



Universidade do Minho
Instituto de Educação

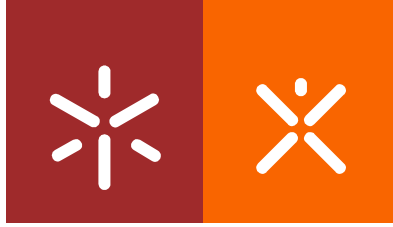
Jorge Hernández Vidal

**El trabajo de la memoria en el piano: Estudio
de pasajes en contextos determinados**

Jorge Hernández Vidal **El trabajo de la memoria en el piano: Estudio de pasajes en contextos determinados**

UMinho | 2016

outubro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jorge Hernández Vidal

**El trabajo de la memoria en el piano: Estudio
de pasajes en contextos determinados**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Pipa

outubro de 2016

Agradecimientos:

A mis padres y mi hermana que me han apoyado a lo largo de todo el proyecto.

Al Profesor Doctor Luis Pipa por la gran experiencia de haber aprendido tanto a nivel pianístico y por su apoyo y supervisión.

Al Profesor Cooperante del Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga José Augusto Reis por toda la ayuda recibida a lo largo de todo el Stagio.

Al Profesor del Conservatório de Música Calouste Gulbenkian João Tiago Magalhães por su atención y apoyo.

A Vera Fonte por facilitarme su relatorio que me sirvió de gran ayuda.

A los alumnos por el esfuerzo y trabajo realizado a lo largo de todo el curso.

Al Conservatório de Música Calouste Gulbenkian por facilitarme sus instalaciones para la realización del proyecto.

A mis amigos por interesarse en la evolución del proyecto.

EL TRABAJO DE LA MEMORIA EN EL PIANO: ESTUDIO DE PASAJES EN CONTEXTOS DETERMINADOS

Jorge Hernández Vidal
Mestrado em Ensino de Música
Universidade do Minho
2016

Resumen

El presente Relatorio fue realizado en el ámbito de Estagio Profesional del Mestrado em Ensino de Música de la Universidade do Minho. El interés en el proyecto pretende desarrollar, fundamentado en la literatura ya existente, diferentes propuestas a la hora de abordar diferentes pasajes musicales que para los alumnos son complejos partiendo del presupuesto de que estos pasajes dificultan la evolución natural a lo largo del estudio, produciendo frustración y alargando de forma innecesaria el objetivo de conseguir tocar la obra de la mejor manera posible. Considerándose aún la calendarización normal de cada curso, en que el margen para poder trabajar las obras es de apenas 3 meses, lo que podrá conducir a un aumento de la presión sobre el alumno causando niveles de stress que muy probablemente afectarán e influirán negativamente en el estudio.

La aplicación del proyecto tuvo lugar en el Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, con la participación de tres alumnos de niveles diferentes. Con cada uno de los alumnos se trabajaron diferentes recursos memorísticos adaptándonos a su edad y nivel. En base a toda la literatura investigada se articularon un conjunto de recursos para trabajar en las aulas individuales teniendo como meta el concierto fin de curso. Se realizaron unos planos con cada alumno en el que figura el trabajo de las diferentes memorias aplicadas. Los tipos de memoria trabajados fueron los siguientes: la memoria a corto y largo plazo, memoria auditiva o ecoica, memoria muscular o kinestésica, memoria analítica y memoria visual o icónica. Los instrumentos de recogida de datos han consistido en entrevistas, pre y pos-intervención. Los resultados fueron diversos entre los alumnos. Conforme el nivel era más avanzado mayor facilidad y consciencia tenía el alumno a la hora de abordar y asociar los diferentes recursos memorísticos en pasajes determinados.

Palabras clave: memoria, pasajes, recursos, asociación, propuestas.

WORK OF MEMORY IN THE PIANO: STUDY OF PASSAGES IN CERTAIN CONTEXTS

Jorge Hernández Vidal
Mestrado em Ensino de Música.
Universidade do Minho
2016

Summary

The current account was realized within the Professional Internship of the Master of Music Teaching in the University of Minho. The interest in the project claims to develop, based on the already existent literature, different proposals when dealing with different musical passages that are complex for the students. These passages complicate the natural evolution throughout the study, producing frustration and unnecessarily lengthening the objective of playing the work in the best possible way. Still considering the normal scheduling of each course, in which the time allowed for studying the repertoire is barely three months, this could lead to an increment in the pressure of the student causing levels of stress that probably will affect and will influence negatively in the study.

The application of the project took place in the Calouste Gulbenkian Music Conservatory of Braga, with the participation of three different level students. Each student has worked with different rote resources that have been adapted to their age and level. On the basis of all the investigated literature, a set of resources to work on the individual classes were articulated having as a goal the end-of-course concert. Some plans were made with each student in which the work of the different applied memories appear. The types of memory that were worked were the following: short and long term memory, auditory and echoic memory, muscular or kinesthetic memory, analytical memory and visual or iconic memory. The data collection instruments have consisted in interviews, pre and post intervention. Results were diverse among the students. Just as the level was more advanced, the student had a greater ability and consciousness when dealing with and associating the different rote resources in determined passages.

Keywords: Memory, passages, resources, association, proposals.

Índice

1. Introducción	11
2. Caracterización de la Escuela.....	13
2.1 La memoria. Procesos básicos y múltiples estructuras	18
2.2 El trabajo y desarrollo de diferentes recursos memorísticos con alusión en la literatura	21
2.2.1 La memoria a corto y largo plazo.....	22
2.2.2 La memoria visual o icónica	25
2.2.3 La memoria conceptual.....	26
2.2.4 La memoria auditiva o ecoica.....	27
2.2.5 La memoria muscular o kinestésica.....	28
2.2.6 La memoria analítica.....	29
3. Problemática	31
4. Objetivos	32
5. Metodología	33
5.1 Selección de los alumnos intervinientes	33
5.2 Selección de la obra musical	33
5.3 Fases del proceso de intervención	34
6. Presentación y análisis de los resultados	36
6.1 Alumno A	36
6.2 Alumna B.....	41
6.3 Alumno C	48
6.4 Resultados	56

7. Conclusión	57
8. Reflexión final	59
9. Bibliografía	60
10. Anexos	67

1. Introducción

El Relatorio realizado pretende analizar el desarrollo de la práctica pedagógica a lo largo del curso 2015/2016 dentro del contexto del proyecto de intervención. Fue trabajado en el Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga en clases de piano con 3 alumnos de diferentes niveles: elemental, básico y complementar. Se trabajó fundamentalmente en recursos para aprender a integrar mejor los pasajes complejos de memoria, desarrollando diferentes estrategias de estudio. En muchas ocasiones, cuando los alumnos trabajaban pasajes complejos de memoria, no sabían muy bien cómo enfrentarse a ellos. Por ello es tan importante que el profesor sepa detectar esos problemas a tiempo. De no ser así, no se centrarán en trabajar de forma segmentada el pasaje y no se resolverá debidamente. Esto puede ocasionar que las posibilidades de error aumenten exponencialmente.

El trabajo postural de la mano estuvo naturalmente presente en función de las necesidades de cada pasaje. Dependiendo de las cualidades motoras y psicológicas de los alumnos unos recursos valieron con unos y con otros por lo que nos adaptamos a los diferentes problemas buscando soluciones prácticas. La evolución de cada uno de los/las alumnos fue progresiva. Conforme el nivel va aumentando las dificultades de memorización van aumentando, por lo que había pasajes que dificultaban la natural evolución de las obras que estaban trabajando. El cerebro tiene una gran capacidad de almacenamiento y funciona por asociaciones. Cuanto más fuerte sean esas asociaciones mejor serán recordadas y mayores recursos dispondrán para poder afrontar satisfactoriamente los pasajes conflictivos. La mayor parte de los alumnos a los que di clase utilizaron estrategias holísticas, en las que practicaban la pieza del principio al fin. Con el alumno de complementar, además de la holística pusimos en práctica la segmentada, dada la dificultad de muchos de los pasajes de la obra que tuvo que trabajar.

Dakon afirma que la práctica segmentada de la música es muy importante. "La implementación de estrategias de memorización pueden animar a los estudiantes a la práctica" (Dakon, 2011).

Aguado afirma que es muy importante trabajar los pasajes por fragmentos y la utilización de una serie de recursos para mejorar la concentración:

Aguado afirma que se debe de proceder a dividir la pieza en fragmentos que se puedan trabajar. Cada uno de los fragmentos o pasajes puede variar desde un conjunto de notas a un conjunto de frases. El tamaño de cada uno dependerá de las dificultades que contengan cada uno de estos pasajes.

Los niveles de concentración deben ser altos tanto si el período de tiempo es largo o corto. Tratando de cometer el mínimo número posible de errores; el tamaño y el contenido de cada fragmento es muy importante. Se debe de desarrollar una serie de patrones de digitación ajustados a nuestras manos. El fragmento que estamos trabajando se intentará aprender de memoria. Recursos como tocarlo con los ojos cerrados o con las luces apagadas nos ayudará a concentrar nuestro pensamiento en las notas más que en la partitura (Aguado, 2010, p.2).

Autores como Chaffin y Ericsson afirman que " a la hora de estudiar se deben de tener puntos de referencia para memorizar de forma más efectiva y rápida":

Ante las presiones en la etapa de conciertos, los artistas deben confiar plenamente en su memoria para funcionar de la mejor manera posible. Por lo que su propia técnica deberá estar automatizada. A su vez deberá de ser espontánea para poder interactuar emocionalmente con el público. Chaffin llevó a cabo estudios de caso longitudinales de concierto solista. El trabajo memorístico se basa en mapas mentales con una serie de puntos de referencia, jerárquicamente organizados por secciones y subsecciones de la pieza. La preparación que deben tener los intérpretes de música occidental son por lo general de muy alto nivel, por lo que no se puede pensar en trabajar la música de forma automática, es arriesgado y es difícil que produzca un resultado positivo a nivel estético (Chaffin et al. 2006, 2007; Ericsson 2002). Estas señales de rendimiento (PC) tienen la capacidad de ajustarse a las necesidades del momento. Pueden aparecer en la mente de forma automática. Le permiten desarrollar recursos de recuperación y le proporciona puntos de flexibilidad (Chaffin, 2011, pp-659/692)¹.

Chang afirma que el proceso de memorización debe ser lento para que se refuercen los conocimientos aprendidos:

[...] Chang trabaja una gran cantidad de recursos memorísticos. Para trabajar el proceso de memorización de esos pasajes será necesario que el proceso de memorización sea lento y que esos procesos sean reforzados. La memoria de la mano es de las memorias que más se trabajan. Es una práctica que se basa en la repetición pero no siempre es eficaz. La mano toca automáticamente y no tenemos consciencia de hacia dónde va. En pasajes complejos puede haber bloqueos de memoria una vez que el pasaje no se haya estudiado adecuadamente, por lo que las asociaciones necesarias para realizarlo pueden verse interrumpidas (Chang, 2009, pp.36/37).

¹ Citación original: " thoroughly automatic. At the same time, it must be fresh and spontaneous in order to communicate emotionally with the audience. To learn how musicians resolve this dilemma, I have conducted longitudinal case studies of concert soloists preparing for performance. Our studies track memory development through practice to public performance and beyond. Like expert memorists in other domains, experienced musicians use highly practiced retrieval schemes. The retrieval organization provides a mental map of the piece that tells the performer what comes next—a series of landmarks, hierarchically organized by the sections and subsections of the music. The musician attends to these performance cues (PCs) in order to ensure that the performance unfolds as planned. PCs are established by thinking about particular features of the music during practice so that they later come to mind automatically. PCs help the musician to monitor the unfolding performance and adjust its rapid, automatic motor sequences to the needs of the moment" (Chaffin, 2011, pp-659/692).

2. Caracterización de la Escuela

El Conservatorio de Música de Braga fue inaugurado el 7 de noviembre de 1961, como una institución asociativa y de carácter particular. Por lo tanto, sus ingresos venían dados a partir de las cuotas de los estudiantes y las contribuciones de los miembros ordinarios, miembros de protección y otras entidades u organismos. Es en este contexto cuando la escuela tiene el extraordinario apoyo de la Fundación Calouste Gulbenkian, que proporcionó los instrumentos necesarios para su ayuda y mantenimiento, así como el compromiso y voluntad de su fundadora, D. Adelina Caravana, que fue la directora pedagógica.

Trabajando inicialmente en un pequeño edificio en el Campo Novo, al año siguiente, se trasladó a otro jardín de niños más grandes porque despertó y atrajo mucho interés, y la demanda fue en aumento. Satisfecha con el trabajo que se estaba produciendo en el campo de la música, pero consciente de que las instalaciones eran inadecuadas y antiguas, la fundadora, una vez más, pide ayuda a la Fundación. Con la construcción del actual edificio, inaugurado el 31 de marzo de 1971, la escuela ocupa el lugar que le corresponde, en una verdadera descentralización política de la cultura musical.

Esta Fundación puso a disposición del Ministerio de Educación Nacional las instalaciones del Conservatorio, a partir de octubre de 1971, donde fue determinado que en el año lectivo 71/72, fuese creada una Escuela Piloto con enseñanza pre-primaria, primaria, ciclo preparatorio y liceo, sección de música con cursos complementarios y curso superior de Piano, sección de Ballet, sección de Artes Plásticas y Fotografía y sección de Arte Dramático, cuya dirección estaría a cargo de la rectora del Liceo D. María II, dejando de funcionar en régimen particular y concebida en los moldes en que hoy se encuentra, oficial y gratuita, siendo el apoyo técnico y administrativo garantizado por ese establecimiento de enseñanza.

El Ministerio de Educación y Universidades, en abril de 1982, crea esta Escuela de Música con el nombre de Calouste Gulbenkian y la define como un establecimiento especializado en la enseñanza de música y otras disciplinas afines, en régimen integrado, las enseñanzas primaria, preparatorio y secundario, independiente del liceo, dándole autonomía administrativa y creando una dirección en el régimen de Comisión Instaladora.

En el ámbito de la nueva filosofía de la Ley de Bases de la enseñanza Artística y del espíritu de las escuelas profesionales que el Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional (GETAP) adelantaba una nueva reestructuración global para la escuela, como el objetivo de instalar un Escuela Especializada de Música.

Así mismo, comienza por establecer nuevos planos curriculares para el 1º, 5º y 7º año de escolaridad, con el refuerzo del componente artístico, como vendría a ser reglamentado por la Portaria n.º 1196/93, del 13 de noviembre. Este tiempo de casi 15 años fue muy importante para la enseñanza especializada de música. Se intentaba armonizar, conforme a los planos de estudio de los cursos de enseñanza artística especializado del nivel básico, creados por la Portaria n.º 691/2009, del 25 de junio, alterada por la Portaria n.º 267/2011, del 15 de septiembre, de forma a valorizar la especificidad curricular de la enseñanza artística especializada, asegurando una carga horaria equilibrada en la cual, progresivamente se fuese implementado el componente artístico especializado. Es en este año de 2011 en el que el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) define su nueva identidad: Escuela Artística del Conservatorio de Música Calouste Gulbenkian.

En la actualidad, la Portaria nº 225/2012, del 30 de Julio, crea el Curso Básico de Danza, el Curso Básico de Música y el Curso Básico de Canto Gregoriano de 2º y 3º Ciclos de Enseñanza Básica y aprueba los respectivos planos de estudio, estableciendo el régimen relativo a la organización, funcionamiento, evaluación y certificado de los cursos referidos, bien como el régimen de organización de las iniciaciones en Danza y en Música en el 1º Ciclo de Enseñanza Básica. Situada en el centro de la ciudad y con una arquitectura muy peculiar de los años 60 del siglo XX (proyecto de los arquitectos Manuel d'Ávila y Domingos Fernandes), la Escuela Artística del Conservatorio de Música Calouste Gulbenkian de Braga es una escuela básica y secundaria pública, especializada en la enseñanza de música, proporcionando formación vocacional de elevado nivel técnico, artístico y cultural en esa área.

De acuerdo con los planos curriculares propios, estructurados en régimen de **enseñanza integrada**, los alumnos frecuentan todos los componentes del currículum en el mismo centro de enseñanza.

El Conservatorio ofrece el **régimen supletivo**, en secundario, preferencialmente en horario pos-laboral, pues los alumnos pueden frecuentar otra escuela, otro curso y realizar sus estudios musicales en el Conservatorio. Para la admisión la frecuencia del Conservatorio exige la realización de pruebas de aptitud y de conocimientos musicales. El formato de los test aplicados en las pruebas, cuya elaboración es de la responsabilidad de la dirección del Conservatorio, es enviado y aprobado por la ANQEP (Agencia Nacional de Cualificaciones y Enseñanza Profesional), cuya realización y evaluación son de la competencia de jurados nombrados al efecto.

Estas pruebas se destinan a elegir a los candidatos y son elaboradas de la siguiente manera: Revelar su aptitud musical; Evaluar sus conocimientos y su nivel de ejecución instrumental. Siendo una escuela de contexto urbano, la comunidad educativa proviene esencialmente de la ciudad de Braga, pero también tiene alumnos de las localidades circundantes, cubriendo un radio de aproximadamente 50 Km. Algunos de estos alumnos son integrantes de las bandas filarmónicas existentes en la región, que deciden ingresar en el Conservatorio para estudiar y enfocarla, probablemente, como área a explorar profesionalmente. Se trata de una escuela con turmas homogéneas en la edad y, prácticamente, sin alumnos que tengan que repetir año de escolaridad. Estos alumnos demuestran interés por la escuela y se pueden considerar, en líneas generales, participativos, trabajadores y de buen comportamiento. En términos de expectativas vocacionales, la mayoría de los alumnos, en la enseñanza secundaria (91,55%), quiere continuar sus estudios superiores en el área de la Música. En cuanto a las expectativas profesionales, la mayoría de los objetivos se centran en la actividad del Músico/a de Orquesta (43,66%), en la vía artística a solo (36,62%), en la enseñanza de música (4,23%) y en la terapia a través de la música (2,82%). El Conservatorio de Braga viene construyendo una evolución gradual de apertura a la ciudad y al medio en el que se encuentra. El reconocimiento público del papel de relevo que viene a asumir, en la ciudad, la atribución del premio Entidade, en la *XVI edición de los Galardões da nossa Terra 2013*, de la ciudad de Braga.

