

**Propuesta metodológica *no convencional* en el ámbito de la
enseñanza del piano para el nivel de iniciación**

Erika Tatiana Gutiérrez Villamil

Universidad Pedagógica Nacional
Faculta de Bellas Artes
Licenciatura en Música
Bogotá D.C.
2021



Propuesta metodológica *no convencional* en el ámbito de la enseñanza del piano en el nivel de iniciación

Erika Tatiana Gutiérrez Villamil

Asesora

Svetlana Solodovnikova

Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Música

Universidad Pedagógica Nacional

Faculta de Bellas Artes

Licenciatura en Música

Bogotá D.C.

2021

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado primeramente a mi Dios, mi Padre, Amigo y Confidente.

*A mis padres Luis y Emma por su apoyo en esta aventura, a ti mamá,
que nunca te rindes para sacar adelante a los que amas.*

*A mis hermanos, sobrinos y amigos que han puesto su granito de arena en este proyecto de
vida.*

*Y finalmente a todos aquellos maestros, colegas, conocidos y por conocer, que se
aventuran día a día en la impredecible pero hermosa labor de enseñar y buscan
hacerlo mejor cada día.*

AGRADECIMIENTOS

Sinceramente agradezco a mi Dios por abrirme camino en este sendero.

A la Maestra Svetlana por su paciencia, dedicación y compañía en toda la carrera.

*A las maestras Piti, Luz Ángela, Olguita y Lila por enseñar con sus vidas lo valioso, cuidadoso
y disfrutable de ser maestro ¡y orgullosamente de música!*

*A la Universidad Pedagógica y al Departamento de Música por abrir sus puertas a esta
estudiante.*

*Y a todos aquellos que padecieron conmigo en algún punto de este camino, Emma Villamil,
Sofí Hoyos, Daniel Hoyos, Geraldine Domínguez, Oscar Peña, Pilar Pérez y Mafe Perilla.*

¡Siempre Gracias!

RESUMEN

Este trabajo es un aporte a las miradas alternativas, divergentes e innovadoras en el ámbito de enseñanza instrumental de piano para niveles de iniciación, enmarcada como una propuesta metodológica *no convencional* en el área, que aborda los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la integralidad del estudiante. El presente documento amplía la concepción del término *no convencional* en el ámbito educativo y educativo musical pianístico en las diferentes secciones de este. Presenta el diseño de la propuesta metodológica basada en los aportes y reflexiones propias, y de 4 maestros de piano entrevistados, como referentes importantes actuales de una enseñanza *no convencional* en piano para los niveles de iniciación.

ABSTRACT

This work is a contribution to the alternative, divergent and innovative views in the field of instrumental piano teaching for beginner levels, framed as a non-conventional methodological proposal in the area, which approaches the teaching-learning processes from the student's integrality. The present document broadens the conception of the non-conventional term in the educational and musical piano educational field in the different sections of this document. It presents the design of the methodological proposal based on its own contributions and reflections, and those of 4 piano teachers interviewed, as important current referents of a non-conventional teaching in piano for the initiation levels.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	10
1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	1
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	5
1.5. OBJETIVOS.....	5
1.3. ANTECEDENTES.....	6
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	14
2. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. EDUCACIÓN MUSICAL NO CONVENCIONAL.....	15
2.2. EL APRENDIZAJE MUSICAL EXPERIENCIAL.....	27
2.3. APORTES ALTERNATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL PIANO.....	35
3. MARCO METODOLÓGICO.....	54
3.1. ENFOQUE INVESTIGATIVO CUALITATIVO:.....	54
3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN APLICADA.....	55
3.2.1. HERRAMIENTAS DE INDAGACIÓN.....	56
3.2.2. POBLACIÓN.....	56
3.2.3. RUTA METODOLÓGICA.....	57
3.3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	58
3.3.1. ETAPA A: INDAGACIÓN Y EXPLORACIÓN EN EL CAMPO DOCENTE.....	58
3.3.2. ETAPA B: DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	68
3.4. DESARROLLO METODOLÓGICO.....	116
3.4.1. DESARROLLO DE FASE DIAGNÓSTICA.....	117
3.4.2. DESARROLLO DE FASE DE IMPLEMENTACIÓN.....	125
3.4.3. DESARROLLO DE FASE DE PROYECCIÓN.....	132
4. CONCLUSIONES.....	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXOS.....	142

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.1. Aspectos generales y divergentes en métodos tradicionales de iniciación al piano. Creación propia	11
Tabla 3.1. Diseño Fase Diagnóstica. Creación propia.	79
Tabla 3.2. Diseño Fase de Implementación. Creación propia.	81
Tabla 3.3. Diseño Fase de Proyección. Creación propia.	83
Tabla 3.4. temas musicales para fase diagnóstica en la iniciación al piano. Creación propia.	90
Tabla 3.4. Desarrollo de fase diagnóstica. Propuesta metodológica no convencional para la iniciación del piano. Creación propia.....	120
Tabla 3.5. Desarrollo de fase de implementación. Etapa de exploración y acercamiento. Propuesta metodológica no convencional para la enseñanza del piano en el nivel de iniciación. Creación propia.	128
Tabla 3.6. Desarrollo de fase de implementación. Etapa de desarrollo motriz sonoro y expresivo. Propuesta metodológica no convencional para la enseñanza del piano en el nivel de iniciación. Creación propia.....	132
Tabla 3.7. desarrollo de fase de proyección. Propuesta metodológica no convencional para la enseñanza del piano en el nivel de iniciación. Creación propia.	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1. Ruta metodológica para el desarrollo de una propuesta no convencional en la iniciación del piano. Creación propia.....	57
Figura 3.2. Esquema general de la propuesta, basada en principios de orientación. Creación propia.	69
Figura 3.3. Capas rítmicas sobre el tema musical: “The Lion King” de Elton John. Creación propia.....	85
Figura 3.4. Capas rítmicas sobre el tema musical: “In the Hall of the mountain King” de Edgardo Grieg. Creación propia.....	85
Figura 3.5. Capas rítmicas sobre el tema musical: “Indiana Jones” de Jhon Williams. Creación propia.	86
Figura 3.6. Capas rítmicas sobre el tema musical: “Rondo Alla Turca” de Mozart. Creación propia.....	87
Figura 3.7. Movimientos de los pies en 4/4. Tomado del Método BAPNE por Romero Javier, 2012, https://www.academia.edu/download/37213744/Percusion_corporal_y_lateralidad._Metodo_BAPNE.pdf	89
Figura 3.8. Movimientos con percusión en el Método BAPNE. Tomado del método BAPNE, por Romero Javier, 2012,	

https://www.academia.edu/download/37213744/Percusion_corporal_y_lateralidad._Metodo_BAPNE.pdf	89
Figura 3.9. “Notas guía” para el tema “The Lion King. Elton Jhon”. Creación propia.....	91
Figura 3.11. “Notas guía” para el tema “In the hall of the mountain de Edvard Grieg”. Creación propia.	91
Figura 3.10. “Notas guía” para el tema “Indiana Jones” de Jhon Williams. Creación propia.....	91
Figura 3.12. “Notas guía” para el tema “Rondo Alla Turca de Mozart”. Creación propia.....	91
Figura 3.13. Dibujo de letra “M” en la pieza “Martians To come de Piano Safari”. Creación propia.....	95
Figura 3.14. Adaptación de pieza para piano “Martians To Come” en canción infantil. Tomado de Piano safari por Julie Kneer (s.f.).	96
Figura 3.15. Movimiento corporal para cuento musicalizado de “Martians to come”. Piano Safari. Creación propia.....	97
Figura 3.16. Recurso visual para asociación visomotora de: “Martians To Come. Julie Kneer”. Creación propia.....	98
Figura 3.17. Adaptación de pieza para piano “I like bananas”. Piano Safari (s.f.).....	99
Figura 3.18. Recurso visual para asociación visomotora de: “I like bananas. Piano Safari”. Creación propia.....	101
Figura 3.19. Pentacordios mayores y menores de Do y Sol (fragmento del libro “cuaderno de piano 1” por Juan Cabeza. 2019.....	110
Figura 3.20: Pentacordios mayores y menores de Re y La. (Fragmento del libro “Cuaderno de piano 1” de Juan Cabeza. 2019.....	110
Figura 3.21: Pentacordios mayores y menores de Mi y Si. (Fragmento del libro “Cuaderno de piano 1” de Juan Cabeza. 2019.....	110
Figura 3.22. Ilustración de escala pentatónica mayor y menor. Creación propia.....	111
Figura 3.23. Juego de Premios. Parte 1. Creación propia.....	114
Figura 3.24. Juego de Premios. Parte 2. Creación propia.....	115

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Formato de Entrevista sobre contexto sociocultural.....	142
Anexo B. Entrevistas realizadas a Muestra poblacional 1 y 2 sobre contexto sociocultural.....	143
Anexo C. Poemas. Estación Vocal. Fase Diagnóstica.....	143
Anexo D. Apoyo visual para estaciones del arte.....	143
Anexo E. Representación gráfica alternativa para trabajo de “I like Bananas”.....	143
Anexo F. Rimas de Tamara Chubarovsky, implementadas en la propuesta.....	144
Anexo G. Repertorios sugeridos del método piano safari.....	144

Anexo H. Transcripción de Entrevista a Maestra Patricia Castro.	144
Anexo I. Transcripción de Entrevista a Maestra Julie Kneer (traducción al español).	144
Anexo J. Transcripción de Entrevista a Maestro Juan Cabeza.....	144
Anexo K. Transcripción de Entrevista a Maestra Anne Davis (traducción al español)	144
Anexo L. Diarios de Campo sobre la aplicación de la propuesta en muestra poblacional 2.....	144
Anexo M. Evidencias fase diagnóstica.....	144
Anexo N. Evidencias fase de implementación.	144
Anexo O. Autorización de uso de datos personales de participantes.....	145

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo hace parte de una investigación estudio de caso, de enfoque cualitativo, que surge en un intento por responder, a través del ejercicio del ser maestro de música, a las necesidades artístico-musicales y socio culturales que enfrenta el docente de piano promedio con las edades de la infancia. Necesidades que llaman nuestra atención cómo agentes educativos de hoy, a detenernos por un instante, para renovarnos en el armamento y pensamiento de la labor. La cuál no depende solamente de la buena habilidad del maestro de piano, en la trasmisión de los conocimientos específicos que le competen. Si no también, de pensar el proceso de enseñanza instrumental del piano desde metodologías que tienen en mayor importancia una mirada integral que como maestros podemos llegar a tener del niño, por encima de los logros que se puedan trazar desde la virtuosidad.

En primer lugar, se mencionan cuáles son las problemáticas del contexto actual, en el ámbito de la enseñanza de piano dentro del nivel de iniciación, identificadas desde la experiencia docente de la investigadora. Quién a su vez procura evidenciarlas a través del desarrollo y aplicación de la propuesta metodológica, que surge en el marco de la presente investigación de estudio de caso con 5 niños, estudiantes de piano del nivel en mención, que ponderan entre las edades de 7 a 12 años. Remarcando así nuevamente la necesidad que surge, de encontrar cuáles son los pilares educativos y pedagógicos que, regidos por este modelo tradicional, se manifiestan también en las metodologías y procesos de enseñanza de la educación musical.

La propuesta parte de una mirada retrospectiva reconociendo algunos de los referentes teóricos, que aportaron en su momento a la renovación educativa, desde diferentes corrientes pedagógicas y alternativas e incidieron en contrarrestar los resultados negativos dejados del modelo de la educación tradicional. De esta manera, se identifican puntos de encuentro presentados desde la problemática, entre la educación general y la educación musical, y a partir de esto, se plantean principios de orientación pedagógica para el profesor de piano, que parten de la reflexión dada por dichas corrientes.

En el diseño de la propuesta, se incluyen antecedentes encontrados en el ámbito de la enseñanza pianística, que hacen hincapié en apostar a un proceso de enseñanza que no se base en la notación musical como fundamento. Dentro de estos antecedentes, se toman 2 referentes, que harán parte la aplicación de la entrevista a realizar como herramienta de indagación y de fundamento para el diseño de la propuesta a desarrollar; añadiendo a ésta, 2 maestras de piano reconocidas por su experiencia en la enseñanza del piano en edades de la infancia, y aunque cada docente hace referencia a una manera específica de trabajo defendida desde metodologías diferentes, se evidencia al analizar sus resultados la defensa que hacen por

la naturalidad como premisa dentro de los procesos de enseñanza. El análisis de sus resultados, hacen parte del diseño metodológico, capítulo 4.

En segundo lugar, se hace un contraste entre dos corrientes de pensamiento educativo, el modelo pedagógico tradicional, y su opuesto; definido dentro del término *no convencional*, el cual se justifica conceptualmente en las pedagogías alternativas, el aprendizaje experiencial, algunos aportes de la neurociencia en la educación musical y los aportes alternativos en la enseñanza del piano desde el aporte de diferentes docentes de música. Debido a que su concepción es defendida desde un contraste hecho frente a las concepciones tradicionales en la educación musical, se expone esta diferenciación y justificación inicialmente en el capítulo 2.1. del marco teórico y posteriormente se amplía la concepción del término en los capítulos siguientes del marco teórico.

Es así, como llega el tercer lugar de la investigación: el diseño de la propuesta, tomando como aporte los resultados de 1) el análisis de los referentes teóricos y prácticos de educación y pedagogía musical, y 2) el aporte reflexivo y práctico desde la experiencia personal. Estos aportes, se reflejan en la construcción del diseño de una propuesta *no convencional* para la enseñanza del piano, aplicado al nivel de iniciación. En el diseño de la propuesta se consideró importante dividir el nivel en 2 subniveles o etapas de desarrollo, siendo así: la *fase de principio (6-9 años)*, presentada como el primer nivel y la *fase de desarrollo (10-12 años)* presentada como el segundo nivel. De estas dos etapas se presenta el desarrollo final de la propuesta con población perteneciente a la *fase de principio*.

Aunque solo se abordan estos dos subniveles, no se pretende dar por sentado que sean los únicos a tener en cuenta para una propuesta formativa que aborde integral y satisfactoriamente lo que se considera universalmente la iniciación al piano. Una propuesta con esos estándares, debe responder a que una vez culminadas las etapas formativas se puedan evidenciar en el estudiante los resultados de un proceso satisfactorio, capaz de brindarle las bases suficientes para continuar en los siguientes niveles de formación del piano, siendo intermedia y profesional; lo cual no obedece a los objetivos del presente trabajo.

Por último, una vez aplicada la propuesta, se realiza el análisis de los resultados que surgen de la aplicación. Este análisis se hace teniendo a partir de unidades o categorías analíticas que permiten valorar correctamente las fases de la propuesta desarrollada, en concordancia con las diferentes premisas, principios y objetivos presentados al inicio. Así, nacen las conclusiones importantes a partir de los aciertos y desaciertos evidenciados en el diseño y desarrollo de la propuesta, y que abre infinitas posibilidades para quien desee continuar en esta búsqueda.

1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En línea con el pedagogo Julián de Zubiría, sobre los modelos pedagógicos, se afirma que el modelo educativo tradicional, ha sido el más acogido en el mundo occidental, aplicado en áreas del conocimiento como: ciencias, matemáticas, lenguas, historia, entre otros. Mencionando, que “a pesar de tener varios críticos frente a sus formas y concepciones pedagógicas y de no ser muy bien recibido actualmente, sigue siendo muy popular dentro de nuestra sociedad”. De igual forma, en el campo de la educación musical se evidencia como se tiende a repetir paradigmas de este modelo, que terminan siendo transmitidos de maestros a estudiantes y estos a su vez en sus estudiantes. “Y esto no debe extrañarnos ya que así actúa la tradición. Se impone, se establece y se reproduce casi sin darnos cuenta”. (Zubiría 1994-2006, p. 71).

Ahora bien, las similitudes con este modelo pedagógico en la música se encuentran histórica y pedagógicamente hablando en la figura del: *Conservatorio Musical*. “La palabra conservatorio tiene originariamente el significado de “asilo”, “hospicio” y “orfanato”. En realidad, estos fueron los primeros conservatorios en Italia, lugares donde se «conservaban» a los jóvenes sin padres. Nacen estrechamente vinculados con la vida de los conventos y monasterios. Estaban destinados principalmente a la atención de niños y jóvenes desamparados, ofreciéndoles la oportunidad de aprender algún oficio para así poder sustentarse, encausándoles al estudio de un instrumento”. (Grupo de Música Antigua *La Tempestad*, 2017). Aunque esta palabra hace referencia a un lugar situado espacialmente, con el paso del tiempo se convirtió en el modelo de enseñanza más popular y tradicional en el ámbito educativo musical, llegando a ser a su vez, escuelas realmente especializadas.

El modelo de enseñanza, que surgió gracias a los espacios educativos del conservatorio, está muy conectado con los rudimentos filosóficos de la pedagogía tradicional, donde asegura Kingsbury (citado por Fernández, 2018), que “priman los valores y principios de genio, disciplina, eficacia, dictadura, estructura rígida de clase, sobre especialización, el gusto por la grandeza y la competitividad como uno de sus elementos centrales”. A pesar de sus grandes aportes dentro del desarrollo musical, como ya se mencionó, es en este ambiente educativo, donde se refleja con más fuerza los paradigmas y principios de acción pedagógica perpetuados hasta el día de hoy.

“De los cuáles se mencionan, por ejemplo, la tendencia del maestro a mostrar mayor interés por los estudiantes que demuestran ser “más talentosos”, dirigiendo la dinámica de enseñanza-aprendizaje alrededor del talento y la excelencia, pilares de la tradición musical occidental y la vida en los conservatorios”. (Kingsbury y Nettle, (citados en Fernández, 2018)).

Por lo anterior, el docente de piano debe tener en cuenta el contexto sociocultural de los niños de hoy, donde el talento y la excelencia no sean los parámetros que marquen la pauta en un proceso de enseñanza integral en la iniciación al piano. Los principios de esta labor docente deben contrastar con el modelo de enseñanza tradicional en la mente del profesor, y así encausar el proceso de aprendizaje de la mejor manera.

Pese a los contextos sociales de hoy, es importante que el docente indague en la tarea de reconocer a sus estudiantes a partir de sus contextos, a favor de saber orientar humanamente (Fernández, 2018) el camino de enseñanza-aprendizaje. Una manera puede ser incluir mesuradamente a los padres o acudientes en el proceso, hasta lograr una empatía de los sujetos entre sí mismos, hacia y alrededor de la música. Chambilla (2020) afirma con respecto al método Suzuki: “dentro de este enfoque se prioriza la presencia y participación de los padres, tanto en las sesiones de clase, como su intervención y orientación en el hogar”.

Tomando provecho de los contextos y entornos sociales de cada niño, facilitando un ambiente amigable, significativo, de disfrute y satisfacción, lejos de ser percibido como un espacio de castigo.

De igual manera, al tener en cuenta los contextos de la generación actual, que continuamente está siendo abordada por infinidad de medios de información y entretenimiento, el docente dará cuenta de cómo pueden incidir negativamente estos. Por lo cual, no es suficiente abordar los procesos de aprendizaje desde la instrucción técnica únicamente, pues el alcance que ha tenido la sobresaturación de los medios de información se refleja negativamente en factores integrales del ser humano en los niños de hoy. Basta una clase de piano, para darse cuenta de la distracción repentina y la debilidad de una atención focalizada o sostenida que puede presentar un estudiante en tareas simples, como, por ejemplo: terminar una frase musical, memorizar un pequeño fragmento melódico, atender a estímulos auditivos como escuchar al otro, entre otros. Debilidades que inevitablemente serán estorbo para lograr ver resultados satisfactorios en el estudiante, musical y humanamente.

En este orden de ideas, un profesor de piano deber saber proceder desde principios pedagógicos y metodológicos, tomando al estudiante como es, como un ser integral, para poder ayudarlo a potenciarse a sí mismo y consecuentemente superar los obstáculos internos y externos que se presenten en todo lo que implica este proceso educativo.

El aprendizaje musical pianístico, tradicionalmente basado en la lectura de notación musical, se presenta como una desventaja para el nivel de iniciación en piano. Al respecto Fisher y Kneer, (trad. y citados en Cabezas, 2017) mencionan: “poco se ha tenido en cuenta que el nivel de exigencia y rigurosidad que se requiere para la lectura de notación musical es muy alto, pues se trata de lograr un proceso de decodificación de símbolos que traducen con exactitud la forma completa y en detalle de una pieza musical. Sin embargo, este proceso no necesariamente garantiza que en el estudiante se involucren elementos importantes y transversales a la correcta interpretación, como la expresividad, la audición, la comprensión musical, el pensamiento armónico, la capacidad motora en pro de la técnica, entre otros”.

La notación musical cumple su papel de importancia, sustancialmente en 2 sentidos, el primero, respecto a la fidelidad musical con la que un compositor crea una obra, pues establece y representa en detalle los elementos musicales con los que el autor desearía que interpretaran su arte. Y el segundo, cuando se trata de salvaguardar la riqueza musical que continuamente se está gestando. Entonces, la notación musical es uno de los medios por el cual se puede descubrir y reproducir el arte de la música; el problema radica en el uso y predominancia que se le ha dado como recurso metodológico.

Los procesos de enseñanza enfocados en la lectura de notación musical se han convertido en la base para el aprendizaje instrumental, incluido el piano. Se ha dejado de lado la experimentación, el aprendizaje corporal, el conocimiento del otro y de sí mismo, además del descubrimiento y disfrute de la música como primeros recursos metodológicos. Ignorando así la interdisciplinariedad que atraviesa un proceso de aprendizaje musical. Por tal razón, enseñar la música a partir de solamente la partitura es un problema, teniendo en cuenta los contextos sociales de la infancia hoy, y el nivel de exigencia cognitiva que demanda de un estudiante para el buen entendimiento y comprensión de este lenguaje.

En lo que respecta a la labor pedagógica en el piano, muchos son los métodos existentes que abordan el aprendizaje pianístico a partir de la notación musical, lo cual se evidencia en las muchas cartillas que comúnmente son parte del material didáctico del profesor en piano. A pesar del alto bagaje en métodos pianísticos que han surgido, se sabe poco acerca de las formas no convencionales en las que se podrían abordar estos procesos de enseñanza musical – instrumental, sin tener que mostrar la partitura cómo el objetivo más importante dentro de la clase de piano. Se supondría que, en realidad, los profesores de piano dedicados a las edades de la infancia se valen de muchos recursos propios para poder lograr un acercamiento entre el niño y el instrumento. Sin embargo, estos “recursos propios” se desconocen y tal vez se consideran poco importantes y fundamentales frente al recurso de la partitura.

En realidad, se trata de invitar al profesor de piano que, a partir del ejercicio constante de reflexión en su labor docente, de lugar a procesos de enseñanza que difieran de los modelos de enseñanza repetidos.

Aportando al crecimiento y desarrollo personal del estudiante, además de los logros musicales. Donde se tenga en cuenta al estudiante como un ser completo, que va más allá de sus habilidades instrumentales, y que se sitúa indiscutiblemente en un contexto que no puede ser obviado dentro de sus procesos de aprendizaje. De ahí la importancia de que el docente tenga en consideración aspectos como: la edad evolutiva de los estudiantes, su emocionalidad, su contexto social, sus habilidades sociales e intrapersonales, su entorno digital, entre otros. Si bien, existen muchos aportes en el tema, hay un escaso conocimiento de estos, que se alude quizás a la costumbre y tradición musical pedagógica heredada.

La enseñanza pianística no debe ser tenida en cuenta, como un proceso de aprendizaje meramente mecánico, donde las reglas del ¿cómo se debe interpretar el instrumento? o ¿cómo leer la partitura? son los objetivos de cada clase, pues esto, obedece a la imperatividad de la enseñanza musical desde lo racional como principio rector importante. No obstante, pese a las problemáticas identificadas en el aula, muchos de los métodos y principios de acción del docente de piano, se han convertido en simplemente recursos pensados desde un trabajo racional, memorístico y estricto, que, a pesar de ser comúnmente utilizados en los centros de enseñanza (para obtener resultados interpretativos esperados), carecen de lineamientos reflexivos y metodológicos que aporten a una mirada humanamente compatible dentro de las prácticas educativas del docente y al estudiante como sujeto reflexivo del aprehender.

Dentro de las problemáticas identificadas en niños (y aún en casi todas las edades) en el proceso de iniciación al piano se encuentran: Poca tolerancia para persistir en los procesos de aprendizaje, inseguridad, baja autoconfianza, lentitud en el proceso, frustración y la mentalidad de nunca poder llegar a tocar bien el piano, falta de creatividad, procesos interrumpidos, entre muchos otros factores que no solo agotan al estudiante sino con mayor intensidad al maestro. Las razones causantes de estas problemáticas son subjetivas a cada estudiante, sin embargo, desde una perspectiva autorreflexiva de la labor docente se encuentran como común denominador: comodidad en continuar con lo ya conocido frente a indagar, descubrir y utilizar nuevas formas de enseñar, el no ver como necesidad del docente facilitar espacios de sociabilización entre maestro y estudiante en pro de direccionar un proceso menos riguroso y más cercano al estudiante y la costumbre de no considerar y atender integralmente las problemáticas de aprendizaje que se puedan presentar en los sujetos y contextos.

Por esto, se hace necesario y pertinente la intervención pedagógica debida, que atienda a la problemática que se está viviendo en los ambientes de aprendizaje musical, en el caso particular del piano, y así reducir las probabilidades de deserción y desmotivación en sus procesos de aprendizaje, proveyendo alternativas metodológicas que no expongan al estudiante a una clase de “decodificación simbólica” o de altos niveles de estrés, en el intento por resolver dificultades de manera racional y cuadrículada; alejándose así, de lo que sería una clase humanamente compatible para el niño.

El ideal que inspira la siguiente propuesta, busca lo contrario, un ambiente amigable al estudiante, a sus condiciones de desarrollo, a la naturalidad con la que todo ser humano disfruta la música y el proceso mismo de aprender, que además de preocuparse por las habilidades musicales, atienda pedagógicamente aspectos de su desarrollo personal que inciden en el proceso. Y paralelamente lograr una interacción desde el primer momento con musical real, fuera de los límites de creer que, al ser niños, no es posible abordar música más compleja de la que se les pueda enseñar por escritura (negras, blancas, redondas y sus silencios). Mas bien, a pesar de tratarse de un nivel de iniciación propiciar al estudiante espacios de interacción con música más difícil de la que pueda llegar a leer, sumado por supuesto al disfrute por la música y a estrategias de enseñanza idóneas al ritmo de su propio proceso educativo, provocando sustancialmente resultados favorables de una aprehensión musical humana de su proceso.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las concepciones y aportes prácticos *no convencionales* que sirven como base para el desarrollo de una propuesta metodológica en la enseñanza del piano en el nivel de iniciación?

1.5.OBJETIVOS

.1.1.1. OBJETIVO GENERAL

Desarrollar una propuesta metodológica a partir de diferentes concepciones y aportes prácticos no convencionales en el nivel de iniciación de piano.

.1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evidenciar aportes no convencionales en la iniciación de piano en las propuestas de los maestros Julie Knerr, Juan Cabeza, Patricia Castro y Anne Davis.
- Establecer principios de acción a nivel cognitivo, emocional, motivacional y ambiental en el proceso de iniciación no convencional al piano.
- Desarrollar una serie de sesiones personalizadas con niños de 6 a 10 años entorno a la enseñanza no convencional del piano.

1.3. ANTECEDENTES

Dado el tema de estudio, que busca indagar sobre diferentes aportes y concepciones en la pedagogía musical del piano fuera de los métodos de notación musical como centro, es de importancia referir algunos trabajos previos con los que se encuentran referencias importantes en la búsqueda de contribuir a una enseñanza del piano en el nivel de iniciación, que contraste con la manera tradicional de enseñanza. De esta manera, se amplía el panorama sobre la necesidad que ha existido de antemano por abrir la perspectiva docente en el área, dándole total viabilidad, pertinencia e importancia.

El interés y la búsqueda de metodologías diferentes a las tradicionales, en la educación musical, surgió con gran fuerza en el Siglo XX. Pedagogos como Suzuki, Dalcroze, Martenot, Willems, Kodally y Orff, fueron un punto de partida muy importante en la educación musical dada la influencia de la Escuela Clásica que venía del siglo anterior. En adelante, la educación musical ha dado grandes pasos hacia nuevos modelos que le apuestan a la naturalidad humana por la música, proponiendo desde allí los procesos de enseñanza. Sin embargo, los antecedentes que se mencionarán a continuación se realizarán con aquellos referentes a la enseñanza del piano en el nivel de iniciación.

En la década de los 40 aproximadamente, se da a conocer el trabajo del pedagogo Shinichi Suzuki (1898 – 1998), aunque principalmente conocido por su método de violín, posteriormente crearía bajo su misma filosofía, el método para piano. Se menciona como un primer referente, en consecuencia, a la premisa más importante de su metodología, basada en que la música debe presentársele al niño desde la escucha y no desde la notación, en primera instancia. Esto obedece a la idea de que “el hombre es producto del ambiente y por lo tanto el talento no es innato” Suzuki (citado por Barriga, 2004). Por esta razón, afirmaba que su modelo de enseñanza se basaba en como el ser humano aprendía la lengua materna.

Sin embargo, las estrategias que propone para que esto se lleve a cabo parecen incompletas, teniendo en cuenta que la dinámica propuesta es: primero, la escucha de la pieza musical (en vivo con el maestro y luego repetitivamente en casa por medio de un audio) y segundo, la agilidad visual con la que el estudiante logre captar y memorizar los movimientos finos del maestro, para luego tocar el piano. Además, aunque su filosofía es muy prometedora, existen otros elementos pedagógicos que no son coherentes a esta. Por ejemplo, la manera como se aborda el proceso de lectura no propone nada nuevo por garantizar un proceso realmente efectivo de comprensión. Pues, al enfrentar al estudiante a la partitura con los mismos métodos tradicionales de solfeo y dictados, genera más confusión (Kneer, S.f.), al dar por hecho que el estudiante entiende e interpreta correctamente la notación, cuando de hecho, se está defendiendo con sus habilidades auditivas.

Por último, otros elementos poco favorecedores dentro de su propuesta son: *El tiempo sugerido para cada clase* (10 – 15 minutos) y *El Involucramiento de los Padres*. Lo primero, no obedece al tiempo que realmente requiere invertirse en un estudiante que está empezando. Si bien, los niños tienen pocos minutos de atención sostenida según la teoría de *la Campana de Gauss*, es una exageración minimizar una clase a tan solo 15 minutos y en el caso de los más grandes a 30, según lo sugiere el método. Minimizando la posibilidad de exploración, disfrute e interacción entre el estudiante, el maestro y la música. Lo segundo, sobre el involucramiento de los padres, resulta algo obvio, teniendo en cuenta que es y debería ser lo normal en cualquier proceso educativo, pese a que, en la edad escolar el acompañamiento de los padres resulta necesario.

En esta misma línea japonesa, aunque ya a inicios del siglo XX, surge también el método *Yamaha*, el cuál va más allá de tratarse de un método, pues, así como se titulan, es todo un *sistema de educación musical*. Según García (2006), la escuela dio inicio (aunque informalmente) gracias a Genichi Kawakami en 1950, como presidente de la compañía *Nippon Gakki*, como una de las compañías hija de la gran cadena empresarial al mando del empresario Torakuyu Yamaha (1851 – 1916). Posteriormente se consolida la *Fundación Musical Yamaha* en el año 1966, como una propuesta formativa muy completa, gracias a su diseño y planeación organizacional interno. Este sistema nace en Japón y alcanza a más de 40 países (incluido Colombia), replicando así su modelo de enseñanza bajo 3 principios: Educación oportuna, Lecciones en grupo y Énfasis en la Creatividad (pp. 208 -215).

El primer principio se refiere a cómo está pensado el proceso de enseñanza – aprendizaje, buscando que corresponda a la etapa de desarrollo físico y mental del estudiante. El segundo principio como bien lo dice, se enfoca en clases grupales que apuestan al disfrute de la música, brindando experiencias musicales ricas, promoviendo al desarrollo de las habilidades sociales por medio de las clases y del hacer música con otros en los espacios de ensamble. Por último, el tercer principio, se enfoca en estimular la creatividad de los estudiantes, a partir de la sensibilidad, la imaginación y la expresividad.

Se puede inferir que la propuesta del *Sistema Musical Yamaha* abarca los procesos de enseñanza instrumental desde la música de manera integral, es decir, su enfoque va más allá de la técnica instrumental. De esta manera, abordan elementos que también se abordan en otras metodologías como: ritmo, afinación, el disfrute musical, entre otras, aplicadas al piano. Paralelamente la propuesta busca trabajar el desarrollo de habilidades humanas como: la disciplina, la cooperación, el trabajo en equipo, el autodominio, la formación del carácter y la autoperfeccionamiento. Todos estos, como parte de los principios culturales de la nación asiática. Si bien, es de valor contar con propuestas formativas en música, que se preocupen por el estudiante de manera integral, sería bueno que en cada nación artística y

formativamente se correspondiera a esto, de acuerdo con las necesidades y problemáticas reales de los diferentes contextos.

El método *Yamaha* comparte varios principios frente al método Suzuki, afirma García, por ejemplo: El principio de la escucha, el sonido antes que el símbolo. Dándole importancia a manifestar el nivel de percepción auditiva a partir del canto, sugiriendo el proceso así: *oír, cantar* y tocar. La estrategia principal que utilizan para el trabajo de audición es la memoria musical a partir de la imitación, propiciando así un aprendizaje de carácter intuitivo. Lo cual, desde otras miradas, resulta favorecedor hasta cierto punto, pues tiende a convertirse en un proceso demasiado abierto, que carece de un orden de trabajo que garantice el progreso continuo en el desarrollo auditivo. Sin olvidar que ambos métodos siempre se van a enfocar en el entrenamiento de la habilidad más que en el contenido.

También proponen las edades tempranas para favorecer al estudiante, mediante un ambiente musical apropiado que le permita desarrollarse de la mejor manera en el ámbito musical (trabajo multisensorial), al igual que el esfuerzo propio y la ayuda de los padres. Quienes hacen parte de un trabajo triangulado (padres – estudiante – maestro), y son pieza clave para generar motivación extrínseca al estudiante en el trabajo extracurricular. Lo más importante que se encuentra en este llamado “sistema”, es que existe una coherencia entre los principios y la filosofía que promulgan con la práctica. Y esto, gracias al diseño y planeación curricular que se han dedicado a conservar e implementar en los últimos años. Su objetivo principal, como bien decía Kawakami (citado por García, 2006) es “permitir a los jóvenes descubrir y cultivar su personalidad, acrecentando su habilidad de componer música o tocar instrumentos musicales, y sin tomar la música sólo como un medio de demostración o como un objeto puramente lucrativo”.

Tal vez lo único que queda por completar, con respecto a este método, con relación a una propuesta no convencional en la iniciación del piano, siga siendo la metodología para el desarrollo auditivo. Pareciera todavía muy ambiguo, sin un orden que le ayude al maestro a seguir unos lineamientos específicos frente al desarrollo de esta habilidad. De igual manera, aunque el método procura el fortalecimiento de aspectos integrales en el desarrollo personal, esto se da de manera implícita en el trabajo pianístico grupal. Faltando aún propuestas específicas, que apuesten por fortalecer habilidades cognitivas y personales según la necesidad del estudiante y que resulten paralelamente provechosas para su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con los aportes previos de la investigación de Kawakami y a algunas afirmaciones hechas por la docente de piano de la Escuela Yamaha Julio, P. se evidencia la ausencia de estrategias metodológicas en cuánto al trabajo de las habilidades técnicas desde el nivel de iniciación, debido a que “el enfoque del método Yamaha en el nivel de iniciación, es el disfrute de la música, la creatividad, el canto, entre otras...cuando el niño llega a cierto nivel y tiene las clases individuales ahí sí se trabaja la parte técnico

interpretativa, en la parte del trabajo auditivo sí existen guías y lineamientos para el maestro...los primeros 3 años no se enfocan en un desarrollo técnico, las clases de piano que reciben recién llegan los niños es de instrumento-composición, la finalidad es que el estudiante a través de la música desarrolle habilidades creativas” (comunicación personal, 20 de noviembre del 2021). Lo cual se deba posiblemente a su enfoque de trabajar la música de manera global en pro de la creatividad.

A continuación, a partir del análisis que hace la autora Roldán (2010) sobre *los métodos de enseñanza del piano en los primeros niveles*. Se resalta una frase que Cortot (1946) (citado por Roldán 2010) así: “Las clases no deben ser de piano, sino de amor al arte”. Por esta razón, se toma como referencia importante este trabajo, puesto que abre el panorama en detalle, acerca de diferentes métodos de iniciación al piano. Identificando a partir de allí, los aspectos tradicionales y por supuesto aquellos que no lo son. La autora, realiza el análisis a partir de 12 métodos, incluyendo referentes como la escuela rusa y Susuki. A partir de su aporte, se presenta la siguiente tabla, con los puntos de encuentro y aquellos divergentes.

Método	Aspectos Generales	Aspectos Divergentes
Tchokov/Gemiu (1994)	Sigue los lineamientos de la Escuela Clásica. Se preocupa por inculcar desde el principio en los estudiantes, la importancia de la práctica y la disciplina necesaria para interiorizar las estructuras técnicas básicas, como escalas, arpeggios, acordes y estudios. De igual manera, se resalta la importancia de la enseñanza de la notación musical desde el principio. Roldán resalta, que este método no sigue una línea progresiva, lo cual genera grandes lagunas.	Ninguno.
Escuela Rusa de Piano (Nikolaev)	Roldán afirma, que el método propone desde el primer libro (Vol. I), familiarizar al estudiante al instrumento con ayuda de la notación musical. Posteriormente en el volumen II, se empezarán a trabajar piezas más largas, como sonatinas, estudios y obras a cuatro manos. Le sugieren al maestro insistir en la secuencia de trabajo: Estudio de manos separadas, cantar antes que tocar, y, por último, cantar internamente. Se afianzan piezas del folclor ruso y se afirma que el formato es poco atractivo para un niño.	Expone música más compleja, como piezas en 3/8, sin embargo, al pretender que el niño lo haga desde la lectura, puede resultar confuso para el mismo.
	El método utiliza la notación musical como primer elemento de acercamiento para hacer música. De esta manera, en las lecciones posteriores, se trabajarán los demás	El método propone empezar, contextualizando un poco al estudiante acerca de la historia del instrumento. Dedicar una parte del método a la composición. Sin embargo, para ello,

Piano Curso 1° (Corral y Pérez, 1999)	elementos de notación musical para las dinámicas, articulaciones y digitaciones.	el estudiante debe escribir lo que compone, lo cual significa que para ese entonces deberá tener ciertas habilidades básicas para defenderse en el tema.
Piano Curso 1°: Nuevo método (Carra, 1993 a y b)	Tiene como pre - requisito, presentar al estudiante ciertos elementos específicos del lenguaje musical para poder abordar las obras a trabajar. Divide su trabajo por etapas, y en cada una se enfoca en trabajar notación y técnica, aumentando la dificultad. Resalta la importancia de la memoria. La práctica con ambas manos se inicia a partir de movimientos contrarios.	Propone el uso de las alteraciones desde las primeras lecciones. Sin embargo, al proponerlo desde la lectura, puede haber una sobresaturación de información para el niño. También propone ejercicios de creatividad, pero desde la notación.
Método Europeo de Piano (Emonts, 2007)	El método cuenta con canciones en diferentes idiomas, pero carece de una secuencia temática ordenada, razón por la cual se considera accesible para aquellos con conocimientos previos en notación. Proponen piezas de 5 notas desde el principio.	Se incluyen recopilaciones de música de los diferentes periodos, fácil de tocar. Propone explorar el piano (pero desde la lectura). También propone tocar de oído, piezas basadas en el pentacordio, en adelante.
El Piano Básico de Bastien	Se considera uno de los métodos más organizados, atendiendo las edades, pero también los niveles de dificultad dentro de estas. Este método cuenta con ilustraciones muy llamativas, que destacan de los demás métodos. Se trabaja también la teoría y la notación musical desde el principio. Roldán afirma que el método trabaja la improvisación desde juegos. Sin embargo, en 6 diferentes libros del autor (traducidos al español) no se ven reflejadas estas propuestas específicas. Ofrece unas tarjetas adicionales para trabajar la notación y la ubicación topográfica de las notas, con ilustraciones en el piano	Se menciona una serie de libros que trabaja algunos elementos de autorreflexión en el estudiante sobre su proceso, con el objetivo de reforzar entre semana las lecciones e incentivar el aprendizaje autónomo. Allí se va anotando la práctica diaria, el tiempo que le dedica, llamados de atención y preguntas que debe responder el estudiante.
Tasten – Abenteuer. Siebzig. (Daxbock y Hass, 2001 a y b)	Se trata de un método alemán, que promete estimular la imaginación y curiosidad de los niños con objetivo de que los niños se diviertan al tocar el piano.	Hacen uso de una <i>notación no convencional</i> , que se basa en dibujos que servirán como guía para que el niño pueda explorar las cualidades del piano. También se recalca que propone trabajar la creatividad a partir de la improvisación, con ejercicios de pregunta y respuesta; la pregunta estará escrita para el profesor, y la respuesta la hará el niño sin escribirla, simplemente tocando lo que se le ocurra.
Meine Kalvierwelt (Malycheva, 2004)	Es un método centrado en el ritmo aplicado al piano. No se presente ilustrativo para niños. Roldán afirma que puede venir bien como material específico para trabajo rítmico.	Ninguno.

<p>1 2 3 Klavier (Ehrenpreis, 1995)</p>	<p>Método utilizado con más frecuencia en escuelas de Holanda. Roldán afirma, que al método le hace falta un trabajo intermedio. Ya que se encuentran piezas de dos extremos: fáciles y difíciles, en el mismo libro.</p>	<p>La mitad del método se dedica a un trabajo de acercamiento al lenguaje musical desde estrategias como, por ejemplo: ordenar una secuencia melódica, crear una obra ó escoger un acompañamiento para “x” pieza. También utiliza escritura <i>no convencional</i> para el trabajo de composición. (Véase anexo A: <i>escritura “no convencional” método 123 Klavier</i>).</p>
<p>Methode de piano (Hervé y Pouillard, 1993)</p>	<p>Su objetivo para la iniciación del piano es con miras a formar pianistas. Comparte muchos principios de la escuela rusa, pues procuran que se trabaje mucho el ejercicio de la escucha para: un buen fraseo musical y un sonido bonito del piano. Insiste mucho en inculcar principios de disciplina y concentración. Se considera un método muy tradicional y progresivo.</p>	<p>Ninguna.</p>
<p>ABC Klavier piano zongora (Lajos, 1995)</p>	<p>Se basa en la notación desde el comienzo para trabajar el proceso de iniciación, con la diferencia de diferenciar los roles de cada mano con colores. Roldán afirma no encontrar una secuencia de contenidos para lo que tradicionalmente se consideraría una correcta iniciación (postura, lectura, digitación, etc.)</p>	<p>Propone trabajar el ritmo mediante la percusión corporal, adicional a la notación. Trabajando disociación rítmica desde el principio entre ambas manos.</p>
<p>Pianon avain Ohjelsmisto (Louhos y Juris, 2005 a, b y c).</p>	<p>Es un método de iniciación finlandés, que fomenta desde el principio el hábito de una correcta lectura. Trabaja de a una nota, hasta usarlas todas. Insiste bastante en el trabajo de digitaciones, primero indicado en la partitura, pero después se da lugar a que el estudiante sea quien proponga a partir de lo anterior cuáles deberían ser las digitaciones correctas.</p>	<p>Ninguna.</p>

Tabla 1.1. Aspectos generales y divergentes en métodos tradicionales de iniciación al piano. Creación propia

Se resaltan de la escuela rusa algunos referentes más contemporáneos, quienes guardando los principios de enseñanza técnicos e interpretativos de ella, proponen para la iniciación al piano un acercamiento natural, corporal y musicalmente hablando. De esta manera, mantienen con insistencia las piezas a 4 manos, sin afán por apresurar el proceso en el estudiante, más bien, busca la interiorización de una consciencia corporal adecuada, acompañada de mucha música. La diferencia de estos referentes radica en su rol de compositores pedagógicos, al poner a disposición música más atractiva para los niños de hoy. Parece sencillo el trabajo que invitan hacer al estudiante, sin embargo, los retos para el niño apuntarán

siempre a generar gradualmente una consciencia corporal más adecuada. De ahí la importancia del rol del maestro como acompañante siempre.

