

AV Notas

REVISTA DE INVESTIGACIÓN MUSICAL

Nº 18

Diciembre, 2025

I.S.S.N. 2529-8577

La IA en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música: caracterización del uso y percepciones del profesorado

TINO CARREÑO MORALES. ELISA GÓMEZ-PARDO GABALDÓN

Paisaje, comunidad y arte: el renacer cultural de la España rural a través de sus festivales

ÓSCAR CARAVACA GONZÁLEZ

Estudio analítico: autorregulación y valoración del aprendizaje musical con pianista acompañante

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ-GONZÁLEZ. FERNANDO RAMÓN VÁZQUEZ PEÑA

Aspectos sobre la velocidad de interpretación de Sergiu Celibidache en grabaciones sonoras del primer movimiento de la *Cuarta Sinfonía* de Johannes Brahms

DAVID ROMERO MARTÍNEZ

Acompañamiento pianístico de la danza: actualización del marco teórico y el estado de la cuestión

JOSÉ LUIS CHICANO PÉREZ

Formas de canción, estrategia de producción y de arreglo

DANIEL FERNANDO OREJUELA FLORES

AV Notas, Revista de investigación musical y artística del Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén.

Dirección: Paseo de España, 21. Jaén.

Teléfono: 953 365610

Dirección Web: www.csmjaen.com

Director del centro: *Rubén Fernández Gómez*

Equipo de la revista

Dirección: *Sonia Segura Jerez*

Subcomité editorial, N° 18:

- *Manuel Ángel Calahorro Arjona*
- *Manuel Jesús Estévez Martín*
- *José Ramón Olmo Fernández*
- *Carmen Pulgar Ramírez*
- *Sonia Segura Jerez*

Dirección Web: <http://publicaciones.csmjaen.es>

Administrador del sitio web: Juan José Mudarra, Sonia Segura.

Contacto: csmjrevista@mail.com

Plataforma editorial: OJS, Open Journal System

ISSN: 2529-8577

Indexación: Dialnet, Latindex Catálogo 2.0, DOAJ, CiteFactor, PKP Index, OAIIndex, Electra (Publicaciones Andaluzas en la Red. Biblioteca de Andalucía), Repositorio de publicaciones de Averroes.

Consejo Editorial

- *Dña. Elsa Calero Carramolino. Universidad de Granada*
- *D. Albano García Sánchez, Universidad de Córdoba*
- *Dña. M^a del Rosario Hernández Iznaga, Universidad de las Artes de Cuba*
- *Dña. Eva María Jiménez Rodríguez. Conservatorio Profesional de Música Ángel Barrios de Granada*
- *D. Sergio Lasuén. Conservatorio Profesional de Música Maestro Chicano Muñoz de Lucena*
- *Dña. M^a Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén*
- *D. Víctor Padilla Martín-Caro, Universidad Internacional de la Rioja*
- *D. Juan Miguel Moreno Calderón. Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba*
- *D. Francisco José Rosal Nadales. Investigador independiente. UNED.*
- *D. Jose Manuel Rubia Pliego. Conservatorio Profesional de Música Ramón Garay de Jaén*
- *D. Enrique Rueda Frías, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*
- *Dña. Sonia Segura Jerez. Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén. Universidad de Jaén*

AV Notas. Revista de Investigación Musical. ISSN: 2529-8577

Nº 18. DICIEMBRE 2025

JAÉN

ÍNDICE

- ⌘ 9. *La IA en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música: caracterización del uso y percepciones del profesorado.*
TINO CARREÑO MORALES. ELISA GÓMEZ-PARDO GABALDÓN
- ⌘ 28. *Paisaje, comunidad y arte: el renacer cultural de la España rural a través de sus festivales.*
ÓSCAR CARAVACA GONZÁLEZ
- ⌘ 50. *Estudio analítico: autorregulación y valoración del aprendizaje musical con pianista acompañante.*
JOSÉ ANTONIO LÓPEZ-GONZÁLEZ. FERNANDO RAMÓN VÁZQUEZ PEÑA
- ⌘ 63. *Aspectos sobre la velocidad de interpretación de Sergiu Celibidache en grabaciones sonoras del primer movimiento de la Cuarta Sinfonía de Johannes Brahms.*
DAVID ROMERO MARTÍNEZ
- ⌘ 86. *Acompañamiento pianístico de la danza: actualización del marco teórico y el estado de la cuestión.*
JOSÉ LUIS CHICANO PÉREZ
- ⌘ 102. *Formas de canción, estrategia de producción y de arreglo.*
DANIEL FERNANDO OREJUELA FLORES

