos, (...) pero si no pasa es porque simplemente, hay falta de interés por parte de los estudiantes, por eso y porque es, -no sé qué les pasa-, timidez o miedo a preguntar, no sé, pero si los estudiantes realmente se comprometieran con su instrumento y con su carrera, y fueran capaces de ir a preguntar y dejar ese miedo, los profesores sí les ayudan. Pero eso es simplemente, no sé, falta de interés de los estudiantes, más que cualquier otra cosa, para mí. (Estudiante).*

Concepto: compromiso por parte de los estudiantes.

- *Bueno, eeeh, he escuchado muchas opiniones de muchos compañeros, de que han tenido problemas, en mi caso, no. De, de que primero, eeeh, no hay, unas veces no hay, no lo asignan al profesor y comienza muy tarde los estudios a desarrollar. Mientras el acercamiento del docente, eeeh, ¿sí?, es, digo, es muy, es como difícil, ¿no?, porque a veces el docente también tiene su horario y a veces, no. Es, es, los canales de comunicación, como no son como se dice, no son los mejores, ya que los profesores eeeh, no sé los, eeeh, están muy ocupados y no se los encuentra en la U. [universidad]. Estudiante IV Semestre.*

Concepto: compromiso del docente.

- ❖ **PRÁCTICA MUSICAL:** concebida como ensambles instrumentales.

Según el PEP del programa de Licenciatura en Música (Universidad de Nariño, 2010) la práctica musical es entendida como

un espacio de flexibilidad e interdisciplinaridad central para el programa de licenciatura en educación musical, dado que en él los estudiantes eligen de acuerdo con su instrumento e intereses formativos, el tipo de agrupación en la cual desean desarrollar esta práctica que a su vez, nuclea de manera orgánica

los componentes de formación instrumental, historia de la música, estructuras, formación humana, convirtiéndose en un espacio de desarrollo interdisciplinario para estudiantes y docentes (p. 16).

Se distingue que en el Departamento de Música, especialmente en el área de Piano complementario, la interacción entre el instrumento y el entorno musical, es escasa. La praxis se centra en la ejecución del piano y se descuida la participación (y consecuentemente, la interacción) en agrupaciones musicales. La ejecución se limita única y exclusivamente al aula de clase. Por lo tanto, es fundamental que el estudiante interactúe con el entorno musical y de esta manera, estructure su formación integral. En palabras de Malagón Plata (2009), atender las necesidades educativas del contexto, conlleva a la *pedagogización* del contexto y solo de esta manera, la educación proyecta su vocación social a través del currículo.

Es muy importante que el personal docente y la dirección administrativa docente, desarrollen estrategias para incorporar al estudiante al ámbito musical. Una educación de calidad, impulsa el desarrollo de las capacidades profesionales y laborales en los estudiantes. Se toma en consideración, el lugar desde donde habla el sujeto y también, el lugar al que se refiere, cuando habla.

Lo anterior, se refleja en las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes, del programa de piano complementario:

***P: ¿De acuerdo a este punto, usted considera que dentro del programa de música en el área de piano complementario se ofrece esta formación o hace falta mejorarla, qué opinión tiene acerca de esto?***

- *como músico, más que todo porque el piano complementario es un instrumento melódico, el cual uno lo utiliza para todo: para cantar, para acompañar a otro instrumento y demás. Y así, póngale un ejemplo, un día se enferma el pianista de la agrupación, como cantante tiene que ir a tocar el piano y cantar, entonces en algún momento lo vas a necesitar y tienes que hacerlo; entonces, simplemente eso, es muy importante aprenderlo. Hay mucha gente que no le toma cariño al piano, yo no soy muy afectuosa con él, pero sin embargo me ha servido demasiado. Y si yo lo voy a seguir practicando, y si voy a seguir estudiando música, creo que me va a servir muchísimo más. (Estudiante).*

Elementos relevantes: práctica musical y motivación.

- *Podría ser ehhhh, si hay obras, si hay instrumentos, que se pueden trabajar como piano acompañamiento, como la parte, eso sería importante pues adaptarlos ya. No solamente al piano principal sino piano complementario porque de todas formas en el piano complementario y como complemento, desarrollar la parte de música de cámara y piano acompañamiento. Se necesita en el medio muchísimo (sic) entrenar al estudiante en esa parte es muy importante, si hay que no está implementado así tan fuerte ¿no? Eso sí es importantísimo implementarlo en las diferentes instituciones, ¿no? (Docente).*

Aspecto fundamental: práctica musical.

- *(...) que el músico aprenda a tocar en grupo, y en estos acercamientos con duetos o tríos o ensambles pequeños, se puede lograr hacer un, un acercamiento, pues a tocar en grupo. No solo en música clásica y música de cámara, sino también en cosas populares más contextualizadas a nuestro medio. (Docente).*

Elemento relevante: práctica musical.

- *Pues a mí como cantante me sirve, pues la verdad, eehh para acompañar a otros cantantes o acompañarme a mí misma, eehh, me serviría mucho porque ya no dependería solo de un pianista acompañante para los horarios, para estar ensayando con el pianista, sino que ya podría ensayar yo sola y de ahí, ya simplemente acoplar, facilito y rápidamente. (Estudiante II semestre).*

Aspecto fundamental: práctica musical.

- *Si es conveniente hacer ensambles instrumentales en piano complementario..., sí, porque, o sea, teniendo en cuenta el contexto en el que estamos, mmm, nosotros aquí tenemos que tener cierta, o sea más que todo aquí el estudiante necesita, no es encerrarse a estudiar y aprenderse las cosas de una manera muy técnica, lo que necesita es práctica, lo que necesita es aprender a desenvolverse, no solo ahí metido en su instrumento, sino con otros instrumentos, ya que pueda acompañar, que pueda ser no sé, parte principal de un ensamble musical. Que se pueda desenvolver en distintos ámbitos, porque se encierran mucho y no aprenden lo suficiente. Los estudiantes tienen que aprender de todo, ¿ya?, yo sí creo que sea necesario, y de hecho, o sea, como cualquier instrumento, necesita ser de algo más grande para poder, para poder, eh, hacer más rico su aprendizaje. (sic). (Estudiante).*

Aspectos relevantes: práctica musical y contextualización.

- *considero que ya, ya está comenzando a concebir los ensambles instrumentales y la eeeh, propongo, la idea de que, sí, que haya más participación, no hay, eeeh, entre alumnos y profesores para hacer ensambles, no solo para un simple examen, sino para presentarse en algún, en algún lugar de Pasto. (Estudiante IV semestre).*

Elemento relevante: práctica musical.

- ❖ HISTORIA: no hay un acercamiento a la historia de la música. Este aspecto es esencial para la labor docente o instrumental.

Según el PEP de Música (Universidad de Nariño, 2010), la historia,

Pretende formar en el alumno la perspectiva histórico-social-cultural de la música desde la ubicación de la estética, la historia y la epistemología de la música en la perspectiva de las sociedades contemporáneas locales y universales y el estudio de la literatura musical en la dialéctica popular-musical erudita. Se nutre de la definición de la música como lenguaje universal, forma de expresión y representación cultural y en tanto elemento con dimensiones comunicativas, identitarias y estructurador de subjetividades. (p. 33).

El docente del área de piano, debe estar capacitado para abordar diferentes estilos musicales. La cultura general y los contenidos específicos del programa, incorporarán temáticas en historia musical, épocas y tendencias, estilos, acontecimientos culturales, sociales y científicos, marco social en el cual se gestaron las obras musicales. Dicha fundamentación, contribuye a cualificar la ejecución instrumental.

En este aspecto, la investigación etnográfica, revela incoherencias: no hay una adecuada contextualización en historia (musical, cultural) por parte del docente. Esta particularidad, se permea en las respuestas obtenidas, de los estudiantes y docentes del programa:

**P: ¿De acuerdo a este punto usted considera que dentro del programa de música en el área de piano complementario se ofrece esta formación o hace falta mejorarla, qué opinión tiene acerca de esto?**

- *pues se podría poner como la historia o como... sí, como la historia de la música o del piano, simplemente eso. De pronto, ¿no? por otro lado, como novelas, puede que hasta novelas que tengan que ver con la música, con compositores o con personas que han tratado con la música. (Estudiante).*

Sostiene se requiere fortalecer conocimientos en Historia de la música y/o del piano y ampliar la cultura general.

- *Sí. Pues ahí dentro del pensum hay una materia de historia de la música, historia del arte y eso que es importante. Pero en la clase también el docente debe (sic), lo ideal es que la obra que va preparando cada estudiante, irlo como orientando en el estilo, en la época, que hablar sobre el compositor para que él sepa qué es lo que está haciendo. No solamente estar preparando notas y pepas y pepas (sic), sí, saber qué es. Que por ejemplo, si es Bach, a que época pertenecía, qué estilo es, cómo se interpretaba en esa época, quién es, quién era ese compositor. Si es música de un compositor nariñense, cuándo nació, qué estaba pasando en su entorno socio-político, económico; todo eso es importantísimo para que la música suene (sic) a lo que, a la época y al compositor que lo escribió. (Docente).*

Plantea la relevancia de temas en historia de la música y contexto cultural.

- *si hay herramientas históricas que sirvan para, para acompañar el proceso de aprendizaje del instrumento, se lo hace, pues no considero que sea tan grande el aporte histórico. Pues así como tal para aplicar el piano complementario, pero sí, no es bueno dejarlo de un lado del todo, hay que tomar cosas que sirvan, que sean útiles. (Docente).*

Considera importante seleccionar datos informativos en historia de la música.

- *Pues a mí me parece que en primer lugar, que la historia del piano es algo muy importante, porque uno no puede tocar un instrumento sin saber de dónde viene o qué, o por qué apareció, apareció de la nada y por eso lo toco...¿no?, eeeh, me parece que es importante dedicarle tiempo a la historia del piano, porque viene desde tiempo atrás, la verdad yo, pues del piano -precisamente por eso lo digo-, del piano no sé mucho, no sé, pues, así exactamente, de que*

*época viene, simplemente sé que apareció en el clasicismo, pero no más. (Estudiante II semestre).*

Determina importante fortalecer la historia del instrumento.

Estudiante:

- *Bueno, yo considero que cualquier aprendizaje, necesita cierto sustento, porque, ¿no?, es historia, es parte de ese por qué, eeh, el hecho de que en distintas épocas se haya manejado distintos estilos, distintas maneras de tocar el piano, de tocar cualquier instrumento, tiene su por qué y eso es lo que se explica en historia. (Estudiante).*

Importancia de la fundamentación en historia de la música y marcos teóricos y técnicos del piano.

- *Pues la lectura musical, obviamente que es importante. Claro que sí. De hecho es una de las mejores, o sea, conocer partituras, leer partituras es indispensable para poder tener una mayor riqueza armónica, melódica, rítmica. ¿Ya?, te ayuda a conocer distintos estilos, te ayuda a diversificar tu conocimiento, es inevitable, vos tienes que estudiar eso, y literaria. En principio, muchos estudiantes, depende del enfoque que tengan de su carrera, ¿ya?, muchos dicen: yo por qué quiero aprender historia si yo me voy a dedicar es a ser intérprete, pero pues, es una manera muy superficial de, uno tiene que tener cierta, o sea, digamos las obras, la música se, -como yo lo veo-, se hace, la música de cada época se hace, dependiendo del contexto en el cual fue hecha. ¿Ya? Por lo tanto, eso le da un carácter y una forma de interpretarla: conocer en qué contexto fue hecha, digamos una obra clásica o romántica, no te ayuda a interpretarla. Porque ¿sabes?, por qué el autor lo compuso de esa manera, -qué estaba sintiendo, digamos, el autor cuando la compuso, saber en qué, si estuvo en un período de guerra, si estuvo en un momento, digamos, la historia del compositor, ¿ya?, si estuvo en un período difícil de su vida, si estuvo en una crisis o pasó por un momento de guerra y por ende, y por eso, compuso dicha obra. Ayuda a interpretarla, porque entonces te da más herramientas de dónde agarrarte para poder darle una mejor interpretación. Entonces yo considero que es muy importante tanto la lectura musical como literaria. (Estudiante).*

Relevancia de la historia de la música, el contexto, la lectura musical y los conocimientos literarios.

- ❖ **LECTURA:** los estudiantes carecen de hábitos de lectura musical y literaria que se inter-relacione con aspectos históricos, conexos al área de piano complementario.

La lectura es la decodificación de símbolos o grafías expresadas a través de un código visual o táctil. Desde el punto de vista musical, determina el reconocimiento de las grafías musicales de tipo occidental, proyectadas en la ejecución de la obra en el piano. Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje relacional, tiene en cuenta la estructura previa del alumno. De ahí que, la lectura literaria, la historia, la pieza a interpretarse, se anuden y posibiliten una mejor ejecución e interpretación del instrumento.

La investigación etnográfica realizada, permite identificar que los estudiantes carecen de hábitos de lectura musical y literaria. Esta situación, se evidencia en las respuestas obtenidas, resaltadas a continuación:

***P: ¿De acuerdo a este punto, usted considera que dentro del programa de música en el área de piano complementario se ofrece esta formación o hace falta mejorarla, qué opinión tiene acerca de esto?***

- *Pero si estamos hablando del piano, se supone que se hace una lectura con respecto a la música, con respecto al piano; entonces si vos vas a leer algo literario tiene que ver con la historia de la música, con la historia del piano, algo así, por eso te digo, tendría que ver con eso, con la lectura literaria de, con el sentido de la música, no con otra cosa. (Estudiante).*

Concepto: ambigüedad en la definición de lectura musical y los nexos con la literatura y la historia musical.

- *sí, sobre la lectura, lo que decíamos, porque es algo de distancia. Nos falta mucho a los estudiantes la lectura literaria y la lectura de partituras, entonces ¿qué? la lectura de partituras pues obvio, por la música, pero la lectura en lo literario, pues se podría poner como la historia o como... sí, como la historia de la música o del piano, simplemente eso. (Estudiante).*

Concepto: admite deficiencias en lectura literaria y lectura de partituras.

- *La lectura en el piano complementario es importantísimo desarrollarla.... Porque, pues, cuando ya se está ejerciendo la profesión, uno no puede, uno no tiene el tiempo o nadie tiene tiempo para esperar que el profesional prepare las cosas. Entonces hay que desarrollarlo durante la carrera del estudio y durante la preparación, durante el momento de estudiante. Eso se desarrolla eeh tocando mucha música, leyendo mucha música de toda la clase de estilos y eso. En la clase, el profesor debe implementar y exigir. (...) Que la formación del músico no sea simplemente el, el dominio de un instrumento y de los*

*estilos. El dominio técnico, sí. Que sea una, un profesional integral que tenga de, de todo ¿no? El mundo se está moviendo a unas velocidades grandísimas ¿no?, entonces hay que tener conocimientos generales, no solamente de algo específico. Eso le aporta muchísimo como profesional y en todo, ¿no? (Docente).*

Concepto: importancia de la lectura musical diversificada. Formación integral que incorpore la lectura literaria, así como el contexto histórico y social.

- *Sí, claro, leer partituras obviamente es lo que más se insiste, en la clase para, - la insistencia mía en particular-, pues es que los estudiantes en una gran mayoría, son reacios a la lectura, pues la motivación que yo trato de, de dar en la clase es que entre más lean partituras y les digo por ejemplo, si este ejercicio te cuesta ahorita leerlo, si tú practicas mucho más lectura luego va a ser mucho más fácil y te vas a demorar menos tiempo en aprenderlo; entonces la lectura musical en ese punto, es indispensable en nuestro medio. Y en cuanto a la lectura, pues de textos sobre todo. Yo insisto mucho en que se lean bibliografías, perdón, biografías de los autores de las obras que se ven y, sí, sobre todo eso, biografías, sí, pues es muy libre la lectura de cada quien, pero en lo que yo insisto es sobre todo en eso. (Docente).*

Concepto: relevancia de lectura musical y biografía de autores de la obras interpretadas.

- *De dónde vienen la obras: a mí me parece que esto es muy importante. La verdad, yo empecé a tocar piano desde que aprendí a leer partitura, pues yo me guío solo por la partitura, eeh, y pues en cuanto a lectura eeh, a mí me parece que también es importante saber que si uno está tocando una obra, de quién es, quién es el autor, de que época es, entonces sí, es importante como qué leer y tener esos conocimientos de, de estas cosas. (Estudiante II Semestre).*

Concepto de relevancia: lectura musical, historia musical.

- *También me parece que es importante. Yo veo que la música está relacionada pues, está relacionada con todo. Entonces uno puede encontrar música en cualquier parte, eeh, si uno lee un libro digamos, por ejemplo yo estoy, leer un libro de Andrés Caicedo, ahí tiene un libro que es de la música, que se llama "Viva la música", o cosas así, y es una obra literaria, eeh, también hay cosas de cultura general que se relacionan mucho con la música, por ejemplo, desde como salieron los, pues el calendario que tenemos ahora, que también influyó, parte en la música, desde la historia que viene de Cristo, etc., todo tiene que ver con la música; entonces es importante saber también cultura general, porque pues a uno no lo pueden estar corchando como músico, y después vayan a decir que uno, por ser músico no sabe nada más que de música. ¿no?, uno tiene que estar informado de todo. (Estudiante II Semestre).*



Concepto de relevancia: lectura musical, Lectura literaria, cultura general.

- *Pues la lectura musical, obviamente que es importante. Claro que sí. De hecho es una de la mejores, o sea, conocer partituras, leer partituras es indispensable para poder tener una mayor riqueza armónica, melódica, rítmica. ¿Ya?, te ayuda a conocer distintos estilos, te ayuda a diversificar tu conocimiento, es inevitable, vos tienes que estudiar eso, y literaria. (...) la música se, -como yo lo veo-, se hace, la música de cada época se hace, dependiendo del contexto en el cual fue hecha. ¿Ya? Por lo tanto, eso le da un carácter y una forma de interpretarla: conocer en qué contexto fue hecha, digamos una obra clásica o romántica, ¿no?, te ayuda a interpretarla (...) Ayuda a interpretarla, porque entonces te da más herramientas de dónde agarrarte para poder darle una mejor interpretación. Entonces yo considero que es muy importante tanto la lectura musical como literaria. (Estudiante).*

Concepto relevante: lectura musical, historia, contexto.

- *hay que sacar lo propuesto, entonces, son pocos los datos de la historia; entonces la idea es de, de que por fuera nos, nosotros eeh, desarrollemos esa parte: la historia del instrumento, los compositores de la obra, etc. (Estudiante IV semestre).*

Concepto relevante: historia, literatura, cultura general.

- *eeeh, bueno, continuando con la historia, eeh, sí. A veces mucho, muchos estudiantes, eeh, el desarrollo de la lectura musical es a veces muy difícil, ya que algunos no, no estudian, realmente y otros pues, tienen la dificultad ¿no? Pero esa dificultad la veo de que se puede superar, ya con ejercicios de primera vista, considero yo, y, y la, lo de la, lo de la historia, lo de la literatura, como dije antes, es como decir, eeh, ya es el mismo alumno de que, tiene, tiene que tener ese hábito, por investigación, en la historia. (Estudiante IV semestre).*

Concepto relevante: lectura musical, compromiso del estudiante en revisión de historia y literatura.

Lo esencial para promover la cualificación del aprendizaje, reside en la aplicabilidad de las teorías y de los conceptos relacionados con factores cognitivos. En consecuencia, el docente en la praxis, promoverá la realización de las múltiples lecturas: musical, literaria, histórica, comparativa, ensayística, etc. La formación

integral y la profesionalización del estudiante de música, está orientada también al desarrollo de intencionalidades artísticas.

La etnografía como metodología investigativa, permite la reconstrucción de escenarios culturales mediante el análisis e interpretación de la información. Las diversas opiniones expresadas en las entrevistas, por el grupo de alumnos y docentes, induce el hallazgo de otras categorías, a saber:

❖ **APRECIACIÓN.** Entendida como aprendizaje valorizativo de los tipos de música existentes en el mundo. La apreciación genera emociones, las cuales están sustentadas en la formación contextualizada del estudiante y en la interpretación. La oferta musical es por lo tanto, global y permite adoptar una actitud selectiva y crítica del repertorio cultural universal. Se perfilan las respuestas de los entrevistados:

- *el problema es de apreciación, sí, no es solamente el contexto, no es solamente el medio, sino de aprender a apreciar las cosas, ¿sí? (Docente).*

Apreciación musical.