A continuación, se mencionan algunos de estos maestros, con una de sus propuestas pedagógicas, traduciendo su título del español al ruso: *Artobolevcaya* “la primera cita con la música”, *Coltunova* “los chiquitines de la canastilla”, *Getalova y Viznaya* “a la música con felicidad”, *Natalia Sokolova* “Fantasía. Sobre el tema *La Passacaglia* de Handel. Arreglo por *N. Sokolova*”, *Irina Mints* “Hello Piano”. Dentro de estos referentes, se destaca el trabajo de las maestras *Mints* y *Sokolova*, quienes realizan un acercamiento juguetón y divertido entre el piano y los niños, por ejemplo, *Mints* utiliza piezas sinfónicas en formato de audio que el estudiante acompañe la obra, quizás con negras en las dos manos, o manos alternadas. Se destaca la calidad técnica que trabajan en los niños, procurando el enriquecimiento musical y el proceso divertido para el niño paralelamente. Utilizando elementos divergentes en el proceso, como pueden ser disfraces para vestir en un concierto o el uso de pequeños “*disfraces*” en sus manos, para diferenciar la independencia de cada una.

Por otro lado, es importante referenciar el aporte de la maestra *Violeta Hemsy de Gainza*, pianista y pedagoga musical argentina, que ha escrito alrededor de esta temática, y se considera importante su aporte a nivel latinoamericano. Tal como se evidencia en su libro: “*Nuestro amigo el piano. 50 piezas para niños, compuestas por niños*”. Las piezas presentadas, fueron recopiladas por la maestra, como resultado de un trabajo destacado por la espontaneidad y exploración natural que tiene el niño por el instrumento. “Haberlas creado significó para sus pequeños autores la posibilidad de vivir más intensamente, de adentro hacia fuera, una cantidad de aspectos técnicos y musicales” Hemsy (2012). Se resalta a su vez la espontaneidad pedagógica para propiciar estos espacios de creación de sus estudiantes, a partir de lo cual afirma que toda composición musical del niño surge como un producto de la exploración sobre el instrumento.

Comparte otros aspectos en común con otros pedagogos, como llenar al estudiante de un banco sonoro amplio desde la exploración de la tonalidad, funciones armónicas, modos, motivos rítmicos entre otros aspectos musicales. Sin embargo, adicional a ello las piezas presentadas en el libro, se proponen desde el trabajo de exploración e improvisación con cada niño en: recursos melódicos desde la conducción de voces de los acordes, formas de acompañamiento, exploración armónica descubriendo nuevos acordes o agregados sonoros, géneros musicales distintos (marcha, minué, jazz), formas musicales (rondó, canción, a-b-a), modos (pentatónicos, griegos, blues) y utilización de recursos literarios para sugerir dinámicas. A través de las piezas contenidas en el libro, se evidencia como los niños disfrutaban de música más compleja, en tonalidades diferentes a *do*, y son capaces (sí se les sabe guiar y acompañar) de interiorizar muchos aspectos que inciden paralelamente en el proceso, como la expresividad, la espontaneidad para crear, la

sensibilidad auditiva, la memoria kinestésica y sobre todo para hacer sencillo lo que “adultamente” se consideraría muy complejo para ellos.

Como referentes nacionales se tomarán los trabajos de las maestras Marta Agudelo de Maya (1920-2020), en su libro “*iniciación al piano a través de la canción infantil*” y Maria Teresa Martínez con “*coloreando y jugando aprendo piano*”. La maestra Marta fue fundadora del *Colegio de Música de Medellín* en el año 1937, reconocida por su cálido trabajo en la educación musical, asegurando que su enfoque pedagógico era enseñar música para el desarrollo y la educación, contrario a sacar grandes maestros. Por ello da a conocer este libro, como una guía didáctica para la exploración y el conocimiento del teclado, asegurando que existe una necesidad de enseñar el instrumento desde una etapa de *juego libre* en el nivel de iniciación, antes de llegar a un proceso de aprendizaje más formal. Resalta la importancia de: tener en cuenta los procesos psicopedagógicos como base para un mejor aprendizaje, propiciar unas primeras experiencias de juego a partir de las cuales llegará a la improvisación y a la creación musical de una manera más natural.

Hacer énfasis en el aprendizaje de canciones que le sean familiares al niño, no concentrarse en la lectura rígida de materiales que le sean extraños, con lo cual se logrará posteriormente una correcta actitud para afrontar retos más grandes en el instrumento. Es interesante que la maestra utiliza el término *enseñanza convencional* para referirse a la escasez de propiciar la creatividad, comúnmente encontrados en los métodos de iniciación al piano. Recomienda presentar la partitura después de los seis años o cuando el maestro lo considere conveniente, presenta actividades primeras que le ayudarán al niño asociar lo que toca o escucha con aquello que encontrará posteriormente en el pentagrama. Dentro de algunos ejercicios de exploración se encuentran: moverse desordenadamente en el teclado con cada mano, dar golpecitos con los puños en una búsqueda espontánea del sonido, analogías para el concepto de la altura del sonido, dinámicas, velocidad en el tempo y ejercicios de motricidad fina utilizando los cinco dedos. También propone valerse de la tonalidad de *fa sostenido* o *mi bemol menor* para ejercicios de creación y acompañamiento sobre las teclas negras del teclado, así también sobre *do*, o cualquiera de sus modos.

Por otro lado, el aporte didáctico de la maestra María Teresa Martínez, docente de la Universidad pedagógica Nacional de Colombia, conocido como: *Coloreando y jugando aprendo piano*, evidencia una propuesta diferente, que le apuesta a una forma creativa y lúdica de abordar la apropiación de conceptos previos musicales y extra musicales, como base de un proceso de apretamiento musical. “Cada actividad es fuente inspiración para relacionarlas desde el ritmo, el timbre, las alturas y el color, procurando en cada una de ellas conectarse afectivamente” Martínez (2009). Este material resulta muy interesante al funcionar en una dinámica de exploración que busca además de los conceptos musicales, generar vínculos afectivos entre el estudiante y el instrumento.

Finalmente se tomarán 4 referentes a destacar en el presente trabajo, relacionados a *la escuela rusa, piano safari, la metodología MLT* y los aportes investigativos del proyecto *megustaelpiano*, realizado por el maestro *Juan Cabeza* y presentados con mayor profundidad en el capítulo 2.3. del marco teórico: *aspectos alternativos para la enseñanza del piano*.

1.4.JUSTIFICACIÓN

La trascendencia de este trabajo es importante porque confronta con los paradigmas existentes en los métodos de enseñanza pianísticos, provenientes de la tradición escrita en la que se ha desarrollado la historia del piano desde hace varios siglos. Reuniendo así diferentes miradas pedagógicas que han indagado y aportado procesos alternos para abordar el aprendizaje del piano. Empezando por la experimentación del instrumento, previamente a los procesos de lectura musical, dado que se entiende la lectura como un proceso de aprendizaje lingüístico, que no convoca necesariamente al desarrollo de la musicalidad en cada estudiante. En consecuencia, resulta necesario restarle el grado de importancia existente a los procesos de enseñanza tradicional, y considerar la lectura musical, como complemento formativo que, sí es abordado apropiadamente, y de manera natural, puede llegar a aportar significativamente a la formación musical.

Son muchas las reflexiones pedagógicas que respaldan este postulado, pues se suma a diferentes miradas pedagógicas del mundo que contrastan con lo tradicional. Convergiendo en puntos vitales que responden al porqué abordar el aprendizaje instrumental (cualquiera sea su etapa de formación), desde aspectos inherentes al hombre. Como la experimentación, asociación conceptual, improvisación, la dimensión emocional, la naturalidad musical, la expresividad propia del ser humano y el contexto sociocultural que son punto de ancla en la formación interpretativa. La apuesta por lo alternativo en la educación musical ha obtenido resultados bastante favorables, sumando de esta manera al aprendizaje significativo. Por consiguiente, este trabajo otorgará diversas estrategias de enseñanza al docente de piano que busca romper con lo tradicional, al igual que la mejora continua en su labor docente. Disponiendo de recursos didácticos y metodológicos de carácter no convencional y alternativo para la enseñanza pianística en distintas etapas de formación.

Se hace pertinente repensar la pedagogía musical instrumental en el piano, que busque incrementar los niveles de motivación, seguridad y disfrute musical, la exploración sonora encaminada a la creatividad y la experimentación instrumental en los estudiantes. Quienes, sin importar su nivel de conocimientos previos, podrán alcanzar una mejor comprensión y apropiación del lenguaje musical en el piano. Con

formas no convencionales, que permitirán al estudiante un mayor acercamiento a la música de manera natural, entendible y trascendente. Posibilitando el dominio del lenguaje musical desde las nociones naturalmente musicales como el canto, el baile, la imaginación, la asociación, el juego y demás componentes transversales a la música.

Recoger estas distintas miradas y concepciones, surgidas y reproducidas en distintas partes del mundo, es totalmente viable, pertinente e importante. Así como el de reunir las de manera ordenada y sistemática, con la previa indagación, aplicación y análisis sobre sus resultados de carácter cualitativo en los estudiantes. Lo cual, de seguro responderá de manera muy efectiva a las necesidades pedagógico - musicales de la actualidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EDUCACIÓN MUSICAL NO CONVENCIONAL

Como punto de partida, para ir definiendo el concepto de la educación musical *no convencional*, se hará constantemente un contraste existente entre éste y uno de sus términos opuestos: *lo tradicional*, es decir: *La educación tradicional* como término contextualizado a lo largo de todo el marco teórico. Se irán identificando los aspectos importantes que darán un marco de referencia, para entender desde allí, el concepto a nivel educativo, y posteriormente en el ámbito pedagógico musical del piano en el nivel de iniciación, cuyo énfasis específico se hará en el capítulo 2.3.

“La pedagogía tradicional ha dominado la mayor parte de instituciones educativas a través de la historia, y en gran parte del mundo; aun así, solo ha recibido algunos aportes para sustentarle teóricamente a lo largo de la historia humana. No ha contado con defensores teóricos, aunque se cuentan por millones sus defensores de hecho”. (Zubiría, 1994-2006, p. 71).

En línea con Zubiría, resulta fácil ahondar sobre la pedagogía tradicional, considerando cuánto se nos ha involucrado como sociedad en ello. Rápidamente construimos la imagen mental de cómo debería hacerse una clase en cualquier campo del saber bajo este modelo pedagógico y seguimos propagando sus ideas de pensamiento, sin tener idea de ello.

Siempre será más fácil optar por continuar en lo ya conocido, aunque ello implique desgaste, limitación y desmotivación. La influencia de la pedagogía tradicional en occidente abarca varios escenarios como la docencia, centros educativos, padres de familia y estudiantes, los cuáles se han acostumbrado a su

paradigma de pensamiento, fundamentado en lo rutinario, lo mecánico, memorístico y autoritario. Propagando en las escuelas y aulas de clase, concepciones de antaño, siempre iguales y bastante convencionales, que no presentan transformación alguna en su estructura y mucho menos en quienes se involucran, como bien lo dice Zubiría (2006). Tario. L, (2013), habla sobre el desencanto del siglo XX frente a la pedagogía tradicional, la cual tuvo una renovación a ser menos innovadora y más disciplinaria gracias al pedagogo alemán Johann F. Herbart (1776 – 1841). De hecho, Tario dice de Herbart que es quien “encarna el paradigma de la corriente disciplinadora” (Tario.L.2013).

Según la RAE, lo convencional se adjudica a una persona, actitud o idea cuando es poco original, acomodaticia y resulta de precedentes o de costumbres. Este término también se refiere a lo corriente, usual, habitual, arbitrario y por supuesto tradicional. Dicho de otra manera, al hablar de educación tradicional, se está hablando también de una educación convencional, de hecho, Pérez, africano, Febres-Cordero y Carrillo (2016) afirman que “la escuela tradicional también es llamada como educación convencional oficialista u obligatoria”. (p. 237), por otro lado, Freire (2018) también la llamó “la educación bancaria o mecanicista” y más adelante García. (citado por Pérez, “et Alia”, 2016) menciona el enfoque tradicional como convencional. Conforme a lo anterior, como primer punto de partida, la educación no convencional se concibe a partir de la diferenciación existente con su antagónico primario: la educación tradicional.

A continuación, se presenta una primera definición terminológica y antónima a la definición de la RAE así: lo *no convencional* se adjudica a una persona, actitud o idea cuando es original, intransigente o inconformista y resulta contrario a los precedentes o costumbres. Este término también se refiere a lo poco corriente, inusual, insólito, imparcial y por supuesto no tradicional. Así, en continuidad con el mismo ejercicio antagónico se seguirá ampliando el término desde diferentes definiciones de autores que ayudarán a sustentar el término implícitamente desde sus comprensiones de lo convencional, tradicional y sus similares, pese a la poca utilización del término en la literatura pedagógica y pedagógico musical.

Por lo tanto, es importante presentar algunas de las premisas y características más sobresalientes de la escuela tradicional, mencionadas por De Zubiría en su libro sobre “los modelos pedagógicos y la pedagogía dialogante” (2006) y Tario en su libro “Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina” (2013):

- Se considera un modelo estático, pues no cambia para empeorar la educación, simplemente no cambia.

- Su autor principal Alain Émile - August, en su discurso teórico como soporte a la práctica educativa tradicional afirma que: “el principal deseo del niño es dejar de serlo, en realidad el niño no desea actuar como niño, porque en él prima el deseo mayor de ser adulto”.
- Consecuentemente el maestro actuará severamente con el “niño adulto”.
- El proceso de aprendizaje en el estudiante obedece al deseo de conseguir lo difícil, aquello que representa para él un esfuerzo.
- En el proceso enseñanza-aprendizaje se considera el trato violento por parte del maestro como condición para avanzar.
- La labor del docente consiste en lograr que el niño reconozca el nivel de esfuerzo que se le demanda y así llegar a un estado de hombre.
- Su acercamiento a las artes debe ser por admirar los grandes ejemplares en música y poesía clásica (que por cierto también son tradicionales).
- El principal papel del maestro es el de repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir.
- Existe un énfasis notable en doblegar las conductas de los niños, modificarlas y aplacarlas (Luzuriaga, citado por Tario, 2013)
- La instrucción debe proporcionar representaciones que tengan algún precedente en la conciencia del alumno, no pueden ser enteramente nuevas.
- Poco o nada toma en cuenta si el estudiante aprehende o no.
- Se establece que lo importante es el hacer por hacer y no por ser
- Se hace hincapié en el uso constante de los ejercicios repetitivos y memorísticos sin comprensión.

En defecto sí, por ejemplo, la escuela tradicional no considera al niño como tal, entonces no sería necesario comprender al mismo (sea niño o adolescente), a partir de las etapas de su desarrollo evolutivo o de madurez. Ahora bien, la lista de todas las premisas definitorias de la escuela tradicional podría continuar, sin embargo, a partir de las ya mencionadas se presentará a continuación una segunda ampliación conceptual del análisis antagónico de estas, presentado como la *educación no convencional*:

- Se considera un modelo dinámico que está en constante movimiento, cambia y se renueva para mejorar la educación, se transforma para transformar.

- Se consideran como autores principales implícitamente, pedagogos de: la escuela nueva, el aprendizaje experiencial, las pedagogías alternativas y las pedagogías del siglo XXI, entre las cuales estará su sustento teórico al tener como común denominador el haber surgido gracias a una insatisfacción frente a la escuela tradicional y el deseo por una renovación educativa como se hablará en más detalle en el capítulo 2.1.1 y 2.2.
- Consecuentemente el maestro actuará más flexible con el niño, y tomará en cuenta su etapa de desarrollo evolutivo correspondiente.
- El proceso de aprendizaje en el estudiante obedece al deseo de aprehender, no se trata de lo fácil o difícil, sino de la manera natural con la que el niño aprehende, y de las cosas más naturales para el será el juego.
- En el proceso enseñanza-aprendizaje se considera el trato amigable por parte del maestro como condición para avanzar.
- La labor del docente consiste en lograr que el niño se reconozca valioso en su proceso de autoaprendizaje y así continúe creciendo integralmente como ser humano.
- Su acercamiento a las artes debe ser por el disfrute que estas le producen, al poder expresarse y reconocerse así mismo por medio de ellas.
- El principal papel del maestro es el de acompañar, enseñar que de los errores se puede aprender y estimular la auto reflexión para el mejoramiento.
- La perspectiva del maestro sobre la conducta de los niños se basa en una comprensión de su ser lo más humanamente posible (Fernández, B, 2018). Por ende, no tratará de modificarlas y aplacarlas, sino de emplear estrategias que le ayuden al niño a auto regularse.
- La instrucción puede proporcionar representaciones significativas que le permitan explorar y experimentar el ámbito de aprendizaje deseado.
- Se recurre a la memoria emocional del estudiante, al brindarle aprendizajes significativos (Teoría de Ausubel 1918-2008) y experienciales (Dewey
- Lo importante no es el hacer sino el ser.
- El hacer no viene por la repetición sino por la comprensión.

Las diferencias surgidas desde este contraste hecho son bastante amplias, sin embargo, con lo mencionado anteriormente se logra dar más claridad a la concepción deseada por la investigadora. De lo cual se destaca la importancia del aprendizaje significativo, en contraste con uno de los aspectos más destacados de la educación tradicional, el aprendizaje memorístico. Provocando en el estudiante la pasividad creativa para los procesos de autoaprendizaje, así como la pérdida valorativa de la sensibilidad propia del hombre.

“...el aprendizaje es “memorístico” cuando los datos no se relacionan o cuando se relacionan de manera trivial– con los conocimientos previos. Esto puede suceder porque esos conocimientos previos son insuficientes o porque el aprendiz adopta la actitud o es inducido a hacerlo de repetir la nueva información al pie de la letra, independientemente de la significatividad potencial de la tarea”. (Rusinek, G. 2004)

Según Molina (1983) la teoría de Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo la “estructura cognitiva” como el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un campo del saber (pp. 1).

Aunque el término *no convencional* genere suspicacia e incomodidad, se alude a que quizás sea porque culturalmente las personas se acostumbran a lanzar juicios de valor sobre aquello que es diferente. Indiscutiblemente cuando se hace referencia a algo que no es convencional, se debe partir de la claridad de aquello que sí lo es; por ejemplo, sí se hablara de identificar cuáles son los métodos de enseñanza más comunes, en el proceso del desarrollo de la lecto-escritura en la primera infancia, primeramente se debe enfocar la investigación en un contexto social específico, pues la respuesta a la pregunta problema no sería la misma desde el contexto socio educativo de China , Finlandia o Colombia.

Por ello será necesario e indispensable, involucrarse de fondo en un contexto social educativo, alrededor del cual se podrá definir lo que se consideraría normal, común, tradicional y convencional en él. En consecuencia, para dar lugar a una tercera ampliación conceptual del término, es primordial en primer lugar, delimitar su definición pasando de un contexto general y amplio como se hizo con respecto a la educación general, a uno cada vez más específico: la educación musical, la educación musical en la infancia y por último la enseñanza del piano en el nivel de iniciación. Por esta razón, la tercera ampliación del concepto desde un contexto general (educación) (resumiendo las afirmaciones resultantes de la segunda ampliación conceptual) presenta la *educación no convencional* como un fenómeno educativo que altera y traspasa los paradigmas tradicionales del entorno, provocando una transformación en ellos. De esta manera, la educación no convencional dependerá previamente de los diferentes contextos implicados, razón por la cual se encuentra epistemológicamente a ser subjetiva y cambiante.

En línea con la búsqueda de una definición conceptual menos general, se refiere un contexto todavía más específico como sería la educación musical. Contexto destacado por los fuertes cambios del S.XX, en el cual se evidenciaron renovaciones educativas que llegaron a tener tal trascendencia, que el movimiento surgido de allí fue reconocido como uno de los mayores impactos y fenómenos educativos que ha tenido la educación musical en la historia, considerado como disruptivo y por ende *no convencional* para la época. Al respecto Hemsy, V. (2004) afirma:

“El siglo XX fue una época de descubrimientos e invenciones, con un ritmo inédito a través de la historia. Fue el siglo del psicoanálisis, de los vuelos espaciales, de la radioactividad, la tecnología, la informática, la ecología... Desde el punto de vista de la educación musical, también podría ser denominado "el siglo de los grandes métodos" o "el siglo de la Iniciación Musical".

La corriente pedagógica que se desató durante todo este siglo estuvo respaldada por el aporte de varios referentes considerados dentro de los más importantes como: Jacques Dalcroze (1865-1950) con su aporte sobre la Eurytmia, Edgar Willems (1890-1978) con su aporte de una mirada integral del ser humano y los aspectos psicopedagógicos en la enseñanza, James Mursell (1893-1963) con su aporte sobre la motivación intrínseca y este en relación al crecimiento musical del estudiante, Maurice Martenot (1898-1980) con su aporte sobre la audición interior, las fluctuaciones tímbricas y las *Ondas Martenot*, Carl Orff (1895-1982) con su aporte en el desarrollo rítmico y los conjuntos instrumentales, Zoltán Kodály (1882-1967) con su aporte en el canto y los conjuntos vocales, Suzuki (1898-1998) con su aporte en los métodos instrumentales desde el desarrollo auditivo y M. Schafer (1933 – 2021) con su aporte sobre la creación de música contemporánea y el reconocimiento del paisaje sonoro en el aula.

En continuidad con Hemsy, V. (2004), Todos ellos lograron poner un precedente muy importante en el que hacer de la labor pedagógica musical para la época, tomando casi todo un siglo en cobrar fuerza y aún algunos no fueron adecuadamente procesados. Este legado importante se perpetua hasta hoy en las prácticas docentes de las etapas iniciales, gracias a que sus aportes resultaron de gran impacto en el ámbito de la educación inicial, efecto contrario en la educación superior. Tristemente se evidencia tanto en la educación formal e informal, una polarización de las acciones educativo-musicales, enmarcadas entre *la educación musical inicial y la formación musical especializada o superior*. En palabras de Hemsy, éste último continúa desactualizado, “las reformas educativas del siglo XX sacudieron y sucedieron en el campo de la educación general y de la educación musical inicial, mientras los conservatorios y las universidades permanecían al margen de los cambios”.

En resumen, una cuarta ampliación del concepto *no convencional* desde el contexto educativo musical se reafirma nuevamente como un fenómeno educativo que debe lograr romper los paradigmas que hoy en

día continúan estáticos, a pesar de estar rodeados por años insistentes y hasta recientes con los aportes del S. XX. Surge el deber del docente del S.XXI, continuar con el principio transformable de lo *no convencional*, indagando, explorando y redescubriendo lo que hoy por hoy está surgiendo en materia de educación, asentando con creatividad los mismos principios generales educativos pero que sean aplicables dentro del ámbito musical, como por ejemplo la renovación de medios, los entornos digitales, las herramientas Tics, la interactividad digital y mucho más.

Finalmente, para efectos de este trabajo, el concepto *no convencional* se continúa abordando desde contextos cada vez más específicos, así, se abordarán los contextos tradicionales que han permanecido con mucha fuerza en la educación musical pianística (capítulo 2.3), los cuáles se han traspasado a los contextos infantiles, según la mirada de la investigadora (descrita en el capítulo 1.1. *Descripción del problema*) como referencia específica del contexto a trabajar. Lo anterior, desde el ejercicio de un estudio de caso con estudiantes de clases personalizadas de piano, en Bogotá Colombia como muestra poblacional. Además, se aprovecharán las diferentes perspectivas de la experiencia de otros maestros a entrevistar a nivel internacional, contando lugares cómo: California (EE. UU), Ohio (EE. UU), Rusia, Madrid (España) y por supuesto Bogotá (Colombia).

El propósito es encontrar consecuentemente aquello característico sobre *lo tradicional* en el ámbito de la enseñanza pianística, identificando aquellos principios de pensamiento en común existentes entre los ámbitos generales (educación y educación musical) y específicos (educación musical inicial y enseñanza pianística en el nivel de iniciación). Así, se tomará en cuenta la influencia del modelo tradicional, dentro del ámbito específico, reconociendo puntos de encuentro desde los antecedentes (ya presentados), la experiencia propia y las entrevistas a realizar (en la ruta metodológica, capítulo 3.2.3). Sin embargo, previamente a las entrevistas, se analizarán los aportes encontrados en cuánto a la labor específica del piano de los maestros a entrevistar. Los puntos de encuentro se presentarán desde los principios de acción, métodos, didácticas y resultados evidenciados desde la experiencia docente de los participantes, abordado en el capítulo 2.4 *Aportes Alternativos para la Enseñanza del piano*.

Se hablará de *las pedagogías alternativas* (capítulo 2.1), basándose en la mirada retrospectiva, histórica y filosófica del pedagogo Jaume Carbonell, en su libro: *las pedagogías del siglo XXI*, donde a su vez refiere a otros teóricos. En segundo lugar, partiendo de concepciones previas a nivel personal y siguiendo los planteamientos de Dewey, “sobre la teoría de la experiencia”, Sáenz de Obregón (2004). Se indagará sobre la teoría del aprendizaje experiencial desde este autor. En consecuencia, se tiene en cuenta que la experiencia previa de la investigadora se empieza a presentar desde la *descripción del problema* y será justificada consecuentemente desde el capítulo 2.2. *El aprendizaje Musical Experiencial*. Así, se

considera que el contexto en donde incide la problemática sobre *el modelo tradicional en el ámbito de la enseñanza pianística en el nivel de iniciación* se empieza a generar en primer lugar, a partir de la mirada introspectiva de la investigadora.

En efecto, se seguirá este lineamiento a lo largo del trabajo, en continuidad con la ampliación conceptual del término *no convencional* para la presente investigación, conectando y presentando las reflexiones y afirmaciones que surgen de dichos autores, así como las propias. De esta manera, en virtud de las líneas temáticas presentadas en adelante, se defenderá el término no convencional que sustenta el presente trabajo. Complementando la concepción finalmente desde los hallazgos encontrados en la aplicación de la propuesta, como parte de los capítulos sobre el desarrollo y las conclusiones.

.2.1.1. PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

Como se mencionó anteriormente, el término *no convencional* se define bajo la concepción opuesta a lo que es la educación tradicional, y a pesar de contar con poco sustento literario terminológico, por el contrario se identifica un gran respaldo conceptual al compartir muchos principios axiológicos y filosóficos con diferentes corrientes pedagógicas como:

- **La escuela nueva:** De la cual algunos de sus precursores fueron Cousinet (1881- 1973), Montessori (1870-1952), Pestalozzi (1746-1827), Padre Manjón (1846-1923), Freinet (1896-1966) Wallon (1879-1962), Dewey (1859-1952) y Decroly (1871- 1932).

Al respecto Luzuriaga citado por Tario (2013) afirma que “en las primeras décadas del siglo XX una corriente pedagógica innovadora denominada *escuela nueva occidental* cuestionó los principios de la escuela tradicional”.

- **Las corrientes innovadoras:** La corriente innovadora según Tario, se relaciona directamente con el naturalismo que estuvo regido por una fuerte oposición a la artificialidad y rigidez de la educación escolar. Afirma “El cuestionamiento a la pedagogía de la repetición que fue hegemónica en los tiempos de ambos pedagogos les sirvió para pensar alternativas posibles sustentadas en las obras de educadores provenientes de la corriente innovadora” (2013).
- **La pedagogía experiencial:** Defendida por autores como Kolb (1984), quien perfecciona el trabajo de otros autores en este sentido como Lewin (1951), Dewey (1938) y Piaget (1978).

Grupo Re (S.f.) presenta las ventajas del aprendizaje experiencial sobre los modelos tradicionales, refiriéndose a sus características como: impactante y envolvente, dinámico y divertido, abarca todos los estilos de aprendizaje, estimulación intelectual y emocional...y dentro de sus resultados mencionan: participación e involucramiento del participante, alto nivel de retención del conocimiento, modificación de actitudes y conductas y el aprendizaje significativo.

- **Las pedagogías del Siglo XXI:** Defendida por Carbonell, como las pedagogías de los educandos del presente. En su libro pone a disposición distintas miradas pedagógicas de docentes hoy en día, que siguen renovando su mirada educativa.

En realidad, las pedagogías del siglo XXI representan a un territorio específico de experiencias pedagógicas. Su filosofía está abarcada dentro de las llamadas *pedagogías alternativas*, corriente pedagógica orientada principalmente hacia la renovación del acto educativo, caracterizada por tomar los intereses del estudiante con gran importancia y atención. La constituye una visión mucho más humana, marcada por comprender al hombre como un ser multidimensional. “Los fundamentos que las sustentan, conllevan a reflexionar sobre el replanteamiento didáctico y el de adquisición de conocimiento, hacia una perspectiva más constructivista y social” (Pérez, citado en Carbonell, 2015). Provocando una participación continua del estudiante, dándole la posibilidad de construir un camino hacia lo que desea dentro del proceso de aprendizaje.

A partir de la investigación de Carbonell (2015), se afirma que las pedagogías alternativas están representadas por una amplia gama de pensamientos filosóficos, políticos y sociales, que comparten la mirada crítica frente a la escuela tradicional, desprendiéndose de la escolarización hegemónica occidental. Continuando con el autor, afirma que está conformada por diversas experiencias en el ámbito educativo, catalogadas por algunos autores como no convencionales y alternativas. Cuyos objetivos se centran en aumentar el porcentaje de éxito en las aulas formales e informales, teniendo en cuenta los intereses del estudiante y su subjetividad. Además de brindar herramientas eficaces al docente, focalizar el desarrollo de la clase desde el aprendizaje práctico y activo y fomentar la participación de las familias con respecto al estudiante. Dentro de la cual se encuentran varios modelos pedagógicos como: Waldorf, Montessori, el constructivismo, las escuelas democráticas, las escuelas libres, la educación popular de Paulo Freire, las pedagogías progresistas, la escuela nueva, entre otras.

Se puede considerar que se trata de una filosofía pedagógica, más que un modelo. Comparte ideologías con corrientes y modelos pedagógicos de antaño en temas como el juego de roles entre estudiante y maestro (y su incidencia dentro de la construcción de una sana relación pedagógica), la concepción sobre

el conocimiento, la resignificación del ejercicio de enseñar y aprender y el papel de la evaluación. Como se mencionó antes, ahondará en esta corriente a partir del aporte del pedagogo Jaume Carbonell Sebarroja, en su obra: *Pedagogías del siglo XXI* (Carbonell, 2015). En esta obra, hace una síntesis sobre diferentes aportes pedagógicos que en este último siglo han surgido, y por ende es necesario darlos a conocer. Aunque puede faltarle precisión, en las hipótesis frente a algunos temas específicos como, por ejemplo: el criterio de las competencias en la evaluación, entre otros. Ciertamente sus afirmaciones siguen abriendo camino (así como la de otros referentes) hacia un mayor entendimiento y comprensión del propósito humano del ejercicio educativo.

El autor considera la importancia de explorar diferentes corrientes pedagógicas, de nutrirse de otros campos del saber y de no casarse con ninguna etiqueta pedagógica. Insiste además en presentar sus ideas y análisis fuera del marco de la “educación formal”, pues afirma, que su influencia ha sido mayor que la misma escuela. Dewey al respecto, comparte esta misma idea, pero invita a una sinergia entre lo mejor de ambas escuelas (formal e informal). Así, dado el tipo de investigación de la presente, como una propuesta aplicada en el marco de la educación informal, se resalta la importancia de este aporte. Además de cumplir con la necesidad de nutrirse de muchas corrientes pedagógicas en la enseñanza del piano, y esto incluye también tener en consideración otros campos del saber que indirectamente se pueden ver involucrados prospectivamente.

Carbonell empezará abordando precisamente este tipo de pedagogías informales, las cuáles menciona cómo: *pedagogías no institucionales. Aprendizaje y educación fuera de la escuela*. Contradictoriamente, muchas veces se encuentra que limitaciones y paradigmas que surgen dentro de la educación formal se trasladan en los espacios informales educativos, y esto es responsabilidad del docente. Por ello, lo valioso del docente, de abrirse a diferentes perspectivas que provoquen cambios y transformaciones favorables en la labor y sus entornos. Seguidamente el autor, hablará de 7 tipos de pedagogías así: *Las pedagogías Críticas, Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria, Las pedagogías de la inclusión y la cooperación, La pedagogía lenta, serena y sostenible, La pedagogía sistemática, Las pedagogías del conocimiento integrado (los proyectos de trabajo), y las pedagogías de las diversas inteligencias*.

Varios autores como Rousseau, Dewey, Powell, Iván Illich, Reimer, entre otros (siguiendo por la línea sobre las pedagogías no institucionales) presentan, hipótesis frente a la relación y significación que se encuentra entre la educación y la vida. Por ejemplo, Illich (1974), critica la desconexión con la realidad que tiene la escuela formal, y que gracias a eso se ha deslegitimado y ha perdido su credibilidad. Además de mencionar que limita el aprendizaje individual, la imaginación y promueve indirectamente la desigualdad social, pues el peor error, ha dicho Reimer (1973), ha sido volver “el saber” algo institucional.

De ahí la idea que resaltan sobre “*el monopolio de la enseñanza*”, la importancia de romper con el paradigma de que el docente es el único que puede enseñar y promover el derecho que cada uno tiene de compartir sus saberes con otros. Razón por la cual, nacen las denominadas *redes o tramas de aprendizaje*. A partir de estas, es posible construir conocimiento con otros, en efecto Illich va a proponer 4 categorías de tramas o redes para este fin: 1) *Servicios de referencia respecto a objetos educativos*, 2) *Lonja de habilidades*, 3) *Servicio de búsqueda de compañero* y 4) *Servicio de referencia respecto a educadores independientes*.

En estos 4 postulados, se evidencia el interés por no limitar el acceso de materiales educativos y exclusivos a los más adinerados, la cooperación por el intercambio del saber sin dinero a cambio, como un ideal de cultura ciudadana, la construcción del conocimiento a través del ejercicio de la sociabilización, y el deseo por aumentar las posibilidades docentes y espacios de aprendizaje desde la informalidad. Se puede determinar la relevancia que estos autores dan a lo que puede definirse como *no convencional*, entendido como aquellos efectos en la pedagogía, a través de los cuáles el docente genera cambios a partir de una renovación de sus metodologías. Este habrá de evidenciar su intención política y social por educar la mirada del educando en aras de percibir mejor el(los) territorio(s) involucrados en estos procesos. Por ejemplo, se habla de promover una oferta de iniciativas culturales, que apoyen o cuestionen las políticas culturales empleadas en el territorio.

Todas estas propuestas encontradas desde la educación informal son importantes de resaltar, pues provocan una *expansión educativa* (Díaz y otros autores, 2012), que el conocimiento y su construcción sea accesible a todos, pero no desde relaciones de poder sino más bien, desde relaciones sociales que permitan construir la educación que la sociedad sueña. Trasladando esto al ámbito específico, conlleva a pensar sobre las dinámicas de clase instrumental más comunes, donde siempre va a ser un estudiante con un docente la cantidad máxima de interactuantes. El elemento social se hace indispensable porque da lugar a que los mismos que aprenden se convierten en dadores de su arte a otros. Desde una estrategia correspondiente a las edades y a las etapas de formación, el docente puede dar lugar a espacios como éstos, donde el estudiante se perciba como un agente activo desde la responsabilidad de compartir con otros sus saberes.

Por otro lado, Miller (citado en Carbonell, 2015), propone que:

“Las experiencias no convencionales y alternativas pueden separarse en 6 categorías generales de acuerdo con su eje central, en términos pedagógicos. Cuyos ejes, servirán para diferenciar fácilmente su enfoque frente a lo tradicional. En primer lugar, está el eje o modelo de transmisión, el cual consiste en transmitir la cultura y el agente de transmisión es un maestro o adulto. Lo que

difiere en la postura de lo alternativo es en su contenido, pues se basa en ideologías, creencias o culturas no hegemónicas. Como segundo eje, se presenta la construcción autónoma o aprendizaje libre, focalizado en el educando como actor central, de esta manera el estudiante tendrá la libertad de elegir qué, cómo y cuándo aprender. “Generalmente las elecciones son entendidas como compromisos y responsabilidades” Neill (citado en Doín, 2013, p.13)”. Reiterando así en su filosofía, que lo impositivo no es un elemento necesario para el aprendizaje.

El constructivismo social será el tercer eje, representado principalmente por los modelos de Piaget y Vygotsky. Lo importante no solo será el aprendizaje activo, sino también el proceso de la socialización, los cuales, paulatinamente lograrán que la figura autoritaria del docente disminuya, para así llegar al conocimiento significativo colectivamente. Dentro de este eje se incluye la escuela nueva, también llamada escuela activa o pedagogía progresista, conformada por varias tendencias educativas, nacidas a finales del siglo XIX. Se considera renovadora del acto educativo, proponiendo la educación práctica, dinámica, participativa y motivadora como aquella capaz de descubrir las posibilidades del estudiante. Educa para el cambio constante, exaltando los sentidos dentro del proceso de aprendizaje. Se aleja de la centralidad del rol docente.

En cuarto lugar, se encuentra el desarrollismo espiritual o filosófico, que representa aquellas experiencias cuyo eje es un determinado entendimiento del ser humano y sus procesos de desarrollo, un entendimiento que generalmente está muy ligado a afirmaciones filosóficas, religiosas o espirituales. (DOÍN. 2013, p.15). Los modelos pedagógicos más conocidos dentro de este eje son la pedagogía Waldorf y Montessori, teniendo la realización personal y la felicidad como pilares en la educación. Para el método Waldorf, lo importante es la participación de la comunidad local, además de aludir lo significativo a los sujetos intervinientes en el proceso de aprendizaje: los adultos. De esta manera considera que, para el estudiante, pueden existir adultos que juegan el papel como sujetos significativos; padres, abuelos, hermanos mayores, entre otros, son agentes principales para el progreso del aprendizaje, apostando este acto como un proceso colaborativo.

Por su lado, el método Montessori se basa en un entendimiento amplio y profundo del hombre, sus procesos de desarrollo y el entendimiento del hombre en la educación desde afirmaciones filosóficas, espirituales y religiosas. No es para menos, pues su precursora fue considerada promotora de la educación para la paz y la trascendencia espiritual (Montessori, 1934). Ambos métodos aportan miradas subjetivas sobre el acto educativo, los cuales vale la pena estudiar a pesar de que aún no se compruebe científicamente su propuesta. Los niños son seres completos, no dejan de ser menos espirituales independientemente de sus capacidades y su etapa de crecimiento biológico y cognitivo; y por ello

merecen un trato integral en la educación, más aún en la musical, vale la pena apuntar a propuestas formativas que se incluyan en este eje.

La pedagogía para educación o transformación social será el quinto eje, cuyas experiencias se caracterizan por su posición de alta crítica a la escuela tradicional, principalmente al proceso de escolarización predominante hoy en día. Se caracteriza por la constante reflexión política y social, pensando la educación desde una perspectiva política comprometida socialmente con el otro, considerando a Paulo Freire uno de sus mayores precursores en Latinoamérica. Finalmente, el último eje está contemplado por la educación holística, en la cual se encasillan todas aquellas experiencias que rompen con el paradigma científico mecanicista, basándose en ciertos principios para comprender la realidad; dentro del cual, la más importante será: la espiritualidad.

Estos seis ejes, hacen parte las pedagogías alternativas más representativas; para el caso particular de la presente propuesta, se tomarán muy en cuenta los primeros 4 ejes con algunos principios de los ejes 5 y 6. Como se mencionaba al principio, todas estas líneas de pensamiento educativo expuestas anteriormente nacen externas al sistema educativo formal. Aunque hoy por hoy, existen muchos espacios no formales en el ámbito musical, aún se mantienen ciertas tradiciones de la escuela tradicional o simplemente se carece de herramientas alternativas para abordar las problemáticas que surgen en el aula. Por el contrario, la propuesta por las *pedagogías alternativas* cuenta con una visión paidocentrista y a su vez sitúa a la experiencia como el elemento principal, que define todo método que se considere parte de esta corriente.

2.2. EL APRENDIZAJE MUSICAL EXPERIENCIAL

La sinergia entre la pedagogía y el saber musical es un arma transformadora, que pone en constante reflexión al maestro y al estudiante. Sin embargo, se sabe que la escuela tradicional prioriza el razonamiento como “método seguro” del aprendizaje. No es común considerar lo experiencial como una forma natural en la que el estudiante aprenda en un ambiente donde todo tiene un sentido. Es importante acercarse al aprendizaje experiencial dentro de los procesos pedagógico - musicales como un recurso valioso para vivir y aprehender la música dentro del contexto natural del estudiante.

Según John Dewey en su teoría sobre la experiencia, (citado por Ruiz. 2013) asegura que “la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” y en ella “se utiliza el presente y se aprovechan las experiencias que el hombre es capaz de tener” (Pág. 108). Para ello, el docente es una figura primordial en estos procesos, capaz de reconocer en su quehacer educativo musical las diversas situaciones problema que se presentan en los contextos de su labor, y así consecuentemente

redireccionarlos en la elaboración de una o más posibles soluciones. El camino que le permitirá pasar de la problemática a un abanico de posibles soluciones será la reflexión constante en su quehacer, que posteriormente con el debido cuidado podrá convertirse en un aprendizaje experiencial.

En este proceso de aprendizaje no tomará provecho solamente el docente, sino más aún el sujeto implícito en la acción de aprehender, es decir el estudiante, quién podrá construir conocimiento significativo a partir de un ambiente de aprendizaje facilitador de la experiencia musical como fundamento, y ésta en relación constante con la reflexión. Indiscutiblemente, el estudiante que se enfrenta al aprendizaje musical desde una interacción natural con la música dará cuenta de la aprehensión de esta. Sin embargo, lo anterior no significa que este modelo dependa totalmente de algo tan ambiguo como la subjetividad propia, al contrario, implica de parte del maestro, un trabajo riguroso y sistemático en el quehacer pedagógico, que sea capaz de “estructurar las diversas experiencias en función de los objetivos educativos”. (“Definición y beneficios del aprendizaje experiencial”, 2018).

El *método del problema*, expuesto por Dewey (1910) y reelaborado en la década de 1930, propuso ser el método científico para aplicar su teoría en el proceso de aprendizaje escolar, siendo la resolución de problemas el método de enseñanza más favorable para el ámbito educativo. Ahora bien, el primer escenario donde cobra lugar este método es en el maestro. Dado que resulta imposible propiciar significatividad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sin antes haberse permitido una introspección en el quehacer como maestro, en el caso particular de música.

En efecto,

“La experiencia también supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones o interacciones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia”. (Ruiz, 2013, p. 107, párr.2).

De esta manera, el maestro de música en pro del aprendizaje significativo, no se da como “producto terminado” en su labor. Sino que constantemente recurre a una sincera autoevaluación en su ejercicio docente, como medio para reconstruirse y resignificarse como tal. En otras palabras, el docente que aprende de la experiencia y es capaz de sacar de allí lo valioso, provocará a su vez, un aprendizaje experiencial en los estudiantes.

Es allí, donde podrá evidenciar distintas situaciones de común denominador en el proceso de aprendizaje pianístico en niños (o la edad que surja); a partir de su aprendizaje experiencial como docente. A continuación, se describen algunas de ellas. En primer lugar, se hace necesario propiciar el disfrute de la música como recurso pedagógico, sin importar el nivel de conocimientos previos que pueda tener el

estudiante. Leibovich, Gimenez y Martucci (2019) aseguran que el disfrute musical está vinculado a 4 categorías humanas: cognitiva, emocional, motivacional y contextual. Por ejemplo, desde la categoría cognitiva se evidencia la confianza, pues “el disfrute en la ejecución fortalece la autoestima al producir un efecto de confianza en sí mismo”, la despreocupación, pues “genera un estado mental de liberación de preocupaciones y problemas durante la ejecución” y muchas más mencionadas (tranquilidad, satisfacción, concentración, bienestar y fluidez) que inciden con mayor fuerza en la etapa infantil y deberían ser consideradas como objetivos de clase.

