

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO-CONSTRUCTIVISTA PARA PIANO DE ACOMPAÑAMIENTO DE BALLET CLÁSICO

COGNITIVE-CONSTRUCTIVIST TRAINING PROGRAM IN PIANO ACCOMPANIMENT FOR CLASSICAL BALLET

Lucía Herrera

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada (España)

Ileana Guillermina Gómez

Universidad Autónoma de Chihuahua (Méjico)

Recibido: 05/02/2011/ Aceptado: 07/06/2011

RESUMEN

El aprendizaje del piano de acompañamiento es una tarea compleja para la que se requiere múltiples habilidades. Entre ellas, dos son de especial relevancia: el control rítmico y el procesamiento dual. El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la eficacia de un programa de entrenamiento cognitivo-constructivista en el piano de acompañamiento de ballet clásico. Para ello, se realizó un estudio de casos con tres alumnos de la materia *Prácticas de acompañamiento* de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Méjico). Los resultados ponen de manifiesto que el estudiante que siguió el programa de entrenamiento, sustentado en la Teoría de Aprendizaje Vicario, ha logrado incrementar sus destrezas de control rítmico y procesamiento dual, a pesar de que carecía de experiencia previa en el piano de acompañamiento.

Palabras clave: Piano de acompañamiento, programa de entrenamiento cognitivo-constructivista, acompañamiento de ballet clásico, control rítmico, procesamiento dual.

ABSTRACT

Accompaniment piano learning is a complex process in which multiple skills are needed. Two skills are especially relevant among several of them: rhythmic control and

dual processing. The aim of this research is to analyze the efficiency of a cognitive-constructivist training program in piano accompaniment for classical ballet. For it, a case study with three students of the *Accompaniment Training* subject of the Music Degree in Chihuahua's Autonomous University (Mexico) was carried out. Results reveal the improvement of the rhythmic control and dual processing skills in the student who followed the training program, based on the Vicarious Learning Theory, in spite of his lack of previous experience in piano accompaniment.

Keywords: Piano accompaniment, Cognitive-constructivist training program, Classical ballet accompaniment, Rhythmic control, Dual processing.

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XVI se originó en las cortes de Borgoña la *Basse Danse*, que eran las danzas que se ejecutaban acompañadas de música en las cortes que los nobles bailaban con trajes de fantasía y se realizaban para los rituales amorosos (Robertson, Stevens, Crossley-Holland, Reaney, Raynor, Harman, Ottaway & Hutchings, 1993) y, al igual que algunas canciones polifónicas, la *Basse Danse* siempre estaba acompañada improvisadamente por instrumentos cuyas notas no se escribían, sino que se aprendían de memoria (Atlas, 2002; Beadle, Trezise, Fuller, Dearling, Crimp, Orga, Jonson, O'connor & Tanner, 2003; Caldwell, 1996). A partir del siglo XVII, surgen en Francia arreglos creados para instrumentos de tecla, que servían para acompañar al ballet, éstas obras eran gigas, allemande, courante, zarabanda y otras piezas breves (Copland, 2000; Grout & Palisca, 2004) que formaban parte de las *Suites*¹ que se interpretaban como música para danza en las cortes, y estaban basadas en el ritmo, y al giro en torno a una tonalidad, más que en el desarrollo melódico, es decir, todas estas pequeñas obras formaban parte de una unidad (Copland, 2000; Cortot, 1934). En este mismo siglo ya se había creado un idioma para el ballet (francés) y un estilo para la danza individual, gracias a los arreglos de música usada en la disciplina. Esta música era ejecutada por un solo instrumento, que en sus inicios había sido el laúd² y que, con el tiempo, fue hecho para la viola de gamba o para el clave, gracias a compositores como Louis Couperin, que adaptaron para el laúd la técnica del virginal, llamándolo *Stile Brisé o Estilo Partido*. Posteriormente, fue adaptado para instrumentos de tecla, y así tendría su origen el acompañamiento de piano para ballet.

Con el fin de desarrollar en los estudiantes la expresión en sus movimientos, los maestros de danza, especialmente los de ballet clásico, consideran que deben contar en las clases con la interpretación musical de un pianista, y no de una grabación, debido a

¹ Las Suites tempranas estaban conformadas por una Gavota, Bourée, Passapied y Loure (Copland, 2000).

² Debido a la dificultad que presentaba la afinación del Laúd, los compositores procuraban que todas las piezas de la Suite fueran creadas en la misma tonalidad para evitar las constantes afinaciones del instrumento. Sin embargo, cuando las suites fueron interpretadas más adelante por los clavecinistas no tuvieron objeción en interpretar las Suites en cualquier tonalidad, más los compositores seguían escribiendo las suites al *estilo Laúd* (Cortot, 1934).

que la musicalidad que brinda el pianista es insustituible (Pérez, 2002). Las cualidades que brinda el piano con ricas sonoridades es comparado a las de la orquesta, y los pianistas acompañantes deben recrear las *respiraciones* orquestales con la finalidad de que los bailarines sientan el soporte sustancial para el movimiento, que también obtendrán con el uso del sonido orquestal (Cavalli, 2001). En un intento por conseguir pianistas acompañantes, las academias de ballet clásico se ven en la necesidad de buscar, tanto en los conservatorios como en las universidades, las personas que puedan dedicarse a esta profesión, encontrándose en un callejón sin salida, dado que son pocos los ejecutantes que aspiran a ser pianistas acompañantes, y mucho más difícil conseguir los dedicados a acompañar las clases y presentaciones de ballet clásico, pues tienen la percepción de que estas personas son consideradas músicos de *segundo nivel* (Humphrey, 2001). La mayoría de los estudiantes de piano tiene pretensiones únicamente de ser concertista o profesor de piano en su futuro (Gordon, 2003), sin tener como una alternativa palpable el piano de acompañamiento, cuando existe una demanda tan pronunciada y sobre todo bien remunerada económicamente y que, una vez controlados los elementos propios del acompañamiento, su interpretación musical puede llegar a ser una actividad muy satisfactoria y, al mismo tiempo, lograr una interpretación musical muy cercana a la de un recital (Cavalli, 2001).

Desde hace tiempo, el acompañamiento se ha percibido como una profesión que difícilmente se puede enseñar, pues sólo se ha concebido su estudio como una serie de reglas que sólo pueden funcionar como una guía. Se sugiere que es el pianista el que debe desarrollar sus propios conocimientos en base únicamente a la práctica, descubriendo la ejecución y, así, aplicar este conocimiento a cada trabajo (Foss, 1924). Es sabido que los modelos de enseñanza en los conservatorios han demostrado ser ineficaces (Rodríguez-Quiles, 2000), casi todos los métodos para ejecución del piano, persiguen la interpretación correcta de las grandes obras hechas para el instrumento, pero los alumnos generalmente no son capaces de acompañar una simple pieza (Palacios, 1998).