LA IA EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE MÚSICA: CARACTERIZACIÓN DEL USO Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

AI IN HIGHER ARTISTIC MUSIC EDUCATION: USAGE CHARACTERIZATION AND FACULTY PERCEPTIONS

Tino Carreño Morales

<https://orcid.org/0000-0002-0797-9122>

Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí" de Castellón - ISEACV

Elisa Gómez-Pardo Gabaldón

<https://orcid.org/0009-0004-9120-7038>

Conservatorio Superior de Música "Salvador Seguí" de Castellón - ISEACV

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal el análisis de la visión del profesorado de Enseñanzas Artísticas Superiores respecto al uso de la inteligencia artificial en los conservatorios. Para ello, se plantea una investigación descriptiva, con la aplicación del método *Delphi* modificado, de muestreo estratificado. La propuesta estudia aquellos recursos didácticos que incorporan esta tecnología y el uso que de ellos se hace en las instituciones educativas musicales. Además, se identifican las fortalezas y los desafíos percibidos por estos docentes al introducir la IA en sus propuestas didácticas. Por último, el artículo valora la relevancia de incrementar el uso de las herramientas inteligentes en las enseñanzas musicales, de acuerdo con los estándares actuales de competencia digital docente. Los resultados obtenidos proporcionan una visión de conjunto sobre la percepción general de la IA en dichas enseñanzas, sus usos y aplicaciones, la integración pedagógica y el rol docente que se perfila, así como la perspectiva de futuro para esta tecnología en el campo de las enseñanzas artísticas superiores.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Música, Enseñanzas Artísticas Superiores, Percepción

ABSTRACT

This research has as its main objective the analysis of the vision of the faculty of Higher Artistic Education regarding the use of artificial intelligence in conservatories. To this end, a descriptive investigation is proposed, applying the modified Delphi method with stratified sampling. The proposal studies those didactic resources that incorporate this technology and the use made of them in musical educational institutions. Additionally, the strengths and challenges perceived by these teachers when introducing AI in their didactic proposals are identified. Finally, the article assesses the relevance of increasing the use of intelligent tools in music education, according to current standards of digital teaching competence. The results obtained

provide an overview of the general perception of AI in these teachings, its uses and applications, pedagogical integration, and the teaching role that is emerging, as well as the future perspective for this technology in the field of higher artistic education.

Keywords: Artificial Intelligence, Music, Higher Artistic Education, Perception

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta a continuación analiza la incorporación de la Inteligencia Artificial en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música. Aunque existen estudios sobre la aplicación de esta tecnología en el ámbito musical, la mayor parte de ellos se centra en la educación universitaria. En líneas generales, se subraya la importancia de impulsar políticas institucionales que guíen, tanto a estudiantes como a profesores, en el uso ético y responsable de la IA (Bartolomé Pina et al., 2024). Se valora también la posibilidad de automatización de tareas vinculadas a la gestión administrativa, la evaluación del alumnado, la personalización de los procesos de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, aunque se percibe, a su vez, la resistencia al cambio, la posibilidad de que la tecnología no se adapte a determinadas metodologías o que la formación docente sea insuficiente en este ámbito (Supelano Londoño, 2024). Desde las aportaciones que promueven la integración de la tecnología con la pedagogía y el contenido (Área-Moreira et al., 2016; Ramírez-Ochoa et al., 2024), hasta aquellas que tratan la IA como elemento facilitador del aprendizaje (Fernández de Silva, 2023; Barcia Cedeño et al. 2024; Calle Galarza, 2025), es clave mostrar algunas de las más relevantes.

1.1. Estado de la cuestión

La revisión de la literatura nos obliga a situar, en primer lugar, la investigación de Cardona et al. (2023) cuando plantean el modelo TAM para la enseñanza superior. Es esta una de las vías de sensibilización del profesorado, para fomentar el uso de las tecnologías emergentes. Por su parte, Campos Retana (2021), con *Modelos de integración de la tecnología en la educación de personas que desempeñan funciones ejecutivas y/o de dirección: El TPACK y el SAMR*, amplía cuestiones relacionadas con dicha implementación tecnológica, vinculando contenidos curriculares con recursos digitales y pedagógicos, o revisando la función de las TIC, al pasar de un uso básico a otro transformador (modelo SAMR). Asimismo, es importante considerar la propuesta de Kimmons et al. (2020) por sus paralelismos entre el llamado modelo PICRAT y el modelo SAMR, dado que ambos evalúan el impacto de las TIC, desde la perspectiva del alumnado (PICRAT) y desde la actuación del docente (SAMR).