La experiencia musical debe ser el propósito general que disminuya el grado de importancia a la metodología tradicional mediada por la partitura. Pues generalmente provoca confusión, poca comprensión y el no disfrute de la música en la niñez y juventud, edades donde debería ser algo natural. De igual forma, se identifica que el nivel de “autoestima musical” es directamente proporcional a la manera como el estudiante se percibe dentro de su proceso de formación, (talentoso, malo, etc.). En consecuencia, esto alimentará el nivel de motivación para dar continuidad a su proceso, de ser positivo el resultado, se mantendrá el entusiasmo y expectativa para asumir nuevos retos de aprendizaje.

Del otro lado, también el maestro correrá el riesgo de perder confianza en sí mismo como docente, al no poder reconocer dichas situaciones e inmediatamente buscar posibles soluciones. La relación estudiante - maestro podrá verse afectada negativamente, pese a no comprender y abordar la situación problema en contexto. Finalmente, la interacción del estudiante con la música estará limitada al papel. Por ello, es preciso brindar las posibilidades de interacción musical dentro de la práctica con el otro, entre estudiante y maestro, lo cual aportará no sólo a la dimensión cognitiva de los sujetos, sino también significativamente a su dimensión social y afectiva. Desvaneciéndose gradualmente en el estudiante la sensación de incapacidad y miedo frente al escenario musical.

El aprendizaje real del docente comienza aquí, cuando es capaz de reconocer estas problemáticas y redirecciona su quehacer, transforma su experiencia y reconstruye su labor. El docente aprende de sus estudiantes y al mismo tiempo otorga la posibilidad de que ellos aprendan de él. La “experiencia problema” luego de una correcta reelaboración, pasa al lugar de ser una respuesta y solución al estudiante y más aún al maestro. En este proceso, se resalta que no toda experiencia por sí misma llega a convertirse en un aprendizaje significativo. De hecho, “no es bastante insistir sobre la necesidad de la experiencia, ni aun de actividad en ella. Todo depende de la *cualidad* de la experiencia que se posee” (Dewey, 1967, p. 73).

Es decir, no se trata de valorizar toda experiencia en el docente como aprendizaje, más bien, el docente será quien seleccione de manera consciente aquellas que potencialmente servirán como herramienta

significativa en el aprendizaje. En consecuencia, la importancia de darle un sentido ordenado a la experiencia docente radica en un impacto pedagógico (positivo o negativo) que alcance tanto en estudiante, como en maestro.

Pese a algunas consideraciones, algo ambiguas sobre el término *experiencia*, según Dewey ésta consta de elementos concretos y relevantes dentro de la labor docente, que permiten teorizarla. Su estudio y análisis parte de la reflexión constante, formando un hilo de ideas coherentes y articuladas entre sí, que abrirán paso a la filosofía de la educación por y para la experiencia. La cual, consecuentemente permitirá en el docente un redireccionamiento conceptual y práctico de los procesos inherentes a la enseñanza-aprendizaje: planeación curricular, metodología, recursos, proyecto educativo, entre otros. “El desafío está en descubrir y poner en operación un principio de orden y organización seguido de comprender lo que significa la experiencia educativa” (Dewey, 1967, p. 79).

Por ello, en su teoría propone a consideración, los principios más importantes para estructurar la misma. Presenta la categoría de la *continuidad* como un criterio de diferenciación, pues no toda experiencia que se da dentro de un contexto de enseñanza llega a ser educativa, en efecto, también están las anti educativas. Así, resulta necesario para el docente de piano, tener un criterio pedagógicamente apropiado para poder reconocer las falencias durante los momentos de clase. En los cuáles, la experiencia “educativa” no evoca en el estudiante una expectativa favorable para una próxima experiencia. Estancado así el principio de la continuidad, que actúa sobre el futuro, pues lleva al sujeto a recuperarse dentro de él, a partir de generar curiosidad, iniciativa, deseo y propósito.

2.2.1. UNA MIRADA DESDE LAS NEUROCIENCIAS:

El nacimiento del término neurociencias se alude como un estudio interdisciplinar de la mente en los años 60, con la implantación de una metodología “holista” en la exploración del sistema nervioso y del psiquismo, allí se empieza a hablar de la relación entre los procesos bioquímicos y físicos y los procesos cognitivos del ser humano (Cárdenas y Lamprea, 2001). Evidentemente la necesidad de este término nace de una perspectiva más completa del ser humano y así de su cerebro, pues es imposible delimitar toda su identidad simplemente en el ámbito de la razón. De hecho, más adelante se va a definir como el conjunto de disciplinas científicas, encargadas de estudiar el sistema nervioso, con el fin de acercarse a una mayor comprensión de los mecanismos que regulan el comportamiento del cerebro, y así del sujeto. Dentro de

las disciplinas que la componen están: la neuroanatomía, neurofisiología, neurofarmacología, neuroquímica, neuroeducación, entre muchas otras más.

Las neurociencias y la educación han venido cobrando la importancia necesaria para tenerlas en cuenta dentro de la labor docente, más aún en el ejercicio del quehacer musical, donde la interacción continua entre los dos hemisferios está dada implícitamente en este arte. Pero que, sin embargo, no se ha terminado de volver implícita esta interacción dentro de las aulas de enseñanza instrumental. Al respecto, Roser y Meyer, 2002 afirman que “las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles”.

La autora se enfoca en detectar algunos de los aportes de la neurociencia como punto de referencia para incitar una reflexión más profunda en el ¿cómo? dentro de la enseñanza instrumental del piano. Presenta los beneficios que conlleva la educación musical – instrumental en el desarrollo cognitivo, haciendo énfasis en generar procesos de aprendizaje que susciten la relación interhemisférica. Menciona algunas contrariedades identificadas dentro de la tradición educativa musical, que difieren de la importancia y necesidad de generar estrategias de aprendizaje que susciten en el cerebro un equilibrio dinámico entre ambos hemisferios (Román M, 2003).

El aporte se encuentra como: “Beneficios del aprendizaje músico – Instrumental: *Los paradigmas Susuki y Yamaha* por Román García M. Sara, profesora titular universitaria del área de “*Didáctica de la Expresión Musical*” en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz en la comunidad autónoma española de Andalucía y un trabajo de investigación del área de maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional titulado: “*Relación entre las prácticas pedagógicas y las Neurociencias: aportes al currículo de educación inicial*”, realizado por Camila Andrea Soto Parra.

Este referente tiene de por sí mucho peso, no solo por su amplia trayectoria en el campo educativo musical, sino principalmente porque ha dedicado gran parte de su carrera a la investigación en su campo de acción docente, como: Aprendizaje musical a edad temprana, Música y TIC en educación, alfabetización mediática y música, emociones y salud. Dentro de sus proyectos de investigación más recientes están: “*Análisis y transferencia de los avances en investigación musical mediante una plataforma TIC y el diseño de un nuevo modelo de índice de impacto*”, “*El empoderamiento transmedia de la juventud andaluza a través de las narrativas digitales*” y “*La competencia audiovisual de la ciudadanía andaluza: estrategias de alfabetización mediática en la sociedad del ocio digital*”. Su postura pedagógica apunta coherentemente al contexto social de hoy, sumergido en la era digital; que no debe ser ignorada dentro del campo educativo musical, sino más bien aprovechada audazmente.

Mientras tanto, otros autores, como Pastor, Sánchez y Zubillaga (2014) desde su propuesta investigativa: *Diseño Universal para el Aprendizaje*, “presentan un foco de atención en el diseño del currículo escolar, para explicar porque hay alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos”. Es una propuesta totalmente inclusiva, teniendo en cuenta que la mayoría de los currículos están diseñados para “la mayoría” de los estudiantes, pero no para “todos”. Se hace un llamado de carácter reflexivo al campo docente, sobre la importancia de insistir en buenos procesos de aprendizaje dentro de entornos discapacitantes, dado que la mayoría de los currículos, no toman en cuenta estas “minorías”. En efecto, esta propuesta además de arrojar resultados positivos en poblaciones discapacitantes, sorprendió por incidir efectivamente en los procesos de aprendizaje de estudiantes sin ningún tipo de discapacidad.

Esta investigación fue de tipo acción educativa, estructurada en 3 principios, dentro de los cuáles, para efectos del presente trabajo, se resalta el segundo principio sobre los “fundamentos neurocientíficos del enfoque”, a partir del cual, se hace una comprensión de la estructura y funcionamiento cerebral, definiendo las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje, afirmando que cada una funciona de manera distinta en cada persona.

“Así, hay estudiantes que reconocen y procesan mejor la información por la vía auditiva que por la visual y viceversa, otros alumnos ... habrá alumnos que aprenderán mejor mediante ensayo-error, practicando, mientras que otros asimilarán mejor los contenidos de forma vicaria (a través de modelos). Del mismo modo, no todo el alumnado se motivará de igual forma y presentará diferencias en el modo de implicarse en su propio aprendizaje”. (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014)

Utilizan el término *tradicional* educativamente hablando, para referirse a: *los medios tradicionales de enseñanza*, como el libro, la explicación verbal, la imagen y el video, insistiendo además en uno solo de ellos. Resaltan que, a pesar de ser útiles para determinadas tareas, no funcionan para otras, por ello recalcan la necesidad pedagógica en saber seleccionar los medios de enseñanza apropiados a la tarea de aprendizaje por hacer. Invitando a que el docente recoja variedad de medios creativos para el aprendizaje, como sí se tratase de un “portafolio de enseñanza”, dispuesto para enriquecer las distintas formas con las que cada persona puede aprender.

De la misma manera, los *medios de enseñanza* apuntarán siempre a los contenidos objetivos de un proceso de aprendizaje, que en palabras técnicas se reúne dentro del llamado: diseño curricular. Dentro de este se encuentran implícitamente algunos elementos trasversales entre metodología y currículo que deben ser expuestos a continuación. En primera instancia, al hablar de los elementos básicos de un currículo, se identifica que, a pesar de tener diferentes nominaciones en el ámbito educativo, se establecen algunos de

ellos como criterio general o universal. Lo importante será reconocer su papel educativo, pues intentan dar respuesta al ¿qué?, ¿cómo? y ¿Cuándo enseñar y evaluar? Para el caso específico del presente, se abordará principal y reflexivamente el ¿cómo? Se puede decir que los elementos curriculares que siempre se repetirán serán: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, metodología, didáctica y competencias.

En este orden de ideas, en términos prácticos del currículo, se pueden usar tres estrategias que la neurociencia ha encontrado, a partir de la investigación *DUA (Diseño Universal del Aprendizaje)* Pastor, Sánchez y Zubillaga (2014). La primera se refiere a la comunicación indirecta, entre las cuales, la metáfora es la estrella. La segunda, es el fenómeno de la curiosidad y la última corresponde al juego. En este sentido, cabría resaltar: el desarrollo de proyectos de aula y la experimentación, los cuáles se convierten en herramientas fundamentales para la curiosidad. En la medida que los niños desarrollan su curiosidad, van comprendiendo el mundo que los rodea, como uno de los objetivos importantes para una educación musical más integral. La tercera estrategia que busca generar emociones positivas es el juego. El juego es, en los primeros años, la conducta que desarrolla el niño para aprender y se relaciona con la curiosidad. Es la vía regia para elaborar y expresar los sentimientos y para desarrollar todo tipo de competencias intelectuales, sociales y morales.

La investigación del *Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*, resalta la utilización de medios digitales, como recursos que son capaces de ser transformables, marcados y difundidos fácilmente. Aspectos que permitirán la flexibilidad y posibilidad para individualizar el aprendizaje, según las necesidades y particularidades de cada estudiante; no obstante, advierten en evitar caer en un uso excesivo de ellos. En definitiva, seguirá siendo fundamental la audacia del docente para tomar en cuenta el ser que hay detrás de cada estudiante, y así poder satisfacer la diversidad del alumnado.

En continuidad con las neurociencias, se destacan también los aportes del método BAPNE, en la propuesta: *Body Music Percussion: Propuestas didácticas sobre la psicomotricidad rítmica*. Desde allí se refleja la importancia de estimular la psicomotricidad, que según Romero (2004):

“...es una disciplina que se basa en una concepción integral del sujeto, se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el movimiento y de su mayor validez para el desarrollo de la persona, de su corporeidad, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse con el otro”.

El método propone una didáctica que irá por grados de dificultad a lo largo de las sesiones, se proponen 4 niveles de dificultad desde las propuestas de BAPNE. Empezando por ejercicios que trabajan la neuromotricidad, pues afirma que la relevancia de esta área radica en que “las dificultades motrices, se

entienden como un signo observable de una mala organización neurológica; de ahí nace la neuromotricidad como el campo de desarrollo que utiliza el movimiento como medio para realizar la reorganización pertinente”. Desde allí, se trabaja el fortalecimiento de diferentes procesos atencionales del ser humano, cuánto más importante se hace la aplicación de estos principios desde edades tempranas. En este campo de la *Neuroeducación*, (Soto C., 2016) introduce una comprensión detallada sobre el funcionamiento del cerebro en relación con el aprendizaje y cómo a partir de reconocer sus diseño, dinámicas y conexiones, se pueden establecer relaciones entre las prácticas pedagógicas y las neurociencias. Haciendo énfasis en la construcción de criterios curriculares para la educación inicial que den cuenta de un funcionamiento total del cerebro en el acto de aprehender.

Precisamente, es en relación con los fenómenos y problemáticas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que nace la neuroeducación, en un intento por comprender cómo funciona el cerebro y ver el importante papel que la curiosidad y la emoción tienen en la adquisición de nuevos conocimientos. Además de un mayor entendimiento de las dinámicas internas de aprendizaje en el sujeto que busca aprender, a partir de reconocer aquellas funciones del cerebro que traspasan los paradigmas que se tenían y aún se tienen de él. Román (2016), habla de que, en la actualidad, las investigaciones en el campo de la neurociencia revelan que cada hemisferio del cerebro desempeña un papel distinto pero complementario en el aprendizaje. De hecho, esta disciplina ha experimentado la multiplicación en sus estudios que, entre sus ejemplos, incluyen la atención visual, la visión, la memoria y la conciencia. “Y desde allí, se estudia el aprendizaje, y es de donde nace el interés por la educación y todo lo que se relaciona con el mundo de la pedagogía”. (Soto C., 2016).

Dentro de las muchas definiciones e hipótesis que existen sobre el sistema atencional, se dice que:

“La *función de la atención* se basa en poder seleccionar de entre todos los estímulos sensoriales que llegan a la vez y de modo continuo al cerebro, aquellos que son útiles en ese momento para llevar a cabo una actividad motora o proceso mental”. (ECG Instituto Alzheimer y Demencias. 2019).

Resulta conveniente que el maestro de piano en el nivel de iniciación tenga en cuenta esto y logre aportar al estudiante herramientas que le ayuden a mejorar su nivel de concentración paulatinamente desde el piano. A menudo se les pide a los estudiantes que presten atención, que se enfoquen; y gracias a las demandas que comúnmente se suelen hacer sobre la conducta de un niño, se llegan hacer juicios de valor premeditados y severos a los mismos, los cuáles, ya sea directa o indirectamente terminan poniendo bloqueos en el avance del estudiante.

Los referentes didácticos para el caso particular de esta propuesta, elegidos por trabajar desde elementos musicales el fortalecimiento de procesos atencionales en el niño serán: *Tamara Chubarovsky*, con su aporte pedagógico del uso de las rimas para el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas, lingüísticas, motrices y afectivas en el niño; y *Javier Romero (Método BAPNE)*, quien justifica teóricamente la estimulación de distintos tipos de red atencional desde su propuesta de percusión corporal.

2.3. APORTES ALTERNATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL PIANO

Tomando diferentes referentes de la pedagogía del piano, se presentan en el siguiente capítulo, los aportes considerados más importantes a tener en cuenta para el diseño de una propuesta metodológica *no convencional* en la iniciación del piano. Haciendo énfasis en los aportes de *Julie Kneer (Piano Safari)*, *Juan Cabeza*, *Edwin Gordon (MLT)* (conectando su teoría con el trabajo de la maestra *Anne Davis*) y el aporte del pianista y pedagogo soviético Heinrich Neuhaus (1888-1964), a partir de su obra “*El arte del piano*” (Neuhaus, 2004). A partir de la previa investigación sobre cada referente, se harán las reflexiones pertinentes y así paralelamente entrelazando diferentes aportes prácticos a tener en cuenta para el diseño de la propuesta.

Un primer referente importante, lo constituye el trabajo de Katherine Fisher y Julie Knerr, de la Facultad Comunitaria de Música de Athens en la Universidad de Ohio (estado estadounidense), cuyo trabajo es conocido actualmente como el método *Piano Safari* (Kneer y Fisher, 2018). El método fue desarrollado por Fisher y la Dra. Kneer durante su primer año en la Universidad de Oklahoma, lugar donde nació el proyecto.

Su trabajo nace de previas investigaciones de tipo cualitativo en la docencia del piano, basándose en la observación de varios maestros en lo que lleva su carrera profesional (maestría y doctorado) hoy. Se considera muy valioso, tomar en cuenta sus aportes, al proponer más que libros y métodos, pues abordan los procesos de iniciación pianística desde una filosofía, que defienden y describen en su sitio web ¹ (Kneer, J, s.f). El método *Piano Safari*, incorpora los mejores elementos de las diversas técnicas que han utilizado en su proceso de enseñanza durante los últimos años. Abordando los procesos de iniciación en el piano sin la notación musical como fundamento durante los primeros meses (Como parte del Nivel I del método). Posteriormente abordan la notación paulatinamente con el trabajo de Nivel I, que funciona por piezas de memorización llamadas *By Rote*, (término del método Suzuki).

Las autoras presentan su filosofía a partir de la auto reflexión sobre su labor docente y proponen diferentes principios de acción clasificados en un listado de 29 “mini-ensayos”. (Kneer. J, s.f.). Algunos de ellos se tomarán como aporte importante para la construcción de la propuesta metodológica pertinente.

Kneer y Fisher mencionan que existe un “sobreuso” de la notación musical en los procesos de iniciación, reflejados en la popular circulación que hay de métodos tradicionales, referentes a autores como Bastien, Thompson, Elena Weiss, Beyer, Hanon, Czerny, entre otros. En su ensayo número 6 “*The Benefit of Rote Teaching*” afirman:

“Por consiguiente, al poner el centro de atención en la lectura, estos métodos podrían compararse a un libro de gramática para aprender lenguas clásicas como latín o griego. Aunque una persona puede aprender a leer y escribir en griego clásico con un texto de gramática, no será útil para aprender a hablar a la manera que sonaba en la época de Alejandro Magno. Para poder hablar un lenguaje de manera correcta y fluida, se necesitará escuchar cómo suena y practicar hablándolo”. (p.2)

La analogía que presentan las autoras es bastante certera, pues se hace imposible la práctica y el disfrute musical en niños y casi adolescentes que, constantemente están interactuando con músicas mucho más complejas de las que se enseñan en estos métodos. Presentan su *Método Piano Safari*, publicado como recurso metodológico en el año 2008 y actualizado en su segunda edición en el año 2018. El método es desarrollado en una serie de varios libros y material didáctico anexo, organizado en 3 niveles. Es de importancia que cada nivel tiene como componente 3 libros básicos: 1) libro de repertorios, 2) Libro de Técnica; y para el nivel 2 y 3 un tercer libro de Solfeo y Tarjetas Rítmicas; que a su vez se pueden acompañar por videos, tarjetas de ritmo y lectura, acompañamientos, ejercicios para transponer y tarjetas didácticas que asocian elementos básicos de la técnica con diferentes animales. Cabeza. J. (2019) define al *método safari* como:

- “Un enfoque interválico a la lectura musical cuidadosamente secuenciado”.
- “Una serie de piezas para enseñar por imitación que proporciona música atractiva para el alumno desde la primera lección”.
- “Una serie de ejercicios técnicos con nombres de animales para enseñar los movimientos básicos de la técnica para piano”.
- “Ideas de improvisación para desarrollar la creatividad”.
- “Un enfoque completo que combina la formación del oído, de la lectura y de la imaginación que permite a los niños adquirir una excelente base musical”.

El énfasis que las autoras hacen está en la experiencia musical, cada método está pensado para un año o quizás menos, dependiendo del estudiante. No está completamente alejado de la notación musical, pero cuando propone abordarla, lo hace con tal cuidado, y disfrute musical, que se convierte en un aporte sumamente importante. Haciendo énfasis en la prioridad por trazar correctamente los lineamientos para potenciar la musicalidad innata del hombre en el estudiante de piano. El método está dirigido a estudiantes de todas las etapas, incluida la de iniciación. Sus bases pedagógicas consisten en la memoria auditiva, la representación sonora y la improvisación. Elementos indispensables dentro del desarrollo de la musicalidad. Resulta útil para la construcción del presente trabajo, pues demuestra tener afinidad y congruencia frente a objetivos específicos como la interpretación, el pensamiento musical y la creatividad sin la lectura de notación musical como primer recurso.

A continuación, se presenta la concepción que tiene sobre el rol de maestro – estudiante, considerado el más importante para el presente trabajo, al contrastar con el paradigma tradicional del maestro. Se trata de su escrito: *mini – essay no. 1: “Relating to Children”*, Kneer (s.f.), donde se propone adaptar tres ideas presentadas que la maestra Kneer toma de otro docente en el ejercicio de interactuar con el estudiante. 1) El compromiso lúdico, 2) El control compartido y 3) El valor de cada niño.

El principio sobre el *compromiso lúdico* se refiere al deber del maestro por hacer de cada clase un espacio ameno y amigable a partir de la simpatía que logre con el estudiante. La autora afirma que la mayoría de los niños tienen un muy buen sentido del humor, razón por la cual aprovecha para constantemente hacer bromas, crear analogías, historias con el alumno o cantar letras tontas para resaltar el carácter de una pieza en particular o en general para crear una excelente camaradería, mientras se centran juntos en el estudio de la música al piano. Cuenta un testimonio de cómo logró que una estudiante le hallara gracia a una pieza modal con semicorcheas, mientras la maestra cantaba “Me estoy comiendo mi brócoli”. Además de lograr motivarla a estudiarla varias veces, esta pieza resultó un encanto para la estudiante, pues en vez de desanimarse por lo difícil que parecía, la tocó con mucha energía.

El segundo principio habla sobre el *control compartido*, a partir del cual se propone que el estudiante se mida (con ayuda de la maestra) en su capacidad para abordar una pieza. De esta manera, el trabajo en clase será una mediación entre profesor y estudiante, contrario a una imposición del profesor. La autora propone este trabajo de 3 maneras:

- 1) *Control de práctica*: Estrategia de revisión sobre la práctica semanal, utilizando dos sistemas llamados: *el sistema de minutos* y *el sistema de pegatinas*.

- El sistema de minutos se basa en llevar un control diario, de la cantidad de minutos invertidos en la práctica del piano. Sugiere dibujar un tipo de regla en la pared que represente el crecimiento semanal que el estudiante va alcanzando.
 - El sistema de pegatinas consiste en premiar con *stickers* la práctica diaria dependiendo de los días invertidos y el rango mínimo de tiempo que deberá estudiar para alcanzar cierto número de *stickers*. Con los cuáles alcanzará un premio dependiendo del número de *stickers* recolectado.
- 2) *Control de aprendizaje*: Estrategia utilizada para medir en detalle el proceso de aprendizaje del estudiante desde el primer momento. Este ejercicio se enfoca en la revisión continua de dos aspectos: las piezas aprendidas y las tareas asignadas (*control de piezas y control de tareas*).

La estrategia general, se basa en un ejercicio de preguntas que le permiten al maestro calibrar la confianza que siente el estudiante con las piezas nuevas y las tareas asignadas. De igual manera permitiéndole al estudiante entender su propio proceso.

- **Pregunta para control de piezas:** ¿Quieres volver a tocarla o crees que la conoces lo suficientemente bien como para practicar en casa?¿

También revisa las piezas aprendidas de 2 formas: en primer lugar, le da a escoger la pieza que más le gusta (dentro de un repertorio que la maestra apruebe para su nivel). En segundo lugar, le da a escoger *un banco de piezas*, que el estudiante decida conservar por un periodo de tiempo. Lo cual le ayudará a reforzar su memoria musical, muscular, pero además a sentirse confiado con el instrumento.

De igual manera, no siempre hará la misma pregunta, teniendo en cuenta que algunos estudiantes pueden tomar provecho de ello, más bien, les invita a tocar una pieza específica, haciendo un llamado a la acción: *¡Vamos a tocar esta pieza de nuevo!* Mediar entre lo que quiere el estudiante y los principios de orientación del maestro, siempre será lo ideal.

- **Pregunta para control de tareas:** ¿Hay suficientes piezas en tu asignación o te gustaría tener más? Afirma que el maestro debe confiar en las respuestas del niño, pues desde su experiencia, ha comprobado que siempre dicen la verdad. Por ejemplo, cuando el estudiante dice “*Basta*”, probablemente se encuentre en una “meseta”, una superficie que le falta explorar, afianzar y aprender a recorrer. Sin embargo, hay

momentos en los que un estudiante puede manifestar un “¡Más!”, y esto puede significar que se encuentra en una “*pendiente*”, es decir que está subiendo de nivel, se da cuenta de ello y por eso quiere más. Se hace importante que el maestro se vuelva diestro en leer las respuestas de sus estudiantes, considerando que el camino no se recorre de solo pendientes o mesetas, sino de ambos.

La autora justifica el uso de estas preguntas para la asignación de tareas diciendo: “sí una tarea es abrumadora, el estudiante se sentirá derrotado antes de la primera sesión de práctica. En cambio, sí la tarea es demasiado fácil, el estudiante no pasará suficiente tiempo en el piano” Kneer (s.f.).

Tener a la mano, un abanico de premisas de diálogo con el estudiante, como pueden ser las preguntas correctas para el momento correcto, se hace relevantes para el docente en estos procesos de aprendizaje.

En el tercer y último principio sobre: *El valor de cada niño*: La autora hace énfasis en la originalidad del ser humano, dado que no existirá en el universo 2 versiones de la misma persona, así mismo se debe mirar al estudiante. Dice “Esto significa, que, aunque mi estudiante Sarah es a veces difícil de enseñar, es extremadamente valiosa ya que es la única Sarah que ha existido”.

Sí el docente de piano logra tener en alta estima la singularidad de cada niño, no le será difícil amar lo que hace por cada estudiante. Lo anterior, se puede manifestar así: en la actitud y ánimo con la que inicia la clase el docente, el empeño de dar siempre lo mejor, mostrarse amable con el estudiante e interesándose por lo que diga.

Al igual que este mini ensayo presentado, actualmente se encuentran 29 *mini-essays* (Kneer, S.f.), que aportan crecimiento a la labor docente en piano, la autora se toma el tiempo de plasmar en ellos aquellos principios de orientación, descubiertos a partir de una sistematización propia de su experiencia (Dewey). A continuación, se presenta el aporte de algunos de estos ensayos, considerados relevantes para el presente trabajo:

Numeración del “*Mini – Essay*”: 2

Título: ¿El estudio de piano debería ser divertido? Y ¿Son malas las tablas de pegatinas?

Aporte: Afirma que la motivación intrínseca del niño hacia el piano proviene del hacer y escuchar buena música, la satisfacción de superar retos, la empatía del profesor para hacer divertida cada clase, hacer música con otros, entre otros. Sin embargo, en el camino de las prácticas tediosas (escalas, arpegios, etc.) no está de más utilizar herramientas de motivación extrínseca como;

Premiar a los estudiantes por cumplir objetivos a corto y largo plazo, recompensar las partes tediosas del estudio de piano con juegos que trabajen esos elementos, hacerle ver el progreso que va alcanzando cada estudiante, entre otros. Debe haber un balance entre las dos. No se trata de sí es divertido estudiar piano, sino de provocar alegría en el estudiante al evidenciar la satisfacción misma del hacer música.

Numeración del “*Mini – Essay*”: 4

Título: Asignación de piezas

Aporte: Proponen que los estudiantes tengan más de una sesión por semana, y que se les asigne una o dos piezas por semana durante el primer mes; teniendo como objetivo que el estudiante desarrolle confianza con el instrumento. Y tenga la actitud de ¡puedo hacerlo! No se deben dejar piezas con las cuales el estudiante se sienta abrumado, pero tampoco piezas con las cuales se pueda aburrir. A medida que el estudiante va avanzando se sugiere asignarle tantas piezas como pueda por semana (13 a 18 piezas aprox.). Proponen empezar a trabajar la lectura a partir de fichas que se enfocan en patrones de intervalos, trabajando un intervalo por mes, al tiempo que lo puedan aplicar en piezas “by rote” o de oído, 1 ejercicio de técnica, fichas de lectura a primera vista y piezas de repaso ya completadas.

Además, sugieren que en estas etapas primerizas el estudiante no se va a enfocar en darle tanta calidad a sus prácticas diarias razón por la cual se deben asignar muchas piezas de trabajo por semana y apuntarle a la cantidad antes que la calidad, pues esto es lo que hará que el niño mejore en el piano, pese a que la práctica de calidad requiere de años y madurez para desarrollarse. Igualmente proponen un *mini recital* al término de 8 piezas, con un estilo familiar.

Numeración del “*Mini – Essay*”: 5

Título: Técnica Básica para Principiantes

Aporte: Basándose en una previa observación de la labor docente de 12 maestros de piano reconocidos por su enseñanza, la autora encontró puntos de encuentro sobre los cuales podría enseñar fundamentos de técnica para principiantes. Habla las generalidades de la técnica, como la buena postura de la mano, la colocación de la muñeca, la firmeza y ataque de los dedos, la posición del cuerpo entre otros. Sin embargo, asegura que la mayoría de los maestros se fijan mucho en la mano y olvidan las tensiones con las cuales puede estar tocando un niño. Sugiere

frente a cada aspecto desarrollar ejercicios con los niños, algunos de ellos son: *Colgarse de una mesa con las puntas de los dedos firmes (como si se colgara de un acantilado). A esto lo llamo “Tirar de los nudillos”.*, *sostener un lápiz (con la punta afilada hacia arriba) debajo de la mano del alumno, de modo que, si deja caer la mano, sentirá la punta del lápiz. A esto lo llama el “lápiz de la perdición”.*

Sugiere trabajar y corregir la técnica desde que son niños, así se tenga que hacer mil recordatorios, Y sugiere hacerlo mediante frases que llamen su atención como, por ejemplo: ¡Uy! ¿Qué voy a decir? ¿Qué has olvidado?, sugiere frases de humor como: Dígale al alumno que usted es el policía de los nudillos y que tal vez tenga que multarle si ve alguna punta de dedo floja. También sugiere jugar con los *fuzzies*, por ejemplo: *“Haz que el alumno elija un Fuzzy y le ponga nombre. Hable de cómo Fuzzy se sienta bajo la mano del alumno en su casa y espera que su techo no se derrumbe (puente colapsado o mano plana). Dígale al estudiante que cuando las puntas de los dedos se tambalean, Peludo tiene miedo de que sus paredes se derrumben”.*

También propone enseñar nociones básicas y articulaciones a partir de analogías con animales, De esta manera en cada clase incluirá un nuevo amigo (un *león*, una *cebra*, un *canguro*, una *jirafa*, una *rana*, un *loro* o un *mono*). A cada animal le asigna un movimiento en función de la técnica, por ejemplo: el león representa el peso del brazo, la cebra o el canguro representa la repetición rápida de notas con el brazo suelto en la punta de los dedos firme, y así para trabajar un aspecto específico de la técnica (*legatto con rebote del brazo*, *non legatto*, *legatto con un brazo liso*, *entre otro*). En términos generales la autora propone una estrategia de enseñanza didáctica a partir del juego, pero también a partir de la analogía que le permita comprender al niño de una manera fácil términos complejos de la técnica como lo es la relajación las posturas y demás.

Numeración del “Mini – Essay”: 6

Título: Los Beneficios de enseñar Piezas “By Rote”

Aporte: Describe en 7 categorías, los beneficios que trae enseñar piezas de oído, siendo: 1) *Motivación:* Pues logran tocar piezas musicalmente ricas desde el comienzo. 2) *Comprensión Musical:* La memorización de piezas cortas con diferentes texturas, les ayuda a reconocer la música a partir de patrones y no por notas individuales. Lo cual ayuda a fortalecer la lectura a primera vista y a tener confianza con la partitura. 3) *Memoria:* Cuando empiezan a leer, utilizan su oído en combinación con sus ojos para interpretar la música. 4) *Concentración:* Se pueden enfocar en atender diferentes aspectos a partir de una pieza, como las dinámicas, las variaciones

propuestas, además de poder tocar piezas más largas. 5) *Creatividad*: Gracias a la variedad de piezas que pueden tocar, su banco musical se llena al punto de atreverse a utilizar patrones aprendidos para inventar una canción o improvisar. 6) *Técnica*: Al tratarse de piezas cortas, el estudiante puede atender los aspectos técnicos a corregir que el maestro le indique. Totalmente despreocupado por superar otro nivel de dificultad como lo puede ser la lectura. 7) *La lectura*: afirma que, aunque parezca contradictorio han comprobado que tocar piezas a oído ayuda a desarrollar la lectura de notación musical. Razón por la cual propone trabajar la enseñanza del piano desde estas dos estrategias, eso sí, relacionando los conceptos y elementos en las dos líneas.

Numeración del “Mini – Essay”: 7

Título: Estrategias de Enseñanza

Aporte: Propone 135 estrategias de enseñanza que ha elaborado para que los profesores pueden utilizarlas y aumentar su eficacia en el trabajo con los estudiantes. Sugiere escoger una de estas estrategias para centrarse e integrarla dentro de sus clases y así paulatinamente con cada una. Se mencionan algunas de las más relevantes para el presente trabajo: *Congelar*: consiste en detenerse en el piano al escuchar el llamado del profesor, el objetivo es observar si hay tensiones en el cuerpo. *Ir de Paseo*: El estudiante ubica su mano sobre la mano del profesor, mientras esta toca (este ejercicio resulta útil para los cambios de octava y saltos grandes en el piano). *Juegos de “Seguros”*: Consisten en darle “seguros” como un tipo de apoyo al estudiante para recordarle una pieza, la autora describe 3 tipos de seguro: *de interpretación, de canto, de apuntes y de conteo*.

En cada uno, el maestro ayuda al estudiante a recordar la pieza, ya sea tocando lo mismo en otra parte del piano, cantando la melodía, cantar con una sílaba específica las notas largas, marcar los saltos grandes con *fuzzies*, entre otros. *Tocar sobre la mano del estudiante*: De tal modo que, al momento de presionar las teclas, el estudiante puede percibir como las teclas bajan y sentir *kinestésicamente* como se toca. *Práctica Mental*: El maestro le indica al niño que tocará la pieza sin presionar ninguna tecla, apenas podrá pasar sus dedos por encima del piano, hasta que se sienta listo de poder tocarla toda. La autora describe muchas más, pero de aquellas consideradas relevantes para la propuesta se tomarán y se describirán en detalle en el diseño de la propuesta.

Numeración del “Mini – Essay”: 23 - 29

Título: Los 4 ingredientes para una lectura musical segura

Aporte: En estos últimos *mini. – ensayos*, la autora manifiesta como dentro de sus investigaciones previas de muchos métodos, encuentra que la mayoría no ofrece un enfoque suficientemente sistemático o exhaustivo para la lectura. Afirma que la mayoría de los métodos tiene vacíos que permiten que el estudiante termine leyendo a partir de suposiciones de lo que logra intuir de la notación musical. Dentro de estas suposiciones menciona, por ejemplo: “tradicionalmente se cree que para que un estudiante lea música, debe saberse todos los nombres de las notas”. Razón por la cual, propone 4 “*ingredientes secretos para llevar un buen camino de dominio hacia la lectura*”. El primero, lo llama: *Patrones y Teoría*, afirmando que los estudiantes deben ver la música a través de patrones y relacionarlos por medio de la sensación física en el piano; los patrones como triadas, escalas, intervalos, etc., forman la base para comprender el *todo*.

Utiliza una metodología específica donde aborda los diferentes aspectos de la música, empezando por piezas *By Rote*, llenando al estudiante desde el principio con buena música, fácil de memorizar, combinando teclas negras y blancas y que no requiere de conocimientos previos para que la puedan tocar. Estas piezas *By Rote* son aquellas que llenarán el banco sonoro con *patrones* que luego van a poder reconocer fácilmente en la notación musical, dado a que primero los experimentan. Se hace énfasis en que estas piezas *By Rote* deben tener patrones que el estudiante pueda ver claramente dispuestos en el teclado. Todo este proceso de piezas *By Rote* ayuda al estudiante además en su técnica, dándoles buenos hábitos de digitación y fundamentos para más adelante reconocer estos mismos en la lectura de una manera natural.

El segundo se llama: *Contornos e Intervalos* y el tercero: *Ritmo*; en los cuáles no se profundizará, pues, aunque se considera muy valioso, el trabajo es similar a las piezas *By Rote*, y a trabajos previos de pedagogos del siglo XX. No obstante, se mencionará el uso de historias que utiliza para enseñar a reconocer la partitura como un hilo conductor desde una historia, la autora las llama: “*Historias de Contornos*”. A continuación, un ejemplo de una de estas historias: (utilizada en una melodía de lectura a primera vista) “*Estás bajando la colina en trineo. Luego caminas con tus amigos y subes otra colina. Luego entras en tu casa y te tomas un chocolate caliente*”, la autora indica que esta estrategia les encanta a los niños, dado que se empiezan a leer la música en la partitura como un todo (una historia) y no descifrando nota por nota. El último ingrediente es el: *nombre de notas*, respecto a esto menciona lo lamentable de considerar el “nombre de las notas” como lo más importante dentro de los procesos de aprendizaje de notación musical.

El aporte más valioso que se encuentra dentro en este último principio sobre notación musical es el proceso con el cuál presenta la notación a sus estudiantes; considerando que, para llegar al nombre de las notas, ha trabajado previamente los 3 ingredientes anteriores (patrones y teoría,

ritmo y contornos e intervalos). Una vez llega al nombre de las notas, se enfoca en trabajar la habilidad de identificar, reconocer y ganar habilidad en la lectura, a partir de 10 fases. En las primeras y últimas 5 fases trabajará un elemento respectivamente (espacios, líneas, espacios y líneas, líneas adicionales, todos). Las 5 primeras trabaja dichos elementos, desde la identificación nominal, mientras que en las últimas 5, se trabajan los elementos desde el piano y cambiando de octavas. Cada fase la trabaja desde diversas estrategias de juego, una de las que más llama la atención es un cambio de roles entre profesor y estudiante. El estudiante simula ser el profesor para enseñarle como tocar las piezas aprendidas, lo cual resulta ser un proceso valorativo amigable y efectivo.

Lo más interesante de esto, es que la autora todo el tiempo está usando recursos extrínsecos dentro de este proceso, como *premiación con dulces* y juegos similares a *un minuto para ganar*. De igual manera se encarga de registrar los puntajes de cada niño en un lugar visible (metacognición), de esta manera consigue que sigan motivados para seguir en el proceso hasta el final.

Otra parte del resultado de sus investigaciones se encuentra aportado desde entrevistas, revistas, un blog, videos de apoyo y material de enseñanza recomendado. Posteriormente dentro del diseño de la presente propuesta, se tomarán algunos elementos de enseñanza, descritos en el apartado correspondiente. Hasta el momento, el material perteneciente al primer nivel de *Piano Safari* ha sido el único traducido al español, por Mariana Alcolea y Juan Cabeza. Este último, será un segundo referente abordado a continuación.

El maestro Juan Cabeza de la ciudad de Mabasado. España, es autor de un blog para profesores de piano (Cabeza, J. 2016-2020), basado también en una investigación de tipo cualitativa, principalmente a partir de entrevistas con maestros de piano que han enfocado su labor docente con edades de la infancia (6-10 años), con los cuáles ha encontrado puntos en común frente a la forma tradicional de enseñar el piano. En su blog, pone a disposición reflexiones, transcripciones de entrevistas, debates sobre temas variados en este ámbito y recursos metodológicos que contrastan con la escuela tradicional. Categóricamente el blog se organiza en 6 partes: *Consejos para padres*, *Cuaderno de piano* (aporte propio), *Entrevistas*, *Ideas para la clase de piano*, *Improvisación*, *Métodos para piano*, *Pedagogía*, *Piezas recomendadas del mes*, *Recursos para profesores* y *Repertorio para piano*.

Principalmente se resalta el material didáctico de su autoría. Dentro de los cuales están: *Cuaderno de piano Vol. 1, 2 y 3*, *Divertudios Vol. 1 y 2* y *Piano Train Trips*; todos estos presentados como material de trabajo diseñado a base de *patrones* desde elementos como los pentacordios (penta-escalas) tonales y modales, la exploración de registros (bajos, medios, agudos), escalas mayores, hexatónicas, modales, triadas, inversión de acordes y mucho más.

Siempre procurando la riqueza musical en cada estudio, que a su vez da al estudiante la posibilidad de poder experimentar música atractiva desde niveles básicos. Gracias a un estilo compositivo que combina lo mejor de este arte, indiscutiblemente con el objetivo de brindarle al estudiante la naturalidad del disfrute musical, y la facilidad con la que se puede memorizar y recordar cada pieza de acuerdo a cada nivel. Por esta razón, el autor propone una metodología de trabajo. El uso más sencillo será leer y/o enseñar la pieza tal cual está escrita, con esto, implícitamente se estará trabajando: la base preparatoria de todas las escalas mayores y menores, escalas modales, diversidad de texturas (polifónicas, monofónicas, contrapuntísticas, melodía y acompañamiento, entre otras), ritmos y métricas. A partir de este enriquecimiento musical, se podrá invitar al estudiante a ejercicios de creación como: arreglos e improvisación.

Lo anterior, específicamente hablando del material *Cuaderno de piano 1 – Miniaturas*, dado que el diseño de cada pieza es corto, además de su sencillez armónica y compositiva, las posibilidades de hacer variaciones con cada pieza son muchas (al estar construidas sobre la penta-escala). Por ejemplo:

- Cambio de tonalidad
- Cambio de modo (alterando la 3ra nota de la penta-escala).
- Cambio de compás (pasar de 4/4 a 3/4, 6/8 ó 5/8)
- Cambio de carácter, ritmo, articulación, dinámica o tempo.
- Crear una pieza utilizando elementos de la miniatura.

La habilidad auditiva para transportar melodías, cambiar de ritmo, o percibir la pieza con un carácter distinto, apoya el trabajo experiencial que debería tener siempre la música. Además de romper los límites tradicionales que impiden que el estudiante experimente música más compleja pese al paradigma de considerarlo de “poco nivel para ello”. Todo su material, propone esta dinámica de trabajo en diferentes niveles; enfocando siempre el desarrollo de habilidades técnicas, y musicales. Como el trabajo de articulaciones, dinámicas, la transposición, la improvisación y muchos otros elementos musicales que se aprenderían normalmente en niveles avanzados.

- ✓ En su libro *Divertudios 1*, explica que se trata de una colección de 42 estudios progresivos para piano, concebidos a la idea de trabajar un aspecto musical por pieza. A su vez brindan mucha facilidad para las primeras etapas y cada pieza ejerce un atractivo musical para los estudiantes jóvenes, gracias al estilo compositivo de cada una, y de ahí que el nombre del método alude al estudio del piano como algo divertido.

Como se mencionaba antes, su aporte más importante es la creación de un espacio cibernético: *Blog*, que resume el trabajo de muchos maestros de diferentes partes de mundo, no solamente en el ámbito musical, también en la educación en general. En consecuencia, su aporte es de suma importancia, al recoger la mirada de muchos otros profesores, que logra entrevistar antes de anunciarlos. A continuación, se destacan los aportes considerados de mayor importancia, junto al referente pedagógico y el título correspondiente:

Título del Apartado: Enseñando una pieza por Imitación

Referente Principal del aporte: Anne Katherine Davis

Aporte: Propone el trabajo auditivo de una pieza musical, durante 5 clases consecutivas. En la primera clase se dispondrá un momento de escucha de la pieza, mientras hacen algún calentamiento, dibujan o cualquier otra cosa. Luego la escuchan nuevamente mientras se mueven fluidamente (principios de la MLT). Con esta segunda escucha identifican sí la métrica es binaria o ternaria, y sí su tonalidad es mayor, menor u otras. Por último, le asigna escuchar la pieza durante sus labores diarias entre semana. La clase 2, tendrá la misma dinámica que la clase 1, sumado a que esta vez reconozca cuál es la nota tónica (para lo cual utiliza el *do móvil*). En la clase 3 repiten las actividades de las clases anteriores y el estudiante repite patrones rítmicos que la profesora canta, mientras se mueven (asignando un movimiento específico a cada patrón para diferenciarlos).