2. HABILIDADES BÁSICAS EN EL PIANO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA BALLET

Las habilidades que un pianista ha de desarrollar en la tarea de acompañamiento son múltiples y variadas. Sin embargo, se pueden identificar dos como las más necesarias en esta actividad de ejecución pianística: el ritmo y el procesamiento dual, las cuales se detallarán a continuación.

2.1 Ritmo

El ritmo ha cumplido un importante papel en el arte musical y en la danza desde tiempos inmemorables, la danza fue inventada antes que la música y fue creada no para

emplearse con ella, sino para danzar en los cultos, conjuros o “magias” relacionadas con la caza, contra espíritus maléficos y perturbaciones mentales. Así, se utilizaba el ritmo con percusiones hechas con huesos para curar o como ayuda para estos males (Copland, 2000; Kristein, 1970; Lozano, 1995). La música en danza ha sido grandemente deseminada o ignorada por sociólogos y académicos (Hesmondhalgh, 1998), ésta tiene un propósito diferente a la música de concierto debido a que la música en danza debe estar enfocada al aprendizaje y desarrollo de los movimientos de los bailarines. Esto provoca diversas opiniones entre los músicos, algunos aseguran que la obra musical sufre una distorsión si se ejecuta en danza que puede evitarse. Toda la música tiene que guardar o conservar un pulso determinado, mientras se mantenga el ritmo la obra será la adecuada para la danza (Cavalli, 2001). Es incuestionable que los bailarines perciben la música y el ritmo solamente como movimiento corporal y es por esto por lo que resulta tan importante el control de la tensión muscular que provoca la pérdida del ritmo (Alonso, 2004; Humphrey, 2001). Las señales, cambios de escena, están descritos dentro de la partitura y sirven de guía a los bailarines, al mismo tiempo que es el enlace de tiempo de los bailarines y la audiencia. El pianista acompañante es el responsable, no solamente de controlar el ritmo de la obra, sino de matizar, respetar el estilo de la obra, en pocas palabras es el responsable de la interpretación musical. La música para danza debe proporcionar un efecto musical, ya que actúa sobre el movimiento del cuerpo humano, y el ritmo es la primera fuerza del movimiento que debe ser constante, nunca vago. Los bailarines en clase deben escuchar la música antes de que efectúen combinaciones rítmicas, metro, las notas bajas, en la orquesta, los instrumentos de cuerdas, percusiones, que pueden ser los responsables del ritmo y que proveen la fundamentación de sus movimientos. Por ejemplo, los bailarines deben comprender los ingredientes de la música, como la síncopa, para desarrollar algunos pasos a tiempo o a contratiempo. Un bailarín verdaderamente musical respira en sincronía con las frases musicales, que corresponden a las frases de su movimiento. En las clases de ballet para niños o principiantes se manejan una diversidad de cambios, como son marchas, brincos, todos ellos necesitan ritmos específicos y realmente claros, y tempos medios, que son vitales. En las clases con bailarines avanzados y principiantes adultos se aprecia más la viveza musical (Cavalli, 2001).

La música está formada por silencios, sonidos y tiempo. Cuando se escucha, lo primero que llama nuestra atención es la melodía, seguida del ritmo (Copland, 2000). Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, *el Ritmo*, del latín *rhythmus*, y del griego *μουσική*, que significa fluir, es la proporción guardada entre el tiempo de un movimiento y el de otro diferente, es decir, es la organización o estructuración de los fenómenos que se desarrollan en el tiempo (Boulch, 1992). El ritmo se manifiesta por la desigualdad de los tiempos, le rigen leyes aritméticas, y es anterior al sonido (Subirá, 1947). Se asegura, que es un patrón de tensión y relajación que se repite (Kamien, 2002), que posee dos aspectos, uno *cuantitativo*, la duración del tiempo relativo al transcurso de un fenómeno, y otro *cualitativo*, que son las secuencias de fenómenos, cada uno con su propia duración (Boulch, 1992). Los intérpretes realizan cambios intencionales o sin intención de tiempo en cada interpretación musical, que incrementan los aspectos

importantes de la estructura musical y transmiten el aspecto afectivo y emocional de la obra (Palmer, 1997). Sin embargo, a pesar de estas fluctuaciones de tiempo, se percibe auditivamente en la obra la regularidad de tiempo, incluyendo el pulso y el metro (Rankin, Large & Fink, 2009).

En los músicos en particular, el sistema nervioso realiza una gran cantidad de tareas sumamente elaboradas para poder tocar un instrumento, muchas secciones cerebrales se activan al momento de la interpretación musical. Una de las tareas más importantes o indispensables al momento de tocar es el control del ritmo, tan necesario en la ejecución tanto como solista como en ensambles y en acompañamiento (Meister, Krings, Foltys, Boroojerdi, Müller, Töpfer & Thron, 2004). Todas las personas pueden rastrear las fluctuaciones de tiempo y adaptarse nuevamente a frecuencia de oscilaciones, creando una respuesta a los cambios en los estímulos de tiempo (Rankin et al., 2009). Los órganos de los sentidos son los receptores del ser humano, deben percibir la estimulación del medio ambiente, en la percepción musical existen experiencias psicológicas provocadas por la relación que tienen los sonidos entre sí, y la que tienen con la unidad de la que forman parte. El reconocimiento de melodías y armonías determina la manera en que se procesan y escuchan las secuencias, todo esto dentro de un marco cognoscitivo (Schiffman, 1997). Los conceptos que se forman del material sensorial se ven influidos por los sentidos y refuerzan las formas peculiares de representación (García, 2006). El ritmo nos agrada debido a que tiene un número de pulsaciones conocido para nosotros, es decir, el ritmo implica un orden que está unido a un movimiento natural (Fubini, 2000). Cuando se escucha música surgen de inmediato movimientos de cabeza, chasquidos de dedos (Gómez-Ariza, Bajo, Puerta-Melguizo & Macizo, 2005), inclusive algunos estudios aseguran que el sistema nervioso desencadena rítmicamente secciones de influjos a intervalos regulares, como por ejemplo el automatismo respiratorio, la marcha automática, el balanceo de la cabeza en forma pendular en algunas patologías, concluyendo, que algunos centros nerviosos pueden desencadenar la realización de automatismos simples de intervalos regulares (Boulch, 1992). La danza y la música están unidas en la mayoría de las culturas. Incluso si la manifestación motriz se encuentra afectada en algunas personas, la percepción musical se constata en las áreas del cerebro relativas al movimiento. Algunos centros de procesamiento cognitivo y motor, que son la base de la interpretación musical, están involucrados en la actividad de la audición musical (Keller & Rieger, 2009).