- *alguna vez yo escuché a Altiplano en Popayán, y me hizo sentir cosas impresionantes, que yo decía: -carajo, esas son mis raíces-, eso es lo que yo escuchaba de niño, eso es lo que mis papás escuchaban. Pero igualmente, alguna vez escuché a un pianista, Kusmel, un pianista ruso, también me hizo sentir unas cosas así, impresionantes, pero era porque yo ya estaba preparado para escucharlo, ya llevaba unos 5 o 6 años estudiando, con la tutoría de Manfret, que fue el que me dio una verdadera apreciación musical, sí. (Docente).*

Apreciación musical y apreciación musical con guía docente.

❖ **PROPUESTA METODOLÓGICA.** Docentes entrevistados, plantean sugerencias metodológicas para el aprendizaje del piano complementario en el programa de Licenciatura en Música. A continuación, se transcriben las dos más relevantes:

- *Pero entonces, qué pasaría -yo me pregunto-, si en algún momento, o sea, se generan esos procesos en los cuales se crean nuevos métodos, ¿sí?, utilizando la música del medio, ¿sí?, con la rigurosidad de la escuela europea por ejemplo, o no rigurosidad sino con la seriedad, ¿sí?, que se tiene allá, seriedad en los procesos de formación, ¿no?, porque si tú ves un Czerny, por ejemplo el 599, tú arrancas de lo más elemental hasta un nivel x, que es bueno ¿sí o no?, que pasaría si por ejemplo tú cogieras yo que sé, el Son Sureño, te hicieras un método desde lo más simple hasta lo más complejo, ¿sí o no?, pero así, con esa seriedad con lo que se hace eso. Entonces, ¿qué pasa? eso lo tiene que hacer un compositor, un compositor que esté muy estructurado y que a la vez sea pianista, que es el caso de Czerny, por ejemplo, que Czerny fue alumno de Beethoven, tenía una formación musical muy grande, tenía unas capacidades pedagógicas muy grandes y además, era un gran pianista, ¿sí? Entonces, por eso hizo todo lo que hizo, igual Clementi, igual Beethoven, igual Mozart, ¿sí?, igual Brahms, igual Debussy, igual Rachmaninoff, ¿sí?, ellos no escribieron eso porque sí o porque el espíritu santo se posó sobre ellos y lo hicieron de repente y de la nada, no: Chopin, ¿por qué hizo todo lo que hizo?, porque era un gran pianista, Liszt, ¿por qué hizo todo lo que hizo?, por eso, porque era un gran pianista, aparte, era un gran compositor, aparte, era un gran músico, sí. Entonces, eso no es así no más.*

Métodos musicales contextualizados y rigurosos.

- *Es cómo despertarle la inquietud por las cosas que hay, ¿no crees?, entonces el método europeo puede funcionar siempre y cuando sepas cómo direccionar eso.*

Contenido musical europeo y contenido musical en contexto cultural propio.

- ❖ **CONTEXTO.** Uno de los aspectos más recurrentes, se refieren al contexto. El currículo del Departamento de música, debe guardar con el entorno, -según los sujetos abordados-, una característica esencial: el sentido social de la educación. Este vínculo es importante porque a través de él, adquieren sentido los procesos formativos. De lo contrario, el quehacer pedagógico queda desprovisto de un horizonte tangible.

Todos los sujetos abordados en el sondeo, expresaron la relevancia del currículo con el contexto. Esta relación inherente al currículo se expresada en las afirmaciones: *Conectado a la realidad, coherente con las urgencias o prioridades del entorno, referido a las particularidades de las comunidades, currículo desde lo*

*propio*. Lo anterior, denota que la contextualización es un elemento fundante del currículo. Por tal razón, emerge como un componente que caracteriza al currículo y que además, forma parte de su estructura y construcción.

Al particularizar el rasgo de pertinencia del currículo con relación al escenario, se aprecia que se enfoca hacia la relación específica con énfasis en la sociedad. La relación del currículo con el entorno natural se asume implícita al nombrar *el entorno*.

Algunos estudios establecen dos tipos de contextualización: a) interna, para referirse a la institución y b) externa, para indicar el vínculo de la institución con la sociedad y el entorno ambiental. Al respecto, este rasgo de pertinencia, hace énfasis en la sociedad y pasa a segundo plano, lo ambiental.

La contextualización encuentra razón de ser en el rasgo externo: la sola referencia al contexto, -por más clarificador que sea-, no tendrá si no se resonancia, sino se lo aborda. El estudio del contexto da origen a acciones formativas; como lo son los proyectos. Malagón-Plata (2009), plantea que la efectiva atención a las necesidades educativas del contexto, implementa la *pedagogización del contexto*. De ahí que, en contexto, la educación proyecta su vocación social a través del currículo.

Al particularizar el rasgo externo del contexto, -según los sujetos del sondeo-, es preciso establecer la siguiente diferenciación entre los encuestados: la referencia a la inclusión pro-activa del contexto, para derivar en proyectos formativos, es más acentuada en los estudiantes de licenciatura, que en los docentes. Dicho hallazgo, puede deberse a que los estudiantes en su fase formativa relacionan el contexto con el ámbito escolar. En cambio, los docentes centran su atención en la profesionalización.

El análisis etnográfico, arroja que las tendencias del contexto, en la línea de la formación demandada, obedece al rol del actor social: los estudiantes de licenciatura se orientan a la pedagogía educativa y los docentes se enfocan en la

profesionalización musical. La diferencia de matiz, da pie para enumerar dos rasgos importantes y complementarios: la formación integral y la profesionalización.

A continuación, se transcriben algunas de las respuestas de docentes y estudiantes del programa de licenciatura en música:

- *Entonces yo pienso, que la academia tiene que estar en función de la música, indiferentemente de qué tipo de música sea. (Docente).*

En contexto múltiple.

- *Se puede, por algo se enseña en la escuela de piano de todos los semestres, por algo se enseña el ritmo de salsa, ¿cierto?, porque así, porque nosotros vivimos en un contexto totalmente distinto al europeo. (Estudiante).*

En contexto múltiple.

- *O sea en música, por ejemplo aquí en el medio sería, que prepararan repertorio... que van a necesitar para su trabajo o algo así, en las escuelas, en los colegios, himnos, cosas así. (Docente).*

En contexto.

- *en la región hay como una generalidad de gustos; entonces tengo alguna experiencia de saber qué es lo que la gente quiere aprender, entonces; si yo debo enseñar un estudio técnico, que, si uno lo... hay muchas maneras de enseñarlo: va a ser algo muy rígido pues, porque es música clásica, -que en el contexto, a veces no le dice mucho a la gente-, entonces asociar las cosas clásicas con las cosas populares, que ellos conocen; entonces, por ejemplo los estudiantes, casi nadie eeh, ¿no? no ha dejado de escuchar una balada, entonces si uno asocia la parte armónica de un estudio técnico, con una balada por ejemplo, o con cualquier otro ritmo que le sea familiar, lo van a poder asimilar con mayor facilidad y también con mayor gusto. (Docente).*

En contexto y con técnica.

- *O sea, Nariño departamento hecho para Bandas, orquesta digamos básicamente chisguera, pero la música de aquí, -no nos enseñan eso-, no está en contexto con, o sea, porque nosotros estamos, aquí aprendemos es básicamente música académica. (Estudiante).*

En contexto.

- *Conforme al contexto. Las necesidades del músico, ¿ya? pero date cuenta que, o sea el hecho de que sea Pasto, y Nariño, un departamento, una región*

*hecha básicamente a partir de música empírica y entre otras, eso, y todo ese poco de vainas aquí nos han venido inculcando música académica entonces, hay diversidad en cuanto a pensamiento, hay unos que quieren aprender música académica y hay otros que no; por lo tanto, no se va a satisfacer totalmente a todos. (Estudiante).*

#### Contexto y tradición europea.

- *pero aquí estamos en un contexto diferente, porque aquí estamos, muchos de los músicos que están aquí son chisgueros, ¿ya?, y pues necesitan tener herramientas tanto de la música clásica como de la música popular; entonces como que tiene que ir como de la mano aquí, ¿ya?, obviamente, nosotros estamos en una licenciatura. (Estudiante).*

#### Contexto en equilibrio

- *se tiene que tener muy en cuenta el contexto en el que estamos, ¿ya? nosotros no somos una, Colombia en general no es un país muy académico, enseñan en todo lado una música académica, ¿ya?, nosotros somos un país más de orquestas, de música más popular, más del pueblo, ¿ya?, y obviamente, se tiene que enseñar la música académica porque son herramientas indispensables para el aprendizaje musical, pero también tiene que ir de la mano con una buena enseñanza de la música popular, ¿ya?, o sea, para poder enriquecer más nuestro aprendizaje, nuestros conocimientos, entonces como que se tiene que, que tener en cuenta todo eso: además, o sea, la carrera debe tener, o sea, debe tener diversos enfoques, ¿ya?, para darle mayores herramientas al estudiante para que pueda desenvolverse en todos los medios. Igual, un músico con visión no se va a quedar aquí en Colombia, ya es un músico que quiere salir adelante, quiere salir, por ende, tiene que dársele las herramientas necesarias para que pueda defenderse en otros lados y eso es lo que falta, porque muchas veces nos encerramos tanto en lo que nos pasa aquí, que nos olvidamos que afuera hay más, y si se encierran deben de, se debe enseñar de una manera muy consistente el conocimiento, se lo debe dar bien formado, para que pueda sacar adelante eso, para que pueda mostrar eso al mundo, ¿ya? nosotros tenemos que saber defender nuestra identidad también, ¿ya? como no sé, la música popular nuestras raíces, nuestro folklore, tenemos que defender eso, enseñarlos de una manera adecuada para poder, para poder eeeh, mostrarlo internacionalmente, entonces pienso que se debe reforzar eso. (Estudiante).*

#### Contexto en equilibrio y globalización

- *mi profesor hace énfasis en contextualizar en el medio regional, eeeh, no solo se desempeña en ver, eeeh, el repertorio clásico sino también lo colombiano, y los diferentes ritmos que encontramos en nuestra región y país. (Estudiante).*

#### Contexto

## CAPÍTULO VI

### LA REPENTIZACIÓN COMO MEDIO DE APRENDIZAJE.

#### 6.1. Repentización.

En el presente trabajo investigativo, la repentización alude a la capacidad del sujeto en la utilización de su memoria: por consiguiente, la repentización se plantea desde la memorización a corto plazo y a largo plazo. El músico requiere de la mayor capacidad memorística para retener, notas, ritmos, fraseos, lenguajes, expresiones musicales, elementos que desde la perspectiva académica, le otorgan rigor profesional.

El aprendizaje y la memoria se tratan de dos procesos complementarios que conforman una de las características más importantes del sistema nervioso de los mamíferos: su capacidad para modificar el comportamiento del organismo basándose en experiencias ya vividas. La memoria es la facultad psíquica de conservar y retener hechos o imágenes pasadas y reconocerlas como tal. Su base radica en el aprendizaje.

Por ende, la repentización se refiere al despliegue de la memoria en operaciones complejas de interpretación instrumental, lectura musical, aspectos de análisis musical, incorporación rítmica, armónica y apreciación de formas musicales.

En la investigación realizada en Valencia, España, por Martha Cuartero Soler y Blas Payri, *Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de los estudiantes de piano*, en el capítulo de revisión teórica a los tipos de memoria, se establece:

Lavignac (1950) determina tres tipos de memoria: “del oído” o memoria auditiva, “la de los ojos”, memoria visual y la memoria “de los dedos”, memoria táctil. Para los estudiantes del programa de música es preponderante la memoria del oído. Willems (1961) matiza la diferencia entre la memoria musical propiamente dicha y la instrumental,

agrupando en la primera las memorias rítmica, auditiva, mental e intuitiva y en la segunda, la visual del instrumento, la táctil y la muscular. Una de las clasificaciones más completas y más orientada a la práctica instrumental es la de Barbacci (1965) siendo ésta recogida en posteriores investigaciones (Marín Iniesta, 2004; Peral, 2006). (citados en Cuartero y Payri, 2010, pp. 3-4).

Durante la práctica musical pueden intervenir diversos tipos de memoria. Por lo tanto, la memoria musical está formada por un cúmulo de memorias particulares que posibilitan su existencia, cada una de las cuales realiza un aspecto determinado dentro del grupo. “Barbacci (1965) distingue hasta siete tipos de memoria: muscular (también conocida como táctil), auditiva, visual, emocional, nominal, rítmica y analítica o intelectual” (citado en Peral, 2006, p. 38).

A continuación, se establece una información pormenorizada de los distintos tipos de memoria:

- Muscular (también conocida como táctil): es la memoria comúnmente más utilizada en la práctica instrumental. Es la más útil de las memorias, ya que es la encargada de automatizar los movimientos, de manera que permite prestar atención a diferentes aspectos de la interpretación al liberar la mente de la correlación mental-muscular. La base para su educación radica en la repetición. Por lo tanto, el dominio de la técnica en todo instrumento, se fundamenta en la memoria muscular.
- Auditiva: es la memoria propia de toda actividad musical. Se encarga del control auditivo proporcionando al intérprete juicios de valor, acerca de la calidad de la ejecución. Hay dos memorias de este tipo: la del oído externo y la del oído interno u oído psicológico, también denominado “oído musical”.
- Visual: es la capacidad que permite retener lo captado a través de la vista. Su aplicación musical consiste en la memorización de los rasgos más significativos de la partitura, la memorización de las posiciones



necesarias para la ejecución, así como también el desarrollo de la memoria visual del instrumento.

- Nominal: es la memoria verbal que dicta el nombre de las notas mientras son tocadas. Es un aspecto relacionado con la memoria auditiva, ya que los nombres de las notas durante la ejecución son considerados como oídos, y no como leídos.
- Rítmica: se trata de la facultad de recordar ritmos y movimientos rítmicos. Es una memoria que apela a la memoria del movimiento basada en el automatismo muscular y por otro lado, al ser los ritmos leídos, se vincula con la memoria visual y éstos al ser ejecutados en el instrumento, la relacionan con la auditiva.
- Analítica: es la facultad de analizar y retener lo leído. Es la más intelectual de las memorias musicales, y actúa como ayuda en caso de sobrevenir una amnesia en la ejecución (lapsus).
- Emotiva: memoria que recoge el plan interpretativo de la obra, previamente diseñado e interiorizado, y que no puede dejarse a la improvisación libre. Es una memoria interior y subjetiva, íntimamente ligada a la auditiva. (Peral, 2006, pp. 38-40).

En el desarrollo y potenciación de la memoria musical, es importante el estado del sujeto (tanto físico como mental) y la actitud. La praxis musical y de manera particular, la interpretación de una pieza ante un público, implica un abordaje exento de fatiga mental, nerviosismo, miedo y en gran medida, un elevado nivel de concentración. Según Barbacci (1965), “El poder de la memoria es directamente proporcional a la intensidad de la atención dispensada” (citado en Cuartero y Payri, 2010, p. 4).

El cuerpo, para el músico es una parte importante de su equipamiento. En el ejercicio profesional, el músico puede dar una respuesta óptima solo si goza de buena salud: Rosset y Odam (2010), sostienen que una maestría musical equilibrada y sostenida depende de una sinergia entre cuerpo, mente y espíritu. Para la formación musical es muy importante entender que se deben desarrollar varios aspectos: uno de ellos, es la memoria musical; la cual para un músico en formación

resulta fundamental, “recordar una pieza por como sonaba (memoria aural), por las sensaciones de las manos cuando la tocabas (memoria cinestésica), por la imagen del pentagrama o la posición de las manos (memoria visual), por su estructura musical (memoria analítica)”, (Rosset y Odam, 2010, p. 100).

En la repentización, adquieren importancia las relaciones cognitivas, implícitas en la teoría del aprendizaje musical significativo: los supuestos teóricos presentados, recogen distintas perspectivas acerca del desarrollo y construcción del conocimiento. Según Rusenik (2006), la cuestión, [para que ocurra el aprendizaje significativo] sostenida por Ausubel, Novak y Hanesian, es que, sea por recepción verbal o por descubrimiento, la nueva información verbal esté conectada -de manera no arbitraria- con la experiencia previa. En este contexto, el estudiante de música, al realizar una repentización, incorporará como aprendizaje un ejercicio nuevo o realizará una nueva melodía con base a estructuras previamente formadas en el aula de clase; teniendo en cuenta que el aprendizaje se ha desarrollado de manera significativa y se ha potenciado con aspectos conexos a su entorno musical.

Figura No.17 Beyer, Opus 101. ( ). Ejercicio No. 23, p. 27

En el ejercicio número 23 de Beyer, se observan los siguientes aspectos:

- La estructura armónica es sencilla, con los grados I – II – V7, y algunas inversiones en el primer grado a saber, I<sub>6</sub> y I<sub>6</sub><sup>4</sup>.
- La forma musical es A y A<sup>1</sup>.
- Las dinámicas que utiliza el ejercicio son 3, primero piano (*p*), *mezzoforte* (*mf*) y *forte* (*f*).
- El registro que se emplea tanto en la mano derecha como en la mano izquierda es sobre los cinco primeros grados de la escala musical de Do mayor.
- La figuración rítmica que utiliza es, negra, blanca y redonda.

La finalidad del ejercicio es la independencia de las dos manos a través de movimientos melódicos ascendentes y descendentes.

Este ejercicio toma relevancia cuando se transporta a otra tonalidad (Re mayor) cercana donde el estudiante con sus conocimientos previos, lo ejecuta con lectura a primera vista, ejemplo:

Figura No.18. Lectura a primera vista, ejercicio 23.

Este ejercicio se debe realizar mentalmente: se utilizan las estructuras previas formadas en el estudiante, además de las características básicas del estudio

propuesto. El estudiante, en el momento de transportar debe tener en cuenta la tonalidad en la cual trabajará, en este caso, Re mayor.

Otro ejemplo que conserva la misma estructura, es transportar a la tonalidad de Si Bemol mayor, como se muestra en la figura No. 19

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

23 *p* *f* *p* *f*

I ii I V7 I ii I6/3 I.

9 4 2 5 1 4 2 3 1 2.

*mf* *f* *p* *f* *p*

ii I6/3 V7 I6/4 V7 I ii I V7 I.

Figura No.19. Tonalidad de Si Bemol mayor.

En este ejercicio, la intencionalidad se orienta a la realización de procesos de formación, donde la repentización, fundamentada en la memoria musical y los otros seis tipos de actos mnemónicos que intervienen, según la clasificación de Barbacci (1965), suministre de manera coherente, un plan de estudio acorde a las necesidades del contexto musical. En consecuencia, a través del aprendizaje significativo del piano, los estudiantes desarrollan habilidades técnicas, teóricas y de interpretación pianística, mayor rapidez y eficacia, lo cual demuestra una mayor asimilación de los contenidos y la incorporación de la nueva información. El aprendizaje musical significativo, repercute en el desenvolvimiento musical y se refleja en la formación musical de calidad.

La necesidad de adecuar las obras, para facilitar la asimilación es observable en el siguiente ejercicio, -que se utilizó en el capítulo III de esta investigación-. El

ejercicio es objeto de modificaciones rítmicas sin perder su esencia original, como se muestra a continuación:



Figura 8 (bis). Czerny.

Se toma la sección A<sup>1</sup>, los cuatro primeros compases, donde su estructura es IV – I – IV – I, una vez conocido su digitación y fraseo, se procede a modificar una sola nota que es la del IV grado, este se convierte en tonalidad menor como se muestra en la figura siguiente:

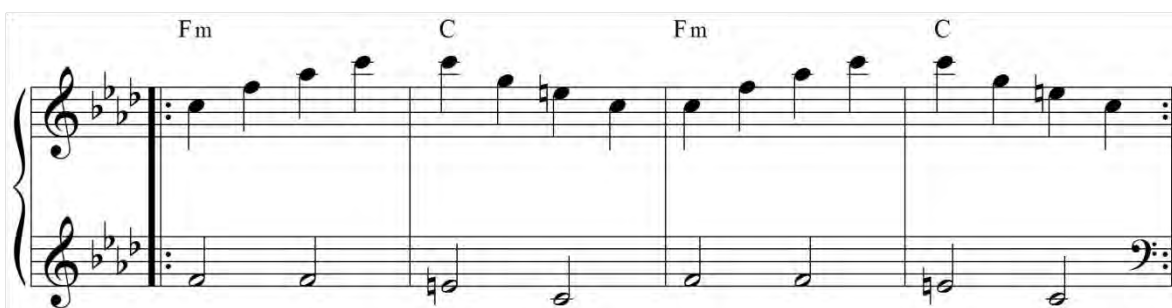


Figura 9 (bis). Modificación de una sola nota.

La estructura armónica cambia, el IV grado se convierte en tónica menor, y el I grado se convierte en dominante de la tonalidad de fa menor, la digitación y fraseo se conservan, teniendo cuidado en la nota que da el carácter de menor, que en este caso es el La bemol. Este proceso, el estudiante debe realizarlo de manera mental, acudiendo a herramientas que ha adquirido previamente.

