



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN MÚSICA**

**ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA  
CENTRO DE CIENCIAS APLICADAS Y DESARROLLO TECNOLÓGICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS**

**INTERACCIÓN VERBAL DURANTE LAS CLASES DE PIANO: UN ESTUDIO  
A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE CUATRO  
PROFESORES A NIVEL SUPERIOR**

**T E S I S  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN MÚSICA**

**EN EL CAMPO DE:  
EDUCACIÓN MUSICAL**

**PRESENTA:  
NICTEJÁ VIRIDIANA HERNÁNDEZ DE LA TORRE**

**TUTOR:  
DR. LUIS ALFONSO ESTRADA RODRÍGUEZ  
ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA**

**MÉXICO, D.F. AGOSTO 2014**

---

---



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*A Teresa de la Torre,*

*Esther Mejía y*

*Yolanda Valdes.*



## **Agradecimientos**

En primer término quisiera agradecer al Dr. Luis Alfonso Estrada asesor de esta tesis por las lecturas recomendadas, las minuciosas revisiones y el seguimiento constante de la investigación. Por compartir sus experiencias profesionales y mostrarme que la investigación es una búsqueda fascinante llena de retos.

Un agradecimiento especial al Dr. Francis Dubé por su gran apoyo y entusiasmo que impregnaron de vitalidad esta investigación. Asimismo, por permitirme el acceso a Encode, la aplicación web de análisis de video empleada en este estudio.

No quiero dejar de expresar mi sincero reconocimiento y agradecimiento a la UNAM, por haberme otorgado la confianza y el apoyo financiero para realizar mis estudios de maestría. De igual manera, agradezco enormemente la apertura y disposición de cada uno de los alumnos y profesores que participaron en este estudio.

Agradezco también, al comité sinodal conformado por la Dra. Miviam Ruíz, la Mtra. Tere Frenk, el Dr. Francis Dubé, el Mtro. Armando Merino y el Dr. Luis Alfonso Estrada, por enriquecer la investigación mediante sus preguntas, correcciones y comentarios.

Mi gratitud también a cada uno de mis amigos y compañeros, por su amistad y por el apoyo en el trabajo cotidiano durante mis estudios de maestría. De manera particular, agradezco a Julio Gándara, Ana Zavala, Alma Rodríguez, Beatriz Huerta, Helena Muciño, Alejandra Contreras, Leonardo Borne y Filogonio García.

Mi eterno agradecimiento a mi familia por su confianza y cariño. A mis abuelitos por todas sus enseñanzas, a mi mamá Teresa de la Torre por la vida misma, a mi papá Marco Hernández por el vuelo, a Daniela y Nicteloy por la belleza de las vivencias compartidas.

# Índice

Introducción	3
CAPÍTULO I	
Los escritos de piano, las teorías educativas y las investigaciones en torno a la interacción	8
1.1 Los escritos de piano: registros de la experiencia pedagógica	9
1.1.1 Concepciones sobre la interpretación pianística	11
1.1.2 La producción del sonido y el desarrollo del oído	12
1.1.3 Estrategias de estudio	14
1.1.4 Retos y tareas del profesor de piano	18
1.2 Teorías educativas, interacción y lenguaje	20
1.2.1 Constructivismo	20
1.2.1.1 Constructivismo psicológico o cognitivo y sociocultural	21
1.2.2. El aprendizaje significativo	23
1.2.2.1 El papel del lenguaje en el aprendizaje significativo	24
1.2.2.2 Funciones psicológica, cultural y educativa del lenguaje	25
1.2.3 Interacción entre alumnos y profesores	26
1.3 Investigaciones en torno a la enseñanza instrumental y la interacción	27
1.3.1 Panorama sobre la investigación de la enseñanza instrumental	28
1.3.2 Relaciones entre alumnos y profesores	30
1.3.3 Estrategias pedagógicas	31
1.3.4 La motivación y la crítica adversa	34
1.3.5 Sobre la participación verbal de los alumnos	36
1.3.6 Contenidos de la enseñanza e interacción durante las clases	37
1.4 Hacia una categorización de la interacción	40
1.4.1 Categorías para el análisis de la interacción	40
1.4.2 Funciones del lenguaje desde la lingüística y la lógica	45

CAPÍTULO 2	50
Diseño metodológico para el análisis de la interacción	
2.1 Características generales	51
2.2 Lineamientos éticos de la investigación	52
2.3 Sobre Encode: la herramienta de análisis empleada en este estudio	53
2.4 La selección de los fragmentos a analizar	54
2.5 La categorización propuesta para el análisis de la interacción entre alumnos y profesores	57
CAPÍTULO 3	
Resultados de la investigación	62
3.1 Resultados generales de la interacción durante las clases de piano	62
3.2 Características y porcentajes generales de las participaciones verbales de los profesores	64
3.3 Características de la interacción durante las clases de cada profesor	66
3.4 Funciones de las participaciones verbales de cada profesor	69
3.5 Participaciones verbales de los profesores en función al nivel de estudios del alumno y su grado de familiaridad con las obras	72
3.6 Características de las participaciones verbales de los profesores en función al nivel de estudios de los alumnos y su grado de familiaridad con las obras	73
3.7 Participaciones verbales de los alumnos	74
3.8 La ejecución musical de los alumnos en función a su nivel de estudios y a su grado de familiaridad con las obras	75
3.9 Modelado y modelado de apoyo de los profesores	76
3.10 Análisis de las secciones de clase del profesor "D"	77
Discusión y conclusiones	79
Referencias bibliográficas	85
Anexos	94



## Introducción

La presente tesis *Interacción verbal durante las clases de piano: un estudio a partir de las prácticas pedagógicas de cuatro profesores a nivel superior* es una aproximación al estudio de la pedagogía pianística en México. Se trata de una investigación circunscrita en el campo de la psicología y la pedagogía de la música, y más específicamente, en los estudios sobre enseñanza instrumental (*instrumental teaching*). El objetivo general de este trabajo de investigación es realizar un estudio metodológico sobre las características de la interacción entre los alumnos y profesores durante las clases de piano en nivel superior y, de manera particular, realizar un análisis de la interacción verbal. Para ello, se llevó a cabo la observación de clases de cuatro profesores experimentados, quienes seleccionaron a dos de sus alumnos para participar en este estudio.

Con el propósito de conformar una aproximación teórica amplia al fenómeno de la interacción en la pedagogía pianística, se recurrió a tres fuentes de información: algunos tratados de piano que contienen reflexiones pedagógicas de sus autores; las teorías educativas desarrolladas desde el campo de la pedagogía general; y las investigaciones recientes de la pedagogía y la psicología de la música. Asimismo, y dado que la investigación se concentra en la interacción verbal, se consideró necesario integrar las teorías de las funciones del lenguaje propuestas desde la lingüística y la lógica.

Los tratados pedagógicos de piano son un referente histórico de la experiencia pedagógica de los pianistas del pasado. Estos se caracterizan por estar integrados por reflexiones de sus autores, como los escritos por Josef Hofmann (1976, [1920]), Hugo Riemann (1936, [1928]), Karl Leimer (1950, [1931]) y Heinrich Neuhaus (2004, [1958]). Dado que estos tratados se han publicado varias veces en distintos idiomas y se siguen publicando, se puede suponer que, las concepciones y estrategias pedagógicas ahí plasmadas han sido, y siguen siendo, un referente de la pedagogía pianística para los profesores y alumnos de piano.

Por su parte, dentro del campo de la pedagogía general se han desarrollado diversas teorías encaminadas a la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, y al

desarrollo de estrategias pedagógicas para su optimización. En esta tesis, se hace referencia a dos teorías pedagógicas particulares que han hecho énfasis en la interacción verbal: el constructivismo y el aprendizaje significativo. Ambas teorías sustentan que la interacción verbal tiene un papel esencial y operativo en la configuración de nuestros pensamientos y que, mediante el lenguaje, los seres humanos representamos, interactuamos y damos sentido a nuestras experiencias (Vygotsky, 1995; Ausubel, 2000; Mercer, 1997).

Para llevar a cabo esta investigación fue primordial también conocer las investigaciones recientes del campo de la enseñanza instrumental. Lo anterior permitió no sólo conocer la estructura de los estudios, las metodologías empleadas y las fuentes bibliográficas afines a la investigación, sino también, enmarcar esta tesis dentro de las discusiones y estudios actuales. Dadas las características de la presente investigación, se recurrió principalmente a las investigaciones enfocadas en el estudio de las estrategias pedagógicas (Woody, 2000; Karlsson & Juslin, 2008; Zhukov, 2006; Goolsby, 1997, Barten, 1998; Davis, 2010; Elliott, 2011), la interacción durante las clases (Young, Burwell & Pickup, 2003; Kostka, 1984; Simones *et. al.*, 2013; Juslin & Karlsson 2008; Dickey, 1991), y la interacción verbal de alumnos y profesores (Duke, 1999; Tait, 1992; Goolsby, 1996; Siebenaler, 1997; Cavitt, 2003, Zhukov, 2006).

La pregunta general de la investigación es:

¿Cómo interactúan los alumnos y profesores durante las clases de piano?

Las preguntas específicas son:

¿Cuáles son las características generales de la interacción entre los alumnos y profesores?

¿Cuáles son las características y funciones de las participaciones verbales de los profesores y alumnos (en conjunto y de manera particular)?

¿Cuáles son algunas de las características de la interacción entre los profesores y alumnos, en función al nivel de estudios del alumno, y al grado de dominio que el alumno tenga de las obras?

Los objetivos particulares de este estudio son:

- 1) Analizar la interacción durante las clases de piano mediante una categorización sustentada en las investigaciones del campo de la psicología y pedagogía y en las teorías del lenguaje propuestas desde la lógica y la lingüística.
- 2) Conocer la recurrencia de las diversas formas de interacción durante las clases de piano: verbal, musical y verbal-musical (mixtas).
- 3) A través del análisis, caracterizar las participaciones verbales observadas en las clases.
- 4) Identificar posibles relaciones entre las características de las participaciones verbales, el tiempo dedicado a la ejecución y el modelado, con el nivel de estudios del alumno y su familiaridad con las piezas abordadas.

Para estudiar la interacción verbal durante las secciones de clase, se diseñó una categorización que tomó como referencia las investigaciones precedentes, y de manera particular, las cuatro principales funciones del lenguaje postuladas desde la lingüística y la lógica: directiva, informativa, expresiva y argumentativa (Copi, 1969; Jakobson, 1975).

El enfoque de este estudio es mixto: cualitativo y cuantitativo (Hernández, *et al.*, 2006). Se trata de un estudio de casos múltiples (Yin, 2003) donde participaron cuatro profesores de piano que imparten clases a nivel universitario y ocho estudiantes. Al igual que en otras investigaciones, se mantuvo el anonimato de los participantes (Kurkul, 2007), que a su vez desconocían la temática central y objetivos de la investigación (Juslin, *et al.*, 2006). Para observar la interacción entre los alumnos y maestros durante las clases de piano se videograbaron veintitrés clases. Una vez diseñada la categorización para realizar el análisis de la interacción se utilizó el programa Encode (Dubé, 2012) para obtener los resultados del material analizado.

En los últimos años se ha identificado la necesidad de trabajar en investigaciones metódicas sobre las estrategias específicas que se abordan en el aula (Tait, 1992, p. 526). Las investigaciones que se efectúan mediante la observación de la instrucción, pueden tener un impacto positivo sobre las prácticas de los profesores y propiciar una comprensión

mayor sobre el aprendizaje (Henninger, 2012). Los resultados de este tipo de investigaciones comienzan a identificar aspectos de la enseñanza práctica, mediante procedimientos de observación detallada que pueden no ser evidentes para el observador casual (Duke & Simmons, 2006). En nuestro país, hasta el momento no se han realizado investigaciones que se enfoquen en las prácticas pedagógicas de piano, en el nivel de estudios superior. En este sentido, esta tesis es una aproximación metódica y sistemática al estudio de la interacción, y al análisis de las características de la interacción verbal durante las clases de piano a nivel superior.

La estructura general de la presente investigación consiste en tres capítulos y un apartado final donde se discuten los resultados y se presentan las conclusiones de la tesis. El primer capítulo corresponde a los antecedentes y fuentes de la investigación, inicia con una síntesis de las concepciones sobre la interpretación y la pedagogía plasmadas en los tratados pianísticos de Neuhaus (2004), Hofmann (1976), Leimer (1950) y Riemann (1936). Se exponen los planteamientos de la teoría del constructivismo y el aprendizaje significativo, vinculados con la interacción y la verbalización. Luego se presentan las investigaciones recientes desde la psicología y pedagogía de la música, principalmente aquellas relacionadas con las estrategias pedagógicas y la interacción durante las clases de música. Finalmente, se describen las categorías de análisis de la interacción empleadas en investigaciones precedentes, así como también, las funciones del lenguaje desde la lingüística y la lógica.

En el segundo capítulo se expone la metodología empleada y la categorización propuesta para el análisis de la interacción. Contiene la descripción de los objetivos particulares, las características generales del estudio, los lineamientos éticos a seguir y, una breve reseña del programa empleado para llevar a cabo el análisis. De igual forma, se exponen las características de los fragmentos de las clases a analizar, y finalmente, se describen las categorías y subcategorías empleadas para el estudio de la interacción durante las clases de piano.

El tercer capítulo contiene los resultados obtenidos del análisis. Es decir, los porcentajes globales de las distintas formas de interacción durante las secciones de clase analizadas y

las características de las participaciones verbales. Principia con los resultados globales del estudio, después se presentan las características específicas de las clases de cada uno de los profesores participantes y, finalmente, se presentan los resultados en relación al nivel de estudios y al grado de familiaridad que los alumnos tienen con las obras.

Por último, se encuentra el apartado de discusión y conclusiones, donde se hace una reflexión sobre los resultados obtenidos y se describen las coincidencias y divergencias con las investigaciones precedentes de la enseñanza instrumental.

Esta investigación, si bien es una aproximación al fenómeno de la pedagogía pianística en un contexto específico, evidencia la riqueza y la complejidad de la enseñanza instrumental. A la par, es una invitación a seguir explorando y reflexionando sobre las formas de interacción de los profesores y alumnos, y de manera particular, sobre la interacción verbal que tiene lugar durante las clases de piano y sus posibles repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Capítulo I

### Los escritos de piano, las teorías educativas y las investigaciones en torno a la interacción

La presente investigación sobre interacción y pedagogía pianística implicó, por un lado, procurar un panorama sobre las estrategias y concepciones de la enseñanza e interpretación pianística; por otra parte, estudiar las teorías pedagógicas que se relacionan con la interacción y la verbalización desde el campo de la pedagogía general y, conocer las investigaciones recientes sobre las estrategias pedagógicas y la interacción durante las clases de música desde la psicología y la pedagogía de la música.

Para tener una aproximación a las estrategias y planteamientos propios de la enseñanza e interpretación pianística, se recurrió a los escritos de piano de cuatro autores: Riemann (1936), Leimer (1950), Hofmann (1976) y Neuhaus (2004). En ellos puede encontrarse una amplia gama de principios y reflexiones que guiaban sus prácticas pedagógicas; estos escritos funcionan como registros de las clases y de la experiencia pedagógica en el ámbito pianístico.

Particularmente se hará referencia a dos de las teorías pedagógicas que se relacionan con la interacción y la verbalización dentro del campo de la pedagogía general. Estas son: el constructivismo y el aprendizaje significativo. Para ambas teorías, el lenguaje tiene un papel esencial y operativo en la configuración de nuestros pensamientos. Mediante el lenguaje, los seres humanos representan y dan sentido a sus experiencias (Vygotsky, 1995; Ausubel, 2000, Mercer, 1997), por lo que, la externalización verbal de la experiencia juega un papel protagónico en la consolidación del aprendizaje.

Las investigaciones actuales en torno a la pedagogía y psicología musical muestran el amplio horizonte y las múltiples líneas de investigación musical científica, y permiten observar la complejidad del fenómeno de la experiencia musical. Se hará énfasis en los estudios que se focalizan en las estrategias de profesores y en la interacción verbal y musical durante las clases de instrumento. Algunos autores referentes son: Goolsby, (1997),

Tait (1992), Woody (2000), Davis (2010), Karlsson y Juslin (2008), Korthagen *et al.* (2006), Simones *et al.* (2013), Kurkul (2007), Zhukov (2006), Reeve (2009), Young *et al.* (2003), Duke (1999), Goolsby (1996), Siebenaler (1997), entre otros.

Para la elaboración de la categorización del análisis de este estudio se recurrió a las categorías propuestas por estudios precedentes y, de manera particular, a las teorías de las funciones del lenguaje propuestas desde el campo de la lingüística y la lógica por: Bühler (1985), Popper (1995), Copi (1969) y Jakobson (1975).

## **1.1 Los escritos de piano: registros de la experiencia pedagógica**

La experiencia musical y pedagógica de los profesores ha sido vital para la propia transmisión y consolidación de la tradición musical interpretativa. Los escritos de piano son en cierta forma un registro de esa experiencia. En ellos podemos encontrar múltiples ejercicios, estrategias de estudio, concepciones sobre la interpretación y principios pedagógicos de sus autores.

Dentro de la tradición pianística existen diversos escritos y métodos encaminados al desarrollo musical y técnico del intérprete. Entre sus autores se encuentran: Attilio Brugnoli, Ferruccio Busoni, Leopoldo Godowsky, Moriz Rosenthal, Alfred Cortot, Heinrich Neuhaus, Hugo Riemann, Karl Leimer, Josef Hofmann, Jozsef Gát, Eduardo del Pueyo (Chiantore pp. 706–726). Algunos de estos métodos están integrados principalmente por ejercicios dirigidos al desarrollo de la técnica y el virtuosismo, como los escritos por Cortot, Brugnoli y Godowski (*ibíd.*, p. 706).

En este apartado se abordarán cuatro escritos específicos: *Piano playing. With piano questions answered* de Josef Hofmann (1976, [1920]), *Manual del pianista* de Hugo Riemann (1936, [1928]), *La moderna ejecución pianística según Leimer-Giesecking* de Karl Leimer (1950, [1931]) y *El arte del piano. Consideraciones de un profesor* de Heinrich Neuhaus (2004, [1958]). La particularidad de estos escritos radica en que sus autores integraron algunas de sus concepciones sobre la interpretación y la pedagogía pianística.

Además, dichos escritos han sido publicados varias veces por lo que es posible presumir que han sido y siguen siendo un referente de la enseñanza e interpretación del piano<sup>1</sup>.

Las ideas plasmadas en estos escritos son un reflejo de la riqueza y problemáticas que envuelven a la tradición de la enseñanza instrumental. En ellos podemos encontrar una amplia gama de principios y reflexiones que guiaban las prácticas pedagógicas de estos pianistas. Del mismo modo, se puede observar que gran parte de los planteamientos se presentan en forma de máximas, mediante sentencias, principios, o proposiciones, presentadas sin mayor explicación o argumentación. Dichas máximas, al no estar acompañadas de los argumentos o explicaciones que los configuren y sustenten dan poca cabida para realizar un ejercicio de evaluación o comparación de las ideas que encierran los distintos escritos. Lo anterior deriva en que los escritos de piano en sí mismos y en conjunto, estén lejos de conformar un cuerpo coherente y sistemático sobre la pedagogía pianística.

Las estrategias y concepciones pedagógicas que se expresan en los escritos de Riemann, Hofmann, Neuhaus y Leimer, se basan principalmente en sus experiencias como alumnos y profesores, en su vida profesional y en su búsqueda como intérpretes. En sus escritos, es posible encontrar temáticas comunes en relación a la técnica, las estrategias pedagógicas, concepciones en torno a la interpretación y sobre las cualidades y destrezas que deben desarrollar los pianistas. Sin embargo y como se mencionó anteriormente, no todas las ideas plasmadas son desarrolladas. Dada la naturaleza de esta investigación, se seleccionaron los planteamientos de los autores en torno a las concepciones sobre la interpretación y la pedagogía, mismos que se agruparon en cuatro temáticas: 1) las concepciones sobre la interpretación pianística, 2) el desarrollo del oído y la producción consciente del sonido, 3) las concepciones y estrategias de estudio, 4) los retos y tareas del profesor de piano.

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, *El arte del piano. Consideraciones de un profesor* de Heinrich Neuhaus ha sido publicado varias veces, entre ellas: en español; 1985 y 2004, inglés; 1973, 1994, 1998 y 2002, francés; 1971, 1996 y 2011, alemán; 1967, e italiano; 1996.



### 1.1.1 Concepciones sobre la interpretación pianística

Los comentarios sobre la interpretación giran en torno a la labor del intérprete, la influencia del intérprete sobre la obra, la interpretación basada en la partitura o en el contexto de la obra, y algunas características de la interpretación.

La interpretación es un momento potencial para la sensibilización y transformación de la vida de los oyentes. La tarea del pianista es tocar la “maravillosa literatura pianística de forma que plazca al auditor, que le haga amar más la vida. Sentir y desear más fuertemente, comprender más profundamente” (Neuhaus, 2004, p. 34). La interpretación va más allá de la reproducción, interpretar “no significa traducir simplemente signos gráficos en sonidos efectivos, sino compenetrar profundamente con la obra, sentirla intensamente e infundirle nueva vida sonora” (Riemann 1936, pp. 102–103) en este sentido, la interpretación es la recreación de las obras.

Hofmann tenía la idea de que el compositor había plasmado todo en la partitura y que para interpretar una obra no había que buscar elementos fuera de ella “¿Por qué hemos de buscar concepciones correctas de una pieza fuera de la pieza misma? ¿Por qué no escuchar su lenguaje específico en vez de extraviarse con los términos o las expresiones de otro arte? La literatura es literatura, y la música es música” (1976, p. 52). Por su parte, Neuhaus afirma que para interpretar cualquier obra es indispensable tener una cultura general amplia y desarrollar un gusto por las bellas artes, así como también, conocer el contexto de la obra y del autor (2004, p. 13). Particularmente concuerdo con Neuhaus y con la idea de que la interpretación va más allá de la partitura. Considero que conocer el contexto de la obra y adquirir una cultura general enriquece al intérprete y le permite tener más elementos para tomar decisiones que justifiquen su interpretación.

Hofmann observa que la interpretación es diversa y que particularidades como “la imaginación, el refinamiento, la sensibilidad, y la visión espiritual del ejecutante” influyen en la interpretación (1976, p. 3). Afirma que “si diez ejecutantes estudian la misma pieza con el mismo grado de exactitud y objetividad (...) cada uno expresará lo que haya absorbido emocional y mentalmente, según sus aptitudes” (*ibíd.*, p. 55). La interpretación

artística se logra cuando “todos los medios de expresión en su infinita variedad están en armonía con la obra, su contenido, su estructura arquitectónica” (Neuhaus, 2004, p. 50). La interpretación artística implicaría entonces, el dominio de los contenidos estructurales de la obra, guiado por la emocionalidad e inteligencia del intérprete.

Si bien, para interpretar una obra “se necesita una considerable dosis de habilidad mecánica” esta habilidad a su vez “(...) ha de estar dominada, absolutamente, por la voluntad”, por una intencionalidad musical. Esto significa que no “todo aquel que tenga una técnica buena y adaptable puede interpretar una pieza con estilo” (Hofmann, 1976, p. 55). Si, tocar con estilo implica tener conocimiento del “conjunto de características que individualizan la tendencia artística de una época”<sup>2</sup> y en el caso de la interpretación, implica exteriorizar este conocimiento de manera audible. Entonces, el profesor toma un papel protagónico, ya que dada su experiencia musical y pedagógica conoce las características estilísticas de las obras, así como, las problemáticas técnicas e interpretativas que conllevan y sus posibles soluciones.

### **1.1.2 La producción del sonido y el desarrollo del oído**

El desarrollo de la escucha consciente requiere de un refinamiento sutil del oído del intérprete. Tener una consciencia auditiva permite percibir y buscar resultados audibles, aumenta el desempeño durante las prácticas de estudio y las audiciones públicas, pero sobre todo, propicia una búsqueda por perfeccionar cada detalle en la interpretación. La coincidencia más recurrente entre los principios pedagógicos de Neuhaus, Hofmann y Leimer es que consideran fundamental desarrollar el oído del intérprete; para ello proponen algunos ejercicios básicos encaminados a la producción consciente del sonido.

Leimer (1950, p. 19) afirma que una de las bases más importantes de su sistema de enseñanza es el entrenamiento del oído. Neuhaus argumenta que si la naturaleza de la música es el “sonido, la preocupación mayor de cualquier intérprete debería ser el trabajo

---

<sup>2</sup> Definición de estilo en el diccionario de la Real Academia Española. Consulta en línea al diccionario de la: <http://lema.rae.es/drae/?val=estilo> . Recuperado el 3 de enero de 2014.

sobre él” (2004, p. 23). Durante sus clases, dedicaba tres cuartas partes del tiempo al trabajo relativo al sonido (*ibíd.*, p. 65). Hofmann hace énfasis en que “oír nuestra propia ejecución es la base más sólida de toda labor musical”, y que la producción no consciente del sonido no sólo provoca un descuido en su calidad y proyección, sino que produce de manera reiterada una serie de errores y modificaciones ajenas a la obra, como notas falsas, variaciones rítmicas y descuido en los valores reales de los silencios (1976, p. 48).