Los métodos llamados *Activos* para el aprendizaje del ritmo, que llevan como objetivo adecuarse a las personas a las que van dirigidos, se originaron con las aportaciones de Orff, quien aseguraba que el ritmo debe ser aprendido como lo hacemos con el aprendizaje de la lengua materna³ (Gerard, 1991). El aprendizaje de un idioma, de otras materias por ejemplo, tienen un proceso de aprendizaje similar al de la música; se ha utilizado la música a lo largo del tiempo para aprender más fácilmente las tablas de multiplicar, los números aleatorios, por medio de la colocación melódica y sobre todo rítmica en los

³ La secuencia evolutiva de aprendizaje del lenguaje comienza por el lenguaje oral y continúa con el lenguaje escrito.

dígitos (Anvari, Trainor, Woodside & Levy, 2002) e, incluso, para potenciar el desarrollo de determinadas habilidades de procesamiento fonológico estrechamente vinculadas al aprendizaje del lenguaje escrito (Herrera, Defior & Lorenzo, 2007; Herrera, Lorenzo, Defior, Fernández-Smith & Costa-Giomi, 2011).

En la ejecución musical, la secuencia espacial y el tiempo deben estar unificados, el aprendizaje de la secuencia espacial puede resultar más fácil si viene acompañada de un patrón de secuencias de tiempo. La interacción de secuencias de tiempo y tono forma una especie de estructura de conjunto y es la forma en que se procesa. El ritmo está formado por las pulsaciones, que se pueden repartir en el tiempo de los intervalos en un periodo regular, aunado a la acentuación que marca la articulación de ritmos en las medidas de los motivos de las frases (Dubost, 1991). El ritmo, métrica y los acentos son lo que caracteriza a una secuencia, y cuando esta secuencia sufre alguna alteración, se verá afectada la percepción de la secuencia (Schiffman, 1997). El acento de las secuencias es un facilitador de reconocimiento de patrones, ya sean irregulares o regulares, aún y cuando la tarea sea irrelevante, es decir, que la atención se encuentre fija en los momentos prominentes de tiempo. El conjunto de estructuras melódicas y el acento rítmico es entretejido como parte de un mecanismo común involucrado en el acoplamiento sensoriomotor para patrones complejos (Janata & Grafton, 2003). El ritmo en la música debe ser constante y los valores de las notas deben ser medidas igualitarias (Leimer-Giesecking, 1995). Existe, por naturaleza, una tendencia fuerte hacia la igualdad, que sería la base del ritmo (isocronía). Las estructuras rítmicas espontáneas se forman a partir de tiempos largos y cortos, todos ellos iguales entre sí, y la relación entre tiempos es cercana a dos, con lo cual se logra romper la isocronía hasta volverse el ritmo estable (Boulch, 1992).

2.2 Procesamiento dual

Las habilidades de un pianista acompañante, al igual que un solista, incluyen una técnica sólida, ritmo adecuado, variedad de toques, comprensión de teoría elemental y habilidad en la lectura. La preparación de una obra de acompañamiento debe ser la misma que se realiza con una obra de *ejecución como solista*, sin que requiera de la memoria, a excepción de aquellas ocasiones donde la memorización de algunos pasajes faciliten la labor de dar vuelta a la hoja de la partitura o la fluidez de la obra (Nielsen, 2005). Uno de los problemas de los pianistas acompañantes es el desconocimiento de las obras para danza, por lo que pueden marcar un tempo inadecuado, y son precisamente los maestros de danza los encargados de marcar el tempo adecuado para la clase. Los ejecutantes de piano en solitario rara vez están capacitados para seguir la dirección de otra persona durante la interpretación, les provoca una gran distracción que una persona les esté hablando durante la ejecución, por lo que tienen que obtener la habilidad de atender tanto a la ejecución como a las indicaciones del docente de danza (Cavalli, 2001).

Procesamiento *dual* se denomina al proceso que realiza un individuo en el momento que atiende intencionalmente, y al mismo tiempo, múltiples fuentes de información

independientes. Por ejemplo, cuando se ejecutan dos tareas al mismo tiempo, una de ellas se *automatiza* gracias a la práctica. Algunas tareas se realizan automáticamente y parecen no ser consientes ni requerir atención extraordinaria o un gran esfuerzo, estas tareas son las que se generan con la práctica, como son conducir un automóvil mientras se conserva, escuchar la radio o hacer operaciones mentales, ya que el foco de la atención voluntaria no está en conducir un vehículo sino en otros puntos (Schiffman, 1997). Aunque la automatización ha sido un concepto evasivo y borroso, capta la experiencia común de algún acontecimiento mental conductista, pues ocurre casi sin ningún esfuerzo y, a menudo, sin intención aparente. La automaticidad involucra respuestas de aprendizajes específicos para estímulos específicos y puede ser explicada en términos de *estímulo – respuesta* de forma asociada. Esta teoría está basada en la memoria, que es más concreta que otras interpretaciones de automatización. Se trata de un proceso de algoritmos que elimina la necesidad de poseer los recursos para producir la atención, lo que no es posible es especificar con precisión *cómo*, aunque algunos estudios han demostrado que el proceso de automatización es involuntaria (Klapp & Greenberg, 2009).

Es muy complicado prestar atención voluntariamente a la ejecución de muchas tareas básicas, en donde se tiene práctica y se requiere de habilidades motoras y perceptuales coordinadas, como son la mecanografía, ir en bicicleta o leer, ya que casi siempre estas actividades se han automatizado. A través de la atención dual se pueden realizar automáticamente en conjunto varias tareas que requieren atención, sin dejar de estar conscientes de cada una de ellas. En estudios donde se realizaban dos tareas por parte de un sujeto, se lograron mejorar la ejecución de ellas, sin que requirieran de automatización, es decir, el individuo sabía el contenido de ambas tareas, esto indica que se puede realizar varias tareas cognitivas simultáneamente, sin la automatización de alguna de ellas (Schiffman, 1997). Esto ha sido comprobado por una serie de estudios realizados por Spelke, Hirst & Neisser (1976), donde una persona leía a velocidad normal, tratando de comprender el texto, percibiendo al mismo tiempo relaciones entre las palabras que les dictaban y las clasificaba según su significado. Es posible desarrollar las habilidades de procesamiento dual si se consigue distribuir adecuadamente los recursos cognitivos, ya que el procesamiento dual es una forma controlada de atención dividida, que se convierte en una habilidad especializada que se mejora con la práctica (Klapp & Greenberg, 2009).