Actividades como el gran proyecto que constituye el espectáculo musical anual, los conciertos pedagógicos internos y abiertos a las escuelas de los alrededores, las diversas participaciones de varias orquestas y coros, los estágios de verano de la orquesta con maestros de renombre internacional, los intercambios con otros Conservatorios, concretamente con el

Conservatorio de Pontevedra, la participación en eventos y datas conmemorativas en escuelas/agrupamientos de la ciudad, en instituciones o en colaboración con las Cámaras Municipales, el proyecto OJ.COM (orquesta juvenil formada por alumnos seleccionados de todos los conservatorios oficiales de Portugal) o la organización de concursos nacionales y masterclasses, son un ejemplo vivo y exhaustivo de la permanente interacción del Conservatorio con la ciudad y el medio musical nacional, como fue el Homenaje a la gran pianista y profesora Helena Sá e Costa que congregó, en el palco del auditorio del Conservatorio, un elenco de personalidades del mundo de la política y de la música.

Este proyecto singular se llama enseñanza integrada y, de hecho, fue tan bien aceptado que un estudio hecho, en una de las anteriores legislaturas, implementó y potenció su desarrollo a toda la red de Conservatorios públicos del país. El Conservatorio asume como misión la formación especializada de elevado nivel técnico, artístico, cultural y humano de sus alumnos, para el desarrollo de las competencias necesarias para la formación de futuros profesionales en el área de la música, siendo consciente que esta fase es una etapa en su formación que tendrá un nuevo estado de desarrollo con la frecuencia de la enseñanza superior. Así, sus principios orientadores de base promueven una educación integral conjugando su vertiente artística con los otros saberes y lenguajes culturales, científicos, tecnológicos y éticos, a lo largo de todo un curso escolar.

Tal como ya fue referido, los alumnos del Conservatorio son contemplados con un régimen de frecuencia de enseñanza integrada, esto es, paralelamente a la formación genérica, tiene la formación de la enseñanza especializada de la música. Su transición de año puede no estar condicionada al éxito en el área vocacional, pero la transición de ciclo presupone que el alumno demuestre reunir condiciones para continuar en la escuela.

El régimen de evaluación es genéricamente el régimen de evaluación de los alumnos de la enseñanza básica y secundaria, con las debidas adaptaciones a la enseñanza especializada de la música, conforme a lo previsto en la Portaria n.º 225/2012, del 30 de julio, y en la Portaria n.º 243-A/2012, del 13 de Agosto, como, por ejemplo, los alumnos se benefician de la progresión diferenciada, en las disciplinas performativas, esto es, la transición de año no corresponde obligatoriamente a la transición de grado.

La transición de año es hecha en los términos de la ley general, en cuanto a las disciplinas de instrumento la transición solo se verifica cuando el alumno alcanza el nivel igual o superior a tres. La evaluación de los alumnos incide sobre los contenidos definidos en los programas, teniendo como referencia las metas curriculares en vigor para las diversas áreas disciplinares.

En el régimen supletivo el Conservatorio reconoce que tiene pocos alumnos, pues nunca ultrapasan, de media, los 30 alumnos por año. En este modelo, los alumnos solo frecuentan las aulas de los cursos de Música o Canto de enseñanza secundaria. Pueden hacerlo en régimen de disciplina, siendo obligatoria la frecuencia de, por lo menos, cuatro disciplinas.

El proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado en el Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (CMCG), se asienta en una perspectiva de aprendizaje activa e interactiva, donde todos los elementos de la comunidad educativa están envueltos en las causas prácticas, pedagógicas y modelos de enseñanza innovadores creando un ambiente armonioso, de elevada autoestima, de crecimiento y desenvolvimiento de competencias personales. ²

² Regulamento interno Conservatorio Calouste Gulbenkian de Braga 2013/2017

2.1 La memoria. Procesos básicos y múltiples estructuras.

Lavignac (1950) diferencia 3 tipos de memoria básicas (del oído, de la vista y de los dedos) mientras que Willems (1961) matiza la diferencia entre la memoria musical propiamente dicha y la instrumental agrupando en la primera la rítmica, auditiva, mental e intuitiva y en la segunda la visual, táctil y la muscular. Una de las clasificaciones más completa y más orientada a la práctica instrumental es la de Barbacci (1965) siendo ésta recogida en investigaciones posteriores distinguiendo hasta siete tipos de memoria: Muscular y táctil, Auditiva interna y externa, Visual, Nominal, Rítmica, Analítica(o Intelectual) y Emocional (Marín Iniesta, 2004; Peral, 2006).

Autores como Mishra (2002) identificaron cuatro estrategias diferentes utilizadas por los músicos para memorizar una pieza corta de música: holística, segmentada, en serie y aditivo. Afirma que los músicos que utilizaron la estrategia en serie comenzaron la práctica al principio de la pieza pero al producirse un error se detenían volviendo al inicio e intentándolo de nuevo. Esta estrategia es diferente de la holística en la que, aunque haya errores durante el transcurso de la pieza, no alterarán al conjunto de la pieza y las posibilidades de que haya interrupciones son menores. En el estudio de Mishra, los músicos utilizaron las estrategias holísticas y Aditivos consiguiendo memorizar de manera más eficiente, requiriendo entre 8 y 17 minutos para memorizar la pieza, mientras que los que utilizaron las estrategias segmentadas fueron más lentos, requiriendo entre 66 y 100 minutos para memorizar la misma pieza (Mishra, 2011, p.61)³.

Meffen, entre otros puntos, habla de la importancia de una buena digitación y la reducción de movimientos a la hora de tocar el piano (Meffen, 2002).

Se utilizan tres estrategias diferentes en el proceso de aprendizaje de una obra:

Chaffin, Logan y Begosh (2009) afirman que cuanto más sistemático sea el estudio mayor estabilidad se va a producir a nivel de memorización. Además, afirman que los músicos expertos utilizan básicamente tres estrategias durante su práctica instrumental. Primero aprenden la obra, correctamente, evitando desde el inicio posibles errores de digitación y lectura, organizando y almacenando la información en forma de esquemas estructurales o secciones largas que forman parte de la obra. El paso siguiente consiste en tener estrategias o claves de recuerdo para desarrollar antes y después de la interpretación,

³Citación original: Mishra (2002) identified four strategies used by musicians when memorizing a short piece of music: Holistic, Segmented, Serial, and Additive. Musicians using the Serial strategy began practice at the beginning of a piece, but stopped when an error occurred, returning to the beginning for another attempt. This strategy was distinct from the Holistic strategy in which musicians nearly always played to the end of the piece with only minor regressions when errors or memory lapses occurred. Other musicians in the Mishra study used an Additive strategy, initially memorizing one segment, but then systematically increasing the length until the segment encompassed the entire piece. This strategy differed from the Segmented strategy in that musicians did not focus on discrete segments in isolation prior to linking them into a unit, but continued to reinforce all previously learned material. While the Serial and Additive strategies may appear, superficially, to be variations on the Holistic and Segmented strategies respectively, there were disparate outcomes for the various strategies. In the Mishra study, musicians using the Holistic and Additive strategies were more efficient memorizers (requiring between 8 and 17 minutes to memorize the piece) while those using the Segmented and Serial strategies were much slower requiring between 66 and 100 minutes to memorize the same piece (Mishra, 2011, p.61)

que permiten acceder y recuperar la información en la memoria a largo plazo. Finalmente, en tercer lugar, estudian todos los aspectos previamente mencionados de forma repetitiva, por medio de numerosas sesiones prácticas (Cedillo, 2014, pp. 58-59).

Chang afirma que existen por lo menos cinco métodos básicos de memorización: [...]

Son los siguientes: Memoria de la mano (audio / táctil). Musical (auditiva). Memoria fotográfica (visual) Memoria de teclado / Juego Mental (visual / táctil, cerebro) Memoria Teórica (cerebro). A la hora de estudiar, prácticamente todos los estudiantes y profesionales hacen uso de estos métodos y la combinación de ellos. Centran su atención principalmente en uno y utilizan los demás como ayuda complementaria. La memoria de la mano se adquiere por repetición hasta que la "música está en las manos". Para desarrollar una memoria más permanente y fiable se debe de reemplazar el uso de la memoria de la mano. El uso de la memoria musical es más completo ya que abarca la melodía, el ritmo, la expresión, la emoción. Focalizar el estudio con este tipo de memoria va asociado a artistas y músicos que poseen fuertes e intensos sentimientos asociados a la música que experimentan. (Chang, 2009, pp. 110-111).

Chang afirma que trabajar el oído musical es muy importante para desarrollar las diferentes memorias:

Las personas que poseen oído absoluto también podrán hacerlo ya que pueden encontrar las notas del piano utilizando su memoria musical. A los que les gusta componer o son compositores profesionales tienen tendencia a utilizar este tipo de memoria. Tienen buena memoria melódica y pueden tararear la música si se les pregunta por el título de la obra (Chang, 2009, pp. 110-111)⁴.

⁴Citación original: There are at least five basic methods of memorizing; they are: (1) hand memory (audio/tactile), (2) music memory (aural), (3) photographic memory (visual), (4) keyboard memory/mental play (visual/tactile, brain), and (5) theoretical memory (brain). Practically everybody uses a combination of them. Most people rely mainly on one and use the others as supplementary help. We already discussed hand memory above (III.6.d). It is acquired by simple repetition until the "music is in the hands". In the intuitive school of teaching, this was thought to be the best way to memorize, because of a lack of better methods. What we want to do now is to replace it with true memory in order to establish a more permanent and reliable memory. Music memory is based on the music: the melody, rhythm, expression, emotion, etc. This approach works best for artistic and musical types of persons who have strong feelings associated with their music. Those with absolute pitch will also do well because they can find the notes on the piano from the memory of the music. People who like to compose also tend to use this type of memory. Musicians do not automatically have good musical memory. It depends on the type of brain they have, although it is trainable, as discussed in section III.6.m below. For example, people with good music memory can also remember other things, such as the name of the composer and the name of the composition. They have good melody recall, so that they can hum the music if you tell them the title, for most compositions that they have heard a few times (Chang, 2009, pp. 110-111).

Cuanto mayor sea el conocimiento de la pieza mayor será la calidad de interpretación y memorización:

De acuerdo con el psicólogo Peter Herriot [...] La Memoria se ve mejor como un proceso que consiste en una inicial deconstrucción seguida de la posterior reconstrucción. Hay muchas ventajas para la memorización de la música. Es necesario conocer una pieza de la mejor forma posible para ser capaz de concentrarse y obtener un buen rendimiento, y con frecuencia la pieza no ha alcanzado ese estado hasta que se pueda reproducir desde la memoria. Como dice Aaron Williamon, esta intensa familiarización con la pieza aumenta la capacidad del intérprete de poder ser más comunicativo con la música hacia el público. Tocar de memoria permite al intérprete concentrarse en el sonido y comprender el conjunto de la composición más fácilmente. Los músicos deben dar actuaciones improvisadas a la familia y amigos (Mcmillan, 2005, p. 268)⁵.

Autores como Palmer y Pfordresher afirman que es de gran importancia anticipar los movimientos. Cuanta mayor sea la experiencia se puede desarrollar mayor anticipación y se cometen menos errores:

“Palmer y Pfordresher (2003) propusieron un modelo cuantitativo a nivel de recuperación de la memoria secuencial que permite predecir qué secuencia de eventos musicales se puede recordar durante la actuación” (Palmer, 2005, p. 248)⁶.

[...] Cuanto mayor sea la práctica de anticipar los movimientos antes de tocar mayor será su dominio (Dell et al., 1997; Schmidt & Lee, 1998), incluyendo la interpretación musical (Drake & Palmer, 2000). A mayor edad y experiencia de los músicos la anticipación será más precisa a nivel global (Drake & Palmer, 2000). Con más práctica, las personas producen menos errores y muchos de estos errores se pueden anticipar (Palmer, 2005, p. 249)⁷.

⁵Citación original: “According to the psychologist Peter Herriot (again cited in Cook): ‘memory is best seen as a process consisting of initial deconstruction followed by subsequent reconstruction’. There are many advantages to memorising music. It is necessary to know a piece very well to be able to concentrate on the performance, and often the piece has not reached that stage until it can be played from memory. As Aaron Williamon says, this intense familiarity with the piece enhances the performer’s ability to communicate the music to the audience. Playing from memory enables the performer to concentrate on the sound and to understand the whole composition more readily. The music then transfers from conception to performance with no intermediate score. There is no need for a page-turner. And musicians can give impromptu performances to family and friends” (Mcmillan, 2005, p. 268).

⁶ Citación original: “Palmer and Pfordresher (2003) proposed a quantitative model of sequential-memory retrieval that predicts which sequence events musicians can remember during performance” (Palmer, 2005, p. 248).

⁷ Citación original: “[...] Anticipatory behavior increases with practice in many domains (Dell et al., 1997; Schmidt & Lee, 1998), including music performance (Drake & Palmer, 2000). The percentage of total pitch errors that were anticipatory (compared with perseveratory errors, or pitches that were intended for earlier in a sequence) increased with practice, as well as with musicians’ age and experience (Drake & Palmer, 2000).

2.2 El trabajo y desarrollo de diferentes recursos memorísticos con alusión en la literatura

Muchos autores defienden el trabajo memorístico por secciones y la consecuente repetición de los pasajes más complejos. La pedagoga Macmillan afirma que:

Poco a poco a la hora de desarrollar la seguridad para estudiar, Linda Gruson encontró que los músicos inexpertos tienen tendencia a interpretar las piezas o secciones enteras sin parar. Sin embargo, John Sloboda y sus respectivos colegas, y Kacper Miklaszewski, encontraron que una práctica efectiva requiere de la organización y la repetición de pasajes que están causando dificultades a los alumnos. En momentos de estrés, Hughes afirma que el intérprete debe ser capaz de decir “Yo sé que sé cada nota” (...) Harris y Crozier sugieren que los pasajes particularmente problemáticos pueden ser trabajados lentamente en diferentes claves (Macmillan, 2005, p.270)⁸.

Otro de los recursos citados por Macmillan es trabajar pasajes determinados alternando diferentes tempos y posteriormente interpretar la pieza de forma completa:

Miklaszewski propone intercalar repeticiones de secciones cortas con tocar la pieza completa. Llevó a cabo la investigación sobre cómo un pianista estudió una pieza de Debussy. El pianista divide la música en fragmentos y hay que tener en cuenta que los fragmentos más difíciles suelen ser los más cortos. El pianista puede alternar tempos rápidos / lentos; entonces a la hora de reparar los pasajes será más efectivo el trabajo. Este método en la práctica también fue identificado por Williamon (citado en Williamon & Valentine) y Chaffin & Imreh. Los músicos deben trabajar con partes de la obra que sean controlables por sí mismos. Son más capaces de trabajar en parte más extensas para beneficiarse del valor musical que pensar en secciones más largas (Rubin-Rabson; Farnsworth, citado en Gabrielsson) (Macmillan, 2005, p. 270)⁹.

Anticipatory behavior is related to the overall accuracy of performance; with more practice, people produce fewer errors and larger proportions of those errors are anticipatory (Palmer, 2005, p. 249).

⁸ Citación original: “Left to themselves, Linda Gruson found, inexperienced musicians tend to play through whole pieces or sections without stopping. But John Sloboda and his colleagues, and Kacper Miklaszewski, found that effective practice requires the breaking down and repetition of passages that are causing difficulty. At times of stress, Hughes feels the player must be able to say ‘I know that I know every note’ (...) Harris and Crozier suggest that particularly troublesome passages can be played slowly in different keys (...)” (Macmillan, 2005, p.270)

⁹Citación original:” Miklaszewski conducted research into how a pianist studied a piece by Debussy. The pianist divided the music into fragments, in which the more difficult the section, the shorter the fragments. The pianist often alternated fast/slow tempo; ie, fast practice, then remedial work, then playing fast to assess progress, then remedial. The more the piece was practised, the longer the fragments became and the shorter the time spent on each. This method of practising was also identified by Williamon (cited in Williamon and Valentine) and Chaffin and Imreh. It seems that musicians should work with as large a portion of the score as is manageable for themselves, ie the less able in small units, the more able in larger units to benefit from the musical value of thinking in larger sections (Rubin-Rabson; Farnsworth, cited in Gabrielsson)” (Macmillan, 2005, p.270)

Chaffin & Logan afirman que es de gran importancia encontrar la estructura formal de la pieza:

Durante la etapa inicial, el músico puede identificar la estructura formal de la pieza, así como muchos de los lugares que más tarde se convertirán en señales de rendimiento: expresivos, interpretativos y básicos. En las sesiones de práctica, el músico se centra en la técnica básica y luego en la interpretación, volviendo a visitar cada uno varias veces a medida que avanza el aprendizaje (Chaffin & Logan, 2006, pp. 116-117)¹⁰.

2.2.1 La memoria a corto y largo plazo

A continuación Martínez expone las diferencias entre la memoria a corto y largo plazo:

Existen dos tipos de memoria: una a largo plazo (que guarda los recuerdos de momentos y situaciones que se encuentran en el pasado) y otra a corto plazo o memoria inmediata.

En ambas pueden intervenir dos tipos de factores: Factores internos que determinan la memoria, como son: la experiencia, la salud y la motivación. Si existe una experiencia negativa por desilusión o fracaso, el aprendizaje se bloquea y los conocimientos desaparecen mediante un olvido automático.