Una de las problemáticas más recurrentes en la interpretación pianística es que “¡la mayoría de los pianistas no se oyen bien a sí mismos!” (Leimer 1950, p.13). Desde que se comienza a estudiar cualquier obra se debe tener cuidado “de escuchar todos y cada uno de los sonidos que se produzcan, de lo contrario toda nota que falte será como una mancha en la placa fotográfica del cerebro” (Hofmann, 1976, p. 23). También se debe poner total atención en las interrupciones y silencios, ya que al igual que los sonidos, son “parte esencial de la música, (...) escuchar la música, no debe interrumpirse un instante” (Neuhaus, 2004, p. 50). Uno de los errores, al estudiar una obra nueva, es pasar por alto múltiples errores rítmicos, de notación, dinámica, y omisión de silencios. Sin embargo, estos errores pueden llegar a convertirse en hábitos difíciles de revertir.

La tarea del profesor es “persistir incansablemente en recomendar que nada debe pasar desapercibido a los oídos” (Leimer, 1950, p. 14). Con la finalidad de desarrollar la percepción auditiva sobre la duración del sonido y sus variaciones en intensidad, Neuhaus propone que se toquen una o varias notas y se mantengan hasta que el oído no pueda percibir la vibración de la cuerda (2004, p. 70). Otro ejercicio de estudio, propuesto por Leimer, es tocar cada una de las notas que componen un acorde con diferentes intensidades para explorar y trabajar a detalle las posibilidades sonoras de un mismo acorde (1950, p. 43). Recomendaban también estudiar las manos separadas para reafirmar la escucha de cada una de las líneas musicales que componen una obra, para posteriormente, hacer diferenciaciones entre las voces o entre el acompañamiento y la melodía (Hofmann, 1976, p. 52; Neuhaus, 2004, p. 82).

Neuhaus y Hofmann coinciden en que es importante que el pianista pueda producir una amplia variedad dinámica. Si bien, el piano “tiene un timbre específico o color, ese color

puede subdividirse en una infinita variedad de matices” (Hoffman, 1976, p. 5), “la primera inquietud de cada pianista ha de ser la adquisición de una sonoridad profunda, plena, susceptible a todos los matices, rica en innumerables gradaciones horizontales y verticales” (armónicas y melódicas) (Neuhaus 2004, p. 43).

La escucha consciente es relevante también porque le permite al alumno explorar en “las inagotables posibilidades de mejoramiento”; de este modo, su práctica “siempre será interesante para él y no lo aburrirá aunque dedique un largo tiempo al estudio de la misma pieza” (Leimer, 1950, p. 14). Una de las tareas más importantes del estudio de la música es desarrollar la escucha autocrítica, ya que “sería absurdo imaginar que podemos deleitar el oído de otros con nuestra ejecución, mientras nuestro propio oído no esté completamente satisfecho” (Hofmann, 1976, pp. 47–48). La susceptibilidad del oído está intrínsecamente relacionada con la experiencia musical, el conocimiento que se tenga de las obras, de su contexto, y la familiaridad que se tenga con el propio instrumento.

### 1.1.3 Estrategias de estudio

En los escritos de piano se mencionan algunas recomendaciones sobre cómo estudiar las obras, el tiempo de concentración, el establecimiento de objetivos durante las prácticas, así como también, la construcción de una “imagen estética” u objetivo sonoro a alcanzar (Neuhaus, 2004, p. 64).

Leimer considera que hay que estudiar las obras lento y “con énfasis exagerado” (1950, p. 33), Hofmann (1976, p. 23), por su parte, dice que a veces es recomendable tocarlas fuerte para desarrollar la resistencia física pero para la mayor parte del estudio recomienda: “preparar el dedo para “atacar con gran fuerza, imaginar un sonido muy vigoroso, pero finalmente, tocar con moderación”, si se toca siempre muy *piano* (suave) “se perderá claridad y es probable que se esfume la pintura tonal que se lleva en la mente, y sobrevendrá la inseguridad”. Personalmente, considero que es recomendable estudiar de todas las formas posibles: *fuerte*, *piano*, con énfasis exagerado, haciendo los movimientos

mínimos etc., con la finalidad de acrecentar la gama de posibilidades sonoras y conocer las distintas formas de producción del sonido.

Otra estrategia propuesta por Leimer (1950, p. 23) es estudiar las obras por fragmentos cortos para que las desigualdades descubiertas por el oído puedan ser corregidas de inmediato. Riemann (1936, p. 52) dice que hay que procurar tocar las obras de principio a fin con la finalidad de lograr la fluidez; además, recomienda tratar de no mirar constantemente las teclas, exceptuando cuando se trate de efectuar un salto excepcional. Ambas ideas son complementarias: por un lado es importante estudiar cualquier obra por fragmentos cortos para poder trabajar a detalle los elementos que la conforman, pero si no se trabaja la obra de principio a fin, no se logrará la unidad y la fluidez en la interpretación. Actualmente, algunos maestros recomiendan estudiar las obras con metrónomo para lograr precisión rítmica y fluidez. Sin embargo, Hofmann (1976, p. 30) y Neuhaus (2004, p. 41) aconsejaban lo contrario; sustentan que la simetría del estudio con metrónomo es antinatural, ya que consideran que el ritmo de la música debe ser análogo al pulso cardiaco.

Un error recurrente en el estudio de ejercicios de técnica elemental es la escasa atención con la que se estudian, “su interpretación distraída o hasta leyendo al mismo tiempo una novela, todo esfuerzo realizado en estas condiciones resulta completamente en vano y estéril; el tiempo que así se emplea es tiempo perdido” (Riemann, 1936, p. 100). El estudio requiere de concentración y sistematización. Para Riemann hay que establecer objetivos a lograr si por ejemplo, “el fin del trabajo es lograr igualdad de sonido, no se debe tolerar ningún acento accidental, ningún *rallentando o accelerando*” (*ibíd.*, p. 25). Decidir objetivos en las prácticas de estudio promueve la autocrítica y la autoevaluación, así como también el reconocimiento de los procesos que se llevaron a cabo para lograr las metas propuestas.

Leimer afirma que “la concentración ininterrumpida fatiga al cabo de 20 o 30 minutos”, y que el estudio sin interrupciones “no puede dar resultados apreciables” (1950, p. 38). De manera similar, Hofmann (1976, p. 22) sugiere “que no se estudie más de una hora, o cuando mucho dos seguidas”. Es preciso mencionar que investigaciones recientes, sustentan que la concentración continua en la práctica instrumental es de una hora como máximo, ya que después de ese tiempo la mente y el cuerpo comienzan a agotarse (Chaffin

& Lemieux, 2006, pp. 24–25). Con fatiga intelectual los dedos se mueven sin ningún objetivo preciso. Estudiar por demasiado tiempo, sin descansos y sin la atención necesaria, podría conllevar incluso al deterioro de la precisión, musicalidad y espontaneidad, además de que puede generar problemas de tensión y agotamiento físico.

Hay que mencionar, además, que Hofmann considera que cada media hora de estudio había que hacer una pausa o “dar un paseo y no pensar más en música” A esta estrategia la denomina “método de desenganche mental” (1976, p. 22).

Hoffman afirma que:

“(…) después de cada media hora, es conveniente hacer una pausa hasta sentirse descansado; bastará con cinco minutos. Hay que seguir el ejemplo del pintor, que cierra los ojos por algunos momentos para obtener, al abrirlos, una nueva impresión de colorido” (*ibíd.*, p. 22).<sup>3</sup>

Hofmann considera sustancial estudiar con espontaneidad, aconseja que no se estudie todos los días de la misma forma afirma: “el que toca todos los días a la misma hora, la misma serie de estudios y las mismas piezas, llegará a adquirir cierto grado de habilidad, tal vez, pero perderá para siempre la espontaneidad para sus interpretaciones” (1976, p. 24). La concentración se va perdiendo también al repetir varias veces la misma tarea (Chaffin & Lemieux, 2006, p. 25). Cabe mencionar que, las ideas en torno a la concentración que Hofmann plantea a partir de su experiencia pedagógica y musical coinciden con los resultados de las investigaciones actuales.

Dentro de la pedagogía pianística existe la idea generalizada de que los pianistas deben poder tocar de memoria en público (Riemann, 1936, p. 31). Los cuatro autores, Riemann (1936, p. 31), Hofmann (1976, pp. 112–113), Leimer (1950, pp. 10, 15, 18) y Neuhaus (2004, p. 32) consideraban necesario el estudio de las obras de memoria. Una vez que se tienen la obra de memoria, la atención se puede focalizar en lograr la unidad en la interpretación, la fluidez y un mayor dominio técnico; además se incrementa la familiaridad con las obras.

---

<sup>3</sup> Cabe señalar que las investigaciones también sugieren que cada hora, o menos incluso, se haga una pausa para recuperar la concentración (Chaffin & Lemieux, 2006, p. 25).

Por otra parte, Hofmann menciona cuatro estrategias o formas de estudiar una composición: en el piano con la con partitura, lejos del piano con la partitura, en el piano sin la partitura y lejos del piano sin la partitura (1976, p. 52). El pianista debe ser capaz de evocar y reconstruir la obra con el piano, sin el piano, con o sin la partitura, dicho de otro modo, debe construir una representación interna y externa sobre la obra y su interpretación.

Hofmann sugiere también que, para profundizar en el “lenguaje específico” de la obra, es necesario hacer “un correcto análisis” que le permita al ejecutante determinar “los puntos de reposo y de clímax”, y configurar un esquema de la interpretación (Hofmann, 1976, p. 53).

Para guiar la interpretación de una obra, es necesario tener una “idea musical” clara a seguir (Leimer, 1950, p. 36), o en palabras de Neuhaus, una “imagen estética” que consiste en “conocer de antemano lo que se quiere obtener de la obra en todos los órdenes: tempo, sonido, expresión, etc.” (2004, p. 22). Duke y Simmons (2006, p. 14) afirman que una característica de los profesores expertos es que tienen una idea musical de cómo debe de sonar la obra, en la cual se basan al corregir la interpretación del alumno.

En cuanto al esquema general de enseñanza de Neuhaus (2004, p. 64), él trabajaba en primer lugar sobre la “imagen estética”, en segundo lugar sobre el sonido, y en tercero sobre el dominio técnico:

Mi método de trabajo consiste en hacer tomar conciencia lo más rápidamente posible al ejecutante de la imagen estética, es decir del contenido, del sentido, de la esencia poética de la música para que él pueda apreciar (nombrar, explicar) a un nivel teórico lo que él tiene que hacer. Una clara concepción del fin ofrece al ejecutante la posibilidad de vislumbrarlo alcanzarlo y encarnarlo en su ejecución (*ibíd.*, p. 16).

Para Neuhaus, la imagen o representación mental de la música es una estrategia que permite tener un objetivo sonoro a lograr; habría que agregar que, además, permite la anticipación en la interpretación. Hay que resaltar que en la cita anterior, Neuhaus menciona que sus alumnos debían desarrollar la capacidad de explicar y argumentar sobre la “imagen estética” y los procesos para consolidarla. Al parecer consideraba relevante las

participaciones verbales de los alumnos para el desarrollo de una mayor comprensión de los objetivos a lograr.

### **1.1.4 Retos y tareas del profesor de piano**

La labor del profesor es compleja; va desde enseñar a estudiar a los alumnos y acrecentar su motivación para tocar, hasta desarrollar su sensibilidad e imaginación. A continuación se hará mención de las anotaciones plasmadas en los escritos de piano de Neuhaus (2004), Leimer (1950) y Hofmann (1976) al respecto.

Una de las tareas del profesor y quizá la más importante es la de enseñar al alumno a estudiar. El profesor “llena bien su cometido insistiendo incansablemente con el alumno sobre la manera de estudiar, y cuidando de que el alumno no se aparte de ella” (Leimer, 1950, p. 37). La madurez de un alumno se mide por su manera de estudiar sin pérdida de tiempo y sin dispersar su atención (Neuhaus, 2004, p. 17). La claridad que logre tener el alumno sobre cómo abordar una obra y cómo resolver las problemáticas de la misma, puede reflejarse no sólo en un menor tiempo para alcanzar las metas propuestas sino también, ser un referente implícito sobre cómo enseñar a alguien más.

La excelencia en la interpretación se adquiere por medio del trabajo sobre “lo que parece un conjunto de meros detalles, y detalles casi insignificantes en su pequeñez” (Hofmann, 1976, p. 22). A cada repetición se descubre algún defecto en la interpretación en el que no se había reparado hasta entonces; a medida que puedan evitarse estos defectos, uno a uno, el alumno se acercará a la esencia de la obra (*ibíd.*, p. 54). En otras palabras, al estudiar una obra es precisamente el trabajo de perfeccionamiento de todas las partes lo que proporciona “las mayores ventajas y el mayor provecho, y asegura a la vez los mejores progresos” (Leimer, 1950, p. 37).

La labor del profesor no se limita a lograr que el alumno adquiriera solidez en su manera de estudiar e interpretar, el profesor también puede “desarrollar y vigorizar el talento del alumno, es decir, hacerlo más inteligente, más honesto, más justo, más seguro” (Neuhaus,



2004, p. 35). De igual forma, Neuhaus (*ibíd.*, p. 13) afirma que, el profesor debería “potenciar el ejercicio de cualquier actividad humana que desarrolle la sensibilidad” del alumno, sin importar “lo que se haga, lo que se piense, ya se trate de comprar patatas en el mercado o de estudiar filosofía, todo está impregnado de colores de un espectro sub-consciente; todo es emoción sin excepción. Las acciones y los pensamientos más racionales no están privados de contenido emotivo” (*ibíd.*, p. 39). Para Neuhaus la enseñanza musical trasciende la música misma e implica un desarrollo integral del alumno, que se refleja no sólo en su proceso artístico sino también en su manera de vivir cotidianamente y en su capacidad de reflexión.

Otra tarea del profesor es fortalecer y acrecentar la voluntad del alumno es decir, su libre determinación, disposición y deseo de tocar, lo cual se refleja de manera directa en la intención musical y el ánimo para resolver los problemas interpretativos. La voluntad musical tiene afianzadas sus raíces en el deseo de expresarse musical y artísticamente; implica no sólo un dominio técnico sino todas nuestras facultades para lograr nuestros propósitos (Hofmann, p. 41). Por su parte Neuhaus (2004, p. 60) resalta que hay que desarrollar la ambición profesional del estudiante, y “animarle a equipararse con los mejores”.

Neuhaus le otorgaba gran importancia a la voluntad y perseverancia del intérprete, sostiene que:

“el que está encariñado hasta lo más profundo de su ser con la música, que trabaja como un condenado que ama apasionadamente la música y su instrumento, vencerá las dificultades técnicas del virtuosismo musical, sabrá hacer vivir la imagen estética y llegará a ser un buen intérprete”. Para Neuhaus “el genio es el amor al esfuerzo” (*ibíd.*, p. 60).

Otra labor del profesor es desarrollar la imaginación del alumno, Neuhaus sugiere hacerlo “a través de bellas metáforas, de imágenes poéticas, analogías con los fenómenos de la naturaleza y de la vida” (2004, p. 32–33). Agrega que, la imaginación es esencial para la resolución de problemas: “con un poco de imaginación, todo lo que es “difícil” complicado, desconocido, insuperable, puede reducirse a algo infinitamente más fácil” y tornarse “simple, conocido, y superable (*ibíd.*, p. 123).

La interrelación entre el alumno y profesor es un factor esencial en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Creech & Hallam, 2010, p. 103). Para Neuhaus, la armonía que se logre construir entre el profesor y el alumno “es la garantía del éxito del proceso pedagógico” (2004, p. 162), donde la experiencia del alumno es fundamental. En palabras del autor, “la base más sólida del conocimiento musical es la que el alumno “adquiere por sus propios medios y por su propia experiencia” (*ibíd.*, p. 29).

Los escritos de Riemann, Leimer, Hofmann y Neuhaus son registro histórico de la experiencia pedagógica instrumental. Las reflexiones de sus autores en conjunto sustentan la idea de una formación integral del alumno y nos plantean como gran reto: equilibrar el desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas, aunado a la inteligencia, voluntad, imaginación, sensibilidad y autonomía del intérprete.

## **1.2 Teorías educativas, interacción y lenguaje**

En el campo de la psicología y pedagogía general se han desarrollado diversas teorías educativas, entre las cuales se encuentran: el constructivismo y el aprendizaje significativo. La teoría del constructivismo, como su nombre lo indica, sustenta que el individuo, mediante su experiencia individual y social, construye el conocimiento. El aprendizaje significativo sostiene que la construcción del conocimiento se lleva a cabo cuando el nuevo conocimiento tiene relevancia y relación con los conocimientos previos del individuo. Para ambas teorías la interacción, la experiencia y la externalización verbal de esta experiencia juegan un papel protagónico en la consolidación del aprendizaje.

### **1.2.1 Constructivismo**

La idea fundamental del enfoque constructivista es que el conocimiento, el aprendizaje y los procesos mentales se originan en gran medida por la necesidad de interpretar la experiencia. Estos procesos son el resultado de una dinámica en donde el sujeto

cognoscente juega un papel decisivo. En este sentido, el conocimiento no existe sólo por las características intrínsecas del objeto de estudio, sino también por los significados que se originan mediante la interpretación del sujeto (Nuthall, 2000, p. 39).

El conocimiento no es el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino más bien “el fruto de la actividad constructiva, a través de la cual las personas leemos, interpretamos y construimos nuestros propios conocimientos” (Coll, 2008<sup>a</sup> pp. 158–159). La interpretación de la experiencia supone integrar los nuevos conocimientos dentro de las estructuras cognitivas existentes. El constructivismo supone que hay siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y que aprender es construir modelos para interpretar e integrar esa información (Pozo, 2007, p. 158).

La construcción individual de los conocimientos que llevan a cabo los alumnos está también inserta en una construcción colectiva que se lleva a cabo entre profesores, alumnos y entorno cultural (Coll, 2008<sup>a</sup>, p. 161). De manera simultánea, existe una construcción individual y social del conocimiento; a estas dos formas de interacción también se les denomina constructivismo psicológico o cognitivo y constructivismo sociocultural.

### **1.2.1.1 Constructivismo psicológico o cognitivo y sociocultural**

Los orígenes del enfoque constructivista se relacionan con los aportes teóricos de Piaget y Vygotsky (Coll, 2008<sup>a</sup>, p. 158). Es posible diferenciar dos enfoques: el constructivismo psicológico o cognitivo influenciado por los planteamientos de Piaget y el constructivismo de orientación sociocultural basado en las ideas de Vygotsky.

El constructivismo psicológico o cognitivo tiene sus raíces en “la psicología y la epistemología genética” concibe que el pensamiento, el aprendizaje y los procesos psicológicos “tienen lugar en la mente de las personas” (*ibíd.*, 2008<sup>a</sup>, p. 159) y que es mediante la interacción entre el ser humano y los objetos que se constituyen las formas de pensamiento.

Para Piaget conocer un objeto significa actuar sobre él y ser capaz de transformarlo. Afirma que es mediante “la acción” que el organismo humano entra en contacto con los objetos externos y pueden conocerlos. Sostiene también, que las acciones y la interacción con los objetos desarrollan sistemas de esquemas reconocibles, es mediante la diversidad de estos esquemas, que el ser humano comprende su realidad y le atribuye significados (1971, p. 23).

El constructivismo de orientación sociocultural también denominado socio-constructivismo o constructivismo social, está fundamentado en las ideas de Vygotsky. El constructivismo social, a diferencia del psicológico, postula que la mente y los procesos mentales no existen como propiedades individuales, sino que son conocimientos contruidos socialmente. El conocimiento se construye primordialmente mediante la interacción entre las personas, las prácticas socioculturales (Coll, 2008a, p. 161) y las prácticas lingüísticas de la comunidad (Vygotsky, 1995 p. 11). Para Vygotsky el lenguaje no es sólo un medio de expresión sino la manera mediante la cual configuramos nuestros actos y pensamientos (*ibíd.*, pp. 11, 39).<sup>4</sup>

Los procesos cognitivos y las relaciones sociales “se entretrejen de forma tan estrecha en el aprendizaje que se produce en la escuela, que es difícil separar unos de otras.” (Perret-Clermont, 1991, p. 59, en Nuthall, 2000, p. 31). Si incorporamos las perspectivas socioculturales y lingüísticas de manera simultánea, es posible ver como el lenguaje y los procesos sociales del aula constituyen vías complementarias a través de la cuales los alumnos adquieren, construyen y retienen el conocimiento (Nuthall, 2000, p. 48). La función del profesor en el proceso de construcción de conocimiento consiste en propiciar una conexión “entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales reflejados en los contenidos escolares” (Coll, 2008a, p. 179).

---

<sup>4</sup> En el caso específico de las prácticas pedagógicas musicales, es posible tejer relaciones entre algunos planteamientos tanto del constructivismo psicológico como del sociocultural. Por un lado, interpretar una obra musical implica una “acción sobre los objetos” (Piaget, 1971, p. 23), es decir sobre las obras, donde la acción de interpretar consiste en transformar una partitura gráfica en sonidos musicales. Si bien el conocimiento musical está ligado de manera implícita a la práctica musical, durante las clases es primordial la interacción verbal entre los alumnos y profesores (la socialización). En este sentido el lenguaje también cumple un papel fundamental en la construcción del conocimiento; es una vía para la externalización de pensamientos, sentimientos, deseos, dudas, etc.

### 1.2.2. El aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo verbal o denominado también como teoría de la asimilación, fue propuesta por primera vez en 1963 por David Ausubel. Por aprendizaje significativo se entiende aquel:

(...) en que la nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir, no arbitraria, con los conocimientos que el alumno ya tiene. Produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía (Martín & Solé, 2008, p. 91).

El aprendizaje significativo se presenta en la medida en que se produzca una interacción entre los nuevos contenidos y algún aspecto ya definido en la estructura del conocimiento del estudiante. Esta interacción será la que permite que sea “la sustancia de la nueva información y no las palabras que hasta ese momento se hayan usado para expresarla, lo que se incorpore como nuevo conocimiento” (*ibíd.*, p. 94).

El aprendizaje repetitivo o memorístico, a diferencia del aprendizaje significativo, se caracteriza por la memorización de proposiciones, en donde la mecanización de contenidos verbales o numéricos no necesariamente implica una relación de significados. A pesar de las marcadas diferencias que pudiera parecer que existen entre el aprendizaje significativo y el memorístico, Ausubel afirma que “no son dicotómicos y que en muchas situaciones prácticas del aprendizaje” son complementarios (2000, p. 31).

Ausubel hace una distinción entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. En el aprendizaje por recepción los contenidos se presentan mediante proposiciones sustanciales que no requieren o implican la resolución de algún problema dado. Mientras que, en el aprendizaje por descubrimiento, los contenidos a aprender no se presentan en su forma acabada, ya que pretende que sea el propio alumno quien desentrañe y revele los contenidos por sí mismo. Además, en el aprendizaje por descubrimiento, el estudiante genera proposiciones sobre las posibles soluciones a los problemas planteados, o bien, a las consecuencias causales de esas soluciones (Ausubel, 2000, pp. 30–32).

En situaciones prácticas educativas, la presentación de proposiciones “basadas en la recepción y en el descubrimiento intervienen sucesivamente”; ambas son necesarias para la resolución de problemas y la construcción de conocimientos (*ibíd.*, p. 31). Ausubel (*ibíd.*, p. 31) afirma que cualquier aprendizaje significativo, repetitivo, por descubrimiento o por recepción se verá influenciado por factores como el sesgo cultural o actitudinal y por las demandas circunstanciales del contexto donde se obtenga y donde se reproduzca el material aprendido.

### **1.2.2.1 El papel del lenguaje en el aprendizaje significativo**

El lenguaje cumple más que una función meramente comunicativa y tiene un papel esencial y operativo en el pensamiento. Al aumentar la capacidad de manipulación de los conceptos y proposiciones, por medio del refinamiento del lenguaje, la comprensión verbal propiciará mayor claridad de los significados haciéndolos más precisos y transferibles. El lenguaje es un facilitador del aprendizaje significativo (Ausubel, 2000, p. 32).

Para propiciar el aprendizaje significativo verbal en el aula Ausubel, Novak y Hanesian (1983, p. 117) consideran necesario lo siguiente:

- a) Que antes de que el profesor presente los contenidos, haga un análisis para determinar qué aspectos ya existentes son más pertinentes y potencialmente significativos.
- b) Que cuando se presentan estos contenidos, el alumno logre tener una conciliación entre las ideas nuevas y las ya establecidas que le permita percibir similitudes y diferencias entre conceptos y proposiciones.
- c) Que exista una reformulación del material aprendido, por parte del alumno, con su propio vocabulario.

### 1.2.2.2 Funciones psicológica, cultural y educativa del lenguaje

El lenguaje es el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos es también uno de los contenidos básicos de aprendizaje, cuyo dominio está encaminado a tratar de impulsar la educación escolar (Mercer, 1997, p. 12). Además, es un instrumento que cumple dos funciones complementarias: la función psicológica (pensar) y la función cultural (comunicar) (*ibíd.*, p. 15). Mediante el lenguaje, los humanos podemos representar nuestros pensamientos y dar sentido a nuestras experiencias y actividades.

La adquisición y consolidación de conocimientos implica un conjunto de procesos cognitivos que permiten la asimilación de nuevas informaciones o experiencias en las estructuras de conocimiento ya existentes. Estos procesos son necesarios para ajustar y conciliar las nuevas experiencias con los conocimiento previos (Nuthall, 2000, p. 86).

Asimismo, el conocimiento adquiere mayor sentido en la medida en que lo compartimos, cotejamos, complementamos y transformamos. El lenguaje “nos permite pensar y aprender de los otros y con los otros” (Coll, 2008b, p. 395). Green & Dixon (1993, p. 235) afirman que el lenguaje es el instrumento por excelencia con el que cuentan los alumnos y profesores para co-construir un contexto de aprendizaje.