3. APRENDIZAJE VICARIO

En cualquier aprendizaje es necesario comprender la forma en que se adquiere el conocimiento. En este caso, el programa de entrenamiento que se desarrolla en la presente investigación está basado en el aprendizaje por observación, que es el resultado de elementos ambientales, cognitivos y conductuales. También se denomina *Neoconductismo* porque, además de hacer un análisis observacional, implica referencia a procesos internos intrapsíquicos (Martina, 1999). La observación e imitación, según Bandura & Walters (1963) no surgen a causa del refuerzo diferencial de unidades individuales del

E-R, pero si por la contigüidad que interviene en el aprendizaje de dichas etapas que, una vez adquiridas, se fortalecen por medio del refuerzo. A este aprendizaje se le llama *Aprendizaje Vicario o por Observación* (Klausmeier & Goodwin, 1997). Esta teoría sostiene que gran parte del aprendizaje humano se realiza de modo *vicario*, al observar a otra persona ejecutar respuestas hábiles e imitar la respuesta que proporciona el modelo (Bandura, 2001). Lograr la imitación es establecer un lazo afectivo, sostener una serie de satisfacciones que llegarán a poner fin a una conducta en particular por necesidad. Desde la edad de la lactancia, el niño aprende a imitar sin que exista una técnica heredada de la imitación (Bower & Hilgard, 2007). Los niños imitan las conductas de los demás (las que pueden comprender) (Rosenthal & Zimmerman, 1978). Más tarde, la imitación sensoriomotora se convierte en una copia cada vez más fiel de movimientos, que recuerdan otros movimientos ya conocidos, para después reproducir movimientos complejos. En determinadas ocasiones el individuo primero imita y después ejecuta nuevas respuestas sin que las haya realizado con antelación o sin antes haber sido reforzadas. Existen ciertas habilidades que se pueden aprender de esta forma, como aprender a conducir un vehículo. En la práctica es más eficiente enseñar a partir de instrucciones verbales y demostraciones realizadas por algún modelo (Bower & Hilgard, 2007).

4. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo es evaluar, acumulativamente, la eficacia del programa de acompañamiento de ballet clásico, impartido dentro de la materia de *Prácticas de Acompañamiento* de la Licenciatura de Música de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Méjico), así como de un programa de entrenamiento cognitivo-constructivista desarrollado dentro del mismo. Para ello, se analizan la habilidad de *control del ritmo* y la *percepción dual* que se requiere para atender a las actividades de los bailarines y las instrucciones que ofrece el profesor o profesora de la disciplina, al mismo tiempo que se ejecuta el piano.

5. 5. MÉTODO

5.1 Participantes

La selección de los participantes se realizó con una selección *no probabilística, por conveniencia*. Dos grupos de participantes formaron parte en este estudio, el primero integrado por tres estudiantes de la misma universidad, con una edad entre 21 y 22 años, con un nivel pianístico que oscilaba entre 4 y 5 años, y con una media de 4.5 años de estudio. Todos los participantes carecían de entrenamiento en piano de acompañamiento al inicio del estudio. Sin embargo, para esta investigación, dos de los participantes se mantuvieron sin ningún entrenamiento. Uno de ellos poseía alguna experiencia en piano

de acompañamiento, participando con antelación, con dos o tres piezas musicales, en acompañamientos de coros en instituciones religiosas. El tercero de los participantes realizó, dentro de la materia optativa de *Prácticas de Acompañamiento*, el programa de entrenamiento cognitivo-constructivista.

El segundo grupo, también conformado por estudiantes de la misma universidad, fue el grupo de la Licenciatura de Danza de 3^{er} semestre, además de la docente de Ballet Clásico de la misma universidad, participando como la parte acompañada dentro del estudio en un ejercicio de la clase de ballet.

5.2 Instrumentos

La evaluación de un alumno, un programa o un docente, suele hacerse por medio de una calificación, que es un valor o precio socialmente reconocido por el individuo (Gvirtz & Palamidessi, 2005; Tenbrink, 2002). En este sentido, se empleó una *Hoja de Registro* con el fin de recabar datos acerca de la adquisición de las habilidades necesarias para el piano de acompañamiento de ballet clásico (ver Anexo I). En ella quedó marcada la calificación obtenida, en un escala del 1 al 10, otorgada en este estudio, además de las observaciones hechas por el investigador acerca de la obtención de dichas habilidades en el transcurso de la investigación.

Igualmente, se utilizó para el análisis de datos una grabación de los participantes acompañando al piano a estudiantes de ballet, utilizando para ello una cámara de video portátil analógica.

5.3 Procedimiento

Esta investigación se ha realizado mediante un estudio de casos partiendo de la perspectiva de que la observación de los datos debe tener un orden requerido para juzgar o analizar las características que se medirán (Tenbrink, 2002).

La cronología seguida en el programa de acompañamiento para ballet clásico fue la marcada en la tabla 1. Es necesario apuntar que la materia de *Prácticas de Acompañamiento* se imparte en sesiones de dos horas a la semana, durante un curso académico.

Acompañamiento	Participantes	Estudio de Partituras	Observación de Modelo	Ensayos	Grabación
Ballet Clásico	1 y 2	1 ^a a 5 ^a semanas	-	-	6 ^a semana
	3	1 ^a y 2 ^a semanas	3 ^a semana	4 ^a y 5 ^a semanas	6 ^a semana

Tabla 1. Cronograma de las actividades realizadas en piano de acompañamiento para ballet clásico.

En la figura 1 se puede observar el diseño del programa de entrenamiento cognitivo-constructivista desarrollado para el acompañamiento de ballet y los elementos de las teorías del aprendizaje del mismo.