Con estos patrones rítmicos, el estudiante empieza a improvisar, con acompañamiento de su maestra. En la clase 4, repetirán los ejercicios de las clases anteriores, y luego, la maestra cantará la escala, una cadencia de la tonalidad y un ritmo que le ayude a reconocer al estudiante la métrica, para terminar, tocando toda la pieza. Identifican patrones tonales como tónica o dominante (según el nivel de cada estudiante), por cada vez que la maestra incide en la tonalidad y en la métrica, el estudiante deberá reconocer otros elementos como: cuántas frases tiene, la forma, o la función armónica. Finalmente, la clase 5 repetirán las actividades de las clases anteriores, y luego habrá un cambio de roles, donde el estudiante le enseñará a la maestra donde ubicar sus manos en el piano, cantará la escala, la cadencia y el ritmo. Desde este primer ejercicio, la maestra tocará la primera frase, luego el estudiante empezará a tocar la pieza, tocando las frases por separado. Sí el estudiante se equivoca, la manera de corregir será cantando. Es importante mencionar que gran parte del trabajo de la maestra Anne Davis, está basado en las investigaciones de Edwin Gordon y su trabajo sobre la MLT. Sobre este aporte se profundizará más adelante.

Título del Apartado: ¿Rompiendo con la tradición?

Referente Principal del aporte: Forrest Kinney

Aporte: El autor comienza haciendo un recuento de lo que fueron sus primeros años como estudiante de piano y posteriormente como maestro. Describe lo que tradicionalmente se hacía: estudiar escalas mayores, menores, arpeggios y teoría musical. Además de memorizar obras de Bach, Chopin, entre otros. Afirma que llegó un punto en el que sentía que algo no estaba funcionando bien como maestro de piano, al ver que sus estudiantes se resistían a estudiar como él les pedía. Ya no disfrutaba la música y tampoco veía la creatividad de esta. Kinney decide dejar su labor de profesor por un tiempo y se dedica al oficio de pianista, viviendo como músico.

Sostiene que entonces, ganó habilidades como arreglar, componer, improvisar, sacar música de oído, leer partituras cifradas, tocar otros estilos de música y demás. Dándose cuenta, que ese deseo y gusto por desarrollar esas habilidades también estaban en sus estudiantes, solo que hasta el momento no las había implementado para enseñar. Es paradójico, que el autor resulta apeándose a la pedagoga de Bach, (según lo afirmaba su hijo Carl, Bach enseñaba a tocar a sus estudiantes según un bajo cifrado, además de que aprendían a improvisar, hacer arreglos y componer), poniéndole el nombre de *El Modelo de Enseñanza de Intérpretes del siglo XXI*. Kinney menciona que ahora enseña a sus estudiantes a improvisar, componer, a descifrar la armonía y por supuesto a interpretar la literatura pianística; pero ya no como lo único.

El autor habla sobre la pedagogía de enseñar a hacer arreglos, improvisar y componer, de volver a la pedagogía que se hacía en la época de Bach. Lo más importante que mencionar hace referencia a que lo conocido hoy como “*enseñanza tradicional del piano*”, solo empezó a practicarse a mediados del siglo XIX, pero no tiene que ver en lo absoluto con la manera en que aprendieron los grandes compositores de la historia. De hecho, cierra la entrevista diciendo algo como: “pensar que, al enseñar a improvisar, componer o arreglar se está rompiendo con la tradición, es un error. Al contrario, se está redescubriendo una tradición mucho más larga que fue desterrada durante el siglo XIX. En realidad, no se está abandonando la tradición, sino recuperándola y sumergiéndose en ella”. Lo anterior, hace parte del primero de 105 ensayos del libro más importante del autor titulado: *Music – Creativity – Joy, (Explorando las 4 artes de la música)*.

Título del Apartado: La Creatividad Primero

Referente Principal del aporte: Forrest Kinney

Aporte: Se trata de una serie de libros, que pasan de ser libros a “una nueva forma de acercarse y conocer la música a través de la improvisación” (en palabras de Juan Cabeza). Al tiempo que propone ejercicios de improvisación, presenta de manera explorativa elementos como la escalas, intervalos, acordes, ritmo, coordinación, técnica y comprensión musical y un buen desarrollo auditivo. Se destaca de este aporte, en guiar gradualmente al profesor en el ejercicio de desarrollar su creatividad, para posteriormente interiorizar la dinámica de la creatividad en clase.

Título del Apartado: Entrenamiento Auditivo en Clases de Piano

Referente Principal del aporte: Juan Cabeza

Aporte: Propone una serie de ejercicios para el entrenamiento auditivo en clase de piano, como respuesta a una de las misiones más importantes que se deberían reconsiderar en cualquier espacio de educación musical en general: La audición. La propuesta resulta partidaria de conceptos como el *Do Móvil* para propiciar la comprensión de las relaciones tonales. Además, aprovecha este proceso de “no solfeo” para introducir al estudiante a elementos propios de la técnica pianística como, el bajo *Alberti* y la forma de la *sonatina*. Todo, desde la exploración y espontaneidad, aún para improvisar sobre estos estilos.

Título del Apartado: Improvisando en la clase de piano

Referente Principal del aporte: Juan Cabeza y Forrest Kinney

Aporte: Realiza 3 afirmaciones, a partir de las cuales contrarresta 3 mitos sobre la improvisación: 1) *Todo el mundo puede improvisar*, por tal razón defiende diferentes estrategias aprendidas, que le han funcionado para aplicar en todos los niveles de piano, incluso sin siquiera tener conocimientos previos. 2) *La improvisación no es Jazz*. Por alguna razón este estilo musical ha sacado el mayor provecho de la improvisación. Pero *Mozart* ya improvisaba durante sus conciertos, así que esta práctica musical se ha venido perdiendo debido a la fuerza que ha cobrado la figura del *intérprete de concierto*, pero es aplicable para jugar y explorar el estilo musical que sea. 3) *No hay tiempo en clase para improvisar*. El error radica cuando se elige un repertorio para el cual el estudiante aún no se encuentra preparado, pero el maestro cree que si lo está. Lo anterior sigue obedeciendo al ideal general que se tiene del pianista como *intérprete de concierto*.

Título del Apartado: Entrevista a Katherine Raymond (*Todos Sabemos Música (2014)*)

Referente Principal del aporte: Katherine Raymond

Aporte: La autora comparte uno de los principios mencionados por el *DUA*, al escribir sobre “cómo educar en, con, y para la música a personas de todas las edades y condiciones”. Se basa en los aportes de Edwin Gordon y afirma su confianza en ella puesto que nace de una rigurosa investigación que llevó más de 3 décadas. Afirma que la teoría *MLT* es complicada en asimilar para la mayoría de los músicos, razón por la cual recomienda cierta literatura previamente para asentar de una manera más fácil esta teoría. En castellano menciona: *Jugando con la música* del *IGEME*, *Keyboard Games* y *Music Moves for Piano*.

Título del Apartado: Entrevista a Marisa Pérez *MLT España*

Referente Principal del aporte: Marisa Pérez

Aporte: Describe cómo se podría trabajar en una clase normal de piano a partir de algunos principios de *Gordon*. Se empieza por trabajo de escucha, de oído, que posteriormente terminará en construir la habilidad de una escucha consciente y comprensible musicalmente, denominada por *Gordon* como la *Audiation*. También habla sobre la importancia de la técnica desde la teoría, mencionando que el objetivo es “conseguir en los primeros años de iniciación, que el estudiante vuelque el peso de su brazo en el instrumento y que no apriete ni tire de sus dedos.” Comparte por ejemplo principios de la escuela rusa, como no hacerle tocar acordes al estudiante hasta cierta edad, pues al no hacerlo cuando el estudiante está preparado, se generan más tensiones.

Estos son algunos de los aportes que se encuentran mencionados por el maestro Juan Cabeza en su blog, los cuáles constan de temáticas relacionadas a la música, al piano y este en relación con la pedagogía. Por último, se presenta una reflexión importante a resaltar dentro de sus aportes, a partir de conclusiones que hace el maestro Juan Cabeza en su blog, desde la charla educativa de Ken Robinson: *¿Cómo escapar del valle de la muerte de la educación?*, siendo uno de los referentes pedagógicos más importantes de la última década. Ken Robinson es educador, escritor y conferencista, reconocido en los medios por ser “experto en asuntos relacionados con la creatividad, la calidad de la enseñanza y la innovación ...” (EcuRed, s.f.).

Se presentan 3 puntos importantes de la conferencia (Ken Robinson TED, 19m11s). en relación con la labor docente de piano. En primer lugar: la diversidad; defendida por Robinson a partir de entender que no existen 2 personas iguales, ni siquiera porque sean familia, por tanto, afirma la imposibilidad de

enseñar a todos los estudiantes por igual, porque no lo son. A esto, Cabeza, J. (2017) refiere: “Veo continuamente profesores de piano haciendo lo mismo una y otra vez con todos los alumnos, en las clases de música hay infinidad de actividades para realizar y no todas funcionan igual de bien con todos los niños”. Propone que el profesor de piano revise continuamente sí cada uno de sus estudiantes está avanzando con la metodología propuesta, y posteriormente decida conscientemente sí debe cambiar de estrategias con “x” estudiante. Recalca insistentemente que no todos los recursos que parecen efectivos con un estudiante funcionen de igual manera con otros. Y es que, en verdad, es lo más normal de suceder dentro de un ambiente educativo.

En segundo lugar: la curiosidad, Robinson afirma que “Sí puedes despertar la curiosidad en un niño, aprenderán sin mayor asistencia”, referente a la música y el aprendizaje del piano, Cabeza menciona que un buen profesor de piano no debe encargarse de transmitir información, sino de “...estimular y provocar curiosidad en todas las tareas”. Menciona la importancia de fomentar el poder de la imaginación y de la curiosidad, y de no pegarse a un método o rutina de la labor con todos los estudiantes; cita a *Marion Welchmann*, que dice: “*si un niño no puede aprender de la manera que se enseña, es mejor enseñarlo a la manera que pueda aprender*”.

Por último: la creatividad, “el ser humano es inherentemente creativo” (Robinson 2020), y que precisamente la tarea de la enseñanza es despertar y desarrollar los poderes de la creatividad. Sin embargo, culturalmente se tiende a mejorar cada vez las pruebas o exámenes en lugar de indagar en los procesos de creación. Cabeza menciona que habitualmente en las clases de piano se tiende a ocupar todo el tiempo de clase con unas pocas obras, que generalmente no corresponden a la etapa de aprendizaje en la que realmente están. Por el contrario, no se aplican otro tipo de actividades importantes y transversales para la formación musical.

Finalmente, Cabeza presenta su última reflexión al respecto, y habla sobre el acontecimiento en el Valle de la Muerte de EE. UU., que hace referencia a un valle real, y recibe su nombre así gracias a ser un lugar árido y debido a ello, no hay muchos signos de vida. Robinson cuenta, que el suceso maravilloso ocurrió en el año 2004, cuando llovió sobre ese lugar por un breve tiempo y para sorpresa de muchos, el valle se cubrió de un manto vegetal nunca visto. Lo interesante aquí, es cómo el autor del blog llega a la reflexión que hace el educador Robinson en su conferencia, trasladándola a la labor pianística, así: “Como en la educación, sí las condiciones son apropiadas el aprendizaje se da, sí se estimula al alumno, se le motiva y se le activa su curiosidad y creatividad, el alumno florece” Cabeza J. (2017).

Finalmente, dentro de sus referentes, se encuentra que varios maestros mencionados (incluyendo el), se refieren constantemente al trabajo del pedagogo e investigador musical Edwin Gordon, conocido como

The Music Learning Theory, en español: *La teoría del aprendizaje musical*. Del cual se destacan 2 principios a tener en cuenta: *La Audiation* y *La Aculturación*. En primer lugar, el autor hace una diferencia entre lo que él considera la *Audiation preparatoria* y la *Audiation*.

Por último, Neuhaus afirma, que el mayor problema de la iniciación al piano radica en exponer e introducir constantemente al estudiante a la lectura, sin haber desarrollado previamente la capacidad auditiva; haciendo hincapié en “desarrollar la musicalidad a partir de la experiencia y la expresividad”. Sugiere que el estudiante debe crear representaciones sonoras internas, afirmando que el método de “ver - tocar – oír, aleja al estudiante desde el principio de la percepción inmediata de la música...” “...puede generar incluso alegría o rechazo al instrumento y a la música en general”. (Neuhaus, 2015).

El autor propone que el profesor ayude a desarrollar el gusto por otras bellas artes y así potenciar el ejercicio de cualquier actividad humana que desarrolle la sensibilidad, para él, la garantía de una “perfecta” interpretación técnica es lo que proporciona al intérprete su libertad de expresión anímica y por último sí asociar los aspectos materiales de la interpretación al aparato motor. La justificación que él le da a la importancia del trabajo de la técnica es precisamente facilitar a que, el aparato motor del pianista tenga actos reflejos tan inmediatos como el andar. De ahí la importancia en brindar herramientas útiles a los estudiantes del nivel de iniciación para que puedan empezar a desarrollar desde el principio su aparato motor.

Así, es importante intervenir desde el inicio de un proceso pedagógico, con un ejercicio tipo diagnóstico, pues es pertinente conocer aquello con lo que ya viene el estudiante, teniendo en cuenta no solamente su nivel de desarrollo musical sino además el contexto con el que viene inmerso y cómo este está interviniendo en su construcción como sujeto. Así mismo, su inclinación estética de la música y del arte, y brindar de esta manera al profesor una visión un poco más completa del sujeto al que acompañará en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por esto, algunas consideraciones de Neuhaus, a tener en cuenta son:

- *Abordar la técnica en función del sonido*: conectando los principios que propone la Escuela Rusa sobre la importancia del desarrollo auditivo en el estudiante para que aprenda a sacar un sonido agradable del piano. Dándole prioridad al proceso que busque ese objetivo desde el principio. De esta manera, a partir de este principio, se propone el diseño de diferentes estrategias que enfoquen la atención del estudiante en lo que escucha y no en lo que ve. Así, se comparte una de las premisas del pianista soviético *Heinrich Neuhaus*, que apuesta a que los maestros de piano aspiren dentro de sus objetivos, que los estudiantes aprendan a tocar con expresividad.
- El principio tradicional que menciona Neuhaus que se ha tenido para aprender a tocar piano es *ver – tocar -oír*, afirmando que, obedeciendo a este principio, el oído no desempeña su importante

función de musicalidad, experiencia y expresividad. De esta manera, el estudiante no desarrolla su imaginación musical y no empieza a crear sus representaciones sonoras internas. Además, que este método aleja al estudiante desde el principio de la percepción inmediata de la música y al mismo tiempo puede generar alergia o rechazo al instrumento y a la música en general. Aunque Neuhaus propone que el proceso sea *oír – ver – tocar*, se propone para el siguiente trabajo en principio *oír- expresar- tocar – ver- tocar*.

- Dar lugar a posibles respuestas que el estudiante tenga acerca de lo que oye, abriendo de esta manera un camino para reconocer ese ámbito experiencial, donde quizá se dé cuenta de la poca o mucha expresividad del estudiante y así mismo se propicie el desarrollo de esta, hasta que el estudiante pueda encontrarla.
- Paralelamente, se puede exponer al estudiante a diferentes experiencias sonoras como primer momento de la clase: *una pista, una obra para piano, una obra para orquesta, cantar y tocar en vivo, etc.* Luego como segundo momento, en provecho del nivel de imaginación al que están abiertos en esa etapa, se invita al niño(a) crear un cuento, una historia con la música que está escuchando. Seguidamente se propone que el maestro cante lo que el estudiante relató, puede ser adaptado para lograr que suene a música, lo importante es que contenga la idea principal que presentó el estudiante.

A continuación, se presentan algunas premisas que pueden redirigir la labor docente, encaminada a generar ambientes de experimentación con la música. Insistiendo en romper con los paradigmas de la educación tradicional. Por esta razón, cada una se presentará con un principio pedagógico enunciado, de esta manera el lector podrá identificar de donde nace la propuesta.

- Tocar más allá de lo que se pueda leer. Involucrar al estudiante con música real, aquella de la cual está rodeado continuamente, que es parte de su contexto a través de pistas previamente seleccionadas, adaptadas y editadas para sacar el mejor provecho de un ejercicio musical íntegro.

Lo anterior, parte de la postura pedagógica de contrarrestar “los bloqueos producidos por la dominancia de un solo hemisferio, concediéndole al estudiante la oportunidad de auto beneficiarse en el desarrollo de su personalidad infantil. (Román ,2016).

- El uso de distintos géneros literarios como recurso estimulante de la expresividad. (ej.: *la metáfora, el cuento, la analogía, la comedia, la fantasía, la poesía...etc.*)

El uso de estos recursos durante una clase típica de piano le apuesta a una pedagogía dialogante, poniendo en disposición la clase para alcanzar un diálogo entre el estudiante y el profesor. Donde no necesariamente estamos hablando del tipo de charla seria que tendrían 2 adultos, sino de un diálogo que corresponda a la etapa de desarrollo del sujeto. En este caso, sí hablamos de que el estudiante es un niño entre los 4 – 6 años, la mejor manera para poder entrar en diálogo con él, será el discurso imaginativo, la fantasía relatada por el maestro. Pasar del monólogo al narrador de cuentos en el que el estudiante es parte, implica un acercamiento con el otro, identificar y reconocer sus intereses y percepciones de la vida, a pesar de su corta edad.

De esta manera, se irá deformando la concepción tradicional que se ha tenido frente a la relación pedagógica “correcta” entre maestro y estudiante, dejando de ver al docente como el centro de la clase. Así, el profesor pasará de ser el actor principal de un monólogo, a director de obras y escenas en las que cada estudiante pueda dar y desarrollar lo mejor de sí mismo. Convocando al niño a ser parte de la historia que se relate, a ponerle nombre a los personajes, a continuar relatando la historia, tal vez cambiarle el final y en medio de todo esto, ganar la confianza, el interés y la expresividad del niño en y por su proceso de aprendizaje. En otras palabras, se puede generar un ambiente de aprendizaje ameno y amigable para el niño, trabajar un tipo de “música programática” a partir de los géneros literarios a utilizar y al mismo tiempo inducirle a la posición correcta de su mano, su cuerpo, a cómo escuchar detenidamente la música y a escucharse con mucha precisión cuando toca.

En palabras de *Edwin Gordon*, creador de la teoría de aprendizaje musical (*Music Learning Theory*), “a través de esta propuesta se puede devolverle al profesor la sensación de estar enseñando música y no de apretar las teclas”. Con esto, se deja de lado la necesidad tradicional en el aprendizaje instrumental de “*virtuosismo*”, abandonando las pretensiones que entre más notas el estudiante toque entonces será mejor. Al contrario, el propósito de este proceso consistirá en llevar al estudiante a ser más consciente de sí mismo, de lo que escucha y lo que percibe de la música y así, el proceso de iniciación pianística no estará enfocado por la partitura sino por el sonido.

- Ej.: Tema de alguna película que no necesariamente esté representando lo que le gusta solamente, sino aquello que hace parte del contexto del estudiante. Un ejemplo de esto pueden ser canciones

de temas de películas previamente seleccionados para adaptarlas a los objetivos propuestos técnicamente y que superen las expectativas tanto del maestro como del estudiante.

La idea de acercar a estudiante a diferentes estilos de música, diferentes texturas musicales, modos, métricas, carácter y muchas más, resulta enriquecedora pues no se limita a la oportunidad del disfrute de musical que pueda experimentar fácilmente en sí mismo, y posteriormente en su instrumento.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. ENFOQUE INVESTIGATIVO CUALITATIVO:

La metodología de la investigación habla de dos enfoques investigativos, el primero es de tipo cuantitativo y el segundo cualitativo. El primero tiene precedido a la hipótesis, la recolección y análisis de datos, mientras que el segundo tendrá la libertad de desarrollar la hipótesis y/o sus preguntas de investigación antes, durante o después de la toma de datos respectivamente. La investigación cualitativa, está centrada en lo sujetos y su comportamiento social, emocional y/o cognitivo en cualquier campo específico del saber. A partir del cual, el investigador se sumerge constantemente en la indagación de teorías y posturas en relación con los sujetos y contextos del caso, que les abrirán paso a posibles respuestas en la construcción de su propio discurso teórico.

La dinámica en la que se mueve el investigador cualitativo se basa en la experiencia social, pretendiendo comprender empáticamente al sujeto implícito en su investigación. Existen dos categorías que clasifican la investigación cualitativa. La primera se basa en estudios descriptivos, por ejemplo, de tipo etnográficos, narrativos, biográficos, etc. Y la segunda se basa en los estudios interpretativos, como lo son, la teoría fundamentada y la inducción analítica. Por esta razón, la necesidad de primero categorizar correctamente la investigación, pero también ordenar esta por áreas o líneas temáticas, con el fin de concentrar la investigación sobre las preguntas más importantes en ella, y así abrir el abanico de respuestas concretas a lo largo del discurso investigativo.

Es por esto, que el presente trabajo es de tipo cualitativo, pues se basa en el estudio interpretativo que gira en torno a la pregunta problema sobre indagar en los aportes teóricos y prácticos alternativos, no convencionales, en el ámbito de enseñanza pianística. Así, en primera medida será necesario categorizar correctamente los distintos aportes sobre los cuales se indague, de manera ordenada, delimitada y sistemática por áreas o líneas temáticas, que concentren la investigación sobre las preguntas más importantes en ella. Concentrará sus esfuerzos en comprender e interpretar apropiadamente, los resultados

generados a partir de la intervención pedagógica propuesta del presente trabajo, teniendo en cuenta la percepción propia del estudiante de piano frente a ella.

3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN APLICADA

Este tipo de investigación también llamada investigación “empírica” se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en la investigación (Murillo, 2008). Durante el siglo XX este término se propagó con mucha más fuerza, y hacía referencia a un tipo de estudios científicos orientados a resolver problemas de la vida cotidiana o a controlar situaciones prácticas (Padrón, 2006). Este tipo de investigación se ocupa del proceso de enlazar lo teórico con lo práctico, permitiendo que el enfoque de la investigación no sea solo la producción de conocimiento sino además su utilización en el campo. De hecho, dentro de la investigación aplicada, lo que más le interesa al investigador primordialmente son las consecuencias prácticas.

Según Mario Bunge filósofo, epistemólogo y científico argentino, en las ciencias aplicadas las teorías son la base de sistemas de reglas que prescriben el curso de la acción práctica óptima. Lo anterior contextualizado en el marco de lo educativo, las diferentes teorías y fundamentos conceptuales que sustentan la práctica del docente se convertirán en dicho “sistema de reglas” mencionado por Bunge, que definirán los principios y el curso de la acción docente dentro de la enseñanza musical – pianística. Existen diferentes tipos de investigación aplicada: *los estudios de caso, las investigaciones prácticas enfocadas en diagnósticos, la investigación acción, la investigación participativa*, entre otras más. El presente trabajo, se delimitará dentro de la *investigación aplicada práctica*, entendida como una línea de experiencias de investigación con propósitos de resolver o mejorar una situación específica o particular, para comprobar un método o modelo mediante la aplicación innovadora y creativa de una propuesta de intervención (Vargas, 2009).

En el caso particular del presente trabajo, la propuesta pedagógica proviene de fundamentos teóricos y conceptuales, basándose en distintas miradas conceptuales y reflexivas frente a la transformación del que hacer pedagógico tradicional, específicamente a la labor docente en el aula de enseñanza pianística. Al respecto, se desarrollará, aplicará y valorará los resultados de tipo cualitativo de una propuesta no convencional para la enseñanza de piano y de esta manera apuntar al nivel de impacto que tengan los resultados prácticos de la investigación. Analizando puntualmente las impresiones que tendrá la propuesta en diferentes estudiantes.

3.2.1. HERRAMIENTAS DE INDAGACIÓN

Para llevar a cabo la presente investigación se utilizó la entrevista semiestructurada y el diario de campo como instrumentos de indagación. Según Díaz, Torruco, Martínez y Valero (2013), la entrevista se define como un instrumento útil y eficaz para la recolección de datos los cuales cumplen con un fin determinado. La entrevista semiestructurada “ofrece un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (Díaz et al., 2013, p.163)

Por otra parte, se empleó el diario de campo para el registro de las diferentes sesiones realizadas durante la investigación. De acuerdo con Martínez (2007), “el diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas”.

3.2.2. POBLACIÓN

Estudiantes de piano a nivel personalizado de 6 – 10 años de la profesora Erika Gutiérrez como estudio de caso. La primera aplicación previa a la reestructuración de la presente propuesta se realizó con una muestra de 3 estudiantes de 10 años y 2 de 6 y 7 años. Para la aplicación final, la muestra se realizó con 3 estudiantes de 6-7 años, 2 de ellos ya llevaban un proceso de iniciación previo con la profesora, sin embargo, aún se encuentran dentro del nivel de iniciación. Por otro lado, se tomó una muestra con una estudiante que no tenía conocimientos previos en el instrumento y tampoco había recibido algún tipo de formación musical antes. Todos los estudiantes son de la ciudad de Bogotá, 2 de ellos debido a las dificultades sanitarias del momento, no pudieron participar de manera presencial. Mientras que la estudiante nueva sí logró trasladarse al punto de encuentro para participar de manera presencial. La identidad de los participantes se mantiene oculta, por fines de seguridad correspondientes para menores de edad.

3.2.3. RUTA METODOLÓGICA

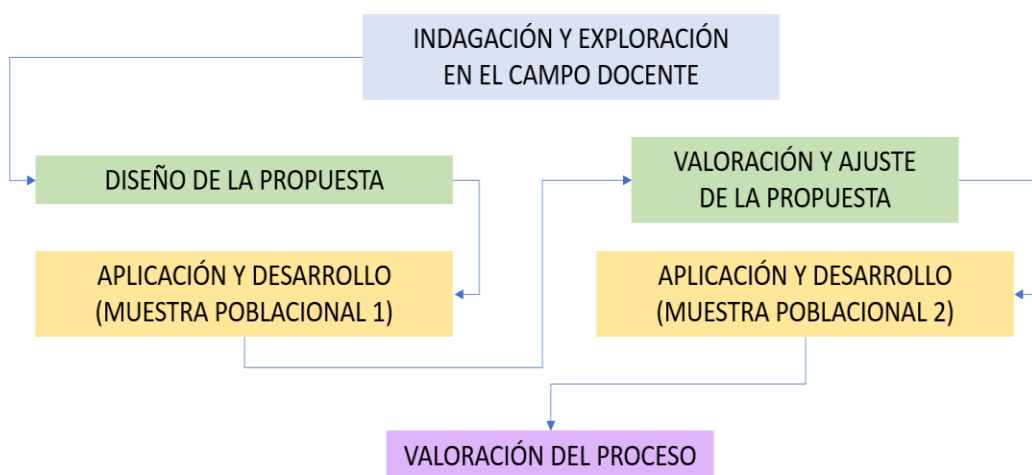


Figura 3.1. Ruta metodológica para el desarrollo de una propuesta no convencional en la iniciación del piano. Creación propia.

- **Etapa A: Indagación y exploración en el campo docente**

Objetivo: Observar experiencias alternativas en la enseñanza del piano.

Metodología: Esta etapa se llevará a cabo como un campo de acción reflexivo entre docentes del saber específico con prácticas formativas, distintas a las convencionales en la enseñanza del piano. Los cuáles serán parte fundamental de la propuesta, pues actuarán como aportantes desde su saber y experiencia en el campo correspondiente de la “enseñanza no convencional en el piano”. Para ello, se aplicarán entrevistas a diferentes maestros de piano previamente seleccionados, y a partir de estos encuentros se analizarán los aportes respectivamente para completar la construcción de la propuesta final.

- **Etapa B: Diseño de la propuesta**

Objetivo: Desarrollar una propuesta organizada por “*sesiones formativas no convencionales*” en la enseñanza del piano.

Metodología: Abordaje del proceso formativo experiencial con base en las aportaciones de la etapa de “*indagación y exploración en el campo docente*” y los recursos aportados de la estudiante investigadora.

- **Etapa C:** Aplicación y Desarrollo

Objetivo: Establecer los alcances e impactos del proceso realizado

Metodología: Establecimiento de las reflexiones y ponderaciones del proceso con base en unidades analíticas.

- **Etapa D:** Valoración del proceso

Objetivo: Establecer los alcances e impactos del proceso realizado

Metodología: Establecimiento de las reflexiones y ponderaciones del proceso con base en unidades analíticas. La propuesta no se dará por terminada con su aplicación, sino que será valorada íntegramente desde sus alcances hasta sus posibles desaciertos. Con lo cual se abordará desde una mirada autocrítica con el fin de concluirla satisfactoriamente para unos primeros resultados. De esta manera estará siempre abierta a diversos aportes, comentarios y sugerencias útiles para una mejora continua.

3.3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.3.1. ETAPA A: INDAGACIÓN Y EXPLORACIÓN EN EL CAMPO DOCENTE

Se realizaron 4 entrevistas por videollamada mediante la aplicación “Zoom”, el tipo de entrevista que se empleó fue semiestructurada, y la información se recogió a partir de 6 preguntas generales y otras adicionales que fueron surgiendo de acuerdo a la necesidad del investigador para la recolección de la información, presentadas así:

1. Cuales son o han sido sus referentes pedagógicos y/o metodológicos para su quehacer como docente de piano ¿por qué?
2. ¿Cuáles han sido las dificultades que ha evidenciado con mayor frecuencia en el proceso de enseñanza pianístico en el nivel de iniciación? (pueden ser dificultades encontradas en estudiante y/o profesor).
3. Refiriéndonos a la clase de piano ¿Alguna vez ha implementado estrategias de enseñanza que salgan de lo tradicional o habitual? ¿Cuáles? ¿Cuál fue el resultado?
4. ¿Para usted que sería lo *no convencional* en la enseñanza del piano?

5. ¿Consideraría que la lectura gramatical en música es un proceso pedagógico tradicional? ¿Si, no y por qué?
6. ¿Cuáles creen que han sido las fortalezas y debilidades del modelo de educación tradicional en el aprendizaje del piano?

Los docentes a quienes se les realizó la entrevista son de diferentes partes del mundo, y cuentan con una trayectoria muy amplia sobre los procesos de enseñanza pianística en edades jóvenes. Los maestros que se entrevistaron fueron: Patricia Castro, Juan Cabeza, Julie Kneer y Anne Davis.

3.3.1.1. ANÁLISIS SOBRE ENTREVISTAS A DOCENTES DEL ÁREA

A continuación, se presentan las ideas principales, surgidas de las entrevistas a los maestros: Patricia Castro (Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Lic. Música) del conservatorio de San Petersburgo, y tuvo la oportunidad de estudiar con maestros como Claudio Arrau, como referente importante de Latinoamérica. Julie Kneer graduada de la Universidad de Oklahoma, donde su disertación sobre la técnica pianística a nivel elemental fue nominada para el Premio a la Mejor Disertación de Doctorado en 2006, cocreadora del método *Piano Safari*. Dentro de sus títulos profesionales se incluyen una maestría en Interpretación de Piano y Pedagogía de Piano por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Anne Davis de California, graduada de la Universidad de Missouri, con Maestría en Música y posgrado en *Piano Performance* del Conservatorio de Boston., ha sido ganadora de premios como *Steinway Top Teacher Award (2017, 2019)*, actualmente residida en Ciudad Central de México. Por último, Juan Cabeza de la ciudad de Madrid España, graduado del Conservatorio Superior de Salamanca, bajo la dirección del maestro Eduardo Ponce. Actualmente es creador del aporte investigativo sobre la enseñanza del piano: *megustaelpiano*. Realizó sus estudios de Grado Medio en el Centro de Enseñanza Musical *Katarina Gurska* con los profesores Uta Weyand y Gonzalo Rodríguez.

- **Categoría de análisis: Referentes pedagógicos y musicales para la iniciación al piano**

Las respuestas recogidas a la pregunta No. 1 sobre ¿Cuáles son o han sido sus referentes pedagógicos y/o musicales para su quehacer como docente de piano y ¿por qué?, tuvieron dos referentes en común: Edwin Gordon con su trabajo de investigación presentado como la MLT (*Music Learning Theory*) y Piano Safari (cómo trabajo de investigación y creación del método por Catherine Fisher y Julie Kneer, una de las

entrevistadas). De estos dos referentes, la maestra Anne Davis de California, afirma que su convicción sobre Edwin Gordon se debe a el nivel de investigación que ha hecho sobre cómo la gente aprende música de una manera no sesgada, pues alude a que otros métodos que ha conocido como Susuki, Kodály, Dalcroze, Orff, entre otros...tienen algunas incoherencias dentro de sus concepciones metodológicas. Se le preguntó más sobre esto, e hizo una diferenciación de como hoy en día no se enseña como Kodály enseñaba, más bien, se enseña según la interpretación que se ha tenido de él. Habló de Susuki, quién por ejemplo "...pensaba que todos los niños tenían la misma cantidad de habilidad musical, que todos los niños nacían con el mismo potencial, y cómo a la luz de la realidad, hoy en día se sabe que eso no es verdad". "...Aun así, Suzuki lo enseñaba como si fuera verdadero para cada niño, en vez de adaptarlo a cada niño...". Por otro lado, el maestro Juan Cabeza se refirió a los beneficios del Dr. Gordon (semejantes a otros métodos revisados) en el uso de los patrones dentro de su trabajo. También se referencia a sí mismo, explicando su enfoque, de generar y fortalecer la comprensión musical en el estudiante a partir del uso de patrones rítmicos tonales y modales, que normalmente son abordados en la formación *preparatoria a la profesional* o la *profesional*. La razón a esto, la encontró en que esta metodología de enseñanza no tenía inconveniente con ningún estudiante, pues funcionaba con todos, incluso, sí era trabajo en grupo. Menciona como este descubrimiento empezó por *Piano Safari*, pero que paulatinamente fue encontrando en otros métodos como: *la MLT de E. Gordon* y *Forrest Kinney*, desde otros puntos de vista. Por supuesto que este tipo de aportes no son tradicionales dentro de los procesos de enseñanza musical e instrumental, de hecho, la maestra Anne Davis menciona otros referentes que surge a partir de la investigación de *Gordon*, conocida como *Marilyn White Lowe*, con su trabajo "*Music Moves for Piano*". Siguiendo por la temática de los patrones, el segundo referente (*Piano Safari*) tiene bastante semejanza al primero, ya que el método incide bastante en el uso de patrones interválicos que el estudiante va aprendiendo por oído; a diferencia del método Susuki que también propone el aprendizaje instrumental a partir del aprendizaje por memoria musical, estos referentes secuencian de tal forma los patrones y ejercicios a desarrollar, que gradualmente se va construyendo una memoria musical específica sobre intervalos, texturas, saltos, células rítmicas binarias y ternarias, sobre tonalidad mayor, menor, y modos. Asimismo, se encontraron diferentes referentes pedagógicos y musicales mencionados por los entrevistados, dentro de estos, se encuentran algunos muy conocidos de la escuela rusa como: *Kabalevsky*, *Alekseev* y los hermanos "*Gnessin*", fundadores de la *Escuela Estatal de Música Gnessin* (mencionados por *Patricia Castro*, como algunos de sus referentes). La maestra aseguró que lo conocido como método Susuki, en realidad ha pertenecido siempre a la Escuela Rusa, y que, aunque actualmente sus referentes no son de una escuela solamente, la que ha preferido y ha implementado con más énfasis, ha sido la Escuela Rusa, precisamente por reunir lo que se ha conocido como el método Susuki, pero además por la

manera de enseñar los principios técnicos. Por otro lado, el maestro Juan Cabeza también insistió en el aporte de *Forrest Kinney* sobre la improvisación y la creatividad musical, además, mencionó varios compositores pedagógicos contemporáneos, de música para piano, entre los cuales están: *William Gillock, Jennifer Linn, Robert Vandall, Chrissy Ricker, Carla Reis, Paula Dreyer, Katherine Fisher y Julie Knerr, Kevin Olson, June Armstrong* y *Elissa Milne*. Particularmente, la maestra Anne Davis también se refirió a: el pianista *Stephen Hough, Marc-Andre Hamelin, Cynthia Taggart y Marvin Blickenstaff*. Por último, hizo referencia a 3 referentes para trabajar principios de movimiento y postura corporal, antes que enseñar la técnica pianística: “*La Técnica Alexander*”, *Dorothy Taubman*, y *Rudolf Laban* (referenciado por E. Gordon).

- **Categoría de análisis: Problemáticas encontradas en el proceso de enseñanza pianística, en el nivel de iniciación**

La problemática común en la que coincidieron los 4 maestros entrevistados fue sobre la limitación de la enseñanza pianística sobre la partitura y/o su mal uso de ella, a partir de la pregunta: ¿Cuáles han sido las dificultades que ha evidenciado con mayor frecuencia en el proceso de enseñanza pianística, en el nivel de iniciación? A continuación, se presenta en palabras de cada maestro, sus opiniones al respecto:

- Maestra Patricia Castro: “...Siento que a nivel profesoral los profesores de instrumento terminan enseñando es solfeo, no te corrigen, no te enseñan instrumento técnico, cuando tú escuchas un profesor de instrumento decir: eso es un si bemol, mira eso es una negra con puntillo ... no, es que te estás adelantando, no, es que estas corriendo, no es que te estás atrasando. Todas esas correcciones, son lecciones teóricas de solfeo, de lectura ritmo melódica, pero no son correcciones de instrumento ... y eso también es por falencias de los estudiantes que no tienen una buena formación de solfeo de lectura, entonces el profesor de instrumento se desperdicia allí enseñando solfeo.”
- Maestra Julie Kneer: “...mientras yo crecía, toda mi enseñanza fue basada en la lectura. Así fue como me enseñaron, solo a leer. Y como ya era natural, era muy buena leyendo y me gustaba, pero al enseñar, me di cuenta de que solo el 10% de mis estudiantes eran buenos lectores...como yo...entonces, sí toda la clase es: ¿Cuál es esa nota?, ¿cuál es esa nota?... la mayoría de los estudiantes no van a disfrutar la enseñanza del piano.” “...la mayoría de los métodos de piano son solo lectura ... y eso en realidad, es mucho más importante para los estudiantes, porque gente

como yo, que solo lee, necesitamos el *By Rote* para desarrollarnos en los oídos, en nuestra memoria y nuestra confianza.”

- Maestro Juan Cabeza: “la manera en la que yo aprendí, que es la más generalizada en España, la más relevante, es que el alumno está ceñido a interpretar lo que ponen en una partitura, y al final tiene una dependencia total de la lectura y eso hace que se aleje en cierto modo de la música al final... hay una frase que dice: *la partitura no debe ser un muro sino una ventana*. Y al final yo veía que la partitura era algo que se oponía entre el alumno y la música, que le separaba... En general en los primeros años, empiezan a codificar la notación musical con bastante facilidad y llega un momento en que se hace todo demasiado complicado”. “depende del niño, depende de la edad que tiene, pero al tercer año de estudios...su progreso se paraba en casi todos o se ralentizaba mucho, y en general el problema que encontré era el de lectura...al final se enfoca bastante en ella, y eso hace que el oído no se desarrolle como debe. Entonces, una enseñanza demasiado alta en la partitura hace que (es decir la partitura es fundamental), pero sí solamente el niño aprende la música a través de la partitura, hace que se construya esa barrera entre él y la música.”
- Maestra Anne Davis: “Las debilidades han sido, que nos hemos vuelto amarrados a la partitura, a la notación, tengo amigos y colegas que han ido a las mejores escuelas de música en el mundo y solo pueden hacer música si tienen una hoja de papel con música frente a ellos, o si memorizan todas estas notas, la fortaleza de hoy en día es la memoria, muchos grandes músicos hoy en día tienen mucha música memorizada en sus cabezas. Yo me he mudado a México, y no quiero memorizar el español, yo quiero aprender español, quiero hablar español, y quisiera también poder pensar en español. La debilidad hoy en día es que los músicos ya no piensan música, ya no hablan música, solo la memorizan”.

Otras dificultades encontradas en el proceso, por mencionar, desde la labor docente fueron:

- La manera rígida de enseñar y no respetar el proceso natural del niño (*Maestra Patricia Castro*).
- La falta de creatividad por parte de los profesores hoy en día, para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el piano, lo suficientemente divertido (*Julie Kneer*).
- La poca expectativa, que lastimosamente la mayoría de los docentes, tienen de los estudiantes más jóvenes. “...muchos métodos solo enseñan negras o blancas, a nosotros nos gusta enseñar las corcheas desde el comienzo, porque los ritmos rápidos son interesantes, las notas redondas son aburridas, y los niños no tienen problemas con estos ritmos. Pero algunos libros los hacen ver (a

los niños) como que no son lo suficientemente inteligentes. Y hay que esperar más de ellos, que pueden aprender más de lo que nosotros pensamos.” (*Julie Kneer*).

- Enseñarles a todos los niños desde un mismo método o manera de hacer las cosas, sin tener en cuenta que todos tienen un nivel de aptitud diferente, contrario a lo que dijo Susuki, quién afirmaba que todos nacían con el mismo nivel de aptitud (*Anne Davis*).
- No trabajar la comprensión de elementos musicales desde estrategias fuera de la partitura (*Juan Cabeza*).

Por último, se mencionan dificultades encontradas en el proceso, pero esta vez, desde el estudiante o agentes externos al docente.

- Cuando los estudiantes ya han estudiado piano previamente, llegan con muchas tensiones en su cuerpo y muchas veces son problemas graves. La poca comprensión de la música hace que los estudiantes se vuelvan “mecanógrafos musicales”, están leyendo “pepas” no música. (*Patricia Castro*).
- “Quisiera que mis estudiantes practicaran más, que los padres hicieran que sus hijos practicaran más” (*Julie Kneer*). La maestra hace referencia de que en general todos los niños están dispuestos a aprender, y que aún las dificultades de aprendizaje, se resuelven encontrado los métodos o las maneras correctas, por esto menciona a los padres, quienes inciden positiva o negativamente en ello.
- “Los padres, que quieren entender todo lo que hago y la cultura de hoy en día, que está muy enfocada en la notación, hace que sea muy difícil que se den este tipo de procesos” (Anne Davis refiriéndose a su metodología de trabajo). Comenta la maestra Anne, que muchas veces los padres ya tienen metas con sus hijos en su proceso pianístico, pretendiendo ponerlos en concursos y demás, razón por la cual creen “necesitar”, que sus hijos aprendan notación desde el principio.

- **Categoría de análisis: Lo tradicional y lo “no convencional” en la enseñanza del piano.**

La presente categoría, se basó en las respuestas obtenidas a la pregunta: ¿Para usted, que sería un proceso “no convencional” en piano? A partir de la cual, se obtuvieron diversas respuestas. Principalmente, todos devolvieron la pregunta, al considerar que la investigadora ya tenía de antemano algún concepto previo sobre ello. Sin embargo, se hizo hincapié, en que el maestro buscara su significado propio, a partir de las

afirmaciones que en la pregunta anterior había respondido, acerca de “lo tradicional” en la enseñanza del piano y, además, desde su experiencia.

A partir de esta mirada, se obtuvieron en primera instancia las siguientes respuestas:

Maestra Anne Davis: Reconoce que su manera de enseñar no es convencional frente a lo que normalmente se hace en el medio, afirmando: “Es muy interesante porque yo sé que la manera en la que yo enseñé no es convencional, para mí ...el pez que está en el agua no sabe que está rodeado de agua, sino que es su entorno, es su ambiente..., así que me toca pensar, que es raro para mí, que es no convencional para mí... yo sé que mi manera de enseñar es *no es convencional* porque los músicos hoy en día no escuchan, solo leen”.

Maestro Juan Cabeza: Asegura que su manera de enseñar es diferente a la que tradicionalmente aprendió y que se ha aplicado comúnmente en España, así que, desde este punto de vista, puede resultar para él, “no convencional”: todas las actividades que son más creativas, todo lo que se salga de la partitura, que se base más en experimentar la música antes de, y que salga del primer contacto con la partitura. Afirma: “la enseñanza tradicional, tiene cosas buenas, claro, pero también tiene muchas otras carencias, y todas estas actividades de oído, de enseñar el sonido antes que el símbolo, todas estas actividades que no tuve cuando yo aprendí, pues es todo lo que, para mí, es no convencional”.