La relevancia del lenguaje se ha abordado de manera recurrente también en la filosofía. Por ejemplo, Gottfried Herder (1950) afirma que el lenguaje,

...no es un puro medio de comunicación, sino expresión de la naturaleza específica del hombre. Éste se distingue del animal gracias a la reflexión, y la reflexión es la que crea el lenguaje, fijando el fluir de las sensaciones y los sentimientos mediante la expresión lingüística (...) (en Reale & Antiseri, 1995, p. 60).

Por otra parte, Mercer (1997, p. 104) sustenta que el lenguaje favorece la comprensión de los contenidos y tareas educativas y que los alumnos ante todo “aprenden hablando”. En este sentido y en la dinámica del aula, estarían implícitos dos procesos:

...un proceso de construcción del conocimiento basado en la interacción entre el profesor y los alumnos, cuyas claves habría que buscar en el uso que unos y otros hacen del lenguaje, en sus

intercambios comunicativos; y un proceso de construcción colaborativa del conocimiento, basado en la interacción entre los alumnos, cuyas claves se encontrarían en la manera cómo los participantes utilizan el lenguaje para aprender conjunta y colectivamente” (Coll, 2008b, p. 411).

La identificación y análisis de los intercambios comunicativos “es fundamental para comprender cómo unos y otros utilizan el lenguaje con el fin de enseñar y aprender” (Coll, 2008b, p. 389).

### **1.2.3 Interacción entre alumnos y profesores**

En cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje, los participantes utilizan múltiples y diferentes canales tanto verbales como no verbales para obtener información que les permita participar e interactuar de una forma adecuada.

La interacción que tiene lugar en el aula es un proceso regido por reglas. Los intercambios comunicativos y las conversaciones entre profesores y alumnos siguen ciertas pautas y patrones recurrentes, como por ejemplo, la noción del establecimiento de turno para tomar la palabra, la forma en que se accede a una conversación que ya está en marcha o la forma de cerrar las ideas para dar lugar a nuevas participaciones verbales, etc. (Coll, 2008b, p. 389).

César Coll afirma que el proceso de enseñanza aprendizaje no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a las tareas escolares.

“La actividad auto estructurante del alumno se genera, toma cuerpo y discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que la incluye. La actividad del alumno que está en la base del proceso de construcción del conocimiento se inscribe de hecho en el marco de la inter-acción o inter-actividad profesor/ alumno” (Coll, 1981, en Coll, 1985, p. 63).

El estudio de la interacción, como elemento desencadenante de la construcción del conocimiento, le presenta dos retos a la pedagogía y la psicología:



“...identificar las pautas y secuencias interactivas que favorecen al máximo el proceso de construcción del conocimiento; y mostrar los mecanismos precisos mediante los cuales la interacción profesor/alumno incide sobre la actividad auto estructurante del alumno” (*ibíd.*, p. 63).

Los significados de la interacción están subordinados al contexto específico en el que se manifiesta. La dinámica que se produce en la interacción entre el profesor y el alumno, puede influir y alterar en mayor o menor medida, las expectativas, los intereses y motivación tanto de los alumnos como de los profesores.

### **1.3 Investigaciones en torno a la enseñanza instrumental y la interacción**

En este apartado se hace referencia a las investigaciones sobre las estrategias pedagógicas y la interacción durante las clases de música, desde la perspectiva de la psicología y la pedagogía de la música, y en particular de las estrategias pedagógicas y la interacción durante las clases de música.

Estas investigaciones sustentan que el profesor de instrumento funge como modelo a seguir de manera de explícita e implícita. Las estrategias del profesor, aunadas a las palabras, gestos y la ejecución musical de alumnos y profesores, son los pilares sobre los que se construye la interacción durante las clases. Se ha observado también que, durante las clases de música, es común que los alumnos y profesores construyan relaciones interpersonales estrechas.

Un componente esencial de la interacción durante las clases, además de la ejecución musical, son las participaciones verbales de alumnos y profesores. Las cuales son una forma de exteriorizar su experiencia musical y mostrar su comprensión de los conceptos involucrados.

Se ha observado también que en la pedagogía instrumental los profesores recurren tanto a los comentarios positivos como a la crítica adversa, con el propósito de propiciar una

mejoría en la interpretación del alumno, o una mayor comprensión sobre qué cambios efectuar.

Mediante el análisis de las clases de música es posible conocer los tópicos de enseñanza que se abordan con mayor frecuencia. Otras investigaciones han propuesto distintas categorías de análisis, que tienen como objetivo la observación de la interacción verbal y musical de alumnos y profesores. Los hallazgos de las investigaciones que se mencionarán en los siguientes apartados son, en mayor o menor medida, referencias importantes para el diseño del estudio.

### **1.3.1 Panorama sobre la investigación de la enseñanza instrumental**

Las investigaciones en torno a la enseñanza instrumental nos permiten observar el fenómeno musical desde múltiples ángulos, los cuales han tenido un desarrollo importante en los últimos años. Basta con consultar los estudios de revistas como: *Journal of Research in Music Education*, *Music Education Research*, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *European Journal of Teacher Education*, *British Journal of Psychology*, y *Psychology of Music*.

Algunos de los objetivos de las investigaciones han sido: la búsqueda de parámetros para la construcción de una pedagogía más idónea, la clasificación de los profesores de acuerdo a sus concepciones pedagógicas, la observación de contenidos de enseñanza, el análisis de las estrategias pedagógicas de profesores expertos y novatos, así como también, el análisis de las formas de interacción entre alumnos y profesores durante las clases. Las clases de instrumento son un espacio para el estudio de repertorio, la consolidación de estrategias de estudio y el desarrollo técnico y musical del alumno. De igual manera, durante las clases los alumnos pueden aprender de manera implícita estrategias pedagógicas y concepciones sobre la interpretación.

Se ha recopilado información para conocer cuáles son las habilidades musicales que han desarrollado y utilizado con mayor frecuencia los pianistas, y se ha observado que la relevancia de estas habilidades depende en gran medida de la actividad profesional que

desempeñen, ya que no son las mismas necesidades las que tiene un profesor universitario, un concertista, o un profesor de nivel medio superior (Young, M., 2013, p. 66). La labor de los profesores y alumnos durante las clases es protagónica para la determinación y desarrollo de las habilidades musicales.

Ericsson *et al.* (1993, p. 384) encontraron que los pianistas “expertos” habían acumulado un promedio de más de 10.000 horas de práctica deliberada, equivalente a 20 años de práctica, en comparación con aproximadamente 2000 horas para los pianistas con menor experiencia. Recientemente se complementó esta teoría y se sugiere que la *experticia* en la música va más allá de la práctica deliberada, que factores como la edad en que se inicia el estudio de la música, la inteligencia, la personalidad y el esfuerzo, son cruciales para el desarrollo musical del intérprete (Hambrick, D. Z., *et al.*, 2013, pp. 8–10).

La decisión de impartir clases no siempre ha sido la opción inicial de los intérpretes (Gaunt, 2008, p. 238; Elgersma, 2012, p. 415). Varios de ellos deciden dar clases para tener una estabilidad profesional; eso no implica que no terminen identificándose y comprometiéndose con su labor docente. En el ámbito musical los profesores de instrumento aprenden a enseñar trabajando y toman como referencia sus propias experiencias como aprendices (Gaunt, 2008, p. 220).

Es raro encontrar profesores de instrumento que hayan asistido a cursos de pedagogía (Gaunt, 2008; Sinsabaugh, *et al.*, 2009, p. 97–99). Incluso, algunos autores sostienen que hay una marginación hacia la pedagogía y la labor de los educadores por parte de los instrumentistas (Jorquera, 2008, p. 347). Un acercamiento a las investigaciones de la pedagogía y la psicología de la música permitiría a los profesores tener una comprensión más amplia sobre cómo lograr un mayor desempeño musical personal y de sus alumnos, así como tener una mayor comprensión sobre cómo emplear las diversas estrategias pedagógicas.

Otros estudios han afirmado que las estrategias pedagógicas se derivan de concepciones de los profesores (Bautista *et al.*, 2009; Sinsabaugh *et al.*, 2009; López-Íñiguez & Pozo, 2013). Estos estudios integran una muestra amplia de las concepciones de profesores

universitarios; sin embargo hasta el momento se han centrado sólo en conocer las concepciones mediante cuestionarios, y no se ha observado si esos resultados se reflejan verdaderamente en las prácticas pedagógicas.

Algunas líneas de investigación que giran en torno a las estrategias pedagógicas y la interacción durante las clases de música son: la observación de tópicos de enseñanza (Zhukov, 2004); la motivación durante las clases (Kupers; McPherson, *et al.*, 2013); el modelado (Dickey, 1992); el lenguaje gestual (Kurkul, 2007); la comparación entre la instrucción verbal y el modelado (Dickey, 1991); la interacción verbal (Zimmerman, 1971; Ralph, 1975; Gorham, 1988; Costa-Giomi *et al.*, 2005; Frey, 2007); los efectos de la corrección verbal (Duke & Henninger, 1998); las narrativas durante las clases (Hyry-Belhammer & Kaisa, 2011); el uso de metáforas (Barten, 1998), la emoción en la interpretación (Zijl & Sloboda, 2011), y la expresividad en la música (Woody 2000; 2006; Gabrielsson & Juslin, 2003; Karlsson & Juslin, 2008; Karlsson 2012). Algunas de las ideas planteadas en estos estudios son centrales para esta investigación y se desarrollan en los siguientes apartados.

### **1.3.2 Relaciones entre alumnos y profesores**

En este apartado se hace referencia a algunos hallazgos de las investigaciones de Gaunt (2008), Persson (1995), Schmidt (1989), Zhukov (2006), Creech & Hallam (2010), y Lamont (2002), en torno a las relaciones interpersonales que construyen los alumnos y profesores durante las clases de música.

En el contexto de la enseñanza musical las clases de instrumento se llevan a cabo de manera individualizada. Además, con frecuencia los alumnos toman clases con el mismo profesor durante varios años, por lo que es común que los profesores y alumnos lleguen a sentir afecto mutuo y construyan relaciones interpersonales estrechas. En un estudio realizado por Gaunt (2008, p. 231–232), los profesores describieron sus relaciones interpersonales de la siguiente manera: 1) combinación entre tratar con un paciente y tener

una amistad, 2) una colaboración, 3) una amistad, 4) relación doctor-paciente, y 5) un familiar cercano.

Otro estudio reporta que varios estudiantes de música de nivel de conservatorio desean construir una relación fuerte con sus profesores de instrumento, tener un “padre musical” (Persson, 1995, p. 10). Dada la intensidad y las expectativas de las clases individualizadas de música, algunos profesores reportaron haber tenido dificultades personales con sus alumnos. Además, afirman que estar en contacto con tantos alumnos y tener un relación tan directa con ellos es fatigante y requiere de mucha energía emocional (Gaunt, 2008, p. 233).

Los estudiantes de carácter extrovertido o introvertido reaccionan y perciben de diferente manera la realimentación con el profesor. Schmidt (1989, p. 118) afirma que los estudiantes introvertidos reaccionan a los comentarios del profesor de una manera más intensa y personal, a diferencia de los extrovertidos. Los profesores de instrumento tienen que tomar en cuenta la personalidad del alumno a la hora de proporcionar realimentación. Al parecer, la respuesta de los alumnos y profesores a una misma realimentación es distinta también en función del género (Zhukov, 2006, p. 23).

Se ha encontrado que la interacción entre alumnos y profesor es un factor esencial para la enseñanza-aprendizaje y puede ser decisiva en la determinación del nivel de experiencia musical que alcance el alumno (Creech & Hallam, 2010, p. 103). Lamont (2002, p. 56) menciona que el agrado que los alumnos sienten por sus profesores ha influido no sólo en la identidad del alumno sino también en el hecho de que los alumnos decidan o no convertirse en músicos profesionales.

### **1.3.3 Estrategias pedagógicas**

Diversas investigaciones se han dado a la tarea de examinar las relaciones entre los comportamientos de los alumnos y los profesores, y las posibles implicaciones en el desempeño de la clase, entre ellos se encuentran las investigaciones de Kennell (2002),

Simones, *et. al.* (2013), Goolsby, (1997), Tait (1992), Woody (2000), Davis (2010), Karlsson y Juslin (2008), Korthagen *et al.* (2006), Simones *et al.*, (2013) y Kurkul (2007).<sup>5</sup>

Una clase de música es una conversación entre cuatro elementos principales: el estudiante, la música, el instrumento, y el profesor (Kennell, 2002, p. 253). La comunicación en este contexto se lleva a cabo a través de tres canales: verbales, musicales y gestuales (Simones, Schroeder & Rodger, 2013, p. 3). Dado que las diversas formas de interacción entre los profesores y alumnos se presentan simultáneamente, su estudio se torna complejo (Goolsby, 1997 p. 31).

Tait considera que, a grandes rasgos, el profesor utiliza tres formas de interacción: verbal, modelado y gestual (Tait, 1992, p. 525). Woody (2000, p. 20) por su parte, considera que los profesores abordan la enseñanza de la interpretación mediante tres estrategias de instrucción:

- a) Enfocándose en las emociones y sentimientos del intérprete (mediante metáforas, imágenes mentales, narraciones y anécdotas).
- b) Enfocándose en las propiedades del rendimiento interpretativo y acústico (dinámica, variaciones en la articulación, sonoridad del instrumento, entre otros).
- c) Haciendo uso del modelado e imitación (o gestos ilustrativos).

De manera similar, Karlsson y Juslin (2008, p. 314) observan cuatro estrategias pedagógicas generales del profesor:

- a) La instrucción verbal, en donde el profesor habla sobre la obra, la técnica y estilo.
- b) El modelado, en donde el profesor funge como modelo o guía a imitar por el alumno.
- c) La realimentación (o *feedback*), donde el profesor provee información sobre lo que ha estado bien o mal en la interpretación y por qué.
- d) El uso de metáforas y analogías.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> La mayoría de las estrategias mencionadas en este apartado serán parte de las categorías de análisis de esta investigación.

Los resultados de ambas investigaciones (Woody, 2000; Karlsson & Juslin, 2008), coinciden en que las estrategias verbales y el modelado son más recurrentes que el uso del lenguaje metafórico y las imágenes mentales.

Otros estudios y ensayos sostienen que los profesores recurren a las metáforas y analogías para abordar la expresividad en la música<sup>7</sup>. A partir de la experiencia, la metáfora facilita la creación de “nuevas formas de entendimiento” (Davis, 2010, p. 235). Lakoff y Johnson (1980, p. 96), afirman que “la mayor parte de nuestro sistema conceptual está estructurado metafóricamente, es decir, la mayoría de los conceptos se entienden parcialmente en términos de otros conceptos”. La experiencia es medular en la configuración y comprensión del lenguaje metafórico, “la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (*ibíd.*, p. 41).

Las metáforas proponen una experiencia y pueden coadyuvar a la imaginación del intérprete (Neuhaus, 2004, p. 32). Los profesores recurren constantemente a las metáforas por ejemplo; para referirse a algún efecto o sonoridad deseada, o para hablar de la posición de los dedos sobre el teclado (*ibíd.*, p. 70). Sin embargo, no se ha observado si las metáforas y analogías fortalecen el entendimiento, o si en ciertas ocasiones generan ambigüedad o confusión.

Por otro lado, se ha afirmado también que la estrategia de modelado de los profesores ocurre con poca frecuencia y por intervalos temporales breves (Cavit, 2003, p. 223; Kostka, 1984, p. 115)<sup>8</sup>. Un estudio comparativo entre la eficiencia de la instrucción verbal y del modelado realizado por Dickey (1991 p. 133) sostiene que el modelado desempeña un papel más importante del que comúnmente ocupa. Sugiere que el incremento del modelado podría desarrollar la audición y mejorar el desempeño interpretativo.

Otra estrategia recurrente, encaminada a la expresividad y significatividad de la música son las narraciones. El uso de narrativas e historias improvisadas por los propios alumnos pueden ayudar a perpetuar la comprensión de la música y puede aumentar las capacidades

---

<sup>6</sup> Las cuatro estrategias de instrucción observadas por Karlsson y Juslin (2008): instrucción verbal, modelado realimentación y metáforas forman parte de las categorías para el presente estudio.

<sup>7</sup> El lenguaje metafórico, es también una categoría de análisis de este estudio.

<sup>8</sup> El modelado del profesor es una de las categorías de análisis de este estudio

de desempeño de los estudiantes (Davis, 2010, p. 18). Las anécdotas y narrativas apoyan la reflexión del estudiante, ofrecen una manera atractiva y creativa para abordar los contenidos y facilitan la experiencia significativa (Korthagen *et al.*, 2006, p. 1030).

Uno de los campos menos estudiados en la pedagogía de la música es la comunicación e interacción no verbal o gestual (Kurkul, 2007, p. 328). A grandes rasgos existen dos áreas de estudio del lenguaje no verbal: el paralenguaje (o paralingüística), que se refiere a los elementos como el tono, el volumen, la fluidez o vacilaciones, y la cinésica; el estudio de los patrones de movimiento del cuerpo humano en la interacción verbal, como expresiones faciales, movimientos con las manos, etc. Los comportamientos no verbales de los maestros, como la sonrisa, la entonación de su voz y la posición del cuerpo relajado, son variables que ayudan a generar seguridad en los estudiantes (Gorham, 1988, p. 40). El lenguaje gestual juega un papel protagónico en la enseñanza de la interpretación musical (Simones *et al.*, 2013; Kurkul, 2007).<sup>9</sup>

Durante las clases, la realimentación del profesor influye en la disposición, motivación y expectativa de los alumnos. Del mismo modo, se ha observado que la satisfacción que tenga el profesor sobre su trabajo depende, en buena medida, de las respuestas verbales y no verbales que los estudiantes hayan tenido durante las clases (Timothy *et al.*, 2004, p. 160).

### **1.3.4 La motivación y la crítica adversa**

La realimentación positiva y negativa desempeña un papel protagónico en las prácticas pedagógicas de los profesores de instrumento. Los comentarios favorables y las críticas adversas pueden tener un impacto directo en la motivación del alumno.

La motivación del estudiante no es un atributo individual sino un proceso que se alimenta de la relación alumno-profesor (Meyer & Turner, 2002; Kupers *et al.*, 2013, p. 2). De manera explícita e implícita los profesores fungen como modelos y pueden ser una

---

<sup>9</sup> Dentro del lenguaje gestual se pueden contemplar la gestualidad de manos que hacen los profesores para acompañar la interpretación del alumno, o para marcar el pulso. En esta tesis se hará referencia a ellos como: modelado de apoyo.



fuerza motivadora para sus alumnos (Campbell, 1991, en Gaut, 2008, p. 215). A grandes rasgos se distinguen dos tipos de motivación: la motivación intrínseca (auto-determinado) y la motivación extrínseca (factores externos). La motivación intrínseca y extrínseca, puede coexistir y pueden contribuir a resultados exitosos por ejemplo, cuando un instrumentista práctica porque intrínsecamente desea tocar mejor, pero también, porque quiere ganar un concurso importante (motivación extrínseca) (Kupers *et. al.*, 2013, p. 2).

Si bien la práctica es vital en el desarrollo de la capacidad de los músicos, el tiempo de práctica no es el único factor importante; quizá sea más determinante en la eficacia la motivación que tenga el estudiante (McCormick, & McPherson, 2003, pp. 38, 48). Reeve (2009, p. 162) propone tres estrategias generales del profesor para propiciar la motivación del alumno:

- Dar la bienvenida a los pensamientos de los estudiantes, sentimientos y comportamientos.
- Adoptar la perspectiva de los estudiantes.
- Motivar la capacidad de los estudiantes de autorregulación y autonomía.

Motivar, en este contexto, significa promover la autonomía y la autorregulación del estudiante. La motivación no estriba en si los comentarios que hace el profesor sobre la interpretación del alumno son positivos o negativos, sino en el impacto que logren tener a corto y largo plazo en la conformación de la autonomía del estudiante.

Ha habido una tendencia por relacionar la eficacia del docente en proporción inversa a la cantidad de realimentación negativa empleada durante las clases. Sin embargo, no hay suficientes evidencias empíricas para afirmar que una mayor realimentación positiva del docente genera una actitud más positiva del estudiante, una mayor atención o que incremente sus logros (Duke, 1999, pp. 14–15). En la instrucción instrumental la crítica adversa (*negative feedback*) desempeñan un papel protagónico en las prácticas pedagógicas de muchos excelentes maestros (*ibíd.*, pp. 14–15).

Duke (*ibíd.*, p. 16) afirma que, las tasas relativamente altas de los comentarios negativos y la crítica adversa, pueden funcionar positivamente cuando la realimentación se dirige

hacia las habilidades de desempeño de los estudiantes, y cuando los estudiantes tienen la oportunidad de corregir los comportamientos hacia los que la realimentación negativa se dirige. El éxito de la realimentación durante las clases depende no sólo de si es positiva o negativa, sino también, y quizás más importante aún, del fracaso o logro de los objetivos planteados por el profesor mediante ella.

### **1.3.5 Sobre la participación verbal de los alumnos**

La participación verbal de los alumnos es una forma de externalización de su propia experiencia musical, sus emociones, pensamientos y dudas. Mediante las palabras también, pueden mostrar su comprensión de las metas y de las tareas a realizar. Las participaciones verbales pueden ser un ejercicio de reflexión del alumno que promueve la significatividad del aprendizaje.

Las palabras se vuelven útiles cuando los estudiantes logran describir y expresar (con sus propias palabras) su percepción y experiencia sobre los eventos musicales (Tait, 1992, p. 527). De igual forma, LeDuox (1996, p. 126) afirma que, las personas que pueden clasificar sus experiencias mediante palabras tienen mayores herramientas para comunicarlas y exteriorizarlas verbalmente en comparación de quienes no pueden. Las respuestas verbales del alumno son importantes porque le permiten exteriorizar su experiencia musical y mostrar su comprensión de los conceptos involucrados.

En este sentido, los profesores deberían incluir actividades que desarrollen el vocabulario y respuesta de los estudiantes (Johnson, 2011, p. 268) con la finalidad de aumentar las experiencias reflexivas sobre la escucha, el estudio y la interpretación de la música.

Frey (2007, p. 79) afirma que los alumnos muestran mayores progresos musicales al desarrollar su destreza para hacer preguntas pedagógicas. En un estudio realizado por Yarbrough y Price (1989, p. 184) sobre las secuencias de la instrucción verbal, observaron que durante las clases de setenta y nueve profesores de educación media superior (de banda

y coro) menos del 2 % de la instrucción verbal consistía en hacer cuestionamientos. Carpenter (1988, en Goolsby, 1997, p. 34) realizó un análisis descriptivo sobre los comportamientos verbales de profesores (de coro, banda y enseñanza musical en general) e informó que sólo el 3,3 % de la instrucción verbal consistió en preguntas.

Para propiciar la externalización de la experiencia musical y en particular de las emociones involucradas en la interpretación, Elliott (2011, pp. 58–59) sugiere:

- Utilizar narrativas para que los estudiantes otorguen sentidos y significados a la música.
- Alentar a los estudiantes a centrarse en sus emociones musicales al hacer y escuchar música.
- Alentar a los estudiantes a usar palabras para nombrar sus emociones
- Discutir sobre sus experiencias, ya sean: visuales, táctiles, físicas y de movimiento.

La exteriorización verbal de las emociones y pensamientos, las descripciones de las obras, las preguntas y discusiones sobre la interpretación; estimulan la reflexión del estudiante, aumentan su desempeño, y favorecen la experiencia significativa.

En esta investigación de tesis, se analizan las características y funciones de las participaciones verbales de los alumnos durante las clases de instrumento.

### **1.3.6 Contenidos de la enseñanza e interacción durante las clases**

Un objetivo recurrente del análisis de las clases de música es la observación de los contenidos de enseñanza y la frecuencia con la que éstos se abordan durante las clases. Algunos de estos estudios observan si los contenidos varían en función de la experiencia pedagógica del profesor o al género del alumno y profesor. Otros estudios se han dado a la tarea no sólo de describir los contenidos de enseñanza sino de observar la interacción musical y verbal durante las clases y extraer resultados cuantificables.

Carpenter (1988) realizó un estudio donde participaron veintiséis directores de banda a nivel secundaria; él informó que la instrucción verbal se enfocó principalmente en el ritmo, la articulaciones, el estilo, la dinámica, la expresión, el tempo, la entonación, las notas y el balance (en Goolsby 1997 p. 23). Por su parte, Goolsby (*ibíd.*, p. 27) observó y comparó los tópicos abordados durante las clases de directores de bandas novatos y expertos. Algunas de las variables temáticas observadas por Goolsby fueron: postura, ritmo, corrección de notas, dinámica, respiración, afinación, claridad de sonido, balance, articulación, estilo y expresión. Los resultados muestran que los profesores experimentados abordaron todos los tópicos con mayor frecuencia, a excepción de las correcciones de notas y la respiración. Además, los profesores con mayor experiencia hicieron mayor énfasis en el estilo, la dinámica, la articulación y la expresión (*ibíd.*, p. 31–33).

Zhukov, K. (2006, p. 26) sustenta que las temáticas en las clases de instrumento pueden variar en función al género de los profesores y alumnos. Entre los contenidos pedagógicos en los que se enfocó su estudio se encuentran: la afinación, el ritmo, el tempo, la dinámica, la expresión, la articulación, la técnica, la estructura, las grabaciones, el repertorio y los libros. Los resultados mostraron que las profesoras abordaron con mayor énfasis la afinación, el ritmo, la expresión y la articulación, mientras que los profesores hicieron mayor énfasis en la estructura y la técnica. Una diferencia sobresaliente entre los resultados fue que durante las clases de los estudiantes se abordó más la estructura, mientras que en las clases de las estudiantes se abordó más la expresión.