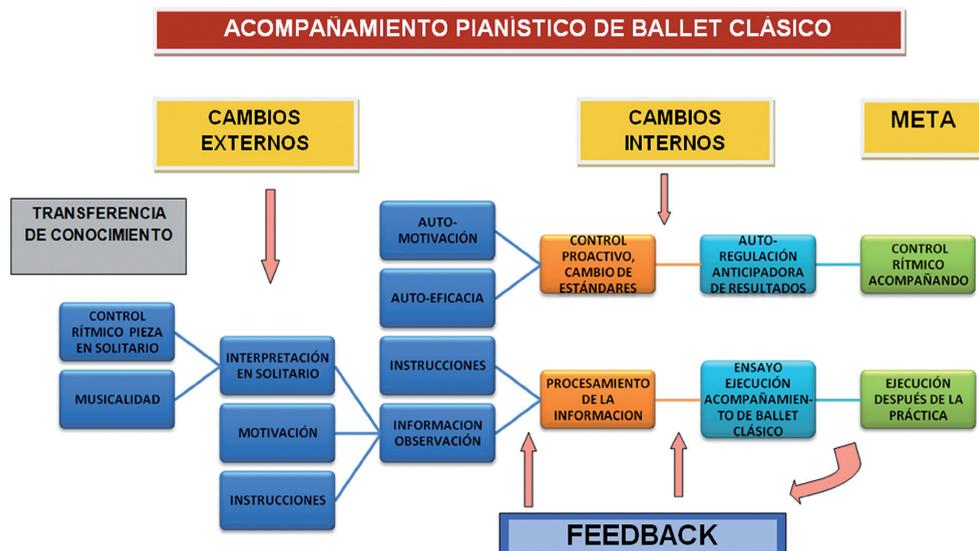


Figura 1. Programa de Acompañamiento para Ballet Clásico desarrollado dentro del programa de entrenamiento cognitivo-constructivista.

El entrenamiento se realizó en tres etapas, la primera con el estudio de la partitura de *Ballet*, para lo que se eligió la pieza *Battement Tandus (Set exercise)* de G. Dixon – Place, del repertorio de la *Royal Academy of Dance*. Se les proporcionó la partitura para el estudio de la obra a los tres estudiantes al mismo tiempo. El participante 3, durante la clase de acompañamiento en el transcurso de las dos semanas de estudio, realizó con ayuda del profesor el análisis de la obra localizando la estructura de las frases, tempo, tonalidad, forma de los motivos, ritmo, digitación, etc. Se le indicaron las correcciones que debía contemplar para lograr una buena ejecución del instrumento en solitario, sobre todo, en lo que respecta al ritmo y su variación, además de la agógica adecuada para lograr el carácter de la obra, en forma general. Durante la clase de acompañamiento, el docente corrigió lo que consideró pertinente para una buena ejecución e indicó al alumno que realizara la ejecución de la obra con diferentes cambios de ritmo, ya fuera lento, *al tempo*, o rápido, con el fin de obtener seguridad en este punto y lograr la buena ejecución al momento de ensayar con el grupo y la docente de ballet.

La segunda etapa consistía en la observación de un modelo. Una vez que logró el participante 3 la ejecución de la obra en solitario, se procedió a realizar la observación del modelo, proporcionando en el transcurso las instrucciones necesarias para el buen desarrollo del programa, como son:

- Continuar tocando hasta el final, a pesar de sufrir equivocaciones en la ejecución de la obra.
- Se le indicó al estudiante que debía observar la habitación en donde se realizaba la ejecución, para lograr el sonido adecuado.
- Atender a la forma en que se conduce a su llegada el pianista, en relación a los estudiantes y profesora, de manera cordial y participativa.
- Observar la preparación que realiza el pianista del material.
- Conocer los acuerdos con la maestra o coreógrafa que dirigiría la clase, respecto a las obras que tocará el pianista en ella (en este caso, se pidió a la maestra de ballet de forma particular que, entre ellas, se ejecutara la obra que serviría para este estudio).
- Se indicó al estudiante cuáles eran las palabras claves que utilizan comúnmente los encargados de la clase de ballet, para avisar al pianista que debe iniciar con la ejecución⁴. Todo esto sucede inmediatamente después del saludo que los estudiantes de ballet le brindan al pianista, como un protocolo de la clase y como ensayo para los exámenes.
- El pianista debe observar de reojo a los bailarines, para cerciorarse de tener el ritmo adecuado al momento de tocar.
- Se debe atender también en todo momento a la clase, con el fin de captar las indicaciones de la maestra o maestro, de repetición de las obras, o la continuación de la rutina de pasos.
- En el momento en que la clase se inició, se le sugirió al estudiante que debería atender a la forma en la que el maestro o maestra de ballet, marca el ritmo⁵ de los pasos que se aprenderán o repasarán, ya sea lento o rápido.
- Al finalizar la clase, atender a la caravana de despedida que le brindan al pianista.
- El pianista en todo momento debe mostrar una actitud agradable en clase.

La tercera etapa se concluyó con los ensayos. Una vez procesada la información, y con las instrucciones que surgieron durante la observación, como un medio para el *feedback*, los ensayos se realizaron junto con los acompañados en el salón indicado.

Por último, la grabación de los tres participantes acompañando con el piano a ballet clásico se efectuó, con previa cita de los participantes y acompañados. Las ejecuciones se grabaron en el siguiente orden:

- *Participante 1* - Sin entrenamiento y sin experiencia.
- *Participante 2* - Sin entrenamiento pero con cierta experiencia.
- *Participante 3* - Siguió el entrenamiento cognitivo-constructivista y no tenía experiencia.

⁴ Pueden ser palabras o letras, tales como *preparación, preparation, y, adelante, gracias, thank you, etc.*

⁵ En ocasiones suele ser irregular.

6. RESULTADOS

La información recogida en la grabación y observación de la ejecución en el acompañamiento al piano de ballet clásico se presenta en forma de anécdotas, o también llamados anecdotarios, que son interpretaciones de lo ocurrido, las cuales permiten describir el comportamiento de una persona en un periodo de tiempo. De esta forma se pueden analizar la adaptación social, además de los registros de cambios de conductas en dicha persona que no dependen de su capacidad de comunicación (Tenbrink, 2002). Para la mejor comprensión y validez de los datos, se decidió utilizar esta técnica de recogida de datos y se interpretaron de forma triangulada, a través de los puntos de vista tanto del público como del acompañado y del pianista. A continuación se muestran estos aspectos en cada uno de los tres participantes del estudio.