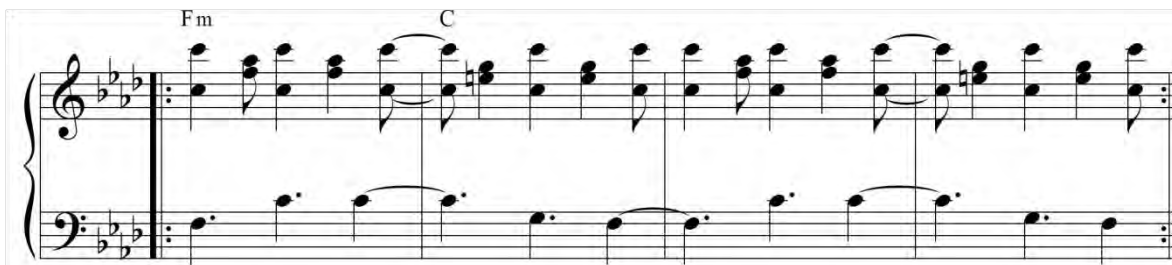


Figura 12 (bis)

En este caso, se conserva la misma estructura armónica de la figura anterior; pero se procede a modificar la parte rítmica del ejercicio, conservando en la mano derecha la posición y digitación; en la mano izquierda se realiza un cambio de posición de la mano por motivos estructurales en base al ritmo de salsa, por lo cual el ritmo es más familiar, por derivarse del entorno social y cultural.

Para que haya un verdadero aprendizaje significativo, es necesario que el estudiante lleve ese conocimiento a un escenario diferente al aula de clase. Lo ideal es que el aprendiz intervenga en una práctica musical conjunta: mediante el uso de la recontextualización (y a través de su experiencia previa) interactúe como pianista acompañante en diferentes ensambles instrumentales y vocales, de forma que el aprendizaje se efectúe significativamente, como lo manifestó en su investigación, Rusenik (2006):

“Propongo dos visiones del aprendizaje musical significativo: (...) la significatividad vendrá dada por una relación –deductiva o inductiva- entre el conocimiento declarado y la experiencia musical efectivamente vivida mediante la ejecución, el análisis auditivo o la creación. (...) La segunda visión de la significatividad tiene que ver con los significados atribuidos a las experiencias musicales vividas, como procedimientos de aprendizaje. (pp. 13-14).

La significatividad en ambos tipos de aprendizaje es necesaria, para garantizar un apropiado desarrollo musical. Las teorías y la aplicabilidad del aprendizaje musical significativo, posibilitan que los estudiantes y docentes experimenten y potencien este proceso de recontextualización. Se persigue la integración de nuevos conceptos [a los conceptos previos], aplicables a su entorno musical y la motivación que suscita la no repetencia mecánica de partituras y/o metodologías esquematizadas, en los programas de piano. Por ende, se requiere de nuevas miradas en los contenidos del área: por ejemplo, la manera de abordar el ejercicio mediante la contextualización del contenido; es decir, que se relacione con el medio del estudiante. Por ello se incorporan esquemas rítmicos musicales afines al medio musical de los educandos (vals, balada, salsa, etc.) lo cual otorga relaciones de sentido al aprendizaje.

A la propuesta anterior, se agrega seguimiento con la escritura de cifra -tanto americana como tradicional-, para que el alumno sea capaz de crear nuevos motivos musicales a partir de las funciones armónicas dadas; como por ejemplo, acompañar en ritmo de vals y conservando las funciones armónicas del ejercicio anterior, un villancico tradicional o creando una melodía sencilla acorde a la armonía mencionada. El ejercicio en referencia, sirve también como una introducción en el campo de la improvisación, como punto de apoyo para la armonización y la creación de arreglos, tanto para piano como para otros instrumentos como la guitarra.

En la actualidad, la creación y desarrollo del programa de piano complementario del PEP de Licenciatura en Música está orientado desde una concepción de escuela tradicional, como se puede observar en los métodos utilizados para la enseñanza de éste, y no desde un paradigma más amplio que permita dimensionar el actuar de un músico en un contexto real. Esta variación significativa, le daría al programa más herramientas para integrarse con los giros musicales en contexto cultural y social.

El propósito de esta investigación cualitativa, es describir e interpretar rasgos ocultos en el aprendizaje del piano complementario que se dicta en la carrera de Licenciatura en Música; así mismo, acentuar la responsabilidad de los docentes, como sujetos sobre los cuales recae la responsabilidad de modificar los paradigmas mentales, estimular el proceso cognitivo y de esta manera, generar aprendizajes acordes al quehacer musical de los estudiantes.

El aprendizaje musical significativo en el área de piano complementario, potencia en los educandos el desempeño musical más amplio: se trata de traspasar el límite áulico en las instituciones educativas, ya sea por ejemplo, organizando agrupaciones musicales de índole bandístico, orquestas, grupos de cámara, etc. O en calidad de pianista acompañante, arreglista, compositor, etc. La actual sociedad exige del músico una formación sólida e integral.

La investigación determina que en la actualidad, en el área de música, en el aspecto curricular, no hay puente entre la teoría y la práctica. Sacristan (1995) considera que el currículo debe ser expresión de la relación teoría-práctica a nivel social y cultural; en consecuencia, el currículum moldea la misma relación en la práctica educativa concreta y es, a su vez, afectado por ella.

Sacristan (1995) realiza una reflexión del currículo sobre la práctica, y resalta la proyección social y cultural. En la actualidad, el aprendizaje de piano no refleja dicha proyección, debido a que los contenidos programáticos, teórico-prácticos, están destinados a un enfoque técnico. En el mismo sentido, se expresaron Uscátegui y Goyes (2000) al subrayar las debilidades del campo curricular: la falta de correlación entre el programa y las implicaciones en el desarrollo cognitivo, creativo y de producción de conocimiento; la no consideración de los requerimientos pedagógicos y el desconocimiento de las innovaciones. Por ende, el currículo establece una estrecha y fundamental relación con la calidad de la educación y con la función social de la educación.

Las debilidades curriculares han generado un distanciamiento entre el estudiante de música y la función social que le corresponde. El quehacer del músico se desenvuelve en los ámbitos profesional y docente. En este sentido, es reveladora la percepción del aprendizaje del piano complementario, expresada por un estudiante:

- *yo diría que se tiene que hacer más énfasis, o sea, se tiene que tener muy en cuenta el contexto en el que estamos, ¿ya? nosotros no somos una, Colombia en general no es un país muy académico, enseñan en todo lado una música académica, ¿ya?, nosotros somos un país más de orquestas, de música más popular, más del pueblo, ¿ya?, y obviamente, se tiene que enseñar la música académica porque son herramientas indispensables para el aprendizaje musical, pero también tiene que ir de la mano con una buena enseñanza de la música popular, ¿ya?, o sea, para poder enriquecer más nuestro aprendizaje, nuestros conocimientos, entonces como que se tiene que, que tener en cuenta todo eso: además, o sea, la carrera debe tener, o sea, debe tener diversos enfoques, ¿ya?, para darle mayores herramientas al estudiante para que pueda desenvolverse en todos los medios.*



Por lo tanto, la contextualización curricular se asume como forma de trabajo pedagógico. Fernández, et al., (2011), advierten que la acción pedagógica relaciona los contenidos de enseñanza-aprendizaje y el currículo a las realidades sociales y culturales de los estudiantes, sus conocimientos previos y estilos cognitivos, con la intención de dar orientación y sentido al aprendizaje. Por lo tanto, el contexto curricular del Programa de música de la Universidad de Nariño, encamina la formación del estudiante en el instrumento piano complementario, según el PEP (Universidad de Nariño, 2010), a la necesidad de *Desarrollar técnicas básicas del instrumento*, en función de su utilización como herramienta didáctica en el trabajo de aula; apropiación del instrumento para la promoción de didácticas específicas relacionadas con el entrenamiento auditivo y la formación de la memoria musical de los educandos; posibilidades de acompañamiento del repertorio escolar y de la música tradicional en agrupaciones de diferente índole. El piano complementario es una herramienta personalizada y su aprendizaje significativo sólo es posible con un cambio de paradigma educativo, que enlace la función social con las necesidades del entorno inherentes al músico.

## CONCLUSIONES

En la actualidad, el programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño, desarrolla distintas concepciones teóricas y prácticas sobre el aprendizaje de la música y específicamente, del piano complementario. En este instrumento, se da prioridad a la parte técnica, la cual, impartida sin tener en cuenta la contextualización, genera poca motivación de aprendizaje. En este sentido, es muy importante involucrar en el programa, las diferentes músicas: regionales, del entorno, de interés particular del estudiante; para otorgarle dimensión de sentido al quehacer pedagógico.

Las teorías de aprendizaje se encuentran en permanente revisión, lo mismo que el currículo, con miras a orientar las experiencias educativas hacia aprendizajes de tipo significativo. Con este enfoque, es de particular importancia, la formación y cualificación profesoral: en la responsabilidad programática de las clases, el docente incorporará propuestas de teorías constructivistas y otras reflexiones y praxis, extraídas del propio proceso de enseñanza.

De acuerdo con la investigación, es pertinente que el aprendizaje del piano complementario, deba encaminarse a la formación del músico, en transversalidad con otras asignaturas del programa de Licenciatura en música; particularidad que le permitirá realizar con mayor facilidad, destreza y seguridad, arreglos, adaptaciones, transcripciones musicales; además de desarrollar el oído armónico.

En el programa de Licenciatura en Música, se concibe el piano complementario como una herramienta didáctica para la formación del músico. Por lo tanto, a nivel instrumental, es pertinente generar estrategias para su apropiación, donde se involucren aspectos como: la memoria musical, la formación auditiva armónica y melódica, como también aspectos relacionados con el acompañamiento de músicas provenientes del contexto, que le permitan al estudiante-ejecutante un mejor desempeño musical, pedagógico y artístico.

Al indagar en los aspectos curriculares y en la sistematización de la educación musical en la licenciatura, se concluye que el aprendizaje del piano complementario se efectúa con enfoque tradicional: los contenidos y las partituras reproducen ritmos extranjeros. Con el presente trabajo, con orientación hacia el aprendizaje musical significativo, se pretende generar métodos que incidan en la formación integral del músico. La sola ejecución instrumental del piano complementario exige el desarrollo de habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación. Y a la vez, se apoya en asimilación de contenidos – conceptos, sistemas teóricos, etc.- y fomenta tendencias, habilidades y actitudes que son propias de cada praxis musical.

Para el aprendizaje del piano complementario, -aspectos de practicidad y funcionalidad-, es fundamental generar motivación en los estudiantes: por ejemplo, al abordar ejercicios técnicos de Czerny o Beyer, se requiere de estrategias musicales que promuevan una mejor comprensión de los ejercicios. En este sentido, el trabajo de la música en el contexto, permite explicar (y desarrollar) de manera objetiva los ejercicios. La importancia pedagógica (en contexto) de los ejercicios propuestos, se apoya en el eje fundamental de la formación auditiva (armónica, melódica, rítmica).

En la práctica instrumental del piano complementario, es importante la formación en el ámbito de acompañamiento; donde el estudiante involucre sus propios conocimientos y los aplique en un ensamble musical. El músico, sin duda, en algún momento de su vida profesional, tendrá que afrontar diversas situaciones: acompañar a un grupo musical, integrar coristas, manejar grupos infantiles, improvisar presentaciones en contexto escolar, etc.

La investigación, con metodología etnográfica educativa, intenta una comprensión de los significados asignados por los sujetos del programa de piano complementario, a sus experiencias musicales. En la perspectiva del aprendizaje significativo, el conocimiento tendrá lugar cuando el aprendiz se esfuerza en hallar relaciones de sentido entre las cosas y vincula los nuevos conocimientos, a los contenidos previos. En este sentido, los ejercicios musicales propuestos, se contextualizan; lo cual equivale a incorporar por su importancia pedagógica, algunos

postulados teóricos acerca de la función cognitiva y la producción de aprendizajes musicales significativos.

Como método de aprendizaje musical académico, en los aspectos rítmico, melódico y armónico, el piano complementario ofrece amplias y ricas posibilidades, al involucrar fraseos, se expresa el componente emotivo de una pieza musical. Además, el conocimiento de la historia de la música, de los datos biográficos, históricos y sociales de los autores, es relevante en la interpretación de cualquier tipo de pieza musical: tradicional, académica, popular, etc.

En la práctica musical, intervienen diferentes tipos de memoria musical. En el aprendizaje e interpretación del piano, la memoria musical constituye un proceso inherente a la propia música. La memoria musical es relevante cuando interviene la motivación: si el nuevo conocimiento se relaciona estrechamente con el entorno, el aprendizaje será significativo, al conllevar una mayor vinculación con la obra, en el sentido que ésta se hace más personal, se interioriza y se profundiza.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. México: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston. [trad. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barbacci, R. (1965). *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Beyer, F. (1895). *Vorschule im klavierspiel. Für schüle des zartesten Alters. Opus 101*. Leipzig: Peters. Ejercicio No. 23, p. 27.
- Bonilla, A. (18 de Abril, 2012). *Lenguaje Técnico* . Recuperado el 6 de Octubre de 2013, disponible en: <http://lenguajetecnicoabc.blogspot.com/2012/04/lenguaje-tecnico.html>
- Bravo, Carlos. (s.f.) *Análisis del modelo de inteligencia de Robert J. Sternberg*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Caicedo, L. A. (2012). *Estudio y Diagnóstico para la construcción de un Currículo por ciclos propedéuticos en Música, Departamento de Música. Pasto: Universidad de Nariño*.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colombia, Ministerio de Educacion Nacional (2011). *Ley 115 de 1994, Ley general de educación*. Bogotá: Momo.
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Revista Propositiones n° 29*, Santiago de Chile: Sur, pp. 35-44 Consultada el 28 de marzo de 2013, disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422>.

- Cuartero Soler, M. y Payri, B. (Diciembre de 2010). Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de piano. *Revista electrónica LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, Número 28. Consultado el 17 de abril de 2013, disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cuarteropayri10.pdf>
- Czerny, K. (1950). *Für klavier zu zwei händen, Op. 599*, p. 4. Frankfurt : Peters.
- Dubost, B. (1990). *Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años del aprendizaje de piano*. Paris : CLE.
- Escande, A. (1996). *La escuela del Carlevaro*. Conferencia Primer Festival de Guitarra. Montevideo: Uruguay.
- Fernández, P., Leite, C., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2011). *Significados atribuidos al significado de 'contextualización curricular'*. Consultado el 17 de Febrero de 2013 en [http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao\\_Corunha.pdf](http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Corunha.pdf)
- Gainza, V. H. de (2002). *La educación musical superior en Latinoamérica y Europa durante el siglo XX. Realidad y perspectivas*. Consultado el 18 de abril de 2013. Disponible en <http://www.latinoamerican-musica.net/ensenanza/hemsey/educacion.html>
- Gainza, V. H. de (1995). *Algunas reflexiones sobre los procesos de formación musical*. Ponencia presentada en la Reunión Regional de Expertos en Formación Musical. Caracas: CONAC-UNESCO.
- Gil Jiménez, F. (2009). *Obras para piano del compositor nariñense Javier Emilio Fajardo Chávez. Vida y obra*. Maestría en pedagogía del piano. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Goetz, J. P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez Guerra, G. J. *Currículo desde la interacción social: un tejido intencional y complementariedad*. Popayán: Universidad del Cauca. pp. 1 – 20.

- (2007). *Representaciones sociales de la práctica del docente universitario en la formación del licenciado de artes visuales/plástica. Universidad de Nariño, concepciones e incidencias*. Tesis de Grado Doctoral. Popayán: Universidad del Cauca- Rudecolombia.
- Gramsci, A. (2011). *La alternativa Pedagógica*. Mexico: Distribuciones Fontamara.
- Green, L. (2001). *Música, Genero y Educación* . Madrid : Morata .
- Higuera, G. (2004). *Procedimientos creativos para piano complementario en el grado superior*. Revista psicodidáctica (17). España: Universidad del país vasco. Consultado el 15 de agosto de 2013, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501712>.
- Jaramillo Echeverri, L. G. (2006). Investigación y subjetividad: la complementariedad como posibilidad para investigar en educación. Tesis doctoral en educación. Portugal: Vila Real. Consultado el 18 de febrero de 2013, disponible en: [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/46/1/phd\\_lgjaramilloecheverry.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/46/1/phd_lgjaramilloecheverry.pdf)
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lavignac, A. (1950). *La educación musical* (traducción del original publicado en Francia, alrededor del año 1900). Buenos Aires: Ricordi.
- López Jiménez, N. E. (1996). *Retos para la construcción curricular: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Magisterio.
- Luffiego García, M. (2001). *Reconstruyendo el constructivismo: hacia un modelo evolucionista del aprendizaje de conceptos*. Barcelona: Bellaterra, Universidad de Barcelona.
- Malagón Plata, L. A. (enero-junio, 2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Revista educación*, vol. 12 no. 1, enero-junio. Bogotá, Chía: Universidad de la Sabana. Consultado el 15 de junio de 2013,

disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942009000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942009000100003&script=sci_arttext)

- Marsh, C. (1886). *Curriculum: An analytical introduction*. Sydney: Novak
- Marín Iniesta, J. F. (2004). La memoria: Introducción a la memoria musical. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 60, pp. 15-36. España: Valencia.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Narejos, A. (mayo, 1998). Teoría y práctica de la ejecución pianística. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la educación, LEEME, n.º. 1*. Consultado el 18 de abril de 2013, disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/narejos98.pdf>
- Neuhaus, H. (1973). *The art piano playing*. New York: Praeger Publishers, Inc.
- Ortiz Castro, H. J. (2006). *La Educación Musical y Artística en la formación del Profesorado: Estudio Comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia)*. Tesis Doctoral.
- Peñalver Vilar, J. M. (s.f.). *Lenguaje musical II*. Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I, departamento de educación, área de música. Colección Sapientia, 19. Consultado el 27 de julio de 2013, disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/lenmus2.pdf>
- Peral Hernández, S. (Diciembre, 2006). La memoria musical en la interpretación pianística. Trabajo de investigación. *Revista Resonancias*, 2, España: Asturias, Conservatorio Superior de Música de Música Eduardo Martínez Torner, pp. 36-43.
- Posner, G. S. (1982). *Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change*. *Science Education*.
- Posner, G. (2000). *Análisis del currículo*. Bogotá: Mc Graw Hill.



- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Pozo, J. I. y Monoreo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Romero, L. (2007). Ponencia Pedagogía del Piano complementario. Primer Encuentro interdisciplinario de Investigaciones Musicales. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rosset, J. y Odam, G. (2010). *El cuerpo del músico. Manual del mantenimiento para un máximo rendimiento*. Catalunya : Paidotribo.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica Complutense de investigación musical en educación musical, volumen 1, n°5*, pp. 1- 16. Consultado el 20 de octubre de 2012, disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>
- Sacristan, J. G. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Salas Zapata, W. A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación, Boletín 36*. Consultado el 17 de mayo de 2013, disponible en: <http://www.rieoei.org/1036salas.htm>
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Swanwick, K. (2000). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid : Morata.
- Tyler, R. W. (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad de **nariño**. (2010). Proyecto Educativo del Programa de Música, PEP. Pasto: Facultad de Artes.
- Uscátegui de Jiménez, M., y Goyes, I. (2000). *Teoría Curricular y Universidad*. Pasto: Universidad de Nariño.

Willems, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Wikipedia. (2013). *Definición de contexto*. Consultado el 17 de Febrero de 2013, disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Contexto>

Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice hall hispanoamericana.

## LISTA DE ANEXOS.

### **Anexo A. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A FELIPE GIL, DOCENTE.**

Esta entrevista se inicia con un comentario de Felipe Gil: *O sea en música, por ejemplo aquí en el medio sería, que prepararan repertorio...que van a necesitar para su trabajo o algo así en las escuelas, en los colegios, himnos, cosas así.*

**Entrevistador: La investigación la estamos la estamos haciendo en base al instrumento principal, piano.**

**Docente:** claro, claro.

**E. Sí. No al instrumento como piano complementario, ahí está la pequeña diferencia.**

**D.** O sea que van a... trabajar con coros, van a trabajar con... el piano... para sacar los himnos, las marchas, las presentaciones, algo así.