Young, Burwell y Pickup (2003, p. 147) observaron que durante las lecciones de nueve profesores de música a nivel secundaria, éstos ocuparon entre 72% y el 93% de la participación verbal, mientras que los estudiantes apenas entre el 7 % y 18%. Del tiempo total de clase, el 58 % de las participaciones verbales estuvieron enfocadas en la técnica.

En el caso de la instrucción musical individualizada, Kostka (1984, p. 115) realizó un estudio donde participaron cuarenta profesores y noventa y seis alumnos (niños, jóvenes y adultos). Uno de los resultados fue que la participación verbal del profesor ocupó entre el 39% y el 43%, y la participación verbal de los alumnos entre el 10 % y el 15 %. Las

participaciones musicales del alumno ocuparon entre el 53% y 60% del tiempo, y el modelado del profesor entre el 2.8 y el 5.5 %.

Simones, *et. al.*, (2013, p. 9) encontraron que durante las clases de tres profesoras de piano experimentadas (con más de 20 años de trayectoria pedagógica), el 42% se dedicó a la interpretación musical, el 43% del tiempo se verbalizó.

Durante las clases de instrumento de cinco profesores universitarios, Juslin y Karlsson (2008, p. 316) encontraron que la participación verbal ocupó el 61%; de ese porcentaje, 45% le correspondió a los profesores y el 16% a los alumnos. El 39% del tiempo fue dedicado a la interpretación; el 25% fue ocupado por los alumnos, el 9% por el modelado de los profesores, y el 5% se dedicó a la interpretación conjunta profesor-alumno.

En general los resultados mencionados coinciden en que la participación verbal del profesor durante las prácticas pedagógicas musicales individuales y grupales, ocupa mayor tiempo que la ejecución musical y la participación verbal de los alumnos, y que el modelado del profesor.

Sin embargo, estos estudios no proporcionan suficientes detalles, sobre cómo analizan o clasifican los tiempos en los que se presenta una interacción mixta, es decir cuando de manera simultánea acontecen dos forma de interacción, por ejemplo, cuando el alumno toca y el profesor habla al mismo tiempo, o cuando el profesor habla y toca simultáneamente. En la presente investigación se decidió considerar categorías específicas para las formas de interacción mixta.

## **1.4 Hacia una categorización de la interacción**

La categorización empleada para el análisis metodológico de esta investigación se basó tanto en las categorías de análisis de la interacción verbal y musical de investigaciones precedentes, como en las funciones del lenguaje propuestas desde la lingüística y la lógica: directiva, informativa, expresiva, argumentativa. En las categorizaciones de análisis de estudios precedentes, es posible encontrar referencias sobre las funciones del lenguaje, por ejemplo las sugerencias del profesor (directivas), las referencias, descripciones y preguntas (informativas) y el uso de metáforas, la realimentación positiva y negativa (expresiva). El estudio de las diversas teorías sobre las funciones del lenguaje permitió la estructuración de las categorías de análisis de esta investigación.

### **1.4.1 Categorías para el análisis de la interacción**

Las categorías empleadas para el análisis de la interacción de las clases se centran principalmente en la interacción verbal, la interacción musical, y la interacción verbal y musical. A continuación se describirán las categorías de análisis empleadas en distintos estudios que fueron un referente para el diseño de la categorización de este estudio. Cabe señalar que las categorizaciones para el análisis de la interacción son diversas ya que cada autor ha establecido sus propias categorías a observación.

A partir de una revisión bibliográfica de los estudios experimentales y descriptivos publicados entre 1972 y 1997, Duke (1999, pp. 3–4, 21) afirma que las investigaciones sobre las intervenciones verbales contemplan algunas de las siguientes categorías:

- Intervenciones del profesor: directivas, preguntas, información y realimentación (*feedback*).
- Intervenciones del estudiante: información y preguntas.

Cavitt (2003, p. 221) en su análisis descriptivo sobre la corrección de errores en la enseñanza instrumental, (aunque no proporcionó detalles sobre los resultados) mencionó que realizó un primer análisis verbal basándose en las siguientes categorías:

- Directiva
- Información
- Preguntas
- Realimentación positiva
- Realimentación negativa

Rostvall y West (2001, en Karlsson & Juslin, 2008, pp. 309–310) hacen un análisis sobre el uso del lenguaje durante las clases de música, a partir de cinco categorías:

- Preguntas
- Instrucciones y órdenes
- Razonamientos analíticos y explicaciones de causa y efecto
- Expresiones de acompañamiento que guían una conversación (como; “ok”, “claro”)
- Enunciados expresivos que abordan la emoción

Dadas las similitudes, es posible suponer que las categorías utilizadas por Rostvall y West tienen su origen en las funciones del lenguaje propuestas desde la lingüística y la lógica (abordadas en el siguiente apartado).

Goolsby (1996 p. 24) se propuso explorar si el contenido de las formas de participación que hacían treinta directores de banda durante las clases, diferían entre los profesores expertos (8 años de experiencia), los profesores novatos y los estudiantes-profesores. Los aspectos que se observaron durante los ensayos fueron (*ibíd.*, p. 28):

- Demostraciones del profesor: los maestros se detienen y modelan o demuestran algún aspecto de la música.
- Explicaciones: instrucción donde los aspectos específicos de rendimiento se explican.
- Comentarios positivos de realimentación no específicos: por ejemplo: grande, fantástico y maravilloso.

- Comentarios positivos de realimentación específicos: incluye también las aprobaciones y elogios. Ejemplos: el tema suena maravilloso, son músicos fantásticos, suenan como los grandes.
- *Again* (de nuevo): el uso de sólo esta única instrucción, nunca en combinación con otra instrucción verbal, siempre de forma aislada.
- *Watch* (observa, vigila, atención): el uso de esta palabra de instrucción, por lo general en combinación con la variable de rendimiento. Ejemplo: atención al ritmo o tempo.
- *One more time* (una vez más): frase usada por los profesores que indica que no será la última vez.
- No instrucción: el número de veces que los profesores se detienen y reinician sin dar ninguna instrucción verbal o comentario que indique que el conjunto debe reiniciar.
- Preguntas cerradas: preguntas para las que existe una respuesta única correcta que transmite algo que aprender y / o recordado, o instrucciones para lo que ha ocurrido o está por ocurrir. Ejemplos: ¿quién es el compositor de la obra? ¿vamos a tocar de memoria cierto?
- Preguntas vagas: preguntas que carecen de señales suficientes para que los estudiantes respondan con la respuesta deseada.

Los profesores con menor experiencia (estudiantes-profesores), se caracterizaron por hacer un mayor número de preguntas vagas, detener y reiniciar sin proporcionar instrucciones verbales o realimentación, mencionaron con más frecuencia la palabra *one more time*, y emitieron elogios con más frecuencias que los profesores expertos. Los profesores novatos obtuvieron los puntajes más bajos relacionados con las demostraciones y explicaciones del profesor. Los profesores expertos sobresalieron por hacer demostraciones, dar explicaciones, hacer comentarios positivos específicos, hacer preguntas cerradas y mencionar con mayor frecuencia las palabras *watch* y *again* (*ibíd.*, pp. 30–31).

Por otra parte, se ha observado que el lenguaje durante las clases de instrumento puede variar en función del género. Zhukov (2006) realizó un estudio donde compararon la



participación verbal de profesores, profesoras, alumnos y alumnas. Algunas de las categorías empleadas enfocadas en las verbalizaciones fueron:

- Cometario global positivo
- Cometario específico positivo
- Comentario negativo global
- Comentario negativo específico
- Preguntas generales
- Preguntas específicas
- Respuestas
- Explicaciones
- Directivas generales
- Sugerencias sobre la práctica
- Planeación futura

Entre los resultados se encontró que las profesoras hicieron más sugerencias sobre la práctica y respondieron a más preguntas. Y los profesores dieron más directivas generales y más explicaciones que las profesoras. También se encontró que durante las clases de las profesoras, los alumnos y las alumnas tocaron más tiempo, hicieron más preguntas específicas y hubo una mayor interacción social. En las clases de los profesores, los alumnos y las alumnas mostraron estar más de acuerdo con los planteamientos en clase y realizaron más bromas que en las clases de las profesoras (*ibíd.*, p. 30).

Asimismo, encontraron que en las clases dirigidas a mujeres se hicieron más participaciones verbales directivas y que las alumnas se disculparon con menos frecuencia que los alumnos (*ibíd.*, p. 28). Por su parte, los estudiantes de género masculino recibieron más comentarios específicos negativos y más preguntas específicas (*ibíd.*, p. 31).

Siebenaler (1997, pp. 8–9), realizó un estudio para observar si había diferencias en la interacción de 13 profesores expertos de piano con dos alumnos: un alumno adulto (mayor de 24 años) y un niño (entre 7-13 años). Los comportamientos verbales y de desempeño de los docentes fueron codificados mediante las siguientes categorías:

- Aplaudir / cantar: El maestro canta, aplaude, lleva a cabo y / o cuentas para fines de demostración.
- Toca: El profesor demuestra en el teclado o toca junto con el estudiante.
- Toca y habla: incluye cualquier tipo de verbalización del profesor mientras está tocando el teclado.

- Directiva general: La instrucción de los maestros es inespecífica. La directiva no proporciona información específica sobre la forma en que la tarea se va a realizar.
- Directiva específica: La instrucción de los maestros incluye detalles específicos relativos a la tarea a realizar, expresiva o técnica. Esta categoría puede incluir correcciones de notas, digitación, dinámica y posición de la mano.
- Preguntas: Las preguntas del profesor que hace acerca de algún aspecto pertinente de la lección (no incluye preguntas externas a la actividad musical). Las preguntas pueden ser específicas o abiertas, con o sin respuesta de los estudiantes.
- Hablar de la música: La verbalización del profesor hace referencia a la clase y/o la música en general, pero no da lugar a ninguna respuesta por parte del estudiante.
- Aprobación específica: La realimentación positiva de los profesores que describe un aspecto específico de una conducta reciente del alumno.
- Aprobación general: los comentarios positivos de los profesores sin ninguna descripción sobre el comportamiento precedente de los estudiantes.
- Desaprobación específica: la realimentación negativa de los profesores que describe algún aspecto específico de la conducta precedente de los estudiantes.
- Desaprobación general: los comentarios negativos de los profesores sin descripción sobre el comportamiento precedente de los estudiantes.
- Comportamientos fuera del tema (*off- task*): El comportamiento de los profesores que no se relaciona directamente con la lección de música en curso.
- Inactivo: la conducta del profesor no es observable o no se inscribe en cualquiera de las categorías definidas anteriormente.

Las conductas de los estudiantes se codificaron en las siguientes categorías:

- Tocar y hablar: El estudiante toca y habla simultáneamente (incluye preguntas, cantando, contando).
- Toca: El alumno toca en el teclado.
- Aplaude /canta: Cuando el alumno cuenta, aplaude o canta la música.
- Respuesta Verbal: El estudiante responde a las preguntas del profesor (correcta o incorrectamente).

- Preguntas: El estudiante cuestiona al profesor sobre cualquier cosa que se refiere al contenido o a los procedimientos de la lección.
- Hablar sobre música: El estudiante participa en una charla relacionada con la lección o la música en general.
- Comportamiento fuera de tema: El comportamiento de los estudiantes no se refiere directamente a la lección.
- Inactivo: la conducta del alumno no es observable o no se inscribe en cualquiera de las categorías definidas anteriormente.

En los resultados se observó que la participación verbal es mayor durante las clases de los adultos y que eran más recurrentes las preguntas del profesor y del alumno. También hubo un mayor porcentaje de episodios de repetición musical en las lecciones para adultos. Los maestros parecieran haber estado más dispuestos a corregir a los estudiantes adultos, mientras que a los estudiantes más jóvenes les simplificaban la tarea y les hacían menos correcciones y desaprobaciones (Siebenaler, 1997, p. 18).

En los acercamientos o categorías de análisis mencionadas en este apartado es posible observar que, si bien algunas categorías tienen similitudes, hasta el momento no existe un consenso general sobre posibles criterios para estudiar la interacción verbal durante las clases de instrumento. Dicho consenso facilitaría la comparación entre los resultados obtenidos en cada estudio, así como también, promovería el diálogo entre los investigadores interesados en el análisis de la interacción.

### **1.4.2 Funciones del lenguaje desde la lingüística y la lógica**

En este apartado se abordan las teorías de las funciones del lenguaje desde la lingüística y la lógica, a partir de los planteamientos de los cuatro autores: el lingüista Karl Bühler (1985), el filósofo Karl Popper (1995), el filósofo y lógico Irving. M. Copi (1969) y el lingüista y fonólogo Roman Jakobson (1975). El término funciones desde la lingüística emplea para referirse a “cada uno de los usos del lenguaje para representar la realidad,

expresar los sentimientos del hablante, incitar la actuación del oyente o referirse metalingüísticamente a sí mismo”<sup>10</sup>.

Karl Bühler (1985, pp. 47–52) afirmó que a grandes rasgos, el lenguaje cumple tres funciones:

- 1) Conativa: su función es influir en el receptor del mensaje mediante órdenes, mandatos o sugerencias (“cierre la ventana”, “no volveremos a tocar ese tema”, “guarde silencio”)
- 2) Emotiva: su función es que el emisor exprese sus sentimientos (“me siento triste hoy”, “deseo realmente ganar ese concurso”, “¡bravo!”, “¡fue un concierto magnífico!”).
- 3) Referencial: su función es transmitir una información objetivamente (“la fruta se encuentra en la mesa”, “el museo permanecerá cerrado el lunes”).

Por su parte, Karl Popper (1995, pp. 101–103) consideró estas tres categorías pero las nombró de manera distinta: señalizadora, expresiva y descriptiva.

Irving Copi agregó una cuarta función del lenguaje: la argumentativa, cuya finalidad es presentar y comparar argumentaciones o explicaciones en conexión con problemas definidos (ej. “el estudio de la escultura de la catedral es de enorme importancia para conocer la iconografía y estilo de la escultura gótica europea, puesto que va a ser referencia y modelo para multitud de obras posteriores”). Las denominaciones que Copi le otorgó a las funciones del lenguaje fueron: directiva, expresiva, descriptiva y argumentativa.

Posteriormente Roman Jakobson (1975, pp. 351–361) realizó una clasificación teórica más compleja en donde contempla seis funciones del lenguaje:

- 1) Apelativa: sugerencias y peticiones (“llévale el libro al maestro”, “trata de llegar temprano”).
- 2) Emotiva: externalización de emociones (“no quisiera seguir sintiéndome triste”).
- 3) Referencial: dar una información (“hoy es viernes”, “llevo dos años sin comer carne”).
- 4) Estética: uso poético del lenguaje (“tus ojos de luna llena”).

---

<sup>10</sup> Función (lingüística): consulta en línea al diccionario de la Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=funci%C3%B3n> Recuperado el 20 de julio de 2014.

5) Fática: cuya función es darle continuidad al discurso mediante expresiones cortas (“bien, si, *ok*, ya”)

6) Metalingüística: que sirve para hacer referencia al lenguaje con el lenguaje mismo (la palabra examen se escribe con x).

A partir de los escritos de los cuatro autores, en el siguiente cuadro presento una síntesis de las teorías del lenguaje en la que se pueden observar las denominaciones empleadas por cada autor, y una breve descripción de cada una de las funciones del lenguaje. Así, por ejemplo, al discurso cuya función es influir en el receptor del mensaje mediante órdenes, peticiones o sugerencia, Bühler lo denominó como la función: conativa; Popper, señalizadora; Copi, directiva; y Jakobson, apelativa o conativa. Cabe mencionar que, en la columna del lado derecho se especifica la denominación empleada en el análisis de esta investigación.

FUNCIONES DEL LENGUAJE						
	Bühler (1985) ↓	Popper (1995) ↓	Copi (1969) ↓	Jakobson (1975) ↓	Descripción	Denominación en este estudio
Denominación	Conativa	Señaliza- dora	Directiva	Apelativa o conativa	Este tipo de discurso busca que alguien realice o evite determinadas acciones. Su objetivo es influir en el receptor del mensaje mediante órdenes, peticiones o sugerencia.	<b>DIRECTIVA</b>
Denominación	Emotiva	Expresiva	Expresiva o poética	Emotiva	Esta función le permite al emisor la exteriorización de sus actitudes, de sus sentimientos y estados de ánimo, así como también, la de sus deseos, y voluntades. Puede reflejar también, el grado de interés o de apasionamiento con que realiza determinada comunicación.	<b>EXPRESIVA</b>

Denominación				Estética o poética	Es la utilización del lenguaje con un propósito estético. Sus recursos son variados, por ejemplo las figuras estilísticas, metáforas, analogías y los juegos de palabras.	
Denominación	Referencial	Descriptiva	Informativa	Referencial	Sirve para hacer referencia, contextualizar o informar sobre algo. Las afirmaciones pueden ser falsas o verdaderas, y no necesariamente existe una conexión lógica entre los comentarios.	<b>INFOMATIVA</b>
Denominación			Argumentativa		Son explicaciones lógicas o con problemas definidos en donde se explican las razones de un acontecimiento. Consiste en ofrecer argumentos que sostengan los planteamientos.	<b>ARGUMENTATIVA</b>
Denominación				Fática o de contacto	Se utiliza para iniciar, prolongar, interrumpir o finalizar una conversación, o bien sencillamente para comprobar si existe algún tipo de contacto. Su contenido informativo es nulo o escaso. Ejemplos: bien, ok, y luego, si, etc.	
Denominación				Meta-lingüística	Se utiliza para hablar del propio lenguaje, y aclarar el mensaje. Se manifiesta en declaraciones y definiciones. Ejemplo: México tiene lleva acento en la “e”.	

**Tabla 1.** Denotaciones de las funciones del lenguaje desde la lingüística y la lógica.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Elaboración propia.

A excepción de la función metalingüística y la función fática, todas las funciones del lenguaje forman parte del diseño de la categorización empleada en este estudio. La función fática, es decir, las palabras como, *ok*, bien, si, etc., no fueron consideradas como una categoría aparte dado que el tiempo que se requiere para pronunciar estas palabras es menor a un segundo, por lo que su medición resulta muy compleja. Al no poder categorizar aparte la función fática, decidí integrarlas, según su relación, con el discurso que le sigue o le precede.

## Capítulo 2

### Diseño metodológico para el análisis de la interacción

En este capítulo se expone el seguimiento metodológico de este estudio. En los primeros apartados se describen las características generales de la investigación, los lineamientos éticos, y se hace una descripción del programa utilizado para realizar el análisis de las videograbaciones, al cual se accedió gracias al apoyo del Dr. Francis Dubé y la Universidad Laval. Posteriormente se mencionan las características de selección de los fragmentos de clases analizados, y finalmente, se hace una descripción detallada de las categorías empleadas para el análisis de las clases de piano.

La categorización propuesta tiene como objetivo global la observación y el análisis de la interacción alumno-maestro. Para ello fue necesario no sólo integrar categorías para el análisis de las participaciones verbales y musicales sino, además, diseñar categorías mixtas que permitieran analizar los fragmentos de clase donde suceden dos interacciones simultáneas. Por ejemplo, cuando el profesor habla mientras el alumno toca (en este caso, sería una ejecución del alumno y verbal del profesor)<sup>12</sup>

Además, la categorización propuesta pretende conocer las características de las participaciones verbales de profesores y alumnos, a partir de las funciones del lenguaje, se establecieron las categorías: directiva, informativa, expresiva y argumentativa.

---

<sup>12</sup> Distintos estudios se caracterizan por hacer una categorización para el análisis de las participaciones verbales y musicales sin contemplar la interacción mixta, como por ejemplo los realizados por: Young, Burwell & Pickup (2003), Kostka (1984), Simones *et. al.*, (2013), Juslin y Karlsson (2008).



## 2.1 Características generales

El presente estudio es de casos múltiples (Yin, 2003) y se centró en las clases de piano de cuatro profesores universitarios con una experiencia pedagógica de entre 31 y 45 años. Los cuatro profesores cuentan con una trayectoria destacada como intérpretes y han tomado cursos de perfeccionamiento pianístico a nivel internacional.

Con el propósito de tener una muestra diversa de las formas de interacción, se le pidió a cada profesor seleccionar dos de sus alumnos para participar en este proyecto. Posteriormente, se realizaron entre 5 y 6 videograbaciones de las clases impartidas por cada maestro, obteniendo como material de análisis, un total de 23 videograbaciones de clases (23 horas aproximadamente).

Las características comunes entre los ocho alumnos son: que estudian música a nivel universitario o se encuentran próximos a ingresar a la licenciatura, y que su instrumento principal o de especialización es el piano.

Para contextualizar la investigación, al igual que en otros estudios (Young, 2013; Sinsabaugh, Kasmara & Weinber, 2009), se obtuvo información complementaria sobre el nivel de estudios y los años de experiencia pedagógica de los profesores.

<b>PROFESORES</b>				
Profesores	Género	Estudios	Años de experiencia pedagógica	Años de experiencia como profesor universitario
<b>P1</b>	Femenino	Maestría y cursos internacionales	31 años	26 años
<b>P2</b>	Masculino	Licenciatura y cursos internacionales	45 años	40 años
<b>P3</b>	Femenino	Licenciatura y cursos internacionales	35 años	22 años
<b>P4</b>	Masculino	Maestría y cursos internacionales	35 años	35 años

**Tabla 2.** Datos complementarios de los profesores.

Del mismo modo, se obtuvo información general sobre el nivel de estudio, edad de los alumnos y los años que llevan tocando el instrumento.

ALUMNOS					
Alumnos	Edad	Género	Años tocando piano	Nivel de estudios	Su profesor
<b>a1</b>	23	Masculino	11	Cuarto año de licenciatura	P1
<b>a2</b>	18	Femenino	8	Nivel de primer año de licenciatura <sup>1</sup>	
<b>a3</b>	24	Femenino	12	Tercer año de licenciatura	P2
<b>a4</b>	20	Femenino	10	Segundo año de licenciatura	
<b>a5</b>	24	Femenino	9	Cuarto año de licenciatura	P3
<b>a6</b>	34	Masculino	19	Nivel de primer año de licenciatura <sup>13</sup>	
<b>a7</b>	28	Masculino	15	Primeras clases de maestría	P4
<b>a8</b>	25	Masculino	13	Por titularse de licenciatura	

**Tabla 3.** Datos complementarios de los alumnos.

De los ocho alumnos participantes cuatro son mujeres y cuatro hombres, sus edades oscilan entre 20 y 34 años, y los años que llevan tocando el piano van desde 8 a 19 años.

## 2.2 Lineamientos éticos de la investigación

Antes de iniciar con la recopilación del material de análisis, se les hizo llegar una carta de invitación a cuatro pianistas experimentados que imparten clases de piano a nivel universitario. En la carta se mencionó que el propósito de la investigación era realizar un estudio sobre la dinámica de las clases de piano en México, por lo que ninguno de los participantes conocía las especificaciones y objetivos de la investigación.

Buscando que las videgrabaciones se desarrollaran de la manera más natural posible, se efectuaron sin observador (es decir, sin una persona que presenciara las clases mientras se grababan) y en los salones y horarios acostumbrados por cada profesor. Las clases se videgrabaron entre mayo y agosto de 2013.

<sup>1</sup> Los profesores de estos alumnos, consideran que tienen el nivel de un estudiante de primero de licenciatura, a pesar de aun no estar inscritos.

La videocámara se instalaba al inicio de cada clase y se recogía al finalizar la sesión. Se le mostró al profesor el funcionamiento básico de la cámara, para que, en caso de que el alumno o profesor lo consideraran necesario, pudieran interrumpir momentáneamente las videograbaciones.

Como en otros estudios basados en la observación de clase (Kurkul, 2007), se puntualizó que la identidad de los estudiantes y profesores participantes se mantendría en completa confidencialidad.

## **2.3 Sobre Encode: la herramienta de análisis empleada en este estudio**

El análisis de las videograbaciones de clase de este estudio se llevó a cabo mediante el programa Encode. A grandes rasgos, Encode es una aplicación web de análisis de video y audio.

El autor de este programa, el Dr. Francis Dubé, fue acreedor al Premio de recursos pedagógicos numéricos en el Concurso de los Premios de Excelencia en la Enseñanza 2012-2013<sup>2</sup> (otorgado por la Universidad Laval) por la creación de este programa. La parte correspondiente a la producción multimedia de Encode fue realizada por David Samson<sup>3</sup>. La meta que se plantearon Dubé y Samsom fue crear un programa que fuera muy fácil de utilizar para que los estudiantes y profesores pudieran hacer proyectos de análisis<sup>4</sup>.

Este programa ha sido empleado por los alumnos de la maestría de didáctica musical de la Universidad Laval, con el propósito de que los alumnos analicen y reflexionen sobre sus propias prácticas como profesores de instrumento, den realimentación al análisis de las clases de sus compañeros, y realicen cambios que permitan mejorar su instrucción. Dado que Encode es una aplicación pedagógica transferible a las diversas disciplinas, hoy día está

---

<sup>2</sup> Prix Ressource pédagogique numérique dans le concours des prix d'excellence en enseignement 2012-2013. Consultado en línea: [http://www.bsp.ulaval.ca/reconnaissance/prix\\_12\\_13/prix\\_12\\_13.php](http://www.bsp.ulaval.ca/reconnaissance/prix_12_13/prix_12_13.php). Recuperado el 17 de noviembre de 2013.