Por otro lado, las posibilidades que tiene la incorporación de IA en el proceso de E/A son muy variadas. Destaca la publicación de Posada (2024) *Inteligencia Artificial y Educación*, donde se aborda el aprendizaje automático, los *chatbots* generativos, la creación de *prompts*, las competencias para la docencia con IA, etc. También es interesante el manual *Tecnologías e innovación en la práctica educativa* de Edel-Navarro et al. (2023), que trata la predicción del abandono escolar, las posibilidades de la IAGen para modificar el aprendizaje, la interacción entre gestión escolar, ambiente de aprendizaje y calidad educativa, y aquellas aplicaciones que ofrecen apoyo a estudiantes con discapacidades (Yu et al., 2023). Barac y López-Rodríguez (2024) destacan la necesidad de formación permanente del profesorado, así como la creación de propuestas que integren la IAGen, desde una perspectiva ética, complementaria a la labor docente. Por último, es significativa la propuesta de González-González (2023), que explica cómo la IA amplía el marco pedagógico, mediante la personalización del aprendizaje.

En cuanto al ámbito musical, interesa subrayar la investigación de Lorenzo de Reizábal y Benito (2023), con una visión panorámica de las aplicaciones de la analítica de aprendizaje (*learning analytics*). También es importante la aportación de Gisbert y Vela (2024), donde se recoge la visión, los recursos y los usos de la IA en la Educación Secundaria. Por su parte, Sanganeria y Gala (2024) proponen vías alternativas para la creación de distintos recursos que impulsen experiencias significativas e individualizadas de aprendizaje musical.

Nithya et al. (2024) estudian la implementación de la IA en la enseñanza de la teoría musical y llegan a la conclusión de que incrementa el rendimiento académico y/o la motivación. Holster (2024) emplea ChatGPT como instrumento para personalizar la educación musical, mediante la elaboración de plantillas de aprendizaje, sistemas de evaluación del alumnado y automatización de las tareas de gestión para el profesorado. En esta línea, Emmanouil et al. (2024) recogen los hallazgos de una investigación centrada en la utilización del ChatGPT-4 para la educación musical de los jóvenes. La propuesta utiliza IA para trabajar conceptos de composición e interpretación, promoviendo experiencias individualizadas de aprendizaje.

Otra investigación destacable es la de Blanco-Tascón (2025), quien señala el vínculo entre la IA y la interpretación musical, subrayando la doble dimensión, sonora y visual, que la música tiene. El autor reconoce que, aunque las creaciones con soporte de IA pueden no diferenciarse de las humanas en lo sonoro, la interpretación visual (gestual) sigue siendo inalcanzable para la tecnología. Por último, la propuesta de Gaiazzi (2023) *Inteligencia artificial y producción artística: el caso de la inteligencia asistida en la creatividad musical* recoge una experiencia de producción musical asistida por tecnología, donde se muestran los beneficios y las limitaciones del uso de la IA en la composición musical tradicional.

1.2. Objetivos de la investigación

Desde el punto de vista metodológico, este proyecto plantea una investigación descriptiva, con elementos prospectivos, centrada en el conocimiento del profesorado de conservatorios de música sobre la IA. Podemos pues afirmar que el objetivo general de esta investigación consiste en analizar la concepción de los docentes de EE.AA.SS., con relación al uso de la IA en los conservatorios. En cuanto a los objetivos específicos, que sustentan el objetivo general, la propuesta centra su interés en tres aspectos clave: 1. identificar los recursos tecnológicos que incorporan la inteligencia artificial y el uso que se hace de ellos en los conservatorios. 2. Examinar fortalezas y desafíos percibidos por el profesorado de EE.AA.SS., al implementar la IA en sus aulas. 3. Valorar la importancia de incrementar el uso de la IA en las enseñanzas musicales, de acuerdo con el modelo europeo de competencia digital docente.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Modelos de integración de la tecnología en el aula

Plantear una investigación que analice la incorporación de la IA en las enseñanzas de música nos obliga, como docentes, a la revisión de los principales paradigmas de inclusión de las TIC.

El modelo TAM de aceptación de la tecnología (Davis, 1989; Rivas-Tovar et al., 2010) propone que las percepciones de un individuo sobre la utilidad y/o facilidad del uso de un sistema de información sean concluyentes para determinar su intención de uso del propio sistema (Yong, 2004). Este modelo es clave para el planteamiento de investigaciones que analicen la percepción y el grado de aceptación tecnológico, especialmente con tecnologías emergentes como la que nos ocupa (Cardona y Bentancur, 2023).