**E. Cuando los estudiantes de piano tienen alguna duda o dificultades en algún pasaje, no solicitan la ayuda del profesor titular de la clase. De modo recurrente, los estudiantes me buscan para que los asesore. ¿Qué opina de esta situación?**

**D.** Cuando el profesor no está preparado..., eso refleja la preparación insuficiente de algún docente.

**E. También puede ser eso, sí.**

**D.** Entonces qué digo, espere. Pues usted primero me tiene, primero me tiene pensando...

**E. En técnica y motivación... ¿Usted piensa que están en equilibrio esas dos partes, o no?**

**D.** A mí me parece, hace falta más preparación en técnica para que ellos puedan desarrollar. O sea para que ellos puedan preparar, y montar las obras o el repertorio que se necesita en el sitio donde estén laborando. Entonces necesitan un poco más de preparación, técnica, entonces van a estar más preparados, más motivados para, para hacer lo que quieran.

**E. ¿Y la técnica cómo la desarrollarían? ¿Con estudios y con escalas?**

**D.** No, no. Pues con las obras, también se pueden trabajar técnica. Por ejemplo, esos ejercicios rítmicos, el, esos ejemplos rítmicos populares, se puede trabajar técnica, también.

**E. Ummm**

**D.** ¿Entonces qué hago? ¿Está grabando?

**E. Ya.**

**D.** Jajajajaja!!!, no, no, sí, sí, la técnica... la... la motivación sería más grande si la preparación técnica fuera mejor.

**E. Ah, ya.**

**D.** Sería mejor porque, de todas formas yo, yo veo ahí, hay marchas, himnos y cosas populares que necesitan un desarrollo técnico alto, que eso no es tan fácil. No es fácil la música... y la música diríamos popular -entre paréntesis-, tiene muchos motivos rítmicos complejos: necesitan una destreza del intérprete pues sólida, eso sería, y la música clásica con musicalidad. Bueno, es que puede ser música clásica, música la que quiera, todo es un idioma; entonces pues, que tiene que ver con fraseos, ehhhh con las recolecciones y todo lo que dice aquí, sino que en la música clásica se puede con más claridad explicar esas cosas. ¿Si me entiende?

**E. Ah, ya.**

**D.** El fraseo, la articulación y todo. Bueno, eso de fraseo articulación, y entonaciones y todas esas expresiones musicales son para todo tipo de música, para todo tipo, no solamente en la música clásica sino para los tangos, la salsa, para el merengue, las baladas, para todo tipo de música; es un solo idioma. Las articulaciones y los fraseos, para todo tipo de música. Uno no puede dividir, que la música clásica toda es la misma. Sí y lo ideal es que todo se interprete al mismo nivel con el mismo fraseo y articulaciones para que la música esté bien hecha, ¿no?

**E. Y a eso se sumarían el estudio y la práctica, el número de horas que se le dedica, ¿no?**

**D.** Sí, eso. Pues eehh tiene que estar obviamente estudiando todo los días, todos los días y la mayor cantidad de horas que se pueda. Por lo mínimo, seis horas diarias: por las mañanas siempre el calentamiento, el calentamiento técnico y el trabajo de todas las obras, el repertorio que tenga cualquier tipo de música para poder llegar a tener un nivel profesional serio, ¿no?

**E. Claro.**

**D.** No estudiar cuando esta estudiante, (sic) después ya nunca más (sic), pues hay que estar siempre en el instrumento trabajando, estudiando todo, todo.

**E. ¿Usted cree que está bien trabajar ese tipo de piano con música popular? O música del medio, de acá (sic)**

D. Claro, claro, claro, sí. Es que la música, digamos nariñense, tiene varios compositores que tienen obras y son muy complejas de interpretar desde el punto de vista musical y técnico, entonces necesitan una preparación muy sólida. Eso no se puede como improvisar o ser músicos empíricos, o cosas así, no. Cualquier tipo de música hay que hacerlo a nivel de profesionalidad, siempre.

**E. Las encuestas realizadas, arrojaron evidencias acerca de requerimientos de asesoría estudiantil: a veces, los estudiantes no hallan al profesor (o no está disponible) y en consecuencia, algún tipo de problema de aprendizaje es resuelto por un docente externo, no por el docente titular. Insisto en este aspecto, nuevamente: ¿Qué opina a cerca de eso?**

D. Pues en ese caso, bueno, la clase que le corresponde al docente, ehhhh, el docente como profesional, dar al máximo todo ¿no? Desde el punto de vista pedagógico y orientar al estudiante en todos los sentidos: en el aspecto técnico, en el aspecto musical, en el aspecto profesional, completo y el estudiante también, pues todas sus inquietudes tratar en la clase de, de ehhh de aclarar sus dudas y el docente, -como lo dije-, tiene que estar muy bien preparado para asumir el repertorio, asumir todas las dificultades de cualquier tipo que se le presenten. Entonces el docente tiene que estar muy bien preparado para trabajar con cualquier estudiante, porque hay estudiantes más talentosos, más avanzados o más trabajadores y todo. Uno se encuentra desde todas (sic) de todo tipo en sus clases ¿no? estudiantes más consagrados. Al mismo docente le exigen más respuesta, ¿no? Entonces ahí el trabajo más del docente, (sic) de su preparación.

**E. Claro. Otro aspecto es, sobre la práctica musical. Aquí, pues hablan sobre hacer ensambles instrumentales con el piano complementario.**

D. O sea, los ensambles con el piano complementario sería... ¿con pequeños, con otros instrumentos?

**E. Claro.**

D. Pues sería como acompañamiento

**E. Como trabajo conjunto**

D. Podría ser ehhhh, si hay obras, si hay instrumentos, que se pueden trabajar como piano acompañamiento, como la parte, eso sería importante pues adaptarlos ya. No solamente al piano principal sino piano complementario porque de todas formas en el piano complementario y como complemento, desarrollar la parte de

música de cámara y piano acompañamiento. Se necesita en el medio muchísimo (sic) entrenar al estudiante en esa parte es muy importante, si hay que no está implementado así tan fuerte ¿no? Eso sí es importantísimo implementarlo en las diferentes instituciones, ¿no?

**E. Claro. Un aspecto importante mencionado por los profesores, es acerca de la historia: que desarrolle, que se motive al estudiante a conocer acerca del instrumento o de las obras, dependiendo del estilo de las obras. Entonces: ¿es importante conocer la historia?**

D. Sí. Pues ahí dentro del pensum hay una materia de historia de la música, historia del arte y eso que es importante. Pero en la clase también el docente debe (sic), lo ideal es que la obra que va preparando cada estudiante, irlo como orientando en el estilo, en la época, que hablar sobre el compositor para que el sepa qué es lo que está haciendo. No solamente estar preparando notas y pepas y pepas (sic), sí, saber qué es. Que por ejemplo, si es Bach, a que época pertenecía, qué estilo es, cómo se interpretaba en esa época, quién es, quién era ese compositor. Si es música de un compositor nariñense, cuándo nació, qué estaba pasando en su entorno socio-político, económico; todo eso es importantísimo para que la música suene (sic) a lo que, a la época y al compositor que lo escribió.

**E. Otro aspecto, es la lectura: sobre hábitos de lectura, lectura musical, lectura de partituras y otras. Pues que esté relacionado con la parte histórica y con lectura literaria.**

D. La lectura en el piano complementario es importantísimo desarrollarla.... Porque, pues, cuando ya se está ejerciendo la profesión, uno no puede, uno no tiene el tiempo o nadie tiene tiempo para esperar que el profesional prepare las cosas. Entonces hay que desarrollarlo durante la carrera del estudio y durante la preparación, durante el momento de estudiante. Eso se desarrolla eeh tocando mucha música, leyendo mucha música de toda la clase de estilos y eso. En la clase, el profesor debe implementar y exigir. En un momento de lectura a primera vista, todos los estudiantes, no sólo a primera vista sino a transportar también, transporte que eso desarrolla muchísimo la lectura a primera vista y también exigirles también a los estudiantes que, que exigirles y también el docente aportar en la literatura universal. Que la formación del músico no sea simplemente el, el dominio de un instrumento y de los estilos. El dominio técnico, sí. Que sea una, un profesional integral que tenga de, de todo ¿no? El mundo se está moviendo a unas velocidades grandísimas ¿no?, entonces hay que tener conocimientos generales, no solamente de algo específico. Eso le aporta muchísimo como profesional y en todo, ¿no?

**E. ¿Qué cree usted que se puede agregar?**

D. Uuuhhh, yo creo que está bien, bien elaborado. De pronto estos análisis... y lo importante... es pues, que las instituciones tengan conocimiento de esto para que los adapten a los, a sus programas de formación profesional.

**E. Claro, eso. Es la idea de lo que nosotros queremos hacer con el proyecto.**

D. Claro, claro,

**E. Gracias por su colaboración.**

## **Anexo B. ENTREVISTA A ALFONSO RAMÍREZ, DOCENTE.**

Investigador: I

Fuente: F

**F.** La música que escuchan los papás, pues... igual los papás de uno, pues tampoco recibieron ese tipo de formación: desde su, de lo que serían nuestros abuelos, pues ¿sí? Todo ha sido como, como dejado al azar, ¿si me entiendes?, y aparte de que en estas regiones, o sea: la vida musical ha sido netamente empírica, y a la larga muy pobre, porque dentro de lo empírico hay gente que es muy buena ¿sí?, y que ha hecho escuela. Pero por ejemplo, yo te hablo de, de, en mi región, en la que yo me desarrollé que fue Putumayo, ¿si me entiende?, los músicos pioneros a la larga fuimos nosotros ¿sí?, o sea mi generación, porque, porque antes de eso, se acostumbraba a tocar la guitarra y a cantar y listo. O sea, el guitarrista y el cantante... y cuando era más impresionante la cosa, estaban el requinto, la guitarra y el cantante. ¿Si me entiende? Y un coro hecho allí con otra voz que le hacía una segunda, una segunda voz y era la segunda voz *-de borracho que le llaman-*, sí, la tercera abajo o la sexta arriba y listo. ¿si me entiende? Entonces uno se desenvuelve en ese medio, y pues nuestro oído ... o sea, está muy poco entrenado si te das cuenta, ¿sí o no?, o sea uno sale de acá uno escucha una sonata de Beethoven y eso parece que lo hubiera compuesto un extraterrestre o sea, no entiende ni papa de qué es lo que está pasando allí.

**I: Claro**

**F.** Entonces, o sea, como nuestro acercamiento hacia la música es tan vago, entonces, obviamente, cuando tú te dediques a estudiar eso, lo vas a sentir como algo completamente ajeno, ¿si? Ahora qué pasaría, -yo me pregunto-, si desde niño escucharas Mazurka de Chopin, nocturno de Chopin, sonatas de Mozart, eehh, obras de Bach, ya te hubieras escuchado el Magnificat, y más importante aún, si hubiera habido una figura que te hubiera guiado, ¿si?, que te hubiera dicho, mire Bach es importante por esto, escuche el contrapunto, mire que hay imitación, mire que aquí está el tema, aquí se imita, ¿qué pasaría si en tu casa te hubieran enseñando esas cosas, ¿si?, entonces, tu acercamiento hacia la academia sería mucho más efectivo, ¿si me entiende?, porque cuando entras a la academia tú ya estas untado de toda esa vaina, ¿si o no? entonces, ¿qué pasa? ¿por qué hay tanto rechazo? Por eso: es algo que, primero, es ajeno a tu naturaleza auditiva, -digámoslo-, y segundo, pues que si es ajeno y no lo entiendes, pues mucho menos lo vas a disfrutar, ¿si o no? Entonces, cuando hablamos de contextualización, se habla de eso precisamente. O sea, de que la academia se adapte o se fusione con el medio, ¿cierto? Que sirva a las necesidades del medio. Entonces ahí es donde nace



un verdadero, -me imagino-, un verdadero proyecto de investigación inicial, que podría ser: cómo hacer que la academia, o que el medio, nutra a la academia y la academia se nutra del medio, y viceversa, que la academia también nutra al medio.

**I: Claro. Esa es la idea de nuestro proyecto: por ahí va más o menos encaminado. Tenemos es que centrar más esto ¿sí? Definirlo mucho más, por eso, estamos en una etapa diagnóstica.**

**F:** Claro, entonces cuando se habla de que no hay contextualización con el medio, hay dos cosas ¿no?, la primera, es que por ejemplo, digamos, hablemos del caso específico del piano, o sea ¿tú conoces algún método...?

**I: Es que eso no hay.**

**F:** No existe, ¿cierto? O sea que este... primero, porque es una labor bien, bien dispendiosa, y aparte de todo, es una responsabilidad muy grande, porque si tú haces un método, pues utilizando el contexto musical que hay acá, pero haces un método ahí como por... ahí más o menos es probable que no te funcione, ¿sí o no? Entonces, ¿qué pasa? Pues, no existe todavía eso: sería interesante generar esa inquietud y comenzar a trabajar en eso ¿no?

**I: Yo tengo un poco esa percepción: hablando del piano, uno lo que utiliza prácticamente de la academia y hablando del piano complementario, la parte que más se utiliza es la parte técnica, ¿cierto? Entonces, que esa parte técnica sirva en función de la interpretación o creación de música más regional, es de pronto por ahí puede ser el camino, lo que nosotros estábamos más o menos pensando. Utilizar netamente la música clásica para que los estudiantes aprendan, -como usted lo dijo-, es un choque; porque ellos vienen de un contexto totalmente diferente, es demasiado ajeno. Entonces, la parte de la contextualización basado en lo de la técnica sería eso, creo, la técnica como medio para que ellos puedan desenvolverse en la música.**

**F:** Ahora, esa es una de las cosas; ahora, hay otro camino. Te lo pongo de esta manera: cuando yo entré a estudiar con Manfret, las clases con Manfret, eran una parte en el salón de clase, y la mayor parte eran en la casa de él, ¿sí me entiende? y la clase no era solamente toque el piano, no. A veces tú llegabas y ya estaba viendo un video, te hacía sentarte, te dejaba ver el video, y bueno, hacíamos clase, te explicaba todo lo concerniente acá y después mirabas videos, seguías escuchando música, viendo videos, pero todo era guiado. Entonces, cuando yo llegué para mí fue un choque duro porque yo venía de este medio, o sea, yo no tenía ningún tipo de formación cuando llegué. Entonces yo te lo cuento de esta manera: cuando él ponía Brahms, ponía una sinfonía de Brahms, para mí eso era como una tortura china, ¿sí me entiendes?, porque aparte de que son largas, me tocaba escucharlas

atentamente, sin distraerme, porque me ganaba un regaño, ¿si me entiendes?, entonces, eso era para mí, era como una tortura china. Me ponía canto lirico, ay carajo!, era uno escuchar *berriar* a ese poco de mujeres gordas, ¿si me entiendes?, entonces fue durísimo, pero hubo algo bueno: como me tocó someterme a eso, - porque era eso o me echaban de la cátedra-, claro, me comencé a alimentar de esas cosas. Y aparte de que él te iba explicando, te decía: mire, escuche esa línea de los coros, escuche esa línea de los oboes, escuche cómo suenan las flautas y los oboes, cómo suenan los clarinetes y las flautas, ¿si? entonces fue un proceso como de activación del oído, ¿si me entiendes?, comencé a escuchar otras cosas y cuando mirábamos videos de un director: mire que cuando el mueve la mano o hace tal gesto, mire cómo reacciona la orquesta, ¿si?, entonces uno comienza a apreciar otro tipo de cosas, ya no es escuchar por escuchar sino como que, Ah, sí. Entonces cuando volví a escuchar esas obras, ya ponía cuidado: ahí, la combinación del clarinete con la flauta, entonces de alguna manera yo también, pienso que el problema es de apreciación, sí, no es solamente el contexto, no es solamente el medio, sino de aprender a apreciar las cosas, ¿si?, porque no es lo mismo, digamos cuando tu compras un carro, que no sabes ni papa del carro, no es lo mismo acelerar y frenar, que cuando tú ya sabes, digamos, que el motor de tal cilindraje, que tiene tal potencia, que, digamos, que en tercera anda de tal manera, que en segunda de tal manera, en cuarta de tal manera, entonces tú ya comienzas a apreciar otras cosas, ya no es manejar, acelerar, y frenar y meter cambios, sino que como que aaah!, va tan chévere cuando hago primera, el carro hace esto, o cuando con el freno de emergencia pasa tal cosa, ¿si me entiendes?, y comienzas a disfrutar verdaderamente de tu carrito. ¿Sí o no?

Entonces yo creo que es una cuestión de apreciación, porque, porque, mira cuando estaba estudiando yo llegaba a mi pueblo, tocaba, hacía recitales didácticos, ¿si?, y era más o menos explicarles lo que uno hacia, y explicarle a la gente lo que pasa, la armonía, entonces yo les explicaba los procesos armónicos y después tocaba. Y mira que la gente que estaba allí, lo recibía de una manera tan impresionante, o sea quedaban fascinados. Y como no sabían que el mundo musical era así, entonces, por lo menos le generabas una curiosidad a la gente, ¿si?, entonces qué pasaría si con un estudiante tú haces eso todo el tiempo, o sea le muestras: escucha esta armonía, mira como suena esto, mira como suena esto otro, mira lo bonito que es esto con esto, ¿si?, mira lo diferente que es Chopin de Beethoven, mira cómo hace una progresión Beethoven, mira cómo hace una progresión Chopin. Entonces yo te aseguro que a ese estudiante al cabo de un tiempo va a gustarle, le va a gustar la música, y porque te lo digo, porque mira, O sea, alguna vez yo escuché a Altiplano en Popayán, y me hizo sentir cosas impresionantes, que yo decía: -carajo, esas son mis raíces-, eso es lo que yo escuchaba de niño, eso es lo que mis papás escuchaban. Pero igualmente, alguna vez escuché a un pianista, Kusmel, un

pianista ruso, también me hizo sentir unas cosas así, impresionantes, pero era porque yo ya estaba preparado para escucharlo, ya llevaba unos 5 o 6 años estudiando, con la tutoría de Manfred, que fue el que me dio una verdadera apreciación musical, sí.

**I: La apreciación se la puede involucrar en la parte histórica, ¿cierto?**

**F:** Claro, es que eso va todo de la mano. Lo que pasa es que, mira que dentro de la música uno cree que todo está dividido, que la historia es una cosa, que escuchar música es otra, y que tocar es otra, y todo es lo mismo: que cómo tú tocas un Mozart adecuadamente, si no sabes quién es Mozart y si es la primera obra que escuchas de él...

**I: Sí. Todo está ligado: toca definirlo. Ese es el problema que tenemos los músicos.**

**F:** Ahora por ejemplo, en el sistema de educación europeo es algo parecido, pero a la larga, quien tiene que ver con tu formación, es tu maestro específico del instrumento. Él es a la larga el que te da todo, él es el que te dice, léame esto, tráigame esto, usted tiene que ver esto, usted tiene que hacer esto. Sí, y ya es responsabilidad de uno si se fue a leer la vida de Chopin, si se fue a leer a ver en qué consiste esto o aquello. Lo que pasa es que como acá lo tenemos como todo separado, y el problema es que como estudiante uno no es capaz de hacerle empalme. Si. Tú ves armonía y crees que esa armonía, esas pepas, que tú rellenas en el pentagrama son diferentes a las pepas que tú tienes en tus obras, y es lo mismo.

Lo que pasa es que uno no es capaz de ver, no sé si por pereza o porque, esa armonía que viste allá, verla en tus obras y viceversa, ver tus obras en esa armonía que te están mostrando allá. Cuando te hablan de un acorde de sexta aumentada, que ya comienza a ser como chino mandarín, para uno ¿sí?, y uno no ve que en las obras eso es pan de cada día, toda esa armonía, todo esos enlaces, toda esa vaina. Entonces ahí, en parte también eso, que no hay ese empalme de una cosa con otra. Pero entonces, qué pasaría -yo me pregunto-, si en algún momento, o sea, se generan esos procesos en los cuales se crean nuevos métodos, ¿sí?, utilizando la música del medio, ¿sí?, con la rigurosidad de la escuela europea por ejemplo, o no rigurosidad sino con la seriedad, ¿sí?, que se tiene allá, seriedad en los procesos de formación, ¿no?, porque si tú ves un Czerny, por ejemplo el 599, tú arrancas de lo más elemental hasta un nivel x, que es bueno ¿sí o no?, que pasaría si por ejemplo tú cogieras yo que sé, el Son Sureño, te hicieras un método desde lo más simple hasta lo más complejo, ¿sí o no?, pero así, con esa seriedad con lo que se hace eso. Entonces, ¿qué pasa? eso lo tiene que hacer un compositor, un compositor que

esté muy estructurado y que a la vez sea pianista, que es el caso de Czerny, por ejemplo, que Czerny fue alumno de Beethoven, tenía una formación musical muy grande, tenía unas capacidades pedagógicas muy grandes y además, era un gran pianista, ¿sí? Entonces, por eso hizo todo lo que hizo, igual Clementi, igual Beethoven, igual Mozart, ¿sí?, igual Brahms, igual Debussy, igual Rachmaninoff, ¿sí?, ellos no escribieron eso porque sí o porque el espíritu santo se posó sobre ellos y lo hicieron de repente y de la nada, no: Chopin, ¿por qué hizo todo lo que hizo?, porque era un gran pianista, Liszt, ¿por qué hizo todo lo que hizo?, por eso, porque era un gran pianista, aparte, era un gran compositor, aparte, era un gran músico, sí. Entonces, eso no es así no más.