Se dice que la memoria constituye un proceso creativo producto del deseo, la atención, la visión y la consciencia: sólo comprendemos aquello a lo que prestamos atención, y prestamos atención a lo que queremos; así, si la memoria falla es porque algún eslabón de esta cadena está roto. En suma, una memoria que funciona bien y a largo plazo es el resultado del aprendizaje que se ha hecho de forma correcta, consciente y sobre todo con constancia. Se retiene con mayor facilidad lo que se ha comprendido. Por tanto, el estado del pianista (tanto físico como mental) y la actitud son factores muy importantes en la práctica de la memoria musical. El estado incluye la fatiga mental, el cansancio, el nivel de concentración, etc. “El poder de la memoria es directamente proporcional a la intensidad de la atención dispensada” (Barbacci, 1965). La motivación que el alumno tenga sobre el aprendizaje de una obra facilitará su posterior desarrollo de la memoria. La motivación puede ser de dos tipos: * Intrínseca: cuando nace del interés por la tarea en sí misma. * Extrínseca: cuando se basa en los reforzadores externos (aprobación del profesor, aplausos del público...). Cuando ésta prima, el intérprete se torna más vulnerable y su motivación se debilita. Por ello es muy importante desarrollar el reforzamiento interno (Martínez, 2016, pp. 33-34).

¹⁰ Citación original: “During this initial stage, the musician identifies the formal structure of the piece as well as many of the places that will later become expressive, interpretive, and basic performance cues. In later practice sessions, the musician focuses on basic technique and then on interpretation, revisiting each repeatedly as learning progresses. When the piece is ready, attention returns to expressive performance cues during final preparation for a public performance. Ideally, the musician performs with expressive and structural cues in the spotlight of attention with basic and interpretive performance cues in the background, ready to be called upon if needed” (Chaffin & Logan, 2006, pp. 116-117).

También hay autores que defienden el trabajo de pequeñas secciones en simultáneo y la importancia de practicar las secciones finales para desarrollar mayor seguridad. A la hora de memorizar el descanso es fundamental:

Pedagogos como Gordon (2006) y Blanchard (2007) recomiendan la memorización de pequeñas secciones de la música de forma simultánea, revisando siempre el material previamente aprendido, y posteriormente añadiendo poco a poco el material nuevo. Por otra parte, pianistas como Bernstein (1981) destacan aún más la necesidad de practicar las secciones finales con la misma profundidad para conseguir eliminar la ansiedad que muchos experimentan a la hora de tocar las secciones finales de una obra musical (citado en Mitchell, 2010). Hughes (1915) recomienda tomar descansos frecuentes mientras se practica una sección de memoria, por ejemplo tocando una sección o parte de una sección, dejando el piano durante un corto período de tiempo y comenzar la interpretación desde donde se realizó la parada, después de una breve pausa (Fonte, 2013, p. 31).

A continuación, Snyder nos explica el funcionamiento de la memoria a corto plazo y las diferencias con respecto a la memoria a largo plazo:

[...] Está claro que la gente recuerda cosas conscientemente como mínimo de dos maneras diferentes. Hay recuerdos que duran sólo unos pocos segundos antes de ser olvidados. Son recuerdos que la memoria puede recuperar después de un número de años. Los recuerdos más duraderos involucran a nuestra memoria a largo plazo (MLP). También tenemos otro tipo de memoria que es mucho más inmediata, pero menos permanente, la memoria a corto plazo (MCP), muestra un recuerdo de un pasado muy reciente (véase Anderson, 1990: 150-156; Barsalou, 1992:95-103). Dura entre 3 y 5 segundos de promedio, aunque esto depende de la relación entre la novedad y la complejidad del material que debe ser recordado. La memoria a corto plazo se diferencia de la memoria a largo plazo en que no causa permanentes cambios anatómicos o químicos en las conexiones entre las neuronas, como memoria a largo plazo se piensa que hace (Squire y Kandel, 1999, p. 131). La memoria a corto plazo es un tipo de proceso de la memoria, y en este sentido es probable que haya más de una memoria a corto plazo. Los procesos de la memoria a corto plazo pueden existir al menos para el lenguaje, el reconocimiento visual de objetos, relaciones espaciales, sonidos no lingüísticos, y el movimiento físico (Jonides y Smith, 1997. Pp. 263-265). La memoria a corto plazo se conoce como unitaria ya que todas estas modalidades han demostrado tener aproximadamente el mismo tiempo con su información limitada. La memoria a corto plazo es esencial para la integración de los acontecimientos en el tiempo (Snyder, 2001, pp. 47-48)¹¹

¹¹ Citación original: "It is clear that people consciously remember things in at least two different ways. There are memories that last only a few seconds before being forgotten, and there are memories that can still be recalled after a number of years. The more durable memories, which may take as much as several months to form, involve our *long-term memory* (LTM). We also have another type of memory that is much more immediate but much less permanent, *short-term memory* (STM), our memory of the very recent past (see Anderson, 1990: 150-156; Barsalou, 1992: 95-103). It lasts 3-5sec on average, although this depends somewhat on the relative novelty and complexity of the material to be remembered. Short-term memory differs from long-term memory in that it does not cause permanent anatomical or chemical changes in the connections between neurons, as long-term memory is thought to do (Squire and Kandel, 1999: 131). Short-term memory is a type of memory *process*, and in this sense there is probably more than one short-term memory. STM processes may exist at least for language, visual object recognition, spatial relations, nonlinguistic sounds, and physical movement (Jonides and Smith, 1997: 263-265). STM is referred to as unitary because all of these modalities have been shown to have roughly the same time and information capacity limitations. Events in short-term memory persist *in a serial time order*, and STM is essential for integrating events over time" (Snyder, 2001, pp. 47-48).

Conway, Cowan, Bunting, Therriault, y Minkoff afirman que cuanto más completa sea la experiencia anterior mayor facilidad para la memoria a la hora de recibir nueva información:

Conway, Cowan, Bunting, Therriault, y Minkoff (2002) hacen referencia a la memoria a corto plazo como un nivel de almacenamiento, que se desarrolla a través del fraccionamiento y la agrupación de los elementos que conforman el mensaje en forma de estructuras que tienen significado para el individuo. La fluidez con la que adquiere habilidades de inteligencia y atención durante el proceso de percepción y codificación, van a determinar la velocidad de procesamiento de la información y la capacidad de mantenimiento de la misma. Ericsson y Chase (1982) sugieren que es necesaria la implementación de diferentes y variadas actividades que sirvan para poder memorizar la información, con el fin de prolongar la capacidad limitada que tiene la memoria a corto plazo. En este sentido, indican que la experiencia previa del individuo va a favorecer la asociación con las nuevas informaciones, de manera que se pueda desarrollar una mayor capacidad de memorización del conocimiento emergente, que es transferido de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo (Cedillo, 2014, pp. 45-46).

La memoria a largo plazo se ha evaluado generalmente a través de pruebas que requieren recuperación consciente e intencional de la información que previamente se ha adquirido, como son el reconocimiento, el recuerdo libre o el recuerdo señalado. En dichas pruebas el experimentador hace referencia directa a la necesidad de que el observador consiga recuperar, de manera consciente, la información que se ha almacenado en su memoria. Este tipo de memoria voluntaria se conoce como memoria explícita. Frente a esta forma tradicional de evaluar la memoria, ha surgido durante los últimos años una pujante línea de investigación dirigida a poner de manifiesto características de otro tipo de memoria, también a largo plazo, pero que supone la recuperación no intencional del material previamente presentado. A este tipo de memoria se le llama memoria implícita (Graf y Schacter, 1985) (Ballesteros, Reales & Manga 1999, pp. 831-832).

Diferentes propuestas tanto del modelo clásico como del más reciente con respecto a la memoria a largo plazo:

La característica principal de la memoria a largo plazo es que el individuo debe asimilar el significado global de lo que se transmite en un espacio de tiempo ilimitado (Ballesteros, 1999). A través de la correcta organización de todos los elementos de información se genera un mapa conceptual de conocimientos a los que se puede acceder, voluntariamente, cada vez que el individuo lo necesite (Crespo, 2002). En cambio, Ericsson y Kintsch (1995) se oponen a los modelos clásicos de memoria, los cuales afirman que la memoria es un sistema unitario conformado por subsistemas de procesamiento y almacenamiento de la información, proponiendo que en el momento de percibir la información es posible

almacenarla en la memoria a largo plazo, a través de la asimilación de la información y de objetivos concretos para su memorización (...) (Cedillo, 2014, pp. 46-47).

Memoria semántica: Conectar información que sirve como vínculo entre dos o más elementos, sirviendo al individuo para relacionar y comprender el estímulo presente. Está estrechamente ligada con el lenguaje y se compone de símbolos, conceptos, etc. Memoria episódica: hace referencia a la identificación de objetos, personas o lugares y es de tipo autobiográfica. Anderson (1983) afirma que su función es la de recordar la información a través de relaciones semánticas que implican la forma en que se trabaja la memorización, las decisiones que se adoptan, el reconocimiento y el recuerdo (Cedillo, 2014, pp. 49-50).

2.2.2 La memoria visual o icónica

La memoria visual o gráfica utilizada para retener lo captado a través de la percepción visual, es decir, es el recuerdo fotográfico que la visualización de la obra impresa deja plasmado en la memoria. Consiste en la memorización de los pasajes más significativos y complejos de la partitura. Debe diferenciarse la memoria visual del concepto visualización, término utilizado por Leimer y Gieseking (1931) para referirse a la habilidad o proceso de imaginarse en la cabeza cómo va a sonar una obra. (Martínez, 2016, p. 30)

El trabajo de los diferentes pasajes asociando todos los símbolos que figuran en la partitura para conseguir una interpretación mejor es muy importante:

El reconocimiento visual de los símbolos en la partitura comienza al clasificar y retener los diversos elementos musicales que la componen. En este proceso se origina un entendimiento musical a través de la asociación e interrelación de las notas, motivos y frases que contiene la pieza y como consecuencia se facilita la lectura y la memorización de la partitura (Rebelo, Capela & Cardoso, 2009). Precisamente, esta asociación de los elementos musicales se obtiene mediante la segmentación y clasificación de los pasajes sonoros y el análisis de las relaciones que tienen entre sí (Fornés, Dutta, Gordo, & Lladós, 2012). Además, a través de estas destrezas se identifican los pasajes que tienen una mayor dificultad técnica y se visualizan las notas musicales conforme a sus atributos rítmicos y expresivos... Así es como el músico consigue una interpretación musical fluida (Bainbridge & Bell, 2001) Brown, Gifford y Davidson (2012) afirman que la identificación visual de acordes consonantes y disonantes se determina por la ubicación visual de las notas (Cedillo, 2014, pp.66-68).

Lim y Raphael (2009) afirman que mantener el contacto visual con la obra sirve para aprender a localizar los puntos clave de la partitura como límites de compás, límites de fraseos o frases completas... Al practicar la obra por medio del contacto visual el intérprete se va familiarizando con la sonoridad de la música de forma que desarrolla su audición interna. Brodsky, Henik, Rubinstein, & Zorman, (2003) afirman que este nivel cognitivo es el resultado del empleo de estrategias concretas para aprender la partitura que parten de la decodificación visual de la partitura y su asociación con el sonido (Cedillo, 2014, p. 69).

Entre los medios más comunes de memorizar visualmente se incluyen la visualización de la partitura impresa, la posición de las manos y los dedos y la forma como son tocados los patrones y acordes en el teclado (Chaffin, et al., 2009; Hugues, 1915; Shockley, 2001). Ginsborg (2004) afirma que la visualización de la partitura escrita es una importante fuente de aprendizaje (Vera, 2013, p. 25).

2.2.3 La memoria conceptual

Desarrollar puntos de referencia es fundamental a la hora de memorizar:

Autores como Chaffin, R. & Imreh, G. (2002) cuando hablan de la memoria conceptual se refieren a una recuperación consciente de la información desde la memoria a largo plazo. Eguilaz (2009), recoge estas aportaciones de los últimos estudios sobre memoria e interpretación musical encuadrados dentro del área de conocimiento de la competencia experta. La memoria experta sería “la habilidad del experto para agrupar la información en bloques significativos de mayor tamaño gracias a una experiencia acumulada que le permite reconocer secuencias y patrones con los que está familiarizado”. Según estos estudios, la estructura formal de la obra es la herramienta para construir la representación mental de la música y organizar la práctica de los intérpretes, utilizándola como esquema de recuperación. Los puntos de referencia que un músico experto utiliza, forman un mapa mental que dirige y controla las acciones rápidas y automáticas de las manos, proporcionando al intérprete el recurso de la flexibilidad para recuperarse de los errores y para adaptarse mejor a las necesidades del momento en el momento de la interpretación. Se diferencian varios tipos de claves cognitivo-interpretativas: claves básicas, claves técnico-interpretativas, claves expresivas y claves estructurales. Éstas últimas son las que representan puntos de comienzo o final de una sección. Pero además, la interpretación pianística presenta una característica no tratada por los principios de la memoria experta, el reagrupamiento o *rechunking*¹² que ocurre durante la etapa de perfeccionamiento. Esta etapa consiste en que el pianista prepara la interpretación atendiendo a

¹² *Rechunking* deriva de la palabra Inglesa *chunk*, que, aplicada a la memoria, significa “unidades de almacenamiento de información relevante”.

las claves expresivas y emocionales, reelaborando todos los detalles y creando un nuevo nivel de claves expresivas mediante las que accede a una jerarquía de recuperación (Martínez, 2016, pp. 32-33).

Los estudiantes deben descubrir cuál es el tipo de memoria que mejor se adapta a su forma de ser:

Esta funciona del mismo modo que lo hace la estructura formal de la obra (Chaffin et al. 2002). Martínez afirma que es muy importante reconocer el tipo de memoria con la que se siente uno más identificado además de complementarla con las demás: No obstante, y de acuerdo a las características tipológicas individuales (físicas, psicológicas, emocionales...) de cada músico siempre se encuentra más presente el predominio de una o varias de las memorias mencionadas, aun haciendo uso de la memoria total como medio más eficaz para recordar mentalmente la obra en su interpretación. De esta forma, todo estudiante debe descubrir cuál es el tipo o tipos de memoria más afines a su forma de ser para desarrollarlas al máximo, además de complementarlas con la aplicación de las restantes (Martínez, 2016, pp. 32-33).

2.2.4 La memoria auditiva o ecoica

A continuación diferentes autores defienden y ponen en cuestión el ensayo mental:

Paul Harris y Richard Crozier afirman que los alumnos deben tener una imagen mental de los niveles dinámicos y la calidad de sonido en sus cabezas. Aconsejan mentalmente el pensamiento a través de la digitación de pasajes complejos. Sin embargo, Don Coffman escribe que: "la práctica física, solo o en alternancia con la práctica mental, fueron superiores a la exclusiva práctica mental. El uso de alternar la práctica física y mentalmente no fue menos eficaz que la práctica física en exclusiva. Él encontró que cuanto menos avanzado es el músico, y cuanto más difícil es la música, la práctica se convierte en el motor más importante (Macmillan, 2005, p. 269).¹³

Autores como Bailes, Bishop, Stevens, y Dean (2012) mencionan la importancia que tiene **el oído musical interno** para la práctica de pasajes con cambios de dinámicas e intensidad del sonido de la obra. Gracias a esta capacidad auditiva, el músico anticipa las acciones motrices que deberá realizar sobre el instrumento en el momento justo.

¹³ Citación original: "Paul Harris and Richard Crozier suggest that pupils should have a mental picture of the shaping, dynamic levels and tone quality in their heads. They advise mentally thinking through the fingering of tricky passages. However, Don Coffman writes that: 'Physical practice, alone or in alternation with mental practice, were superior to exclusive mental practice. The use of alternating physical and mental practice was no less effective than exclusive physical practice.' He found that the less advanced the musician, and the more difficult the music, the more important motor practice becomes" (Macmillan, 2005, p. 269).

Martínez (2008) indica que el entrenamiento auditivo puede ser usado como una estrategia educativa, ya que facilita el proceso de memorización auditiva. Mediante el dictado musical, el oyente construye un mapa conceptual auditivo de lo que se ha escuchado y es capaz de agrupar conceptos musicales específicos como tonalidad, frase o compás. En esta línea, Hochenbaum, Kapur, y Wright (2010) manifiestan que durante la memorización musical es indispensable utilizar diversos recursos didácticos que ayuden a mejorar esta tarea. (Cedillo, 2014, pp. 70-73).

Hay que señalar la importancia y la influencia que ejerce la acústica del lugar donde se interpreta la música en la percepción y memoria auditiva. Si el intérprete a la hora de estudiar utiliza siempre el mismo espacio y el mismo instrumento, este hecho influirá en la percepción del sonido que el músico desea escuchar en su interpretación en la sala de conciertos, ya que las características acústicas en diferentes espacios cambian radicalmente. Esta circunstancia, hace que el músico modifique y transforme su interpretación, al mismo tiempo que le genera cierta inseguridad en su ejecución de memoria. Mishra afirma que una solución a esta problemática acústica es diversificar los lugares de estudio, practicar en distintos instrumentos, así como ofrecer un concierto previo con la asistencia de amigos y familiares en la sala donde se realice el concierto. Una práctica que servirá para preparar mental y físicamente al intérprete a la hora de afrontar situaciones similares a las del día del concierto (Cedillo, 2014, pp. 70-73).

2.2.5 La memoria muscular o kinestésica

Martínez explica la importancia de la memoria muscular y sus características:

Muscular (también conocida como táctil, motriz, motora o kinestésica): Las constantes repeticiones parciales o totales que son necesarias en el progresivo perfeccionamiento de una obra musical, van configurando la memoria de los múltiples movimientos que, en definitiva, son los que hacen posible la ejecución. Es la más utilizada, por ser la encargada de automatizar los movimientos, lo que permite prestar atención a diferentes aspectos de la interpretación al liberar la mente de la correlación mental-muscular.

Si durante la ejecución el alumno desvía la atención hacia algo ajeno a la música que está tocando sin interrumpirla, denota que posee memoria muscular eficiente. Aunque las memorias muscular y táctil tienen características propias, se las suele agrupar en un mismo proceso físico y mental porque sus acciones, además de complementarse, se llevan a cabo simultáneamente.