En segundo lugar, destaca el llamado modelo TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico del contenido), que centra su atención en la habilidad para integrar las tecnologías en la enseñanza. Se trata de combinar el conocimiento de tres elementos (tecnología, pedagogía y contenido), teniendo en cuenta la situación educativa (Koehler y Mishra, 2008). Un docente capaz de vincular la materia que imparte, la tecnología y la pedagogía produce un aprendizaje superior a la suma de los tres aspectos señalados (Campos Retana, 2021).

Otro modelo que enmarca la investigación es el modelo SAMR (Puentedura, 2006). Consiste en la definición de cuatro niveles posibles de uso de las TIC (sustitución, aumento, modificación y/o redefinición), que mejoran o transforman el aprendizaje de los estudiantes (Velásquez, 2018; García-Utrera et al., 2014). Los expertos comparan dichos niveles con los de la taxonomía de Bloom (2001), de forma que se generan nuevas soluciones a los problemas que surgen con la incorporación de las TIC. Este modelo cumple con los estándares fijados por el marco europeo para la competencia digital docente (DigCompEdu).

Por último y vinculado al SAMR, está el modelo PICRAT (Kimmons, Graham y West, 2020). El acrónimo representa el análisis de las prácticas educativas siguiendo dos ejes claves: el rol del alumnado (PIC) y el impacto en la práctica (previa) del docente (RAT). En el primer caso, hablamos de tres estilos que los estudiantes adoptan al utilizar las TIC (pasivo, interactivo o creativo). En el segundo caso, se identifican tres respuestas del profesorado ante la tecnología (reemplazo, ampliación o transformación). Estos ejes, al cruzarse, dan lugar a una matriz de nueve posibilidades que favorece la reflexión del docente sobre la integración de las TIC (Edel-Navarro et al., 2023; Pérez Montalvo, 2023; Posada, 2024).

2.2. La inteligencia artificial en el ámbito educativo

En los últimos años, el conocimiento y la utilización de la inteligencia artificial en centros de enseñanza ha aumentado sensiblemente. Si bien es cierto que la mayor parte del profesorado utiliza la IA mediante el uso de aplicaciones que la integran, también lo es que muchos docentes se replantean su metodología en las aulas, a partir de la integración de los *chatbots* (*ChatGPT*, *Google Gemini*, *Microsoft Copilot*, *Perplexity AI* o *DeepSeek*).

Como señala Zapata-Ros (2023), la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) tiene “la capacidad de crear un sistema educativo diferente” (p. 3), que incide en el proceso de autorregulación del estudiante (Guardia Ortiz et al., 2024), así como en la gestión del aprendizaje inteligente. Son muchos los autores que destacan el potencial de ese aprendizaje (González-González, 2023; González-Sánchez et al., 2023; García-López et al., 2024; Sánchez Vera, 2024), a la hora de facilitar un enfoque individualizado, adaptado a las características personales. Se trata de “recursos diseñados para seguir el ritmo y el estilo cognitivo de los estudiantes” (Fernández, 2023, p. 68). Aunque son enfoques emergentes, los modelos de aprendizaje profundo han experimentado avances significativos en los últimos años (González-González, 2023), impulsados por el aprendizaje automático, el procesamiento del lenguaje natural y las redes neuronales.

Entre las funciones de la IAGen, destacan las que se detallan a continuación (Cruz et al., 2023; Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deporte, 2024; Fernández et al., 2024; Rizal et al., 2024; Velasco-Gallego et al., 2024): personalización del aprendizaje, adaptación de contenidos (se modifican contenidos con distintos formatos, a partir de *prompts*), refuerzo de la evaluación procesual (se analiza la respuesta del estudiante y se da retroalimentación en tiempo real), orientación educativa (se informa sobre la oferta de estudios, de acuerdo con la formación previa o los intereses del alumnado; se utilizan herramientas para la tutorización, etc.) y mejora de la actuación del profesorado (se usan recursos que reducen el tiempo de gestión administrativa; se detectan, con antelación, problemas de aprendizaje, etc.).

2.3. Usos de la inteligencia artificial en la enseñanza musical

Por lo que respecta a la educación musical en los conservatorios, podemos decir que la IA está modificando el papel del profesorado en esas instituciones. Lorenzo de Reizábal y Benito (2022) recopilan las funciones que la IA desarrolla en esos centros: monitorear el aprendizaje, predecir la disminución del rendimiento o el abandono escolar, evaluar de forma más objetiva o analizar el comportamiento del grupo-clase, etc.