**I: La idea es comenzar con algo, empezar con un punto: alguien tiene que iniciar. Entonces nuestra idea es esa: esto siempre va a ser cíclico y seguramente hay alguien que lo puede mejorar o refutar...**

**F:** O continuarlo. Sí, te entiendo. Mi inquietud también, siempre, porque te digo: tú puedes trabajar con el método europeo tranquilamente, ¿sí?, lo importante es que le enseñes a tus estudiantes a apreciarlo, ¿sí? O sea, que sepa por qué es importante, por qué es bonito, y comenzar a untar y funciona, perfectamente. Aquí hay casos: Martín, los alumnos que dejó Alejandra, por ejemplo, van en esas, mis alumnos van en esas, tengo un alumno que ya escuchó sonatas de Beethoven, y por su cuenta ha escuchado cualquier cantidad de conciertos, ya sabe cuál es la diferencia entre Horowitz, Elen Grimore, Hamelin, ya los conoce, ¿sí?, entonces por ejemplo, hoy llegue acá, digamos, hace como un mes que estuve estudiando, él llegó y me dijo *“vea las escalas cómo le salen de mal”*, él me dijo a mí, y era el primer día que yo comencé a hacer escalas después como de un mes de no haber tocado ¿sí?, entonces, y yo le decía *¿qué es lo que está mal?*, y decía *es que la izquierda está mal, la izquierda se le está quedando y además suena dispareja*, ¿sí?, entonces yo no me sentí ofendido, me sentí feliz, en ese momento, por que dije, mira que éste sí está oyendo, este sí escucha. Después a los pocos días yo estaba escuchando la primera balada de Chopin, y me dijo profesor *yo estuve escuchando la balada por Horowitz, la balada 1 y suena diferente*, pues claro, porque Horowitz es Horowitz, no puedes comparar, entonces me dice, *sabe qué creo que es, que es lo más, lo que más se diferencia es el piano, Horowitz tiene un piano Steinway, y éste es un piano y suena diferente, es como que canta diferente*. Le digo, claro. Entonces ahí ya me empecé a dar cuenta de que aparte de que ya lo entiende, lo comienza a disfrutar, porque ya viene y me dice, *ya escuché la Chacona en Re menor de Bach*, y me dice *eso es hermoso, y es precioso y es así de esta manera* ¿sí?, y ha leído, porque hoy precisamente me dijo, *si es que Brahms escribió acerca de la chacona de Bach, ¿cómo fue posible que Bach la compusiera sin morir emocionalmente?* Entonces yo comencé a pensar, mira que este chico, no solamente está disfrutando lo que hace

sino que esto que está disfrutando le ha generado más incógnitas, está leyendo al respecto. Está untándose de la cosa, ¿sí?, y él viene del mismo medio, ¿dónde estuvo el cambio? En que comenzó a apreciar lo otro, porque es... que la música es igual, las Mazurcas no son cosas extraterrestres, es música popular de Polonia ¿sí?, ¿si me entiendes? y en algún momento, la música clásica -o que denominamos música clásica o académica-, fue música popular de ese momento, las danzas húngaras de Brahms era música popular ¿sí?, ¿si me entiende?, lo que pasa es que era música popular escrita por alguien muy capaz. Igual Gershwin: tú escuchas eso tú se lo pones a cualquier persona y algo de eso disfruta, porque, porque de eso sí estamos un poquito untados. Entonces a donde voy es que, mira que de pronto la función de la academia es despertar a la gente, ¿no crees?, que más que decirles las cosas se hacen así, y así, y así, es cómo despertarle la inquietud por las cosas que hay, ¿no crees?, entonces el método europeo puede funcionar siempre y cuando sepas cómo direccionar eso.

**I: El problema es ese, ¿no? Aquí llegamos y bueno, estos son los métodos: estudie y ya...**

**F:** De pronto, los profesores debemos tener un poquito más de responsabilidad en ese sentido, ¿sí? O sea, por ejemplo, -te lo pongo de esta manera-, llega un estudiante con el Czerny 6, que ese tiene ahí ese acorde en Sol mayor, entonces uno en lugar de decirle: es que ahí es Do, ahí es re, aquí es si, entonces, usted está tocando mal aquí, su izquierda no está igual, porque... ¿no? Tú le dices: mira, este es un acorde de sol mayor, está así, mira cómo suena, éste es un acorde de do mayor, mira cómo suena, sol y resulta que do mayor es la subdominante de sol, mira cómo suena, escucha, ¿sí? Y después tú le explicas: mira, tu izquierda está haciendo, sol la si do re, ¿qué es eso?, un pedazo de escala... mientras acá estás haciendo un acorde así, entonces comienza a tener sentido, ¿no crees?, ya no son pepas, una vaina que suena mal, sino que el estudiante ya sabe que se trata de un acorde, se trata de una escala y se trata de una armonía, de una subdominante, de una tónica, ¿sí o no?, entonces comienza a tener sentido lo que estás haciendo, ¿sí o no?, y ahí es donde entra la responsabilidad del profesor, sí. Entonces puede funcionar. Ahora lo maravilloso, sería poder unir las dos cosas, que era lo que yo te decía ahora rato: generar un método, tomando la música de acá, con la rigurosidad o con los elementos, que ya están dentro de los métodos europeos, ¿sí o no?, ya están hechos, por qué no aprovecharlos, si ya está, y hay un proceso que históricamente ha funcionado, ¿sí? O sea, los grandes pianistas, tú te pones a ver qué hicieron... hicieron un proceso muy parecido, lo que cambian son de pronto algunos métodos, algunas obras, algunas de pronto, metodologías del profesor; pero el proceso es prácticamente el mismo, sí. Tú arrancaste tocando Beyer, Czerny, Mussorgsky, Chopin, Rachmaninoff, Scriabin, estudios, ¿sí o no? Y ahora obras: tú

comenzaste con sonatinas, preludios, invenciones, preludios y fugas, sonatas pequeñas, sonatas medianas, sonatas más grandes, ahora sí, sonatas de Chopin, sonatas de Shubert, sonatas de Rachmaninoff, y llegaste por allá ¿sí o no?, sonatas de Scriabin, conciertos, tu comenzaste tocando conciertos pequeños por ejemplo de Johann Sebastian Bach, después te tocaste de pronto algunos de Bach, después comenzaste con algo de Mozart, con algo de Haydn, después Beethoven, después viste..., ¿si me entiendes?, después, de pronto llegaste a Shostakovitch, de pronto llegaste a Bartók, de pronto llegaste a Prokofiev, es el mismo proceso, ¿si?, de pronto escogiste diferentes conciertos, diferentes obras, pero el proceso es el mismo, entonces, por qué no aprovechar eso que ya está dado, un proceso que ya está bien estructurado, que ya se conoce que funciona, y tomar ese modelo y hacer algo con lo que hay acá, sería lo ideal y lo más, pues, lo más productivo -digámoslo de alguna manera-. Lo que pasa es que eso involucra a mucha gente. ¿Sí o no?, involucra a mucha gente: compositores, investigadores, historiadores, los mismos instrumentistas, ¿sí o no?

**I: Ya es mucho más integral...**

**F:** Uff, el día en que eso se dé..., es un proceso largo. Imagínate, la inquietud de comenzar con eso ya es importante, ¿sí o no?, entonces yo pienso eso: las dos cosas funcionan, porque es que, evidentemente funcionan, siempre y cuando se cumplan una serie de condiciones, sino, mira, es más... de nada te sirve ponerle a un chico, digamos Adolfo Mejía, -que es como lo más cercano que tenemos- o Luis A. Calvo, o de pronto, Párraga, ¿si me entiendes?, de nada te sirve ponerle eso si el chico no sabe apreciar: de pronto le suena familiar, el bambuco de Párraga, es como sabrosón, ¿si me entiendes?, y de pronto le guste y lo estudie, pero de nada te sirve si tu no le has enseñado a apreciar el verdadero valor que tiene esa música, si, a sentir cada cosa, a apreciar las armonías, el fraseo, es que el fraseo, no es una vaina netamente teórica, el fraseo es una cuestión de sensación musical, de lógica musical, de gusto musical, entonces si te das cuenta pues es un proceso y la responsabilidad es de nosotros, sí. Lo que pasa es que uno a veces es descuidado en sus clases.

**I: Usted piensa, hablando ya de la música de nuestro medio, ¿que la academia debe estar en función de esa música?**

**F:** Mira, es que hay dos cosas, ¿cierto?, la música popular tiene una limitante, ¿sí o no?, que es que generalmente, la gente llega a un nivel y hasta ahí llegó la cosa, ¿sí o no?, y se rige por ciertos parámetros, digamos, desde hace mucho tiempo las canciones tienen una estructura igual... O sea, una introducción, dos estrofas, coro dos estrofas, coro y de pronto un final un *ending* o alguna vaina ahí, ¿sí o no?, y de pronto le hacen algunos arreglitos pero eso no ha cambiado. De pronto ahorita, ya

con la formación de instrumentistas, hay instrumentistas que han ingresado a la academia, y han salido a... de pronto ya, la música se vuelve un poquito ya más elaborada, ¿sí o no?, pero no deja de ser la misma vaina, ¿si te das cuenta?, entonces si tú te das cuenta, la música latina tiene una expresión más académica en el Latin Jazz, ¿sí o no?, que ya es como una fusión entre la música latina y la música académica, y para hacer Latin Jazz obviamente tienes que estudiar, igual en cada género. O sea, la música popular de ciertas partes se convirtió en el jazz, la música popular... como hay tantos tipos de Jazz, ¿sí o no? y el jazz es como el intermedio entre lo uno y lo otro ¿sí o no?, entonces yo pienso, que la academia tiene que estar en función de la música, indiferentemente de qué tipo de música sea, ¿no crees?, o sea, si tú saliste de acá con un proceso de formación muy grande, ¿sí? y muy bueno, indiferentemente si es europeo o chino o ruso o de donde tú quieras, sí, digámosle académico, y de pronto sales a hacer salsa, yo creo que lo que va a salir a hacer no va a ser igual que el chico que estuvo en la academia, medio aprendió a tocar salsa y se montó a tocar con una orquesta. Yo creo que la visión cambia mucho, ¿sí o no?, y las posibilidades técnicas cambian, todo cambia...

**I: Sobre todo las posibilidades técnicas, creo yo...**

**F:** Y a nivel interpretativo te va a cambiar todo también, porque ya tú no vas a hacer los acordes por hacerlos o por cumplir con la orquesta, sino vas a proponer ideas musicales, ¿sí o no?

**I:** Ahora, siempre ha habido el problema, -ese problema o no sé si sea problema-, o una apreciación o pelea entre los dos géneros o estilos musicales más bien: la música académica y la música popular; entonces, siempre dicen los músicos empíricos o que se desenvuelven bien en el medio popular, dicen: *no es que, lo que hablan ellos usted no le da el sabor*, uno que ya ha estado en la academia va a tocar ese tipo de música, dice: *es que usted ya no tiene ese filling que se utiliza, el swing, o lo que llaman ellos y uno como músico académico va a mirarlos a ellos y les dice: es que estas tocando mal esa escala o alguna cosa, te falta técnica, o... por eso es que te cansas haciendo ese tipo de música; entonces ahí es como esa pelea entre las dos corrientes. La idea es tratar de involucrar esos dos aspectos, creo yo. Tratar de hacer algún tipo de conciliación.*

**F:** Mira te lo pongo de esta manera pues: si tú andas en un Renault 4 y de repente te subes en un Ferrari, yo creo que lo estrellas, seguro, porque le pegas un acelerón como le pegas al Renault 4 y ese carro sale disparado, hermano, ¿sí o no?, ahora en el Renault 4 tienes que apuntalarte para dar una curva, haz lo mismo con un Ferrari, y verás lo que pasa... lo estrellas ahí mismo, sí. O te da un trompo o lo que sea, es una cuestión de costumbre, también. Ahora no puedes pretender que uno que se

pasó digamos, 6, 8 o 10 años estudiando en la academia y salga a tocar salsa y le va a sonar de una... no puede ser, por que no estás dentro del medio, no estás escuchando constantemente eso, ¿sí?, ¿si me entiendes? entonces cuando tú sales ¿qué tienes que hacer? untarte de esa vaina, untarte, untarte y untarte, y escuchar mucha salsa y escuchar a los salseros y a los pianistas salseros y los que improvisan, y a este, y a este otro, y va a llegar un punto en el que tú ya vas a comenzar a sentir esa música y a poder interpretarla como debe ser, ¿sí o no? Pero imagínate si tú hicieras eso después de un proceso de formación bien serio, yo creo que el resultado sería muy, muy bueno, porque después de un tiempo que tú estés en el medio tocando, y haciendo una cosa y haciendo otra, no solamente ya vas a tener el *filling* o el *swing*, o eso que ellos llaman pues, *el sabor*, sino que vas a tener los medios técnicos para poder hacer lo que se te dé la gana.

**I: Es lo que hicieron los cubanos ¿no? Los cubanos aprovecharon la academia rusa, para hacer su música y vaya a verlos...**

**F:** Exacto, vaya a ver con qué nivel están haciendo muchas cosas... sí. ¿Si me entiendes, cierto?, entonces no es, no es que un músico clásico no pueda tocar música popular o un músico popular nunca va a poder tocar música clásica. Yo conozco a alguien, un guitarrista, que él tocaba en un trío, y tocaba maravillosamente porque tenía unas posibilidades en la guitarra maravillosas, entonces resulta que el recital de grado de él -eso fue en Cali-, tocó un repertorio de guitarra impresionante, igual lo tocó impresionantemente, muy bien, y él dizque fue, *tico tico*, y lo tocó en charango, imagínate, con otro guitarrista, hicieron un *bis* espectacular, o sea con un nivel impresionante y una cosa de muy alto nivel... y el tipo tocaba en un trío y tocaba en un grupo de música andina, tocaba quena maravillosamente, ¿sí?, era brillante en lo que hacía. Tanto en lo uno como en lo otro, ¿por qué?, porque en la guitarra clásica tenía todas las posibilidades del mundo y toda esa naturalidad que te da la *chisga*, por llamarlo, ¿sí?, pero era muy estudioso también, estudiaba mucho guitarra, entonces tenía las dos cosas, las dos posibilidades: tú lo mirabas en el requinto tocando música de tríos y, primero, no le costaba nada, hacía todas esas cosas que hacen los, los... como llaman a los que tocan requinto... todo lo que hacían los requintistas, o como les quieras llamar, y lo hacía con un sonido tan hermoso, y con un fraseo tan hermoso, con unas posibilidades técnicas tan vastas que, mirar a ese *man* era un espectáculo, sí, te quedabas boquiabierto; aparte que era el arreglista del trío, sabía muchísimo de armonía, entonces hacía unos arreglos espectaculares, sí. Se consiguieron un cantante muy bueno, ¿no? pues, ese trío sonaba maravillosamente, sí, y yo te aseguro que cualquier académico serio y crítico que viera eso, no tenía cómo refutarlo, sonaba tan bien que... ni modo, ah! ¿ahora has escuchado a la filarmónica? yo escuche a la filarmónica del Valle tocando *cali pachanguero*, un arreglo súper chévere, sí, súper bueno, eso sonaba muy bien, ¡muy



bien!, sí, entonces no quiere decir que lo uno excluya a lo otro: lo que pasa es que en nuestro medio, somos perezosos y no le queremos meter la mano a las cosas. O sea, queremos que todo sea suave, o sea, digamos, vos ensayas con una orquesta los martes y los jueves y con eso tienes para salir a tocar en diciembre, ¿sí o no?, no te hace falta más, pero para tocar una sonata de Beethoven no puedes hacer eso, toca sentarse todos los días, sino, no suena, ¿sí o no?; entonces a donde voy es que pues, somos facilistas y de pronto el músico popular crítica al músico clásico, por eso, -y no se atreve a hacerlo por eso-, porque no está dispuesto a dedicarle el tiempo que nosotros le dedicamos. Y nosotros los criticamos a ellos por algo parecido, decimos: es que no, usted medio toca tres acordes y ya, pues, se hizo músico y con eso ya se ganó su platica; entonces, la pelea no es más que esa, es más que, como de... una pelea tonta que no tiene nada que ver con la música como tal. Entonces, yo creo, mira, hoy por hoy, ya hay academias de cada cosa, si tú quieres aprender a tocar salsa, hay academias de salsa donde te enseñan a tocar cualquier instrumento, te enseñan a bailar, ¿sí?, hay academias de merengue, hay academias de bachata, hay academias de todo, ¿sí o no?, porque esa preocupación que tú tienes, académica, es pues yo creo, que ya hay mucha gente que lo ha pensado antes, que ha estado pendiente de eso, ¿sí o no? y hay academias de todo, hay academias de jazz, hay academias de blues, academias de producción musical, ¿sí o no?, de todo; eso ya existe. En la Distrital... tú puedes ir, en Bogotá tú puedes ir a estudiar guitarra eléctrica; es un proceso bastante interesante, sí, entonces ahí la inquietud sería esa, pues a ver: qué se va a hacer dentro de la academia, cómo se va a adaptar esa cuestión al medio, ¿sí?, porque, o sea, hay un proceso de formación académico que tiene que ser riguroso, indiferentemente, si vas a tocar... lo que quieras tocar, ¿sí o no?, y entonces, o sea, lo que yo digo, yo no creo que un programador de computadoras y de los que hacen programas y todo eso, o sea pueda, o sea, mejor dicho ¿cómo adaptas eso al medio?, por ejemplo, ¿sí o no?, o sea, tú no puedes ahí meter palabras, *chuchinga*, no puedes poner palabras, como *carisina*, esas cosas, para programar, existe un lenguaje que ya está, ¿sí o no?, y en la música existe un lenguaje que ya está.

**I: Ahora, en el lenguaje, hay muchas cosas que manejan los aspectos regionales: sobre todo ahora. Incluso hay un diccionario de la lengua pastusa...**

**F:** No, sí, a donde voy es a esto: de todas maneras si tú quieres programar tienes que aprender ciertas cosas, definitivamente. Ahora, que tú cojas eso y hagas algo que beneficie al medio, ya es otra cosa, ¿sí?, pero ahora yo por ejemplo, yo pienso místicamente, te lo digo de esta manera, así, a nivel pianístico: tú ya has estudiado piano, ya sabes cuáles son las posibilidades pianísticas, cuales son las posibilidades

del instrumento, ¿tú crees que alguien que toque boleros, te pueda aportar académicamente a ti en este momento, pianísticamente?

**I: No.**

**F:** No. ¿No es cierto?, entonces tienes que buscarte un maestro diferente, porque, porque todo eso que hace el que toca boleros -ya lo sabes-, de pronto lo que te pueda enseñar es un poquito de armonía, un poquito como de la cuestión de estilo, eso, ¿cierto? Pero pianísticamente, no.