6.1 Grabación de la ejecución

Participante 1

En esta primera grabación, la maestra de ballet inició la clase dando instrucciones a los bailarines respecto al ritmo del paso que ejecutarían (*Battement Tandus*), marcando con golpes de la mano sobre la pierna y sin música el pulso adecuado, marcando primero cuatro tiempos como introducción al ejercicio. Mientras tanto, el participante 1 permanecía sentado en el banquillo del piano con aparente atención a estas instrucciones. En ese momento, los bailarines escuchaban las instrucciones, sin realizar ningún movimiento hasta, a la cuenta desde el número uno, iniciar el movimiento y continuarlo hasta el tiempo ocho; bailando así, las frases musicales completas hasta finalizar el ejercicio. Al finalizar este primer ensayo, la maestra indicó a los estudiantes de ballet que se colocasen en la barra del lado contrario para iniciar, de nuevo, la ejecución, esta vez con la música del piano. Dio entonces las instrucciones de tocar el *Battement Tandus* al pianista, tal y como se acostumbra en las clases cotidianamente. Para ello, emitió la señal de comenzar utilizando la letra *Y*. En cuanto se inició la ejecución del pianista, la maestra se percató de la rapidez del ritmo de la pieza y trató entonces de corregir la ejecución, golpeando la pierna con la mano con la finalidad de que el pianista percibiera el pulso adecuado. Sin que el pianista atendiera a la indicación, este prosiguió con la obra hasta que fue interrumpido nuevamente por la maestra, utilizando para ello la palabra *gracias*. Ella le manifestó que era demasiado rápido el ritmo de la obra y que debería tocar adecuadamente, es decir, más lento. Cabe mencionar que la maestra, en la presentación del ejercicio, algunas veces marcaba el ritmo con la cuenta del uno al cuatro y otras veces del uno al ocho, como algo acostumbrado para ella, lo que de cierta manera desconcertaba notoriamente al pianista inexperto, quien esperaba que la maestra contara del uno al dos puesto que el compás de la partitura musical estaba marcada con un compás de 2/4.

Una vez que ambos se habían puesto de acuerdo supuestamente, por última vez, la maestra volvió a indicar al pianista la entrada, con un *preparación*. En esta ejecución el pianista pudo lograr tocar con un ritmo aproximado al correcto, pero con las notas

incorrectas pues no logró respetar la tonalidad de la obra. Además, muchas de ellas las ejecutó, aunque respetando las figuras rítmicas, con alteraciones fuera de la tonalidad de la obra, marcada en *Re menor*, por tratar de controlar el ritmo, lo que causó gran desconcierto tanto del docente como de los bailarines.

Participante 2

Después del ensayo sin música, y como parte del ejercicio con música, la pianista comenzó a tocar con un ritmo demasiado lento, a lo que la maestra indicó sin interrumpir la ejecución que debería tocar más deprisa. Sin embargo, la pianista ignoró la instrucción. La maestra con un golpe de la mano en la pierna, y nuevamente sin interrumpir, trató de corregir el ritmo, pues se percató de que los bailarines tenían que hacer un esfuerzo mayor para sostener la pierna por más tiempo en determinada posición, debido a lo lento de la ejecución. Aparentando la pianista ignorar esta indicación, continuó tocando, pero se hizo evidente que, cuando la estudiante de piano efectuó la etapa del estudio de la pieza, ella había realizado este estudio con un determinado ritmo (lento) y que, a pesar de las indicaciones de la maestra de tocar más rápido, ella sólo podía acelerar el ritmo unos cuantos tiempos para, después, volver nuevamente al ritmo estudiado. Todo esto le provocó un notorio desconcierto a la ejecutante, además de la forma de contar el ritmo de la pieza por parte de la maestra, que en ocasiones era un claro *uno, dos, tres cuatro* y en otras iba desde del uno hasta el ocho, mientras que la participante 2 concebía la pieza marcada con un compás de 2/4, que no coincidía para nada con la cuenta anterior. Más adelante, y nuevamente sin interrumpir, la maestra dio instrucciones a la participante 2 de tocar con más acento, para que los bailarines se percataran del momento del ejercicio en el que debían lanzar la pierna fuertemente para unirla con la otra, pues la lentitud y la falta de acento les producía desconcierto para el desarrollo de este movimiento. No obstante, la pianista no logró corregir ninguna de las dos indicaciones y continuó tocando de la misma manera.

Comenzó, una vez más, la pianista la ejecución, con el mismo ritmo que había tocado en toda la sesión, y a la indicación de la maestra de que la obra debía ser más rápida, la pianista interrumpió la ejecución, ocasionando un descontrol entre la maestra y los bailarines, que se vieron obligados a detener el ejercicio. En el momento que surgió esta nueva corrección de ritmo, la pianista trató de llegar al ritmo adecuado, pero en el intento por alcanzarlo, el nerviosismo le ocasionó la total pérdida de control de la obra y, con ello, la interrupción definitiva de la obra.

A la orden nuevamente a los estudiantes de repetir la obra, la pianista comenzó la ejecución sin ninguna señal de inicio, lo que provocó que los bailarines, desatentos a la ejecución y al estar acostumbrados a escuchar la señal de inicio, se apresuraran a colocarse en la posición adecuada, comenzaran a moverse y prosiguieran con el ensayo, aún a pesar de haber comenzado tarde el ejercicio. Al percatarse de ello, la maestra decidió interrumpir la ejecución de la pianista, informándole que debía esperar la señal de inicio. A continuación, les preguntó a los bailarines si se encontraban listos para el ejercicio, con el fin de que todos se encontrasen atentos a la música. Fue el momento en que ella marcó la señal de inicio a la pianista, quien comenzó nuevamente con la interpretación,

indicándole la maestra nuevamente que debía tocar más fuerte, es decir, acentuando la obra para, posteriormente, hacerlo con palmadas, tratando de corregir el ritmo adecuado. Pero la pianista interrumpió definitivamente la pieza.

Participante 3

La maestra comenzó dando las instrucciones necesarias a los estudiantes de danza, informando también al pianista de que este se efectuaría sin música. Indicó la posición a los estudiantes de ballet y repasó los requerimientos del ejercicio. El pianista atendió estas instrucciones, percatándose anticipadamente del ritmo que debía mantener a lo largo de la obra, atendiendo al ritmo que era marcado por ella justo en ese momento. Comenzó el ejercicio con música y la maestra, en esta ocasión, dedicó su tiempo a observar a los bailarines para corregir sus movimientos, sin cuidar el trabajo del pianista ya que, bajo su perspectiva, llevaba el ritmo e interpretación adecuados para ello. Los bailarines, por su parte, se concentraron en dirigir correctamente los movimientos al ritmo de la música, de una forma expresiva y relajada. El pianista consiguió seguir la señal *de comienzo*, tocando en el trayecto una que otra nota equivocada. Sin embargo, continuó con la ejecución musical, sin que ello perturbara el buen desarrollo de los bailarines en el ejercicio y sin que existiera ninguna interrupción por parte de la maestra.