En general, la IAGen facilita la adaptación a los estilos de aprendizaje, creando entornos inclusivos (Buitrago, 2023). El aprendizaje asistido por esta tecnología modifica el enfoque metodológico empleado en las clases (Zhang et al., 2024). Las rutinas personalizadas perfeccionan las habilidades interpretativas (Wang, 2022; Borovik et al., 2023; Camarasa, 2023; Zhang et al., 2023; Song, 2024) o compositivas y, de este modo, aumenta la motivación del alumnado.

En ese sentido, la investigación realizada por Holster (2024) explora cómo ChatGPT-4 puede mejorar la instrucción musical mediante la individualización de la enseñanza. El autor explica la importancia del llamado *prompt engineering* o diseño estratégico de instrucciones para IA, con el fin de optimizar respuestas de ChatGPT-4 en las secuencias de actividades propuestas a los estudiantes. También advierte que, aunque la IA puede ser una herramienta valiosa, no trata de reemplazar la intuición y la creatividad del docente en el aula (Ayala-Pazmiño, 2023).

Por su parte, Nithya et al. (2024) analizan la integración de la IA en la enseñanza del lenguaje musical y su impacto en el rendimiento académico del alumnado. Varias aplicaciones, entre las que destacan [Musicca](#), [Yousician](#), [Melodics](#), [Amper Music](#) o [Tomplay](#), facilitan el acceso a estos conocimientos musicales. En ese ámbito, también son interesantes aplicaciones que incorporan IA para optimizar el reconocimiento auditivo: [ToneGym](#), [Meludia](#), [SoundGym](#), [Real Ear Trainer](#) y [EarBeater Free](#).

Por lo que respecta al aprendizaje instrumental (Gisbert y Vela, 2024), la implementación de IA proporciona accesibilidad y/o retroalimentación instantánea. Se convierte en un apoyo que resuelve dificultades específicas. Existen herramientas inteligentes que responden a los ajustes realizados por el intérprete en tiempo real, amplificando sus posibilidades interpretativas (Shi, 2023). Aplicaciones como [Yousician](#), [Enote](#), [Vanido](#), [Tonara](#), [Tunable](#), [Bandlab](#), [PlayScore 2](#), [Piano Marvel](#), [iRealPro](#), [Moises](#), [Fret Trainer](#), [Flat for Education](#), [Auralia](#) y/o [Vocaloid](#) perfeccionan los modos convencionales de estudio, con una mejor comprensión del hecho sonoro, lo que permite al alumnado conseguir una interpretación musical de más calidad. Con el reconocimiento de patrones individuales de aprendizaje, la IA crea rutinas de estudio que sistematizan el proceso de aprendizaje. Es interesante, en ese sentido, la labor que hace la cátedra de Música de la *Universitat Pompeu Fabra de Barcelona*. Los resultados confirman que la inteligencia artificial enriquece el proceso de aprendizaje musical, ofreciendo recursos para la mejora de la interpretación, al detectar patrones y/o buenas prácticas de formación instrumental (Vasco y Eguiguren, 2023).

Por otro lado, el uso de la IA en la industria musical ha desatado una revolución que redefine el panorama actual (Loreto-Amoretti et al., 2024). Se perfilan nuevas fórmulas de composición que integran más posibilidades de uso de la tecnología. Aspectos clave en este sentido son los que a continuación se detallan (Gómez García, 2023; Ros-Fábregas 2023):

Creatividad ampliada. Las inteligencias analizan cantidades de datos musicales muy grandes, lo que les permite identificar patrones y/o estilos. Los músicos pueden utilizar esa información para inspirarse y crear nuevas obras musicales. Herramientas como [AIVA](#), [MixAudio](#), [Open AI MuseNet](#), [Audiocraft](#), [Google Magenta](#), [SUNO](#), [MusicGEN](#), [Sharpmony](#), [Soundful](#), [Producer.ai](#) o [Udio](#) son interesantes en este sentido.