**I:** Es lo que pasó con varios que han venido aquí a dictar clases: ellos pues, no... músicos jazzistas, por ejemplo, Tico, hace poco con William Maestre, de los que vinieron de Bogotá, el que toca saxo soprano, nosotros estuvimos con Holkman, el pianista, y él dijo: *pero yo quiero que toquen algo, y todos bien clásicos. Así, sea lo que sea, pero es que a mí me gusta ver tocar a los pianistas clásicos, porque es algo distinto y me gusta, -dijo Holkman-, me gustaría, pero ya me metí por este otro medio...*

**F:** Mira te pongo el caso: tú conoces a Ray Mak, pianista que se para tocando, es flaquito de bigotico, yo a él lo vi tocando conciertos de Mozart para dos pianos, con Chick Corea, es más tocaron en algún momento: lo hace muy bien. Ahora, cuando tú lo escuchas tocar... escuché un disco, que yo la verdad, -no me acuerdo cómo se llama-, me lo colocó un amigo que era muy curioso, hacía unas cosas impresionantes; ese tipo tiene una mente que a mí me parece impresionante, aparte que es de una musicalidad excepcional. O sea, dentro de esos pianistas yo he escuchado gente buena, y él me parece uno de los mejores, musicalmente dice muchísimo, pero muchísimo... ahora, mira a Lucho Valdez, a Michel Camilo, mira esas técnicas tan impresionantes... o sea, y yo tengo por ahí un video que está vendiendo Chucho de Michel Camilo, donde al final toca *Caribe*, y es como con una Big Band, todos están de negro, cuando él toca *Caribe* y hace ese solo, imagínate, ahí hay unas partes que suenan como a Prokofiev, hay unas armonías que aparecen en el tercer concierto de Prokofiev para Piano y orquesta, ¿sí?, y tú ves eso y dices: nooo! qué técnica tan impresionante. Ahora yo te lo digo, alguien que no tiene formación pianística, ¿tú crees que puede llegar a tocar así como él, así, empíricamente, de la nada? Es muy difícil, tiene que ser una persona muy aventajada, para llegar allá, y yo creo que hay ciertas cosas de allí, que él tuvo o debió tener: un profesor que le dijera, *mira, octavas se hacen así, este gesto se hace así*, porque te aseguro que uno empíricamente, uno de pronto descubre algunas cosas, pero otras se le pasan por alto, entonces sería una suerte muy grande, llegar a tocar así uno por sus propios medios... Tener una capacidad de asimilación de cosas impresionante, ¿sí o no?, entonces yo creo que la academia en ese caso, es necesaria. La formación como tal, pianística, que te permita hacer todo ese poco de

cosas, sí, es necesario estudiar escalas, es necesario estudiar arpeggios, es necesario hacer ciertas cosas porque si no, ¿cómo haces? O sea, mira, yo he visto videos en youtube, de gente que dice: *estoy tocando tal cosa tal otra, el arreglo de yo no sé qué*, y hay unos que están varados, o sea, técnicamente están alcanzados, ¿sí o no?, y hay otros que se los ve más fluidos, entonces tú lees la reseña y dice: *el estudio en la academia tal con el maestro tal*, entonces, uno dice: no. Ah! Ya... tuvo una guía, ¿sí o no? Ahora, yo te contaba una cosa: que de pronto, nosotros fuimos pioneros en el Putumayo en cuanto a la música, fuimos los primeros en comprar una batería, pero tú creías que sabíamos cómo armar ese bicho, a punta de lógica fue que armamos ese bicho, ahí, y resulta que compramos guitarra eléctrica y bajo, sí, y fuimos los primeros en tener una guitarra eléctrica en mi pueblo, sí, y yo me acuerdo que conecté eso al equipo y eso, nooooo!... distorsionaba, y yo decía: ¿será que la guitarra esta mala?, porque no distorsionaba como la guitarra de Gun's and Roses, ¿si me entiendes?, mira, yo no sabía de esas cosas, -nosotros no sabíamos-, entonces yo me acuerdo, armábamos la batería y ahora, ¿quién toca batería? decíamos, teníamos un grupito y nadie podía tocar batería, entonces yo secuenciaba, entonces yo sabía cómo sonaba el charles, como sonaba todo, ¿si?, y en algún momento en la televisión, yo había visto cómo se sentaban, entonces yo descubrí cómo eran los golpes de la batería pero a partir de mi experiencia como, -pues en las secuencias-, yo secuenciaba, y yo fui el primero que aprendió a tocar batería allí, y yo le enseñé a mi hermano, porque tocaba tener a alguien que tocara batería dentro del grupo. ¿Si me entiendes? Pero fue el colmo del empirismo, o sea, aparte de que no sabíamos nada, entonces alguna vez yo pasaba, ya, cuando entré a estudiar aquí, yo pasaba por un puesto de revistas y vi *guitarra total*, una revista que había, -me acuerdo-, entonces la compré, me acuerdo; entonces ahí me di cuenta, claro, que existían pedaleras, que la distorsión la hacían era esas pedaleras, entonces yo, ¡carajo!, mira cómo ha sido la cosa... entonces me fui a la feria musical a averiguar por una pedalera: allá me dijeron cuánto costaba y yo ahorré y me compre una. Claro, conecté esa vaina y distorsionó. Pero imagínate, el colmo del empirismo, el colmo del empirismo en el que nosotros vivíamos, ¿sí?, allá, por ser una región apartada, ¿sí o no?, entonces yo en este momento pienso, que si yo hubiera seguido así por mi propia cuenta tocando batería, pues tocaría batería en un nivel digamos x, pero no avanzaría más de allí. Ahora ¿qué pasaría si yo me fuera donde un gran baterista y le dijera: dícteme clases maestro? ¿sí?, entonces yo creo que mis posibilidades se dispararían, ¿sí o no? Podría llegar muchísimo más lejos. Ahora, si además ese profesor de batería es un buen maestro, más todavía, más lejos podría llegar, ¿sí o no?, y eso es algo que los músicos populares no entienden, ¿si?, llegan acá, ¿no? *es que enséñeme un montuno*, y yo te digo: no, es que espérate, si tú nunca has tocado piano, y yo te enseño un montuno, serías como un mico entrenado: no sabes qué es lo que está pasando, ¿si? no sabes. Ahí visualmente y manualmente cómo hacerlo y ya. ¿Por qué no vemos un poquito de

Czerny?, te aprendes unos cuantos acordes, aprendes a independizar las manos un poco y de ahí, sí, ya nos vemos un montuno. Y a la mayoría les da pereza, pero pues, ese sería un buen proceso.

**I: Pues sí, y es que ha funcionado: nosotros acá, pues yo acá en mi experiencia, Giovanni, Ariel, nosotros les decimos: *bueno si quieres mirar montunos o cosas así, primero tienes que sacar esto, entonces ellos: rápido, a sacar rápido eso, para empezar a mirar lo otro...***

**F:** Eso es motivación. Entonces qué bueno poder aprovechar todo eso, ¿no? Por eso es bueno lo que ustedes hacen y esas inquietudes que ustedes tienen. Ahora sería rico, mira, valernos de un buen pianista, o sea, mejor dicho armar un grupo como de pianistas, que estén pendientes de eso: buscar compositores, buscar arreglistas, y entre todos, hacer un trabajo así. Sería genial.

**I: De todas formas, esto es el inicio. Tenemos que hacer ese proyecto para la Maestría. Igual, la inquietud tiene que quedar y la idea nuestra no es solamente presentar ese proyecto para recibir el título. No...**

**F:** Igual, todos tenemos nuestros propios proyectos. Igual, cuando yo trabajaba en la [Universidad] del Cauca, yo tenía un proyecto diferente, porque, porque las condiciones del sitio eran diferentes, ¿me entiendes? y las condiciones académicas en esa institución eran diferentes. Nosotros logramos hacer el primer paso, -me acuerdo-, con un amigo: nos sentamos y nos pareció el colmo que las cosas siguieran igual; entonces, hicimos una cartilla de iniciación al piano, entonces ya, ¿no? fue: escojamos Czerny, tres ejercicios y escojamos Beyer, tres ejercicios, ¿no? escogimos Kun-Woo Paik, escogimos muchos métodos del uno, del otro, ¿sí?, y comenzamos: bueno este ejercicio, ¿para qué es? ¿y más o menos en cuánto tiempo? hicimos una cartilla de como 28 estudios, sólo de iniciación, para que la gente comience a estudiar el piano, y luego cogimos otro método. Sí.

**I: ¿Y ese lo presentaron, así?**

**F:** Sí. Ese estaba, ese era como el método oficial dentro del área de Piano complementario, allá, y mira que funcionó, funcionó bastante bien.

**I: Usted de pronto, ¿tiene alguna copia de eso?**

**F:** Se me perdió. Pero no, eso debe existir en Popayán: sería cuestión de ir a buscarlo, o sea, si no lo tengo yo, mi amigo lo debe tener. Porque eso se implementó allá. En este momento no sé si lo siguen utilizando, ¿sí?, entonces, ¿qué hicimos? Generalmente, la gente tenía problemas con las escalas: *que no sé qué dedo poner*, entonces, yo me puse en *Finale* y pasé todas las verracas escalas: me demoré como dos semanas y debajo de cada nota le puse el dedo. Que eso existe, o sea, pero

pues, en el *hanon* está, pero la gente se queda de *que no entiende*, de *que no sabe si es 3 o 5*, entonces yo dije: no, pues, quitémonos ese peso de encima y hagámoslo. Porque ¿qué más?, y entonces, hicimos bien grandes las escalas, con los números lo más clarito posible, ¿sí?, para que nadie llegue a decir: *no, es que yo no sabía que aquí se ponía 3, ¿no? Mire: aquí están las escalas*. Me acuerdo que las hicimos con manos separadas: mano derecha, -tales dedos-, mano izquierda, -tales dedos-, y después; con ambas manos. ¿sí? Con las cadencias, dos tipos de cadencia, con cada escala y ya. El estudiante no tenía excusa de eso. *Que no sabía... que no...* Aquí esta su cartilla, aquí están todas las escalas, aquí están todos los dedos, aquí están todas las cadencias, aquí está todo, aquí está la cartilla de iniciación, aquí está todo. ¿sí? Si usted no lo hace es porque usted no quiere. Simplemente, así. ¿sí? Eso se puede hacer: lo que pasa es que es bien dispendioso y fue una inquietud de los dos, de dos de los profesores que definitivamente queríamos hacer algo. Definitivamente las clases no podían seguir así. El piano complementario estaba hecho un desastre, todo estaba a medias, todo estaba mal, ¿sí? y queríamos cambiarlo. Y entonces: ¿qué pasó? nos juntamos todos los profesores a hablar acerca de los ejercicios, cómo enseñarlos, cómo enseñarlos, cómo es el fraseo. Preguntamos: ¿Usted qué enseña profesor, usted cómo hace funcionar a sus estudiantes? Y fue chévere, una experiencia bien chévere, y eso beneficia mucho a los estudiantes, por eso cuando yo llegué, se acuerdan que yo les decía: *vengan toquemos, toquemos los ejercicios, o sea no escojamos al azar, mira este para esto, este para esto otro*. Cuando llegamos allá los pianistas jóvenes, que éramos tres, fuimos los que llegamos a alborotar el avispero... y no creas, nos ganamos problemas, porque uno es boquisuelto, ¿sí?, pero mira que los contagiamos, porque después la profesora, yo me acuerdo, había una profesora que se llama Amparo, ¿sí?, ella se entraba a mis clases: *¿profe, usted cómo hace tal cosa?* Y yo: así. Ah!!! Ya. Y se iba. Claro, y mira que como ella tenía... los estudiantes de ella funcionaban todos, o sea, se le rajaban, uno si acaso, sí, de 20 que tenía, era impresionante. Entonces yo me le iba a meter a las clases: *¿profe, usted cómo hace para que le funcionen?* Entonces ella tenía un método allí con el que los ponía a funcionar y era a base de repetición. Lo que pasa es que ella tenía, tenía una paciencia impresionante, y era repita, y repita, y repita, hasta que los ponía a funcionar, ¿sí? Y mira que surgió esa inquietud... y como dejamos de pelear, dejamos de tener diferencias, ¿sí? Si entonces uno le preguntaba al Checo: ¿vos cómo enseñas? Entonces decía: *eso se hace así, así y así*. Ah!!! Entonces, uno quedaba. Y usted profesora, ¿cómo hace? *A la cubana, profe*. Y usted, ¿cómo enseña esto? ¿no? Yo respondía: así, así, así. Y uno ah!!!, entonces, uno va aprendiendo así. Y sentaron esa inquietud. Eso se puede hacer: mira, hay es que dejar la pereza y hacerlo con mucho respeto y decirles a los profesores: miren pues, toquemos, hagamos algo, ¿sí?

## **Anexo C. ENTREVISTA A VANESSA, ESTUDIANTE.**

**I: Investigador**

**F: Fuente**

**F:** Pero si estamos hablando del piano, se supone que se hace una lectura con respecto a la música, con respecto al piano; entonces si vos vas a leer algo literario tiene que ver con la historia de la música, con la historia del piano, algo así, por eso te digo, tendría que ver con eso, con la lectura literaria de, con el sentido de la música, no con otra cosa.

**I: Bueno. Cuénteme su apreciación acerca de los otros puntos. Por ejemplo: la técnica y motivación.**

**F:** Más que todo la motivación, si uno llega a una clase, y uno ya desde el principio le tiene miedo al docente, uno se frena en todo lo que uno quiera aprender. Tan solo con el simple hecho de llegar allí y tenerle miedo al maestro, ¿Por qué?, porque no hay preguntas... para el estudiante todo está bien porque si se equivoca, cree que todo está mal, ¿si?, entonces eso ahí frena y hay una barrera en la motivación. Si uno es motivado por el docente, entonces uno puede hacer las diferentes preguntas y el docente simplemente, se las va brindando y uno tiene más avance en el aprendizaje del instrumento, cualquiera que sea.

**I: En relación a la musicalidad, en general, tiene que ver con la música europea, que se adquiere a través de la apreciación de lo que usted está tocando; sea música clásica o sea lo que sea. Se lee la definición...**

**F:** Yo creo que ahí no hay discusión. Más que todo porque eso fue como el análisis de que los dos lados tuvieron como efecto, que los dos dijeron que la musicalidad era muy importante, y eso también tiene que ver con todas las anteriores...

**I: Usted cree que la musicalidad solo se logra con la música clásica?**

**F:** No. Yo creo que en todos los contextos.

**I: ¿Cómo?**

**F:** Se puede, por algo se enseña en la escuela de piano de todos los semestres, por algo se enseña el ritmo de salsa, ¿cierto?, porque así, porque nosotros vivimos en un contexto totalmente distinto al europeo, ¿cierto?, y si uno está metido solo en el contexto de allá, de pronto no puede avanzar acá también, entonces uno tiene que aprender todo lo que es la musicalidad de allá, pero también la de acá, porque sino pues, no vas a salir adelante, no vas a sobresalir, y de paso, pues en algún momento la vas a necesitar. Eso.

**I: En relación al estudio y la práctica, opinas que es importante?**

**F:** Sí. Yo creo todo el mundo tiene que practicar: la música es de constancia y práctica, no hay discusión en eso.

**I: Y con relación a la asesoría docente, cuál es tu apreciación? Eso es clave.**

**F:** Yo creo que lo de la asesoría docente no están de acuerdo, por el simple hecho de tener que utilizar su tiempo libre en un estudiante, eso depende de la motivación que el docente le quiere dar al estudiante, de lo que estábamos hablando anteriormente, si el docente no quiere darle su tiempo al estudiante pues ya es como una ética profesional de cada docente, pero si él se la brinda yo creo que da más motivación al estudiante y de paso más avance para él.

**I: Acerca de ensambles instrumentales...?**

**F:** Lo mismo que con lo de la musicalidad, ¿sí? yo creo que uno tiene que tener los dos contextos, ¿no? y así como uno aprende música clásica y como aprende a tocar para solista o solo, tiene que también aprender a tocar con personas a su alrededor, porque puede que la métrica o todo lo demás que tiene la música, tantas cosas que tiene la música, puede que no le cuadre con un instrumento al lado, entonces siempre tiene que haber...

**I: Bueno. Aquí, por ejemplo, nosotros estamos hablando del piano complementario. Tomemos por caso que el piano no sea su instrumento, entonces; usted cómo interpreta esto de tener que, sin ser pianista, tener que participar en ensambles instrumentales? ¿Cree que es importante eso?**

**F:** Es importante por lo que yo decía, de que algún día en la vida le va tocar a uno como músico, más que todo porque el piano complementario es un instrumento melódico, el cual uno lo utiliza para todo: para cantar, para acompañar a otro instrumento y demás. Y así, póngale un ejemplo, un día se enferma el pianista de la agrupación, como cantante tiene que ir a tocar el piano y cantar, entonces en algún momento lo vas a necesitar y tienes que hacerlo; entonces, simplemente eso, es muy importante aprenderlo. Hay mucha gente que no le toma cariño al piano, yo no soy muy afectuosa con él, pero sin embargo me ha servido demasiado. Y si yo lo voy a seguir practicando, y si voy a seguir estudiando música, creo que me va a servir muchísimo más.

**I: Sobre la lectura.**

**F:** sí, sobre la lectura, lo que decíamos, porque es algo de distancia. Nos falta mucho a los estudiantes la lectura literaria y la lectura de partituras, entonces ¿qué? la lectura de partituras pues obvio, por la música, pero la lectura en lo literario, pues se

podría poner como la historia o como... sí, como la historia de la música o del piano, simplemente eso. De pronto, ¿no? por otro lado, como novelas, puede que hasta novelas que tengan que ver con la música, con compositores o con personas que han tratado con la música. De pronto, sí se abre a otro contexto la lectura literaria, yo creo que no tendría que ver mucho con la música, y de pronto, aportaría pero en otro sentido, no con la música.

**I: Bueno, muchas gracias.**



## **Anexo D. ENTREVISTA A ALVARO RUIZ, DOCENTE.**

**I: Investigador**

**D: Docente**

**Investigador: Bueno, listo. Estamos con otro docente, para realizar la entrevista. Se ha analizado la encuesta realizada a estudiantes y profesores. Se ha concluido lo siguiente:**

**En el análisis que hemos realizado, tenemos unos puntos que queremos, usted opine en relación con ellos: si están bien o faltaría aumentarle alguna cosa. Entre estos puntos, están la técnica y la motivación, aspectos en los cuales, coinciden docentes y estudiantes. Según el análisis efectuado, la técnica y la motivación van en equilibrio y la música, se contextualiza de acuerdo a las necesidades del medio para trabajar. ¿Qué opina acerca de esto?**

**Docente: me parece muy buen análisis, muy buena digamos, la concretación. Considero que es una buena estrategia hablar de la técnica, a través de, a través de ejercicios que motiven a los estudiantes...**

**I: La musicalidad, que se refiere a la parte motiva, fraseos, y sentido para los estudiantes y docentes...**

**D: pero, como qué?**

**I: O sea, el trabajo de la clase, por ejemplo, -en mi caso-, como profesor uno trabaja en los ejercicios que son los fraseos, articulaciones, etc., depende de la partitura...**

**D: Sí. Es una parte esencial del piano, porque... porque se miran muchas cosas como, como la relajación, por ejemplo; tan importante y son cosas que tienen que estar ahí presentes y son parte esencial de un análisis.**

**I.: Otro punto, es el estudio y la práctica, que son simplemente, el número de horas que le dedican al instrumento para su aprendizaje.**

**D.: ¿estamos hablando de piano complementario?**

**I.: de piano complementario.**

**D.: Hay que tener en cuenta, hay que tener en cuenta que esa no es la prioridad del estudiante. Hay estudiantes que son muy motivados en este aspecto, pero generalmente, no es mucho el tiempo que se dedican. Generalmente, es provisional:**

en vacaciones los estudiantes dejan..., Sería útil, hacer un análisis para promover el estudio, que el estudio en vacaciones no se corte: el corte del estudio provoca, un retraso en el proceso, en el proceso estudiantil o pianístico...

**I.: Bueno. Ahora vamos a otra parte del análisis realizado: al tema de las distancias en estudiantes y profesores, a algunos aspectos que dijeron los estudiantes y los profesores. En las distancias, está la parte de asesoría docente; entonces, se afirma que no hay un acercamiento claro, entre estudiantes y docentes ya que los canales de comunicación, no son los mejores. ¿Usted piensa que no hay asesoría docente? Aquí se refiere a que aparte de la clase que los estudiantes tienen (la hora de clase que tienen de piano), cuando ellos están estudiando y están realizando sus estudios, tienen dudas y necesitan a veces, refuerzo, apoyo del docente.**

**D.:** Depende mucho del docente. Yo lo he visto en el contexto, he trabajado también así... que los estudiantes nos buscan a nosotros e igual, como nosotros estamos aquí, hummm constantemente, entonces saben dónde encontrarnos y generalmente, a mí me han buscado con frecuencia, para hacerme preguntas. Y eso, sí se da... entonces, estoy de acuerdo en el contexto, que eso sea así..., porque, porque he trabajado con estudiantes en extra clase y he resuelto las preguntas dentro de lo que el tiempo permite...

**I.: La práctica musical, es otro punto. Se habla de hacer ensambles instrumentales en el piano complementario, que los estudiantes acompañen a un instrumentista con el piano, que se acompañen a ellos mismos...**

**D.:** Me parece muy útil eso, me parece que es una carencia, porque es una muy buena forma de practicar entre otras cosas, la lectura. Tengo entendido que se hace pero muy poco, me parece que..., que debería hacerse más constante en todos los semestres y eso es algo que falta.