La memoria muscular es la que lleva los dedos, músculos y tendones al punto requerido. Por otra parte, la memoria táctil es la que ejerce el control final de la posición de los dedos, decidiendo la presión y todos los matices del toque (tocco) y sus correlaciones entre los sonidos sucesivos y simultáneos que constituyen la realización física de la ejecución artística.

La memoria muscular se manifiesta en dos aspectos: tensión y relajación. Ambos aspectos se complementan y se suceden, ya que evidentemente, no se puede tocar en completa relajación ni en constante tensión (Martínez, 2016, p. 31).

Muchos autores defienden que la coordinación motriz es fundamental a la hora de interpretar:

Durante el aprendizaje instrumental se va adquiriendo una coordinación motriz fina que alcanza su máximo desarrollo cuando el músico domina los movimientos específicos que requiere la interpretación de cada obra musical. Esta tarea se logra después de un arduo y constante entrenamiento físico con el instrumento. (Kleber, Veit, Birbaumer, Gruzelier, & Lotze 2009). En la adquisición de este control Kinestésico, es importante estudiar cada sección de la obra a diferentes velocidades y con poliritmos, además de repetir lentamente los pasajes que presentan mayor dificultad técnica (Baath & Madison, 2012). Hofmann, Goebel, Weilguni, Mayer, & Smetana (2012) afirman que las diferentes acciones motrices que se efectúan en la práctica instrumental, tales como el portato, marcato, entre otros, se pueden utilizar de forma exagerada e intencional, aunque la obra no indique esos cambios de toque de la nota, pues esta forma de estudio ayuda a mecanizar y automatizar las digitaciones y movimientos requeridos en la ejecución musical (Cedillo, 2014, pp. 74-78).

2.2.6 La memoria analítica

La importancia de la memoria analítica a la hora de enfrentarse a los posibles problemas al tocar en público:

ANALÍTICA O REFLEXIVA: Se trata de la memoria musical más intelectual. Es el trabajo consistente en analizar y retener lo que se ha leído, comprender los elementos estructurales que caracterizan la (armónicos, formales, expresivos...). Contribuye a ayudar al resto de memorias, representando una sólida estructura que pueda salvar ciertos lapsus de otros tipos de memoria y será tanto más efectiva cuanto mayor preparación cultural posea el pianista. Hay que señalar la importancia de que el análisis debe realizarse a cabo antes de estudiar la partitura en el piano. Falta memoria analítica cuando se olvidan pasajes de clara estructura: re-exposiciones, transformaciones o variaciones de un tema, etc. Es muy frecuente el hábito de muchos alumnos de retornar al comienzo de una pieza cada vez que comete un error. Cuando en una obra memorizada con memoria auditiva y muscular se presenta una amnesia durante la ejecución, la memoria analítica entra en acción y ayuda a ofrecer un punto de referencia seguro, pues ayuda como recurso para salvar obstáculos al haber analizado la obra por secciones (Martínez, 2016, p. 32).

Snyder (2009) hace referencia a la denominada memoria semántica, que está relacionada con una percepción esquematizada de la música. El estudio, a través de un análisis esquemático, requiere de una práctica por frases o secciones de la obra, y se utiliza como una estrategia de memorización que genera una organización perceptual en el trabajo de memoria, proporcionando una visualización global de la obra. Oura y Hatano (2004) enfatizan en la necesidad de esquematizar estructuralmente, una melodía para poder memorizarla y obtener una mayor comprensión de la obra, en función de la identificación de intervalos, células rítmicas, secuencias tonales y armónicas, que además sirven como una estrategia formativa dentro del proceso de memorización. La memoria musical puede ser procesada a través de la segmentación por partes o secciones de la obra, de tal manera que al estudiar por separado las secciones, frases y temas, facilitan el proceso de memorización musical. Según la manera de almacenamiento de la información musical (Cedillo, 2014, pp. 76-81).

Así, los factores que influyen en dicho proceso son la longitud de la línea melódica y el tiempo de exposición al estímulo musical por parte del receptor (Akiba, Vecchi, Granot, Basso, & Schon, 2009). Siguiendo esta línea argumental, Gordon (1995) afirma que el desarrollo de la memoria musical mejora después del entrenamiento, considerando que el proceso de enseñanza debe partir del análisis de cada una de las partes que conforman una obra musical, en la que se distinga el motivo, frase o sección, puesto que proporciona una visión más general de la partitura y facilita su memorización. Watson y Mandryk (2012) afirman que los músicos identifican con mayor exactitud los pasajes musicales respecto a las características de género o estilo musical, y lo recuerdan mediante una atención selectiva de las distintas características que definen a cada uno. Conforme a los atributos expresivos de la obra, Burns y Wanderley (2006) sugieren que se empleen tres estrategias principales de memorización de la obra: Análisis previo de la partitura. Observación de distintas interpretaciones de la obra. Análisis del sonido mediante la utilización de distintas digitaciones o posiciones. Ginsborg (2004) afirma que es indispensable que el pedagogo musical fomente en el alumno una mayor comprensión estructural de la obra, a través de un previo análisis de la partitura (Cedillo, 2014, pp. 76-81).

La importancia de la memoria analítica a la hora de segmentar el estudio por pasajes diferenciando las diferentes voces:

Hughes (2010) comenta que los pianistas deben ser constantes en el estudio de la obra, separando las diferentes voces o líneas melódicas que conforman la estructura polifónica, estudiando y memorizando de una forma precisa, para evitar los errores en la ejecución. Flossman & Widmer (2011) afirman que estos se podrían evitar simplificando los intervalos en notas y acordes de los pasajes difíciles o extensos (...) (Cedillo, 2014, p.101).

El análisis de la obra es fundamental en el estudio y resolución de problemas técnicos, ya que se revisan y detectan los distintos componentes que dan vida, estilo y expresividad a la obra. Asimismo, Anta (2007) afirma que las secuencias armónicas se cifran, determinando un movimiento tonal específico (Cedillo, 2014, p.103).

3- Problemática

A la hora de estudiar, los alumnos de niveles elementales y básicos no suelen pararse a trabajar en pasajes determinados y de memoria, por lo que en muchas ocasiones, dichos pasajes quedarán sin resolverse de forma más concreta y efectiva.

Chaffin et al. 2006, 2007; Ericsson 2002 afirman que la preparación que deben tener los intérpretes de música occidental son por lo general de muy alto nivel, por lo que no se puede pensar en trabajar la música de forma automática, es arriesgado y es difícil que se produzca un resultado positivo a nivel estético (Chaffin, 2011, p.689).¹⁴

“Estas señales de rendimiento (PC) tienen la capacidad de ajustarse a las necesidades del momento. Pueden aparecer en la mente de forma automática. Le permiten desarrollar recursos de recuperación y le proporcionan puntos de flexibilidad” (Chaffin, 2011, pp-689/690).¹⁵

A lo largo de la observación de las clases de piano en el Conservatorio Gulbenkian de Braga, en la que se aplicaron el estudio de pasajes en contextos determinados, se vivieron diferentes contextos en los que, dependiendo del nivel, el uso de la memoria era más o menos consciente en los alumnos. En los niveles más básicos y elementales su uso fue más automático e intuitivo mientras que en el más avanzado fue más consciente y racional. Basándome en la literatura, desarrollamos una serie de recursos para mejorar la memoria en dichos pasajes.

¹⁴ Citación original:“(...) (Chaffin et al. 2006, 2007; Ericsson 2002) performances in the Western art music tradition are usually highly prepared, but mindlessly relying on the automaticity of well-practiced motor sequences, is both risky and unlikely to produce an aesthetically satisfying performance” (Chaffin, 2011, p.689).

¹⁵ Citación original: “These performance cues (PCs) come to mind automatically during the performance, providing a series of landmarks that the performer can use to monitor progress through the piece and direct attention as needed—to technical issues, interpretation, or expressive gestures. PCs provide the performer with a safety net that allows recovery if something goes wrong and provide points of flexibility at which the performer can introduce spontaneous variation into a highly prepared performance” (Chaffin, 2011, pp.689-690).

4- Objetivos

El principal objetivo de este proyecto es el de concienciar y desarrollar en el alumnado mayores recursos a la hora de estudiar pasajes determinados de memoria. Basándose en la literatura existente, pretendemos desarrollar dichos recursos para que el alumnado pueda aprender de forma más rápida y variada los pasajes que les resulten más complejos. Estas mejoras pretenden producir un resultado positivo en la evolución de la obra durante su estudio y desarrollar mayor seguridad a la hora de tocar en público.

Se trabajaron sobre los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la forma de memorizar de los alumnos de diferentes niveles y cómo se enfrentaban a los pasajes de memoria determinados.
2. Comprobar si hacían uso de algún tipo de recurso antes de la etapa de intervención o si memorizaban de forma automática.
3. Desarrollar la consciencia en los alumnos de las dificultades en pasajes determinados y de memoria para su posterior uso.
4. Trabajar con el alumno en el desarrollo de una serie de recursos para el estudio de pasajes determinados de memoria.
5. Medir los resultados obtenidos en base al trabajo realizado con los alumnos en las aulas de intervención.

5. Metodología

Los medios que utilizamos para la recogida de datos fueron una serie de entrevistas, tanto en la etapa previa como en la posterior a la intervención. Estas entrevistas sirvieron para conocer mejor al alumno y saber cuáles eran las estrategias que necesitaba. Fue muy importante la primera fase de observación y pre-intervención, ya que se conoció mejor la personalidad de los alumnos y cómo les iba a influenciar todo lo que iban a aprender. A lo largo de todas las aulas de observación e intervención pedagógica se realizó un diario en el que se relató todo lo observado y practicado con ellos.

5.1 Selección de los alumnos intervinientes

A lo largo de todas las aulas de intervención se trabajó con los alumnos de diferentes niveles de enseñanza elemental, básico y complementario. Fueron elegidos por el profesor cooperante en base a la disponibilidad diaria y horaria, ya que las clases se realizaron con los alumnos los lunes y los martes. El más pequeño era de 3º de elemental. En el caso particular del alumno de elemental le costó memorizar la danza alemana de Beethoven en do M WoO 8 que tenía que trabajar pero en la última clase logró tocarla en conjunto bastante bien. La alumna de 2º de básico mostró gran facilidad a la hora de memorizar el 1º movimiento de la sonatina de Clementi op. 36 nº 1 que trabajamos, pero se observaron problemas a la hora de leer la partitura. El de mayor nivel de 7º de complementario tuvo una evolución en el 7º Capriccio op.116 de Brahms muy progresiva y efectiva.

5.2 Selección de la obra musical

A la hora de escoger la obra el profesor cooperante me enseñó varias de las obras que se iban a trabajar en el trimestre. Entre ellas elegí la que mejor se adaptara al proyecto de investigación. Buscaba las siguientes condiciones: que las obras se encontraran dentro del nivel de cada alumno. Que fuera un repertorio que estuviera dentro de los programas nacionales. Trabajar recursos que los alumnos pudieran entender y fueran aplicables satisfactoriamente.

Que figurasen en cada una de las piezas pasajes determinados que les pudieran resultar complejos a los alumnos. Trabajar recursos que les sirvieran de inspiración en las clases para utilizarlos en el futuro. La selección de las obras que trabajamos estuvo dentro del repertorio oficial del conservatorio y reunía las cualidades para ser tocadas por cada uno de los alumnos.

Resultó muy interesante trabajar con estos alumnos de diferentes niveles a lo largo del curso 2015-2016. Al alumno de 3º elemental se le enseñaron recursos para aprender más rápido la danza alemana de Beethoven en do M WoO 8. No demostró evolución hasta las últimas semanas previas a las pruebas y audiciones donde tocó de memoria y con menos problemas técnico memorístico que en las anteriores aulas.

Con la alumna de 2º de básico, trabajamos todas las dinámicas que figuraban en la partitura y recursos a la hora de memorizar el primer movimiento de la sonatina de Clementi tanto del 1º como del 3º movimiento. Su evolución fue continua a lo largo de todas las aulas. Con el alumno de 7º de complementar trabajamos una gran variedad de recursos memorísticos y presentó una gran evolución en las últimas semanas. Su obra, el Capriccio de la 7º Fantasía de la op. 116 resultó ser de las obras más complejas que había estudiado hasta el momento.

5.3 Fases del proceso de intervención

La selección de los alumnos para el proyecto estuvo a cargo del profesor cooperante asignado. Me fueron asignados dos alumnos, una alumna de nivel básico y otro alumno de complementar para las aulas de intervención correspondientes al 2º período. En el 3º período, se realizó un cambio, pasando del alumno de nivel complementar por un alumno de nivel elemental, para que de esta manera pudiera trabajar con todos los niveles a lo largo del curso. Continué trabajando con la misma alumna de nivel básico del 2º período. Se realizaron de forma semanal aulas de intervención de conjunto (piano a cuatro manos) tanto en el 2º como en el 3º período. En dichas aulas no se ha aplicado el proyecto de intervención. En el 1º período se realizaron las aulas de observación individuales iniciadas en Octubre. Desde el primer día de observación se realizaron anotaciones por medio de un diario con su posterior registro semanal.

A través de las observaciones pude relatar el trabajo realizado en las aulas para identificar los problemas técnicos generales, para un posterior trabajo en pasajes determinados y reflexionar sobre lo que se podía mejorar.

En el caso particular de las aulas individuales, debido a la obligación de seguir el programa escolar, se enseñaron y practicaron brevemente escalas y arpegios en la primera parte de cada una de las clases de intervención. En el ámbito de las aulas de grupo el programa fue cumplido conforme a lo planeado con diferentes exigencias a las de las aulas individuales, debido a la diferente naturaleza de las mismas.

Las características de la personalidad de los alumnos fueron un factor muy importante e influyente para mejorar y desarrollar los diferentes recursos en pasajes determinados de memoria.

En enero inicié el 2º período en el que comencé las aulas de Intervención enseñando a los alumnos A y B con la presencia del profesor cooperante. En función de los problemas que presentaban los alumnos utilizaron unos recursos concretos para mejorar los pasajes conflictivos. En las primeras aulas introducimos recursos a nivel memorístico para trabajar con los alumnos. Posteriormente consolidamos dichos recursos de forma más completa en las últimas. Además de las aulas de intervención asignadas continué asistiendo a aulas de observación tanto en el 2º como en el 3º período.

En el 3º período continué realizando las aulas de intervención y encontré más información importante para la posterior realización del Relatorio para evaluar y recoger datos e información de los alumnos que intervine y observé. Al final de cada uno de los tres períodos realizamos una actividad articulada con el proyecto de intervención.

6. Presentación y análisis de los resultados

6.1 Alumno A

3° elemental

Se trataba de un alumno de 3° elemental muy activo que en un primer momento parecía despistado. Su método de estudio se basaba en que una vez que entendía lo que aparecía en la partitura lo memorizaba rápidamente y no miraba en ningún otro momento la partitura, a no ser cuando dudaba de las notas que iba a tocar y es entonces cuando alzaba la vista. En los últimos días previos a las pruebas reveló estar muy preparado con respecto a las aulas anteriores.

En las primeras aulas presentó grandes dificultades a la hora de montar la obra, ya que desde un principio comenzaba tocando muy rápido el comienzo y, pocos compases después, comenzaban las dudas y no conseguía continuar. Trabajamos en todas las aulas tocando a manos separadas y después, en la última parte del aula, a manos juntas. La primera parte de la danza alemana de Beethoven en do M WoO 8 ya la tenía montada. En la segunda parte tenía problemas para reaccionar con la mano izquierda. Es un aspecto que trabajamos a lo largo del aula. Al final de la última aula logró tocar la pieza entera con problemas en la mano izquierda. Preparó correctamente las manos pero memorizó a nivel muscular dudas a la hora de bajar las teclas con la mano izquierda. Le indiqué que no debía doblar el dedo 3 de la mano derecha ya que perdía estabilidad y articulación.

El hecho de torcer la espalda provocaba inestabilidad a la hora de tocar. Tocando con los dedos bien colocados el sonido le salía con más calidad. También aproveché para trabajar brevemente las dinámicas piano y forte y el crescendo que figura en la parte b.

Le pregunté cuánto tiempo dedicaba a tocar a manos separadas y posteriormente a juntarlas:

“Cuando no la sé a manos juntas toco a manos separadas, cuando me la se mejor a manos juntas. Cuando no se ni de una manera ni de la otra toco las antiguas.”

Le pregunté cómo iba a trabajar la obra:

“Primero estudio la parte de arriba, una frase y después estudio la parte de abajo, otra frase. Va siempre así, es fácil.”

Le pregunté cuáles son los pasajes que más le costaron:

Los de la 1° parte. Los cuatro primeros compases. Los de la 2° parte también, las corcheas. Trabajamos la danza alemana de Beethoven en do M WoO 8. En esta **1° aula** vimos la 1° parte de esta pieza bipartita. AB. La mano izquierda primero la aprendió por acordes y después en la forma original. Por medio de la **memoria conceptual** se hizo consciente al alumno de los finales de sección enseñándole que la 1° parte acababa en la tónica. A partir de la parte B, para recordar bien el pasaje, tenía que tocar una escala de sol mayor casi completa que nos conducía a una tercera menor y descansaba sobre otra tercera menor, aquí se utilizó la **memoria visual y conceptual**. A la hora de tocar las terceras trabajamos sobre la **memoria muscular y auditiva**. Toqué la pieza entera en cada una de las clases para que el alumno se hiciera una imagen mental de la obra. Se trabajó la **memoria auditiva**. Después comenzamos a trabajar a manos separadas la primera parte. Le concienció que es fundamental estar muy pendiente de la digitación y respetarla desde el principio.