Eficiencia en la producción. La IA desempeña tareas repetitivas, como la corrección del tono, la alineación rítmica, la ecualización o la masterización, de forma precisa. Esto reduce la carga de trabajo, permitiendo que los compositores se centren en aspectos más creativos del proceso. Herramientas como [Play Score](#) o [ScanScore](#) permiten fotografiar una partitura, editarla y transformarla en una partitura digital. En esta línea trabaja el grupo [PolifonIA](#) para transcribir, digitalizar y difundir la música. Por lo que respecta al análisis musical, la IA incorpora el aprendizaje automático para optimizar dicho análisis (Hernández Oliván et al., 2019). Con esa función existen recursos como [Lalal.ai](#), [Harmonia](#), [Moseca](#), [Splitter](#), [Flat.io](#), [SonicVisualiser](#), etc. Por lo que respecta al análisis armónico, destacan [Chordify](#) y [ChordU](#). Es importante, por último, incluir aquí recursos para la transcripción de audios: [Klangio](#), [MelodyScanner](#), [ScoreCloud](#) y/o [AnthemScore](#).

Diversificación de estilos y géneros. Desde la música clásica hasta la electrónica, la IAG puede adaptarse a distintos géneros o estilos, y combinarlos. Plataformas como [Melodrive](#), [Boomy](#), [Soundraw](#) o [Jukebox](#) utilizan la IA para analizar datos musicales y colaborar en la generación de música coherente. En síntesis, la IA explora nuevas fórmulas para personalizar el aprendizaje, con la creación de experiencias musicales singulares. Los contextos educativos asistidos por la IA pueden ajustar contenidos, plantear rutinas de trabajo o adaptar planes de estudio, a partir del procesamiento de la información generada, garantizando la eficiencia en la gestión del tiempo, los recursos, las metodologías o las técnicas de evaluación utilizadas (Liang, 2023; Luo, 2023; Wiggins et al., 2023; Merchán et al., 2024).

3. MÉTODO Y RECURSOS

3.1. Diseño de la investigación

En este proyecto, se utiliza como método de investigación el *Delphi* modificado, de muestreo estratificado, por especialidades y asignaturas transversales. Dicho método se basa en la información recogida mediante consulta reiterada, a través de cuestionarios, dirigida a un panel de personas expertas. No se presenta interacción entre los participantes y la finalidad de la consulta es llegar al consenso en torno al objeto de investigación, para ampliar el conocimiento sobre este (Cabero e Infante, 2014; Reguant y Torrado, 2016; López, 2018; Cuhls, 2023; Ramírez y Ramírez, 2024). El proceso, resumido en la figura 3.1., se desarrolla en cuatro fases que presentan las siguientes características (Reguant et al., 2016; López, 2018; Malkawi et al., 2023; Oxley et al., 2024):