<sup>3</sup> Consultado en línea: [http://www.bsp.ulaval.ca/production\\_multimedia.php](http://www.bsp.ulaval.ca/production_multimedia.php). Recuperado el 17 de noviembre de 2013.

<sup>4</sup> Consultado en línea: <http://encode.mus.ulaval.ca/html/project/?p=261> el 29 septiembre 2013. (Se requiere autorización de acceso).

siendo utilizado en otros cursos de la facultad de música y en distintas instancias de la Universidad Laval<sup>5</sup>.

Para acceder al programa es necesario contar con una clave otorgada por los responsables de Encode. Este programa, permite generar categorías personalizadas para el análisis de videos y audios, y una vez realizado el análisis, los resultados porcentuales de cada categoría son desglosados automáticamente.

## 2.4 La selección de los fragmentos a analizar

Para conocer el material videograbado y para hacer la selección de los fragmentos a analizar, se realizó un mapa global a partir de la familiaridad que el alumno tenía con las obras. Antes de pasar al análisis global, es necesario enunciar las siglas empleadas y sus significados.

<b>SIGLAS EMPLEADAS EN EL ANÁLISIS GLOBAL</b>
<p><b>AL</b> = alto. Cuando el alumno toca la obra completa, de memoria y de manera fluida.  <b>ME</b> = medio. Cuando se encuentra en proceso de montaje una obra pero que ya se ha trabajado con antelación (aún no está de memoria).  <b>NU</b> = nuevo. Cuando es la primera vez que abordan una pieza.  <b>t</b> = ejercicios técnicos. Incluye escalas, calentamientos, etc.  <b>1, 2, 3 o 4</b> escritos al lado de las siglas indican el número de pieza(s) tocada(s) por clase.</p>
<b>Siglas de los participantes del estudio</b>
<p><b>P1, P2, P3 y P4</b> = representan a los profesores.  <b>a1, a3 y a5</b> = alumnos avanzados (se refiere a los alumnos que cursan los últimos 2 años de la licenciatura).  <b>a2, a4 y a6</b> = alumnos intermedios (que cursan los primeros años de licenciatura o se encuentran próximos a ingresar en primer año de la licenciatura).  <b>a7 y a8</b> = en este caso, ambos alumnos corresponden al nivel avanzado (el alumno “a7” se encuentra cursando el primer semestre de la maestría en interpretación y el “a8” está próximo a graduarse de la licenciatura).</p>
<b>Otros signos empleados</b>
<p><b>h</b> = indica que son secciones de clase conformadas principalmente por participaciones verbales (con poca o nula ejecución musical).  <b>Rectángulos grises y negros</b> = fragmentos seleccionados para el análisis. Nota: la explicación de la selección se encuentra después de la gráfica.</p>

<sup>5</sup> Consultado en línea: [http://www.bsp.ulaval.ca/reconnaissance/prix\\_12\\_13/prix\\_12\\_13.php](http://www.bsp.ulaval.ca/reconnaissance/prix_12_13/prix_12_13.php). Recuperado el 17 de noviembre de 2013.

**Tabla 4.** Siglas empleadas en el análisis global.

El análisis global obtenido de las 23 videograbaciones de clases se ejemplifica en la siguiente gráfica.

<b>ANÁLISIS GLOBAL DE LAS VIDEOGRACIONES</b>												
<b>Minutos</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>40</b>	<b>45</b>	<b>50</b>	<b>55</b>	<b>60</b>
<b>Profesor P1</b>												
Clase 1 estudiante a1	t1	t1	t1	AL1	AL1	AL1	AL2	AL2	AL2	AL2	h	H
Clase 2 estudiante a1	ME1	ME1	ME2	ME2	ME2	h	H	ME2	ME2	ME2	ME2	ME
Clase 3 estudiante a1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	NU1
Clase 1 estudiante a2	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1				
Clase 2 estudiante a2	H	NU1	NU1	NU1	t1	t1	t1					
Clase 3 estudiante a2	ME1	ME1	H	ME1	ME1	ME1	ME1	h	ME1	AL1		
<b>Profesor P2</b>												
Clase 1 estudiante a3	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL2	AL2	AL2	AL2	AL2	AL3	
Clase 2 estudiante a3	ME1	ME1	ME1	ME2	ME2	ME2	ME2	AL1	AL1	AL1	AL2	AL2
Clase 3 estudiante a3	AL1	AL1	AL1	AL1	ME1	ME1	ME1	ME1	ME2	ME2	ME2	ME2
Clase 1 estudiante a4	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL2	AL2	AL2	AL2	AL1	AL1	AL2
Clase 2 estudiante a4	H	ME1	ME1	ME1	ME1	ME1	ME1	ME1	ME1	ME1	AL1	AL1
Clase 3 estudiante a4	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1
<b>Profesor P3</b>												
Clase 1 estudiante a5	H	ME1	ME1	ME1	ME1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL2	AL2	NU1
Clase 2 estudiante a5	ME1	ME1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1	
Clase 3 estudiante a5	H	ME1	ME1	ME1	ME1	ME2	ME2	ME2	NU1	NU1	NU1	NU1
Clase 1 estudiante a6	H	NU1	NU1	NU1	H	NU2	NU2	NU2				
Clase 2 estudiante a6	ME1	ME1	ME1	ME1	ME1	ME2	ME2	ME2				
Clase 3 estudiante a6	AL1	AL1	AL1	AL1	A1	A2	A2	A2	h			
<b>Profesor P4</b>												
Clase 1 estudiante a7	H	H	h	AL1	AL1	AL1	H	h	AL1	AL1	AL1	AL
Clase 2 estudiante a7	AL1	AL1	AL1	AL1	H	h	H	h	AL1	AL2	AL2	H
Clase 3 estudiante a7	AL1	AL1	h	AL1	h	AL1	AL1	AL1	AL1	h	AL1	H
Clase 1 estudiante a8	H	AL1	AL2	H	AL3	H	AL3	AL3	AL3	h	h	H
Clase 2 estudiante a8	H	AL1	h	AL1	AL1	AL1	H	AL1	AL1	AL1	AL1	AL1

**Tabla 5.** Análisis global. Siglas: **AL** = alto, **ME** = medio, **NU** = nuevo, **h**= hablar, **1, 2, 3 o 4** = número de piezas, **t** = técnica.

Algunas anotaciones sobre el análisis global:

- El tiempo mínimo dedicado a una obra es de 10 min. y el máximo es de 60 min.

- Sólo durante las clases del profesor “P1” se abordaron ejercicios específicos de técnica (t).
- En las clases de cinco alumnos se abordan obras nuevas (NU), pero en la mitad de los casos por fragmentos de tiempo cortos. Ambos factores hacen poco posible comparar el montaje de obras que se abordan por primera vez en las clases.
- En cambio los alumnos “a1, a2, a3, a4, a5 y a6” tocan obras de familiarización media (ME) y alta (AL), lo cual hace posible una comparación entre los resultados encontrados.
- En el caso del profesor “P4”, ambos estudiantes “a6 y a7” siempre mostraron un nivel de familiaridad alto (AL).

Con base en los resultados del análisis global y en busca parámetros de comparación se optó por analizar dos fragmentos por alumnos; uno correspondería al abordaje de una obra de familiaridad alta, y el otro, al abordaje de una obra de familiaridad media. En el caso de los alumnos del profesor “P4”, y dadas las características del material videograbado, se seleccionaron dos fragmentos de clase. Las características de la selección fueron las siguientes:

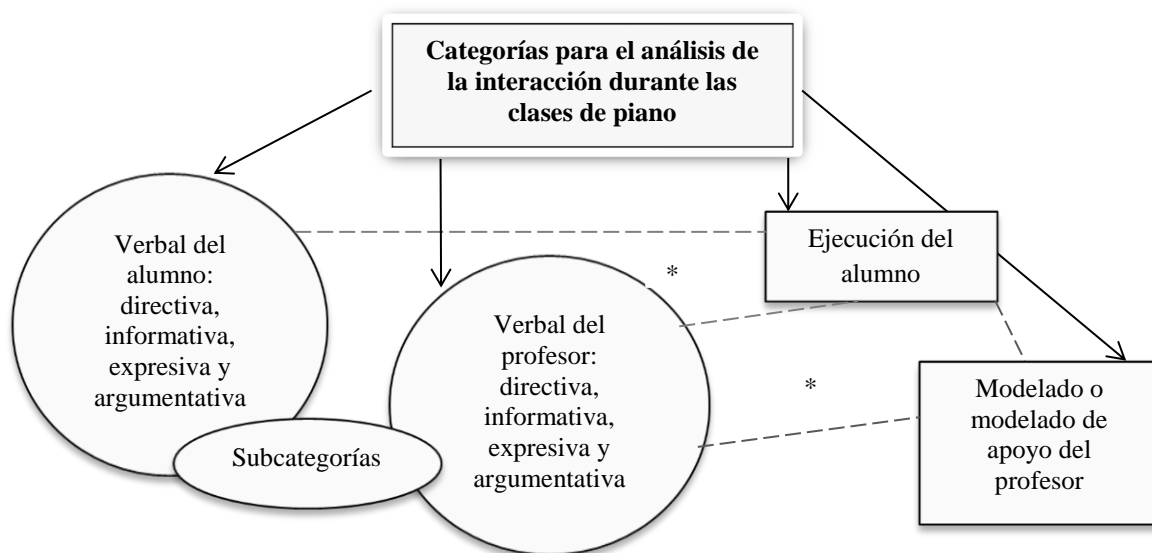
<b>SELECCIÓN DE LOS FRAGMENTOS A ANALIZAR EN ESTE ESTUDIO</b>				
Profesor	Alumnos	Nivel del alumno	Familiaridad con la obra	Características requeridas de las secciones para el análisis
P1	a1	Avanzado	Alto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada sección tendrá una duración de 20 minutos sin interrupción ni cortes.</li> <li>• Las secciones contendrán el estudio de una sólo una obra (ya sea de nivel medio o alto).</li> <li>• El inicio de las secciones a analizar corresponderán al momento en que el alumno comienza a tocar la obra.</li> <li>• Los fragmentos a analizar de un alumno no deben corresponder a la misma clase.</li> <li>• Si hay más de una opción a analizar se le dará prioridad a los fragmentos cuya duración (dedicada a la obra específica) esté más próxima a los 20 min.</li> </ul>
			Medio	
	a2	Intermedio	Alto	
			Medio	
P2	a3	Avanzado	Alto	
			Medio	
	a4	Intermedio	Alto	
			Medio	
P3	a5	Avanzado	Alto	
			Medio	
	a6	Intermedio	Alto	
			Medio	
P4	a7	Avanzado	Alto	
	a8	Avanzado	Alto	

**Tabla 6.** Parámetros para la selección del material de análisis.

Los fragmentos seleccionados para el análisis de éste estudio, están marcados con color gris (nivel medio de familiarización con la obra) y negro (nivel alto de familiarización), en la tabla 5 (análisis global de las videograbaciones, p. 55).

## 2.5 La categorización propuesta para el análisis de la interacción entre alumnos y profesores

La categorización para el análisis de la interacción durante las secciones de video seleccionadas, contempla de manera general la ejecución del alumno y el modelado del profesor, y de manera particular, las participaciones verbales de profesores y alumnos. La categorización se basa principalmente en las funciones del lenguaje propuestas por Bühler, 1985; Popper, 1995; Copi, 1969; Jakobson, 1975 (apartado 1.4.2). La denominación de las funciones del lenguaje en este estudio son: directiva, informativa, expresiva y argumentativa. El esquema general de la categorización es el siguiente:



**Gráfico 1:** Esquema general de la categorización.<sup>6</sup>

\*Nota: las líneas punteadas simbolizan una posible simultaneidad entre los elementos ej., mientras el alumno toca el profesor habla (ejecución del alumno y verbal profesor).

<sup>6</sup> Elaboración propia.

Las categorías generales y subcategorías empleadas para el análisis verbal de alumnos y profesores, se encuentran en la siguiente tabla. En la columna de la derecha se ejemplifica cada una de las subcategorías.

<b>CATEGORIZACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN VERBAL</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Directiva</b>	Discurso que busca que alguien realice o evite determinadas acciones, mediante órdenes, peticiones o sugerencia.	• Sugerencias y peticiones
		• Preguntas que corrijan o sugieran un cambio
<b>Informativa</b>	Sirve para hacer referencia, contextualizar o informar sobre algo, y no necesariamente existe una conexión lógica entre los comentarios.	• Descripciones y referencias
		• Preguntas en busca de una información específica
		• Comentario sobre la interpretación (descriptivo) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivo</li> <li>• Negativo</li> </ul>
<b>Expresiva</b>	Permite al emisor la exteriorización de sus actitudes, sentimientos, estados de ánimo y deseos.	• Anécdotas
		• Estados de ánimo, deseos o actitudes
		• Humorístico
		• Comentario sobre la interpretación (enfático) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivo</li> <li>• Negativo</li> </ul>
		• Disculpa o justificación.
		• Metáfora, analogía y uso poético del lenguaje
<b>Argumentativa</b>	Consiste en ofrecer explicaciones y razones que sostengan los planteamientos expuestos.	• Explicaciones y argumentaciones

**Tabla 7.** Categorización propuesta para el análisis de la interacción verbal.<sup>7</sup>

La actividad musical se analiza a partir de tres categorías generales: a) la ejecución del alumno, b) el modelo o modelado de apoyo del profesor y c) cuando se presentan una

<sup>7</sup> Elaboración propia.



interacción musical mixta, es decir: ambos ejecutan al piano de manera simultánea, o mientras el alumno interpreta el profesor hace modelado de apoyo (canta, gesticula con las manos para acompañar la interpretación).

<b>CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS FRAGMENTOS MUSICALES</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Modelado del profesor</b>	El profesor toca para ejemplificar algo mediante la música misma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelado.</li> </ul>
	El profesor canta una línea, marcar el pulso o recurre a la gestualidad de manos acompañar la ejecución del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelado de apoyo.</li> </ul>
<b>Ejecución del alumno</b>	El alumno toca.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecución del alumno.</li> </ul>
<b>Ejecución del alumno y profesor</b>	El alumno y el profesor tocan simultáneamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecución del alumno y del profesor.</li> </ul>
	Mientras el alumno ejecuta el profesor, canta, marca el pulso o recurre a la gestualidad con las manos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecución del alumno y modelado de apoyo del profesor.</li> </ul>

**Tabla 8.** Categorías para el análisis de los fragmentos musicales.<sup>8</sup>

Dado que algunos fragmentos no pudieron ser analizados por cuestiones de audio u otras razones, se decidió contemplar tres categorías extras para estos casos.

<b>OTRAS</b>	
<b>Audio</b>	Audio deficiente.
<b>Otra</b>	No pertenece claramente a ninguna categoría establecida.
<b>Silencio</b>	Tiempo en el que el alumno y el profesor permanecen en silencio.

**Tabla 9.** Otras categorías de análisis.<sup>9</sup>

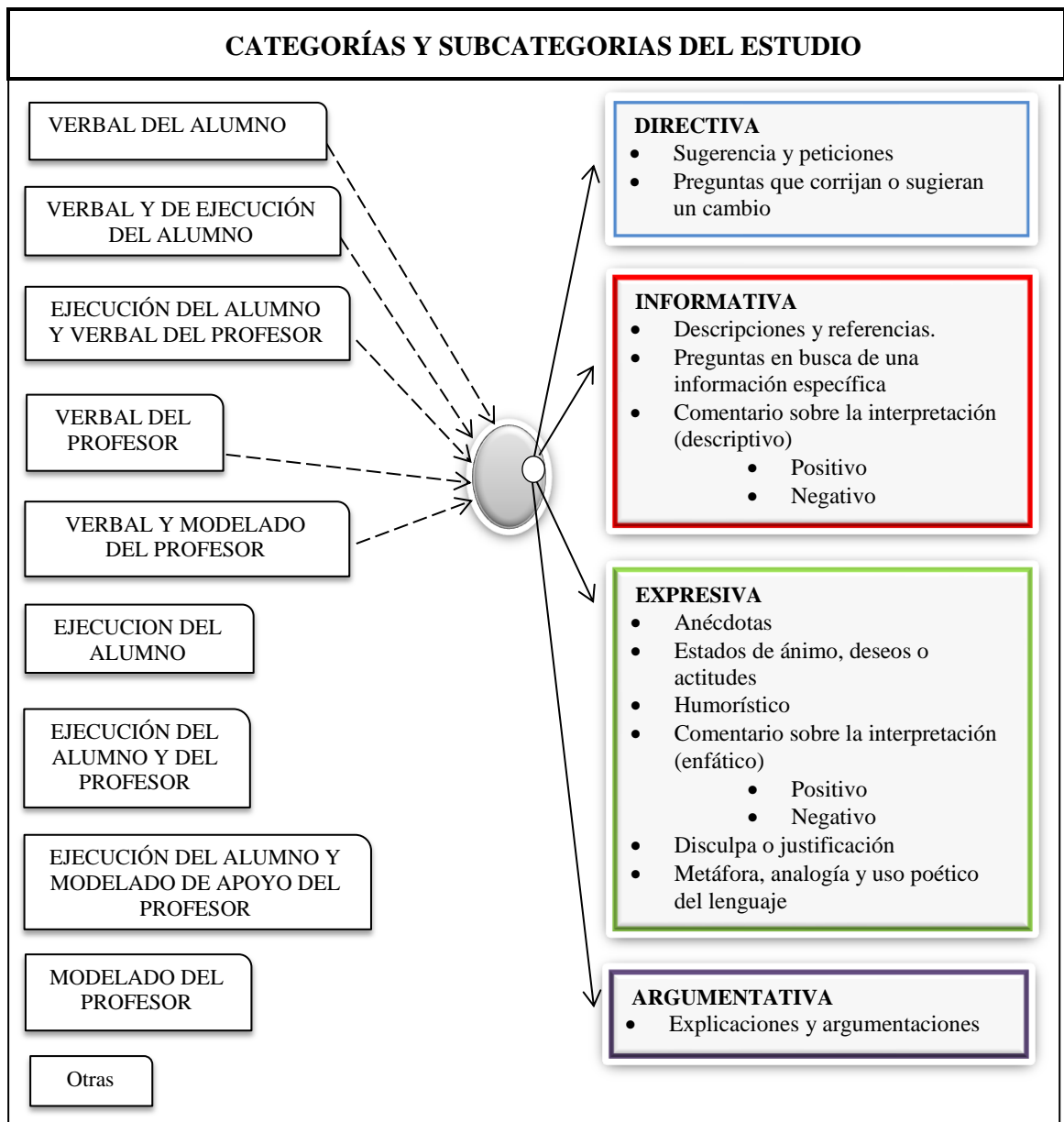
La complejidad de la interacción y la constante simultaneidad de las participaciones verbales, la ejecución y el modelado, hizo necesaria la integración de cinco categorías

<sup>8</sup> Elaboración propia.

<sup>9</sup> Elaboración propia.

mixtas: a) ejecución del alumno y verbal del profesor, b) verbal y modelado del profesor c) verbal y ejecución del alumno, d) ejecución del alumno y modelado de apoyo del profesor, e) ejecución del alumno y del profesor.

La siguiente tabla ejemplifica las categorías y subcategorías empleadas para el estudio de la interacción durante las clases (ver también anexo 1).



**Gráfico 2.** Categorías y subcategorías del estudio y posibles interrelaciones.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Elaboración propia.

Algunos ejemplos sobre el funcionamiento de la categorización presentada.

- El alumno pregunta *-¿está bien con esta digitación maestro?-. Esto sería una participación verbal del alumno informativa de subcategoría pregunta.*
- El profesor dice *-el tema es una mujer que baila alegremente- entonces es una participación verbal del profesor expresiva, subcategoría metáforas, analogías y uso poético del lenguaje.*
- El profesor menciona un dato aislado como *-vamos hacia la tónica-, es una participación verbal del profesor informativa, subcategoría referencias o descripciones.*
- El profesor dice *-ahora toca a partir de la tónica- entonces es una participación verbal del profesor directiva, es decir, se trata de una sugerencia o petición.*

Ahora algunos ejemplos de las categorías para la interacción mixta:

- Si el alumno hiciera una pregunta como: *-¿toco más fuerte ahora?- simultáneamente con su ejecución, entonces sería una participación verbal y de ejecución del alumno, de carácter informativo de subcategoría pregunta.*
- Si el profesor toca y de manera simultánea está dando una explicación como: *-la digitación es más apropiada si haces pase de pulgar en la nota “re” para que tu mano quede lista para tocar el pasaje siguiente sin dificultad-, entonces es una participación verbal del profesor de carácter argumentativo con modelado.*
- Si el alumno está tocando y el profesor marca el pulso o canta la melodía, entonces corresponde a la categoría mixta de *ejecución del alumno con modelado de apoyo del profesor.*

Mediante el programa Encode se obtuvieron los porcentajes generales de las categorías verbales, de interpretación y mixtas. Del mismo modo, fue posible conocer los porcentajes desglosados correspondientes a cada una de las subcategorías planteadas.

La categorización propuesta para el análisis de la interacción durante las clases de piano, permite el análisis de la mayoría de las formas de interacción de los profesores y alumnos.

## Capítulo 3

### Resultados de la investigación

Con base en la categorización diseñada para el análisis de la interacción durante las clases de piano, en este capítulo se exponen los resultados obtenidos.

En primer lugar, se presentan los porcentajes generales de la interacción entre alumnos y profesores correspondientes al total de las clases analizadas. Asimismo se describen las características generales de la participación verbal de los profesores.

Después, se presentan las características particulares de la interacción durante las clases de cada profesor participante.

Posteriormente, y a partir de las clases de los profesores “A, B y C”<sup>11</sup>, se exponen los resultados de la interacción en función al nivel de estudios del alumno (avanzado e intermedio), y a su familiaridad con las obras (media y alta). En el caso del profesor “D” se analizaron dos sesiones de clases cuyas características son que los dos alumnos tienen un nivel de estudios avanzado y una familiaridad alta con las obras.

#### 3.1 Resultados generales de la interacción durante las clases de piano

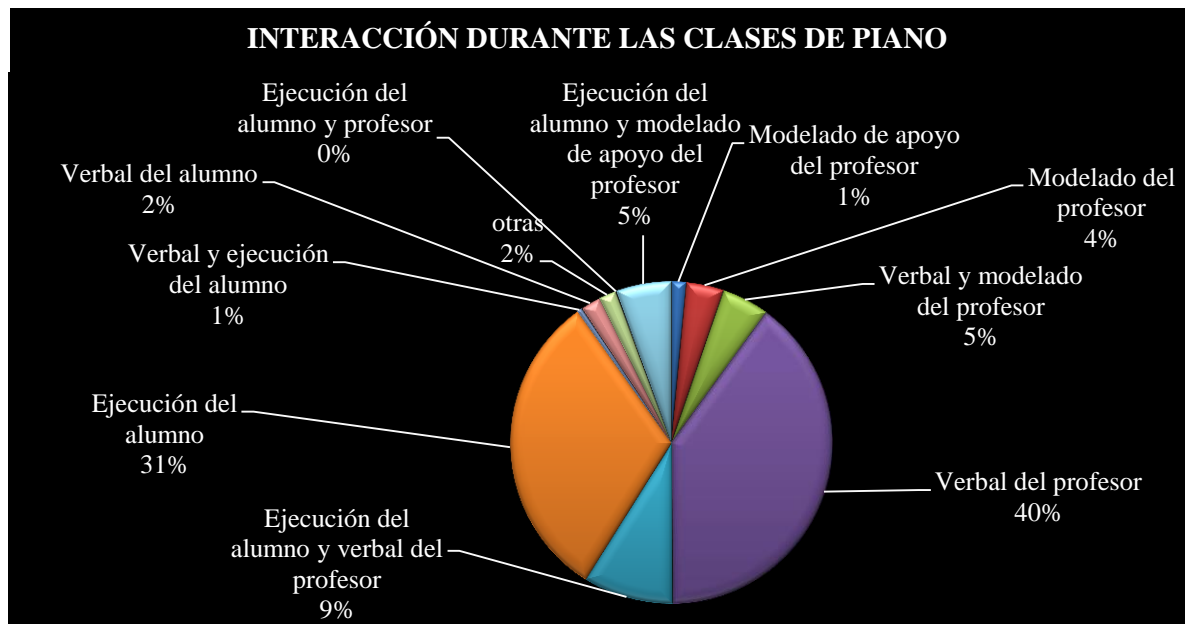
Los resultados que se exponen en este apartado se derivan de los porcentajes globales del análisis de las catorce secciones de clase<sup>12</sup>, en otras palabras, incluyen la suma de las formas de interacción de los cuatro profesores y los ocho alumnos participantes.

---

<sup>11</sup> En el capítulo anterior se hace referencia a los profesores con las siglas: “P1, P2, P3 y P4”, y a los alumnos como “a1, a2, a3, a4, a5, a6, a7, a8 y a9”, con la finalidad de conservar la confidencialidad de los resultados de los alumnos y profesores en este capítulo se decidió reordenarlos y denominarlos de manera diferente. A los profesores se les designaron las letras “A, B, C, D” y a sus alumnos como “a1, a2, b1, b2, c1, c2 y d1 y d2” (hay una correspondencia entre las siglas de los profesores y alumnos; los alumnos del profesor “A” son “a1 y a2, además, el número “1” indica que son alumnos de nivel de estudios avanzados y el “2” que son alumnos de nivel de estudios intermedio).