**I.: Otro de los puntos, es la historia. Dice: no hay un acercamiento a la historia en la clase de piano....**

**D.:** hummmmm, sucede que tiene que tener en cuenta el tiempo: el tiempo que tiene la materia. Y no se puede abarcar mucho por cuestiones de tiempo. Si abarcamos mucho todo... ¿no?, no vemos muchas cosas bien. Generalmente, uno les hace inducción al inicio de la clase, un poco sobre la historia del piano, pero no es mucho... no es mucho. Yo pienso que es, que eso hace parte de otra materia.

**I.: Un punto final es sobre la lectura. Entonces, aquí hay carencia de hábitos de lectura, tanto musical como de partituras y carencia de lectura literaria**

**también. Entonces, la lectura literaria referida, ¿está relacionada con la parte de historia?**

**D.:** De esa forma, me parece más pertinente, que se forme..., que el estudiante busque el material que le permita conocer la historia. Hummmmm, digamos, que como una tarea se les puede dejar: que ellos investiguen y que sepan un poco esta historia, sin necesidad de emplear mucho tiempo en la clase...

**I.: ¿Y en la lectura musical de partituras?**

**D.:** La lectura musical, es como un énfasis. Eso se mira mucho en clases y creo que se está desarrollando un plan de estudios para elaborar la lectura a primera vista, que es más o menos eso...

**I.: Esos son los puntos que nosotros hemos analizado en las encuestas. ¿Considera que están bien? ¿Se debería quitar algunos o falta algo?**

**D.:** hummm, a mí me parece que sí. Dentro de la musicalidad y la técnica, falta hablar de relajación, que es una de las cosas más importantes del piano; entonces falta, -digamos-, ahondar más en ese punto, que la comunidad este más consciente de esas cosas.

**I.: Muchas gracias.**

## **Anexo E. ENTREVISTA A GIOVANNI DELGADO, DOCENTE.**

**I: Investigador**

**D: Docente**

**I: Estamos con un docente del programa de Licenciatura en música de la Universidad de Nariño. Vamos a preguntarle acerca de los resultados obtenidos, en la encuesta realizada en una anterior oportunidad. Entonces, maestro, nosotros tenemos aquí unos resultados, arrojados después de la encuesta que realizamos. Tenemos unas coincidencias y unas distancias, -que nosotros las hemos llamado- entre las dos partes encuestadas: estudiantes y profesores. Dentro de las coincidencias tenemos una parte que es técnica y motivación y en la cual hemos hecho una definición acerca de esto. La técnica y la motivación según el análisis efectuado, van en equilibrio y la música, contextualizada de acuerdo a las necesidades del medio para trabajar. ¿Usted qué opina, acerca de este resultado?**

**D.:** En primer lugar la motivación es algo muy importante, para lograr acercarse en cualquier contexto, con cualquier estudiante en cualquier instrumento. En este caso, y para eso, el docente debe procurar tener una cierta confianza con el estudiante, esta confianza para permitir que el estudiante, desde su punto de vista que pueden ser críticas a la clase o simplemente ideas, que ayuden al mejoramiento conjunto de la clase. Considero que si un estudiante está motivado para enfrentar un instrumento, para asumir un aprendizaje del instrumento; en este caso, todo el mundo está obligado a ver esa materia. Entonces, es importante que dentro de la clase, el docente tenga muchas herramientas para motivar al estudiante. Entonces, si el estudiante se siente motivado, va a querer aprender el instrumento; desde cualquier punto de vista, tanto técnico como de interpretación de piezas. La motivación es lo más grande y la técnica no considero que sea una cosa de que esté en igual rango que la motivación; sino que la técnica ya es una de las partes pequeñas del aprendizaje del instrumento. La motivación me parece que es una parte grande y la técnica, junto con el aprendizaje de obras y otros puntos de la clase van a ser un punto más pequeño.

**I: De acuerdo con su aseveración, usted en las clases, ¿cómo hace, cómo desarrolla la motivación con sus estudiantes?**

**D.:** He tenido alguna experiencia acercándome a estudiantes, no solo en la universidad también en academias; donde lo que el docente debe enseñar es lo que el estudiante quiere. Allá no hay un plan de estudios rígido, como lo hay aquí en la universidad; entonces, he tenido la oportunidad de conocer, gustos diferentes y en la región hay como una generalidad de gustos; entonces tengo alguna experiencia de

saber qué es lo que la gente quiere aprender, entonces; si yo debo enseñar un estudio técnico, que, si uno lo... hay muchas maneras de enseñarlo: va a ser algo muy rígido pues, porque es música clásica, -que en el contexto, a veces no le dice mucho a la gente-, entonces asociar las cosas clásicas con las cosas populares, que ellos conocen; entonces, por ejemplo los estudiantes, casi nadie eeh, ¿no? no ha dejado de escuchar una balada, entonces si uno asocia la parte armónica de un estudio técnico, con una balada por ejemplo, o con cualquier otro ritmo que le sea familiar, lo van a poder asimilar con mayor facilidad y también con mayor gusto.

**I.: Ahora vamos hablar de otra coincidencia que hay entre las dos partes, que es sobre la musicalidad, que se refiere a la parte emotiva, articulaciones, fraseos y sentido para los estudiantes y docentes, ¿qué opina acerca de esta definición de la musicalidad?**

**D.:** La musicalidad es algo pues difícil de definir, que es bastante de cada quien, bastante que cada persona tiene una musicalidad diferente y también de interpretar, de manera diferente. Pues lo divertido -digámoslo así-, de la música, que nadie va a tocar igual a otro, entonces la musicalidad es algo, que se puede ir despertando en los estudiantes. O sea, hacer una frase una persona que comienza; al segundo día de un instrumento no va hacer una frase que alguien que lleva tocando diez años en algún instrumento, entonces es algo que no se impone pero sí se puede ayudar a desarrollar mucho, en el transcurso de unas clases.

**I. Otro punto, es acerca del estudio y la práctica. Esto se refiere al número de horas o al tiempo dedicado al instrumento para lograr tal fin del aprendizaje del mismo. Yo creo que eso es algo en que las dos partes están de acuerdo y dentro de la música es algo inevitable, ¿cierto?**

**D.:** bueno.

**I.: Pasemos a una de las distancias, que aparecen entre las dos partes acerca de la asesoría docente. Esto es sobre todo, muy mencionado. Lo anotamos como distancia en la parte de los estudiantes: dice que no hay un acercamiento claro entre docente y estudiante, ya que los canales de comunicación no son los mejores...**

**D.:** Bueno, ahí sí, sí estoy de acuerdo, pues en algunas ocasiones hay estudiantes de otros profesores que se acercan a mí a pedirme explicaciones. Pues debe ser porque en cierto modo, pues, lo que digo yo, de crear confianza en los estudiantes, se da en cierto modo: es importante que un docente le dé a un estudiante herramientas claras y diversas de cómo estudiar, eeh, y pues para eso, se necesita tener el don que tienen que tener todos los docentes, que es la paciencia: si uno es paciente, uno puede decirle al estudiante muy claramente cómo llegar a la casa a

estudiar; porque hay ocasiones en que un estudiante te dice: sí, sí, entendí, pero llega a la casa y no sabe cómo estudiar. Entonces la base de todo va a ser la confianza entre estudiante y profesor, para que al estudiantes no le de vergüenza decirte, no le entendí.

**I.: Otra distancia es la práctica musical, esto entendido, como hacer ensambles instrumentales en el piano complementario, ¿usted cree que eso es importante para el desarrollo del estudiante?**

**D.:** Es bastante importante. Por eso, recientemente, lo hemos empezado a implementar... aunque en épocas anteriores se hacía, pero se dejó de hacer. Es muy importante porque rara vez un estudiante que salga de aquí, ya como egresado se va a enfrentar a tocar solo. Pues en ocasiones, inicia solista pero por nuestro medio es muy importante que el músico aprenda a tocar en grupo, y en estos acercamientos con duetos o tríos o ensambles pequeños, se puede lograr hacer un, un acercamiento, pues a tocar en grupo. No solo en música clásica y música de cámara, sino también en cosas populares más contextualizadas a nuestro medio.

**I: Bien, otro de los puntos es acerca de la historia, entonces dice: que no hay un acercamiento a la historia en la clase de piano complementario. Este es un aspecto muy importante en la labor docente, ¿qué opina acerca de cómo se puede desarrollar la historia, o no es importante desarrollar la historia dentro de la clase de piano?**

**D:** Mmm, la clase de piano complementario pues, sí toco puntos históricos pero son muy mínimos porque, el tipo de piano complementario eeeh, digamos, no tiene a veces mucha similitud con la historia de la música; en ocasiones sí, por ejemplo, para explicar de dónde viene el sonido del piano, porque en el piano vamos a poder hacer matices y en los instrumentos antecesores no; por ejemplo, se hace una pequeña generalidad de ese aspecto o, si hay herramientas históricas que sirvan para, para acompañar el proceso de aprendizaje del instrumento, se lo hace, pues no considero que sea tan grande el aporte histórico. Pues así como tal para aplicar el piano complementario, pero sí, no es bueno dejarlo de un lado del todo, hay que tomar cosas que sirvan, que sean útiles.

**I: Bien. Para terminar, vamos a la parte de la lectura, la lectura en sentido amplio: lectura musical, de libros musicales, partituras musicales, la que se refiere a la parte literaria: ¿esto puede ir en concordancia dentro del aprendizaje del piano?**

**D:** Sí, claro, leer partituras obviamente es lo que más se insiste, en la clase para, -la insistencia mía en particular-, pues es que los estudiantes en una gran mayoría, son reacios a la lectura, pues la motivación que yo trato de, de dar en la clase es que

entre más lean partituras y les digo por ejemplo, si este ejercicio te cuesta ahorita leerlo, si tú prácticas mucho más lectura luego va a ser mucho más fácil y te vas a demorar menos tiempo en aprenderlo; entonces la lectura musical en ese punto, es indispensable en nuestro medio. Y en cuanto a la lectura, pues de textos sobre todo. Yo insisto mucho en que se lean bibliografías, perdón, biografías de los autores de las obras que se ven y, sí, sobre todo eso, biografías, sí, pues es muy libre la lectura de cada quien, pero en lo que yo insisto es sobre todo en eso.

**I: Agradecemos al docente. Muchas gracias.**

## **Anexo F. ENTREVISTA A NATA, ESTUDIANTE DE II SEMESTRE.**

**Investigador: I**

**Fuente: F**

**I: Estamos con una estudiante de segundo semestre de la carrera de licenciatura en música. Empezamos con el análisis acerca de las respuestas que dieron estudiantes y profesores en la encuesta realizada a las dos partes. Nosotros encontramos unas coincidencias y unas distancias que hay entre las dos partes: entre profesores y estudiantes. Dentro de las coincidencias que tenemos, o sea que ambas partes estén en concordancia, está la técnica y motivación. Según el análisis efectuado, nosotros partimos de la definición que técnica y motivación van en equilibrio y la música, contextualizada de acuerdo a las necesidades del medio para trabajar. ¿Usted opina que esto va acorde a las necesidades del aprendizaje del piano complementario?**

**F:** Pues a mí me parece que sí estoy de acuerdo, está muy acorde, porque realmente las técnicas pues a uno le enseñan pues a desenvolverse mejor. Yo puedo estudiar eso en mi casa, gracias a lo que usted me ha enseñado, lo puedo estudiar pues en cualquier otro lado y de esa manera puedo ir dándole agilidad a mis dedos, soltándolos y pues ya, desarrollando mi proceso.

**I: ¿Pues entonces sí siente motivación en el aprendizaje?**

**F:** Sí, claro.

**I: Con música contextualizada, hemos trabajado música acorde al medio. Entonces, yo creo que sí es importante ¿cierto?**

**F:** Sí.

**I: La musicalidad se refiere a la parte emotiva, articulaciones, fraseos, y sentido para los estudiantes, ¿de qué manera se puede aplicar?**

**F:** Pues esto, me parece que en la manera que lo hemos venido aplicando eh, como usted pues nos exige en los parciales, que, miremos los matices que tiene cada ejercicio, que uno no solo debe tener plano el ejercicio sino, en un solo volumen por decirlo así, sino disminuírsele, subírsele para que tenga pues cierto grado de, como de que, pues lo que dice ahí de musicalidad. De sentido.

**I: En cuanto al estudio y la práctica del instrumento, ¿qué número de horas le dedica al estudio del piano complementario?**

**F:** No, pues yo cada momentico libre que tengo en mi casa con organeta.



**I: Ambas partes y todos los músicos estamos de acuerdo que en el instrumento, bueno, -así no sea el instrumento principal-, toca dedicarle un cierto número de horas. Y la otra forma, depende de cómo usted aplique ese estudio. ¿Sí? No importa tanto las horas pero sí la manera como lo realice. Bueno. Ahora dentro de las distancias que hay, -eso solo lo dijo una de las partes- es acerca de la asesoría docente: no hay un acercamiento claro entre estudiantes y docentes, ya que los canales de comunicación no son los mejores. Usted, ¿qué opina acerca de eso?**

**F:** Pues en cuanto a mi situación con usted, yo pienso que está bien o sea, la cercanía y la confianza que yo le tengo para decirle, por ejemplo, no, vea, no puedo hacer esto, ayúdeme con esto. A mí me parece que la cercanía está bien, eeh, pues eeh yo no le veo problema, no sé si otros docentes.

**I: ¿Usted con sus compañeros, acerca de esto qué ha observado? O sea, ¿que sí hay buenos canales de comunicación?**

**F:** Depende del profesor, pienso yo, eeh, cuando a uno un profesor le da pues cierta confianza, uno ya como que se desenvuelve mejor y le va diciendo profe vea: qué miedo hacer esto, no puedo hacer esto; pero cuando un profesor es como, como... no sé, -como restringido-, como que tiene una pared en frente, uno no le va a decir nada, y pues varios compañeros, hay algunos profesores pues que no le tienen esa confianza para decirles eso. Pero pues por eso digo, depende del profesor, ahí ya no depende tanto del estudiante sino de qué tanto le permite avanzar el profesor.

**I: Bueno. Tenemos el punto de la práctica musical: teniendo en cuenta ensambles instrumentales, ¿usted sí considera que es importante?...**

**F:** Pues a mí como cantante me sirve, pues la verdad, eeh, para acompañar a otros cantantes o acompañarme a mí misma, eeh, me serviría mucho porque ya no dependería solo de un pianista acompañante para los horarios, para estar ensayando con el pianista, sino que ya podría ensayar yo sola y de ahí, ya simplemente acoplar, facilito y rápidamente.

**I: Dentro de la clase de piano, la historia es un aspecto muy importante. Claro que muchos de los docentes no lo aplican, no se desarrolla. Usted, ¿qué opina acerca de cómo se puede manejar la historia dentro del piano?**

**F:** Pues a mí me parece que en primer lugar, que la historia del piano es algo muy importante, porque uno no puede tocar un instrumento sin saber de dónde viene o qué, o por qué apareció, apareció de la nada y por eso lo toco...¿no?, eeh, me parece que es importante dedicarle tiempo a la historia del piano, porque viene

desde tiempo atrás, la verdad yo, pues del piano -precisamente por eso lo digo-, del piano no sé mucho, no sé, pues, así exactamente, de que época viene, simplemente sé que apareció en el clasicismo, pero no más, o sea, a mí me parece que a esto deberíamos ponerle un poquito más de atención ya que pues, no sé, el piano está ya como una materia, la clase de piano complementario, al igual vendría siendo al igual que canto que para mí es mi instrumento principal. Yo tengo que saber del canto todos los orígenes, todo, lo mismo tendría que ser del piano, yo no puedo estar tocando un instrumento que no sé de dónde viene.

**I: Bueno, el último punto es sobre la lectura: lectura tanto de partituras, o lectura sobre textos que se refieren hacia la música...**

**F:** De dónde vienen la obras: a mí me parece que esto es muy importante. La verdad, yo empecé a tocar piano desde que aprendí a leer partitura, pues yo me guío solo por la partitura, eeh, y pues en cuanto a lectura eeh, a mí me parece que también es importante saber que si uno está tocando una obra, de quién es, quién es el autor, de que época es, entonces sí, es importante como qué leer y tener esos conocimientos de, de estas cosas.

**I: Y dentro de la lectura, acerca de leer obras que no sean de música sino de cultura general también...**

**F:** También me parece que es importante. Yo veo que la música está relacionada pues, está relacionada con todo. Entonces uno puede encontrar música en cualquier parte, eeh, si uno lee un libro digamos, por ejemplo yo estoy, leer un libro de Andrés Caicedo, ahí tiene un libro que es de la música, que se llama "Viva la música", o cosas así, y es una obra literaria, eeh, también hay cosas de cultura general que se relacionan mucho con la música, por ejemplo, desde como salieron los, pues el calendario que tenemos ahora, que también influyó, parte en la música, desde la historia que viene de Cristo, etc., todo tiene que ver con la música; entonces es importante saber también cultura general, porque pues a uno no lo pueden estar corchando como músico, y después vayan a decir que uno, por ser músico no sabe nada más que de música. ¿no?, uno tiene que estar informado de todo.

**I: Bien. Gracias, muy amable.**

## **Anexo G. ENTREVISTA A OSCAR, ESTUDIANTE.**

**F: Fuente**

**I: Investigador**

**F:** O sea, Nariño departamento hecho para Bandas, orquesta digamos básicamente chisguera, pero la música de aquí, -no nos enseñan eso-, no está en contexto con, o sea, porque nosotros estamos, aquí aprendemos es básicamente música académica, ¿ya?, y de hecho muchos de los estudiantes de aquí se quejan por eso, porque por ejemplo, digamos, los de percusión se quejan porque no.... ¿no? o sea, aquí les enseñan percusión sinfónica, ¿ya?, a pesar de que no hay los instrumentos y los implementos para que les enseñen percusión sinfónica, pero aún así, es eso lo que supuestamente les enseñan y ellos piden que aquí... estamos hechos de bandas y todo ese poco de vainas, no hay, que les empiecen a enseñar percusión latina y todo ese tipo de cosas, ¿ya? porque eso es básicamente lo que necesitarían, pero pues no les enseñan y no les dan las herramientas para trabajar en este medio.

**I: ¿Y en piano tampoco?**

**F:** En piano, no, porque el programa está hecho, pues para mí, yo no sé, el programa que aquí esta, a nosotros más, pues lo que yo pienso, el piano, nos deberían enseñar técnica pero pues está como de una manera muy dejada, que nos, que simplemente nos llegan, tome las obras, tome las escalas, toque, ¿ya?, a la final ya puede que nos pidan dinámicas y todo, pero no nos exigen eso. Nos están exigiendo que, pues... y no está encaminado pues al contexto social en el cual vivimos. El piano no nos está ayudando, de hecho ahorita, medio como que quieren hacer eso, porque metieron ritmos y eso, ¿ya? forzado, ¿ya? y los estudiantes no se esmeran por hacer eso, ya porque simplemente sacan por sacar, y no tratan de incentivar a los estudiantes para que se... se -digamos, se, ¿cómo sería?... se comprometan con el aprendizaje para poder salir a enfrentarse al medio, ¿ya? o sea, aquí simplemente como que medio vieron que, la vaina de bandas y las orquestas, no referente a lo académico, sino a lo popular, como que vieron que eso era lo que, lo que necesitaban y por eso como que forzaron a meter los ritmos ahí, pero pues es lo más básico que nos enseñan, y si es lo que nos dicen, y es que eso no es solo cosa de los profesores, sino también de nosotros; por ejemplo, yo en piano... muchos de aquí... es simplemente, bueno, pásame la partitura, y así fue con el profesor John Servio, porque bueno, eso fue el semestre pasado que tuvimos todo ese poco de paros y todo eso, *pásame la partitura yo lo saco*, y así, lo saqué, ¿ya?, más no porque diga: ahh!!! ¿no? Si ve esto me sirve y todo... sirve pero, pues, no lo enseñan de la manera adecuada. Además el programa de piano para mí está mal estructurado, todos los programas están mal estructurados, pero piano o sea, pues...

para mí debería ser, digamos, la primera clase para presentar el programa, ¿no?, es decir, vos tienes que estudiar esto, para el primer ciclo los primeros dos meses, al mes reciben eso, corrigen y todo, después una clase antes del examen, corrigen el resto, y al final, el examen es el primer ciclo, y el resto de clases que serían unas cuatro o cinco clases, deberían enseñar armonía, o cosas así, deberían, herramientas que ayuden a la clase de estructuras; por ejemplo, ya, no sé, enlaces, distintas formas de, lo que pasa es que aquí pues, eso no se mira, las escalas son forzadas, y a mí de qué me sirven las escalas, si yo... o sea, yo tocarlas es una cosa, eso ayuda a interiorizar, pero pues a uno como músico lo que le sirve es..., o sea como que conocer, no solo la práctica, ayuda a conocer la técnica, la teoría, de por qué una escala está formada así, y todo debería estar encaminado a eso, como yo lo veo, no sé... con esto no estoy de acuerdo, según este análisis.