Maestra Patricia Castro: En particular, la maestra pide un poco más la contextualización del término según la investigadora, así, se le dan algunos hallazgos epistemológicos hasta ese momento encontrados. Dado lo anterior, la maestra afirma, que, en efecto, desafortunadamente la enseñanza del piano en el medio se ha dado de una manera bastante rígida, no respetando el proceso natural del niño, del adolescente y aún del adulto. Afirma: “...entonces entiendo por convencional, que los conservatorios por ejemplo, exijan que primero tienen que estudiar solfeo y sí no han hecho mínimo un año de solfeo no pueden entrar al instrumento, es decir, tienen que estudiar el instrumento ya leyendo, sabiendo leer ...yo lo metería dentro del término que utilizaste del convencionalismo, es lo más antinatural del mundo, es decir eso no es lo convencional en la escuela rusa por ejemplo o en la escuela europea ... uno tiene que respetar las etapas del preescolar tal *cual* como se respetan en un colegio”.

Maestra Julie Kneer: Concretamente, la maestra hace la siguiente reflexión, refiriéndose a lo que ha provocado la enseñanza tradicional del piano: “me pregunto siempre si hubiera habido mejores pianistas, que hubieran llegado a niveles superiores, si no se les hubiese enseñado de la manera tradicional. Por ejemplo, en 1800 en Inglaterra, todas las mujeres aprendían a tocar el piano, pero si los métodos hubieran sido diferentes, muchas hubieran continuado, y me pregunto cuántas lo dejaron de hacer... quizás no les gustó, y creo que eso es un poquito de lo que tú estás preguntando, de lo que quieres decir”.

Se encuentra una semejanza entre las respuestas de la maestra *Patricia Castro* y *Anne Davis*, por un lado, la primera, asienta en no ver una frontera entre lo tradicional y lo no convencional, debido a que estos conceptos, siempre estarán sujetos a la subjetividad de los contextos. De esta manera, habla de estrategias que se pueden considerar “no convencionales” en lo que ha conocido comúnmente en Colombia, pero que para ella es naturalmente “convencional”. Mientras que *Anne*, evidencia tener una primera impresión del término, como algo natural. Concibiendo su manera de enseñar como algo que sería convencional/natural en el hombre, y que se ha convertido normal para ella, aunque para otros no lo sea.

En segunda instancia, al indagar de manera específica sobre las estrategias de enseñanza “no convencionales” a partir de la diferenciación que cada maestra(o) hizo de lo “tradicional”, se encuentra: que las diferentes estrategias mencionadas por ejemplo por los maestros *Anne Davis* y *Juan Cabeza*, compartían un mismo objetivo en común: ¡Estimular la comprensión de los elementos musicales! Desde una escucha activa. De tal manera, que mediante actividades como bailar, dibujar, colorear la notación, saludar, improvisar, componer, hacer recitados sobre patrones rítmicos, entonar patrones melódicos, entre otros, se le estará enseñando al estudiante vocabulario rítmico y tonal. Brindando la experiencia de un enriquecimiento sonoro, donde el maestro le inducirá a elementos musicales como: la tónica, la dominante, el modo mayor, el modo menor, los modos griegos, métricas binarias, métricas terciarias, macro beat (pulso y/o pulso acentuado o fuerte), micro beat (primera división del pulso, y/o pulsos semidobles o débiles) entre otros.

Por otro lado, las maestras *Patricia Castro* y *Julie Kneer*, concordaron al hacer mayor énfasis en desarrollar y tomar provecho de la enseñanza por imitación y oído. De piezas cortas que el niño pueda memorizar y con las cuáles se puedan empezar a trabajar principios técnicos, de hecho, curiosamente ambas maestras, apuntaron en que precisamente es en estas edades donde se pueden asentar de manera natural, los fundamentos técnicos para evitar tensiones corporales que, en edades posteriores, son más difíciles de corregir. *Patricia Castro* añade, que la iniciación en piano se debe hacer, llenando al niño de mucha música, que va aprendiendo por oído, y de manera preescolar, con dibujos e historias que tengan a su vez coherencia con la música que van a tocar.

A esto, se añade el aporte de *Julie Kneer*, quién aplica el mismo proceso, al cuál de hecho, hace referencia como Susuki lo llamaba: “*By Rote*”, pero que además le añade su propia manera selectiva, de secuenciar las piezas a enseñar. Basándose en el aprendizaje de patrones que progresivamente van aumentando de dificultad, y que además se conectan con un proceso de lectura más natural. Al enfocarse en los mismos patrones utilizados en las piezas enseñadas por oído, para trabajar la lectura posteriormente, implementado en su método *Piano Safari*. Además, se enfatiza mucho en hacer “juguetón” el proceso, como, por

ejemplo, utilizar elementos con los que aprenden los niños normalmente en el colegio, refiriéndose específicamente a elementos manipulables, esta vez para la clase de piano. Dentro de los cuales mencionó: *pompones pequeños* llamados *fuzzies*, para ubicar las notas, *peluches de animales*, para enseñar movimientos de la técnica, *fichas pequeñas con el cifrado americano*, *botones y gusanitos*, para diferenciar los grupos de 2 y 3 teclas negras.

No obstante, las diferencias y particularidades de cada uno de los entrevistados, todos los maestros, manifestaron la inconformidad de limitar la enseñanza musical e instrumental a un simple proceso de decodificación de la notación. En palabras de algunos, los estudiantes se convierten en “mecanógrafos musicales”, que resultan sin una comprensión total de la música, comprensión que no llega debido al énfasis del trabajo instrumental sobre la partitura (enfatan *Davis y Cabeza*). Es decir que la necesidad que todos tienen en común y a la que se oponen desde su manera de enseñar, es en acercar al estudiante de manera natural a la música, y no precisamente música sencilla, se trata de enriquecerlo musicalmente desde el primer momento con buena música. Pero de una manera organizada, desde patrones rítmicos y melódicos, piezas musicales que modulan, el canto, el movimiento, la creatividad, el juego y la etapa natural del niño (dibujos, historias, colores, “juguetes”, etc..).

Por último, se evidencia que ninguno considera la notación musical como el problema en cuestión, sino más bien la manera tradicional, con la que se ha pretendido enseñarla. Al respecto hicieron énfasis en: estrategias de Pre-graffa, actividades de estimulación a la comprensión de elementos musicales desde la experimentación dada por el canto, el movimiento, el juego, la secuenciación correcta de patrones, dentro de lo cual 2 de los maestros se basan concretamente en la teoría de *E. Gordon* sobre la *MLT*.

- **Categoría de análisis: Resultados de la implementación de propuestas empleadas por cada maestro**

Como última categoría de análisis, se presentan a continuación los resultados más relevantes, mencionados por cada maestro desde su experiencia docente con métodos y estrategias alejadas de lo que tradicionalmente se hace, los cuáles ha logrado ver y vivir con su estudiante.

Maestro Juan Cabeza: Menciona con énfasis, el disfrute musical que tienen los estudiantes, al interactuar con buena música, desde el principio. También afirma que, trabajando de esta manera, cuando llega el momento de presentarle al estudiante, la partitura, con elementos musicales más complejos, se encuentran preparados para comprender la música que está escrita. De tal manera, que la partitura deja de ser una barrera, entre el estudiante y la música. “... y ya no va a ver la partitura como algo ajeno, sino como algo más, que le va a recordar las cosas, que él ya sabe hacer y que las

tiene escritas en una partitura... va a usar la partitura de otra manera, no para entender la música, sino para reconocer los elementos que él ya sabe”.

Alude al hecho, de no tener que insistir y “pedirle” al estudiante que estudie más, pues evidencia, que se genera una iniciativa propia de hacerlo, en ellos. Se incentiva la creatividad para hacer más de lo que le pide el maestro y lo más importante, evidencia que todos sus estudiantes avanzan, no hay estancamientos, aún los más avanzados. Con quienes más adelante, al trabajar repertorios más tradicionales, de compositores clásicos, los encuentra muchísimo más preparados y que, además, les encanta. “Entonces al final después de tantos años que he venido trabajando de esta manera, veo que los alumnos leen mejor... a todo le veo ventajas, están más preparados, tienen más herramientas para convertirse en los músicos que ellos quieren ser”.

Maestra Anne Davis: Principalmente la maestra afirma que no tiene los mismos problemas que suelen tener sus colegas con sus estudiantes. Por ejemplo, mientras la mayoría sufre porque algún estudiante no logra interiorizar la música con métrica ternaria, la maestra no tiene esas preocupaciones, gracias al trabajo experiencial y sistemático que ha logrado aplicar con la teoría MLT. Entonces, las experiencias musicales que la maestra les brinda a sus estudiantes incluyen desde las primeras clases un enriquecimiento musical con elementos complejos de la música, como la métrica ternaria, además de los modos griegos, las funciones tonales, cadencias, etc. Destaca sobre los procesos tradicionales de enseñanza en la lectura de notación musical, que el maestro promedio se preocupa primordialmente en la atención visual que el estudiante tiene de la partitura, cuando en realidad desde su experiencia con el trabajo de E. Gordon, solo se puede llegar a leer lo que se comprende, lo que se entiende.

Por esto, los resultados que como docente resalta, es evidenciar satisfactoriamente la comprensión musical que sus estudiantes llegan a tener de la música, afirma que dentro de sus clases es normal que varios de sus estudiantes quieran improvisar sobre una sonatina, incluso atreverse a componer una, y esto gracias a la comprensión que van teniendo de la música. Además de la naturalidad corporal con la que se enfrentan al piano, gracias a incluir en sus clases un trabajo corporal integro con la música y no solo de brazos y muñecas.

Maestra Julie Kneer: La maestra resalta en primer lugar el gozo como docente, que le produce ver como todos sus estudiantes aprenden diferente, afirma “...he encontrado que la combinación de *By Rote*, lectura y juegos, produce estudiantes mucho más musicales, entienden la música y el ritmo mucho mejor, crean e improvisan su propia música...”. Así, resultan estudiantes más creativos, con menos paradigmas que los limite a seguir aventurándose en este proceso, logran estar más seguros de sí mismos y de ellos frente al instrumento. Por último, hace la comparación de cómo esto no le sucedía

cuando sus clases se enfocaban solo en la lectura, pues su meta clase tras clase era seguir revisando quizás la misma pieza imposible de más de un mes, preguntando: ¿cuál es esta nota? (mientras señalaba el papel).

Maestra Patricia Castro: Resalta la motivación en los estudiantes y la calidad técnica con la que aprenden a tener contacto con el piano. Afirma que cuando recibe estudiantes desde edades tempranas, no debe lidiar con ellos mas adelante por tensiones excesivas en el cuerpo, mala postura, poca interiorización del peso del brazo, etc.

3.3.2. ETAPA B: DISEÑO DE LA PROPUESTA

A partir de la observación y valoración de los aportes recogidos de los diferentes maestros entrevistados en la etapa de “*indagación y exploración en el campo docente*”, en sinergia con la fundamentación teórica y reflexiva de la investigación, y la experiencia pedagógica propia, se procederá a la construcción y diseño de la presente propuesta como abordaje de un proceso formativo experiencial.

3.3.2.1. ESQUEMA GENERAL DE LA PROPUESTA BASADO EN PRINCIPIOS DE ORIENTACIÓN

Con el ánimo de sistematizar una propuesta que se ajuste a los lineamientos y reflexiones del pensamiento pedagógico expuestos anteriormente, se presentarán las premisas de la propuesta junto a su plan de acción correspondiente, el cual se detallará más adelante.

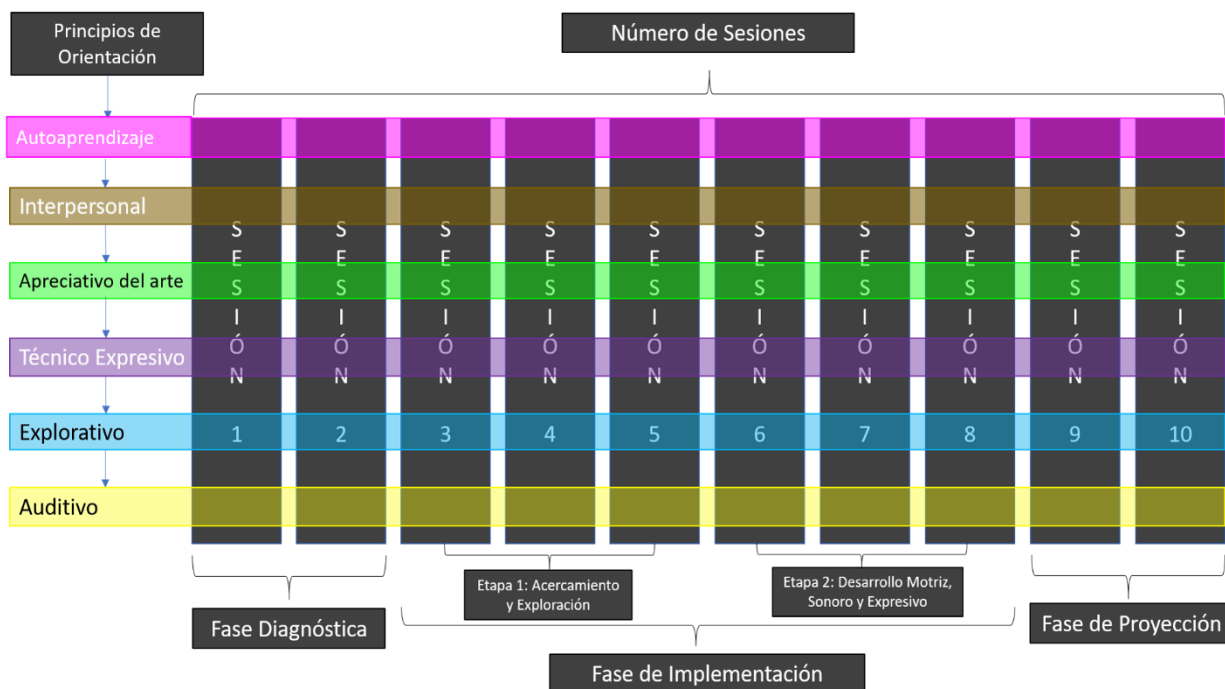


Figura 3.2. Esquema general de la propuesta, basada en principios de orientación. Creación propia.

La figura 3.2. representa la transversalidad de los 6 principios de orientación, propuestos para procurar aplicarse durante todo el desarrollo de la propuesta. Estos principios tienen como propósito fundamental, invitar al docente a tomar una postura diferente en clase a partir de una reflexión presentada, que corresponde a su vez a un eje específico de trabajo con el estudiante, ya sea: autoaprendizaje, interpersonal, apreciativo del arte, técnico expresivo, explorativo y auditivo. De esta manera, se sugieren algunas estrategias de aplicabilidad que obedecen a la reflexión de cada uno de los principios. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el propósito de estos es invitar al docente a romper paradigmas mentales con los que puede estar aferrado a una manera monótona y tradicional de su labor y así “desistir de las prácticas comunes que llevan al aprendizaje mecánico” (Chrobak R, 2000). Contario a cumplir estrictamente con un listado de estrategias sugeridas de cada principio durante todas las sesiones, se pone a disposición de la audacia del docente, hacer énfasis en aquellos que considere pertinentes aplicar por clase. Dado que sería premeditado asegurar que todos estos se podrán ejecutar, teniendo en cuenta la variabilidad de sujetos y contextos con los que se encuentra un docente día a día.

A continuación, se presenta en primer lugar el principio reflexivo bajo el nombre de cada principio de orientación correspondiente, y, en segundo lugar, se presentan estrategias de aplicabilidad para cada uno de ellos:

Principio de orientación: Autoaprendizaje

Principio Reflexivo: Reconocer la subjetividad propia del sujeto en formación seguirá siendo de las necesidades primordiales en los ambientes de enseñanza. Por ello, se propone en primera instancia realizar un ejercicio tipo diagnóstico al estudiante, a fin de reconocer aquello con lo que éste ya viene, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo musical, así como su contexto sociocultural, que inclinación estética tiene de la música, entre otros. Esto permitirá como maestro tener una visión más amplia del niño(a) para intervenir correspondientemente a aquello que lo hace particular como sujeto.

De igual manera se considera de suma importancia trabajar la capacidad de reconocimiento propio en el estudiante a lo largo de la propuesta en mención, tomando algunos aportes sobre el autoaprendizaje para trabajo en aula con niños. A fin de estimular el autoconocimiento de sus fortalezas y debilidades dentro del aprendizaje musical e instrumental, procurando generar un sentido de conciencia sobre la dinámica de aprendizaje: aprender a aprender.

Aplicabilidad: Este componente tendrá 2 estrategias de intervención pedagógica a lo largo del desarrollo de la propuesta, la primera (*diagnóstico*) tendrá el objetivo de darle al profesor una mirada panorámica sobre el estudiante, lo más integralmente posible (musical, intrapersonal, interpersonal, entre otros), para así en segundo lugar incentivar el reconocimiento de sí mismo.

1. **Diagnóstico:** En primera instancia para la sesión No. 1 – Fase 1 se implementará un *diagnóstico musical alternativo*, cuyo objetivo será el de reconocer la etapa de desarrollo musical del estudiante, en oposición a una actitud descalificadora, pues se tratará de reconocer las fortalezas y debilidades con las que ya viene y trabajar en pro de ello. También se enfocará el diagnóstico en hacer un reconocimiento de intereses, gustos, personalidad, habilidades sociales, y sacar en aquello que sea posible y pertinente, provecho para la clase. De esta manera se hará una valoración sobre:

- **Memoria musical melódica:** Atención y memoria, canto, audición interior.
- **Ritmo:** Reconocimiento del pulso y percusión corporal, ritmo real (Willems) y células rítmicas.
- **Coordinación:** Destreza motora para sincronizar los movimientos de la mano izquierda con la mano derecha. Además, se observará el nivel de coordinación que también se manifiesta entre otras partes del cuerpo.

- **Expresividad y Emocionalidad:** Reconocimiento de su nivel de percepción emocional con respecto a una pieza musical. Identificación de la capacidad de expresión gestual y verbal frente al arte en general.
- **Contexto sociocultural:** Reconocimiento del sujeto y su contexto (contexto familiar y social, personalidad, gustos e intereses, nivel de relacionamiento con el otro)

El registro de este diagnóstico se hará a través de un diario de campo (véase *Anexo C. Formato para Diarios de Campo*), a partir del cual se procederá a tomar decisiones sobre el plan de trabajo pertinente para cada estudiante.

2. **Retroalimentación de la clase:** Como estrategia pedagógica, se realizará un registro por sesión, en trabajo cooperativo entre el maestro y estudiante a través del *juego de premios* como herramienta estimuladora del autoaprendizaje en el estudiante. El objetivo no es calificar al estudiante, sino invitarlo al final de la sesión a un ejercicio auto evaluador que le ayude a concientizarse en aspectos como: su actitud en clase, su disposición a las invitaciones de la profesora, la constancia en sus prácticas semanales, su nivel de atención, entre otros. Esta estrategia se presentará con mas detalle en el capítulo 3.3.2.3.3. *Fase de Proyección. fortalecimiento intrapersonal.*

Principio de orientación: Explorativo

Principio Reflexivo: Román (2016), afirma que existen bloqueos producidos por la dominancia de un solo hemisferio, quitándole al estudiante la oportunidad de auto beneficiarse en el desarrollo de su personalidad infantil a partir de un desarrollo simultaneo de ambos hemisferios.

El poder proporcionar al estudiante un ambiente que incentive el aprendizaje musical y pianístico mediante la exploración y disfrute de ambos hemisferios es la base del presente componente.

Este surge de la necesidad de disponer de herramientas metodológicas y didácticas que logren en el estudiante un acercamiento experiencial más real con la música y el ejercicio instrumental, pues se ha evidenciado que tradicionalmente se busca un mayor acercamiento a la racionalidad de la música que a lo vivencial de la misma.

Aplicabilidad:

- El movimiento, el canto y el disfrute musical como parte fundamental del proceso de aprehensión musical. Utilizando sus primeros recursos musicales innatos al tiempo que vive, disfruta y potencia sus capacidades y destrezas musicales para la interpretación del piano.
- Dentro de este componente se implementarán algunos ejercicios propuestos del método BAPNE, reconocido por su éxito en la estimulación cognitiva, psicomotriz, socioemocional y neurohabilitativo (Romero 2019) aplicados posteriormente al instrumento.
- Implementación de ejercicios para explorar las posibilidades del instrumento y su relación con la imagen sonora. Se harán diferentes analogías musicales desde la imagen, para asimilar conceptos como el peso, la altura de los sonidos, la métrica (división binaria y ternaria), las texturas musicales en el piano, etc. Y así incentivar la imagen sonora como uno de los elementos base de la creatividad.

Principio de orientación: Interpersonal**Principio Reflexivo:** Maestro – Estudiante

Incluir la filosofía de la pedagogía dialogante, poniendo a disposición la clase para alcanzar un diálogo entre el estudiante y el profesor, contrastando con el paradigma de que el maestro es el centro y que en general los niños no tienen nada importante que decir. De esta manera el maestro debe preocuparse por conocer los intereses de su estudiante, permitirse escucharlo y tomar en serio sus comentarios, sin importar su corta edad.

El profesor pasará de ser el actor principal de un monólogo, a director de obras y escenas en las que cada estudiante pueda dar y desarrollar lo mejor de sí mismo. Cada estrategia de enseñanza dentro de este componente apunta a romper el paradigma de que el profesor siempre tiene la razón, que es un ser a quien no se le podría dar un consejo o ante quien simplemente se debe cerrar la boca y obedecer.

Aplicabilidad:

- Se indagará en los intereses del estudiante y en su reconocimiento como persona en provecho de la clase a través del diálogo.

- Uso de distintos géneros literarios infantiles como *la metáfora, el cuento, la comedia y la fantasía* en un intento por ganar más confiabilidad con el estudiante, inmiscuirse más en sus gustos, personalidad y la oportunidad de conocerle más.
- “*Buzón de sugerencias*”: se propicia un momento donde el estudiante habla sobre lo que más le gustó de la clase, así como de sus expectativas y lo que menos le haya gustado, para ser tenidos en cuenta en las próximas sesiones de trabajo.

Principio de orientación: Interpersonal

Principio Reflexivo: Estudiante – Estudiante y Estudiante - Sociedad

Aunque se propone que el proceso de aprendizaje sea personalizado, debido a que mantiene la concentración del maestro respectivamente en un estudiante, se evidencia la necesidad de generar ambientes de interacción con el otro dentro de este proceso. Generando así, una red de intercambio de conocimientos, habilidades y experiencias dentro de los mismos estudiantes. Se pueden generar estos espacios alternativos dentro de un programa de iniciación en el piano, donde además de desarrollar todas las habilidades musicales implícitas, se desarrollen también las habilidades sociales, afectivas y cognitivas que son parte transversal y muy importante en el hombre.

Además, se identifica de vital importancia, que los estudiantes de piano no pasen por encima de la sociedad, con alguna sensación de superioridad e indiferencia sobre los demás, sino que aprendan a ser parte constructiva de ella.

Aplicabilidad:

- Las clases colectivas como ambiente propicio para reconocer a sus pares en el ejercicio de la música, fortaleciendo las habilidades sociales, intrapersonales y afectivas al compartir con el otro.
- Momentos dentro de la clase, enfocados al trabajo en equipo y el reconocimiento de la sociedad que fuera del salón de clases se puede construir.
- Trabajo de escucha mutua, empatía, respeto y el llamado miedo escénico.
- “*Proyecto social – musical*”: Los estudiantes junto a la maestra escogerán un contexto específico (colegio, vecindario, familia, etc.) con el cuál quieran intervenir mediante sus expresiones artísticas. (*Véase Tabla x. Diseño Fase de Proyección*).

Principio de orientación: Técnico Expresivo

Principio Reflexivo: Como ya se había mencionado en el capítulo 2.3. los aportes de Neuhaus, se enfocan en la expresividad como propósito de la técnica, “...el método tradicional puede generar en

el estudiante alergia o rechazo al instrumento y a la música en general” (Neuhaus. 2004). Sí el trabajo de la técnica se hace de una manera racional, desconectada de música disfrutable para el niño, no tendrá sentido alguno hacer énfasis en ella.

Además de esto el maestro debe estar abierto a ser pedagógicamente flexible teniendo en cuenta las variables de contexto que inciden directamente en los procesos de aprendizaje instrumental como: “el estudiante no cuenta con un piano acústico sino electrónico”, “el estudiante cuenta con un teclado electrónico de 5 octavas, no de 7”, “el estudiante recibe las clases de manera virtual, no presencial”, “el mayor impedimento en el estudiante no es lo musical sino su poca autorregulación” entre otras. Así, hasta donde sea posible se procura un buen trabajo técnico y de calidad desde el principio, sin embargo, el docente puede redirigir el énfasis de las clases a uno o varios de los ejes más importantes (relacionados a cada principio) para el momento con el estudiante. Lo que quiere decir que, aunque se exponen principios de técnica, algunos aspectos solo podrán ser trabajados si las condiciones lo permiten, de lo contrario se deberá enfatizar el trabajo en los otros ejes correspondientes a cada principio, según las necesidades del estudiante. En todo caso el objetivo siempre será el disfrute de la música.

Aplicabilidad:

- Abordaje de los recursos técnicos a partir de la escucha y la expresividad, según las particularidades de cada estudiante. Se puede invitar al estudiante a reconocer la diferencia que percibe primero auditivamente entre un *legatto* y un *stacatto* y estos en relación con una emoción. De tal manera, que el estudiante aprenderá a reconocer las articulaciones desde la analogía de una emoción, la cuál podrá interiorizar con más profundidad sea diferenciando a través del movimiento corporal cada articulación, representando con un dibujo cada elemento aprendido o creando una historia para la secuencia interpretativa de una pieza.

- Presentación de contenido específico sobre principios de la técnica pianística general (postura corporal, postura manual, conciencia del peso, colocación del cuerpo frente al instrumento, la flexibilidad en hombros, brazos, codos, muñecas, reconocimiento de las articulaciones, digitación, dinámica, fraseo, entre otros elementos más).

Haciendo énfasis en aspectos que la escuela rusa prioriza con mucho cuidado e importancia desde el trabajo en la iniciación del piano y no en otras partes del proceso pianístico como otras escuelas, según lo indica la Maestra S. Solodovnikova como: “manejar el sentido de las frases, el trabajo incidente de las muñecas hasta lograr movimientos naturales, las respiraciones respectivas en cada

frase, no empezar con la articulación del *legatto* sino con *portatto*, trabajar hasta que el estudiante logre sentir la caída de toda la mano con el peso del brazo sobre un dedo (generalmente dedo 3 para empezar)...todo desde las primeras clases...” (comunicación personal, 22 de noviembre de 2021, 3:00 pm).

- En efecto el maestro dará cuenta del nivel de escucha, memoria musical, expresividad, coordinación y del desarrollo integral del estudiante; y en este orden, tendrá la pertinencia de intervenir pedagógicamente hasta lograr los objetivos necesarios para el crecimiento musical, instrumental y personal del mismo.

Principio de orientación: Apreciativo del Arte

Principio Reflexivo: Se pretende al menos en un 30% de los encuentros, dar a conocer al estudiante fragmentos de obras musicales tradicionalmente académicas en el ámbito pianístico, ya sea de estilo barroco, clásico, romántico, impresionista, popular, colombiano, jazzístico, etc. Así mismo, en provecho de los contextos musicales de cada estudiante, se dedicará un espacio en clase para en primer lugar, permitirse como docente conocer otras músicas, que quizás puedan ser adaptables pianísticamente al nivel del estudiante. Y, en segundo lugar, propiciar una interacción mas cercana con el estudiante y su entorno a través de el uso de estos temas musicales en clase.

Puede suceder, que varíen las posibilidades del uso didáctico de los temas musicales, podrían estar pensados para objetivos de desarrollo musical en general, incluso motivacional, y no solamente para el piano. De este modo, existe un abanico de opciones didácticas para un trabajo pedagógico musical integral, por ejemplo, el solo ejercicio de la escucha de un tema musical previo a sentarse en el piano puede ser perfecto para empezar un calentamiento muscular que implícitamente esta trabajando el enriquecimiento musical del estudiante, sus habilidades sociales, intrapersonales, aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, motivacionales, rítmicos, motrices, de memoria musical y mucho más.

Aplicabilidad:

- Indagar cuál es la valoración que el estudiante tiene frente a músicas implementadas del ámbito académico tradicional y otros géneros contrastantes. Dando cuenta del nivel de trascendencia o impacto que tiene sobre el estudiante, el reconocer apreciativamente la música al incluir en ella la transversalidad de otras artes (danza, teatro, artes visuales, etc.) y en pro de los resultados continuar o redireccionar el proceso de aprendizaje.
- Como ejercicio valorativo sobre la habilidad apreciativa del arte con la que llega un estudiante, se sugieren revisar la *fase diagnóstica* de la propuesta, la cual expone en detalle como presentar al estudiante música de estilos contrastantes (marcha, swing jazz) con las cuáles a su vez, se puede valorar musicalmente al niño. Para esta propuesta, se sugieren 2 temas del estilo clásico: *Alla Turca* de Mozart e *In the hall of the mountain King* de E. Grieg y 2 temas que, aunque son muy antiguos, resultan muy reconocidos mundialmente por estar conectadas a películas populares en el género infantil: *The lion king* de Elthon John e *Indiana Jones* de Jhon Williams.
- También se sugiere, tomar 2 temas pertenecientes al contexto musical del niño, elegidos según las respuestas arrojadas en la *entrevista sobre contexto sociocultural*, y hacer uso de estos en las sesiones restantes a la diagnóstica, cuando más pertinente considere hacerlo ya sea en el piano, en aspectos musicales o integrales.
- Se propone que luego de que le sean presentadas las piezas musicales, por medio del aprendizaje declarativo el estudiante responda a 3 preguntas básicas que indaguen sobre su apreciación y empatía con cada pieza musical. El registro de sus respuestas se tomará paralelamente de forma escrita mediante el diario de campo, y así mismo se tendrán en cuenta para la continuidad de las sesiones posteriores.

Principio de orientación: Auditivo

Principio Reflexivo: Existen varios aportes que trabajan la audición en la primera infancia y en edades posteriores desde el trabajo del aprestamiento e iniciación musical como, por ejemplo: Kodally, Suzuki, Willems, Dalcroze y Martenot. Sin embargo, como docentes de piano, es imperioso introducirse pedagógicamente en estas corrientes pedagógicas, y sacar creativamente el provecho de estas para el crecimiento musical e integral del estudiante. No debería ser extraño para un estudiante, el hecho de que un profesor de piano dedique tiempo de su clase para bailar, moverse por el salón, sentarse con el niño en la alfombra, dibujar o hacer cualquier actividad paralela que le ayude a enfocar su atención auditiva. Por ejemplo “las cualidades que Dalcroze reconoce en un músico son la agudeza

auditiva, la sensibilidad nerviosa, el sentido rítmico y la facultad de exteriorizar espontáneamente las sensaciones emotivas” (Bachmann 1988).

En este orden de ideas, el ejercicio de solo escuchar resulta poco beneficioso, contrario a escuchar y accionar libre pero correspondientemente a un estímulo auditivo. Dalcroze lo hacía con el movimiento corporal, puesto que su enfoque era hacia el desarrollo rítmico y expresivo, pero también se puede accionar y responder de diferentes formas, según las afinidades del estudiante, habrá algunos que prefieran bailar, otros dibujar, pintar, jugar, etc. Lo importante será la flexibilidad con la que el docente logre elegir las actividades que más le favorezcan al estudiante en pro de mejorar y fortalecer su atención auditiva musical.

Por último, se recalca la importancia de incidir en algunos principios del proceso de *aculturación* sugerido por la teoría MLT (IGEME. Instituto Gordon de Educación Musical. 2018). Aunque la teoría de por sí propone sus propios patrones rítmicos y melódicos, vuelve a ponerse en juego la creatividad del docente y su flexibilidad para adaptarse a las necesidades y particularidades del estudiante para su crecimiento.

Aplicabilidad:

- El canto como base para la memoria musical y la comprensión del movimiento sonoro.
- Uso de patrones rítmicos y melódicos para experimentar la variedad de la música, centrar la atención auditiva para reconocer la direccionalidad del sonido, descubrir una melodía en el piano, diferenciar las articulaciones, dinámicas y métricas, y mucho más.
- Lo anterior aplica a su vez como ejercicio de enriquecimiento musical
- Entendiendo lo que significa la *aculturación* según Gordon, se incidirá en una pequeña parte de lo que es este proceso a partir de las variaciones musicales con las que el docente pueda rodear al estudiante de sus propias piezas cortas para piano.

3.3.2.2. DISEÑO GENERAL SOBRE LA APLICABILIDAD DE LA PROPUESTA

El desarrollo de la propuesta se divide en 2 grandes fases, 1) la *fase diagnóstica* y 2) la *fase de implementación*. A continuación, se presenta su orden de aplicabilidad:

DISEÑO FASE DIAGNÓSTICA
La presente fase, se llevará a cabo durante 2 etapas, la primera etapa está organizada y contemplada para la primera y segunda sesión de la propuesta. La segunda etapa está organizada

dentro de las 10 sesiones restantes, contemplado dentro de la propuesta del “ <i>Plan o Juego de Premios</i> ”.	
ETAPA 1	ETAPA 2
Objetivo: Reconocer al estudiante en su contexto sociocultural, como sujeto y su nivel de desarrollo musical (memoria musical, ritmo, motricidad, coordinación, apreciación, afectividad y desarrollo expresivo) en provecho de la clase de piano.	Objetivo: Seguir reconociendo al estudiante, en aspectos transversales, que juegan un papel importante en el proceso, como: el hábito de estudio, la autonomía para acercarse al instrumento, la seguridad y confianza frente a los retos propuestos en clase, nivel de perseverancia, tolerancia al error y expectativas que nazcan de su propio proceso de aprendizaje.
Acción Metodológica: A partir de una actividad diagnóstica (que involucre el canto, la audición, el movimiento, la vivencia musical, la creatividad, la expresión y el trabajo con el otro) se hará un primer acercamiento con el estudiante, que le permita al profesor tener un panorama inicial de trabajo de manera específica con el estudiante.	Acción Metodológica: Tomando como base la importancia de la autorregulación en los procesos de aprendizaje, se emplea el uso de la estrategia del “ <i>Plan de Premios</i> ” explicado más adelante y concluido en la última sesión de la propuesta. Se hará entrega de un “ <i>arte</i> ” que represente los niveles alcanzados del estudiante en su proceso, a nivel integral.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes temas musicales de estilos contrastantes en formatos diferentes (vocal, sinfónico y/o pianístico.) en formato mp3. - Instrumentos de percusión menor - Ejercicios de valoración correspondiente a cada componente. - Juego didáctico: “<i>Las estaciones del arte visual, vocal y de cuerpo y movimiento</i>”. - Formato: <i>Entrevista sobre contexto sociocultural.</i> 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Juego: “<i>Plan de Premios</i>”. - Clase Colectiva - Escenarios Alternativos

Tabla 3.1. Diseño Fase Diagnóstica. Creación propia.

DISEÑO FASE DE IMPLEMENTACIÓN	
<p>En esta fase se desarrollan los contenidos de nivel técnico pianístico, de audición, de exploración y comprensión musical en el nivel de iniciación de piano, de manera progresiva. Dentro de lo cual, se incluyen puntualmente diferentes recursos prácticos “no convencionales” de los maestros entrevistados, de los antecedentes y recursos propios. Está organizada en 2 etapas, y a su vez cada una dispone de 3 a más sesiones, según la prolongación del periodo que permita el estudiante, inicialmente se planea un periodo de 2 meses y medio, de esta manera se estructura así, etapa 1: <i>Acercamiento y exploración</i> (sesión 3, 4, 5) y etapa 2: <i>Desarrollo Motriz, sonoro y expresivo</i> (sesión 6, 7 Y 8).</p> <p>Diseño:</p> <p>La planeación de estas sesiones deberá obedecer a momentos específicos dentro de la clase, que correspondan a la aplicabilidad de dos o más principios de orientación, presentados en la gráfica No. 1. La prioridad en elegirlos, la dará el maestro dependiendo de las necesidades que identifique en el estudiante para el momento específico de la clase.</p> <p>Así, el maestro tendrá a su disposición 6 momentos diferentes a su libre elección de aplicación durante las clases, siendo: Exploración, audición, Técnica y Expresividad, Metacognición Desarrollo Interpersonal y apreciación del arte.</p>	
ETAPA DE ACERCAMIENTO Y EXPLORACIÓN	ETAPA DE DESARROLLO MOTRIZ, SONORO Y EXPRESIVO
<p>Objetivo: Por medio de la experiencia y el disfrute musical, propiciar al estudiante un acercamiento y exploración al piano (sonoridad) desde el reconocimiento propio de sus habilidades de canto, desarrollo motriz grueso y fino, audición, habilidades visomotoras, de expresión y su comprensión musical intuitiva.</p>	<p>Objetivo: Presentarle al estudiante las posibilidades expresivas del instrumento, desde las dinámicas, articulaciones, texturas musicales sencillas y patrones ritmo – melódicos tomados y adaptados de piezas contrastantes que le continúen convidando a la experiencia y comprensión musical, y a su vez le permitan poner en práctica sus habilidades expresivas y de destreza con el instrumento. Además de fortalecer desde otros procesos pedagógicos musicales alternativos, las</p>

	debilidades musicales intra e interpersonales encontradas en las sesiones anteriores.
<p>Acción Metodológica:</p> <p>Facilitar el reconocimiento y ubicación topográfica del instrumento, a partir de diferentes recursos didácticos poco usuales en las clases de piano y que correspondan a la edad del estudiante.</p> <p>Propiciar el disfrute musical por medio de piezas cortas, sencillas que le permitan explorar y vivenciar elementos de diferente dificultad sin darle a conocer al estudiante que es muy difícil para su edad.</p> <p>Desarrollar la memoria musical desde motivos sencillos que el estudiante pueda cantar y recordar fácilmente.</p> <p>Presentar analógicamente los elementos básicos de la técnica: <i>postura corporal, peso, tesitura, notas portatto, notas legato (2) y motricidad de manos.</i></p> <p>Identificar cuál es el elemento motivador y trascendente en el aprendizaje del estudiante en particular (Ej: <i>¿El cuento, la canción infantil, las representaciones gráficas, ¿otro arte?, etc.</i>)</p> <p>Para así mismo proceder en la planificación y desarrollo de las siguientes clases.</p> <p>Improvisación rítmica, melódica y ritmo-melódica desde el instrumento interno (voz, cuerpo, movimiento, audición, etc.) al piano.</p>	<p>Acción Metodológica:</p> <p>Se persiste en seguir propiciando un ambiente experiencial de la música, como elemento transversal de la clase, y que sirva de anclaje para el trabajo de audición, sonido y desarrollo técnico expresivo posterior.</p> <p>Entrenar la audición a partir de ejercicios explorativos, con las actividades propuestas y descritas en el capítulo de <i>fortalecimiento auditivo.</i></p> <p>Determinar cuál es el enfoque de trabajo más conveniente que se debe hacer con el estudiante, teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la <i>fase diagnóstica y de la primera etapa (Acercamiento y Exploración) de la fase presente.</i> Se recomienda que el enfoque se dirija con base en las 5 categorías de fortalecimiento, tomando las actividades que más se ajusten al desarrollo del estudiante. De igual manera el maestro decidirá lo que es pertinente fortalecer en cada sesión.</p> <p>- Reconocimiento analógico y de las articulaciones (<i>portatto, stacatto y legato</i>), dinámicas (<i>piano, forte, súbito piano y súbito forte</i>) y alteraciones de tempo (<i>ritardando, calderón y a tempo</i>) como posibilidades sonoras de expresión.</p>

	<p>-Montaje de una pieza musical donde se puedan aterrizar los elementos musicales, técnicos y expresivos, experimentados en cada sesión.</p> <p>-Fortalecer las habilidades intra e interpersonales del estudiante a través de las estrategias planteadas con cada actividad respectiva de estas categorías.</p> <p>-Tener en cuenta las inclinaciones estéticas musicales del estudiante, en provecho de su aprendizaje.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos didácticos virtuales o físicos que faciliten la ubicación en el piano (fichas, juguetes pequeños, juegos virtuales, etc.) - Audios en formato mp3 de fragmentos originales de temas contrastantes a utilizar. - Guía de ejercicios “<i>calentamiento psicomotor</i>”. -Elementos didácticos para hacer analogías de ciertos conceptos. (ej. Un león de peluche para explicar el peso, un pajarito para explicar los sonidos agudos, etc.) - Recursos literarios para el abordaje de una pieza musical (<i> cuentos, leyendas, narraciones, etc.</i>) - Piezas cortas para piano tomadas del método <i>piano safari</i> de <i>Kneer y Fisher</i>. Y otras adaptadas del método <i>miniaturas</i> 1de <i>J. Cabeza</i>. 	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragmentos musicales, provenientes de temas clásicos y temas contemporáneos en formato mp3 y partitura con acompañamiento para el maestro. - Anexo 5: Guía de ejercicios de psicomotricidad fina tomado de (BAPNE). - Elementos didácticos que permitan el trabajo de relajación y conciencia corporal. (fichas ilustrativas, plastilina, vendas, pimpones, temas musicales etc.) - Motivos y patrones ritmo melódicos de <i>piano safari, Divertudios</i>, entre otros, creados y adaptados según el proceso de cada estudiante. - Recursos visuales y analógicos para la representación de las articulaciones y los elementos técnicos a trabajar.

Tabla 3.2. Diseño Fase de Implementación. Creación propia.

DISEÑO DE FASE DE PROYECCIÓN

Objetivo: Valorar el proceso del estudiante como resultado del enfoque de trabajo que se haya decidido aplicar con él. Donde se pueda dar a conocer a sus padres, los alcances y resultados a nivel personal con sí mismo y con el otro (profesor, compañeros), musical y pianísticamente. Este trabajo se realizará en las sesiones 9 y 10, siendo la 9 clase colectiva y la 10, siendo la última sesión, como presentación final en uno de los *escenarios alternativos* que hayan escogido los estudiantes. Sensibilizando y estimulando al estudiante sobre la importancia de identificar su desarrollo personal mediante el aprendizaje del piano.

Acción Metodológica:

- Brindar un espacio de disfrute e interacción musical entre: estudiantes – maestro – música – sociedad, mediante la puesta en escena de un *escenario alternativo* elegido por los estudiantes (en este escenario se tomarán actividades que no se hayan alcanzado a aplicar en sesiones anteriores. Así, se dispondrá de una sesión para trabajar integralmente con los papás e invitados que hayan decidido llevar consigo para la última sesión).
- Dar cuenta del progreso obtenido mediante un *entregable artístico* que evidencia los resultados obtenidos del proceso de *fortalecimiento intrapersonal*. Esto, se entregará al adulto responsable del estudiante.

Nota: Para la elaboración del entregable artístico, se tendrá en cuenta: 1) Un arte que, en combinación con la música, resulte divertido para el estudiante representarse a sí mismo 2)

Lo que el estudiante debe representar será: su historia favorita, su pieza musical favorita, el juego que más recuerda y una actividad “extra” que más le haya gustado (todo esto, le será recordado por medio de recursos visuales utilizados en las clases, con los cuáles pueda asociar cada categoría).

- El estudiante con ayuda del maestro y de sus compañeros, le pondrá el toque musical a su *entregable artístico*. Mediante un ejercicio de composición e improvisación.
- Dependiendo de la dinámica de trabajo que se logre en la sesión 9, se revisará la posibilidad del montaje de una pieza en grupo.
- En la última sesión se dispondrá un espacio, para que los niños puedan coevaluarse.
- Motivarlos, a partir de sus logros personales alcanzados, y de evidenciar el de sus compañeros. no para hacer comparaciones, sino reconocimiento del trabajo de otros (principio sobre el área del desarrollo próximo, Álvarez. A y Del Río. P (1990).
- Recompensar el progreso que haya tenido cada estudiante, como resultado del recurso del *juego de premios*.