6.2 Calificación de la ejecución

El aspecto referente al control rítmico, el cual es un elemento importante en este estudio, fue reflejado en las puntuaciones obtenidas por los tres participantes y queda registrado en la tabla número 2.

	Participante 1	Participante 2	Participante 3
Calificación en control rítmico	5	3	10

Tabla 2. Calificación en control rítmico obtenida por los tres participantes respecto a la ejecución de acompañamiento de ballet clásico.

El control rítmico en la interpretación musical de los tres participantes se muestra, de forma gráfica, en la figura 2.



Figura 2. Interpretación musical, respecto a control rítmico, en el acompañamiento de ballet.

Las observaciones anotadas en la hoja de registro durante la ejecución, se presentan en la tabla 3.

Observaciones del Acompañamiento de Ballet	
Control Rítmico y Procesamiento Dual	
Participante 1	Al inicio del ejercicio, el participante no obtuvo un control rítmico adecuado, el ritmo fue demasiado rápido. Sin embargo, en el transcurso de la clase hubo momentos en los que consiguió ejecutar el ritmo aproximado al adecuado. A pesar de ello, el participante perdió el control de la obra, ejecutándola fuera de la tonalidad. Esto es debido a la falta de atención o procesamiento dual.
Participante 2	El control rítmico no pudo ser logrado. La ejecución en todo momento fue con un ritmo lento, a pesar de que la maestra de ballet trataba, con algunos golpes, que la pianista escuchara el ritmo adecuado para que se desarrollaran los pasos de baile correctamente. El nerviosismo en el participante, por las indicaciones que la maestra emitía, se tornó evidente al paso de la ejecución por la falta del procesamiento dual.
Participante 3	El ritmo se realizó adecuadamente durante las dos ejecuciones del ejercicio, haciéndose evidente en el participante el desarrollo del procesamiento dual.

Tabla 3. Observaciones del acompañamiento de ballet clásico.

7. DISCUSIÓN

El ritmo musical debe ser comparado con las pulsaciones que presentan los seres vivos, todo ritmo debe ser representado en forma natural, no con relación a un péndulo o al metrónomo mismo, sino con la respiración, pulso, el ritmo de las olas del mar, una marcha natural, etc. (Leimer-Giesecking, 1995). El pulso interior que poseen los intérpretes no será nunca obtenido con un metrónomo, este sólo servirá para cuantificar el tiempo y a veces para su control (Gordon, 2003). A pesar de que estas pulsaciones se presentan de forma natural en los seres humanos, en los resultados del presente estudio se ha demostrado que hace falta tener contacto cercano entre los integrantes del grupo de ballet, la docente y el pianista para que se pueda conseguir un pulso unificado que marque el ritmo adecuado para el ejercicio y poder conseguir la habilidad del procesamiento *dual* en la realización del *feedback*.

El desempeño del acompañamiento de danza clásica, por ejemplo, puede crear en los pianistas novatos gran desconcierto, cuya atención y principal objetivo, por lo general, es la utilización de la técnica instrumental y la realización de una buena interpretación como músico solista (Cavalli, 2001). El desarrollo del *procesamiento dual* permite que el pianista pueda atender tanto a la ejecución de la obra como las instrucciones del docente,

como se pudo observar en el participante 3.

Una educación o programa de enseñanza-aprendizaje cognitivo-constructivista está basado en una práctica social compleja, que debe cumplir con la finalidad de promover que los educandos obtengan el desarrollo, teniendo acceso a los conocimientos y a las formas culturales de las sociedades a las que pertenecen (Obaya, 2000). El baile, como una actividad colectiva, es una instancia dentro de la socialización, comunicación y ritualización, en un grupo. Tiene, por ende, una gran carga simbólica y entidad social autónoma (Gómez-Ariza et al., 2000); la música, por su lado, es también un fenómeno social y un medio de comunicación afectiva (Keller & Rieger, 2009). Indiscutiblemente, las sociedades que se conforman en los ámbitos artísticos poseen todos los elementos de una sociedad a la que los estudiantes deben integrarse como una forma de adaptación, consiguiendo hacer cambios internos y externos, que les ayudará a adquirir el conocimiento. La comprensión de la sociedad en la que se desenvolverán es el primer peldaño al que los alumnos se enfrentan en esta incursión al acompañamiento, pues todos los integrantes de los diferentes escenarios sociales, en donde practicarán la profesión, tienen determinadas características, a las cuales deben adaptarse como parte de su formación. Algunas de éstas pueden ser las relaciones interpersonales, el papel que el pianista desempeña, su funcionamiento y el de cada integrante, dentro de esta sociedad.

La falta de experiencia en los ámbitos dancísticos y de conocimiento que presentan acerca de la forma del empleo de la música, por parte de los artistas dedicados a la danza, hacen que los pianistas tengan poca o nula comprensión del desarrollo de los ejercicios de baile y, por tanto, del desarrollo de las clases y exámenes de ballet. Es por esto que el programa de acompañamiento empleado en esta universidad estrecha un lazo entre ambas profesiones, logrando adquirir la comprensión del empleo de la música en ellas, para obtener el objetivo de un buen trabajo en conjunto, contando así, con el respeto entre sus integrantes, el trabajo en equipo y el compañerismo que se ha de generar entre los estudiantes de ambas disciplinas, con la interacción en el desarrollo de las clases y exámenes. El desarrollo de este estudio mostró que es posible conseguir, que los estudiantes con preparación en este factor social pueden adaptarse a estos ámbitos artísticos de una forma natural, al poder observar con detenimiento las funciones que poseen cada uno de los integrantes, incluyendo la de ellos mismos, en cada grupo de acompañamiento. Los métodos cooperativos pueden facilitar el aprendizaje, mejorando la autoestima, las habilidades sociales, la solidaridad entre sus integrantes y las metas de aprendizaje académico (Joyce, Weil & Calhoun, 2006), lo cual son requisitos importantes en el desarrollo de piano de acompañamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. (2004). *Diálogos con la Danza*. México: Editorial Océano.
- Atlas, A.W. (2002). *La Música del Renacimiento: La música en la Europa Occidental, 1400-1600*. Madrid: Akal.