Trabajamos la mano izquierda por acordes primero y después en la forma original, **memoria visual y muscular**. En los últimos momentos de las clases consiguió tocar a manos separadas un poco mejor. Antes de finalizar el aula realizamos un juego en el que interpretaba diferentes versiones de la pieza tocando el acompañamiento más fuerte y la melodía menos presente, trabajamos la **memoria auditiva**. Otras versiones en las que tocaba correctamente y otras en las que exageraba el acompañamiento. En todas ellas el alumno sabía distinguir cuáles tenían calidad y cuáles no. En la **2° aula** trabajamos la primera parte (la parte A) de la danza alemana de Beethoven en do M WoO 8. Comenzamos a manos separadas intentando trabajar los diferentes tipos de articulación, **memoria muscular**. El picado, el portato y el legato. El alumno presentó grandes dificultades a la hora de tocar a manos separadas.

Se trataba de un alumno con grandes problemas a la hora de ver la partitura, porque una vez que aprendía la pieza dejaba de mirar la partitura. Al final de la clase consiguió tocar las notas a manos separadas pero con interrupciones en la mano derecha. La mano izquierda la

tenía un poco más clara. Al aprenderse las piezas de oído y no leer la partitura provocaba estos problemas. Desarrollaba mucho la **memoria muscular y auditiva**. Cantamos la mano derecha enfatizando el canto en los diferentes tipo de ataque picado, portato y ligado. Trabajamos a tempos lentos y a manos separadas. Al final de la clase al alumno le recordé que debía tocar el acorde de sol mayor y de do mayor en la 2º parte de la obra, trabajamos la **memoria conceptual**. El alumno supo identificar los acordes que le había indicado. En la **3º aula** repasamos lo trabajado del aula anterior. En la **4º y última aula** el rendimiento del alumno aumentó considerablemente. La primera parte de la danza estaba montada. En la segunda parte tenía problemas para reaccionar con la mano izquierda. Es un aspecto que trabajamos a lo largo del aula, **memoria muscular**. Al final del aula logró tocar la pieza entera con problemas en la mano izquierda. Preparaba correctamente las manos, pero memorizó mal a nivel muscular lo que provocó una serie de dudas a la hora de bajar las teclas con la mano izquierda.

Le indiqué que no debía doblar el dedo 3 de la mano derecha ya que perdía estabilidad, articulación, **memoria muscular**. Le expliqué lo importante de tocar con los dedos bien colocados. El sonido salió con más calidad. También aproveché para trabajar brevemente las dinámicas piano y forte y el crescendo que figura en la parte b, **memoria auditiva**. Se trataba de un alumno de nivel elemental que utilizó la **memoria muscular y auditiva** en prácticamente todo el curso.

El hecho de haber pasado prácticamente un mes de la primera aula a la 2º influenció en el rendimiento del alumno. En la última aula el rendimiento del alumno aumentó considerablemente. La danza logró montarla y en las pruebas demostró mucha seguridad tocando todas las piezas de memoria.

A lo largo de las cuatro aulas de intervención realizadas con el alumno de 3º elemental, trabajamos una serie de memorias para desarrollar más recursos a la hora de superar pasajes complejos. Trabajó la memoria muscular y auditiva en prácticamente todo el curso.

Le pregunté cuál fue el balance final después de haber participado en el proyecto

Me respondió: “me gustó aprender la mayor parte de la música que trabajé contigo.”

1° aula alumno 3° elemental	Recursos para la posterior memorización
Memoria analítica -----	Finales de sección. Forma bipartita AB Que se distinga el motivo, frase o sección. Gordon (1995)
Memoria muscular y auditiva -----	Tocar las terceras correctamente
Memoria auditiva -----	Interpreté la pieza para el alumno. Juego con los planos sonoros de la pieza
Memoria visual y muscular -----	Trabajo de la mano izquierda 1° por acordes y después con la forma original Brown, Gifford y Davidson (2012) afirman que la identificación visual de acordes consonantes y disonantes se determina por la ubicación visual de las notas.

2° aula	
Memoria muscular y auditiva -----	Trabajar diferentes tipos de articulación. Diferentes acciones motrices en las que se mecanizan y automatizan las digitaciones y movimientos requeridos en la ejecución musical (Hofmann, Goebel, Weilguni, Mayer, & Smetana, 2012).
Memoria analítica -----	Noción de acorde de sol M y do M. Parte B
Memoria auditiva -----	Identificar acordes indicados

<u>3° aula</u>	Repaso del trabajo realizado en el aula anterior
<u>4° aula</u> Memoria muscular ----- Memoria auditiva ----- Memoria muscular y auditiva ----- Memoria a corto y largo plazo -----	Trabajo por separado de la mano izquierda Mecanizar y automatizar las digitaciones y movimientos requeridos en la ejecución musical (Hofmann, Goebel, Weilguni, Mayer, & Smetana, 2012). Trabajo dinámicas forte/piano. Bailes, Bishop, Stevens, y Dean (2012) mencionan la importancia que tiene el oído musical interno para la práctica de pasajes con cambios de dinámicas e intensidad del sonido de la obra. Las memorias más utilizadas por el alumno A corto plazo le costó montar la obra pero a largo plazo logró montarla entera y de memoria. La memoria a corto plazo es esencial para la integración de los acontecimientos en el tiempo (Snyder, 2001).

6.2 Alumna B

2° de básico

Análisis personal entrevista alumna

La primera alumna con la que realicé la primera entrevista, previa al aula de intervención, fue una alumna de piano de 2° de básico. Se trataba de una alumna muy tímida, por lo que las respuestas fueron más cortas de lo que esperaba pero fue una alumna muy trabajadora que estudió la primera parte del movimiento de la sonatina de Clementi op. 36 n°1 y entendió todas las preguntas que le hice. También debemos tener en cuenta el factor de la edad. Es una alumna que estudiaba diariamente y que cada semana se veía su evolución. En las clases tocaba siempre de memoria y cuando tenía problemas en algún pasaje solía retrasar el tiempo pero se esforzó en continuar y hacerlo lo mejor posible. Tanto en las aulas de observación como de intervención casi nunca se paró tocando. Solo en contadas ocasiones tuvo que pararse del todo al ser el pasaje muy complejo y novedoso. Por medio de la memoria muscular y memoria visual, consiguió recordar todo lo que ha estudiado en casa y poco a poco fue recordándolo. Desarrolví recursos para que pudiera superar de la mejor forma posible los diferentes pasajes complejos que se encontrara a lo largo de la sonatina.

Otro de los recursos que pretendí enseñarle es que se acostumbrara a mirar por la partitura cuando se enfrentara a un pasaje complejo. Ya que en numerosas ocasiones cuando los alumnos perdían la memoria o la concentración no sabían llevar la vista rápidamente a la partitura.

En la pre-entrevista la alumna me hizo pensar y ver varias situaciones que estaban ocurriendo. Después de ver muchas aulas de observación de esta alumna y de darle la primera aula, me di cuenta que tenía problemas importantes a la hora de ver la partitura.

La situación es la siguiente. Una vez que memoriza lo que tiene que llevar para clase, deja de prestarle atención a la partitura. Cuando tenía dudas sobre algún pasaje en concreto no alzaba la vista a la partitura limitando de esta manera sus posibilidades.

Pienso que es muy importante tener consciencia en todo momento de donde nos encontramos en la partitura, ya que nos facilita una posterior memorización. También pienso que memorizó demasiado rápido. Se puede trabajar una o dos semanas con la partitura y combinar posteriormente el trabajo de la memorización.

2º período alumna 2º básico:

En la 1º aula tocamos la primera parte de la sonatina a diferentes tempos. No tocó con todas las indicaciones dinámicas de la obra pero tocó perfectamente todas las notas y con la mano más relajada. También le enseñé la forma característica de la sonatina: ABA', poniendo en práctica la **memoria conceptual**. Toqué la primera parte de la sonatina con uno de los tempos originales para que la alumna tuviera un criterio estético de la obra.

También le pedí que se fijara en la partitura en momentos concretos de la obra. Observé problemas a la hora de coordinar la vista con la partitura. En el segundo intento logramos que pudiera ver la partitura en tres ocasiones. Hace falta más trabajo con partitura. Una combinación de ambas partes me parece fundamental: Trabajar con partitura y trabajar de memoria.

En la primera aula de intervención tuvimos la misma situación. Trabajamos en pasajes concretos y le dimos un sentido armónico a la pieza. También pusimos en práctica sus conocimientos de las escalas para entender mejor los pasajes. Le pedí que mirase la partitura en momentos determinados y en un principio le costó.

Después de varios intentos consiguió mirar la partitura unas 2 veces pero solamente cuando se lo pedía, y en momentos determinados. Por lo que la dependencia al visualizar el teclado era todavía muy fuerte.

En la primera fase del estudio desarrollé un análisis de la partitura para identificar los pasajes complejos que le pudieran dar problemas para posteriormente trabajarlos en las dos aulas de intervención que realicé.

Es una alumna que estaba acostumbrada a tocar siempre de memoria y presentó grandes dificultades a la hora de acordarse de ver la partitura. Memorizaba rápidamente las obras y una vez realizada esta memorización, en el aula, cuando tenía dudas en algún pasaje

intentaba recordar cuál era la siguiente nota y siempre de memoria. Nunca miraba a la partitura, ya que no desarrolló habilidades a la hora de saber exactamente en qué compás se encontraba.

En la entrevista de la pre-intervención afirmó “estudio más esa parte para hacerla bien. Para conseguir tocarla bien”, “toco más tiempo a manos juntas e intento juntar las partes”.

El objetivo se centró en montar la pieza en el menor espacio de tiempo posible debido a las pocas aulas que disponíamos. Este modo de acción es bueno a corto plazo pero se saltaba el estudio de pasajes determinados que podían quedar sin trabajar. Esperando que de forma automática se solucionasen con el paso del tiempo. A lo largo de las dos aulas de intervención realizadas con la alumna de 2º de básico, trabajamos una serie de memorias para desarrollar más recursos a la hora de superar pasajes complejos.

Utilizamos la **memoria conceptual** para hacer consciente a la alumna de los finales de la obra. La primera parte de la pieza finalizaba en la dominante. La segunda finalizaba en la tónica principal que es Do mayor. En el octavo compás de la primera parte, trabajamos para que fuera consciente de que hacemos la escala de sol mayor. En el compás 35 la mano derecha está en 2º inversión. En el compás 37 nos lleva a la dominante de la tonalidad principal y la 2º parte finaliza en la tónica principal. Utilizamos la **memoria visual** repasando la escala de sol M en el octavo compás. Trabajamos acordes en diferentes inversiones para que lo entendiera. En el compás 12, la mano derecha está en la 2º inversión. El tema principal aparecía una octava por debajo del tema, en el do central.

Trabajamos la **memoria auditiva** en el compás 30 a diferencia de la 1º parte trabajamos terceras que nos llevaban a la tónica principal: do mayor. Con mucha atención a nivel sonoro para poder realizar las terceras correctamente.

Al final de la clase interpreté el primer movimiento de la sonatina de Clementi a un tempo orientativo para que la alumna tuviera conocimiento de hacia dónde debía llegar con la obra. Le aconsejé lo importante que es trabajar a diferentes tempos, especialmente lentos. Tocar bien articulado y con energía, sin tensar las muñecas. Le indiqué que no doblara el dedo 4º al tocar. Acostumbrarse a ver la partitura en momentos en los que el pasaje es complejo. Se trata de una alumna que memoriza las obras rápidamente. Utilizó la memoria auditiva, visual y muscular principalmente.

Una vez que memorizó no miró la partitura cuando se equivocó y se sirvió de la memoria auditiva para recuperar y repetir el pasaje en el que se había equivocado. Es un trabajo de memoria muscular basado en la repetición. A lo largo de estas dos aulas de intervención tuvo algún lapsus de memoria lo que le hizo ver de forma automática a la partitura. La alumna logró mejorar a nivel de memoria muscular ya que era capaz de diferenciar los fortes y los pianos. También mejoró a nivel de memoria auditiva.

3º período alumna 2º básico

Comenzamos a trabajar el 3º movimiento de la sonatina de Clementi op. 36 nº 1. Trajo estudiados los 16 primeros compases. Los trabajamos a manos separadas. Le indiqué que en el 1º compás la mano derecha es ligada y picado. En el 2º no se debe tocar el sol piano. La alumna la estaba tocando piano y le indiqué que debe tocarla forte. **Memoria auditiva.** El acompañamiento de la mano izquierda era legato y piano.

Le indiqué que el piano se articulaba más suave y se levantaba menos el dedo. En el forte se levantaba más el dedo y se bajaba el dedo de forma más enérgica. Al principio tocaba todo forte.

Después de varios intentos logró hacerlo mucho mejor. Trabajamos en todos estos ejemplos la **memoria muscular y auditiva**. Le pregunté cuál de los pasajes de memoria era el más complejo y fue consciente diciendo que son los que van del compás 24 al 31 y los que van del compás 55 al 66. Trabajamos las partes más difíciles del 3º movimiento de la sonatina. Le hice consciente de las distancias interválicas en la mano izquierda. **Memoria analítica.** Después de unos intentos logró tocar estos pasajes de memoria ligando correctamente pero la izquierda no consiguió tocarla picada. Demostró tener una **memoria a corto plazo** muy buena en esta clase 1º clase.

Comenzamos la **2º aula** por la exposición: Le indiqué a la alumna que es muy importante que pensara ese pasaje como un todo. Como una línea melódica. No se debe de

pensar de seis en seis, si no desde la anacrusa de si y do semicorchea hasta el sol corchea.

Memoria analítica.

Ayudé a la alumna a entenderlo tocando los pasajes correspondientes y ayudándola a articular mejor. Realizamos el mismo trabajo en la re-exposición que corresponde al 7° sistema que estaba en do mayor. Debemos aplicar la misma articulación y estar especialmente pendientes de los cambios 1 y 4 en do/si y fa/mí. **Memoria muscular.** Este pasaje Clementi lo repite una vez más para reforzar la sensación de final llevándonos al final en fortissimo. También le indiqué que es muy importante que no pierda el contacto con la tecla en los finales de frase ya que solía perder la articulación y no sonaban todas las notas- **Memoria visual.** En otros pasajes en los que finalizaba la frase corría al final de la misma. A lo largo de la clase trabajamos dichos pasajes de memoria y también las diferentes dinámicas en piano y forte.

En esta pieza en concreto aparecen de dos formas diferentes: Por frases de 8 compases en una dinámica en concreto: piano o forte. O bien dinámicas en piano súbito que sorprenden a nivel auditivo tanto al oyente como al intérprete- **Memoria auditiva.** Los pasajes de semicorcheas descendentes consiguió tocarlos con buena articulación pero en los pasos de pulgar hubo ciertas irregularidades en el tempo. Otro elemento muy importante que sucedió fue que pudo coordinar muy bien viendo la partitura en algunos momentos- **Memoria muscular.**

Le enseñé lo importante que es tener un buen contacto con el teclado para poder dominar mejor lo que se interpreta-**memoria muscular.** Presentó problemas en los finales de frase en dinámica forte y le enseñé que debía mantener el contacto, peso y articulación de la tecla hasta el final-**memoria muscular y visual.** Trabajamos viendo por la partitura una primera vez y tocó todo con el mismo sonido.

El resto de la clase tocó de memoria. Le indiqué que debía estar atenta a todos los cambios dinámicos y los fuimos repasando.

Tener presente la tónica do que se repite constantemente por lo que la mano no debe de cambiar de posición. **Memoria visual.** Después de 5 aulas, contando el 2° y 3° período, la alumna logró mejorar a nivel de **memoria muscular** ya que era capaz de diferenciar los fortes y los pianos. También mejoró a nivel de **memoria auditiva.** Entendió que trabajar por pasajes era más ventajoso. Posee una **memoria tanto a corto como a largo plazo** muy buena.

En la última aula trabajamos viendo por la partitura una primera vez tocando todo con el mismo sonido. El resto de la clase tocó de memoria. Le indiqué que debía estar atenta a todos los cambios dinámicos y los fuimos repasando.

Enseguida los recordó y al final de la clase logró tocar toda la pieza de memoria con todas las dinámicas presentes poniendo en práctica **la memoria auditiva**.

Le pregunté a la alumna cuáles fueron los pasajes que más le costaron: “El final de la primera parte” del 3º movimiento de la sonatina de Clementi op.36 nº 1. Le pregunté también cuál es el balance final después de haber participado en este proyecto y me respondió: “Creo que la pieza salió bien. Conseguí tocarla bien a manos juntas”.

Entendió que una mejor manera de trabajar es la de estudiar por pasajes. Al equivocarse debía de ver por la partitura exactamente donde se había parado.

<u>Aulas 2º y 3º período alumna 2º básico</u>	<u>Recursos para la posterior memorización</u>
<p>Memoria analítica-----</p> <p>Memoria auditiva-----</p> <p>Memoria muscular y auditiva-----</p> <p>Memoria analítica-----</p> <p>Memoria a corto plazo-----</p> <p>Memoria visual-----</p>	<p>Forma sonatina: ABA. Snyder (2009) percepción esquematizada de la música.</p> <p>Diferenciar dinámicas: piano del forte Martinez (2008) el entrenamiento auditivo como estrategia educativa facilitando el proceso de memorización auditiva.</p> <p>Indicaciones para tocar mejor el piano y el forte.</p> <p>Consciencia de distancias interválicas.</p> <p>Buena memoria a corto plazo en 1º aula.</p> <p>Problemas a la hora de ver la partitura.</p>

Memoria analítica -----	Pensar los pasajes del 3º sistema como un todo: línea melódica. Williamon, A & Valentine, E (2000).
Memoria muscular -----	En re-exposición aplicar misma articulación. No perder contacto con el teclado en finales de frase.
Memoria auditiva -----	Diferenciar pasajes con diferentes dinámicas Bailes, Bishop, Stevens, y Dean (2012).
Memoria visual -----	Interpretó en la última aula correctamente las dinámicas que aparecían en la pieza. Lim y Raphael (2009) afirman que mantener el contacto visual con la obra sirve para aprender a localizar los puntos clave de la partitura.
Memoria a corto y largo plazo -----	La memoria de la alumna ha revelado ser buena tanto a corto como a largo plazo.