Recursos:

- Registro individual de cada estudiante dentro del “*Plan de Premios*”.
- Materiales para la elaboración del *entregable artístico* (colores, pinturas, cintas de gimnasia rítmica, disfraces, etc.).
- Piezas visuales asociadas a las diferentes historias y analogías vistas en clase.
- Piezas visuales y audibles asociadas a las diferentes piezas musicales trabajadas.
- Piezas visuales asociadas a las diferentes actividades “extra” trabajadas (rimas y ejercicios de psicomotricidad)
- Espacio para el desarrollo de la clase colectiva y la presentación final en el *escenario alternativo*.

Tabla 3.3. Diseño Fase de Proyección. Creación propia.

3.3.2.3. FASES DE LA PROPUESTA

3.3.2.3.1. FASE DIAGNÓSTICA

VALORACIÓN DEL SUJETO (INTERÉSES, OCIO, HABILIDADES INTRA E INTERPERSONALES)

- ✓ Entrevista sobre sujeto y contexto sociocultural (*Ver anexo A*)

VALORACIÓN SOBRE COMPONENTE RÍTMICO

- **Ritmo Real**

El ritmo real es el término empleado por pedagogos como Martenot y E. Willems para hacer referencia al ritmo que se identifica en la música hablada, cantada y/o tocada. La valoración del reconocimiento de este componente se hará así:

- ✓ Reconocimiento a “primer oído” de células o motivos rítmicos libres y/o correspondientes a los temas musicales escuchados.
- ✓ Sustracción de células rítmicas, división del pulso y pulso según principio del desarrollo de la *Audiation* (E. Gordon) adaptadas para cada pieza musical.

- ✓ El profesor jugará con las células rítmicas de cada fragmento, presentadas a continuación, pidiéndole a cada estudiante que emita en balbuceo, con su cuerpo y/o en un instrumento rítmico que tenga a la mano (tambor, un palo y una tina, etc.)
- ✓ Sí el estudiante no tiene inconvenientes con esta primera parte del ejercicio, se le pedirá percudir el *ritmo de la línea melódica* de cada tema musical sobre el audio en mp3.
- ✓ Se debe tener en cuenta que para esta fase diagnóstica no se tomara toda la obra completa, sino un pequeño fragmento de cada una. Se puede aplicar a cualquier tipo de repertorio, para el caso particular se sugieren unos temas específicos presentados más adelante.

- **Macropulso y Micropulso**

A partir de los aportes de la MLT de Gordon, se discriminan cuáles son las capas rítmicas de cada tema musical a utilizar en esta fase. Siendo 1) el ritmo real, 2) Macropulso (pulso y/o acento) y 3) Micropulso (pulso y/o subdivisiones). Cada tema musical se diferencia en estos elementos rítmicos, así mismo se tomarán patrones y variaciones rítmicas espontáneas que el maestro sugiera para el momento de la sesión, de esta manera se organizaron diferentes temas musicales, con sus capas y algunos patrones rítmicos sugeridos.

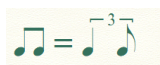
Para los repertorios “*The Lion King*” e “*Indiana Jones*” se justifica su uso, por ser muy conocidos a pesar de su antigüedad. De la misma manera, desde el uso de repertorios universales como “*Alla Turca*” de Mozart e “*In the hall of the mountain king*” de Grieg, se procura el enriquecimiento musical en el estudiante, tal como se mencionó en el capítulo 3.3.2.1. sobre el principio de orientación: *Apreciativo del arte*. Es válido aclarar que el aprovechamiento de los contextos musicales de los estudiantes se considera tenerlos en cuenta dentro de la fase de implementación.

A continuación, los repertorios que se utilizarán para el nivel de iniciación.

1) ***The Lion King (Theme) – Elton John***

✓ **Compás:** 2/2

✓ **Corchea swing (jazz):**



✓ **Patrones rítmicos:**



✓ **Capas Rítmicas:**

Swing! ♩ = ♪³♪

Figura 3.3. Capas rítmicas sobre el tema musical: “The Lion King” de Elton John. Creación propia.

2) *In the Hall of the Mountain King – Edvard Grieg*

✓ **Compás:** 4/4

✓ **Capas Rítmicas:**

Figura 3.4. Capas rítmicas sobre el tema musical: “In the Hall of the mountain King” de Edgardo Grieg.

4) Rondo Alla Turca (Mozart)

✓ **Compás:** 2/4

✓ **Patrones Rítmicos:**



✓ **Capas Rítmicas:**

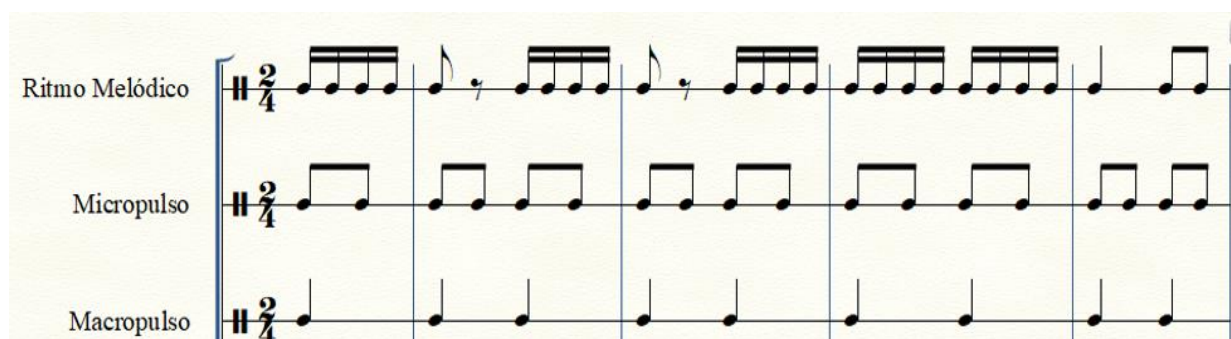


Figura 3.6. Capas rítmicas sobre el tema musical: “Rondo Alla Turca” de Mozart. Creación propia.

VALORACIÓN SOBRE EL COMPONENTE DE COORDINACIÓN

Se propone valorar la capacidad motriz que tiene el estudiante, al pedirle que realice los siguientes ejercicios, organizados en 3 partes: 1) Disociación Mano derecha e izquierda, 2) Derecha e Izquierda y 3) Disociación de segmentos corporales.

- **Disociación Mano Derecha e Izquierda:**

A partir de los diferentes temas musicales que se trabajen con el estudiante, se le pedirá que juegue a ser “el baterista de la agrupación”, que en realidad será el tema musical reproducido en audio, de tal manera que por sí solo demuestre las capacidades con las que ya cuenta rítmica y motrizmente. El maestro solamente le dará un ejemplo en caso de que el estudiante no se anime a empezar.

Se valorará a partir de:

- ✓ Facilidad de llevar el ritmo (pulso, macropulso, micropulso y patrones) con sus manos en un instrumento de percusión menor
- ✓ Continuidad al llevar el ritmo
- ✓ Utilizar manos alternadas para llevar el ritmo

- **Motricidad**

Los temas musicales también serán punto de referencia para llevar el ritmo en el cuerpo. Se considera muy importante la valoración en este campo, debido a que pueden existir problemas rítmicos originados en el desarrollo de la motricidad del estudiante. Por esto se proponen a cabo los siguientes ejercicios básicos de valoración, los cuáles fueron tomados de la didáctica que ofrece Javier Romero en su método BAPNE (2016) para el desarrollo de la motricidad.

- ✓ Movimiento de marcha en los pies, llevando el pulso de la música.
- ✓ Marcha más palmeo continuo, llevando el pulso de manera natural.
- ✓ Marcha más palmeo continuo, llevando la división del pulso, con manos alternadas
- ✓ Cruzamiento y rotación básica entre los dedos.

- **Disociación de Segmentos Corporales**

Consistirá en evidenciar la facilidad o dificultad que presente el estudiante al ejecutar ejercicios de tipo motriz que involucren “la doble tarea”, que a veces puede llegar a ser triple, cuádruple, etc. Dependiendo de la capacidad de cada estudiante, de esta manera, se proponen los siguientes ejercicios:

- ✓ Ejercicio a 3 planos (pues a 2 planos se realizó en el anterior capítulo), siempre uno de los planos a coordinar será el ejercicio del canto. Éste se irá combinando con el movimiento de extremidades superiores (palmeo) o con el movimiento de extremidades inferiores (ej: marcha y canto):

- ✓ Ejercicio a 4 planos, se disocian además de los 3 segmentos presentados, el de desplazamiento con las extremidades inferiores.

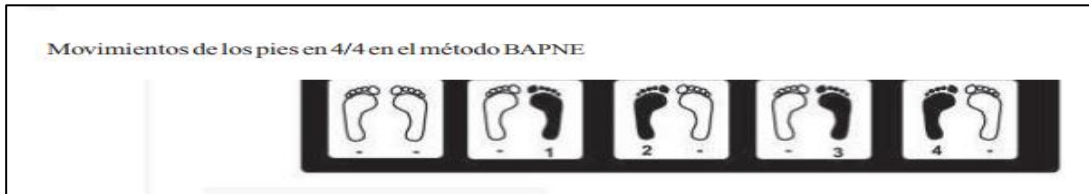


Figura 3.7. Movimientos de los pies en 4/4. Tomado del Método BAPNE por Romero Javier, 2012, https://www.academia.edu/download/37213744/Percusion_corporal_y_lateralidad_Metodo_BAPNE.pdf

- ✓ Continuando el desplazamiento con los golpes de palmas así, según el método BAPNE (Romero, J. 2012):

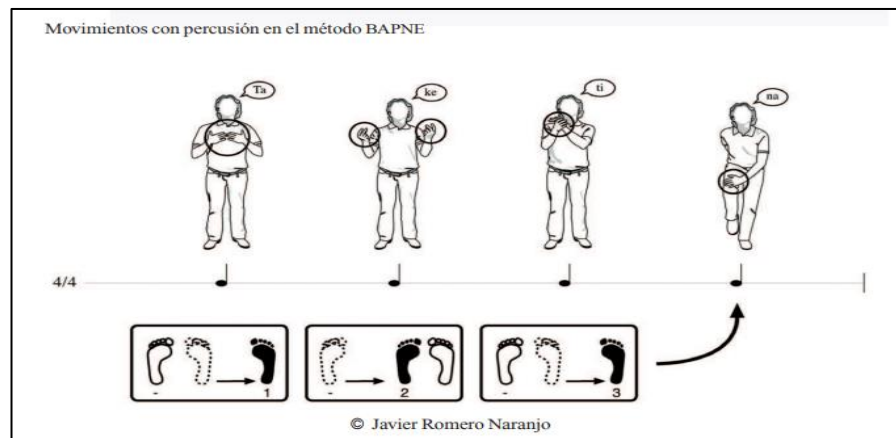


Figura 3.8. Movimientos con percusión en el Método BAPNE. Tomado del método BAPNE, por Romero Javier, 2012, https://www.academia.edu/download/37213744/Percusion_corporal_y_lateralidad_ad_Metodo_BAPNE.pdf

VALORACIÓN DEL COMPONENTE MELÓDICO

- **Memoria Musical Melódica**

Se observará el nivel de reconocimiento y memoria musical que tiene el estudiante frente a la línea melódica de un fragmento musical. Para lo cual se aplicará el diagnóstico con los siguientes temas, en formatos varios para así mismo identificar en que formato se le facilita o dificulta más reconocer la línea melódica (en piano o banda/orquesta). Para cada estudiante, se propone utilizar los 4 temas o quizás 2, lo importante es que se pueda valorar la capacidad de memoria musical. Es importante aclarar que solo se pondrá solo un pequeño fragmento (el principal) de cada pieza en formato mp3.

✓ Temas musicales:

NOMBRE DEL TEMA	AUTOR	GÉNERO / ESTILO	FORMATO
The Lion King (Movie Theme)	Elton John	Pop, reggae fusión	Canción
In the hall of the mountain King	Edvard Grieg	Marcha	Reducción de obra orquestal para el piano
Indiana Jones (Movie Theme)	John Williams	Marcha	Reducción de obra orquestal para el piano
Rondo Alla Turca	W.A. Mozart	Marcha	Piano

Tabla 3.4. temas musicales para fase diagnóstica en la iniciación al piano. Creación propia.

- **Reconocimiento de “Notas guía” sobre la melodía**

También se trabajará este tipo de reconocimiento, a partir del uso de “notas guía”, las cuáles son extraídas de la línea melódica, y buscan brindar cierta facilidad al estudiante para poder identificarlas en el piano. Se busca revisar el nivel de atención y memoria para estas notas largas, a partir de 2 temas que más le hayan gustado. Para el caso del tema *Hakuna Matata*, al estudiante se le dará un apoyo visual, que consistirá en indicarle la ubicación exacta de las *notas guía* sobre la letra de la canción. El objetivo es identificar como maestro, la incidencia que tiene la canción infantil en el aprendizaje musical de los niños.

do do
 HAKUNA MATATA, UNA FORMA DE SER
do fa re
 HAKUNA MATATA, NADA QUE TEMER
do fa re
 SIN PREOCUPARSE, ES COMO HAY QUE VIVIR
do re
 A VIVIR ASÍ, YO AQUÍ APRENDÍ
do
 HAKUNA MATATA

Figura 3.9. “Notas guía” para el tema “The Lion King. Elton Jhon”. Creación propia.

Indiana Jones
 "Notas Guía" John Williams
Adaptación: Erika Gutiérrez

The score for 'Indiana Jones' consists of three systems of music. The first system is labeled 'Piano' and has a tempo marking of quarter note = 100. The second and third systems are labeled 'Pno.'. Each system shows a treble and bass clef staff with musical notation and blue circles above the notes indicating guide notes.

Figura 3.10. “Notas guía” para el tema “Indiana Jones” de Jhon Williams. Creación propia.

In the Hall of the Mountain King
 "Notas Guía" Edvard Grieg - Arr. James Bastien
Adaptación: Erika Gutiérrez

The score for 'In the Hall of the Mountain King' consists of two systems of music. The first system is labeled 'Piano' and the second is labeled 'Pno.'. Each system shows a treble and bass clef staff with musical notation and blue circles above the notes indicating guide notes.

Figura 3.11. “Notas guía” para el tema “In the hall of the mountain de Edvard Grieg”. Creación

Rondo Alla Turca
 "Notas guía" W.A. Mozart
Adaptación: Erika Gutiérrez

The score for 'Rondo Alla Turca' consists of two systems of music. The first system is labeled 'Piano' and has a tempo marking of quarter note = 120. The second system is labeled 'Pno.'. Each system shows a treble and bass clef staff with musical notation and blue circles above the notes indicating guide notes.

Figura 3.12. “Notas guía” para el tema “Rondo Alla Turca de Mozart”. Creación propia.

En el reconocimiento de las “notas guía”, se aprovechará, para conectarlo con algunos ejercicios técnicos y de paso revisar: *flexibilidad, agilidad, peso, fluidez en los movimientos y disociación básica* que pueda tener el estudiante al tocar las “*notas guía*” que se le enseñen.

Cabe recordar que la partitura en este momento (como en la mayor parte de la aplicación) será para el profesor, atendiendo los objetivos de la propuesta. El ejercicio se propone así:

- ✓ El profesor canta las *notas guía* del tema (lo repite 3 veces. La primera y segunda sin marcar el pulso y la tercera marcándolo)
- ✓ Se pide al estudiante que cante las *notas guía*, (el profesor va marcando el pulso sí es necesario)
- ✓ El profesor canta y toca en el piano las *notas guía* con la sílaba *Pah.*, encima de un audio pregrabado donde suena la melodía del fragmento musical en piano (en todo este proceso no se le dice nombre de notas).
- ✓ Se le pide a el estudiante cantar e intentar ubicar las *notas guía*, dependiendo como le vaya al estudiante se reducirán las mismas.
- ✓ El profesor enseña el movimiento de brazo y muñeca para tocar las notas.
- ✓ Se tocan las *notas guía* utilizando un dedo por nota (se procura darle prioridad al dedo 3) cantando con la sílaba *Pah* al mismo tiempo.
- ✓ Se tocan las *notas guía* con el acompañamiento del profesor (presencialmente o en audio).

VALORACIÓN SOBRE COMPONENTE DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA Y EXPRESIVIDAD

- ✓ Se presenta al estudiante frente a las estaciones del arte.
- ✓ El estudiante escoge una estación sobre la cual realizará una interpretación de la pieza musical de su elección.
- ✓ Para ser expresivo es necesario procurar que el estudiante perciba las emociones y sensaciones que transmite una pieza. Para ello, se valora dentro de la expresividad, el nivel de percepción emocional mediante el juego de “El cajón de la emoción”

3.3.2.3.2. FASE DE IMPLEMENTACIÓN

ETAPA 1: ACERCAMIENTO Y EXPLORACIÓN

En la segunda Fase de la propuesta, se trabajará a partir de 3 etapas: para esta primera etapa, el objetivo será brindarle al estudiante un primer acercamiento (en el caso de iniciar de ceros) o simplemente fortalecer el acercamiento al instrumento mediante la exploración de éste, proponiendo diferentes ejercicios que aborden los siguientes contenidos así:

Ubicación Topográfica: Se brinda al estudiante un acercamiento a la ubicación del piano de manera divertida y lúdica. Se explora en la ubicación rápida de notas por saltos (progresivamente de 2das, 3ras, etc.), exploración y aprendizaje de patrones melódicos que se conecten con conceptos de manera implícita como inversión de acordes, pentacordios mayores y menores, progresiones y escalas, según el proceso de cada estudiante. Por ser una etapa explorativa, se introduce indirectamente al estudiante a diferentes conceptos como arpeggios, intervalos, inversiones, pentacordios y demás. Para más adelante dárselos a conocer teóricamente en la etapa de *desarrollo motriz, sonoro y expresivo*. así:

- ✓ Ubicación de teclas negras (grupos de 2) (grupos de 3) utilizando “*gusanitos*” para el grupo de 3 y “*peloticas*” para el grupo de 2.
- ✓ Ubicación de notas *FA* y *DO* en primera instancia, utilizando los “*fuzzies*” (A medida que el estudiante vaya avanzando se irá aumentando el nivel de dificultad para trabajar la ubicación rápida de otras notas en las sesiones posteriores).
- ✓ El cuento infantil y la analogía como recurso para ubicación de las notas:
 - Por equipos”: *Equipo de DO: do, do#, re, re#, mi; Equipo de FA: fa, fa#, sol, sol#, la, la# y sí.*
 - La nota *fa* como un patito feo que nadie le gusta mirar o recordar, “porque todos centran su mirada en el *do*”. De esta manera cada vez que se le pida al niño en sesiones posteriores la ubicación de esta nota, no se le dirá: ¿Dónde está el “*fa*”? Se le dirá: ¿Dónde está el patito feo?
 - El nombre de las notas para teclas blancas y teclas negras se presenta con la analogía de nuestros nombres y apellidos, el nombre real de las notas (do, re, mi...) para las

teclas blancas y el apellido (“sos” (sostenido) ó “mol” (Bemol) para las teclas negras respectivamente.

- ✓ Ubicación de terceras y otros intervalos de manera progresiva utilizando pegatinas lineales tipo *post-it* o bolitas de plastilina “fuzzies” o analogía asociada a el crecimiento del ser humano. Ej: *salto de bebé=salto de segunda, salto de niño pequeño = salto de tercera, salto de niño grande = salto de cuarta*
- ✓ **El Baile del Do:** Ubicación del *Do – re - mi* en 3 diferentes alturas: grave – medio y agudo. Por medio de un ejercicio del maestro *Juan Cabeza* en su libro *Divertudios*.
- ✓ Ubicación de grados conjuntos de a 3 o 4 notas, para facilitar la memorización, reconocimiento y ubicación de todas las notas con la canción infantil “Little Star”.
- ✓ Ubicación rápida de notas alteradas (llámense sostenidas o bemoles por medio de juego de *un minuto para ganar*). Se le asigna un listado de notas alteradas, las cuáles deberá ubicar de la manera más rápida en el lapso de un minuto. El reto es ubicar el mayor número de notas en ese tiempo con ayuda de bolitas de plastilina “fuzzies”.

Recursos:

- ✓ “Fuzzies” (pompones pequeños, personajes de 2 ojos elaborados a mano) ó plastilina.
- ✓ “Gusanitos” (para ubicación de teclas negras de a 3)
- ✓ Pegatinas en forma rectangular o de flechas
- ✓ Tarjetones de 2 colores como apoyo visual de la analogía sobre los dos “equipos”.
- ✓ Peloticas de rebote
- ✓ Analogías preparadas.

Movimiento Sonoro y Asociaciones Corporales: Desde repertorios que manejan la escala cromática y/o pentatónica como elemento principal. Se avanzará a un siguiente repertorio según la capacidad de cada estudiante. Los repertorios elegidos para esta primera etapa de la fase 2, son parte del método Safari mencionado anteriormente con adaptaciones de las letras al español:

- *I like bananas (Julie Kneer)*
- *Martians come to town (J. Kneer)*

- ✓ Se trabaja la ubicación y reconocimiento del movimiento sonoro en el piano a través del movimiento corporal mediante 2 temas: *“Martians to come”* y *“I like bananas”* así:

Martians to come:

- ✓ Exploración del movimiento sonoro a través de un **“cuento musicalizado”** creado sobre la pieza para piano *“Martians to come town”* de Julie Kneer. Mientras se relata el cuento, se enseñan los movimientos de brazos que representan momentos importantes de la historia, pero además el movimiento sonoro de la pieza.
- ✓ El cuento que se relata tiene que ver con el nombre del tema musical, en este caso se tratará de **“marcianos”**. Se crea una historia muy particular que no solo les da lugar a los personajes, sino ésta en provecho del movimiento sonoro. Es el caso de esta pieza, al tocar el primer compás en el piano, se evidencia la formación de una **“M”**, lo cual se aprovecha aún más para relacionar la **“M”** con el cuento a relatar, cantar y tocar. Se sugiere que se utilicen los dedos 2 o 3 para asimilar los movimientos de la muñeca, la postura de la mano sobre el teclado y el manejo del peso. Posteriormente, se le enseña a tocar la pieza con el paso del primer dedo sí el estudiante puede hacerlo fácilmente con el dedo 3 de cada mano.

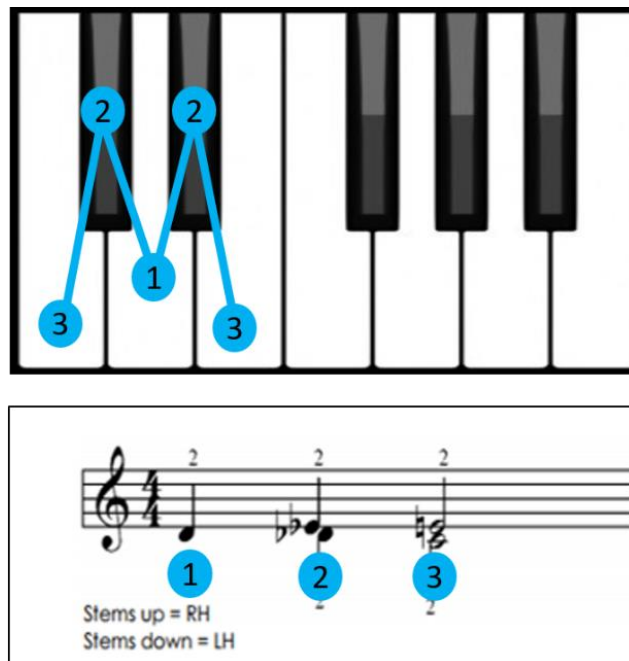


Figura 3.13. Dibujo de letra “M” en la pieza “Martians To come de Piano Safari”. Creación propia.

La premisa será que el niño pueda hacer música desde el primer momento.

- ✓ Una vez se relata el cuento, se procede a ponerle letra a la línea melódica del tema, haciendo referencia a la historia contada. De esta manera el cuento se convierte en una corta canción infantil así:

Martians Come to Town

Marching Julie Knerr

¿Dón - de.es - tan? ¿Dón - de don - de.es - tan?

Stems up = RH
Stems down = LH

3 Nos pe - lea - mos , nos pe - lea - mos y ca - í - mos

Figura 3.14. Adaptación de pieza para piano “Martians To Come” en canción infantil. Tomado de Piano safari por Julie Kneer (s.f.).

Los movimientos corporales que se proponen para el *Cuento Musicalizado* de “**Martians to come town**” de **Julie Kneer**. son:

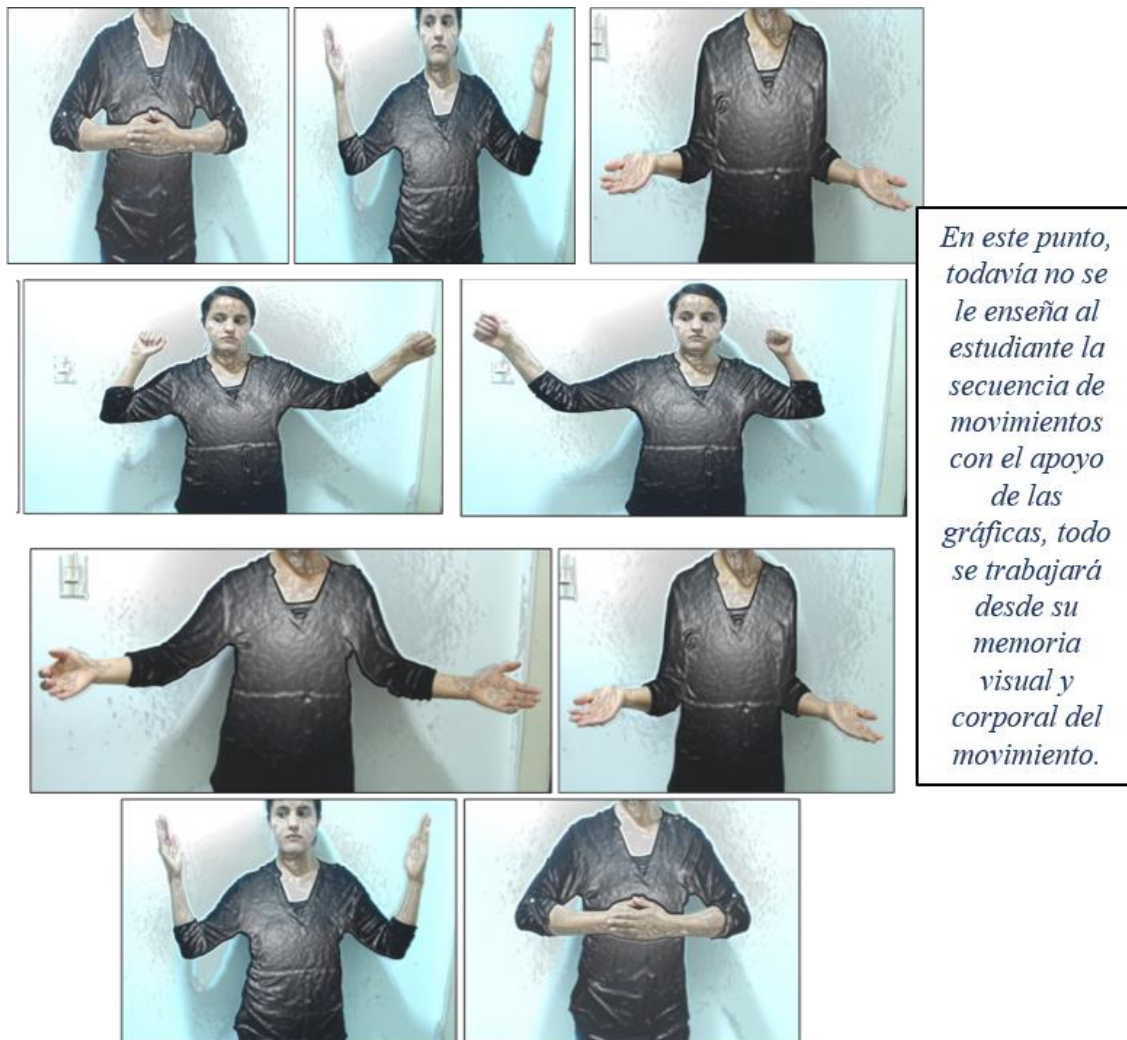


Figura 3.15. Movimiento corporal para cuento musicalizado de “Martians to come”. Piano Safari. Creación propia.

- ✓ Para ambos temas, se propone realizar una **“Asociación visomotora”** para identificar el movimiento cromático entre las teclas negras y blancas. Que después se traslada al movimiento corporal. Para el tema de **“Martians to come”** el apoyo visual será:

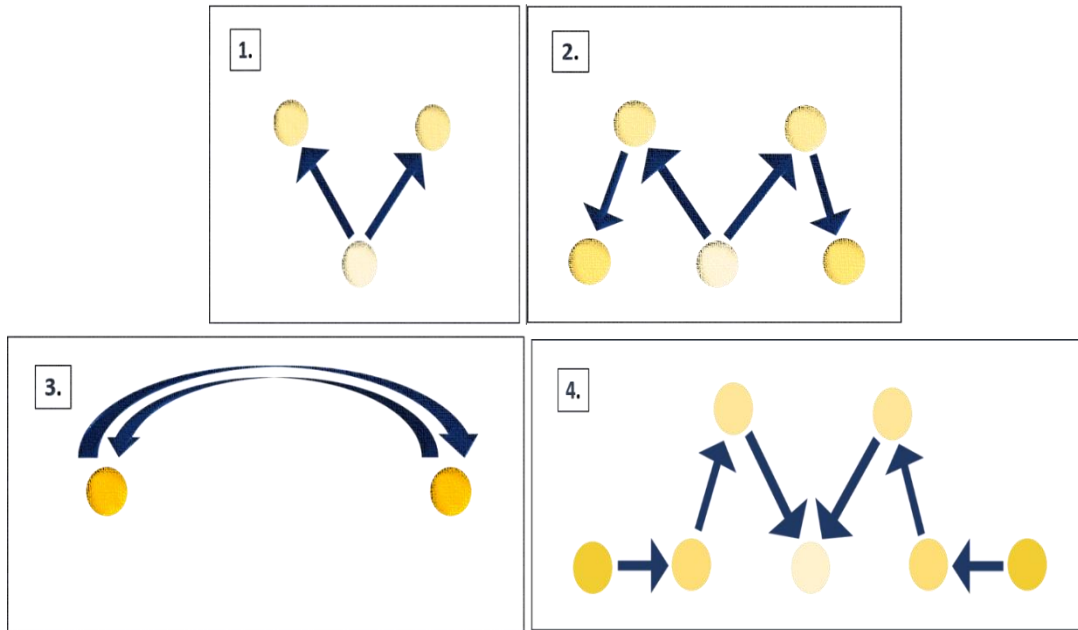


Figura 3.16. Recurso visual para asociación visomotora de: “Martians To Come. Julie Kneer”. Creación propia.

De igual manera todos los recursos se enfocarán en poder reforzar que el estudiante se ubique y desplace cromáticamente en el piano. En el caso de las representaciones gráficas serán de los últimos recursos a abordar, y no se hará desde la partitura, sino desde representaciones variadas mediante las cuales se interprete el movimiento sonoro.

I like bananas:

I Like Bananas

Energetically Julie Knerr

Stems up = RH
Stems down = LH

Quie-ro ba-na-nas i-gual queun-mo-no Quie-ro ba-na-nas Yum! Yum! Yum!

Quie-ro ba-na-nas i-gual queun-mo-no Quie-ro ba-na-nas Yum! Yum! Yum!

1. Repeat 8va 2. Yum! Yum!

Figura 3.17. Adaptación de pieza para piano “I like bananas”. Piano Safari (s.f.)

- ✓ A partir de la analogía se explica cuáles son las distancias más pequeñas en el piano, denominados *pasos chiquitos* con los “fuzzies” para el niño.
- ✓ Se enseña como **canción infantil** el tema *I like bananas*, considerado un primer recurso para abordar esta pieza. El tema se adaptó al español. En esta pieza se pueden utilizar los dedos 2 y 3.
- ✓ Se enseña la representación del movimiento sonoro, moviendo los brazos de arriba-abajo representando el ritmo del movimiento cromático que se repite siempre entre cada 2 notas.

Cada didáctica se va sumando como recurso de enseñanza, no se podría dar un orden de uso estricto, pues el orden dependerá de las necesidades de aprendizaje que se vean en el proceso para cada estudiante. Dentro del abordaje de este tema, se sugiere abordarlo así:

- ✓ Utilizar las sílabas “bla” y “ne” para nombrar las teclas blancas y negras, como modelo cromático de mejor asimilación en el piano. Utilizando como recurso este lenguaje cromático, se vuelve a cantar la melodía cambiando la letra de la canción por “bla” – “ne”.
- ✓ Se propone hacer una **“Asociación Corporal”** con las extremidades inferiores sobre la línea Melódica de **“I like Bananas. Julie Kneer”**, utilizando un “tapete de piano gigante”, sobre el cual

deberán “bailar” el movimiento cromático. Se recomienda usar el dedo 2 o 3 de cada mano, para asimilar mejor la posición de la mano sobre el teclado, el movimiento de muñeca y el peso.



Se recomienda pedir al estudiante seguir utilizando el *lenguaje cromático* con las sílabas “bla” y “ne”, sobre la melodía del tema mientras hace el movimiento corporal sobre el tapete de piano.

- ✓ Para este tema, se propone tener un apoyo visual así:

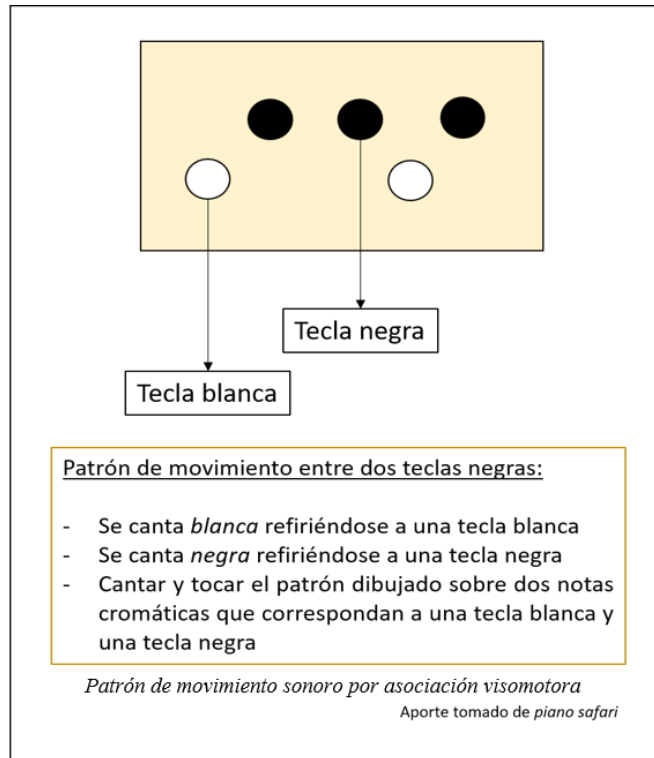


Figura 3.18. Recurso visual para asociación visomotora de: “I like bananas. Piano Safari”. Creación propia.

Recursos:

- ✓ El cuento y las analogías
- ✓ La canción infantil
- ✓ “Fuzzies” como representación de los personajes en el cuento.
- ✓ Movimiento corporal (correspondiente a cada tema) aprendido
- ✓ Tapete gigante de piano
- ✓ Fichas de representación gráfica del movimiento sonoro como “apoyo visual” para el estudiante.

Enriquecimiento Musical: Este ejercicio consiste en enriquecer musical, cultural, expresiva y afectivamente al estudiante, a partir de la escucha de música contrastante en diferentes formatos como: Orquesta, piano, piano y voz, cuartetos de cuerdas, coros, etc., estimulando así su gusto musical. Además,

también se aprovecharán dichos espacios para enriquecerlo de los contextos sociales y culturales en los que surgieron dichas obras. De esta manera se sugiere trabajar así:

- ✓ Al inicio o fin de clase, se invita al estudiante a atender, escuchar el o los temas musicales elegidos para la clase, sin importar que estos se vayan a abordar o no más adelante.
- ✓ Dentro de los temas a presentar, se sugiere utilizar música de su contexto, (según información arrojada en la entrevista sobre contexto sociocultural, que tenga adaptaciones al formato instrumental de piano u otros), la canción infantil, música clásica, colombiana, jazz, y géneros contrastantes que enriquezcan su banco sonoro interno y contribuyan a generar un nivel mayor de apreciación a la música.
- ✓ Se recomienda generar estimulación y movimiento corporal al estudiante, paralelamente a la escucha, con movimientos libres o sugeridos por el maestro, que le ayuden a sentirse confiado en su habilidad de expresividad.
- ✓ Se proponen ejercicios de baile y movimiento para estimular la comprensión musical desde la percepción musical del cuerpo, con patrones ritmo-melódicos que tengan variedad del *carácter* de la música, por ejemplo: *una marcha, un vals, una danza*, etc.
- ✓ Ejercicios de percepción auditiva de intervalos, como por ejemplo una Marcha (Intervalo de 4J), un vals en tonalidad menor (intervalo de 2m) y piezas en *Alegre Cantábile* (para intervalos de 5J). Asociando un movimiento corporal y analogía a cada intervalo.

ETAPA 2: DESARROLLO MOTRIZ, SONORO Y EXPRESIVO

Habiendo trabajado insistentemente las habilidades de ubicación, reconocimiento y exploración del instrumento en la etapa 1: *Acercamiento y exploración*; ésta segunda etapa se enfocará en fortalecer interdisciplinariamente las diferentes habilidades que, para esta propuesta, se consideran de igual importancia potencializar en un proceso de enseñanza del piano.

La propuesta de trabajar estas habilidades, surgen a partir de los resultados de la *fase diagnóstica* y la *fase de exploración y acercamiento*, donde se evidenciaron falencias comunes entre los participantes, en cada una de las 5 categorías analizadas. De esta manera se propone un proceso de fortalecimiento 1) Atencional

y Motriz, 2) Auditivo, 3) Coordinación fina 4) Intrapersonal e 5) Interpersonal (este último se analizará en la *fase de proyección*, pues, aunque se trabajan algunos aspectos desde esta fase, es en las últimas sesiones donde se desarrolla con mayor intensidad.

1) Fortalecimiento Atencional y Motriz

Se proponen ejercicios para hacer un calentamiento muscular grueso (movimiento de cuerpo completo, cabeza, tronco y extremidades). Se tendrá como fondo musical uno o dos fragmentos musicales como trabajo paralelo al trabajo de *enriquecimiento musical* de la fase anterior.

El objetivo será estimular la neuromotricidad asociada al canto según algunos ejercicios prácticos sugeridos del método BAPNE, abordando 3 grados de dificultad así:

- ✓ **Secuencia 1:**
 - ✓ Manos: pulso y Voz: Melodía
 - ✓ Manos: pulso - Voz: Melodía – Pies: marcha con el pulso alternando pies
- ✓ **Secuencia 2:**
 - ✓ Manos: primera división del pulso y Voz: Melodía
 - ✓ Manos: primera división del pulso – Voz: Melodía – Pies: marcha con el pulso alternando pies
- ✓ **Secuencia 3:**
 - ✓ Pies: Pulso – Manos: Contratiempo – Voz: Melodía
 - ✓ Pies: Pulso con desplazamiento en cuadrado – Manos: Pulso en pares o impares y división del pulso en impares o pares. – Voz: Melodía.

Se propone el uso de las rimas, basado en fortalecer los procesos de lenguaje, que ayudan a su vez a fortalecer las **redes atencionales y de memoria**. El uso de las rimas obedece al aporte que hace *Tamara Chubarovsky* sobre el tema en educación infantil, se propone inicialmente el uso de 3 rimas, ubicadas en el *Anexo A. Rimás de Tamara Chubarovsky*.

2) Fortalecimiento Auditivo

Imitación: Consiste en el trabajo básico de aculturación, basado en tratar de cantar imitando lo que escuchó. Se propone invitar al estudiante al ejercicio utilizando otra vez el recurso de la *analogía*.

Pidiéndole al estudiante que confíe en sus **oídos** como si fuera el conductor del “*viaje de la música*”, donde las manos y dedos son los pasajeros guiados por el conductor. Invitándole a que el *viaje* no puede parar, lo cual dependerá precisamente de un trabajo en equipo entre el conductor y los pasajeros.

Exploración Auditiva: Crear melodías muy cortas, a partir de las necesidades que se vean en el estudiante, frente a mejorar su capacidad de percepción auditiva. Estas se pueden enfocar en trabajar elementos básicos para el buen desarrollo auditivo, como: Diferenciación entre agudos y graves, diferenciación de timbres, reconocimiento del sonido ascendente, descendente, repetido y la diferenciación de intervalos de 3m y 3M, 4J, 5J y 8J.

Dibujo rítmico y melódico: Esta propuesta ya ha existido, y ha sido una propuesta muy dinámica que hace parte de los procesos de *Pre-grafía* dentro de la iniciación musical. En esta oportunidad, se propone un juego que comparte elementos similares a esta propuesta; que guíe al estudiante a un proceso de audición consciente, donde deberá dibujar una línea corta horizontalmente, representando el número de notas (una línea por nota) que se logren identificar de una línea melódica. Esto le ayudará a percibir en detalle y conscientemente la línea melódica a trabajar. El juego se llama “*el ahorcado*”, y se sugiere enseñarlo al estudiante así:

- ✓ Hacer una primera escucha de la melodía
- ✓ Tener lápiz y papel a la mano antes de escuchar por segunda vez la melodía. Cuando la melodía suene por segunda vez, el estudiante deberá marcar una línea en el papel, según vaya percibiendo la frecuencia rítmica de la misma.
- ✓ El estudiante cantará la melodía, hasta donde se acuerde.
- ✓ La volverá a cantar (con derecho a escucharla de nuevo), pero aumentando la duración de cada nota que recuerda. Mientras la va entonando, explorará en el piano (a partir de las notas opcionales dadas por el profesor) cuál podría ser la nota que está cantando.

- ✓ A medida que vaya encontrando las notas de la melodía en el piano, las irá escribiendo en las líneas del “*ahorcado*”. Por cada desacierto de nota, se dibujará una parte del cuerpo del ahorcado.

Una segunda actividad creada que se sugiere es el “*Juego del espejo*”, la cual consiste en que el estudiante asocie las frases de una melodía a movimientos corporales que representen el movimiento sonoro y que contengan elementos previos y en común de coordinación motriz gruesa. Estos movimientos serán presentados por la profesora e imitados por el estudiante; cada propuesta de movimiento debe cumplir la condición de asociarse fácilmente a la coordinación fina, y al trabajo real en el piano con cada pieza, estudio o repertorio (similar al ejercicio de *movimiento sonoro y asociaciones corporales* con la pieza *Martians to come*).

“Aculturación”: A partir de las piezas trabajadas hasta el momento con el estudiante, el profesor creará melodías cortas (patrones ritmo-melódicos) con variaciones en métrica, modo, articulaciones o dinámicas, que le ayuden al estudiante a experimentar, explorar y enriquecer su oído y memoria musical a partir de la escucha, el canto y el piano:

- ✓ Los patrones ritmo-melódicos deben contener en su diseño compositivo, estructuras y elementos similares al repertorio final de trabajo, estas se crean a partir de las necesidades específicas de cada estudiante frente a su repertorio, pero siempre procurando que el estudiante experimente música nueva en modos, ritmos, métricas, dinámicas, etc.
- ✓ Una vez creado y grabado el patrón, se le presenta al estudiante parte del patrón en clase, junto a un *apoyo visual* correspondiente al registro y rango topográfico del piano, con el cuál el estudiante explorará el piano hasta encontrar el patrón a oído.
- ✓ El profesor medirá que tan fácil o difícil resulta el ejercicio para el estudiante, y correspondientemente decidirá el trabajo que le dejará en casa.
- ✓ Para el trabajo en casa se entregará el patrón en formato *mp3* al adulto responsable del estudiante, dado que, con su ayuda el estudiante podrá alimentar más su memoria musical a partir de la frecuencia con la que escuche los patrones.
- ✓ Se recomienda indicarle al estudiante el paso a paso del trabajo con los patrones así:
 - Escuchar de una a tres veces el audio de la miniatura

- Cantar lo que recuerde con la primera escucha
- A partir de las notas señaladas en el *apoyo visual* de la *miniatura*, explorar en el piano con dichas notas hasta encontrar la melodía de la *miniatura*.
- En caso de que el estudiante maneje el nombre de las notas, puede escribir la secuencia correcta de las mismas, como apoyo a su memoria. De lo contrario, podrá relacionar las notas con el recurso de la *analogía* y para ello necesitará del apoyo y creatividad del maestro.