- Anvari S., Trainor, L., Woodside, J. & Levy, B. (2002). Relations among Musical Skills, Phonological Processing, and Early Reading ability in Preeschool Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111-130.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura A. & Walters, R. (1963). *Social Learning and Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Beadle, J., Trezise, S., Fuller, S., Darling, R., Crimp, B., Orga, A., Jonson, S., O'connor, P. & Tanner, M. (2003). *Gran Enciclopedia de la Música*. México: Ediciones Folio.
- Boulch, J. (1992). *Hacia una Ciencia del Movimiento Humano. Introducción a la Psicokinética*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bower, G. & Hilgard, E. (2007). *Teorías del Aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Caldwell, J. (1996). *La Música Medieval*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cavalli, H. (2001). *Dance and Music*. Florida: University of Florida Press.
- Copland, A. (2000). *Como Escuchar la Música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cortot, A. (1934). *Curso de Interpretación*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Dubost, B. (1991). Dificultades Rítmicas en la Lectura Musical Visual durante los Primeros Años. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 101-115.
- Foss, H. J. (1924). The Art of Accompanying. *The Musical Times*, 65(982), 1073-1078. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/911927> (consultado el 04/01/2009).
- Fubini, E. (2000). *La Estética Musical desde la Antigüedad hasta el Siglo XX*. Madrid: Editorial Alianza.
- García, P. (2006). Estrategias e Innovaciones Didácticas para el Desarrollo de la Creatividad en la Interpretación Pianística. *Creatividad y Sociedad*, 9, 33-42. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2312734> (consultado el 13/06/08).
- Gerard, C. (1991). Aprendizaje del Ritmo Musical. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 85-99.
- Gómez-Ariza, C. J., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M. C. & Macizo, P. (2005). Cognición Musical: Relaciones entre la Música y el Lenguaje. *Revista Transcultural de Música*, 12(1), 63-87.
- Gordon, S. (2003). *Técnicas Maestras de Piano, Lecciones Magistrales*. Barcelona: Ediciones Robinbooks.
- Grout, D. J. & Palisca, C. V. (2004). *Historia de la Música Occidental I y II. Quinta Edición*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gvartz, S. & Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Herrera, L., Defior, S. & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 39-54.
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernández-Smith, G. & Costa-Giomi, E. (2011). The Effects of Phonological and Musical Training on the Reading Readiness of Native- and Foreign-Spanish Speaking Children. *Psychology of Music*, 39(1), 68-81.

- Hesmondhalgh, D. (1998). The British Dance Music Industry: A Case Study of Independent. *The British Journal of Sociology*, 49(2), 234-251.
- Humphrey, D. (2001). *El Arte de Hacer Danzas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Janata, P. & Grafton, S. T. (2003). Swinging in the Brain: Shared Neural Substrates for Behavior Related to Sequencing and Music. *Nature*, 416, 7.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2006). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kamien, R. (2002). *Destrezas de Apreciación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Keller, P. E. & Rieger, M. (2009). Special Issue-Musical Movement and Synchronization. *Music Perception*, 26(5), 397-400.
- Klapp, S. T. & Greenberg, W. (2009). Temporary Activation of Perceptual Motor Association of Automaticity. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, 35(5), 1266-1285.
- Klausmeier, H. & Goodwin, W. (1997). *Enciclopedia de Psicología Educativa, Aprendizaje, Habilidades Humanas y Conducta*. Oxford: Oxford University Press, Harla Méx.
- Kirstien, L. (1970). *Four Centuries of Ballet*. New York: Praeger Publishers.
- Leimer-Giesecking, K. (1995). *Rítmica, Dinámica, Pedal*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Lozano, J. M. (1995). *Historia del Arte*. México: Mc Graw-Hill/ Internamericana de México.
- Martina, C. M. (1999). *Psicología para Docentes, Escuela y Salud Mental*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Meister, I., Krings, T., Foltys, H., Borojojerdi, B., Müller, M., Töpper, R. & Thron, A. (2004). Playing Piano in the Mind-an FMRI Study on Music Imagery and Performance in Pianists. *Cognitive Brain Research*, 19, 219-228.
- Nielsen, P. D. (2005). *Accompanying Skills for Pianists*. California: Culver Crest Publications.
- Obaya, A. (2000). La Concepción Constructivista en la Educación Basada en Competencias. *Contactos*, 36, 65-67.
- Palacios, A. (1998). Didáctica Aplicada a la Enseñanza del Instrumento. *LEEME Revista de la Lista Electrónica Europea Musical en la Educación*, 2. Disponible en: <http://musicarediris.es/leeme/revista/palacios98.pdf> (consultado el 12/06/2009).
- Palmer, C. (1997). Music Performance. *Annual Review of Psychology*, 61, 12-32.
- Pérez, M. H. (2002). Remembranzas de un Pianista. *Revista Musical Chilena, Número Especial*, 78-80.
- Rankin, S. K., Large, E. W. & Fink, P. W. (2009). Fractal Tempo Fluctuation and Pulse Prediction. *Music Perception*, 26(5), 401-413.
- Robertson, A., Stevens, D., Crossley-Holland, P., Reaney, G., Raynor, H., Harman, A., Ottaway, H. & Hutchings, A. (1993). *Historia General de la Música. Tomos I, II, III, IV*. Madrid: Editorial Istmo.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2000). Investigación Cualitativa en Educación Musical: Un Nuevo

- Reto en el Contexto Educativo Español. *LEEME, Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5,1-6. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf> (Consultado el 15/02/2010).
- Rosenthal, T. L. & Zimmerman, B. J. (1978). *Social Learning and Cognition*. New York: Academic Press.
- Schiffman, H. (1997). *La Percepción Sensorial*. México: Editorial Limusa.
- Spelke, E., Hirst, W. & Neisser. U. (1976). Skills of Divided Attention. *Cognition*, 4, 215-235.
- Subirá, J. (1947). *Historia de la Música. Tomo I y II. Segunda Edición*. Barcelona: Editorial Salvat.
- Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluación, Guía Práctica para Profesores*. Madrid: Narcea Ediciones.

Anexo I. Hoja de Registro empleada en la investigación.

DATOS GENERALES:

- FECHA: _____ HORA: _____
- PARTICIPANTE: _____ EDAD: _____
NIVEL DE ESTUDIO DE PIANO: _____
- ESTILO DE ACOMPAÑAMIENTO: BALLETO CLÁSICO
- TIPO DE PARTICIPANTE:
 - ACOMPAÑAMIENTO CON ENTRENAMIENTO
 - SIN ENTRENAMIENTO, CON ALGUNA EXPERIENCIA
 - SIN ENTRENAMIENTO NI EXPERIENCIA

Instrucciones: En la siguiente tabla, anota en la columna de la derecha la calificación que se estima para la habilidad señalada. Para ello, utiliza una escala del 1 al 10.

HABILIDAD	CALIFICACIÓN
CONTROL RÍTMICO	

OBSERVACIONES