<sup>12</sup> Cada sección corresponde a 20 min. de video sin cortes de edición ni interrupciones.

En la siguiente gráfica se presentan los porcentajes de las formas de interacción de alumnos y profesores durante las clases de piano, bajo las categorías empleadas para el análisis de este estudio.



**Gráfica 3.** Interacción durante las clases de piano.<sup>1</sup>

Una particularidad de la categorización empleada es que posibilita el análisis de las distintas formas de interacción que acontecen durante las clases de piano. Lo anterior es posible gracias a que se diseñaron categorías para la interacción mixta. En este estudio, la interacción mixta ocupó el 20%: verbal y modelado del profesor (5%), ejecución del alumno y modelado de apoyo del profesor (5%), verbal y ejecución del alumno (1%) y ejecución del alumno y verbal del profesor (9%).

Como es posible ver en la gráfica las categorías para el análisis de la interacción representan en total el 100%. Es posible observar que sobresalen los porcentajes de dos categorías: verbal del profesor 40% y ejecución del alumno 30%. Seguidas de las categorías: ejecución del alumno y verbal del profesor 9%, y ejecución del alumno y modelado de apoyo 5%. El resto de las categorías representan porcentajes menores al 5%, entre ellas, las participaciones verbales de los alumnos que ocuparon el 2%.

<sup>1</sup> Nota: El hecho de que la ejecución del alumno y del profesor aparezca como 0%, no significa que nunca ocurriera, sino que el porcentaje estuvo por debajo del 0.4%.

Es posible dar otra lectura más elaborada a la gráfica, la cual consiste en agrupar categorías que comparten características con el propósito de conocer el tiempo durante el cual sucede una forma de interacción específica.

Por ejemplo, se observó que durante el 54% del tiempo los profesores participaron verbalmente, del cual: el 40% del tiempo participaron verbales sin ninguna otra forma de interacción, el 9% participaron verbalmente durante la ejecución del alumno, y el 5% participaron verbalmente mientras hacían modelado.

Mediante el mismo proceso de agrupación, se observó que el porcentaje de ejecución de los alumnos ocupó el 46% del cual: la ejecución del alumno (sin otra forma de interacción) ocupó el 31%, la ejecución del alumno acompañada de participaciones verbales del profesor el 9%, la ejecución del alumno acompañada de modelado de apoyo del profesor 5%, y la ejecución del alumno simultánea con su participación verbal ocupó el 1%.

Las participaciones verbales de los alumnos ocuparon el 3%, de las cuales: 2% ocurrieron sin ninguna otra forma de interacción y 1% sucedieron mientras ejecutaban.<sup>2</sup>

### **3.2 Características generales de las participaciones verbales de los profesores**

El análisis de las participaciones verbales se realizó a partir de las categorías o funciones del lenguaje: 1) Directiva: sugerencias y peticiones. 2) Informativa: descripciones, referencias, preguntas y comentarios sobre la interpretación. 3) Expresiva: anécdotas, metáforas, palabras con un fin humorístico, y externalización de emociones y deseos. 4) Argumentativa: explicaciones. Los resultados globales de las funciones del lenguaje durante las clases son los siguientes:

---

<sup>2</sup> Cabe mencionar que al sumar estos resultados elaborados (54% del tiempo el profesor participa verbales, 46% del tiempo de clases el alumno ejecuta al piano, 15% el profesor hace modelado y modelado de apoyo, 3% los alumnos intervienen verbalmente, y 2% de la categoría “otras”) el porcentaje total es de 120% en lugar de 100%. Lo anterior se debe a que, durante las clases hubo una incidencia del 20% de interacción mixta.

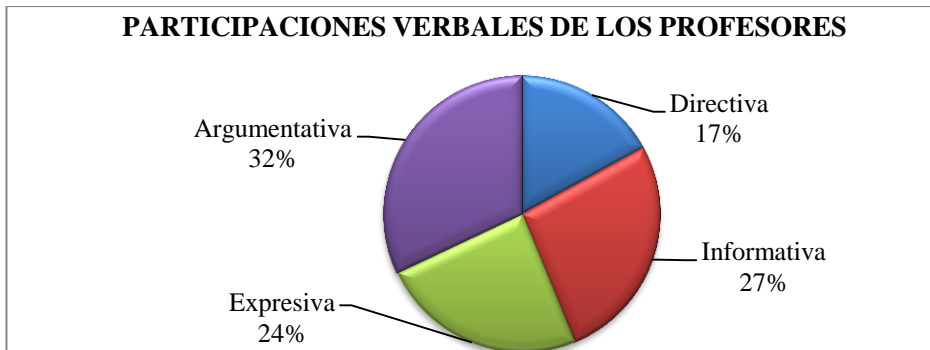


Gráfico 4. Porcentajes globales de las funciones del lenguaje.

A continuación se desglosan los resultados de las participaciones verbales de los profesores y se mencionan algunos ejemplos tomados de las clases observadas.

RESULTADOS GLOBALES DE LAS PARTICIPACIONES VERBALES DE LOS PROFESORES		
Categorías	Subcategorías	Ejemplos
<b>Directiva</b> 17%	• Sugerencias y peticiones (16.25%)	-Toca de nuevo -Detente -Ahora hay que tocarlo con menos peso del brazo.
	• Preguntas que corrijan o sugieran un cambio (0.75%)	-¿Estás seguro que es lo más <i>piano</i> que puedes tocar ese motivo?
<b>Informativa</b> 27%	• Descripciones y referencias (14.5%)	-Ese motivo aparece de nuevo más adelante -Estás en la dominante -Es una sección nueva
	• Preguntas en busca de una información específica (4.2%)	-¿Con esta digitación está mejor? -¿Quieres tocar la sonata hoy?
	• Comentario sobre la interpretación (descriptivo) (8.3%) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivo (3.5%)</li> <li>• Negativo (4.8%)</li> </ul>	- Ya estuvo mejor la mano derecha. -En la otra clase tu interpretación fue más fluida.
<b>Expresiva</b> 24%	• Anécdotas (2 %)	-Cuando toqué en el concierto sucedió que...
	• Estados de ánimo, deseos o actitudes (3.6%)	-Debes tener una actitud enérgica al tocar esta obra -¿Cómo te sientes después de tocar de esta manera?
	• Humorístico (1.8%)	-Si no estudias manos separadas se te van a enredar los dedos como a <i>Bugs Bunny</i> .
	• Comentario sobre la interpretación (enfático)	

	(6.8%) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivo (5.9%)</li> <li>• Negativo (0.9%)</li> </ul>	-¡Tocas maravilloso! -¡No creo que puedas hacerlo!
	• Disculpa o justificación. (0.3%)	-Perdón, no me acordaba que te había cambiado la digitación.
	• Metáfora, analogía y uso poético del lenguaje (9.7%)	- Siente las olas del mar en esta sección. - La melodía es una mujer de vestido rojo
<b>Argumentativa 32%</b>	• Explicaciones y argumentaciones (32%)	-Las ediciones son distintas, sin embargo la indicación de este editor me parece más acertada porque está más apegada a la versión del autor, las indicaciones corresponden al periodo en que fue escrita. -El ornamento del barroco es distinto al del clasicismo porque el mecanismo del clavecín es más suave y permite mayor velocidad de ataque. -En esta sección busca una digitación que sea lo más simétrica posible porque eso permite siempre un mayor dominio de los pasajes rápidos.

**Tabla 10.** Resultados globales de las participaciones verbales de los profesores.

Las funciones de las participaciones verbales de los profesores, de mayor a menor incidencia fueron: argumentativas, informativas, expresivas y directivas.

### 3.3 Características de la interacción durante las clases de cada profesor

Para conocer algunas particularidades de la interacción durante las clases de cada profesor se realizó el análisis de las participaciones verbales, musicales, y mixtas. Los promedios globales de las secciones analizadas de los profesores “A, B y C” corresponden a 80 minutos (extraídos de cuatro clases), y en el caso del profesor “D” a 40 minutos (extraídos de dos clases). Cada 80 minutos suceden en promedio 712 interacciones, lo que equivale, a una categoría o forma de interacción distinta cada 6 segundos.

Los siguientes resultados muestran que la interacción entre alumnos y profesores durante las clases de cada profesor tienen características específicas.



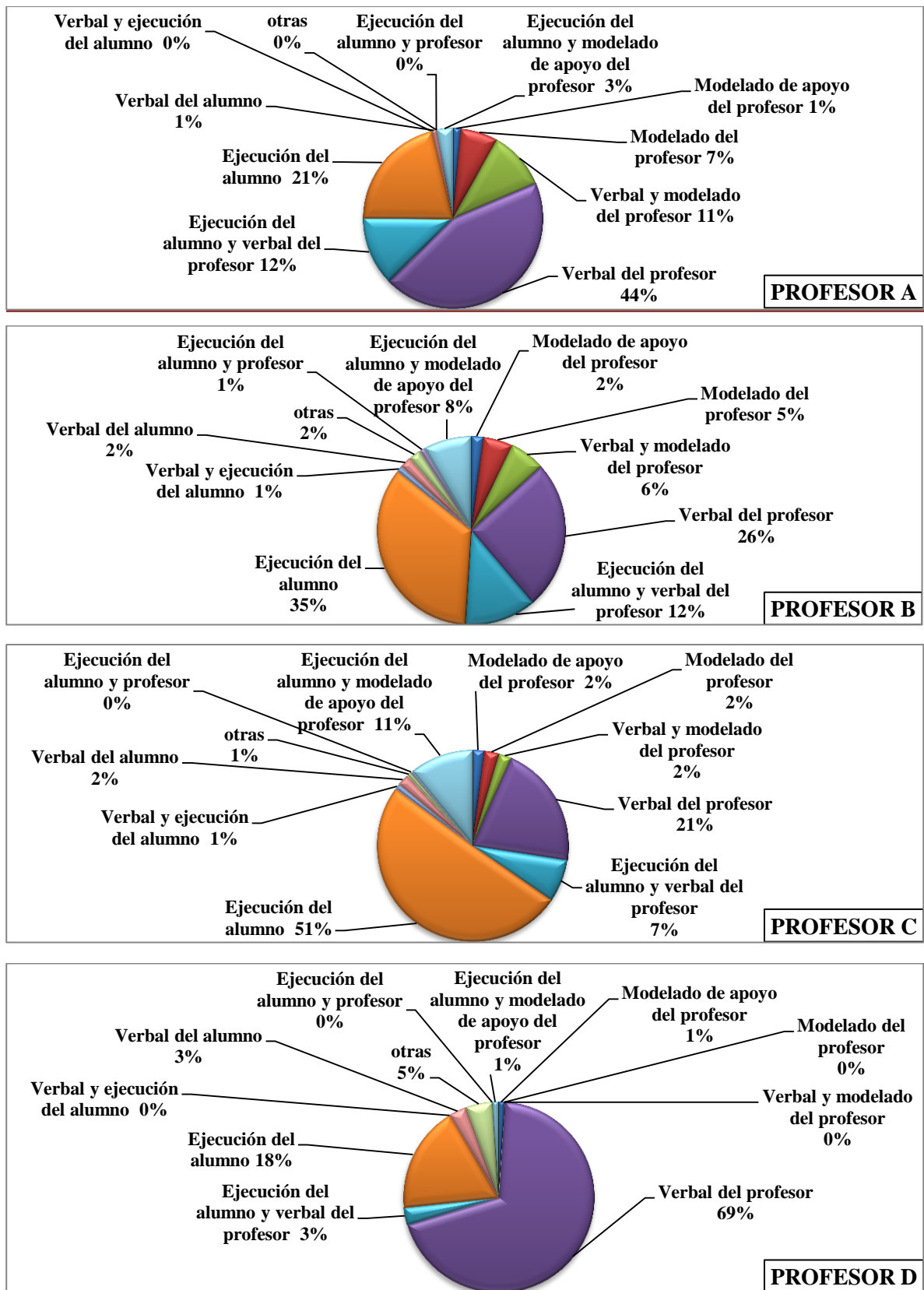


Gráfico 5. La interacción durante las clases de cada profesor.

A grandes rasgos es posible observar que: durante las clases del profesor “C” la ejecución de los alumnos ocupa el 51% del tiempo, en contraste con las clases de los profesores “A” (21%) y “D” (18%). La participación verbal del profesor “D” ocupa el 69%, seguido del profesor “A” (44%). Además, el profesor “A” hizo con mayor frecuencia participaciones verbales con modelado (11%). Por su parte, los profesores “B y C” acompañan con mayor frecuencia la ejecución del alumno con modelado de apoyo. El resto de las categorías se encuentran por debajo del 7%.

En una lectura más elaborada de las gráficas<sup>3</sup>, los porcentajes totales de la interacción son los siguientes:

- La participación verbal de los profesores: “D” 72% del tiempo (29 min. de 40); “A” 67% (equivalente a 53 min. de 80); “B” 44% (35 min. de 80); y “C” 30 % (24 min. de 80).
- La ejecución de los alumnos: durante las clases del profesor “C” 70% (56 min.); “B” el 57% (45 min.); “A” 36% (29 min.); y “D” el 22% (9 min. de 40).
- El modelado en conjunto<sup>4</sup>: profesor “A” 23% (18:20 min de 80); “B” 21% (16:40 min. de 80); “C” 17% (13:36 min. de 80), y “A” 2% (0:50 seg de 20 min.).
- Las participaciones verbales de los alumnos: durante las clase de los profesores “B, C y D” 3%, y durante las clases del profesor “A” 1%.

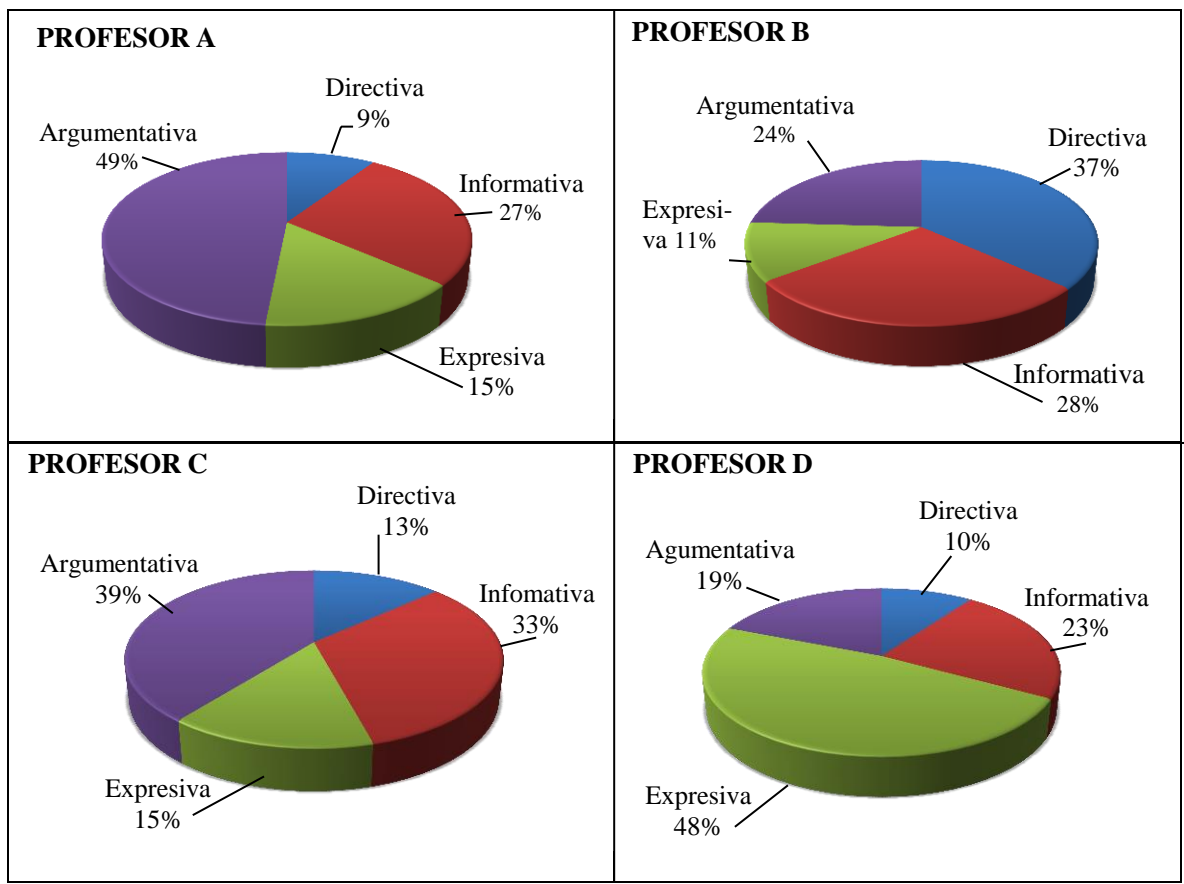
---

<sup>3</sup> Este procedimiento, como se explicó anteriormente, implica la agrupación de categorías que comparten características.

<sup>4</sup> La suma del: modelado, ejecución del alumno modelado del profesor, ejecución del alumno y modelado del profesor, y modelado de apoyo.

### 3.4 Funciones de las participaciones verbales de cada profesor

Al igual que en el apartado anterior, en el caso de los profesores “A, B y C”, los promedios globales de las secciones analizadas corresponden a cuatro secciones de clase: dos con un alumno de nivel de estudios avanzado y dos con un alumno de nivel de estudios intermedio. En el caso del profesor “D”, los resultados se derivan de dos secciones de clase, con dos alumnos de nivel de estudio avanzado.



**Gráfico 6.** Porcentajes de las funciones del lenguaje por profesor.

A continuación se presentan los porcentajes desglosados de las categorías empleadas en este estudio. En ellos podemos observar que las participaciones verbales de cada profesor tienen características particulares. Por ejemplo: el profesor “D” recurrió con mayor frecuencia a la metáfora, la analogía y el uso poético del lenguaje, así como también, habló con mayor frecuencia sobre los estados de ánimo, deseos, y actitudes. Los profesores “A y C” hicieron más comentarios negativos sobre la interpretación que positivos (de carácter

informativo). Los profesores “A y C” hicieron mayor número de participaciones argumentativas. Los profesores “C y D” realizaron más preguntas. Durante las clases analizadas, el uso del humor no fue muy frecuente.

<b>RESULTADOS DE LAS PARTICIPACIONES VERBALES DE CADA PROFESOR</b>					
<b>CATEGORIAS</b>	<b>PROFESORES</b>				<b>EJEMPLOS GENERALES</b>
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	
<b>DIRECTIVA</b>	9	33	17	9	
Sugerencias y peticiones	9	32.3	16.15	8.3	-Vamos al inicio de la obra por favor.- -No toques con el pedal todo el tiempo.-
Preguntas	-	0.7	0.85	0.7	-¿Por qué la sordina? ¿La pones? o no la pones.-
<b>INFORMATIVA</b>	27	29	28	23	
Descripciones (referencial)	19.4	12.6	14.5	11.2	- El compás es ternario.- - Es una zarabanda.-
Preguntas	1.4	2.5	5	7.6	-¿Qué quieres tocar hoy? - -¿Ya tienes la obra de memoria? -
Comentarios sobre la interpretación (descriptivo)					
Positivo	1.1	9	2.5	1.4	-Esta vez, salió mucho mejor ese pasaje.- -Va bien.-
Negativo	5.4	5	6	2.8	-A partir del compás veinticinco no te salió nada bien.-
<b>EXPRESIVA</b>	15	13	20	49	
Anécdotas	1.1	0	4.3	1.4	-Mi maestro de piano me hacía tocar sin ver el teclado y era muy divertido estudiar de esa forma.-
Estados de ánimo, deseos, y actitudes	0	0	3.5	11.2	-Debes involucrate emocionalmente con las obra, entregarte.- -Tienes que dar siempre lo mejor de ti en el escenario, querer dar algo bello.-
Humorística	3	1.95	1.7	0.7	-Lo bueno es que generalmente el público no conoce las obras.-
Comentarios sobre la interpretación (enfático)					
Positivo	6.9	9.1	3.47	4.2	-¡Perfecto, que diferencia! - -¡Muchísimo mejor!
Negativo	0.7	1.3	1.7	0	-¡No es así y eso ya lo había explicado, no puede seguir pasando! -

Metáfora, analogía y uso poético del lenguaje	3	0.65	4.3	31.5	-Es como cuando está uno leyendo un poema o un discurso, o sea, no lo puedes leer así nada más diciendo las palabras, algunas hay que entonarlas un poquito más-
Disculpa o justificación	0	0	1	0	-Si es verdad es “si bemol” disculpa me confundí.-
<b>ARGUMENTATIVA</b>	49	25	35	19	
Explicaciones y argumentaciones	49	25	35	19	-La nota que hay que resaltar en el acorde es el “re” porque es la dominante de la dominante, y que además, te llevará de nuevo al tema.-

**Tabla 11.** Características de las participaciones verbales de cada profesor.

En la gráfica anterior, algunos de los resultados que particularmente sobresalen, en comparación con el resto, están marcados con color gris y negro.

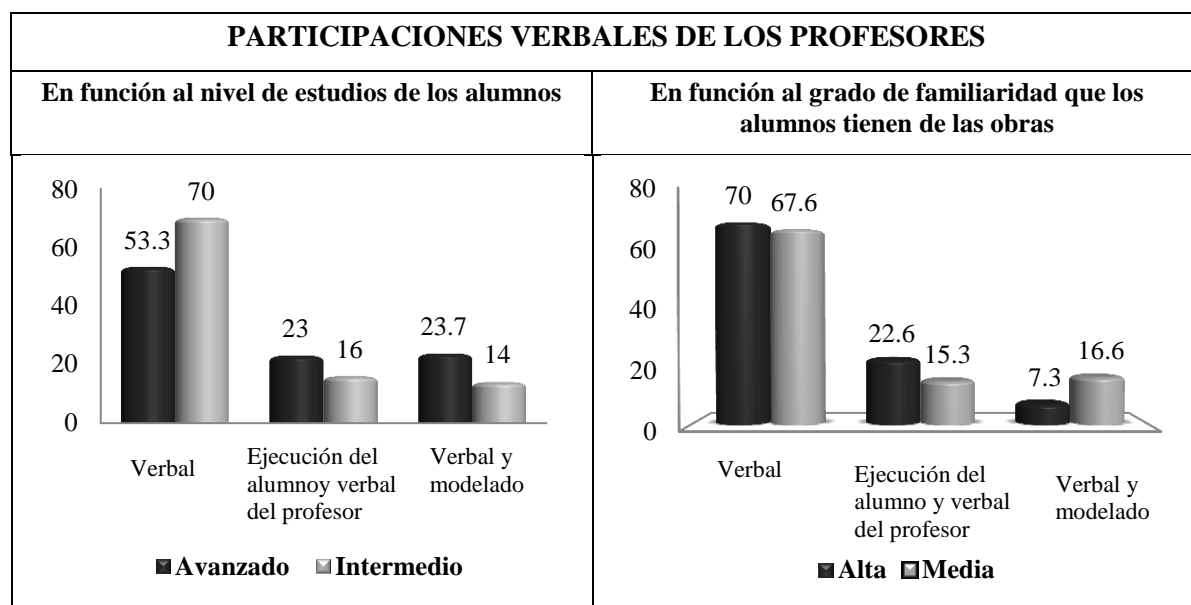
El lenguaje “es un instrumento tan sutil y complicado que a menudo se pierde de vista la multiplicidad de sus usos. Aquí, como en otros campos, existe el peligro de dejarnos llevar por nuestra tendencia a simplificar las cosas.” (Copi, 1996, p. 19). Para efectos prácticos del estudio, las participaciones verbales se categorizaron en una sola subcategoría, sin embargo, cabe la posibilidad de que las participaciones verbales puedan cumplir más de una función<sup>5</sup>.

En este estudio, al determinar que tipo de función cumplen las participaciones verbales durante las clases, fue necesario considerar no sólo el significado de las palabras, sino el contexto y momento preciso en que sucedían.

<sup>5</sup> Por ejemplo: -¡eres una orquesta entera tocando!- podría considerarse como un *comentario sobre la interpretación positivo* pero también podría pertenecer a la subcategoría *metáfora*.

### 3.5 Participaciones verbales de los profesores en función al nivel de estudios de los alumnos y su grado de familiaridad con las obras

Para conocer las participaciones verbales de los profesor fue necesario utilizar tres categorías: a) “verbal del profesor” (sólo participaciones verbales), b) “ejecución del alumno y verbal del profesor” (de manera simultánea) y c) “verbal y modelado del profesor” (simultáneamente). Posteriormente se observaron las variaciones de los resultados en función al grado de familiaridad que el alumno tenían con las obras (A=alta y M=media), y en función al nivel de estudio del alumno (avanzado e intermedio).