3) Fortalecimiento de Coordinación Fina

Psicomotricidad fina: Se proponen los siguientes ejercicios, con el objetivo de hacer un calentamiento del aparato motor a trabajar: los dedos. Estos ejercicios se toman del método BAPNE, en su propuesta de ejercicios sobre psicomotricidad fina, evidentemente estos ejercicios también podrán utilizarse al tiempo para el *fortalecimiento atencional*, y funcionan perfectamente para el inicio de una clase.

- ✓ **Secuencia 1:** Cruzamiento
 - ✓ Se realiza entrecruzamiento del dedo índice en ambas manos + Melodía (+ Pulso en pies)
 - ✓ Se realiza entrecruzamiento entre los dedos 2, 3 + Melodía (+ Pulso en pies)
- ✓ **Secuencia 3:** Rotación
 - ✓ Se combina el entrecruzamiento de los dedos de ambas manos mientras giran entre ellos hacia adelante y hacia atrás (2, 3,4...) + Melodía (+Pulso en pies).
- ✓ **Secuencia 4:** Disociación manual:
 - ✓ Ejercicio 1: una mano se abre completa mientras la otra señala con el dedo índice hacia arriba (*Véase*) + Voz: Números y/o Melodía

- ✓ Ejercicio 1 + Pulso en pies ó con esquema de $\frac{3}{4}$ ó $\frac{4}{4}$ (como se propone en la etapa *diagnóstica*).
- ✓ **Secuencia 5:** Alternancia de dedos
 - ✓ Se realiza un cuadro entre los dedos 1 y 2 de ambas manos (*Véase*) + Voz: Melodía
- ✓ **Secuencia 6:** Precisión
 - ✓ Se le indica al estudiante una parte del cuerpo (ojos, nariz, boca, orejas, etc.) que debe tocar con un dedo sea mano derecha o izquierda, así se trabajará el esquema corporal y la lateralidad.
 - ✓ Se le indica al estudiante una nota que debe tocar con un solo dedo según indique el profesor.
- ✓ **Secuencia 7:** Simbólica
 - ✓ A través del movimiento de nuestros dedos se puede imitar el movimiento de un animal, persona, cosa, etc....que ayuden a interpretar el contexto temático de una canción.
 - ✓ Se sugiere en este punto combinar los ejercicios trabajados en las diferentes secuencias, aumentando el nivel de dificultad mientras se canta la melodía.

Memoria melódica y muscular: Se trabajará la sonoridad y expresividad a partir de la memoria melódica que vaya desarrollando cada estudiante. Una vez cumplidos los objetivos básicos de memoria musical de una obra o pieza, se enfocará el trabajo de memoria muscular a partir de: 1) estudios (*Divertudios*) y 2) Repertorio, asignados según la particularidad de cada quien. El objetivo será introducirlos a las posibilidades expresivas de la música en el piano, como lo son las articulaciones: *stacatto*, *legatto* y *portatto*, las dinámicas: *piano*, *forte*, etc., y el sonido propio del instrumento que respondan al dominio muscular: *movimiento de muñecas*, *peso*, *relajación*, etc. que vaya obteniendo cada estudiante, según su constancia de estudio.

- ✓ Se propone realizar un trabajo de estudios para piano, sobre el aporte del maestro Juan Cabeza, como referente importante de aporte al presente trabajo (*véase antecedentes y análisis de entrevistas*).

- ✓ Se tomará como base el libro 1 de esta colección, como trabajo paralelo a la (s) obra(s). En caso de necesitarse, se harán las variaciones pertinentes a cualquiera de los estudios para poder empalmarlo más adelante con el trabajo de la pieza musical elegida.
- ✓ El trabajo de los siguientes estudios se apoya interdisciplinariamente en las otras categorías, pero especialmente en la categoría de *fortalecimiento auditivo- Dibujo rítmico y melódico y patrones ritmo melódicos*.
- ✓ El profesor utilizará las siguientes herramientas didácticas que ayuden a comprender mejor la forma completa del estudio.
 - ✓ *Ponerle letra a la melodía*
 - ✓ *Crear una historia*
 - ✓ *Escoger cuáles son las percepciones emocionales que mejor correspondan*
 - ✓ *Explorar el contorno tonal y rítmico original (nota de reposo, funciones armónicas, métrica, macropulso, micropulso y células rítmicas) a partir del movimiento corporal*
 - ✓ *Explorar las posibles variaciones de la pieza a nivel tonal y rítmico.*

Los *Divertudios* que se proponen tener como opción para el trabajo con los estudiantes, se pueden ver en el “**Anexo O. Principios técnicos para la enseñanza de algunas piezas de *Divertudios Vol.1 Juan Cabeza. Creación propia*”**. tal; la elección de ¿cuál trabajar? dependerá de la habilidad del profesor para identificar las necesidades de memoria muscular, de audición y coordinación que presente el estudiante al abordar el repertorio. De esta manera, el trabajo del *Divertudio* tendrá un excelente aprovechamiento con el trabajo posterior de los repertorios:

El Repertorio: La elección del repertorio, no se hará bajo los parámetros de “sí la pieza u obra está lo suficientemente preparada para presentarse delante de otros”. Al contrario, dado que se considera la importancia de generar escenarios alternativos, es el profesor con ayuda de cada estudiante, quien debe escoger lo más valioso del proceso (incluyendo por supuesto los aspectos integrales) para poner en el *escenario*. Es decir, no poner en el escenario solo el resultado musical, sino también los resultados de aquellos aspectos motivacionales, emocionales, cognitivos, etc., en los que más se evidenció un progreso en el estudiante.

- ✓ Por ejemplo: Grabaciones hechas en casa o en clase, una historia creada por el estudiante representando lo que más le gusta de las clases y musicalizada por el profesor, un dibujo, o

cualquier tipo de arte por el cuál quiera representar lo que más le gustó (siempre acompañado de música).

Sí se quiere trabajar repertorios completos para *el escenario*, se recomienda dirigir el trabajo de los *patrones* en dirección a algunos temas de nivel de iniciación de las autoras del método safari en su sitio web. Siendo así, se referencia en el “**Anexo G. Repertorios sugeridos del método piano safari**”. los vínculos donde se puede previsualizar la partitura y el audio para cada pieza mencionada a continuación:

- ✓ Floating Snowflakes (Piano Safari)
- ✓ Keepsake Mill (Chee Hwa-Tan)
- ✓ ¿Where Go the Boats? (Chee Hwa – Tan)
- ✓ Valse Melancolique (Piano Safari)
- ✓ Shadows at Dusk (Piano Safari)
- ✓ Piney Woods Boogie (Piano Safari)

Asociación Visomotora: Actividad interdisciplinar con el eje de *fortalecimiento auditivo* en patrones ritmo-melódicos o *miniaturas*. Además de utilizar fichas para el rango de exploración auditiva, se propone la ubicación de pentacordios mayores y menores, escalas, acordes, arpeggios cortos, etc., a partir del **apoyo visual** (sin dar alguna explicación teórica frente a la construcción de cada elemento) así:

- ✓ Se propone el trabajo de los siguientes pentacordios, se podrán utilizar variables de cada uno, a partir de las posibilidades de los modos griegos. El uso de estas posibilidades se sugiere a partir de las necesidades propias de cada estudiante para abordar el repertorio.
- ✓ Las siguientes imágenes proceden del aporte de Juan Cabezas en su libro *cuaderno de piano 1*. Las otras, procederán de la creación que se deba hacer a los repertorios a abordar en cabeza del proyecto.

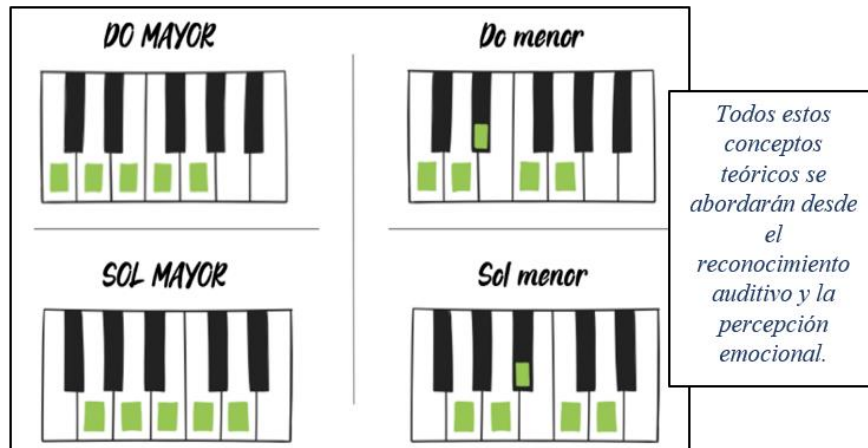


Figura 3.19. Pentacordios mayores y menores de Do y Sol (fragmento del libro “cuaderno de piano 1” por Juan Cabeza. 2019.

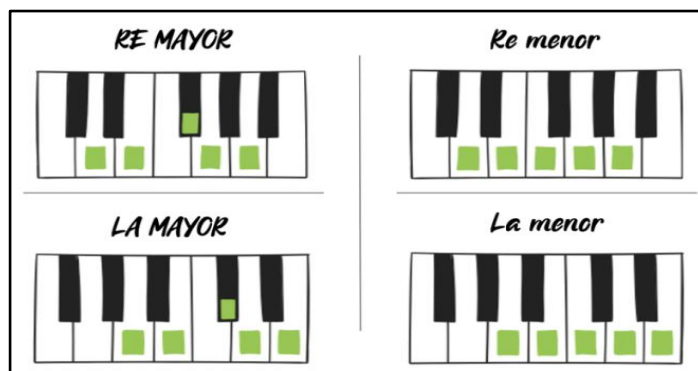


Figura 3.20: Pentacordios mayores y menores de Re y La. (Fragmento del libro “Cuaderno de piano 1” de Juan Cabeza. 2019.

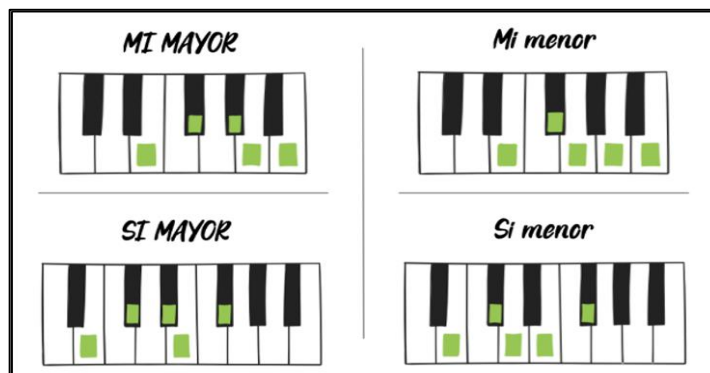


Figura 3.21: Pentacordios mayores y menores de Mi y Si. (Fragmento del libro “Cuaderno de piano 1” de Juan Cabeza. 2019.

- ✓ Se pueden conectar fichas para trabajar por partes alguna pieza, por ejemplo, el uso de la escala pentatónica de C y Cm, en el tema: “*Piney Woods Boogie*”.

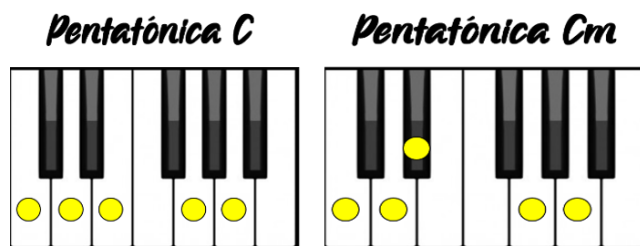


Figura 3.22. Ilustración de escala pentatónica mayor y menor. Creación propia.

Analogía de la técnica (principios básicos): Evidentemente la parte explorativa desde lo técnico se trabajará en todas las sesiones de la fase de implementación poco a poco. Sin embargo, se pueden trabajar algunos elementos desde la primera sesión de la fase de implementación.

- ✓ Postura Corporal: Fichas con imágenes que muestran postura correcta en la espalda, la palma de las manos, y la firmeza de los dedos, comparándolos con elementos de la cotidianidad.
- ✓ Peso: Se juega a imitar al oso, porque es un animal pesado, de esta manera se va reconociendo el peso propio que viene del brazo y su flexibilidad.
- ✓ Flexibilidad en las muñecas: *juego de marioneta*, se agarrará la muñeca del niño de una bufanda o telón delgado, el estudiante hará el rol de “marioneta” y el profesor será el titiritero que moverá las muñecas del muñeco.
- ✓ Notas *portatto*: Ficha de: *firmeza de dedos + juego del oso + juego de marioneta*
- ✓ Notas *legatto* (2): *firmeza de dedos + juego del oso que se vuelve marioneta*

Al trabajar las articulaciones: *portatto*, *legatto* y *stacatto*, se propone enseñarlas desde las herramientas analógicas que permitan la comprensión y aprehensión de estos. Conectando cada habilidad técnica con una forma de expresión pianística que puede brindar un abanico de percepciones emocionales en el ser humano.

4) Fortalecimiento Interpersonal

Reconocimiento de Roles: La comunicación en el aula es clave como herramienta para dar lugar a que el niño reconozca el rol de autoridad de su profesor, sin caer en el autoritarismo. Pues puede caerse en el error de los “roles extremos del docente”, donde el profesor se convierte ó en el *profesor amigo*, con el que todos juegan, pero cruzados los límites el profesor pierde la voz de mando frente a los niños y se dejan de cumplir los objetivos y logros propios de la educación musical; ó se convierte en el *profesor verdugo*, al que todos los niños obedecen por temor, y aunque se llegan a cumplir los logros a nivel de destreza y musicalidad, se pierde el sentido cálido que debería tener para un niño su clase de instrumento.

Pensando en esto, se proponen 2 principios de comunicación con los niños, sugeridos por la pedagoga musical *Tamara Chubarovsky*:

- ✓ **Frases Cortas y Claras:** En palabras de *Tamara Chubarovsky* el profesor debe conciliarse con su capacidad de decir frases claras, sin tonos que no concuerden entre la palabra y la intención de lo que se dice.

Por ejemplo, al dar una orden con tono sarcástico, se está cometiendo un error grave, ya que el estudiante en realidad empezará a poner en duda nuestra seriedad al hablar. Así mismo se debe buscar la CLARIDAD entre la palabra, la intención y la EMOCIÓN, pues sí el profesor está enojado y pretende dar una orden que parezca “amable”, no lo logrará sí primero no regula su enojo. Es importante alcanzar un balance temperamental y emocional que perdure a través de la clase primeramente en sí mismo, para así ser COHERENTES con lo que pretendemos ver del otro lado.

- ✓ **Motivación:** Para el profesor de música hacer uso del recurso de imitación es algo recurrente en los procesos de aprendizaje, pues bien, es importante que, como docentes del área, tener en cuenta este principio se aplica a todo; el estudiante imitará no solamente la praxis musical sino además el ánimo e intención con la que lo esté haciendo. Por otro lado, es más fácil que el estudiante reciba una instrucción, sí al comunicar la instrucción no se habla imperativamente para el individuo sino como una acción que colectivamente sí o sí se va a realizar. *Ej:* No se dice: ¡*Toca esta parte de la canción!* (mientras el docente le mira esperando a que el estudiante actúe). Se dice: ¡*Vamos a tocar la primera parte de la canción!* (mientras el docente toca la primera parte de la canción). Desde este principio se propuso el “*juego del espejo*”, que consiste en invitar al estudiante a imitar exactamente al profesor, esto incluye: gestos, palabras, expresividad y tono de voz.

La empatía: El profesor de piano siempre debe buscar ser naturalmente empático con los niños, no de manera hipócrita, asumiendo actitudes y palabras que no nacen de la sinceridad. La capacidad de empatía que logre tener con un estudiante será consecuente al nivel de interacción y sociabilización con el mismo. En pro de ello, se propone incluir en las clases:

- ✓ El juego, que fácilmente se conecta con el trabajo de iniciación musical, del cual los referentes no son para nada escasos. El profesor de piano debe pensarse sobre repertorios musicales que tengan por objetivo la interacción con el otro y en esta medida darse la oportunidad del conocimiento mutuo en la clase.
- ✓ El diálogo: Muchas veces resulta más fácil interactuar con los niños más pequeños, que se dejan sorprender fácilmente por la fantasía de la imaginación. Pero no siempre es así cuando se trata de niño que ya casi pasará a la adolescencia. Ciertamente en medio de la cultura de entretenimiento y los medios de comunicación, que tratan de opacar la capacidad de los niños más grandes (10,11 y 12 años) de asombrarse, interactuar o ser lo suficientemente ingenuos para dejarse sorprender por recursos como el juego, es importante tener la herramienta del diálogo, que impulse e incite al niño a mirar al otro empáticamente y mirarse introspectivamente en función del otro.

Improvisación y creación: Esta vez, el ejercicio de la creación se dejará para el fortalecimiento interpersonal, a pesar de que es un ejercicio que incide en otros tipos de fortalecimiento, como la memoria musical, la audición, las habilidades intrapersonales, etc. Sin embargo, al ser el maestro el sujeto con quién continuamente está interactuando el estudiante, y, además, quien le estará ayudando a crear e improvisar, se considera importante este ejercicio con el fin de fortalecer las habilidades con el otro, generando con mayor facilidad un ambiente más amigable y de confianza entre sí.

Desde este punto de vista, se puede trabajar la improvisación y creación no solo a nivel musical, sino también así:

- ✓ Variaciones: (de letra, ritmo, melodía, final de frases)
- ✓ Diálogo Musical (pregunta – respuesta): Se pueden usar las piezas trabajadas o también piezas inventadas por el profesor para el trabajo de *pregunta – respuesta* en la música.
- ✓ Creación musical a partir de la creación literaria: A partir del uso de poemas, cuentos, fábulas o historias inventadas, invitar al estudiante a hacer uso de su imaginación.

3.3.2.3.3. FASE DE PROYECCIÓN (ESCENARIOS ALTERNATIVOS)

Fortalecimiento Intrapersonal

Recursos de motivación extrínsecos:

- ✓ Se propone realizar un “*juego de premios*”, para registrar los avances que cada uno de los participantes tendría a lo largo del proceso. Se establecieron unas reglas de juego, que se dieron a conocer a todos los participantes:

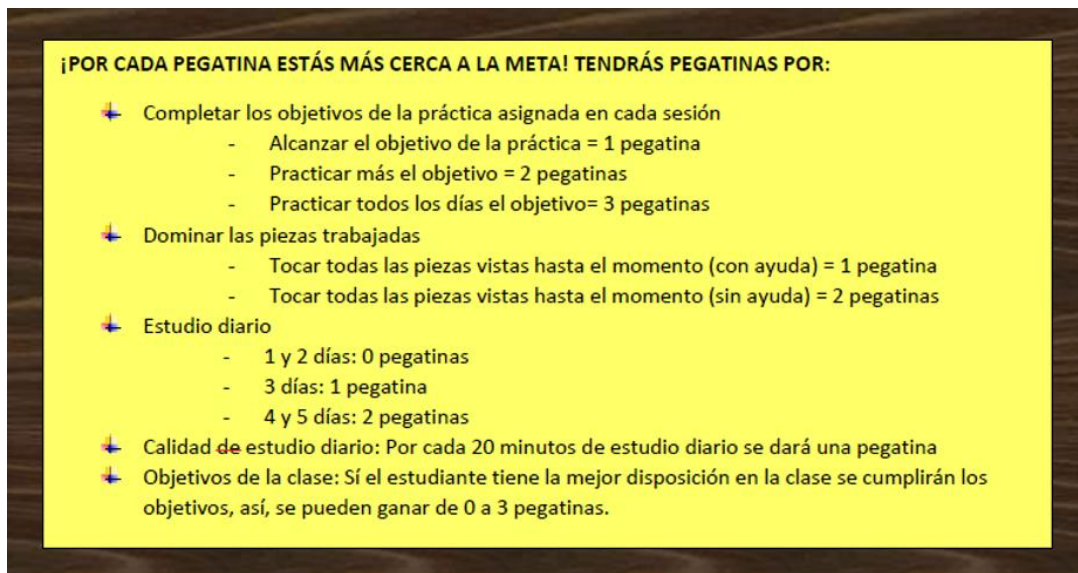


Figura 3.23. Juego de Premios. Parte 1. Creación propia.

El avance de cada estudiante, de acuerdo con las reglas del juego, se registrarán en cada sesión a partir de la sesión que considere el profesor empezar, lo importante es que no se pase de la sesión no. 4 para el caso de aplicabilidad de esta propuesta.

NOMBRE	SESIÓN 1-2-3 y 4			
Estudiante 1				
Estudiante 2				
Estudiante 3				
Estudiante 4				
Estudiante 5				

Figura 3.24. Juego de Premios. Parte 2. Creación propia.

- ✓ El escenario: Se propone ir llevando al estudiante a reconocer la importancia en el músico de proyectarse en el escenario: *el recital ó el concierto*. Sin embargo, entendiendo que un teatro no es el único espacio viable dentro de las posibilidades existentes del escenario. Se sugiere a continuación el uso de escenarios alternos al *concierto o recital musical*.
- ✓ Muestras colectivas: El niño, junto a sus compañeros de clase, presenta no solo el resultado del repertorio trabajado, sino también las piezas, rimas, secuencias de motricidad, canciones, cuentos musicalizados etc. que se hayan abordado en su proceso. No hay un público por el cual se sientan intimidados, sus compañeros de clase son su público.
- ✓ Talleres Grupales: Al cierre de cada etapa culminada, se harán sesiones grupales que no evalúen de manera directa, sino indirecta el avance del niño en el piano y la música, a través de diferentes didácticas grupales que permitan evidenciarlo.
- ✓ Grabaciones: Se planea realizar grabaciones individuales y grupales, sin dar previo aviso al niño, que se tratará de la grabación para una muestra final. El profesor conforme al avance que vaya teniendo cada estudiante, decidirá en qué momento del proceso, realizar dichas grabaciones.

Recursos de Motivación Intrínsecos:

- ✓ El Disfrute Musical: Propiciar e incentivar a los estudiantes a volver al sentido afectivo que puede reforzar en ellos la decisión de aprender el instrumento por el gusto y satisfacción propia, que le brinda la misma música. Con el fin de recordarle el gusto natural del hombre hacia la música, se recomienda que el profesor se empape de repertorio infantil y de la música que rodea al estudiante para poder llevarlo nuevamente a ese disfrute musical.
- ✓ La Satisfacción por los Logros Alcanzados: Este recurso será la sensación innata que se provoque en cada estudiante, al percibirse a sí mismo en su desarrollo personal frente al aprendizaje instrumental. Pero esto vendrá como resultado de su constancia, disciplina, organización, y otros valores que deberá aprender a desarrollar, al principio tal vez por medios de motivación extrínsecos, que le permitan reconocerse en ello. Por eso el profesor desde el uso de recursos de motivación extrínseca, procurará que el estudiante pueda experimentar y medir para sí mismo el impacto interno que provoca el poder desarrollarse en el arte de tocar el piano.

3.4. DESARROLLO METODOLÓGICO

ETAPA C: APLICACIÓN Y DESARROLLO

Una vez terminado el diseño de la propuesta, se procederá a su aplicación, como un conjunto de 10 sesiones, 8 individuales y 2 grupales, en modalidad virtual y/o presencial (según la posibilidad de cada estudiante), con un número muestra de 3 estudiantes cuyas edades ponderan entre los 6-7 años. Las 10 sesiones se llevarán a cabo en un periodo de 2 a 3 meses, 1 sesión por semana. De cada sesión se llevará registro, mediante un diario de campo, con el fin de presentar los resultados analizados en este capítulo, en 3 partes: *Desarrollo de Fase Diagnóstica*, *Desarrollo de Fase de Implementación* y *Desarrollo de Valoración*.

El análisis de la última fase *Valoración*, se hará desde un análisis de los resultados grupales a diferencia de las sesiones anteriores.

3.4.1. DESARROLLO DE FASE DIAGNÓSTICA

Se propuso empezar el proceso por una fase diagnóstica, dividida en 5 categorías, con el fin brindarle al docente un acercamiento amigable con el estudiante y le pueda reconocer musicalmente. Así, la fase comienza por una entrevista al estudiante, simultáneamente al desarrollo de otras actividades para la valoración de componentes musicales. Estas preguntas fueron sobre: sus gustos en el arte, la música, los juegos, su tiempo libre, su contexto sonoro, su persona favorita, sus amigos, sus sueños, entre otros, indagando a su vez la frecuencia de escucha e interés que tiene de la música. El objetivo de estas preguntas fue demostrarle al estudiante como el docente se puede interesar en lo que es importante para él, sin importar la poca relación a simple vista que tenga con la clase de piano.

El solo hecho de mostrar interés por el estudiante, en cuánto a sus gustos musicales, de arte, familia, juegos, entre otras cosas cotidianas de la vida. Hace que el estudiante pase de percibir al maestro como una figura autoritaria y lejana, a alguien cercano de quién puede aprender. Las entrevistas de cada participante se encuentran consignadas en el *anexo: Encuesta sobre contexto sociocultural*, el análisis de los resultados obtenidos positiva y negativamente, sobre su aplicación, se describirá en la *tabla 6: Desarrollo de fase diagnóstica. Propuesta metodológica no convencional para la iniciación del piano. Creación propia*. Además de la valoración sobre las habilidades musicales, se propuso dentro de esta fase, revisar el nivel de interacción que tiene el niño con la música. Desde el nivel afectivo (a partir de sus gustos), ¿cómo puede impactarle ésta en su habilidad expresiva?, y su nivel de percepción emocional, desde su habilidad para traducir la música en emociones: *Valoración sobre apreciación artística y expresividad*.

Hernández, (2015), p.66 cita:

El diagnóstico pedagógico no debe verse como una acción unilateral y terminal por parte del docente, sino como una práctica que va a guiar su enseñanza, en función de la información obtenida sobre los aprendizajes que poseen los estudiantes y las situaciones que se dan en torno de lo que pueden seguir adquiriendo. (Castillo S. y Cabrerizo J, 2005).

Sin lugar a duda, el diagnóstico ha sido una de las herramientas más usadas en el ámbito educativo, se considera una herramienta fundamental e importante para elaborar un plan de trabajo adecuado que permita los objetivos propuestos. Permite al docente tener un panorama inicial del sujeto con el que estará interactuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser una manera de reconocer al sujeto

como aquel que cuenta con saberes, habilidades y capacidades propias y que no es un ente vacío. El diagnóstico va más allá de evaluar variables cognitivas e intelectuales, puede dar cuenta de la subjetividad del sujeto, su contexto y las inteligencias múltiples que le diferencian. Todo esto, trasciende la dimensión racional del hombre, y hace que el docente pase de considerar su quehacer como una labor superficial de transmisión de conocimientos, a una labor de acompañamiento, basada en principios de orientación pedagógica que aporten al estudiante en su construcción como persona.

Claramente, en el ámbito educativo musical, el diagnóstico ha sido la herramienta fundamental para poder iniciar a un proceso formativo profesional del área; se hacen audiciones de todo tipo, con jurados como los evaluadores del talento y las capacidades de destreza musical e instrumental del estudiante. Lo cual condiciona al sujeto en una predisposición para “ser el mejor” y esto no siempre garantiza un panorama real de su nivel de aprehensión musical y mucho menos de otros elementos que le construyen como sujeto. Este modelo diagnóstico musical, particularmente se concibió gracias a la necesidad de los estándares de educación superior, como parte de las pruebas de admisión que se debían aplicar a los aspirantes de carrera. Aun así, en los espacios de educación informal, no es común que se realicen este tipo de ejercicios ordenada y planificadamente dentro de la labor docente de música.

Quizás, en los espacios de enseñanza instrumental el común denominador sea pedirle al estudiante que interprete la última obra o pieza musical trabajada, junto a posibles elementos técnicos que le acompañan como escalas, arpeggios, acordes, entre otros. Y puede parecer suficiente para el docente, el resultado del momento, además de pasar desapercibido de tener un panorama contextual del estudiante.

Partiendo de la premisa que, Hernández. (2015) “el diagnóstico pedagógico no sea el arte de descubrir o interpretar los signos de una enfermedad” (p. 67), sino más bien, de descubrir al sujeto y tomar provecho de sus fortalezas y aún debilidades. En pro de su desarrollo personal como un ser autónomo, consciente de sí mismo y de su entorno, y que puede anclar esto a su formación artística musical. Se consideró indispensable tomar la aplicación de una *fase diagnóstica*, que no diera preaviso al estudiante de ser sometido a un tipo de examen, sino que, dentro de un ambiente sereno, se le pudiera invitar a participar de diferentes actividades y ejercicios como parte normal de la clase.

Es así, cómo se desarrolló la aplicación de esta fase, a partir de la propuesta expuesta en el capítulo 2.4. *Diseño de propuesta/fase diagnóstica* del presente trabajo. En total, se consideraron importantes 5 componentes diagnósticos que su vez se presentan como estrategias didácticas a analizar, así: 1. *Entrevista sobre contexto sociocultural*, 2. *Componente rítmico*, 3. *Componente de Coordinación*, 4. *Componente Melódico* y 5. *Expresividad artística y Percepción emocional*. Para esta fase, se analizó el alcance aplicativo que resultó de cada estrategia y componente de manera general, con algunas excepciones

específicas a resaltar. Los resultados por estudiante se encuentran en el *Anexo L: Diarios de Campo sobre la aplicación de la propuesta en muestra poblacional 2. /sesiones 1 y 2. xls)*

FASE DIAGNÓSTICA				
Número de Sesiones	Dos (Sesión 1 y 2).			
Análisis de Estrategia		Participantes		
		Estudiante 1: Alejandro (6 años)	Estudiante 2: Joshua (7 años)	Estudiante 3: Isabela (6 años)
Entrevista sobre Contexto Sociocultural	Aspectos Positivos	<ul style="list-style-type: none"> * Funcionó muy bien para “romper el hielo” con <u>todos los estudiantes</u>. * La estrategia logró dar un panorama de análisis del estudiante como sujeto, en 3 categorías (descritas al final de esta tabla). <ul style="list-style-type: none"> * Permitió generar un ambiente amigable y de confianza. * Fue útil para darse cuenta de ciertos aspectos de inseguridad reflejados en sí mismos o en su relación con otros. * El buen uso de las herramientas digitales funcionó excelente, al generar interactividad y juego. * Fue útil para reconocer que en general, en estas edades, el niño no es consciente de su necesidad por la música. * Resultó totalmente adecuado para identificar el gusto y fortalezas del estudiante por otras artes, y esto en función de un mejor aprovechamiento de las clases. 		
	Aspectos Negativos	<ul style="list-style-type: none"> * No se logró que los niños identificaran sus fortalezas y debilidades. 		
Valoración sobre Componente Rítmico	Aspectos Positivos	<ul style="list-style-type: none"> *Muy útil para valorar la destreza en habilidades rítmicas por diferentes grados de dificultad. *El ejercicio resultó como motivador intrínseco, al llevarlos a interactuar desde sus cuerpos, con música muy atractiva para ellos desde el principio. 		
		<ul style="list-style-type: none"> * Se evidenciaron las dificultades rítmicas del estudiante (movimientos muy rígidos, muchas tensiones en el cuerpo) * Resultó un ejercicio muy motivador para él. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se evidenciaron muchas habilidades rítmicas en todos los temas musicales (capas, micropulso, macropulso y patrones). * Se evidenciaron problemas de tensión en el movimiento de los pies que impedían ejecutar el ritmo percutido. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se evidenciaron muchas habilidades rítmicas en todos los temas musicales. * Se evidenciaron habilidades de relajación y naturalidad corporal para percutir los ritmos.
	Aspectos Negativos	Ninguno.		
Valoración sobre el		* Evidenció debilidades en	* Se evidenció que no presenta mayor	* Se evidenciaron habilidades de coordinación entre manos,

Componente de Coordinación	Aspectos Positivos	<p>ejecuciones motoras como: el desplazamiento, la coordinación entre manos y pies y la doble tarea.</p> <p>* Útil como indicador de cierto grado de inseguridad de sí mismo.</p>	dificultad en coordinar distintos segmentos corporales.	pies y estos en movimientos paralelos de lo cual no presenta inconvenientes.
		<p>* En todos se pudo evidenciar la facilidad con que podían coordinar el uso del dedo 3 en cada mano, y estos simultáneamente al entorno musical generado.</p> <p>* Se resalta la posibilidad que se brindó de interactuar con música de su interés de una manera sencilla pero cuidadosa al introducir con los estudiantes aspectos de la técnica desde la analogía y exploración (fase 2).</p>		
	Aspectos Negativos	<p>* La propuesta no fue diseñada originalmente para la virtualidad, esto hizo que se tuvieran que realizar ciertos ajustes en función de la modalidad virtual, los cuáles no fueron contemplados desde el diseño mismo de la propuesta.</p> <p>* No fue posible evidenciar algunos movimientos del estudiante o del profesor con exactitud en la modalidad virtual.</p>		
Valoración sobre Componente Melódico	Aspectos Positivos	<p>* En todos se evidenció un nivel de dificultad por retener al menos una frase completa, pues las confundían fácilmente.</p> <p>* Y en general todos retuvieron fácilmente las <i>notas guía</i> además de sentir que hacían parte de la buena música que estaba sonando.</p> <p>* Se evidenció la posibilidad de interactuar con música compleja desde el principio y lo mejor, desde su instrumento.</p> <p>* Resultó disfrutable para los estudiantes</p> <p>* Por medio del ejercicio de las <i>notas guía</i> se logró reforzar la memoria melódica, la concentración, la doble tarea (cantar y tocar).</p>		
		<p>* La propuesta logró evidenciar dificultades de afinación y niveles de inseguridad reiterativo.</p> <p>* Las debilidades de memoria melódica disminuyeron en el ejercicio de <i>notas guía</i>.</p>	<p>*Se evidenciaron habilidades de afinación y entonación.</p> <p>* El mejor tema entonado fue <i>the lion king</i>.</p>	<p>*Se evidenciaron habilidades de afinación y entonación.</p> <p>* El mejor tema entonado fue <i>the lion king</i>.</p>
	Aspectos Negativos	No se encontraron aspectos negativos en el ejercicio.		
Valoración sobre Apreciación Artística y Expresividad	Aspectos Positivos	<p>* Los ejercicios sobre <i>las estaciones del arte</i>, permitieron que los estudiantes pudieran reconocer la expresividad de la música de una manera más natural.</p> <p>* Asimismo, el ejercicio <i>el cajón de la emoción</i> les permitió darse cuenta del valor emocional de la música y empezar a reconocerla como tal en las sesiones posteriores.</p> <p>* Por último, el ejercicio de <i>apreciación musical</i> en diferentes estilos y obras permitió hacer un acercamiento entre el estudiante y la música desde la transversalidad con otras artes (dibujando, bailando, cantando o a veces creando historias).</p>		
	Aspectos Negativos	* No podían reconocer algunas emociones a partir de su nominación formal.		

Tabla 3.4. Desarrollo de fase diagnóstica. Propuesta metodológica no convencional para la iniciación del piano. Creación propia.

También se encontraron los siguientes hallazgos:

A partir de las 8 preguntas de la *entrevista sobre contexto sociocultural*, se hizo un análisis del estudiante en 3 subcategorías: *Intereses personales, Inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal*. Empezando por el análisis de la primera subcategoría (*intereses personales*), se resalta la importancia de haber utilizado este tipo de preguntas:

- * Al lograr más cercanía con el estudiante y reconocerlo en otros aspectos.
- * Al brindar un primer panorama sobre el sujeto detrás del estudiante y tomar provecho para enfocar el proceso en las necesidades identificadas.
- * La entrevista permitió ver que con el simple hecho de hacer preguntas fuera de la demanda académica acostumbrada, la disposición del estudiante hacia la clase y hacia el docente mejoraba positivamente.
- * Algunos estudiantes se mostraron sorprendidos, mostraban agrado y mayor empatía con el profesor al considerar que su maestro se podría interesar en otros temas aparentemente ajenos.
- * Los estudiantes extendían las conversaciones (aún los más tímidos o “brabucones”), lo cual generaba un grado mayor de confianza con la docente.
- * Se generó también un nivel de confianza y serenidad en la docente, al tratar con algunos niños que no siempre tuvieron la mejor actitud para iniciar.

EL estudiante, al no considerar indispensable invertir su tiempo libre (a esta edad) en escuchar música, más bien de mostrar interés generalmente por la música comercial o aquella que acompaña sus videojuegos y series favoritas, radica en el docente la responsabilidad de enriquecerlos musicalmente y expandir sus horizontes apreciativos de este arte. Debido a que aún estas, tampoco logran captar un interés apreciativo real, pues en estos casos la música resulta un elemento de menor relevancia frente a su primer interés por el medio de entretenimiento. De hecho, resulta más beneficioso para el desarrollo interpersonal del estudiante y maestro, conocer el entorno audiovisual y de entretenimiento del estudiante, a fin de fortalecer los vínculos afectivos de confianza y amistad. Los cuales resultan en recursos de motivación intrínseca, al cambiar la disposición y actitud del niño, generándole una imagen amigable de él.

Siendo los medios de entretenimiento, parte de la agenda diaria de los niños hoy, la tarea del docente que parte de los contextos sociales, deja de abarcar objetivos de contenido académico solamente, se rompe el paradigma del maestro como un “desconocido”. Incluso, se puede llegar a acompañar un tiempo de calentamiento muscular con la música de sus series (el más audaz podrá anclar esta música al contenido

académico), subir el ánimo del estudiante (o del mismo docente cuando no se tiene la mejor disposición para empezar la clase), comentando algo divertido de un capítulo visto, o llegar a conectar elementos artísticos de estos medios para abordar una obra.

El uso de músicas no académicas como repertorio de enseñanza, debe hacerse de una manera responsable pedagógicamente, evitar que se conviertan en el objeto de estudio, más bien en un recurso pensado para un fin específico (ubicación topográfica, motivador extrínseco, fortalecimiento rítmico, memoria melódica, diferenciación del macropulso o micropulso, fortalecimiento auditivo, etc.). El mejor camino será la adaptación que el profesor pueda hacer de estos repertorios, a partir del objetivo que quiera alcanzar con él, cuidando la secuencia de dificultad que correspondan al proceso particular del niño.

La segunda y tercera categoría de análisis, *inteligencia intrapersonal* e *inteligencia interpersonal* se tomaron a partir de 6 preguntas que indagaban sobre su nivel de interacción con el otro, con sus amigos, sus personas favoritas, y sobre sí mismo, como sus fortalezas, debilidades y sueños (como parte de reconocerse a sí mismo). La habilidad que le permite a un individuo comprender con realismo quién es y qué quiere, no solo desde un aspecto racional, sino desde la comprensión de sus emociones, se denomina habilidad intrapersonal. En este ejercicio, se pueden realizar algunas aproximaciones al respecto.

En primer lugar, se evidenció que no se obtuvieron las respuestas esperadas, en primer lugar, porque el niño promedio no sabe cómo responder a este tipo de preguntas, por ejemplo, lo que más le gusta de él, sus anhelos o sueños más grandes. Aun cuando un niño se muestre introvertido en este tipo de ejercicios, se pueden seguir generando estos espacios dentro de la clase, para ayudarle a reconocerse a sí mismo, teniendo en cuenta que esto le ayudará más adelante a reconocer sus gustos musicales y artísticos, encontrando así su propia motivación de aprendizaje.

En el *componente melódico*, se evidenció que todos los participantes de la fase presentaron niveles de distracción y desatención de escucha con frases melódicas que superaban los 4 compases, lo que indica que el problema radicó en utilizar líneas melódicas muy largas. Ahora bien, a pesar de esto, se evidenció que la habilidad de atención y memoria promedio de los participantes es regular, teniendo en cuenta, además la habilidad de afinación. Esta, parecía más cercana en todos, sin embargo, el objetivo nuevamente era revisar la capacidad de atención y memoria, en otras palabras, la habilidad para atender a un estímulo auditivo. De esto se hablará dentro del desarrollo de la fase de implementación.

Por otro lado, en la valoración sobre el *componente rítmico*, se evidenció que el elemento que mejor reconocen es el ritmo de la línea melódica. En segundo lugar, los patrones rítmicos, tomados de la sumatoria de las diferentes capas rítmicas presentadas para cada uno de los repertorios de la fase; al ser

fragmentos muy cortos, resultaban más fáciles de atender, memorizar y por ende de ejecutar, se demuestra que se puede llenar de riqueza musical al estudiante desde el primer momento y no solo cuando se crea “tenga el nivel” para entenderlo. La dificultad a nivel general que presentaron los estudiantes fue en diferenciar el macropulso (pulso acentuado o de compás) y micropulso (pulso o primera división del pulso) de cada tema.

Anclado al diagnóstico rítmico, se sumó el capítulo valorativo sobre *Coordinación*, pues estas dos categorías se desarrollan paralelamente. En su definición, la coordinación motriz es la facultad de poner en marcha un músculo o grupo de ellos para realizar una acción determinada, diferenciando de allí la motricidad gruesa (músculos grandes) y motricidad fina (músculos pequeños). En el planteamiento de los ejercicios de este capítulo, se tuvieron en cuenta 3 habilidades a evaluar: *disociación mano derecha e izquierda*, *motricidad gruesa* y *disociación de segmentos corporales*. Las dos primeras se desarrollaron sobre funciones ejecutivas del cuerpo, que abarcaron un plano de coordinación motriz (marchar o palmear en sus diferentes formas), mientras que en la tercera categoría se abarcaron 2 o más planos de coordinación, como cantar, marchar y/o palmear, aumentando el grado de dificultad según el estudiante iba demostrando sus capacidades.

La importancia de reconocer las habilidades del estudiante de piano en este campo nace de la necesidad de ver como muchas veces, pueden presentarse dificultades de nivel motriz, que, aunque se traten de resolver con ejercicios básicos como desglosar el ritmo por partes, recitar con sílabas el ritmo, etc., no se llega a resolver el problema de raíz, sino el específico (pasaje musical). Comúnmente no llega a ser destinado y planificado un momento de la clase para este trabajo, y mucho menos de abordarlo con aportes verídicos y referentes relevantes de la academia, además de considerarse que realizar ejercicios rítmicos o de baile, no hacen parte de la clase y tampoco ayudan en algo.

Las 2 habilidades consideradas como las más importantes dentro del análisis de esta categoría, son: *la motricidad* y *la disociación de segmentos corporales*, el poder presentar los resultados básicos que se obtuvieron de esta fase, a partir de dos indicadores de observación en el campo de la coordinación, tomados de Romero (2004) *Coordinación biomecánica* y *Calidad del movimiento*, definidos por el autor así:

- **Coordinaciones Biomecánicas.** Son aquellas que están justificadas a través de los planos biomecánicos: horizontal (coordinación entre la extremidad superior y al inferior), sagital (se divide el cuerpo de derecha a izquierda) y longitudinal o frontal (parte delantera y trasera del cuerpo).

- **Calidad del movimiento.** Se evalúa la musicalidad y calidad de los movimientos en relación con las conductas neuro motrices (tonicidad, postura y equilibrio).

A nivel general, se observó que los estudiantes demostraron más habilidades de coordinación biomecánica, esto se evidenció al invitarlos a marchar y a aplaudir, aunque se mostró cierta tensión en el cuerpo al hacer los movimientos con los pies (calidad del movimiento).

Fue el caso particular de algunos estudiantes, que presentaron un grado alto de dificultad en su coordinación biomecánica al marchar, pues lo hacían con mucha tensión en su postura y no se veía un buen equilibrio en la función ejecutiva de sus extremidades inferiores.

Razón por la cual se decide enfocar el restante de sesiones diagnósticas al área de motricidad, lo cual dio muy buenos resultados satisfactorios, pues los estudiantes ya no demostraban tanta tensión como al principio, evidenciando así, mayor destreza.