**I: Lo que pasa es que lo que se preguntó, si te acuerdas, es cómo se aprende a tocar piano, ¿no?, entonces, la idea de esto es sacar conclusiones acerca de lo que digan ustedes y según eso armar un proyecto estructurado, un proyecto de investigación acorde a las necesidades del piano.**

**F:** Conforme al contexto. Las necesidades del músico, ¿ya? pero date cuenta que, o sea el hecho de que sea Pasto, y Nariño, un departamento, una región hecha básicamente a partir de música empírica y entre otras, eso, y todo ese poco de vainas aquí nos han venido inculcando música académica entonces, hay diversidad en cuanto a pensamiento, hay unos que quieren aprender música académica y hay otros que no; por lo tanto, no se va a satisfacer totalmente a todos.

**I: Tenemos otro punto, que tiene que ver con la música clásica, más que todo porque, la musicalidad se la puede explicar de una manera un poco más sencilla con música académica, si se puede decir. Tenemos un concepto sobre musicalidad, que se refiere a toda la parte emotiva, articulaciones, fraseos y sentido que se les debe dar a las obras o piezas musicales; entonces, ¿cree que es importante involucrar la música académica, para el aprendizaje musical?**

**F:** Claro.

**I: Y en el piano complementario, ¿sí o no?**

**F:** Como te digo depende del interés que tenga el estudiante. Pero bueno, independientemente de ese interés, o sea, en principio es más rica que la música popular, ya, entonces por ende, y, y tiene, digamos, la música académica que mayor facilidad para explicación de los temas que, dice aquí, no sé, articulaciones, fraseos, todo eso, da o sea tiene más herramientas para esa enseñanza, ya para mí es así, que, como la música popular o la música que comúnmente se trabaja en el

departamento, no es por desmeritar pero es más sencillo, y es así, ¿ya?, está hecho es para el pueblo y por lo tanto, tiene que ser sencillo, para que sea del disfrute del pueblo; en cambio la música clásica está hecha para, o sea, está hecha para aprender, está hecha pues con cierto nivel, digamos, intelectual, no sé, que no solo está hecha para disfrutar sino para aprender, por lo tanto es importante enseñarla, porque ahí hay herramientas suficientes como para decir o explicar de mejor manera cada, cada tema que está aquí, pues, ¿no? sí, obviamente es importante, claro que es importante y de hecho, obviamente tiene que ir de la mano con lo que se está manejando en el departamento, y ese digamos que es el error que se maneja aquí, aquí muchos de los profesores son muy puristas y dicen, *yo soy clásico y punto*, y muchos dicen, *no. Yo que voy a estar escuchando eso*, y si se cierran mucho, y... ¿no? deberían ser más abiertos porque están en un, o sea, el contexto en el que nos encontramos no da para eso, ¿ya?, fuera distinto que nosotros estuviéramos en esas escuelas enormes de música que solo enseñan música clásica y todo esto, ¿ya?, allá sí, pero aquí estamos en un contexto diferente, porque aquí estamos, muchos de los músicos que están aquí son chisgueros, ¿ya?, y pues necesitan tener herramientas tanto de la música clásica como de la música popular; entonces como que tiene que ir como de la mano aquí, ¿ya?, obviamente, nosotros estamos en una licenciatura y, y la base de todo, de toda nuestra carrera, es la música académica, obviamente tiene que tener más énfasis por el sentido que tiene la carrera, tiene que tener más énfasis la música clásica, pero tiene que ir de la mano con las necesidades que tienen los músicos aquí en el departamento.

**I: Estudio y práctica. De acuerdo a esto, es el número de horas que se dedica al estudio y la práctica del instrumento; en este caso, el piano. ¿Está de acuerdo?**

**F:** Claro, ¿no? eso es como todos los instrumentistas. Si quiere lograr cierto nivel, o sea, si se quiere lograr un buen nivel, se necesita estudiar diario para mejorar la técnica. O sea, son para mejorar.

**I: Claro, está el otro punto, pero también es importante: la manera como estudies ¿no? Consideras que es mejor ¿estudiar más horas o estudiar una hora de calidad?**

**F:** Calidad, porque de qué te sirve que vos estudies, no sé, cuatro, cinco horas diarias si las estás estudiando mal, y de hecho les ha pasado mucho aquí; muchos profesores... y eso es también, ¿no? y eso a todos los profesores también les pasa, ¿no?, digamos son los que... instrumentistas, pero no son buenos pedagogos o buenos maestros para enseñar, ¿no?; entonces, digamos, que expliquen una mala, digamos, a un guitarrista que le expliquen una mala postura, no sé, hablando precisamente del piano, muchos profesores van allá, *que no haga esto, que no se qué*, les enseñan mala técnica o simplemente, el estudiante no entiende bien, ¿no?

porque, no sé es un distraído, no coloca atención, ¿sí? estudia así unas cuatro o cinco horas diarias, se pega esa técnica y al final la caga, porque está estudiando mal y cuando se da cuenta de eso, eeh, al final las horas de estudio que ha invertido son en vano. En cambio que, si tuviera una, dos horas de sincero estudio a profundidad y de calidad, le va a rendir más que a un estudiante que, pues, se la pasa estudiando con una mala técnica.

**I: Hay una buena relación entre estudiantes y profesores: esto lo digo porque en las respuestas que dieron salió este punto, acerca de la asesoría docente, o sea, que cuando los estudiantes tienen algún tipo de dificultad cuando están estudiando, aparte de la hora de clase que tienen con el profesor, necesitan resolver alguna duda y tienen que ir a buscar al profesor. ¿Esto se da en el programa, o cree que falta?**

**F:** Con los estudiantes comprometidos, sí, y yo sé que los profesores están dispuestos a ayudar, sí, es así. Lo que pasa es que los estudiantes aquí no son comprometidos, no es que, -yo no sé de donde saldría este punto, no sé porque se dio-, pues, o sea, o sea, simplemente aquí los estudiantes no buscan a los profesores, no porque no haya acercamiento, o no haya conexión entre los estudiantes y los profesores; aquí hay buena relación, ¿ya?, porque, y si somos muy cercanos con ellos, los profesores son los... ay!!! y nosotros somos los duros: no es así. Si simplemente el estudiante se dedicara a, a indagar acerca de las dudas que tiene, aquí los profesores sí lo ayudan. Lo que pasa es que aquí son muy dejados, aquí no pasa eso y es por la falta de interés del estudiante, no porque no haya compromiso por parte de los profesores, ¿ya?, porque cualquier profesor aquí se..., de hecho, el caso de no sé de algunos profesores de estructuras, ellos se dedican a..., y sí, conozco pues que le han dado horas aparte a muchos estudiantes para explicarles más y cuando no pueden, ellos piden ayuda a los estudiantes más destacados de la clase para ayudarse, para que les ayuden a los estudiantes que no..., de hecho a mí me pasó: a mí me tocó ayudar, ¿ya?, pero si no pasa es porque simplemente, hay falta de interés por parte de los estudiantes, por eso y porque es, -no sé qué les pasa-, timidez o miedo a preguntar, no sé, pero si los estudiantes realmente se comprometieran con su instrumento y con su carrera, y fueran capaces de ir a preguntar y dejar ese miedo, los profesores sí les ayudan. Pero eso es simplemente, no sé, falta de interés de los estudiantes, más que cualquier otra cosa, para mí.

**I: Bueno otro punto, es práctica musical, aquí es hacer ensambles instrumentales, o sea...**

**F:** ¿Si es conveniente...?

**I: Si, pero en piano complementario, estamos en piano complementario...**

**F:** Si es conveniente hacer ensambles instrumentales en piano complementario..., sí, porque, o sea, teniendo en cuenta el contexto en el que estamos, mmm, nosotros aquí tenemos que tener cierta, o sea más que todo aquí el estudiante necesita, no es encerrarse a estudiar y aprenderse las cosas de una manera muy técnica, lo que necesita es práctica, lo que necesita es aprender a desenvolverse, no solo ahí metido en su instrumento, sino con otros instrumentos, ya que pueda acompañar, que pueda ser no sé, parte principal de un ensamble musical. Que se pueda desenvolver en distintos ámbitos, porque se encierran mucho y no aprenden lo suficiente. Los estudiantes tienen que aprender de todo, ¿ya?, yo sí creo que sea necesario, y de hecho, o sea, como cualquier instrumento, necesita ser de algo más grande para poder, para poder, eh, hacer más rico su aprendizaje. (sic).

**I: La historia, en la clase de piano complementario: con tus profesores lo has manejado o consideras que es importante también, manejar la historia para el aprendizaje del piano, teniendo en cuenta por ejemplo, que se tocan diferentes tipos de obras, dependiendo de épocas hay diferentes estilos para interpretar cada una de estas piezas; entonces, la historia es otro punto que salió, una distancia que hay entre estudiantes y profesores, que nosotros en el análisis que hicimos, consideramos que es importante vincularlo ahí...**

**F:** ¿Te refieres a la historia del piano?

**I: Lo que pasa es que el piano complementario, como su nombre lo dice, es un complemento hacia la carrera; entonces es tratar de hacerles un acercamiento a los estudiantes a partir de lo que se mira en la clase de piano, también...**

**F:** Bueno, yo considero que cualquier aprendizaje, necesita cierto sustento, porque, ¿no?, es historia es parte de ese por qué, eeeh, el hecho de que en distintas épocas se haya manejado distintos estilos, distintas maneras de tocar el piano, de tocar cualquier instrumento, tiene su por qué y eso es lo que se explica en historia, y los estudiantes no solo debemos quedarnos con la respuesta, bueno, se toca así, punto, ¿no?, ya es simplemente que, pues, si nosotros como te digo, si nos preocupáramos más por aprender deberíamos buscar ese por qué y por qué se toca así, ¿ya? entonces, pues, aquí por lo menos no hay, aquí por lo menos no hay nada de eso y debería haber, ¿ya? porque como te digo, la música clásica tiene que ir por el contexto en el que estamos, tiene que ir de la mano con todo lo que está pasando, ¿ya? y por ende, la música clásica nos da a nosotros las herramientas para que tengamos, digamos, un mejor aprendizaje, esas herramientas por ejemplo, son las distintas formas, maneras, los distintos estilos de interpretar un instrumento, de... o, distintas técnicas de interpretar, para interpretar, entonces eeeh, pues para mí, sí es

necesario aprender historia, sí es necesario que nos instruyan, nos expliquen, porque... sí, qué es, se lo toca así, eehh pues, para mí es importante, no sé para los demás.

**I: Otro punto es acerca de la lectura: aquí hay definición de lectura, lectura musical o sea, lectura de partituras, y de otra, que es la lectura literaria: que se fomente en los estudiantes el interés por leer partituras -que es necesario- y por la lectura literaria. ¿Considera que son importantes?**

**F:** Pues la lectura musical, obviamente que es importante. Claro que sí. De hecho es una de las mejores, o sea, conocer partituras, leer partituras es indispensable para poder tener una mayor riqueza armónica, melódica, rítmica. ¿Ya?, te ayuda a conocer distintos estilos, te ayuda a diversificar tu conocimiento, es inevitable, vos tienes que estudiar eso, y literaria. En principio, muchos estudiantes, depende del enfoque que tengan de su carrera, ¿ya?, muchos dicen: yo por qué quiero aprender historia si yo me voy a dedicar es a ser intérprete, pero pues, es una manera muy superficial de, uno tiene que tener cierta, o sea, digamos las obras, la música se, - como yo lo veo-, se hace, la música de cada época se hace, dependiendo del contexto en el cual fue hecha. ¿Ya? Por lo tanto, eso le da un carácter y una forma de interpretarla: conocer en qué contexto fue hecha, digamos una obra clásica o romántica, ¿no?, te ayuda a interpretarla. Porque ¿sabes?, por qué el autor lo compuso de esa manera, -qué estaba sintiendo, digamos-, el autor cuando la compuso, saber en qué, si estuvo en un período de guerra, si estuvo en un momento, digamos, la historia del compositor, ¿ya?, si estuvo en un período difícil de su vida, si estuvo en una crisis o pasó por un momento de guerra y por ende, y por eso, compuso dicha obra. Ayuda a interpretarla, porque entonces te da más herramientas de dónde agarrarte para poder darle una mejor interpretación. Entonces yo considero que es muy importante tanto la lectura musical como literaria.

**I: Aparte de estos puntos que hemos señalado, ¿considera que faltaría mencionar algo? ¿Cree que está bien? ¿O cree que se debería quitar algo?**

**F:** No de aquí nada, no, mmm...., pues añadir, no creo, yo diría que se tiene que hacer más énfasis, o sea, se tiene que tener muy en cuenta el contexto en el que estamos, ¿ya? nosotros no somos una, Colombia en general no es un país muy académico, enseñan en todo lado una música académica, ¿ya?, nosotros somos un país más de orquestas, de música más popular, más del pueblo, ¿ya?, y obviamente, se tiene que enseñar la música académica porque son herramientas indispensables para el aprendizaje musical, pero también tiene que ir de la mano con una buena enseñanza de la música popular, ¿ya?, o sea, para poder enriquecer más nuestro aprendizaje, nuestros conocimientos, entonces como que se tiene que, que tener en cuenta todo eso: además, o sea, la carrera debe tener, o sea, debe tener diversos



enfoques, ¿ya?, para darle mayores herramientas al estudiante para que pueda desenvolverse en todos los medios. Igual, un músico con visión no se va a quedar aquí en Colombia, ya es un músico que quiere salir adelante, quiere salir, por ende, tiene que dársele las herramientas necesarias para que pueda defenderse en otros lados y eso es lo que falta, porque muchas veces nos encerramos tanto en lo que nos pasa aquí, que nos olvidamos que afuera hay más, y si se encierran deben de, se debe enseñar de una manera muy consistente el conocimiento, se lo debe dar bien formado, para que pueda sacar adelante eso, para que pueda mostrar eso al mundo, ¿ya? nosotros tenemos que saber defender nuestra identidad también, ¿ya? como no sé, la música popular nuestras raíces, nuestro folklore, tenemos que defender eso, enseñarlos de una manera adecuada para poder, para poder eeeh, mostrarlo internacionalmente, entonces pienso que se debe reforzar eso.

**I: Bien. Gracias.**

## **ANEXO H. ENTREVISTA A SEBASTIÁN, ESTUDIANTE DE IV SEMESTRE.**

**I: Investigador**

**F: Fuente**

**I: Buenos días. Estamos con un estudiante de piano complementario de cuarto semestre. Realizaremos una breve entrevista. En las respuestas obtenidas en la encuesta realizada, hay un análisis y una priorización. En el análisis hay una coincidencia entre la técnica y la motivación. Según el análisis efectuado, la técnica y la motivación van en equilibrio en el medio, para trabajar. ¿Qué piensa acerca de esta respuesta?**

F: bueno, considero que, que en... en la asignatura de piano, los profesores, eehh, eehh, pues, en particular mi profesor, eehh analiza mucho, la técnica al instrumento eehh, a veces me corrige algunos movimientos de la mano, algunos gestos corporales que yo aplico, eehh, eehh, además me motiva. No solo se rige por lo que ya está predispuesto a enseñar sino...eehh, aparte, eehh, va con otros métodos y con lo que uno quiere buscar. . eehh, bueno, siguiendo con la pregunta, eehh, mi profesor hace énfasis en contextualizar en el medio regional, eehh, no solo se desempeña en ver, eehh, el repertorio clásico sino también lo colombiano, y los diferentes ritmos que encontramos en nuestra región y país.

**I. Siguiendo este análisis, vamos con música clásica con musicalidad. La musicalidad se refiere a toda la parte emotiva, articulaciones, fraseos y sentidos para los estudiantes y docentes, ¿qué opinión tiene acerca de ésta?**

F. bueno eehh, mi opinión eehh, es que, al tratar los ejercicios y las obras para cada, para cada semestre, que he estado, ¿no? eehh se ve muchos aspectos como... como habla también de la emotividad, no solo es por tocar, leer unas notas, sino darle un sentido a la música y buscando siempre la mejor articulación, fraseos, sentidos, cómo hablo y sobre eehh, también el repertorio de música clásica, conocer de cada compositor su obra.

**I. Hay una presencia: lo que es estudio y practica, el número de horas que le dedican al estudio del instrumento, para lograr los fines propuestos...**

F. Bueno, eeh, siempre en mis horas libres, trato de emplear al instrumento, ¿no? eehh, aquí en la U (Universidad), porque veo la necesidad de que, que haya más pianos, haya más, porque hay, ya la cantidad de alumnos numerosa; entonces, veo la necesidad de comprar una organeta: -no es lo mismo-, pero, pero es una ayuda para desarrollar la práctica y el estudio del instrumento.

**I. Siguiendo en las respuestas que han dado tanto estudiantes como docentes, hay unas distancias; es decir, que no hay unas coincidencias: en la asesoría docente, no hay un acercamiento entre el docente y el estudiante, ya que los canales de comunicación no son los mejores...**

F. Bueno, eeh, he escuchado muchas opiniones de muchos compañeros, de que han tenido problemas, en mi caso, no. De, de que primero, eeh, no hay, unas veces no hay, no lo asignan al profesor y comienza muy tarde los estudios a desarrollar. Mientras el acercamiento del docente, eeh, ¿sí?, es, digo, es muy, es como difícil, ¿no?, porque a veces el docente también tiene su horario y a veces, no. Es, es, los canales de comunicación, como no son como se dice, no son los mejores, ya que los profesores eeh, no sé los, eeh, están muy ocupados y no se los encuentra en la U. [universidad].

**I. Hay una distancia relacionada con la práctica musical, concebida como ensambles instrumentales, ¿usted piensa que se está desarrollando esta actividad en la parte pianística?**

F. eeh, considero, de que, humm antes, eeh, en primero, cuando estaba en segundo, no miré esta situación, en tercero... estoy en cuarto ahora, eeh, ¿ya?, vi que se empezó a desarrollar, a buscar el acompañamiento de otros compañeros, de otros instrumentos, para desarrollar las distintas obras, considero que ya, ya está comenzando a concebir los ensambles instrumentales y la eeh, propongo, la idea de que, sí, que haya más participación, no hay, eeh, entre alumnos y profesores para hacer ensambles, no solo para un simple examen, sino para presentarse en algún, en algún lugar de Pasto.

**I. Otra distancia que hay, es la parte de la historia. Dice que no hay un acercamiento. En este aspecto, ¿es importante para su labor docente o instrumental?**

F. Bueno eeh sí, eeh, la historia. Primero veo que el, el tiempo, de la hora, de una hora a la semana es, pues eeh muy, pues para mí muy poca, ¿no? La parte de la práctica del instrumento por fuera, veo que en la hora, no, no se alcanza a ver. Porque en lo poco de historia, -es muy poco la historia-, eeh que, algunos datos básicos, pero no, eeh, pero por ya, que por, por la clase hay, hay que sacar lo propuesto, entonces, son pocos los datos de la historia; entonces la idea es de, de que por fuera nos, nosotros eeh, desarrollemos esa parte: la historia del instrumento, los compositores de la obra, etc.

**I. Otra distancia que hay es en cuanto a la lectura: los estudiantes carecen de hábitos de lectura musical y literaria que se relacionan con la historia...**

**F.** eeh, bueno, continuando con la historia, eeh, sí. A veces mucho, muchos estudiantes, eeh, el desarrollo de la lectura musical es a veces muy difícil, ya que algunos no, no estudian, realmente y otros pues, tienen la dificultad ¿ no? Pero esa dificultad la veo de que se puede superar, ya con ejercicios de primera vista, considero yo, y, y la, lo de la, lo de la historia, lo de la literatura, como dije antes, es como decir, eeh, ya es el mismo alumno de que, tiene, tiene que tener ese hábito, por investigación, en la historia.

**I. ¿Algo más que quiera añadir?, todos los análisis....**

**F:** Bueno, eeh, sí, la recomendación que, que puedo hacer: que haya más cumplimiento en los horarios, ya que hay muchos profesores que a veces no vienen a clase ¿no? No cumplen sus horarios y eso es muy difícil, ya que pues, una hora en semana es, completamente, pues muy poco, poco de lo que realmente debería ser, ¿no? Y la otra recomendación que hago, es también, lo de... más dotación de pianos, ya que veo que muchos, a veces..., eeh, necesitan no de un piano, sino de un par, para que haya un mejor acercamiento a este bonito instrumento.

**I: Muchísimas gracias por su colaboración. Esta es una entrevista con fines de investigación, en Maestría en educación, muchísimas gracias.**

**F:** muchas gracias a ustedes.