6.3 Alumno C

7º complementar

Análisis personal entrevista alumno complementar

El segundo alumno con el que realicé la entrevista, previa al aula de intervención, cursaba 7º de complementario de piano en régimen supletivo. Era un alumno muy seguro de sí mismo. Desde el principio me dejó claro cómo trabajaba en casa y cómo memorizaba. Era un alumno que estaba cursando estudios aparte pero a pesar de ello, sus expectativas eran buenas y siempre que tenía tiempo estudiaba concienzudamente. Me explicó que acostumbraba a trabajar a manos separadas. A veces dividía por secciones la partitura.

Trabajaba por secciones a manos separadas durante una semana tanto con la partitura como de memoria. Una vez pasada la semana comenzaba a juntar lentamente e iba aumentando la velocidad. Me aseguró que todas las obras que trabajaba las estudiaba a manos separadas. También me contó que en ocasiones trabajaba hasta los pasajes en los que se equivocaba. Cuando tenía problemas en un pasaje en concreto se focalizaba solamente en esos compases en particular. Separaba las manos primero y las volvía a juntar de nuevo. Sabe diferenciar perfectamente si es un error momentáneo o si es un pasaje que debe trabajar con más detenimiento.

Con este alumno trabajé el capriccio nº 7 op. 116 en re m de Brahms, centrándonos principalmente en los pasajes más complejos a nivel memorístico y en la utilización de recursos diversos para tocar la obra de la mejor forma posible.

Trabajamos la primera sección que va hasta el compás 20. Estamos ante secciones de frases muy largas. Tocó la primera sección a tempo muy rápido y le indiqué que bajara el tempo. Seguidamente trabajamos a nivel de los diferentes ataques en la pieza. La posición en este caso se mantiene, con el molde de 7º arpegiado y cuando tocamos el acorde del 2º tiempo levantamos ligeramente la muñeca sin tensión para ir hacia la siguiente 7º arpegiada y así sucesivamente hasta el compás 7º incluido-**Memoria visual/conceptual.**

En el compás 8° le indiqué que debía cantar la voz superior y que tuviera cuidado con las notas falsas. Trabajamos a **nivel auditivo**. A partir del compás 11 aparece una secuencia sincopada en la que debe marcar claramente la semicorchea en *sforzando* tanto en la mano derecha como en la izquierda y así hasta el final de la sección: el compás 20. Una mano responde a la otra en donde existe un gran trabajo de coordinación entre las manos en la que hay que soltar la muñeca al finalizar los segundos tiempos tocando los acordes y preparándose para el siguiente compás. Las manos deben ir perfectamente coordinadas. Mientras una baja la otra sube. **Memoria visual**. Se debe marcar al inicio de la pieza claramente el tempo fuerte tanto del 1° y el 2° tempo en donde una mano responde a la otra. A partir del compás 11 la secuencia sincopada crea un efecto de *acelerando* en donde el acento recae en la 2° semicorchea de cada tiempo. **Memoria muscular**.

La respuesta de la mano izquierda debe ser con la misma dinámica que la mano derecha para poder mantener el carácter. También se le indicó al alumno que realizara un pequeño *crescendo* y *decrescendo* con un poco de *retardando* tanto en los compases 9° y 10° como en los compases 19° y 20°-**Memoria auditiva**.

Continuamos trabajando en la 2° parte. Se trata de una sección muy contrastante donde se tiene que cantar la melodía interior en piano y el acompañamiento en *pianissimo* para que se pueda identificar a nivel de planos sonoros. **Memoria auditiva/muscular**.

Le enseñé que podía tener como referencia las notas más altas de los pasajes arpegiados de los compases 22, 24, 26, 28. Re natural, fa #, si natural y fa #. **Memoria auditiva /muscular**. A partir del compás 29 la melodía se interpreta por acordes que se van sucediendo de la siguiente manera: mano derecha y luego izquierda y así sucesivamente hasta la sección de enlace. **Memoria analítica** Es la misma idea que al inicio de la parte B pero con acordes. Estos acordes le aconsejé que los tocara soltando la muñeca. Deben tocarse con todo el cuerpo y toda esta parte B muy ligado-**memoria muscular**. Tocó de memoria del c. 29 al 36 unas cuantas veces y en las últimas logró tocar con éxito. También utilizó la **memoria visual** a la hora de trabajar estos pasajes. Le indiqué que en el c. 35 pensara en 8° y después manteniendo la posición realizara los acordes. Las notas internas sol# y si natural como referencia y posicionadas. Presentó algunas dudas en las alteraciones del c. 33 y fueron corregidas. **Memoria analítica**.

En esta 2º aula trabajamos la **memoria auditiva y analítica** para desarrollar el máximo de resistencia mental a la hora de memorizar todos los pasajes trabajados. Le recordé que mantuviera la negra superior del soprano y la ligara hasta el segundo tiempo. **Memoria auditiva/muscular**. También la secuencia sincopada a partir del c. 11 en la que el sforzando debe estar más marcado. A partir del c. 21 también le recordé que debe cantar la voz interna más piano y los adornos arpegiados más piano. Del c.29 al 32 estar atentos al ligado de la mano izquierda en el que primero se mantiene el sol# y después la #. **Memoria auditiva**. Le aconsejé que los acordes debieran de ser atacados con más peso y caída del brazo. **Memoria muscular**.

En la sección de enlace le indiqué que debe estar muy cerca a la hora de tocar en donde la regularidad sonora es fundamental. **MA**. La mano izquierda se queda debidamente posicionada con la digitación precisa para poder ser memorizada de la mejor manera posible y que la mano se mueva lo menos posible. Los acordes siempre preparados. **Memoria visual**. Continuamos con la parte A'. En la coda cambia el compás y trabajamos la preparación rápida de los acordes y su correcta duración. En el acorde del c. 82 realizar sforzando y mantener el acorde dos corcheas y contar con atención ya que cambiaron la figuraciones. En ese mismo compás se debe tener cuidado al ligar las 3º. **Memoria muscular**. En el c. 91 los arpeggios de la mano izquierda caen con los acordes de la izquierda desde el bajo y a tempo, preparándose con precisión para el acorde final aprovechando los silencios de corchea. En el c. 74 el bajo debe ir en la octava más baja del piano y la octava de re en el c. 76 también. **Memoria visual, analítica y muscular**.

Seguidamente trabajamos el pedal desde el principio en donde tocó dos pedales por compás, en el primer y segundo tempo. En el c.9 y 10 y 19 y 20 el pedal es por corchea. En la 2º sección el pedal se va a respetar por la versión que está trabajando el alumno y así hasta el compás 46. A partir de la sección de enlace las semicorcheas iniciales pueden ir sin pedal e introducir el pedal en la negra marcada del compás siguiente. A partir de la coda el pedal será por compás y así hasta el final. **Memoria muscular y auditiva**.

Al comienzo de la **3ª aula** interpretó el capriccio en re m de Brahms entero y le indiqué que es muy importante trabajar a tempos más lentos y por pasajes para ser más consciente de toda la estructura de la pieza. A partir del c. 35 trabajamos cantando la voz superior por octavas, sin tocar las notas interiores. **Memoria analítica, auditiva y muscular.**

También trabajamos el pedal a partir del c. 29 haciendo consciente al alumno de lo importante que es escucharse atentamente y cambiar el pedal por armonía para que no se sature en esos pasajes determinados. **Memoria auditiva.**

El alumno de nivel complementar me explicó al detalle cuál era su método de estudio:

“Sí, acostumbro a hacer trabajo a manos separadas. A veces divido por secciones la partitura, para no estar exhaustivamente trabajando cada mano. Trabajo por secciones por ejemplo, mano izquierda y otra vez mano derecha y estoy acostumbrado a hacer el trabajo de casi una semana solo a manos separadas para que quede bien asegurado en la mano, tanto con la partitura como de memoria. Pasado una semana comienzo a juntar lentamente y voy aumentando la velocidad. Estudio siempre a manos separadas”.

En estas líneas se ve claramente que el alumno trabajaba con orden y criterio:

“A veces trabajo unos compases solo con una mano y después con la otra y después junto las dos pero a veces cuando por ejemplo si me equivoco en medio de la página, acostumbro a hacer siempre el inicio, toco en la zona hasta donde me equivoco. Cuando tengo dificultad en un pasaje me focalizo solamente en esos compases en particular. Separo las manos primero y después vuelvo a juntar de nuevo. Depende si es un pasaje que pueda saber o no, o si es un error momentáneo, porque sé que está bien, solamente fue en ese momento en el que me equivoqué.”

Después de varios intentos trabajando lento comenzó a mejorar. A partir de la sección de enlace la tocó una vez sin pedal para escuchar todos los cambios y saltos de la mano izquierda. Después lo tocamos por acordes, tempo moderado y de memoria, al principio le resultó complejo porque estaba acostumbrado a tocar al tempo original y no era muy cuidadoso con el sonido. **Memoria analítica, muscular.** También probamos a trabajar a tempo muy lento y después de unos intentos comenzó a salirle y me dijo que era más difícil concentrarse en realizar todos los cambios de forma tan lenta. Yo le afirmé que es fundamental trabajar los pasajes determinados que más nos cuestan de memoria y centrarnos en esos en concreto. A partir de la re-exposición A' la tocamos toda por acordes y fue más consciente de las 7º disminuidas y acordes de la M y sol M que se van alternando. Todo este trabajo fue del c. 62 al c. 67. A partir del c.68 tocamos solo la voz superior y le indiqué que mantuviera la negra en la mano izquierda por cada tiempo. **Memoria analítica, auditiva y muscular.**

A partir de la coda final le enseñé a tocar con el pedal de forma más precisa y sin subirlo del todo, ya que si no el sonido se quedaba seco y la resonancia se perdía. Trabajamos a nivel rítmico para ser conscientes de que por compás primero entra la izquierda, después derecha y después las dos a la vez. **Memoria auditiva.** Este ejercicio al principio le costó ya que estaba acostumbrado a tocarlo rápido siempre. Después de unos intentos a tempo lento comenzó a conseguirlo. A partir del compás 82 trabajó estos pasajes tocando las voces internas hasta el c. 89. En los últimos compases corregimos el tempo ya que corrió en los últimos acordes. Quedé muy contento con el resultado ya que la mayor parte de los ejercicios realizados en esta última aula cumplieron con mis expectativas y se realizaron de memoria la gran parte de ellos.

Se trata de un alumno que ya conocía y controlaba diferentes memorias. Fue capaz de montar las obras rápidamente y su **memoria muscular, visual y auditiva** era buena. En contexto de sala de aula, además de los ya conocidos, trabajamos recursos memorísticos conceptuales y analíticos.

Los recursos trabajados en contexto de sala de aula mejoraron significativamente su memoria como afirmaba a continuación:

“Lo que trabajamos hizo mejorar mucho mi memoria. La coda final fue el pasaje más complejo junto con el juego de octavas. Sus indicaciones me ayudaron para mejorar la memoria.”

Así mismo, afirmaba positivamente que estos recursos le iban a ayudar a reforzar la memoria en pasajes determinados:

“Todos estos recursos me van a servir para otras obras. La música con pasajes idénticos y temas parecidos me van a ayudar en obras futuras a nivel memorístico.”

Los pasajes que más le costaron fueron:

“En la primera página no tuve grandes dificultades a no ser por el aumento de la velocidad. Donde sí encontré dificultades fue en la 2ª página a la hora de leer con los sostenidos y las alteraciones de la clave. Después una de las cosas que más me costó fue la coda final. La coda final me costó bastante tiempo. La lectura era muy complicada por causa de los pasajes de octavas. También por los cambios de ritmo. Fue difícil conseguir tocar la melodía del medio.”

Te sirvieron los recursos aprendidos en clase?

Me sirvieron en la parte de las octavas y en esta parte para ganar velocidad. Con las posiciones de la mano correctamente. Fue más fácil.

Le pregunté si estudiaba a manos separadas y me respondió: “Al inicio trabajé como me dijo por voces. En el inicio estudiaba con las dos manos y de memoria. Después lo hice alternando a manos separadas para memorizar.”

Los ejercicios que recordó el alumno más prácticos para su posterior memorización fueron los siguientes:

“Tocar pasajes en acordes, en vez de arpeggios, tocarlas al mismo tiempo. Es bueno para oír el acorde que estamos tocando. Otro recurso que recuerdo es el de dividir las voces, solo melodía o solo las partes del bajo y de la parte interior. Dividir las voces para saber cantar las más importantes dependiendo del contexto musical. Esos son los recursos que más me han influenciado. Tocar por acordes y por secciones y trabajar por partes los pasajes donde hubiera varias voces.”

El balance final después de haber participado en este proyecto fue el siguiente:

“Fue bueno porque fue una pieza que monté en poco tiempo. En un mes pude tenerla lista y creo que hice un buen trabajo. Aprendí cosas nuevas que no había aprendido aún. Es la pieza más difícil que he tocado hasta ahora. Me van a ayudar para mis próximas obras todos estos recursos aprendidos”.

<u>1° aula alumno 7° complementar</u>	<u>Recursos para la posterior memorización</u>
Memoria auditiva _____	Cantar voz superior. Notas de mayor registro como referencia auditiva.
Memoria visual _____	Preparación y visualización de los acordes Gifford y Davidson (2012).
Memoria muscular _____	Atención a los diferentes acentos de la obra.
Memoria analítica _____	La melodía se interpreta por acordes y por fragmentos. Williamon, A & Valentine, E (2000)

<u>2° aula</u>	
Memoria analítica -----	Desarrollo de resistencia mental a lo largo de toda la obra.
Memoria muscular -----	Dejar caer el peso de los brazos correctamente. Buen uso del legato en pasajes determinados. Coordinación motriz fina .El músico domina los movimientos específicos (Kleber, Veit, Birbaumer, Gruzelier, & Lotze 2009).
Memoria visual, analítica y muscular -----	Atención a los registros de las notas. Preparación de la mano para acorde final. Giesecking (1931) recomienda interiorizar la partitura sin tocar el instrumento.
<u>3° aula</u>	
Memoria analítica, auditiva y muscular -----	Tocar la voz superior por octavas sin tocar notas interiores.
Memoria auditiva -----	El buen uso del pedal en pasajes determinados.
Memoria analítica -----	Trabajo a diferentes tempos en la sección de enlace. Trabajo de la re-exposición por acordes.
Memoria muscular, visual y auditiva -----	Ya controla y domina múltiples memorias.

Memoria a corto y largo plazo -----	La evolución del alumno con la obra a nivel memorístico se ha desarrollado mejor a largo plazo. Chaffin, R. & Imreh, G. (2002) se refieren a una recuperación consciente de la información desde la memoria a largo plazo.
--	--

6.4 Resultados

Todos los alumnos, tanto el alumno A, la alumna B y el alumno C tuvieron éxito en la interpretación en público de sus respectivas obras. Cada uno de los alumnos de diferente nivel tocó las piezas que le cayeron por sorteo. El alumno de nivel elemental interpretó las piezas sin problemas técnicos. Para la interpretación eligió tempos cómodos que le ayudaron a mantener fluidez y rigor rítmico. Durante la interpretación se mostró muy tranquilo. La alumna de nivel básico tocó de memoria correctamente las piezas poniendo en especial atención la musicalidad, diferenciando las dinámicas. Antes de la interpretación estaba un poco nerviosa. Durante la interpretación estuvo intranquila y un poco inestable. A pesar de ello la interpretación fue correcta. El alumno de nivel complementario tocó con partitura, a pesar de ello, una buena parte de las piezas las tocó de memoria respetando todas las indicaciones. Se encontraba muy tranquilo y seguro de sí mismo. Sus interpretaciones fueron bastante musicales y a nivel estético supo diferenciar cada una de las obras.

Los recursos empleados en el alumno A estuvieron focalizados de manera que tuviera más paciencia a la hora de tocar a manos separadas bajo una atenta escucha. En las primeras aulas se paró y tocó de forma irregular la danza alemana WoO 8 en do M pero logró continuar hasta el punto estudiado. Se le enseñó a saber diferenciar las partes de la danza, además de diferentes tipos de ataque y articulación que no pudo llegar a desarrollar ya que no hubo tiempo de profundizar en estos detalles. Hasta la última aula no reveló tener clara la pieza. El hecho de trabajar a manos separadas resultó ser muy útil para poder avanzar con más rapidez. Tanto el alumno A como la alumna B presentaron muchos problemas para poder ver la partitura mientras tocaban.

La alumna B de mayor nivel tenía mayor control de la memoria auditiva y logró montar las piezas con mayor rapidez. Durante las aulas de intervención también supo identificar cuáles eran los pasajes que más le costaban que posteriormente arregláramos. Trabajamos todas las dinámicas indicadas en la partitura y en la última aula logró tocar la pieza de memoria con todas las dinámicas.

Con el alumno C tuve muy buen entendimiento. Trabajamos múltiples recursos para memorizar diferentes pasajes. Utilizamos la memoria auditiva, visual, muscular y analítica a lo largo de todo el capriccio nº 7 op. 116 en re m de Brahms. Los resultados fueron progresivos y positivos a lo largo de las aulas.

A nivel de memorización y superación de pasajes complejos el alumno C de mayor nivel presentó menores dificultades en la superación de los pasajes. Le siguió la alumna B y finalmente el alumno A. A nivel de memoria a corto y largo plazo el alumno más destacado fue el C. Desde la primera aula presentó un buen trabajo y en la última aula presentó la obra satisfactoriamente. Fue una evolución progresiva. La alumna B desde la primera aula trajo muy bien las piezas trabajadas. Su memoria a corto y largo plazo es muy buena. En el alumno A fue donde se vieron los mayores problemas de memoria. La articulación irregular y las malas posturas provocaban muchas interrupciones en la interpretación. A pesar de ello en la última aula presentó la pieza bastante bien.