Por último, sobre el trabajo de *Componente de Apreciación artística y expresividad*, se hicieron varias observaciones. La *apreciación estética de la música* es definida por muchos como un nivel de sensibilidad que permite al hombre emocionarse y sentir, ante la contemplación de una obra de arte. Sin embargo, esta categoría a nivel académico se basa en el estudio de las reglas y conceptos que usa un arte específicamente, como el autor, contexto histórico y estilos, y que permiten al espectador comprender y analizar coherentemente una obra, dando su interpretación de manera clara y justificada. En el caso del trabajo con niños, la apreciación estética debe enfocarse de otra manera, pues ya a su corta edad, es capaz de dar una interpretación del arte, sí se le sabe acompañar en ello.

También se analiza el nivel de *percepción emocional* que tiene el estudiante frente a la música en general, a partir de la actividad propuesta: *el cajón de la emoción*. Es de resaltar que la mayoría de los estudiantes logró relacionar la música a emociones. En esto, el ejercicio resultó más fácil desde temas musicales de película, porque la emoción la relacionaban directamente a sucesos y acontecimientos de la historia. Directa o indirectamente los resultados fueron satisfactorios, al evidenciar la facilidad del estudiante de reconocer la conexión que hay entre la emoción y la música.

La habilidad de *expresividad* con la que llegó el estudiante, y esta en provecho de la música. A partir de los gustos previos que el estudiante manifestó frente a alguna línea de arte (artes visuales, arte literaria, o el baile), se pudo evidenciar que en general todos los estudiantes tenían una inclinación de gusto definida frente a una línea artística. Todos demostraron sus habilidades artísticas, lo que quiere decir, que ninguno tuvo algún tipo de dificultad que le haya impedido mostrar su arte con un nivel de seguridad y destreza necesaria.

Lo particular del ejercicio, radicaba en que debían expresar mediante su arte favorito el tema musical que más les había gustado de la sesión y que comunicara lo que para él la obra transmitía. No obstante, algunos estudiantes presentaron gran dificultad en su habilidad expresiva, mostrando bloqueos, en cambio, otros, no tuvieron dificultad alguna para interactuar naturalmente con la música, uno de ellos inventó una melodía para su poema elegido, y al cantarlo lo hizo de una manera expresiva, cantando la melodía que sentía cantar y lo transmitió muy bien con su gesto.

Constantemente se suele pedir al estudiante que interprete el instrumento con más de “algo” que muchas veces no se sabe nominar; es por eso, que además de saber que música escucha, cuáles son sus preferencias musicales o cuál es su percepción emocional de la música, es provechoso ayudarlo a reconocer su propia sensibilidad humana en relación a la música, y así posibilitarle de experiencias en su habilidad expresiva, recalándole que toda música tiene la capacidad de comunicar algo, y el deber está en descubrirlo. El ejercicio tomó por sorpresa a todos los participantes, pero se notó la expectativa que tenían frente a la propuesta. Propiciar el desarrollo de la sensibilidad y afectividad de los estudiantes a través de otras líneas artísticas, puede complementar muy bien al desarrollo interpretativo en el piano de manera mucho más natural en ellos.

A partir de esta fase diagnóstica, se logró diseñar un plan de trabajo tentativo a la particularidad de cada estudiante, presentado a continuación en la fase 2.

3.4.2. DESARROLLO DE FASE DE IMPLEMENTACIÓN

3.4.2.1. ETAPA DE ACERCAMIENTO Y EXPLORACIÓN

La fase de implementación consta de 3 etapas: 1) *etapa de acercamiento y exploración*, 2) *etapa de desarrollo motriz, sonoro y expresivo* y 3) *etapa de proyección*. Para esta primera etapa de *acercamiento y exploración*, se pudo aplicar casi todas las actividades propuestas, a continuación, se registran los puntos de desarrollo más importantes en el proceso, de acuerdo con las siguientes categorías propuestas: *Ubicación topográfica, Movimiento sonoro y Audición y Enriquecimiento Musical*.

Se consideró importante disponer de una primera etapa que pusiera a disposición la experiencia musical, como elemento predominante antes que el mismo instrumento, introduciendo al estudiante a elementos musicales más complejos de una manera sencilla e indirecta. Partiendo de la idea de que el piano llega a ser tan solo un instrumento de la musicalidad del hombre. Así, el enfoque era propiciar experiencias

musicales desde la exploración de la música y del instrumento como sí se tratase de un juego. Esta etapa resultó muy provechosa, al cumplir con el objetivo de llenar de experiencias musicales el estudiante. 1

ETAPA DE ACERCAMIENTO Y EXPLORACIÓN		
Número de sesiones	Tres (Sesión 3, 4 y 5)	
Análisis de Estrategias		
Ubicación Topográfica	Aspectos positivos	Los ejercicios propuestos dieron muy buenos resultados en: * Facilitarle al estudiante la ubicación rápida de notas ajenas a “Do” a partir del uso de fichas. * Reforzar la memoria topográfica a partir de analogías como el patito “ <i>fao</i> ”, <i>los equipos, nombres y apellidos de las notas, etc.</i> * Permitirle tocar secuencias más largas y difíciles, a partir de reconocer saltos de intervalos desde la 2da a la 7ma mediante la <i>analogía de las edades.</i>
	Aspectos Negativos	Dentro de la propuesta hizo falta reforzar un trabajo de reconocimiento nominal formal de todas las notas, así como de algunas bases teóricas.
Movimiento Sonoro	Aspectos Positivos	A partir de las 3 piezas propuestas: <i>I like bananas, Martians to come</i> y <i>El baile del “do”</i> se logró: * Que el estudiante lograra tocar sin ayuda de una partitura o explicación teórica. * Darle la sensación del movimiento del sonido (ascendente, descendente, por saltos y alturas) desde diferentes asociaciones: corporales (<i>dibujo de la “M”, el baile sobre el tapete de piano, movimientos de los brazos etc.</i>), imaginativas (<i>historia de los marcianos, baile entre negros y blancos, historia del baile del “do”</i>) y por último visuales (<i>formación de la “M” en la historia de los marcianos, Pre-grafía del movimiento sonoro entre graves, medios y agudos y patrón de movimiento de teclas negras y blancas.</i> * Una vez el estudiante logró interactuar con la música desde las asociaciones, pasaba al piano y casi que de manera inmediata lograba tocar toda la pieza sin mayor ayuda, piezas que tardarían muchas clases en explicarlas desde la partitura o teoría. * El estudiante recordaba las piezas en sesiones posteriores sin ayuda visual. * Las piezas tenían saltos de octavas y muchos intervalos cromáticos, que no fueron un problema de memoria para el niño. * * Resultaron perfectas para atender la relajación de los brazos, muñecas, la estabilidad de los dedos, y demás aspectos técnicos que generalmente se trabajan meses después o con música que tiene solo negras.
	Aspectos Negativos	Para las asociaciones corporales, la interacción virtual restaba impacto al momento de enseñar los movimientos. Lo cual no funcionó muy bien con el tema <i>i like bananas</i> debido a que en su línea rítmica tenía muchas sincopas. Aunque se hizo refuerzo desde los patrones visuales, no logró tener el impacto de la experiencia real de movimiento de manera presencial.
	Aspectos Positivos	* Se presentó a cada estudiante música diferente a sus contextos, temas clásicos en piano, orquesta de cuerdas y coro. * Se logró un reconocimiento de la música de sus contextos (según información de las entrevistas). * Se logró enriquecer el gusto, el oído y la autopercepción musical del estudiante, frente a música desconocida para él, de la cual pudo

Audición y Enriquecimiento Musical		distinguir de sí mismo por qué le agradaba o no lo que estaba escuchando. * Se logró subir el ánimo de los estudiantes * Mejorar su nivel de confianza, posibilitándole expresarse frente a un discurso musical de su agrado. * Estimular la comprensión intuitiva de elementos musicales como: <i>el carácter</i> de una pieza, diferenciando el <i>legatto</i> del <i>stacatto</i> , el <i>modo menor</i> del <i>mayor</i> , <i>métrica binaria</i> de la <i>métrica ternaria</i> y las emociones que le trasmítía cada pieza. * Brindar un aprendizaje significativo, al exponerlo a variaciones (en <i>métrica</i> , <i>modo</i> y <i>carácter</i> y <i>textura</i> (pasando de llevar la línea melódica de una voz a 3 voces)) de una pieza que ya estaba trabajando.		
	Aspectos Negativos	La música vocal, no fue del agrado de los participantes, al igual que los formatos de banda. Se encontró que su atención se enfocaba más al escuchar temas instrumentales netamente.		
Otros	Juegos de Retos	Estudiante 1 (Alejandro)	Estudiante 2 (Joshua)	Estudiante 3 (Isabella)
		Comienza el juego de premios en la sesión 5.	Se ve en la necesidad de empezar el <i>juego de premios</i> desde la sesión 3, dado que no demuestra continuidad en su práctica diaria.	Se ve en la necesidad de empezar el <i>juego de premios</i> desde la sesión 4, dado que no demuestra continuidad en su práctica diaria. Así como de iniciar el <i>juego: “la profe dice”</i> como herramienta de atención en clase.
	Refuerzo de componentes fase diagnóstica	Se ve en la necesidad de reforzar el componente de expresividad a través del baile. Al igual que el componente rítmico.	NA.	Se adelantan algunos ejercicios de <i>fortalecimiento intrapersonal</i> , debido a la facilidad con la que se distrae.

Tabla 3.5. Desarrollo de fase de implementación. Etapa de exploración y acercamiento. Propuesta metodológica no convencional para la enseñanza del piano en el nivel de iniciación. Creación propia.

Es necesario realizar, luego de la etapa explorativa un trabajo nominal de las notas, presentado las mismas previamente a partir de asociaciones cercanas al niño (colores, personajes, números, etc.), y luego sí enseñar la nominación formal de las mismas poco a poco. Se recomienda realizar todas las primeras piezas a partir de la escala mayor pentatónica de Gb, de lo contrario para ejercicios posteriores de disfrute musical no se darán de manera natural estas experiencias.

3.4.2.2. ETAPA DE DESARROLLO MOTRIZ

Se llevó a cabo durante 3 sesiones (6, 7 y 8), durante esta etapa se evidenció la necesidad de continuar con estrategias de la etapa anterior, dado que muchas de estas funcionaban como punto de partida para afianzar diversos elementos musicales necesarios para el desarrollo motriz y musical del estudiante. Dentro de estos elementos, se destacan: los intervalos de 2das, 3ras, 4tas, 5tas, 6tas, 7mas y 8vas, acordes triada y los grados conjuntos sobre la tonalidad de C mayor. El elemento estratégico y primordial de trabajo fueron las *analogías*, Oliva (2005) define las analogías así:

“Las analogías son comparaciones entre nociones, conceptos, principios, leyes, fenómenos, etc.; que mantienen una cierta semejanza entre sí. Constituyen un recurso frecuente en el contexto escolar, cuando el profesor, por ejemplo, pretende hacer más comprensible una idea compleja y utiliza para ello otra que resulta más conocida y familiar para el alumno”.

Por otro lado, Vásquez (2019) afirma que “las analogías, acercan a los estudiantes a formas menos abstractas del conocimiento, permitiendo establecer comparaciones con hechos, objetos, conceptos, situaciones, problemas y soluciones”. De hecho, el saber implementarlas, siguiendo la lógica imaginativa de los niños, es un arte que debe desarrollarse más en el maestro de instrumento. Los niños reconocen cuándo un adulto les esta “inventando” y cuando sus palabras no tienen coherencia. Aunque carezcan de argumentos verbales para señalar las mentiras del adulto, ciertamente su respuesta poco receptiva se demostrará en; la distracción, la hiperactividad repentina y el poco interés por la clase.

El uso de este recurso imaginativo y creativo de las analogías debe hacerse de una manera responsable por parte del docente, de lo contrario lo único que generará en el estudiante, será más confusión. Por esta razón, las analogías diseñadas que causaron un mayor impacto positivo con los estudiantes fueron 3:

- *La analogía de las edades:* Comparación entre la capacidad del movimiento de “saltar” de los seres humanos con la capacidad de los dedos de las manos, para realizar diferentes “saltos”, es decir intervalos. La analogía se aplicó sobre los intervalos naturales de una escala mayor, en este caso, se utilizó la escala de C, así:
 - Intervalo de 2M = *Salto de bebé*
 - Intervalo de 3M = *Salto de niño pequeño*
 - Intervalo de 4J = *Salto de niño grande*
 - Intervalo de 5J = *Salto de Adolescente*

- Intervalo de 6m = *Salto de Adulto*
- Intervalo de 7M = *Salto de “super abuelo”*
- Intervalo de 8J = *Salto de la Campeona olímpica (en saltos) Nacional de Colombia: Caterine Ibarguen.*

- *La analogía de los 3 mosqueteros:* Comparación entre la historia de “los 3 mosqueteros” quiénes siempre estaban unidos para trabajar en equipo, con la formación de los acordes triada. La misma historia funcionó para comparar *el viaje de los 3 mosqueteros*, con la formación de acordes triada desde diferentes notas dentro de la escala de Do. Con esto no solamente los estudiantes lograron reconocer fácilmente estos acordes en su instrumento, sino que, además, empezaron de una manera explorativa a enriquecer sus oídos con música que incluía la diversidad sonora de los grados de una tonalidad mayor.
- *La analogía del cantante y los coristas:* Comparación entre el rol del cantante (como voz principal) frente a un coro (como voces secundarias), con la disociación de melodía y acompañamiento de un tipo de “contra melodía” en el piano. Este fue de los ejercicios más difíciles, pero superados con los estudiantes, debido a su grado de complejidad. Sin embargo, todos lo pudieron entender y tocar en el piano desde esta comprensión analógica. (Véase anexo...). El ejercicio además de enriquecerlo con la experiencia de tocar desde etapa, texturas musicales más complejas, le aporta la disociación musical de resaltar la voz principal de las secundarias y lo prepara para más adelante enfrentarse con mayor facilidad a texturas musicales más complejas.

El uso de las estrategias de la etapa 1 paralelamente a la etapa 2, fue la clave para evitar perder el impacto alcanzado de un ambiente de experiencia, disfrute y aprendizaje musical, que se había logrado con la dinámica de las sesiones anteriores. A continuación, se presentan los resultados sobre la aplicación de cada estrategia de la etapa 2 de esta fase, analizando cada una desde los aspectos positivos y negativos (entendidos como oportunidades para mejorar) durante el proceso.

ETAPA DE DESARROLLO MOTRIZ, SONORO Y EXPRESIVO			
Número de sesiones	Tres (6, 7 y 8)		
Análisis de Estrategias	Participantes		
	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Fortalecimiento Atencional y Motriz	Aspectos Positivos	* Los ejercicios de BAPNE lograron: 1) demandar del estudiante una atención dividida, al hacer “dobles tareas”, y consecuentemente estimular la habilidad de la atención sostenida para tareas posteriores. 2) Estimular la mejora de las habilidades de motricidad gruesa y de coordinación, lo cual beneficiaba posteriormente, las habilidades motoras en el piano 3)	

		<p>Distender al estudiante, restando la percepción de imposibilidad en la música.</p> <p>* Las rimas, se consideraron importantes para 1) mejorar la relación con el otro 2) fortalecer habilidades de quietud y autorregulación. 3) Estimular la afectividad propia de cada niño</p>
	Aspectos Negativos	<p>* La mayoría de los estudiantes no le encontraba relación a los ejercicios con respecto al piano. (Así, que se sugiere para próximas ocasiones, poder conectar los ejercicios a las temáticas vistas en piano.)</p>
Fortalecimiento Auditivo	Aspectos Positivos	<p>A través de los 3 ejercicios propuestos se logró:</p> <p>*Aportar diferentes estrategias para abordar el proceso de imitación, que comúnmente se da en las aulas, solo que de una manera improvisada y desorganizada.</p> <p>*Ayudarle al estudiante a detenerse en el “paso a paso” del reconocimiento auditivo de una melodía.</p> <p>*Funcionar como estrategias de entrenamiento auditivo sin necesidad de la partitura, gracias al <i>juego del ahorcado</i>.</p> <p>*Conectar la experiencia del <i>enriquecimiento musical</i> de la etapa anterior, esta vez en el piano.</p> <p>*Brindarle seguridad al estudiante, de poder tocar el piano desde su instrumento interno, el oído.</p> <p>Este ejercicio supero los logros esperados, pues en el camino se evidenció que se lograban objetivos de atención y de autorregulación en el estudiante. Muchos de ellos lograron tener periodos largos de concentración, en el esfuerzo por atender y encontrar lo que estaban escuchando en el piano.</p> <p>* Enriquecer la memoria musical y muscular del niño, al experimentar tocar la misma melodía con diferentes variaciones de articulación, ritmo, métrica, modo y/o dinámicas.</p> <p>*Presentar muchos elementos musicales, desde el reconocimiento auditivo de estos y no desde una explicación previa. Elementos que posteriormente se le presentaban con asociaciones analógicas del diario vivir.</p>
	Aspectos Negativos	<p>No se encontraron aspectos negativos de estas estrategias.</p>
Fortalecimiento de Coordinación Fina	Aspectos Positivos	<p>Los ejercicios de psicomotricidad fina resultaron como: 1) Una manera divertida y diferente de invitar al niño a realizar calentamientos previos antes de tocar y 2) Ejercicios demandantes de atención y destreza después de la secuencia 3. Los ejercicios de memoria melódica y muscular no se pudieron aplicar, sino con un solo estudiante y se utilizó desde la etapa 1. La estrategia sobre el repertorio logró 1) restar la predisposición de ansiedad gracias al escenario propuesto y 2) Dar a conocer <i>artísticamente</i> los logros <i>no musicales</i> que tuvo cada estudiante en su proceso. Los ejercicios de asociación visomotora lograron: 1) Apoyar con “pistas visuales” el rango de notas a explorar auditivamente y 2) Brindar la experiencia de escuchar y tocar otras sonoridades distintas a lo habitual (mayor y menor). Por último, la estrategia sobre la analogía de la técnica logró: 1) Ser una herramienta de enseñanza sobre aspectos <i>técnicos</i>, divertida y fácil para el niño, desde el primer momento en que tocaba el piano y 2) Ayudarle a reconocer aspectos técnicos al niño, desde las analogías (<i>un oso, una marioneta, un pino, una araña...etc.</i>) propuestas para cada aspecto a trabajar. 3) Ayudarle a relacionar los aspectos vistos, además, desde las emociones. Para todos los ejercicios, el uso de analogías fue indispensable para llevar cabo un aprendizaje comprensible para el estudiante.</p>

	Aspectos Negativos	No se alcanzó a aplicar los <i>divertudios</i> como se tenía planeado, siendo parte de la estrategia de memoria melódica y muscular .
Fortalecimiento Interpersonal	Aspectos Positivos	Desde el principio de reconocimiento de roles , se logró: 1) Interiorizar y hacer uso de <i>frases cortas y claras</i> , lo cual provocó un cambio de actitud en uno de los estudiantes (muestra poblacional 1) que presentaba mayor dificultad para escuchar a la profesora. Esta herramienta fue clave para las demás sesiones con el mismo estudiante, pues además tendía a ser agresivo en clase, golpeando el piano, o incluso respondiendo preguntas a la profesora a manera de grito. 2) Subir el ánimo de uno de los estudiantes (muestra poblacional 1), luego de un “berrinche”, el ejercicio instó a que el estudiante le causara gracia intentar imitar en espejo a la profesora, de manera que el estudiante logró tranquilizarse y continuar la clase. Así también con un estudiante de la muestra poblacional 2, a partir del mismo <i>juego del espejo</i> , se logró subir su ánimo y una mejor disposición en clase. Desde el principio de Improvisación y Creación , se logró: 1) Mejorar la relación estudiante-maestro al componer en equipo una canción de y para el estudiante. 2) Indirectamente también se logró una mejoría en la percepción del estudiante sobre sí mismo (<i>habilidades intrapersonales</i>).
	Aspectos Negativos	No se resaltan aspectos negativos, sin embargo, se evidencia que las habilidades que se pretendían trabajar desde unas estrategias específicas resultaron ser trabajadas desde otras áreas de fortalecimiento y aún con mayor efectividad.

Tabla 3.6. Desarrollo de fase de implementación. Etapa de desarrollo motriz sonoro y expresivo. Propuesta metodológica no convencional para la enseñanza del piano en el nivel de iniciación. Creación propia.

3.4.3. DESARROLLO DE FASE DE PROYECCIÓN

Esta última Fase, fue la culminación del proceso alcanzado con los estudiantes, poniendo a disposición de los mismos, la experiencia de trabajar con otros. Inevitablemente, el paso de llevar 8 sesiones previas de manera individual y luego 2 sesiones finales de manera grupal, produjo diversos resultados analizados a continuación. Primordialmente, se resalta la inmediatez para motivar y propiciar la construcción del aprendizaje colectivo, que logra la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky), el compartir con otros ya de por sí, alimenta la subjetividad propia de los seres humanos, y este principio no se limita por edades. Ahora bien, otros aspectos resultantes de este ejercicio colectivo, fue, por ejemplo, medirse en la habilidad docente de poder sostener la dinámica de disfrute y de experiencia musical, esta vez con el grupo.

En mención de lo anterior, se evidenció la necesidad de implementar algunas estrategias anteriormente de manera individual, como estrategia diagnóstica, de reconocimiento e interacción grupal. Esta dinámica propició disfrute, al realizar el trabajo de recordarlas en grupo, trabajar transversalmente el repertorio a presentar en el escenario, y, por último, generar la interacción musical necesaria entre estudiantes, invitados y profesora, para poner en escena una muestra colectiva, que a su vez implementó la idea de un *escenario alternativo*. De esta manera, el trabajo en las sesiones se dio así:

Actividades implementadas en la sesión 9:

- Actividades sobre la “estación del arte” y del “cajón de la emoción” (*fase diagnóstica - valoración sobre apreciación artística y expresividad*)
- Actividades de “Aculturación” (*fase de implementación / etapa 2, fortalecimiento auditivo*)
- Refuerzo sobre el “el repertorio” desde la estrategia de “memoria melódica y muscular” (*fase de implementación / etapa 2, fortalecimiento de coordinación fina*).
- Un acercamiento a la “improvisación y creación” colectiva (*fase de implementación/ etapa 2, fortalecimiento interpersonal*).

Actividades implementadas en la sesión 10:

- Actividades de “macropulso y micropulso”, “ritmo real” y “disociación de segmentos corporales” (*fase diagnóstica - valoración sobre el componente rítmico y de coordinación*)
- Actividades de “neuromotricidad y psicomotricidad” (*fase de implementación, etapa 2, fortalecimiento atencional y motriz*)
- Actividades de “reconocimiento melódico de *notas guía*” (*fase diagnóstica – valoración del componente de memoria musical y muscular*)
- Actividades de “aculturación” (*fase de implementación, etapa 2, fortalecimiento auditivo*)
- Puesta en escena de las *muestras colectivas (interacción con otros contextos)* y posteriormente los *repertorios individuales*.

A continuación, se presenta el análisis de estas últimas sesiones desde el objetivo principal de aportar al fortalecimiento intrapersonal de los estudiantes, y consecuentemente alcanzar el objetivo posterior, sobre el fortalecimiento interpersonal, como correspondía al diseño de la propuesta en esta última etapa. Las actividades mencionadas implementadas, hacen parte de los recursos propuestos, de motivación extrínseca e intrínseca que se buscaba generar en los estudiantes, así que desde ese allí se realizó el siguiente análisis:

FASE DE PROYECCIÓN				
Número de sesiones	Dos (9 y 10)			
Análisis de Estrategias	Participantes			
	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	
Fortalecimiento Intrapersonal (Recursos Extrínsecos)	Aspectos Positivos	En primer lugar, se resaltan los resultados alcanzados en el <i>juego de premios</i> , a partir del cual se logró: 1) Incidir en el desarrollo de los buenos hábitos de estudio propio de los estudiantes. 2) Que cada quién gozara de la satisfacción propia de alcanzar y superar sus metas en el juego. 3) El disfrute musical propio en cada estudiante, al escucharse a sí mismo “hacer música” agradable. 4) En el caso del estudiante 1, le motivo en sobremanera la competitividad del juego frente a sus compañeros. Por otro lado, desde el <i>Taller Grupal</i> de la sesión 9, se logró: 1) evaluar indirectamente a los estudiantes en su dominio sobre todas las piezas vistas hasta el momento. 2) Que los estudiantes se co-evaluaran desde el ejercicio de la clase colectiva. 3) Ayudarles a reconocer todo lo que aprendieron en el proceso además de las piezas (<i>rimas, secuencias de motricidad, reconocimiento auditivo del modo mayor y menor</i> , así como <i>de las articulaciones de legato y stacatto</i>) 4) Brindarles un espacio libre de <i>creación artística</i> previo a la muestra final, y desde allí poder reconocer las dificultades que tenían de soltarse en un ejercicio creativo. 5) Estimular la interconexión artística que puede tener la música con otras artes, al pedirles que hicieran un dibujo representando la composición en la que trabajarían esa semana para el encuentro final.		
	Aspectos Negativos	Durante el espacio de <i>creación artística</i> se evidenció que la limitación de no haber podido realizar música en vivo con el niño (debido a la virtualidad) afectó en cierto nivel de “desconfianza” que se generó en el estudiante 2 frente al ejercicio. Mientras tanto en el estudiante 3, se notó más autoconfianza en soltarse y atreverse a cantar y seguir la voz de la profesora, aunque no supiera que estaba haciendo exactamente. Sin embargo, debido a que no se tuvo el tiempo suficiente en las sesiones anteriores para este tipo de ejercicios, se notaba cierta dificultad.		
Fortalecimiento Intrapersonal (Recursos Intrínsecos)	Aspectos Positivos	De los 2 recursos pretendidos a estimular en el proceso, se evidenció que: el disfrute musical se produjo en los estudiantes, con mayor facilidad cuando eran ellos quienes participaban en el “hacer música” ya fuera cantando, bailando o tocando. Es decir, dejando de lado la “pasividad” que se puede generar de solo escuchar al profesor. Por otro lado, la satisfacción por los logros alcanzados se evidenció como resultado del <i>juego de premios</i> y del <i>escenario alternativo</i> ...		
	Aspectos Negativos	No se encontraron aspectos negativos de estas estrategias.		

Tabla 3.7. desarrollo de fase de proyección. Propuesta metodológica no convencional para la enseñanza del piano en el nivel de iniciación. Creación propia.

4. CONCLUSIONES

Este capítulo forma parte esencial e importante de la investigación, pues evidencia diferentes aportes en el proceso realizado, y de algunos alcances durante la aplicación y desarrollo de la propuesta. En primer lugar, se resalta la importancia de la planificación del pedagogo. Al hacerla, de una manera reflexiva, abierta y responsable, le permitirá definir con claridad el que, el cómo y los recursos y estrategias para su labor. Y en este sentido, desarrollar una mirada holística que le permita al maestro, tener una comprensión más cercana de su estudiante.

En segundo lugar, es importante comprender que la iniciación al piano es algo más que una transmisión de contenidos, pues va en contra del sentido integral de la educación musical. Por ello, se destaca en el proceso, la necesidad de fortalecer procesos atencionales, motrices y de habilidades sociales, asociadas a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, que lleve al disfrute del estudiante por interactuar con buena música desde el principio. Además de acercarlo a una comprensión intuitiva de esa complejidad musical que logra darle un bienestar integral al ser humano, desde el aprendizaje experiencial.

En tercer lugar, evidenciar que la implementación de rutas y recursos no convencionales, favorecen el proceso de iniciación. En el caso del uso de la partitura, donde se busca evitar la dependencia de esta, y hacerlo un recurso más dentro del proceso, y no el fin en sí misma. El problema no radica en la partitura, sino en la manera cómo el maestro está acostumbrado a propiciar el acercamiento entre ella y el estudiante. De hecho, no es la partitura el fin, es el medio, y se le debe dar el lugar como tal. Antes de hacer este trabajo de investigación, diría que el fin es la música, sin embargo, encuentro que este fin no le pertenece solo a ella, le pertenece también al hombre, cada ser humano, cada estudiante que tiene la experiencia de vivir un proceso de aprendizaje instrumental, debería poder convertirse en el objeto del proceso.

En cuarto lugar, es importante reconocer que todas las propuestas no llegan a tener los mismos resultados, en todos los niños, porque en ellos hay diferencias cognitivas, emocionales y sociales, que inciden en el nivel de apropiación de estas. Sin embargo, en el desarrollo de la propuesta y esto conectado al trabajo de las anteriores etapas de la investigación, se concluye que:

- ✓ Existe aún mucho por descubrir, interiorizar y aplicar dentro de los procesos de enseñanza musical que resulten en una verdadera comprensión natural y no forzosa de la música. Para ello considero importante, para quienes todavía reconocen este faltante en la educación musical, indagar más sobre los aportes de Edwin Gordon, al ser realmente el

referente que más llamó la atención de la investigadora, por tratarse de un trabajo riguroso de más de 30 años, respaldado por muchos centros de enseñanza estadounidenses y viendo el trabajo de la maestra Anne Davis, quien sigue al pie de la letra su metodología hoy en día.

- ✓ Por alguna razón, tal vez sujeta a la velocidad de avance en los países más desarrollados, en Colombia y todavía en Latinoamérica poco se tiene de estos aportes, sí los hay, aun no cobran la fuerza suficiente que en estos momentos tienen en Europa y Norteamérica. Razón por la cual se hizo muy difícil una comprensión más profunda por ejemplo de la teoría de Edwin Gordon, al encontrar muy poco material en español. Así también, sucedió con los aportes de *Piano Safari* y aún los de Juan Cabeza, de quienes afortunadamente sí se logró profundizar con más rigor sobre sus aportes.
- ✓ Los aportes de las neurociencias presentados en el capítulo 2.2.1. aún son escasos para todo el aporte que ya existe en este campo, por ello se incide en que apenas fue una mirada, un pequeño acercamiento. El autor más importante desde el punto de vista de la investigadora y que logra encerrar elementos musicales, son los aportes de Javier Romero y su método BAPNE. En cuanto a la propuesta metodológica, se evidenció que, aunque fueron pocos los ejercicios aplicados de su método, para los fines de fortalecimiento atencional y motriz, se pueden secuenciar y realizar una selección de una manera más ordenada a partir de las fortalezas y generales que suelen encontrarse en los estudiantes. Al tratarse de un método riguroso como este, se puede llegar a perder el sentido de este sin una comprensión completa del uso de ejercicios que aparentemente son muy básicos.
- ✓ Dentro de los aportes personales, se encontraron muy receptivos: la enseñanza de piezas musicales que tengan implícitamente 3 elementos: 1) letras o figuras que se puedan dibujar desde la topografía del piano, como lo fue la letra “M”. 2) La creación de una historia infantil coherente a la letra o figura implicada 3) La musicalización de la historia creada, que comparta un sentido coherente con los puntos 1 y 2.
- ✓ En continuidad con los aportes personales, se encuentra de valiosa importancia, el recurso de las historias o cuentos infantiles para la enseñanza de piezas musicales, pero además como herramienta autorreguladora en el niño, frente a comportamientos agresivos, estados emocionales extremos y niveles de distracción. Junto a ello, se destaca la importancia de incluir en el portafolio del maestro de piano, elementos que apoyen visualmente este tipo de ejercicios como (plegables en blanco donde se pueda plasmar la

historia, stickers muy variados con los cuales se pueda representar la historia, disfraces para los dedos, etc.).

- ✓ En ambas muestras poblacionales el uso de piezas de 8 compases, ricas musicalmente, pero fáciles de aprender por oído y que no se limiten a los elementos musicales más básicos, resultaron de total recepción apreciativa, afectiva y cognitiva para los estudiantes. Recordando que el trabajo del docente se completa en adaptar creativamente la misma pieza en la mayor cantidad de versiones posibles.
- ✓ Se recalca lo mencionada por la maestra Julie Kneer en la entrevista, al afirmar que el docente de piano debe llenarse de indumentaria para sus clases. Sobre lo cual se reafirma y se concluye que el portafolio del docente no debe limitarse a llevar libros y más métodos, en palabras de un niño debería ser: *juguetes y más juguetes*.

Por último, el proceso de investigación se considera muy importante en la vida del docente, pues amplía los horizontes educativos del campo de su interés, le permite conocer nuevos mundos, debatir con otras miradas, plantear sus propias hipótesis sobre cualquier fenómeno educativo, atreverse sin temor a convertir sus aulas de clase en laboratorios de aprendizaje para sí mismo, demostrándose capaz de aprender de la dinámica de ensayo y error.

Por ello se busca una educación musical cada vez más humana, más amable, más amigable, más natural, más inspiradora, más disfrutable, porque no, más sencilla, más fácil, más cercana a todos, más social, libre de paradigmas y sobre todo, más comprensible con el otro y por supuesto con el bello arte de la música, requiere de una mirada amplia, que recoja propuestas similares a esta, que nos permitan introducir nuevos elementos, que salgan de lo cotidiano que sorprendan al estudiante y que enriquezcan el proceso.

Tal vez la diferencia radique en cómo aún los docentes podemos seguir aprendiendo, en no considerarnos productos terminados nunca, de no permitir que nuestra labor envejezca. Ciertamente todos o al menos en su gran mayoría hemos venido de la escuela tradicional, esto no es algo negativo por sí solo. Más bien se convierte en perjudicial cuando no se renueva el quehacer del maestro, cuando se considera inamovible la manera en que hacemos las cosas. Lo mejor que puede aprender un maestro de sus estudiantes, es que siempre habrá algo por aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. & del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (93-119). Madrid: Alianza Editorial. 508 pp. ISBN:84-206-6531-2.

Ausubel, Novak, Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. TRILLAS México

Bachmann, M. (1998). *La rítmica Jaques Da-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide

Barriga, M. (2004). La enseñanza de Piano en Japón: Un estudio de los métodos de enseñanza para principiantes. (Piano Teaching in Japan. A survey of piano Teaching methods for beginners). *Revista Dialnet Unirioja*. 1-12.

Cabeza, J. (2016-2020). Me gusta el piano. Recuperado de <https://megustaelpiano.com/>

Cabezas, J. (5 de junio del 2017). Los beneficios de la enseñanza sin partitura [Entrada de Blog]. Recuperado de <https://megustaelpiano.com/los-beneficios-de-la-ensenanza-sin-partitura/>

Cabezas, J. (6 de febrero del 2019). Piano Safari en español [Entrada de Blog]. Recuperado de: <https://megustaelpiano.com/piano-safari-en-espanol/>

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI- Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo (2013). Escritos de estudiantes de pedagogía en la Facultad Diseño y Comunicación. *Escritos en la Facultad*. N° 84, 11-116.

Chambilla, A. (2020). *El aprendizaje del violín con el método Suzuki*. Trabajo de Grado, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.

Chrobak, R. (2000). La Metacognición y Las Herramientas Didácticas. *Universidad Nacional del Comahue*, 1400. Recuperado de https://scholar.google.com.ar/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=M7q3C-IAAA&citation_for_view=M7q3C-IAAA:W7OEmFMylHYC

Díaz y otros autores. (2012). La educación expandida. Publicado por Zemos98.

Doín, G. (2013). Pedagogías Alternativas: problemáticas comunes y desafíos. *Panorama*, (10) 12- 25. Recuperado de <https://www.metarevistas.org/Record/oai:ojs.reviva.areandina.edu.co:articleojs-429>

ECG. Instituto Alzheimer y Demencias. (2009). La Atención, Función Cognitiva Básica para la Rehabilitación de los Pacientes. Estimulación Cognitiva. Recuperado de <https://www.estimulacioncognitiva.info/la-atenci%C3%B3n-funci%C3%B3n-cognitiva-b%C3%A1sica-para-la-rehabilitaci%C3%B3n-de-los-pacientes/>

EcuRed, (s.f.) [Entrada de Blog]. EcuRed. Recuperado de https://www.ecured.cu/Sir_Ken_Robinson

Fernández, B. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, (No. 6). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7573133>

Freire, P. (2018). *Paulo Freire la pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México. México. Editorial Editores Siglo XXI.

Gainza, V. (1983-2007). Introducción. *La improvisación musical*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ricordi.

Grupo de Música Antigua *La Tempestad*. (26 de septiembre del 2017). ¿Y eso de «Conservatorio»? El origen del término [Entrada de Blog]. Conservatorio. Recuperado de: <https://www.elconservatorio.es/category/blog/>

Grupo Re (s.f.). GrupoRe.org. *Aprendizaje Experiencial*. Recuperado el 24 de Nov del 2021 <https://www.grupore.org/aprendizaje-experiencial>

Hemsey (2012). Nuestro amigo el piano. *50 piezas para niños creadas por niños*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Ricordi

IGEME. Instituto Gordon de Educación Musical España (2018). Jugando con la Música. *Niñas y niños*. Madrid, España: Editorial IGEME.

Illich, I. (1974) *La sociedad des-escolarizada*. Editorial Nueva Imagen. México, sp.

Ken Robinson, [TED Ideas Worth Spreading] (2013) *Como escapar del valle de la muerte de la educación*. <https://www.youtube.com/watch?v=wX78iKhInsc>

Kneer y Fisher. (2018) Level 1. *Piano Safari*. New York, Estados Unidos: Editorial Alfred Publishing Co. Recuperado de <https://pianosafari.com/product/level-1-pack-2nd-edition/>

Kneer y Fisher. (s.f.). Our Philosophy. Piano Safari. Recuperado de: <https://pianosafari.com/our-philosophy/#miniessays>

Leibovich, Gimenez y Martucci (2019). Los efectos del disfrute en la ejecución de instrumentos musicales. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 7(2), 27-56, ISSN 1853-049. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/18530494e009>

Márquez, S y Méndez, A., (2015). Heinrich Neuhaus, escritor: claves de su pensamiento musical en sus artículos para la prensa. *Revista de Musicología*, vol. XXXVIII, n°1. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/24878250?seq=1>

Martínez, P. (2009). Coloreando y jugando aprendo piano. *Aprestamiento para los niños más pequeños*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Miller, R. (2004). Educational Alternatives: A Map of the Territory. *En Paths of Learning N. 20*. Recuperado de www.pathsoflearning.net

Neuhaus, (2004). Tr. González, G y Martín, C. *El arte del piano*. España. Editorial: Real Musical.

Pastor, C. Sánchez JM, Zubillaga del Río A. (2014). Diseño universal para el aprendizaje (DUA). *Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=wYbDM_gAAAAJ&citation_f or_view=wYbDM_gAAAAJ:j3f4tGmQtD8C

Pérez, A., Africano, B., Febres, M., y Carrillo, T., (2016) Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere, La revista venezolana de Educación*, vol. 20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35649692005/html/index.html>

Roldan Alcázar, M. (2010). Análisis de los métodos para la enseñanza del piano en los primeros niveles. *Hekademos. Revista Educativa Digital. Vol.7*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745814>

Román García, S. (2006). *La Iniciación Musical a través de un Instrumento de Teclado: Una Experiencia del Sistema Musical Yamaha*. (Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz). Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/17458>

Romero, J. (2004). Body Music Percussion: *Propuestas didácticas sobre la psicomotricidad rítmica*. Música y educación: revista trimestral de pedagogía musical. Madrid, 2004, v. XVII, 4, n. 60, diciembre.

Romero, J. (2012). Percusión corporal y lateralidad. Método BAPNE. *Separata de la revista: Música y Educación. Núm. 91*. (ISSN 0214-4786). Recuperado de

https://www.academia.edu/download/37213744/Percusion_corporal_y_lateralidad._Metodo_BAPNE.pdf

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*. 11(15) 103 – 124. ISSN: 1698 – 7799. Cabrerizos, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (5). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26423394_Aprendizaje_musical_significativo

Sáenz de Obregón, J. (2004 – 2010). *Experiencia y Educación*. Madrid. España. Editorial Biblioteca Nueva.

Tario, L. (2013). Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina. *Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias* (Tesis de Maestría). Universidad de Buenos Aires en Educación. Buenos Aires, Argentina.

Zubiría, J. (1994 y 2006). La pedagogía tradicional y el modelo hetero-estructurante. *Los modelos pedagógicos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

ANEXOS

Anexo A. Formato de Entrevista sobre contexto sociocultural.

ENTREVISTA PARA EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Nombre: _____ **Edad:** _____ **Fecha:** _____

Acudiente: _____ **Parentesco:** _____

Colegio: _____

- ¿Te gusta el arte? ¿Cuál es tu arte favorito?

- ¿Cuál es la música que más te gusta?

- ¿Quién es tu cantante/agrupación favorita?

- ¿Cuál es tu canción favorita?

- ¿Cuáles son tus juegos favoritos?

- ¿Cuáles son tus películas y/o series favoritas?

- ¿Cuál es la música que más escucha tu familia?

- ¿Te gusta la música que escucha tu familia?

- ¿Cuántas horas al día escuchas música?

- Del 1 al 10 que tanto te gusta la música

- ¿Te gusta pasar tiempo con tus amigos?

- ¿Te gusta conocer gente nueva?

- Menciona a 3 personas importantes para ti ¿Qué es lo que más te gusta de ellos?

- ¿Qué es lo que más te gusta de ti?

- ¿Qué es lo que menos te gusta de ti?

- Sí tuvieras la posibilidad de cumplir un sueño/anhelo/meta ¿cuál sería?

Anexo B. Entrevistas realizadas a Muestra poblacional 1 y 2 sobre contexto sociocultural.

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/ErU5VGeR9TtMI1PtI5C9CB0Bwo4-U3scq8Vebn8V4PhEqw?e=CgU8Fn

Anexo C. Poemas. Estación Vocal. Fase Diagnóstica https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/EuLJFirGhwBLm9JHOT0pBIsBxXgs6-U7IylGygB36YSUXA?e=gIUKOE

Anexo D. Apoyo visual para estaciones del arte

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/Ep_goRwVzNGg8v19dOeYU4BwIVGDHhFy4I88NXJLZhotw?e=0N30X4

Anexo E. Representación gráfica alternativa para trabajo de “I like Bananas” https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:i:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/EQh3MPO8J8ZAjM65Zu3WUqMB64JpcU9X43V15zHkzECOxA?e=vFkI9Q

Anexo F. Rimadas de Tamara Chubarovsky, implementadas en la propuesta. https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/EfY6dEvDKk1CrDg9CbfIXj0B8WnFCvaw5EqlaOp6Ju8l6Q?e=LWR9qD

Anexo G. Repertorios sugeridos del método piano safari. https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/EaeruEjvawBNv7bVV4dGeI4B9GqO67k1XKdMtpJ0R4a1Xw?e=DXvoDS

Anexo H. Transcripción de Entrevista a Maestra Patricia Castro. https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/EfeKcGWxhWpPIXsEYPwO8IgBXIL_I_PUHS4Yp02N_WbI_A?e=XDiH5t

Anexo I. Transcripción de Entrevista a Maestra Julie Kneer (traducción al español). https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/Ebqh-AlqK29EmYubKH_lyGsBk1JOnvivyva8J_S-T8b8jcw?e=0j3DqH

Anexo J. Transcripción de Entrevista a Maestro Juan Cabeza. https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/EYordmFFsR1CmM7cYoH279sBccxNofb-4-6HbYjgiTkpbQ?e=dO5m7F

Anexo K. Transcripción de Entrevista a Maestra Anne Davis (traducción al español) https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/Ebk2JZEvl4BMjfxJVkGHZ_HcBeRwPkLq1sNXsCbIsOfAVwA?e=vUXvq8

Anexo L. Diarios de Campo sobre la aplicación de la propuesta en muestra poblacional 2. https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/EWafTM19K3BNtDMLQoG_vUUBzfh190MhYRicGHql5vpWwg?e=v1sHMY

Anexo M. Evidencias fase diagnóstica https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/Eb9FLtyGVDNFr0PYciG2_mAB4AdxIVVFtxZUPDV53U7NcA?e=cKFVQR

Anexo N. Evidencias fase de implementación. https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/EezAXvszhNdEksh5pU9gh2IB5amZbUzny0Xr4iVkJZPJWCg?e=2doXAJ

Anexo O. Autorización de uso de datos personales participantes. https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f/g/personal/dem_etgutierrezv187_pedagogica_edu_co/Erq3hTo4UmNHihAicI_IRG4B7c-8sy1_Sk_xt1ZS3bJEJQ?e=salepS

Para cualquier inquietud o información adicional, puede escribir al correo:

dem_etgutierrezv187@pedagogica.edu.co