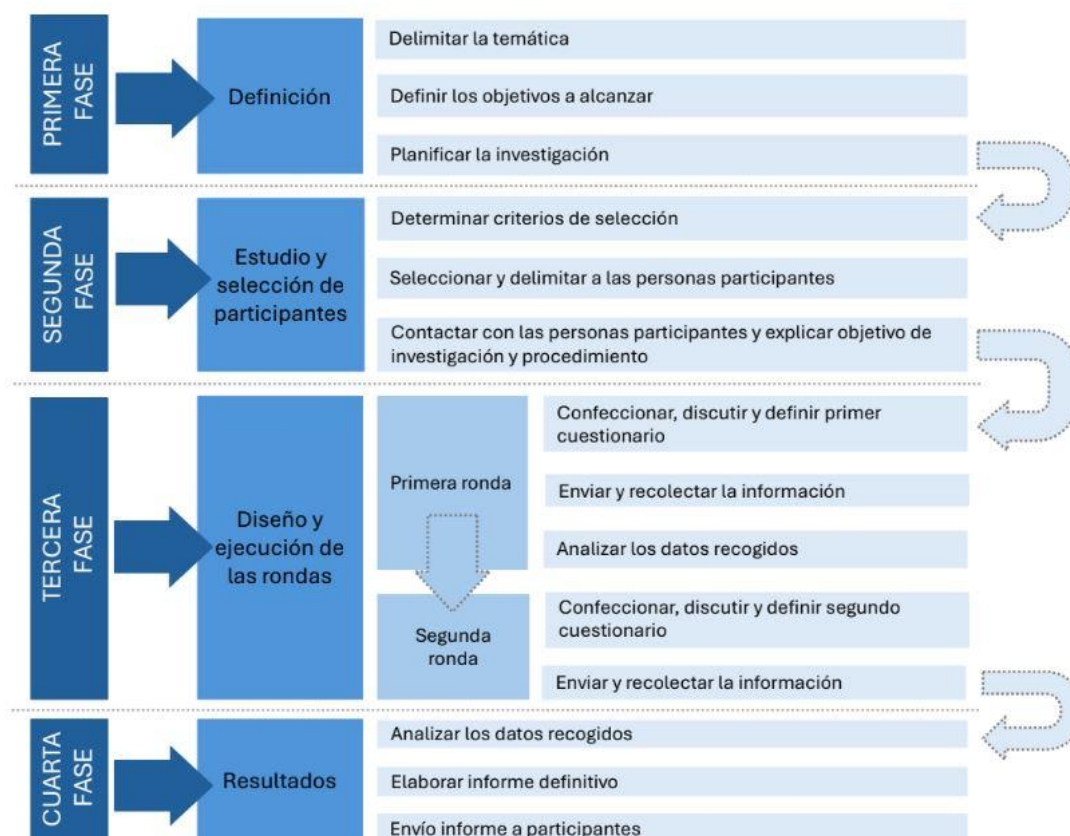


Figura 3.1. El proceso del método Delphi estratificado

- **Definición:** se acota el problema a estudiar, se formula el objetivo de la consulta, se determinan las dimensiones a estudiar y se establecen las fuentes de las que obtener la información relevante.
- **Estudio y selección de participantes:** se definen los perfiles y se elige, en función de estos, a los expertos que participaran; se contactan y se obtiene el compromiso de colaboración en el estudio. Esta es una de las fases clave del método, ya que la idoneidad de las personas participantes en el estudio permite obtener una mejor calidad de las respuestas y, por tanto, aumenta la fiabilidad del estudio. Otro aspecto relevante es el número de individuos. No existe consenso, aunque no debe ser inferior a doce. El número debe fijarse según los siguientes parámetros: naturaleza de la investigación, objetivos a conseguir, alcance territorial y recursos.
- **Diseño y ejecución de las dos rondas:** se elabora el primer cuestionario a partir de preguntas abiertas; con las respuestas dadas y su análisis posterior se configuran las

preguntas cerradas de la segunda ronda, lo que permite un análisis estadístico de los datos. En cuanto al número de rondas a realizar, no existe uno preestablecido. En la versión original del método se llevan a cabo tres, aunque los resultados puedan estabilizarse a partir de la segunda. En el terreno educativo, se utiliza con mayor frecuencia el *Delphi* modificado, que incluye esas dos vueltas, por la eficiencia en el tiempo, los recursos a utilizar, la motivación de los participantes, la calidad de la información obtenida y la probabilidad de trabajar sobre acuerdos.

- **Resultados:** se analiza la información obtenida en la investigación, se elabora el informe correspondiente y se ofrece retroalimentación a los participantes.

En el ámbito educativo, este método es muy utilizado para validar, analizar, consensuar y/o identificar aspectos pedagógicos como: la evaluación de programas (Hung et al., 2008), los cuestionarios sobre la percepción e incorporación de las TIC (George, 2018), los elementos para mejorar la cultura científica de los estudiantes (Charro et al., 2013), la redefinición de criterios para una formación de calidad (Pozo et al., 2007), etc.

3.2. Participantes

Uno de los aspectos cruciales en el método *Delphi* es la selección de las personas que participan en las dos rondas que se han llevado a cabo.

El personal docente que ha participado en esta investigación pertenece a los conservatorios superiores de música de la Comunitat Valenciana: *Conservatorio Superior de Música Salvador Seguí de Castellón*, *Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia* y *Conservatorio Superior de Música Oscar Esplà de Alicante*.

Para la determinación de la muestra, se ha dividido el profesorado por especialidades que se imparten en estos estudios superiores, que quedan definidas por el *Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* y en el *Real Decreto 617/1995, de 21 de abril*, por el que se establecen aspectos básicos del currículo de grado superior de Música.

En la siguiente figura 3.2. se recogen los profesionales de los tres conservatorios superiores, la muestra invitada a participar en el estudio y la que, definitivamente, acepta la propuesta.

Especialidad	Cuerpo docente total		Muestra invitada		Muestra definitiva	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Composición	28	9%	7	8%	3	8%
Dirección	6	2%	2	2%	0	0%
Interpretación	240	75%	63	73%	28	70%
Musicología	8	2%	2	2%	1	3%
Pedagogía	5	2%	2	2%	1	3%
Producción y gestión	0	0%	0	0%	0	0%
Sonología	5	2%	1	1%	1	3%
Transversales	30	9%	9	10%	6	15%
TOTAL	322	100%	86	100%	40	100%

Figura 3.2. Muestra participante en la investigación

Como se observa, el número de personas que se ha invitado a participar es de 86 (26,70% del total). A este grupo se le ha enviado un correo electrónico en el que se solicita su colaboración en el proyecto y se le ofrece información detallada (objeto, procedimiento, equipo coordinador, etc.). Días después, se manda un recordatorio a las personas que no contestaron inicialmente. Por último, la muestra queda en 40 personas (12,42% del total).