7. Conclusión:

El presente Relatório de Estágio analizó el trabajo realizado con tres alumnos de enseñanza vocacional del Conservatorio de Música de Braga. El trabajo pretendía desarrollar una serie de recursos para estudiar pasajes de memoria en contextos determinados. Después de haber realizado y puesto en práctica las ideas del proyecto tuvimos un resultado positivo de esta experiencia. La idea de trabajar pasajes determinados se tuvo porque los alumnos suelen concebir el estudio del piano como un todo. Estudian desde el principio de la obra hasta el final y no tienen la paciencia de pararse en los pasajes en los que tienen problemas de memoria. Esta situación nos lleva a los consiguientes problemas de digitación, la posición de la mano, la articulación, la caída de los brazos y las manos, la tensión de las muñecas, etc.

Los alumnos por lo general, desarrollaron e hicieron un gran uso de la memoria muscular, la visual y la auditiva en los primeros niveles.

La aplicación del proyecto nos lleva a concluir que es muy importante desarrollar en los alumnos diferentes memorias como la conceptual y la notacional. En alumnos más avanzados además de las memorias anteriormente dichas la memoria analítica la trabajamos cuidadosamente para intentar obtener los mejores resultados. El resultado fue muy positivo en todos los niveles. El alumno de nivel elemental fue el que necesitó de más tiempo para obtener resultados debido a la planificación de las clases, ya que transcurrió un mes entre la primera y la segunda clase.

Trabajamos compás a compás y a manos separadas para que fuera plenamente consciente de las distancias interválicas de la pieza que interpretaba. En este nivel se detectaron más problemas a nivel de lectura y comprensión del texto. Finalmente, en la última clase reveló haber comprendido todo lo explicado y los resultados fueron mucho mejores. En el caso particular de este alumno utilizó fundamentalmente la memoria muscular y auditiva para completar el estudio de su pieza. Las estrategias que utilizó para aprender la pieza fueron tocar a manos separadas los pasajes que le costaban con un trabajo a diferentes velocidades. Tenía tendencia a tocar rápido desde el principio y siempre de memoria. En las primeras aulas tocaba notas erróneas pero consiguió avanzar tocando de memoria y sin ver la partitura.

En todas las clases que tuve con la alumna de nivel básico hubo mejoras. Su evolución fue progresiva. En la última clase conseguimos solucionar todos los pasajes de memoria en los que tenía problemas. En el caso de esta alumna además de la memoria muscular, utiliza la memoria auditiva ya que posee una memoria muy buena. Cuando se equivocaba en alguna nota conseguía acordarse y continuar sin problema. Con todo lo que le enseñé, además de interpretar la pieza de memoria, logró tocar con todas las dinámicas que figuraban en la pieza. Al igual que el alumno de elemental, presentó problemas para ver la partitura cuando se equivocaba.

En las aulas que tuve con el alumno de nivel complementario desde un principio trabajamos todo tipo de memorias para su posterior realización. Tanto la notacional como la visual, la analítica, muscular, etc. Evidentemente fue el alumno que mejor supo entender el proyecto y llevó a cabo todo lo enseñado de forma ejemplar. A lo largo del trabajo de intervención observamos que especialmente el alumno de 7º complementario fue el que mejor supo entender y aprovechar los recursos enseñados. En su caso particular los entendió todos en su conjunto y tuvo resultados muy buenos. Los alumnos de elemental y básico utilizaron los recursos enseñados de forma más instintiva e intuitiva que racional.

8. Reflexión final

En el presente Relatório de Estágio hemos obtenido un conjunto de resultados que se encuentran en un contexto determinado y no se deben de generalizar. En base a la literatura ya existente se han analizado a diferentes alumnos de diferentes niveles y capacidades ayudándoles mediante el desarrollo de una serie de recursos memorísticos.

Dichos recursos memorísticos fueron correctamente entendidos a nivel global por el alumno de complementar y los pudo desarrollar tanto en las aulas realizadas como a lo largo del curso, interiorizando la información y siendo plenamente consciente de los recursos trabajados. Con el alumno de nivel elemental y la alumna de nivel básico las aulas se desarrollaron de forma positiva pero solamente en contexto de aula. En los conciertos tocaron de memoria con los recursos que ya previamente habían desarrollado en cursos anteriores. No hubo tiempo material para profundizar en los recursos aprendidos por el número de aulas. En el alumno de nivel elemental fue muy importante el hecho de trabajar a manos separadas y de memoria teniendo como resultado final una interpretación aceptable. La alumna de nivel básico poseía una buena memoria pero debía ser consciente de respetar las indicaciones dinámicas. Desarrollamos además de la memoria la musicalidad en el conjunto de las aulas con resultados positivos. En el concierto fin de curso además de tocar correctamente de memoria tocó diferenciando dinámicas forte y piano. Todos los recursos trabajados son aplicables independientemente del nivel en el que nos encontremos. Conforme el nivel va aumentando el número de recursos enseñados y aprendidos es mayor por lo que la memoria del alumno será más completa y podrá enfrentarse a los diferentes problemas de formas diversas y con mayor facilidad a la hora de tocar en público.

Esta investigación puede ayudar a trabajos futuros a la hora de conocer diferentes maneras de abordar el estudio de la memorización adaptándose a las necesidades de cada alumno. Especialmente importante me parece el hecho de enseñar en niveles más elementales mayores recursos memorísticos para que en el futuro la memoria de los alumnos sea más fuerte y completa. Ya que muchos de los alumnos de niveles elementales y básicos memorizan de forma intuitiva y mecánica sin ser plenamente conscientes de lo que están interpretando. Tocar de memoria con fluidez, concentración y atención a lo que se está interpretando es uno de los objetivos que se ha pretendido en este proyecto. Disfrutar de la interpretación hasta cierto grado sin perder la escucha y la concentración a la hora de tocar para de esta manera evitar bloqueos. El proyecto realizado me ayudará en el futuro a tener más recursos a la hora de trabajar, tanto con los alumnos como a nivel personal, pasajes determinados de memoria.

9. Bibliografía

Aguado, A. C. (2010) Pautas para aprender una nueva obra musical: análisis, escucha, corporalidad. *Temas para la educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 1(6), 1-7. Consultado el 15 de abril de 2016 en <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6740.pdf>.

Araújo, J. (2013). *Ansiedade na performance em crianças e adolescentes: Algumas estratégias pedagógicas de autocontrole*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade do Minho, Braga. Consultado em 30 de Outubro de 2015, em: <http://hdl.handle.net/1822/28951>.

Ballesteros, S., Reales, J. M., & Manga, D. (1999). Memoria implícita y memoria explícita intramodal e intermodal: Influencia de las modalidades elegidas y del tipo de estímulos. *Psicothema*, 11(4), 831-851 Consultado el 15 de abril de 2016, en: <http://www.psicothema.com/pdf/331.pdf>.

Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: Investigación y teoría. *Psicothema*, 11(4), 705-723. Consultado el 15 de abril de 2016 <http://www.psicothema.com/pdf/323.pdf>.

Bastien, J. W. (1995). *How to teach piano successfully* (3^o ed.). California: Neil A.Kjos Music Company.

Brady, T.F., Konkle, T., Alvarez, G. A. & Oliva, A. (2008). Visual long-term memory has a massive storage capacity for object details. *Proceedings of the National Academy of Sciences of United States of America (PNAS)*, 105 (38), 14325-14329. Consultado el 15 de abril de 2016 en: <http://www.pnas.org/content/105/38/14325.long>.

Buchmann, L. (2008). *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Federal de Santa Maria, RS Brasil. Consultado em 30 de Outubro de 2015, em:

http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2008-07-29T113433Z-1665/Publico/LETICIATAISBUCHMANN.pdf.

Cedillo, M. & Andreu, R. (2012). Estrategias de memorización de la partitura musical en estudiantes de piano del estado de Chihuahua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4, 31-41. Consultado em 30 de Outubro de 2015, em: www.rediech.org/inicio/images/k2/Red4-p31.

Cedillo, M. (2014). Valoración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en la adquisición de la memoria musical en estudiantes de piano. Universidad de Granada. Consultado el 9 de Diciembre de 2015, en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/34350/1/24078773.pdf>.

Chaffin, R. & Imreh, G. (1997). 'Pulling teeth and torture': musical memory and problem solving. *Thinking and reasoning*, 3(4), 315-336. Consultado el 20 de Novembro de 2015, en: <http://musiclab.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/290/2013/10/Pulling-Teeth-Chaffin-1997.pdf>.

Chaffin, R & Logan, T. (2006). *Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance*. Consultado el 1 de agosto de 2016, en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/13%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/13%20(1).pdf).

Chaffin, R. (2011). *Thinking about performance: memory, attention, and practice*. International Symposium on Performance and Science. Universidad de Connecticut, Novembro, 27, USA. Consultado em 18 de Novembro de 2015, em <http://www.performancescience.org/ISPS2011/Proceedings/Rows/118Chaffin.pdf>.

Chang, C. C. (2009). *Fundamentals of Piano Practice*. USA: Chuang C. Chang. Consultado em 26 de Novembro de 2015, em <http://www.pianopractice.org/book.pdf>.

Chueke, Z. (2012). *Fantásias Opus 116 de Johannes Brahms: análise para intérpretes*. Consultado em 5 de Febrero de 2016, em [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/39707-157033-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/39707-157033-1-PB%20(1).pdf).

Hughes, E. (2010). Musical memory in piano playing and piano study. *The Musical Quarterly*, 1(4), 592-603. Consultado el 15 de abril de 2016 http://www.jstor.org/stable/pdf/738068.pdf?_=1461692788773.

Chiantore, L. (2007). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Música.

Dakon, J. M. (2011). *The effects of aural and visual strategies on the memorization of beginning-level strings students: an exploratory study*. Dissertação para obtenção de Degree Doctor, em Philosophy, The Ohio State University. Consultado el 19 de Noviembre de 2015, en: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1321989046&disposition=inline.

Foldes, A. (1958). *Claves del teclado*. Barcelona: Ricordi.

Fonte, V. (2013). *Memorização de uma Fuga do Cravo Bem Temperado de J. S. Bach-aplicação pedagógica de estratégias de memorização em alunos de piano do ensino vocacional*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade do Minho, Braga.

Machado, M. (2011). *A análise como estratégia de memorização musical para crianças*. Projeto apresentado na Universidade de Aveiro. Consultado el 13 de Outubro de 2015, el: <https://core.ac.uk/download/pdf/15568692.pdf>.

Manzanero, A. (2006). *Procesos Automáticos y Controlados de Memoria: Modelo Asociativo (HAM) vs. Sistema de Procesamiento General Abstracto*. Consultado el 15 de abril de 2016 http://eprints.ucm.es/6188/1/HAM_VS_GAPS.pdf.

Martins, R. L. (2014). *Leitura á primeira vista ao piano*. Relatório de Estágio apresentado em la Escola Superior de Música de Lisboa, IPL. Consultado el 2 de Noviembre de 2015, en: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3898/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Ricardo%20Martins.pdf>.

Martínez, T.M.A. (2016). *La educación de la memoria, objetivo imprescindible para el alumnado de piano*. Publicación de la Federación de Sindicatos de Enseñanza de la Confederación General del Trabajo. Aula digital libre. Consultado el 1 de agosto de 2016, en: http://www.aulalibre.es/IMG/pdf_AulaL_2016.pdf.

Mcdaniel, M. & Einstein O. (2007) Spontaneous Retrieval in Prospective Memory. Consultado el 15 de abril de 2016 en: <http://psych.wustl.edu/learning/documents/mcdaniel.einstein.pdf>.

Macmillan, J. (2005) *Feature Strategies for Memorising*. *Ism Music Journal*. 268-272. Consultado el 28 de febrero de 2016 en: http://www.jennymacmillan.co.uk/uploads/6/6/2/1/66215923/memorising_for_ism.pdf.

Medina, A. (1988) Entrevista con Alan Baddeley. Universidad de Murcia. Consultado el 15 de abril de 2016 en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EntrevistaConAlanBaddeley-66015.pdf>.

Meffen, J. (2002). *Mejore su técnica de piano*. Barcelona:Robinbook

Mishra, J. (2011). Influence of strategy on memorization efficiency. *Music Performance Research*, 4, 60-71. Consultado el 15 de abril de 2016 en: [http://mpronline.net/Issues/Volume%204%20\[2011\]/Mishra.pdf](http://mpronline.net/Issues/Volume%204%20[2011]/Mishra.pdf).

Palmer, C. (2005) Sequence memory in music performance. *American Psychological Society*, 14 (5), 247-250. Consultado el 15 de abril de 2016 en: <https://www.mcgill.ca/spl/files/spl/PalmerCDPS05.pdf>.

Palmer, C. (2006). Nature of memory for music performance skills. Consultado el 15 de abril de 2016 en: https://www.researchgate.net/publication/200806260_Nature_of_memory_for_music_performance_skills.

Peral, S. (2006). La memoria musical en la interpretación pianística. *Resonancias*, 2, 36-43. Consultado el 15 de abril de 2016 en: http://ria.asturias.es/RIA/bitstream/123456789/232/1/Sara_Peral.pdf.

Petterson, M.S., Beck, M. R., &Wong, J. H. (2008). Were you paying attention to where you looked? The role of executive working memory in visual search. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15 (2), 372-377. Consultado el 15 de abril de 2016 en: <http://sites01.lsu.edu/faculty/becklab/wp-content/uploads/sites/92/2015/10/PetersonBeckWong2008.pdf>.

Snyder, B. (2001). Music and memory. Consultado el 14 de julio de 2016 en: https://monoskop.org/images/f/f3/Snyder_Bob_Music_and_Memory_An_Introduction.pdf.

Soler, M. (2010). *Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de obras pianísticas*. Tesis de master de la Universitat Politècnica de València. Consultado el 3 de agosto de 2016 en: https://poliformat.upv.es/access/content/group/DOC_31469_2011/Ejemplos%20de%20tesis%20de%20master/TesisMasterMartaCuartero_MemoriaPiano.pdf.

Simmons, A. L. (2011). Distributed practice and procedural memory consolidation in musician 's skill learning. *Journal of Research in Music Education*, 20(10), 1-12. Consultado el 15 de abril de 2016 en: <https://cml.music.utexas.edu/assets/pdf/Simmons2011.pdf>.

Volkova, A., Trehub, S. E. & Schellenger, G. (2006). Infant 's memory for musical performances. *Developmental science*, 9(6), 583-589. Consultado el 15 de abril de 2016 en:
<http://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/Volkova2006.pdf>.

Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music. Auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Review Neuroscience*, 8(7), 547-558. Consultado el 15 de abril de 2016 en:
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Zatorre_NatNSci_07.pdf.

Documentos

Reglamento interno Conservatorio Calouste Gulbenkian de Braga 2013/2017. Consultado el 7 de enero de 2016 en:
http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/CMCG_Regulamento%20Interno%202013_2017_small.pdf.

10. ANEXOS

ANEXO I

Obras trabajadas en el 2º período. Aulas de intervención

1º Movimiento de la sonatina Op. 36 nº 1 en do M de Clementi

Sonatina

Op. 36, No. 1

Muzio Clementi

Spiritoso

1.

Copyright © 1997 by Suzhawk Corporation. All rights reserved.

- 1 -

The musical score is written for piano and consists of six systems of staves. The notation includes treble and bass clefs, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The score features various musical elements such as slurs, ties, and dynamic markings. Performance instructions are provided throughout the piece.

Key markings and instructions include:

- p* (piano) at the beginning of the first system.
- sempre ben legato* (always very legato) in the second system.
- sostenuto sempre* (sustained always) in the third system.
- cresc.* (crescendo) in the third and fourth systems.
- f* (forte) in the fourth system.
- rit.* (ritardando) in the sixth system.

The score concludes with a first ending (1.) and a second ending (2.) in the final system.

The first system of music on page 71 consists of two staves, piano (top) and bass (bottom). The piano staff begins with a treble clef, a key signature of two flats (B-flat and E-flat), and a 3/4 time signature. It contains a series of eighth and sixteenth notes, some beamed together, with slurs and accents. The bass staff begins with a bass clef and contains a similar rhythmic pattern. There are several dynamic markings, including *pp* and *f*, and some asterisks (*) placed below the notes.

The second system of music continues the piece. It features two staves. The piano staff has a treble clef and contains a melodic line with slurs and accents. The bass staff has a bass clef and contains a supporting line. A *cresc.* (crescendo) marking is placed above the piano staff. There are also some asterisks (*) below the notes.

The third system of music features two staves. The piano staff has a treble clef and contains a melodic line with slurs and accents. The bass staff has a bass clef and contains a supporting line. Dynamic markings include *f*, *ben marc.* (ben marcato), and *più f sempre* (più forte sempre). There are also several asterisks (*) below the notes.

The fourth system of music features two staves. The piano staff has a treble clef and contains a melodic line with slurs and accents. The bass staff has a bass clef and contains a supporting line. Dynamic markings include *f*. There are also several asterisks (*) below the notes.

The fifth system of music features two staves. The piano staff has a treble clef and contains a melodic line with slurs and accents. The bass staff has a bass clef and contains a supporting line. Dynamic markings include *ff*. The system concludes with a Coda sign (a circle containing the word 'Coda') at the end of the piano staff. There are also several asterisks (*) below the notes.

ANEXO II

Obras trabajadas en el 3º período. Aulas de intervención piano solo

3º Movimiento de la sonatina Op. 36 nº 1 en do M de Clementi

4

Andante.

dolce

cresc.

f.

p.

f.

p.

dolce

f.

dolce

f.

p.

f.

Vivace

p.

f.

17134

The musical score consists of seven systems, each with a treble and bass staff. The notation includes various dynamics such as *p*, *f*, *pp*, and *ff*, as well as a *dimin.* marking. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes. The music features complex melodic lines with many slurs and ties, and a steady accompaniment in the bass. The piece concludes with a double bar line and repeat signs.

Danza alemana de Beethoven WoO 8 en Do M

99. Dança alemã Ludwig van Beethoven

The image shows a handwritten musical score for 'Dança alemã' by Ludwig van Beethoven. The score is written on a single page with a treble and bass clef. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The piece begins with a treble clef staff containing a series of notes with slurs and ornaments. The bass clef staff contains a series of chords and notes. Handwritten annotations include fingerings (1-5), slurs, and dynamics like 'p' and 'cresc.'. The piece consists of two measures followed by a repeat sign and then continues with more notation.