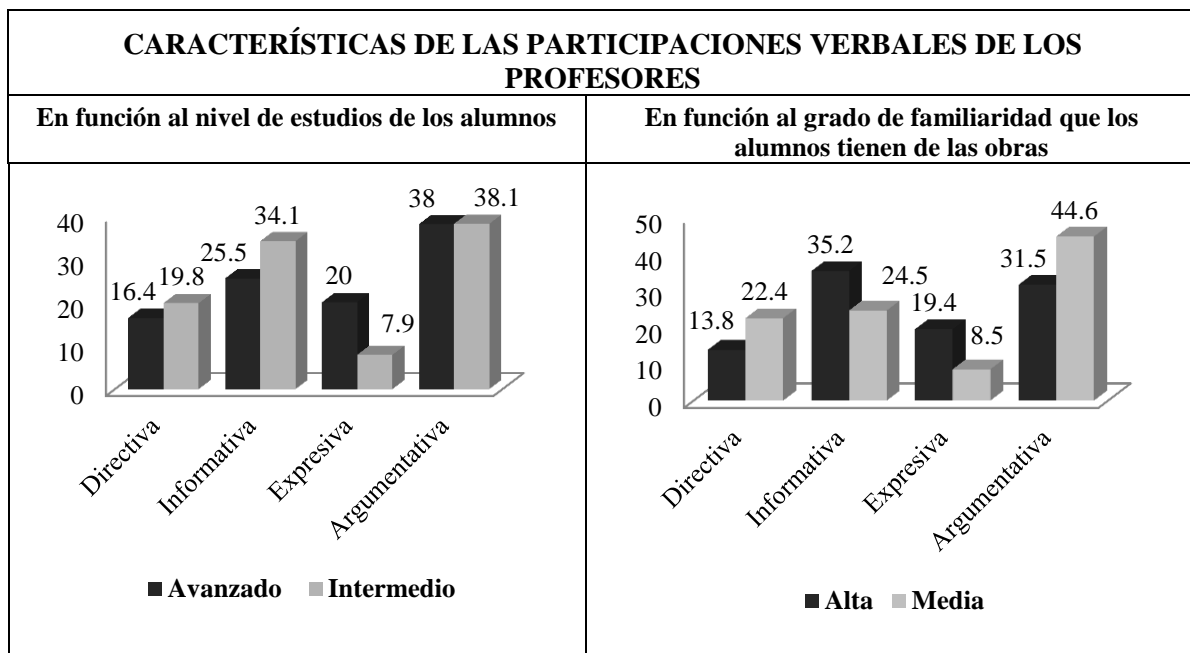
**Gráfico 7.** Participaciones verbales de los profesores en función al nivel de estudios de los alumnos y a su grado de familiaridad de las obras.

Durante las clases de los alumnos de nivel de estudios avanzado se habló un 7% más mientras el alumno tocaba, y hubo 9.7% más de participaciones verbales con modelado, que en las clases de los alumnos de nivel de estudios intermedio.

En las clases donde los alumnos presentaban mayor familiaridad con las obras; los profesores intervinieron verbalmente 7.3% más mientras el alumno tocaba. Al abordarse obras de familiaridad media; los profesores hicieron 9.3% más de participaciones verbales acompañadas de modelado.

### 3.6 Características de las participaciones verbales de los profesores en función al nivel de estudios del alumno y su grado de familiaridad con las obras

En este estudio se observaron las características de las participaciones verbales de los profesores, en función al nivel de estudios del alumno y al grado de familiaridad que los alumnos tienen de las obras. Los resultados son los siguientes:



**Grafico 8:** Características de las participaciones verbales en función al nivel de estudios del alumno y a su grado de familiaridad con las obras.

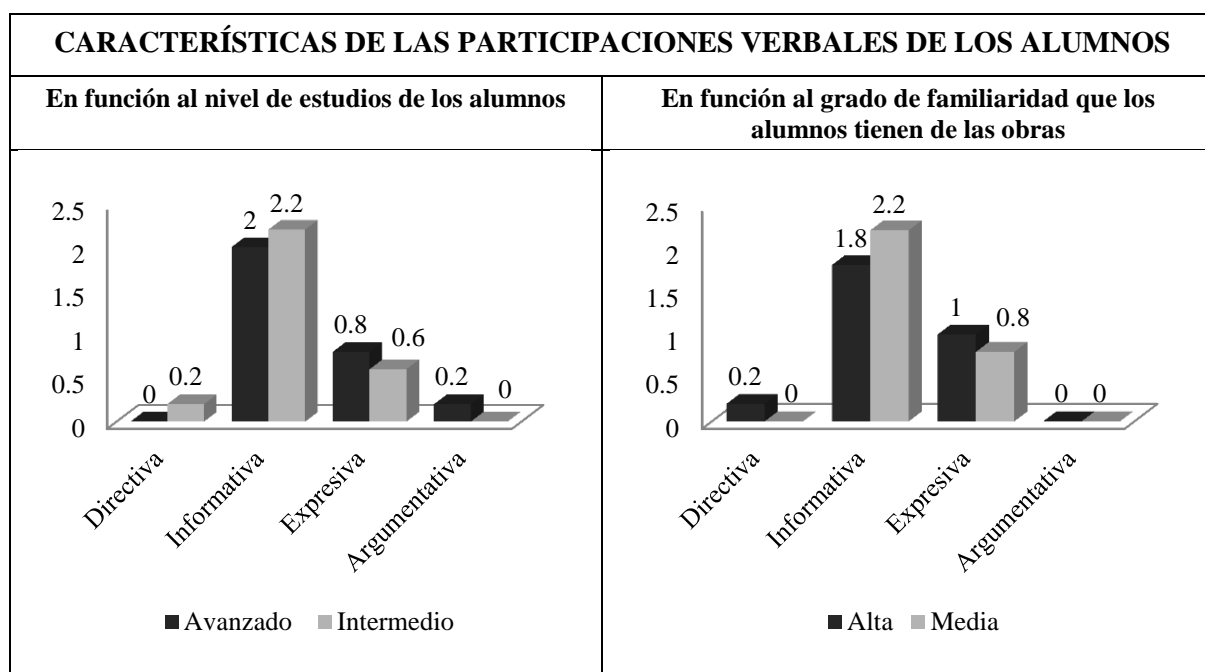
Durante las clases de los alumnos de nivel de estudios intermedio, se puede ver un 8.6% más de participaciones verbales informativas y 3.4% más de directivas, que durante las clases de los alumno de nivel de estudios avanzado. En las clases de los alumnos de nivel de estudios avanzado hay un 12% más de participaciones expresivas (que en las clases de alumnos de nivel de estudio intermedio)

Cuando el alumno muestra mayor dominio o familiaridad de las obras los profesores hicieron 10.7% más de participaciones informativas y 10.9% más de expresivas, en comparación con los resultados de las clases donde los alumno tienen un dominio medio de

las obras. Al trabajar con obras de familiaridad media los profesores hicieron 8.6% más de invenciones directivas y 13.1% de argumentativas.

### 3.7 Participaciones verbales de los alumnos

Uno de los objetivos propuestos en esta investigación, es observar si las características de la interacción verbal de los alumnos cambian en función a su nivel de estudios y a la familiaridad que tenga con las obras. Sin embargo, y dado que los porcentajes derivados de la interacción verbal de los alumnos fueron muy pequeños (de 0% a 2.2%), no es posible hacer una comparación entre ellos. No obstante se presenta a continuación la gráfica correspondiente:



**Gráfico 9:** Participaciones verbales de los alumnos en función al nivel de estudios y familiaridad de las obras.

En las gráficas podemos ver que las participaciones verbales de los alumnos son en su mayoría de carácter informativo y que los alumnos no argumentan sus planteamientos. Cabe recordar que la participación verbal de los alumnos, en promedio, ocupan el 3% del tiempo durante las clases analizadas (resultados desglosados en el anexo 2). Algunas sugerencias al respecto se mencionan en el apartado de discusión y conclusiones.



### 3.8 La ejecución musical de los alumnos en función a su nivel de estudios y a su grado de familiaridad con las obras

Los porcentajes equivalentes al tiempo de ejecución musical de los alumnos incluyen: a) la ejecución de los alumnos (sin otras formas de interacción), b) la ejecución de los alumnos acompañadas de sus participaciones verbales (simultáneamente), c) la ejecución de los alumnos acompañada de participaciones verbales o modelado de apoyo del profesor y, d) la ejecución de los alumnos y del profesores (simultáneamente).

En las secciones de clase analizadas, los porcentajes de tiempo de la ejecución de los alumnos por clase, van desde el 30% al 74 % del tiempo total de la clase

Los resultados de los porcentajes globales en función al nivel de estudios del alumno y al grado de familiaridad con las obras son los siguientes:



**Gráfico 10:** Ejecución musical de los alumnos en función al nivel de estudios y familiaridad con las obras.

Como se puede ver en la gráfica de los resultados globales, el tiempo dedicado a la ejecución musical de los alumnos, no reflejan diferencias relevantes en función a su nivel de estudios y al grado de familiaridad con las obras.

En los resultados específicos de las clases de cada profesor (anexo 3), es posible observar que el tiempo dedicado a la ejecución de los alumnos no varía tampoco demasiado durante las clases de cada alumno. Por ejemplo, en las clases del profesor “A”, su alumno a1 (avanzado) tocó durante un 33% y, su alumno a2 (intermedio) durante un 34%. De manera similar ocurre en el caso del profesor “B”, su alumno “b1” tocó durante 54% del tiempo, y el “b2” durante 56.5%. Lo anterior sugiere la probabilidad de que algunos

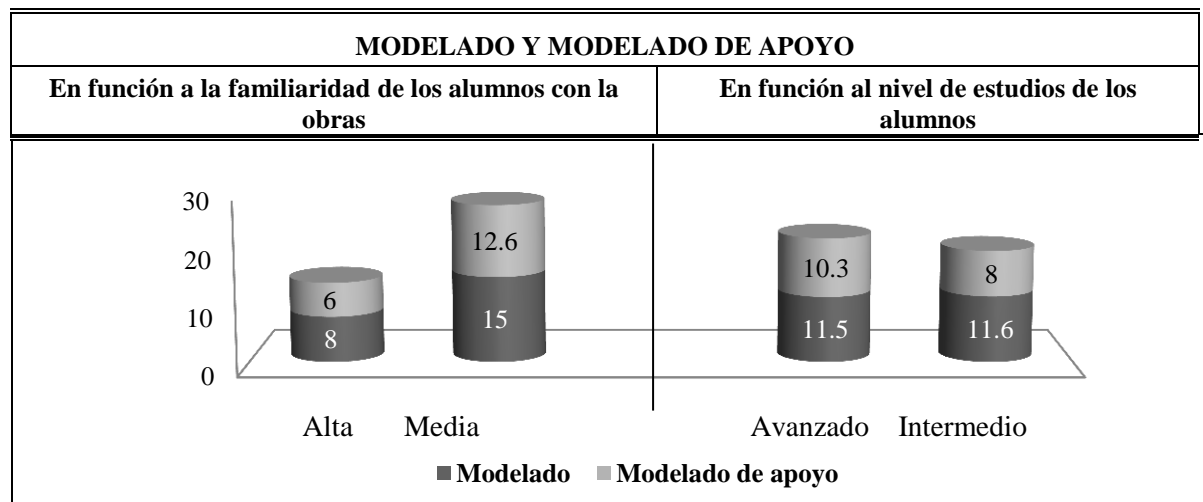
profesores establecen, determinado tiempo, para la ejecución del alumno y que este tiempo no varía en función al nivel de estudios del alumno.

Durante las clases analizadas la ejecución de los alumnos, sin ninguna interrupción o forma de interacción, oscila entre los 0:11 y 1:08 minutos. En promedio, los fragmentos de ejecución de los alumnos (sin interrupciones y sin otras formas de interacción) ocurren por periodos de 23 segundos.

### 3.9 Modelado y modelado de apoyo de los profesores

El modelado se refiere a los fragmentos de clase donde el profesor toca con una o ambas manos. Por su parte, el modelado de apoyo se refiere a cuando el profesor canta, marca el pulso o gesticula con las manos para ejemplificar y acompañar la música.

Los resultados del modelado y del modelado de apoyo en función al nivel de estudios de los alumnos y a su familiaridad con las obras fueron los siguientes:



**Gráfico 11:** Modelado y modelado de apoyo en función a la familiaridad de los alumnos con las obras y a su nivel de estudios.

Cuando se trabajaron obras de familiaridad “media”, los profesores hicieron 7% más de modelado y 6.6% más de modelado de apoyo. Como es posible observar, las diferencias en función al nivel de estudios de los alumnos, no fueron relevantes.

Un dato a mencionar es que los profesores realizaron con mucha mayor frecuencia modelado con una sola mano y pocas veces modelado con ambas manos. Otro dato importante de hacer notar, es que si bien, durante las clases es más recurrente el modelado, el modelado de apoyo no es mucho menos frecuente que el modelado.

### 3.10 Análisis de las secciones de clase del profesor “D”

En el caso del profesor “D”, se analizaron dos secciones de clase de dos alumnos avanzados (d1 y d2) con obras de familiaridad alta. En este caso, se observaron las posibles similitudes y diferencias de las formas de interacción, tanto de los alumnos como del profesor. Estos fueron los resultados generales de las dos clases analizadas:

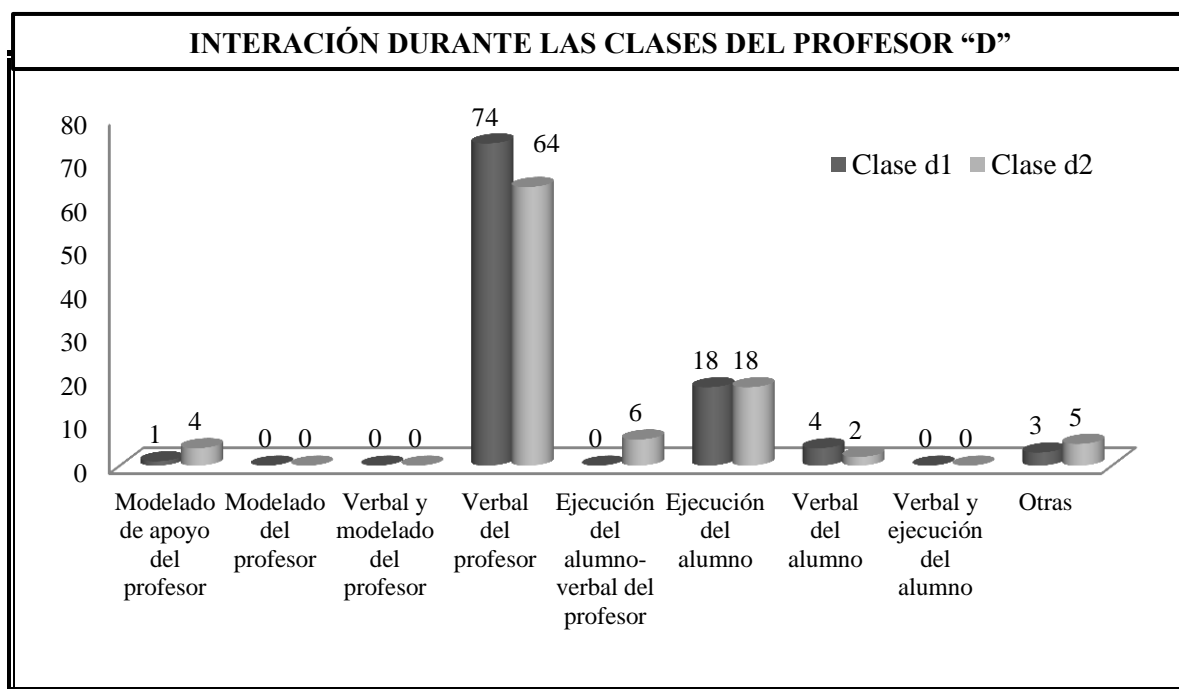


Gráfico 12: Interacción durante las clases del profesor “D”.

Como se puede apreciar, en ambas clases existen más coincidencias que diferencias. Por ejemplo, las participaciones verbales del profesor ocuparon el 74% (d1) y 70% (d2)<sup>6</sup> del tiempo total de las secciones analizadas.

<sup>6</sup> Estos resultados incluye las participaciones verbales del profesor (64%), más el porcentaje de la ejecución del alumno con participación verbal del profesor (6%).

En cuanto a las funciones de las participaciones verbales del profesor; la función directiva fue 11% más durante las clases del alumno “d2”, mientras que, la función expresiva fue 16% mayor en la clase del alumno “d1”. En cambio, las participaciones verbales informativas y argumentativas del profesor variaron apenas un 1% y 2% de una clase a otra. Por su parte, el porcentaje total de la participación verbal de los alumnos fue del 2% y 4%, las cuales son principalmente de carácter informativa (anexo 4).

## Discusión y conclusiones

Las conclusiones mencionadas en esta tesis son el resultado de una aproximación sistemática al fenómeno de la interacción durante las clases de piano a nivel universitario en México. El estudio metodológico de las características de la interacción entre los alumnos y profesores, y el análisis de la interacción verbal fue posible gracias a: la participación de los alumnos y profesores, el diseño de la categorización fundamentada teóricamente y el programa empleado para el análisis de las clases.

En necesario mencionar que los alumnos y profesores participantes mostraron buena disposición para ser parte del estudio. Aunque desconocían los objetivos de la investigación, cabe la posibilidad de que su comportamiento se viera influenciado por la presencia de la videocámara.

Por otra parte, mediante la categorización propuesta en este estudio, fue posible analizar todas las formas de interacción de los profesores y alumnos. Esto se debe en buena medida a que (a diferencia de otras investigaciones) se establecieron categorías mixtas, las cuales ocuparon el 20% de la interacción durante las clases de piano. Además, el empleo de las funciones del lenguaje (Copi, 1969; Jakobson, 1975) como categorías centrales, permitió un análisis coherente y delimitado de las participaciones verbales.

La diversidad de las formas de interacción y la velocidad con que éstas suceden son componentes que complejizan su análisis. En este estudio se establecieron setenta y cinco categorías y subcategorías para el análisis de la interacción y en promedio, cada 6 segundos entró en vigor una categoría, aunque en algunos fragmentos de clase se presentó una forma de interacción cada segundo.

Mediante el programa Encode, fue posible aplicar la categorización y obtener el desglose de los porcentajes de tiempo y de frecuencia correspondientes a cada una de las categorías y subcategorías. Tomando como referencia los estudios de Young, Burwell y Pickup (2003), Kostka (1984), Simones, *et. al.* (2013), Juslin y Karlsson (2008), se optó por obtener los resultados cuantitativos a partir de los porcentajes de tiempo que ocuparon cada una de las categorías propuestas.

En los resultados generales de esta investigación la principal forma de interacción fue, al igual que en otros estudios (Young, Burwell & Pickup, 2003; Kostka, 1984; Simones *et. al.*, 2013; Juslin & Karlsson, 2008), las participaciones verbales de los profesores. Las cuales ocuparon el 54% del tiempo total de las clases. El 32% de las participaciones verbales de los profesores fueron argumentativas, el 27% informativas, el 24% expresivas y el 17% directivas.

A diferencia de los resultados generales de las participaciones verbales, que se podrían denominar equilibrados (ver gráfico 4, p. 65), los resultados particulares obtenidos proponen que la interacción entre los profesores de piano y sus alumnos pueden darse de manera muy diferente (gráfico 5 y 6, p. 67, 69). Por ejemplo, durante las clases de los profesores “D y A” sus participaciones verbales ocuparon el 72% y 67%, mientras que en las clases del profesor “C” ocuparon el 30%. Las características específicas de las participaciones verbales de cada profesores también muestran grandes diferencias en el uso o funciones del lenguaje (gráfico 6, p. 69). Por ejemplo, en el caso del profesor “A” la mitad de sus participaciones verbales corresponden a la función argumentativa, mientras que, la mitad de las participaciones verbales del profesor “D” corresponden a la función expresiva. Por su parte, el 37% de participaciones verbales del profesor “B” fueron directivas, a diferencia de los profesores “A, C y D” cuyos porcentajes fueron: 9%, 13% y 10% respectivamente.

En estudios posteriores sería oportuno indagar sobre qué tipo de funciones del lenguaje o combinación de las mismas permiten una mayor significatividad del aprendizaje. Es posible que las participaciones verbales informativas y directivas de los profesores, al ser principalmente sugerencias y descripciones, presentadas generalmente sin argumentos explícitos y en forma de máximas, tiendan a generar un aprendizaje memorístico y por recepción. Mientras que, las participaciones verbales argumentativas y expresivas promuevan en mayor medida el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento y la reflexión del estudiante.

En cuanto al modelado (la ejecución musical) del profesor durante las clases de instrumento, autores como Cavit (2003), Kostka (1984) y Dickey (1991) afirman que ocurre

con poca frecuencia y por intervalos breves. Durante las clases analizadas, el modelado del profesor ocurrió durante el 9% del tiempo, dato que coincide con el estudio de Juslin y Karlsson (2008). Partiendo de la premisa de que, cuando el profesor canta, gesticula con las manos o marca el pulso, tiene como objetivo, al igual que el modelado, ejemplificar mediante una acción musical, en este estudio se contempló no sólo el modelado (9%) sino también, estas tres formas de interacción (cuando el profesor canta, gesticula con las manos o marca el pulso) denominadas “modelado de apoyo” (6%). De tal manera que, al sumar ambos modelados (modelado sólo y modelado de apoyo), resulta que el profesores ejemplifican durante el 16% de las clases. Sería oportuno que en investigaciones futuras el término modelado integre o contemple también el modelado de apoyo.

En el empleo del modelado y modelado de apoyo durante las clases de cada profesor se encontraron diferencias importantes, por ejemplo, durante las clases del profesor “A” el modelado y modelado de apoyo ocuparon el 23%; por su parte el profesor “D” recurrió a esta forma de ejemplificación durante el 2%. Sin embargo, no se sabe si estas variantes dependen principalmente de las estrategias establecidas por el profesor o por las características de los alumnos.

Los resultados del análisis en función al nivel de estudios de los alumnos y al grado de dominio que tienen de las obras, sugieren algunas diferencias en las formas de interacción y en las características de las participaciones verbales de los profesores. Sin embargo, los resultados mencionados a continuación deben tomarse con cautela dado el número de participantes del estudio.

A diferencia de las clases de los alumnos de nivel de estudio intermedio, durante las clases de los alumnos de nivel de estudios avanzado hubo mayor presencia de participaciones verbales con modelado del profesor; el modelado de los profesores consistió principalmente en hacer gestualidad con las manos y en tocar con una sola mano. También hubo mayor presencia de participaciones verbales del profesor durante la ejecución del alumno; con frecuencia las participaciones verbales de los profesores interrumpían el curso de la interpretación del alumno. Asimismo, se observó mayor presencia de participaciones verbales de función expresiva; los profesores recurrieron con

mayor frecuencia a las metáforas, analogías, comentarios enfáticos positivos y negativos sobre la interpretación durante las clases de los alumnos de nivel de estudios avanzado.

Por su parte, durante las clases de los alumnos de nivel de estudios intermedio se observó mayor presencia de participaciones verbales de carácter informativo y directivo; los profesores dan mayor número de órdenes, sugerencias y de descripciones.

En clases donde los alumnos mostraron una mayor familiaridad con las obras, hubo mayor presencia de participaciones verbales de los profesores durante la ejecución de los alumnos. Mientras que, cuando los alumnos mostraron una menor familiaridad con las obras (y aun no las memorizaban) hubo mayor presencia de modelado, de participaciones verbales con modelado del profesor, y de modelado de apoyo. Cuando el alumno presentó menor dominio de las obras los profesores cantan, macar constantemente el pulso con un lápiz sobre el piano y tocan para ejemplificarle un objetivo musical específico.

Durante las clases donde los alumnos tenían menor familiaridad de las obras también se observó, mayor presencia de participaciones verbales de carácter informativo y expresivo. Mientras que, durante las clases donde los alumnos tenían una familiaridad media con las obras hubo mayor presencia de participaciones verbales de carácter argumentativo y directivas.

El análisis de las clases del profesor “D”, donde ambos alumnos cursan un nivel de estudios avanzado y el dominio de las obras es alto, fue posible encontrar mayor número de coincidencias que de diferencias. Cabe la posibilidad de que, si las características del nivel de estudios del alumno y el grado de familiaridad con las obras son similares, la interacción durante las clases también lo sea. No obstante, sería oportuno realizar más investigaciones y con un mayor número de participantes para estudiar con profundidad el tema.

Uno de los resultados que llamaron particularmente mi atención es que, a diferencia de otras investigaciones que reportaron que la participación verbal de los alumnos ocupa entre el 10 % y 15 % (Kostka, 1984), y en el caso del estudio de Juslin y Karlsson (2008) el 16%; en este estudio, la participación verbal de los alumnos ocupó el 3% del tiempo de las clases. Del cual, el 2% de la participación verbal de los alumnos fue de carácter informativo (2%) y el



0.7% de carácter expresivo. Cabe resaltar que las participaciones verbales de los alumnos de carácter argumentativo fueron prácticamente nulas (0.1%). En otras palabras, los alumnos no están habituados a dar explicaciones ni fundamentar sus acciones y pensamientos durante las clases de piano.

Para promover la interacción y participación verbal de los alumnos, los profesores podrían no sólo aumentar el número de preguntas (que en este estudio fue de 4.2%) sino también, buscar estrategias para que las participaciones verbales de los alumnos sean más elaboradas, ya que, en su gran mayoría, las respuestas de los alumnos son “sí” o “no”. Cabe la posibilidad de que en las clases de piano a nivel universitario en México, los alumnos no se sientan con la seguridad de emitir sus opiniones por miedo a equivocarse, o por temor a no cumplir con las expectativas de los profesores.

Aunque implicaría grandes retos para los profesores, se podrían desarrollar estrategias y formas de interacción individualizadas que varíen de acuerdo a la personalidad del estudiante, ya que como menciona Schmidt (1989, p. 118), los alumnos reaccionan y perciben de diferente manera la realimentación del profesor.

A pesar de que el objetivo primordial de la pedagogía instrumental es el perfeccionamiento y refinamiento de la propia interpretación del alumno, no hay que dejar de lado la importancia de sus participaciones verbales, las cuales, le permiten exteriorizar su experiencia musical y mostrar su comprensión de los conceptos involucrados. Para la consolidación del aprendizaje significativo Ausubel, Novak y Hanesian (1983, p. 117) sugieren que los alumnos deberían reformular con sus propias palabras el material aprendido, hecho que no sucedió durante las clases de piano analizadas pero que se podría fomentar para el fortalecimiento de la interacción verbal en la enseñanza instrumental en México.

Para conocer con mayor profundidad las repercusiones pedagógicas de las participaciones verbales de los profesores, es necesario indagar sobre cuáles funciones del lenguaje promueven el desarrollo no sólo interpretativo de los alumnos, sino de la comprensión de sus procesos de aprendizaje. En un futuro es muy probable que los alumnos se conviertan en profesores de instrumento y que tomen como referencia sus

propias experiencias como aprendices (Gaunt, 2008, p. 220), por ello y dado que la experiencia pedagógica se externa no sólo musicalmente sino verbalmente, es de suma importancia que los profesores den la bienvenida a los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los alumnos (Reeve 2009), desarrollen su destreza para hacer preguntas pedagógicas (Frey, 2007) así como también, motiven la participación verbal de los propios alumnos encaminadas a la autorregulación, la autocrítica y la autonomía.

En este estudio se observó que los profesores interactúan y externalizan su experiencia musical principalmente mediante palabras, motivo por el cual sería importante continuar realizando estudios sobre sus participaciones verbales. Lo anterior, no sólo con el propósito de profundizar en las características e implicaciones de la interacción verbal durante las clases, sino también, para tener un registro de las prácticas pedagógicas de los pianistas del presente, y mediante la observación, el análisis y la evaluación de las clases en conjunto, generar estrategias para la enseñanza instrumental exitosa.

El mayor reto del estudio fue diseñar una categorización para el análisis de las clases que contemplara e integrara categorías mixtas, las cuales, permitieron comprender mejor las particularidades de la interacción profesor-alumno en la enseñanza instrumental. En investigaciones futuras se podrían también explorar categorías compuestas de las funciones del lenguaje para el análisis de las participaciones verbales, como por ejemplo: directiva-expresiva (-tócalo con más pasión-), argumentativa-directiva (-se trata de una obra barroca, por el periodo en que fue escrita no deberías tocar con tanto *rallentando*-).

Las preguntas de investigación y los objetivos planteados se alcanzaron, en otras palabras, la tesis logra ser una aproximación al estudio de las formas de interacción, y a las características de las participaciones verbales de alumnos y profesores durante las clases de piano.

## Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D, Norak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

Barten, S. (1998). Speaking of Music: The Use of Motor-affective Metaphors in Music Instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 32, 89–97.

Bautista, A. Del Puy, M. & Pozo, J. (2009). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38, 85–106.

Bühler, K. (1985). *Teoría del lenguaje*. J. Marías (trad.). Alianza, Madrid.

Campbell, P. (1991). *Lessons from the World*. New York: Schirmer Books.

Carpenter, R. (1988). A descriptive analysis of relationships between verbal behaviors of teacher conductors and ratings of selected junior high and senior high school rehearsals. *The Applications of Research in Music Education*, 7 (1), 37–40. In Goolsby, T. (1997). Verbal Instruction in Instrumental Rehearsals: A Comparison of Three Career Levels and Preservice Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 45, 21–40.

Cavit, M. (2003). A Descriptive Analysis of Error Correction in Instrumental Music Rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 51, 218 –230.

Chaffin, R. Lemieux, A. (2006). General perspectives on achieving musical excellence. In A. Williamon (ed.), *Musical Excellence* (pp. 19–39). Nueva York: Oxford University Press.

Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística. Un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur- Technik*. Madrid: Alianza Editorial.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Falmer. In Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36, 215–245.

Coll, C. (1981). Actiuidad e interactiuidad en el proceso de ensefianza/aprendizsie. Comunicación. Reunión Internacional de Psicología Científica de Alicante. En C. Coll (1985). *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Coll, C. (1985). *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Coll, C. (2008a). Construccinismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (p. 157–189). Madrid: Alianza editorial.

Coll, C. (2008b). Lenguaje actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (p. 387–413). Madrid: Alianza editorial.

Copi, I. (1968). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.

Costa-Giomi, G. Flowers, P. & Sasaki, W. (2005). Behavior, Student Behavior, and Lesson Progress Piano Lessons of Beginning Students Who Persist or Drop Out: Teacher. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 234–247.

Creech A. & Hallam, S. (2010). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39 (1), 102–122.

Davidson, J. (2001). The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: A case study of Annie Lennox. *Musicaie Scientiae*, 5(2), 235–236.

Dickey, M. (1991). A Comparison of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling in Instrumental Ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 39(2), 132–142.

Dickey, M. (1992). A Review of Research on Modeling in Music Teaching and Learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 11, 27–40.

Dubé, F. (2012-2013). *ENCODE: Applications Web d'analyse vidéo et audio*. Prix Ressource pédagogique numérique dans le concours des prix d'excellence en enseignement 2012-2013. Université Laval. Recuperado en línea el 26 de marzo de 2014: [http://www.bsp.ulaval.ca/production\\_multimedia.php](http://www.bsp.ulaval.ca/production_multimedia.php)

Duke, R. & Henninger, J. (1998). Effects of Verbal Corrections on Student Attitude and Performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 482–495.

Duke, R. (1999). Measures of Instructional Effectiveness in Music Research *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 1–48.

Duke R. & Simmons A. (2006). The Nature of Expertise: Narrative Descriptions of 19 Common Elements Observed in the Lessons of Three Renowned Artist-Teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170, 7–20.

Elgersma, K. (2012). First year teacher of first year teachers: A reflection on teacher training in the field of piano pedagogy. *International Journal of Music Education*, 30, 409–424.

Elliott, D. & Silverman, M. (2011). Rethinking Philosophy, re-viewing musical-emotional experiences. In W. Bowman & A. Frega (eds.), *Philosophy in Music Education* (pp. 37–62). Nueva York: Oxford University Press.

Ericsson, K., Krampe, R. & Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.

Frey, S. (2007). An Exploration of Reflective Dialogue between Student Teachers in Music and Their Cooperating. *Teachers Journal of Research in Music Education*, 55(1), 65–82.

Gabrielsson, A. & Juslin, P. (2003). Emotional Expression in Music. In R. Davidson, K. Scherer & H. Goldsmith (eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 503–34). New York: Oxford University Press.

Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36, 215–245.

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37(1), 40–53.

Goolsby, T. (1997). Verbal Instruction in Instrumental Rehearsals: A Comparison of Three Career Levels and Preservice Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 45, 21–40.

Goolsby, T. (1996). Time use in instrumental music rehearsals: A comparison of experienced, novice, and student teachers. *Journal of Research in Music Education*, 44, 286–303.

Green, J & Dixon, C. (1993) Talking Knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and Education*, 5, 231–239.

Hambrick, D., Oswald, F., Altmann, E., Meinz, E., Gobet, F., Campitelli, G., (2013). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert. *Intelligence*. 1–12.

Herder, G. (1950). Filosofía de la historia para la educación de la humanidad. E. Tabering (trad.). Editorial Nova. Buenos Aires. En G. Reale & D. Antiseri (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo III. Del romanticismo hasta hoy*. J. Iglesia (trad.). Barcelona: Herder.

Hernández, R. Fernández-Collado, C. Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Hofmann, J. (1976). *Piano playing. With piano questions answered*. New York: Dover.
- Hyry-Beihammer, E. (2011). Narratives in teaching practice: Matti Raekallio as narrator in his piano lessons. *Music Education Research*, 13(2), 199–209.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. J. Pujol & J. Cabanes (trad.). Barcelona: Seix Barral.
- Johnson, D. (2011). The Effect of Critical Thinking Instruction on Verbal Descriptions of Music. *Journal of Research in Music Education*, 59: 257–272.
- Jorquera, Ma. C. (2008). The music educator's professional knowledge, *Music Education Research*, 10(3), 347–359.
- Karlsson, J. & Juslin, P. (2008). A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance. *Psychology of Music*, 36, 309–334.
- Karlsson, M. (2012). Emotional identification with teacher identities in student teachers narrative interaction. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 133–146.
- Kennell, R. (2002). Systematic research in studio instruction in music. In R. Colwell (ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 243–56). New York: Oxford University Press.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020–1041.
- Kostka, M. (1984). An investigation of reinforcements, time use and student attentiveness in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*, 32, 113–122.
- Kupers, E., Van Dijk, M., Geert, P. & McPherson, G. (2013). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher–student interactions in music lessons. *Psicology of music*, 1–26.

Kurkul, W. (2007). Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. *Psychology of Music*, 35(2), 327–362.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. J. Millán & S. Narotzky (eds); C. González (trad.). Madrid: Cátedra.

Piaget, J. (1971). *La utilidad de la lógica en psicología*. Barcelona: A. Redondo.

Lamont, A. (2002). Identidades musicales y el ambiente escolar. En R. MacDonald, D. Hargreaves y D. Miell (eds.), *Las identidades musicales* (pp. 41–59). Oxford: UP. Heston.

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.

Leimer, K. (1950). *La moderna ejecución pianística según Leimer - Giesecking*. R. Carman (trad.). Buenos Aires: Ricordi Americana.

López-Íñiguez G. & Pozo, J. (2013). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning and evaluation. *Psychology of Music*, 1–20.

Martín, E. & Solé, I. (2008). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (p. 89–116). Madrid: Alianza editorial.

McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37–51.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Meyer, D., & Turner, J. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17–25



Neuhaus, H. (2004). *El arte del piano. Consideraciones de un profesor*. En G. González & C. Colinet (trad.) Madrid: Real musical.

Nuthall, G. (2000). El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula. En B. Biddle, T. Good & I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos* (pp. 19–113). Barcelona: Paidós.

Perret-Clermont, A. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary School, In B. Biddle, T. Good & I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos* (pp. 19–113). Barcelona: Paidós.

Persson, R. (1995). Psychosocial stressors among student musicians: A naturalistic study of the teacher–student relationship. *International Journal of Arts Medicine*, 4 (2), 7–13.

Piaget, J. (1971). *La utilidad de la lógica en psicología*. Barcelona: A. Redondo.

Popper, K. (1995). *La responsabilidad de vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Pozo, I. (2007). *Aprendices y Maestro. La nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.

Ralph E. (1995). Verbal Behavior Analysis as a Supervisory Technique with Student Teachers of Music. *Journal of Research in Music Education*, 23 (3), 171–185.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy-supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.

Riemann, H. (1936). *Manual del pianista*. Barcelona: Labor.

Rostvall, A. & West, T. (2001). Interaktion och kunskapsutveckling' [Interaction and learning: A study of music instrument teaching], unpublished doctoral dissertation, KMH

Förlaget, Stockholm. En Karlsson, J. & Juslin, P. (2008). A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance. *Psychology of Music*, 36, 309–334.

Samson, D. (2013). Coordonnateur, équipe de production multimédia. Université Laval. Recuperado en línea el 26 de marzo de 2014: [http://www.bsp.ulaval.ca/production\\_multimedia.php](http://www.bsp.ulaval.ca/production_multimedia.php).

Schmidt, C. (1989). Comportamientos de enseñanza musical Aplicadas en función de las variables de personalidad seleccionadas. *Revista de Investigación en Educación Musical*, 37 (4), 258–271.

Siebenaler, D. (1997). Analysis of Teacher-Student Interactions in the Piano Lessons of Adults and Children. *Journal of Research in Music Education*, 45, 6–20.

Simones, L., Schroeder, F & Rodger, M. (2013). Categorizations of physical gesture in piano teaching: A preliminary enquiry. *Psychology of Music*, 1–19.

Sinsabaugh, K., Kasmara, L. & Weinberg, M. (2009). Areas of Study and Teaching Strategies Instrumental Teaching: a case study research Project. *Music Education Research*, 7(2), 95–102.

Tait, M. (1992). Teaching strategies and styles. In R. Colwell (ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 525–534). New York: Schirmer.

Timothy, P., Steven, A., Raffeld, P. & Medlock, A. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education*, 53(2), 150–163.

Van Zijl, A. & Sloboda, J. (2010). Performers' experienced emotions in the construction of expressive musical performance: An exploratory investigation. *Psychology of Music*, 39, 196–219.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. M. Rotger (trad.). Buenos Aires: Fausto.

Woody, R. (2000). Learning Expressivity in Music Performance: An Exploratory Study. *Research Studies in Music Education*, 14(1), 14–23.

Woody, R. (2006). The Effect of Various Instructional Conditions on Expressive Music Performance. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 21–36.

Yarbrough, C., & Price, H. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music Education*, 37, 179–187.

Yin, R. (2003). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.

Young, V., Burwell, K., & Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study research project. *Music Education Research*, 5, 139–155.

Young, M. (2013). University-level group piano instruction and professional musicians. *Music Education Research*, 15(1), 59–73.

Zhukov, K. (2004). *Teaching Styles and Student Behaviour in Instrumental Music Lessons in Australian Conservatoriums*. Thesis Doctor of Philosophy. University of New South Wales.

Zhukov, K. (2006). Gender Issues in Instrumental Music Teaching in Australian Conservatoriums. *Research Studies in Music Education*, 26, 22–36.

Zimmerman, W. (1971). Verbal Description of Aural Musical Stimuli. *Journal of Research in Music Education*, 19, 422–432.

## Anexos

**Anexo 1.** Propuesta de categorización para el análisis de la interacción durante las clases de piano.

<b>CATEGORIZACIÓN PROPUESTA</b>				
<b>VERBAL DEL PROFESOR</b>	<b>EJECUCIÓN DEL ALUMNO Y VERBAL DEL PROFESOR</b>	<b>VERBAL Y MODELADO DEL PROFESOR</b>	<b>VERBAL DEL ALUMNO</b>	<b>VERBAL Y EJECUCIÓN DEL ALUMNO</b>
<b>DIRECTIVA</b>	<b>DIRECTIVA</b>	<b>DIRECTIVA</b>	<b>DIRECTIVA</b>	<b>DIRECTIVA</b>
Sugerencias y peticiones (P)	Sugerencias y peticiones (EA-VP)	Sugerencias y peticiones (VMP)	Sugerencias y peticiones (A)	Sugerencias y peticiones (VEA)
Preguntas (P)	Preguntas (EA-VP)	Preguntas (VMP)	Preguntas (A)	Preguntas (VEA)
<b>INFORMATIVA</b>	<b>INFORMATIVA</b>	<b>INFORMATIVA</b>	<b>INFORMATIVA</b>	<b>INFORMATIVA</b>
Descripciones (referencial) (P)	Descripciones (referencial) (EA-VP)	Descripciones (referencial) (VMP)	Descripciones (referencial) (A)	Descripciones (referencial) (VEA)
Preguntas (P)	Preguntas	Preguntas	Preguntas (A)	Preguntas
Comentarios sobre la interpretación (P)	Comentarios sobre la interpretación (EA-VP)	Comentarios sobre la interpretación (VMP)	Comentarios sobre la interpretación (A)	Comentarios sobre la interpretación (VEA)
--Positivo (P)	--Positivo (EA-VP)	--Positivo (VMP)	--Positivo (A)	--Positivo (VEA)
--Negativo (P)	--Negativo(EA-VP)	--Negativo (VMP)	--Negativo (A)	--Negativo (VEA)
<b>EXPRESIVA</b>	<b>EXPRESIVA</b>	<b>EXPRESIVA</b>	<b>EXPRESIVA</b>	<b>EXPRESIVA</b>
Anécdotas	Anécdotas(EA-VP)	Anécdotas (VMP)	Anécdotas (A)	Anécdotas (VEA)
Estados de ánimo, deseos, actitudes (P)	Estados de ánimo, deseos, actitudes (EA-VP)	Estados de ánimo, deseos, actitudes (VMP)	Estados de ánimo, deseos, actitudes V	Estados de ánimo, deseos, actitudes (VEA)
Humorística	Humorística	Humorística	Humorística (A)	Humorística

		(VMP)		(VEA)
Comentarios sobre la interpretación (P)	Comentarios sobre la interpretación (EA-VP)	Comentarios sobre la interpretación (VMP)	Comentarios sobre la interpretación (A)	Comentarios sobre la interpretación (VEA)
--Positivo (P)	--Positivo (EA-VP)	--Positivo (VMP)	--Positivo (A)	--Positivo (VEA)
--Negativo (P)	--Negativo (EA-VP)	--Negativo (VMP)	--Negativo (A)	--Negativo (VEA)
Metáfora, analogía y uso poético del lenguaje (P)	Metáfora, analogía y uso poético del lenguaje (EA-VP)	Metáfora, analogía y uso poético del lenguaje (VMP)	Metáfora, analogía y uso poético del lenguaje (A)	Metáfora, analogía y uso poético del lenguaje (VEA)
Disculpa o justificación (P)	Disculpa o justificación (EA-VP)	Disculpa o justificación (VMP)	Disculpa o justificación (A)	Disculpa o justificación (VEA)
<b>ARGUMENTATIVA</b>	<b>ARGUMENTATIVA</b>	<b>ARGUMENTATIVA</b>	<b>ARGUMENTATIVA</b>	<b>ARGUMENTATIVA</b>
Explicaciones y argumentaciones (P)	Explicaciones y argumentaciones (EA-VP)	Explicaciones y argumentaciones (VMP)	Explicaciones y argumentaciones (A)	Explicaciones y argumentaciones (VEA)
<b>MODELADO DEL PROFESOR</b>	<b>EJECUCIÓN DEL ALUMNO</b>	<b>EJECUCIÓN DEL ALUMNO Y PROFESOR</b>	<b>OTRAS</b>	
Modelado de apoyo	Toca	Toca - modelado de apoyo	Audio	
Modelado		Tocan	Otra	
			Silencio	

**Nota:** Las siglas en paréntesis fueron necesarias para analizar los resultados de la interacción verbal en el programa Encode, y significan: (P) profesor, (A) alumno, (EA-VP) ejecución del alumno y verbal del profesor, (VMP) verbal y modelado del profesor, (VEA) verbal y ejecución del alumno.

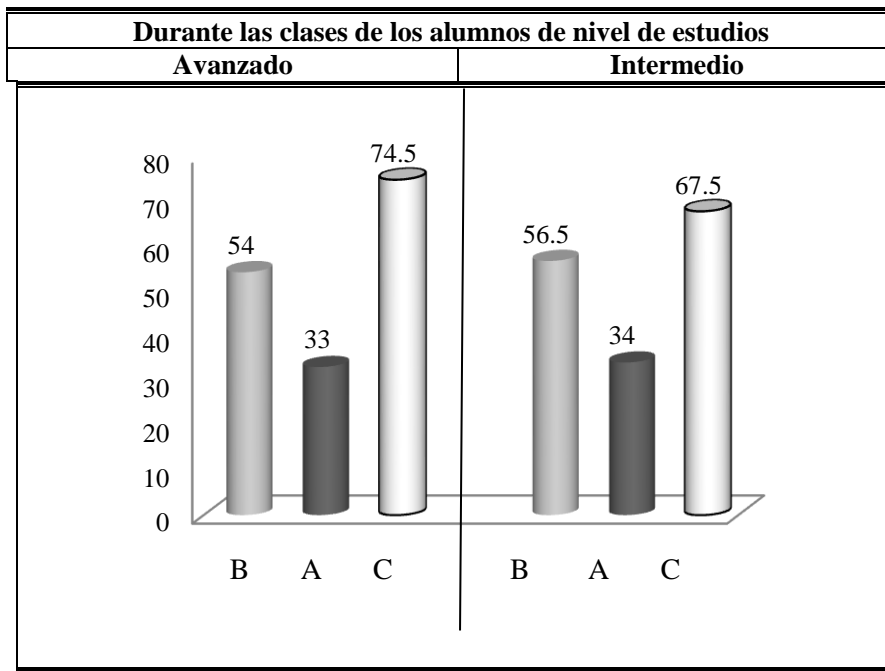
**Anexo 2:** Porcentajes globales de las participaciones verbales de los alumnos

<b>PORCENTAJES GLOBALES DE LAS PARTICIPACIONES VERBALES DE LOS ALUMNOS</b>														<b>Global aprox.</b>	
	a1 ME	a1 AL	a2 ME	a2 AL	b1 ME	b1 AL	b2 ME	b2 AL	c1 ME	c1 AL	c2 ME	c2 AL	d1 AL	d2 AL	
<b>PARTICIPACIONES VERBALES DE LOS ALUMNOS</b>	1	0	1	2	7	9	4	5	5	2	1	4	4	2	3.3
<b>DIRECTIVA</b>	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0.1
Sugerencias y peticiones	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0.1
Preguntas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>INFORMATIVA</b>	1	0	1	2	5	4	3	2	2	1	1	2	3	2	2
Descripciones (referencial)	1	0	-	1	4	3	2	1	0	1	0	0	3	2	1.2
Preguntas	-	-	0	-	1	1	0	1	2	0	-	-	0	-	0.3
Comentarios sobre la interpretación	-	-	0	0	-	-	1	-	0	-	-	2	0	-	0.2
--Positivo	-	-	0	0	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0
--Negativo	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	0	-	0.2
<b>EXPRESIVA</b>	-	-	-	-	2	4	0	0	2	1	-	2	-	-	0.7
Anécdotas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	0
Estados de ánimo, deseos, actitudes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	0
Humorística	-	-	-	-	1	1	-	0	1	-	-	-	-	-	0.2
Comentarios sobre la interpretación	-	-	-	-	1	1	0	-	0	1	-	0	-	-	0.2
--Positivo	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	0	-	-	-
--Negativo	-	-	-	-	1	1	0	-	-	1	-	-	-	-	0.2
Metáfora, analogía y uso poético del lenguaje	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Disculpa o justificación	-	-	-	-	-	2	-	-	0	0	-	-	-	-	0.1
<b>ARGUMENTATIVA</b>	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	0.1
Explicaciones y argumentaciones.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	0.1

Siglas: “a1, b1, c1, d1 y d2”= alumnos de nivel de estudios avanzado. “a2, b2, c2”= alumnos de nivel de estudios intermedio. “ME”= familiaridad media con las obras. “AL”= familiaridad alta de las obras.

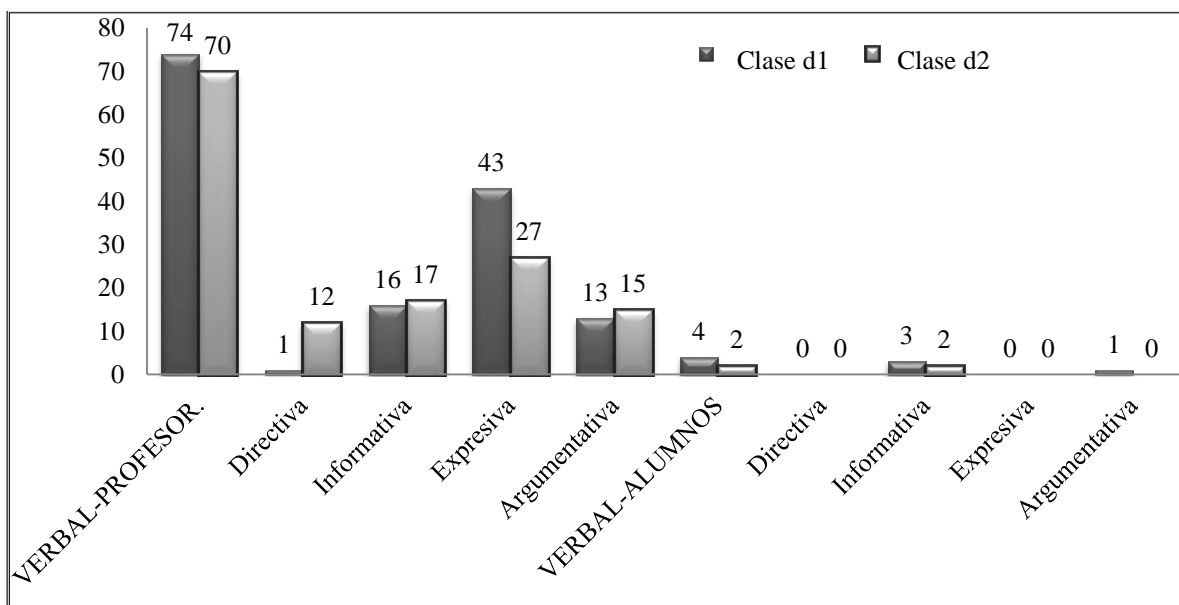
Nota : Los guines (-) significan que no hubo incidencia, en cambio los ceros (0) significa que si hubo pero por fragmentos de uno o dos segundos (por lo que, no alcanzan a representar el 1%). Entonces por ejemplo « b1 ME » tuvo un 2% de participaciones verbales expresivas que se obtuvieron de la suma (1, 0, 0, 0), en estos casos, las tres incidencias breves juntas (ceros) suman un 1%.

**Anexo 3.** Tiempo dedicado a la ejecución musical de los alumnos durante las clases de cada profesor, en función al nivel de estudio del alumno (avanzado e intermedio).



Los porcentajes equivalen al tiempo total de ejecución de los alumnos durante las clases de cada profesor. Las siglas “B, A y C” representan a los maestros.

**Anexo 4.** Participaciones verbales durante las clases del profesor “D”.







~ **CONTACTO** ~

Nictejá Viridiana Hernández de la Torre

Correos electrónicos:

[raizdearbol\\_17@hotmail.com](mailto:raizdearbol_17@hotmail.com)

[sonidoviviente@gmail.com](mailto:sonidoviviente@gmail.com)