ANEXO III

Entrevistas pre-intervención

1º FASE

Entrevista pre-intervención: Alumno A

Entrevistador- ¿Cómo te va el curso?

Alumno A- Tengo algunos problemas... no tengo mucho tiempo para estudiar piano. Ahora en las fiestas conseguí estudiar piano.

E- ¿Estás contento con el desenvolvimiento del curso?

AA- Sí.

E- ¿Cómo te va la obra? En qué parte estás de la danza alemana? Cómo la vas a trabajar?

AA- Primero estudio la parte de arriba, después una frase y después estudio la parte de abajo, otra frase. Va siempre así, es fácil.

E- ¿Hay algún pasaje que sientes que tienes problemas?

AA- Hay unos puntitos aquí que no sé lo que significan. El resto no me parece nada difícil. También hay unas notas que no entiendo bien.

E- ¿Cuáles son los pasajes que crees que te pueden costar más a lo largo de la pieza?

Me aprendo una frase primero y después la otra hasta el final de la frase a manos juntas

E- ¿Qué haces cuando un pasaje sale mal?

AA- Continúo aprendiendo hasta el final y la intento aprender mejor.

E- ¿Estudias a manos separadas el pasaje que te sale mal?

AA- Lo toco a manos juntas. Tengo una hoja con las notas en clave de sol y de fa y puedo ver en las líneas cuáles son las notas.

E- ¿En casa estudias a manos separadas?

AA- Hasta el punto de una frase y después hago la otra parte.

E- ¿Cuánto tiempo le dedicas?

AA- Le dedico 10 o 12 minutos. Otras veces cuando estoy con más calma y más concentrado demoro 5 o 6 minutos. Mi padre y mi madre me dicen que debo tocar por lo menos 5 minutos cada día. Porque me dicen, “si tocaras una hora al día te ibas a cansar más los dedos.”

E- ¿Dedicas más tiempo a manos separadas o a juntar las manos?

AA- Cuando no la sé a manos juntas toco a manos separadas, cuando me la se mejor a manos juntas. Cuando no se ni de una manera ni de la otra toco las antiguas.

E- ¿Cuánto tiempo tardas en memorizar una pieza?

AA- Tal vez un mes o mes y medio.

Entrevista pre-intervención: Alumna B

Entrevistador- ¿Cómo va el curso?

Alumna B- Va bien. Ya conseguí montar las piezas y me gustan las piezas.

E- ¿Estás contenta con el desenvolvimiento del curso?

AB- Sí.

E- ¿Cómo te va la obra? En qué parte estás da sonatina?

AB- En la primera parte.

E- ¿Hay algún pasaje que sientes que tienes problemas?

AB- No.

E- ¿Cuáles son las pasajes que crees que te pueden costar más a lo largo de la pieza?

AB- No lo sé.

E- ¿Qué haces cuando un pasaje sale mal?

AB- Estudio más esa parte para hacerla bien. Para conseguir tocarla bien.

E- ¿En casa estudias a manos separadas?

AB- Si

E- ¿Cuánto tiempo le dedicas? ¿Más tiempo a manos separadas o a juntar las manos?

AB- Toco más tiempo a manos juntas e intento juntar las partes.

Entrevista pre-intervención: Alumno C

Entrevistador- ¿Cómo te va el curso?

Alumno C- Bien, va bien. En este momento no tengo mucho tiempo porque como usted ya sabe estoy realizando un estudio aparte, un curso de electrónica, pero las expectativas que tengo, a pesar de tener poco tiempo, están yendo bien, pensé que sería peor.

E- ¿Estás contento?

AC- Si, estoy bastante contento.

E- ¿Cómo van las obras?

AC- En el inicio tuve un poco de dificultades en pasajes. Hay que hacer muchas sustituciones de dedos. Tengo dificultades principalmente por causa de haber muchos pasajes de dedos entre las músicas.

E- ¿Cómo va la obra que vamos a trabajar en clase?

AC- Aún la estoy viendo y trabajando con la partitura. Todavía no la estoy trabajando sin partitura. Ya hay pasajes en las que puedo tocar de memoria. De momento necesito la partitura.

E- ¿Trabajas a manos separadas?

AC- Sí, acostumbro a hacer trabajo a manos separadas. A veces divido por secciones la partitura, para no estar exhaustivamente trabajando cada mano. Trabajo por secciones por ejemplo, mano izquierda y otra vez mano derecha y estoy acostumbrado a hacer el trabajo de casi una semana solo a manos separadas para que quede bien asegurado en la mano, tanto con la partitura como de memoria. Pasado una semana comienzo a juntar lentamente y voy aumentando la velocidad. Estudio siempre a manos separadas.

E- ¿Cuándo un pasaje te sale mal cómo lo trabajas?

AC- A veces trabajo unos compases solo con una mano y después con la otra y después junto las dos pero a veces cuando por ejemplo si me equivoco en medio de la página, acostumbro a hacer siempre el inicio, toco en la zona hasta donde me equivoco.

Cuando tengo dificultad en un pasaje me focalizo solamente en esos compases en particular. Separo las manos primero y después vuelvo a juntar de nuevo. Depende si es un pasaje que pueda saber o no, o si es un error momentáneo, porque sé que está bien, solamente fue en ese momento en el que me equivoqué.

E- ¿Cómo recurso para desarrollar la memoria, trabajas el canto interior cuando tocas una obra?

AC- No. No acostumbro a hacer eso.

ANEXO IV

Entrevistas finales

2º FASE

Entrevista final: Alumno A

Entrevistador- ¿Cuáles son los pasajes que más te costaron?

Alumno A- Las de la 1º parte. Los cuatro primeros compases. Los de la 2º parte también, las corcheas.

E- ¿Te sirvieron los recursos que aprendiste en clase?

AA- Sí.

E- ¿Cuáles son los que más te gustaron y los que menos?

AA- No sé.

E- ¿Los utilizaste en casa a la hora de estudiar? Cuánto tiempo le dedicabas a estudiar los pasajes complejos? Te divertías trabajando de esa forma?

AA- Sí.

E- ¿Conseguiste unirlos correctamente al conjunto de la obra?

AA- No sé.

E- ¿Trabajaste en casa a manos separadas estos pasajes?

AA- Sí.

E- ¿Has conseguido trabajarlos de memoria y que salgan de forma natural?

AA- Sí.

E- ¿Notas más relajación en las muñecas y en el ataque de las notas en estos pasajes específicos?

AA- No sé.

E- ¿Te notas más tranquila a la hora de abordar estos pasajes?

AA- Sí.

E- ¿Notas alguna tensión en particular al tocar estos pasajes complejos?

AA- No.

E- ¿Crees que los recursos trabajados en contexto de sala de aula han mejorado tu memoria?

AA- Sí.

E- ¿A lo largo del concierto notaste algún tipo de inseguridad o problema de memoria en pasajes determinados?

AA- No.

E- ¿Pretendes trabajar un conjunto de recursos que te ayuden a reforzar la memoria en pasajes determinados?

AA- Sí.

E- ¿Qué tipo de ejercicios recuerdas más prácticos para su posterior memorización?

AA- No sé.

E- ¿Cuál es el balance final después de haber participado en este proyecto?

AA- Me gustó aprender la mayor parte de la música que trabajé contigo.

Entrevista final: Alumna B

Entrevistador- ¿Cuáles son los pasajes que más te costaron?

Alumna B- El final de la primera parte del 3º movimiento de la sonatina de Clementi.

E- ¿Te sirvieron los recursos que aprendiste en clase?

AA- Sí.

E- ¿Cuáles son los que más te gustaron y los que menos?

AA- No sé.

E- ¿Los utilizaste en casa a la hora de estudiar? Cuánto tiempo le dedicabas a estudiar los pasajes complejos? Te divertías trabajando de esa forma?

AA- Sí. Estudié 15 minutos. Estudio 25 minutos al día.

E- ¿Conseguiste unirlos correctamente al conjunto de la obra?

AA- Sí.

E- ¿Trabajaste en casa a manos separadas estos pasajes?

AA- Sí.

E- ¿Has conseguido trabajarlos de memoria y que salgan de forma natural?

AA- Sí.

E- ¿Notas más relajación en las muñecas y en el ataque de las notas en estos pasajes específicos?

AA- Sí.

E- ¿Te notas más tranquilo/a a la hora de abordar estos pasajes?

AA- Sí.

E- ¿Notas alguna tensión en particular al tocar estos pasajes complejos?

AA- No.

E- ¿Crees que los recursos trabajados en contexto de sala de aula han mejorado tu memoria?

AB- Sí.

E- ¿A lo largo del concierto notaste algún tipo de inseguridad o problema de memoria en pasajes determinados?

AB- No.

E- ¿Pretendes trabajar un conjunto de recursos que te ayuden a reforzar la memoria en pasajes determinados?

AB- Sí.

E- ¿Qué tipo de ejercicios recuerdas más prácticos para su posterior memorización?

AB- No sé.

E- ¿Cuál es el balance final después de haber participado en este proyecto?

AB- Creo que la pieza salió bien. Conseguí tocarla bien a manos juntas.

Entrevista final: Alumno C

Entrevistador- ¿Cuáles son los pasajes que más te costaron?

Alumno C- En la primera página no tuve grandes dificultades a no ser por el aumento de la velocidad. Donde sí encontré dificultades fue en la 2º página a la hora de leer con los sostenidos y las alteraciones de la clave. Después una de las cosas que me costó más fue la coda final. La coda final me costó bastante tiempo. La lectura era muy complicada por causa de los pasajes de octavas. También por los cambios de ritmo. Fue difícil conseguir tocar la melodía del medio.

E- ¿Te sirvieron los recursos aprendidos en clase?

AC- Me sirvieron en la parte de las octavas y en esta parte para ganar velocidad. Con las posiciones de la mano correctamente. Fue más fácil.

E- ¿Cuales son los pasajes que más te gustaron?

AC- La coda final. Es la más difícil pero es la mejor parte. Es donde tenemos la explosión final. Es la parte más difícil pero es la mejor parte. La parte inicial también. La parte media es más lenta. Las que más me gustaron fueron el inicio y la coda.

E- ¿Cuanto tiempo dedicaste a estudiar los pasajes complejos?

AC- La coda final tardé varios días. Hubo días que solo estudiaba la coda. Los saltos de octava y para leer y aumentar la velocidad fue donde trabajé más tiempo. En la coda es donde me costó más tiempo. La parte del medio la ví por voces para que se escuchara bien la melodía.

Trabajé por ritmos en la parte del inicio trabajando por ritmos, como el profesor había dicho para ganar consistencia.

E- ¿Conseguiste unir el conjunto de la obra de memoria?

AC- Sí, pienso que sí.

E- ¿Trabajaste en casa a manos separadas?

AC- Al inicio trabajé como me dijo por voces. En el inicio estudiaba con las dos manos y de memoria. Después lo hice alternado a manos separadas para memorizar.

E- ¿De los pasajes más complejos por donde comenzaste a estudiar?

AC- Las otras ya estaban de memoria a medida que estudiaba. La coda final de tanto estudiar por ser tan difícil resultó ser la más fácil de memorizar y mecanizar. La parte del medio fue más difícil por la melodía. Había dos pasajes parecidos y mismo en la parte final de la 2º página había dos pasajes diferentes y fue donde tuve que estudiar mejor la parte de memoria. El resto lo fijé bien a nivel de memoria.

E- ¿Qué recursos armónicos utilizaste para trabajar estos pasajes?

AC- Trabajé por acordes. Esencialmente por acordes. Desde hacer arpeggios los tocaba con acordes para fijar mejor nivel de memoria.

E- ¿En algún momento cantabas interiormente?

AC- No acostumbro a cantar interiormente.

E- ¿Conseguiste trabajar de memoria y que saliera de forma natural?

AC- A nivel de memoria fue rápido.

E- ¿Después de las aulas realizadas notas que has mejorado a nivel de relajación de la muñeca, de soltar...?

AC- Si, en la parte del inicio es donde utilicé más la muñeca. Fue donde noté las mejoras. Estaba muy tenso. No estaba relajado.

E- ¿Después de el estudio de estas pasajes de memoria estabas más tranquilo?

AC- Si, la coda final cuando comencé a saberla bien era cuando estaba de memoria porque no precisaba de mirar para la partitura porque había muchos saltos con la mano izquierda principalmente y la mano derecha precisaba de estar más pendiente del teclado que de la partitura.

E- ¿Notaste algún tipo de tensión cuando tocabas esos pasajes complejos?

AC- No.

E- ¿Crees que los recursos trabajados en contexto de sala de aula han mejorado tu memoria?

AC- Lo que trabajamos hizo mejorar mucho mi memoria. La coda final fue el pasaje más complejo junto con el juego de octavas. Sus indicaciones me ayudaron para mejorar la memoria.

E- ¿A lo largo del concierto notaste algún tipo de inseguridad o problema de memoria en pasajes determinados?

AC- Cuando volvíamos a la parte más lenta, en la 2º parte al haber dos partes similares y repetirse en ese momento me equivocaba. Eran pasajes muy parecidos.

E- ¿Pretendes trabajar un conjunto de recursos que te ayuden a reforzar la memoria en pasajes determinados?

AC- Todos estos recursos me van a servir para otras obras. La música con pasajes idénticos y temas parecidos me van a ayudar en obras futuras a nivel memorístico.

E- ¿Qué tipo de ejercicios recuerdas más prácticos para su posterior memorización?

AC- Tocar pasajes en acordes, en vez de arpeggios, tocarlas al mismo tiempo. Es bueno para oír el acorde que estamos tocando. Otro recurso que recuerdo es el de dividir las voces, solo melodía o solo las partes del bajo y de la parte interior. Dividir las voces para saber cantar las más importantes dependiendo del contexto musical. Esos son los recursos que más me han influenciado. Tocar por acordes y por secciones y trabajar por partes los pasajes donde hubiera varias voces.

E- ¿Cuál es el balance final después de haber participado en este proyecto?

AC- Fue bueno porque fue una pieza que monté en poco tiempo. En un mes pude tenerla lista y creo que hice un buen trabajo. Aprendí cosas nuevas que no había aprendido aún. Es la pieza más difícil que he tocado hasta ahora. Me van a ayudar para mis próximas obras todos estos recursos aprendidos.

ANEXO V

AUTORIZACIONES PARA GRABAR A LOS ALUMNOS



ANO LETIVO 2015/ 2016

AUTORIZAÇÃO

Eu, JORGE HERNANDES VIDAL trabalhador(a) –
estudante, a frequentar um Mestrado na Universidade do Minho (UM), e a estagiar no
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, nas Áreas Disciplinares de
Piano e Música de Câmara, venho por este meio solicitar ao/ à Encarregado(a) de
Educação do(a) Aluno(a), que se digne autorizar a realização de ~~uma~~ entrevistas um
Inquérito/ uma Gravação com o seu educando ZVO PINTO
da Turma 3-A. Tal facto reveste-se da máxima importância, pois são imperativos a
incluir na Componente “Projeto” do Estágio, em frequência.

Subscvem-se, com os melhores cumprimentos.

O/A Estagiário

Jorge Hernandez Vidal

O Orientador Cooperante

João Lyto Reis

Braga, 16 de Novembro de 2015.

AUTORIZAÇÃO

Eu, RUI PEDRO DE LIMA VALENÇA PINTO autorizo/~~não autorizo~~ o meu educando
a realizar a solicitada Entrevista/Inquérito/Gravação.

Braga, 16 de novembro de 2015

Assinatura

Rui Pedro de Lima Valença Pinto

ANO LETIVO 2015/ 2016

AUTORIZAÇÃO

Eu, Jorge Hernández Vidal trabalhador(a) –
estudante, a frequentar um Mestrado na Universidade do Minho (UM), e a estagiar no
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, nas Áreas Disciplinares de
Piano e Música de Câmara, venho por este meio solicitar ao/ à Encarregado(a) de
Educação do(a) Aluno(a), que se digne autorizar a realização de ~~uma~~ entrevista, um
Inquérito/ uma Gravação com o seu educando SARA PINTO
da Turma 62A. Tal facto reveste-se da máxima importância, pois são imperativos a
incluir na Componente “Projeto” do Estágio, em frequência.

Subscvem-se, com os melhores cumprimentos.

O/A Estagiária
Jorge Hernández Vidal

O Orientador Cooperante
José António Reis

Braga, 16 de Novembro de 2015.

AUTORIZAÇÃO

Eu, Delmiro Chaves da Antunes autorizo/não autorizo o meu educando
a realizar a solicitada Entrevista/Inquérito/Gravação .

Braga, 17 de novembro de 2015

Assinatura

[Assinatura]



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
CALOUSTE
GULBENKIAN
DE BRAGA

Escola Artística | Código 404251

ANO LETIVO 2015/ 2016

AUTORIZAÇÃO

Eu, Jorge Henriques Vidal trabalhador(a) –
estudante, a frequentar um Mestrado na Universidade do Minho (UM), e a estagiar no
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, nas Áreas Disciplinares de
Piano e Música de Câmara, venho por este meio solicitar ao/ à Encarregado(a) de
Educação do(a) Aluno(a), que se digne autorizar a realização de ~~uma~~ entrevista, um
Inquérito/ uma Gravação com o seu educando Nelson Machado
da Turma 2.º Ep. Tal facto reveste-se da máxima importância, pois são imperativos a
incluir na Componente “Projeto” do Estágio, em frequência.

Subscvem-se, com os melhores cumprimentos.

O/A Estagiária

Jorge Henriques Vidal

O Orientador Cooperante

José António Reis

Braga, 16 de Novembro de 2015.

AUTORIZAÇÃO

Eu, Nelson Daniel Gomes Machado autorizo/~~não autorizo~~ o meu educando
a realizar a solicitada Entrevista/Inquérito/Gravação .

Braga, 17 de novembro de 2015

Assinatura

Nelson Daniel Gomes Machado