3.3. Recogida y análisis de datos

El método *Delphi* modificado se ha desarrollado con dos rondas de preguntas realizadas a un grupo de profesores de conservatorios superiores de Música del ISEACV. Cada una de las rondas se ha llevado a cabo con un cuestionario, autoadministrado electrónicamente, mediante la aplicación *Microsoft Forms* de la plataforma *Microsoft 365*. El diseño del contenido de los dos cuestionarios se ha realizado con la ayuda de las IA *ChatGPT*, *Google Gemini*, *Microsoft Copilot* y *Perplexity*. Para la elección de las cuestiones de la primera ronda, se han introducido en las IA los objetivos que perseguía la investigación y el marco teórico elaborado y, mediante un proceso de trabajo comparativo y depurativo, se han seleccionado las preguntas abiertas más adecuadas. Para el segundo, se han insertado, en las IAGen, las respuestas que los participantes habían ofrecido y, al igual que en la primera ronda, a partir de un análisis exhaustivo de todas las respuestas, se han elaborado las preguntas definitivas con formato de escala tipo Likert. El análisis de los datos del segundo cuestionario se ha realizado con el paquete estadístico SPSS v. 27 para *Macintosh*.

4. DESARROLLO

4.1. Resultados de la primera ronda

El cuestionario de la primera ronda se ha elaborado, como se ha comentado, con la ayuda de las cuatro IAGen. Todas ellas establecieron cuatro grupos de cuestiones, aunque con diferente número de preguntas (percepciones sobre la IA, usos de la IA, integración de la IA en la práctica docente y futuro de la IA). Dos de ellas, incluyeron una sección vinculada con la inclusión y la accesibilidad. Por último, se ha elaborado un apartado final, con el objetivo de caracterizar la muestra, que contiene los siguientes ítems: identificación de género, fecha de nacimiento, carácter de la docencia que se imparte y especialidad.

De las 40 personas que aceptaron la invitación, después de enviar dos recordatorios, el 3 y 11 de abril de 2025, respondieron 36. La caracterización de la muestra es la siguiente:

- Por especialidades: 26 (72%) de interpretación; 4 (11%) de asignaturas transversales; 3 (8%) de composición; 1 (3%) de sonología, pedagogía y musicología.
- Por tipo de docencia: 27 (75%) han sido de carácter práctico y 9 (25%) teórico.
- Por género: 17 (47%) femenino, 17 (47%) masculino, 2 (6%) prefieren no contestar.
- Por edad: la media ha sido de 48,3 años, la mediana de 50; 17 (47%) mayores o iguales a 50, 16 (44%) menores a 50 y 3 (9%) prefieren no contestar.

Para el análisis de las respuestas dadas, se han empleado las IA mencionadas y, a partir de una comparativa entre dichas respuestas, se han obtenido los siguientes resultados:

Percepción general de la IA

La herramienta se percibe como útil si es empleada adecuadamente. En ese sentido, existe un consenso en el establecimiento de pautas, límites y regulaciones de uso. También algunos individuos han expresado su desconocimiento, reticencias y falta de familiaridad con la IA aplicada a la enseñanza musical. En cuanto a los beneficios, se centran en su capacidad para optimizar procesos de búsqueda (o análisis) y de organización didáctica, así como su impacto en la mejora de la gestión del tiempo. En relación con las preocupaciones (limitaciones), estas se centran en el uso adecuado por parte del alumnado (dependencia de la tecnología inteligente, riesgo de plagio, falta de originalidad en los trabajos académicos, sustitución del pensamiento crítico y/o disminución de la creatividad).

Usos y aplicaciones de la IA en la enseñanza musical

Solo el 28% de los participantes utiliza alguna herramienta con IA, especialmente *ChatGPT* y aplicaciones o *softwares* como *Band-in-a-Box*, *iReal Pro* o *SmartMusic*. También se recomiendan herramientas como *AIVA*, *Sonic Visualiser* o *Tonestro*, para mejorar la técnica (o la creatividad) en la interpretación y composición musical. Sin embargo, el uso más común de la IA es para la búsqueda de información y elaboración de materiales. Aunque en menor medida, se utiliza para detectar el uso indebido de la IA en trabajos académicos y para corregir textos o facilitar la interacción con los estudiantes.

Integración pedagógica de la IA y el rol del docente

Algunas respuestas advierten sobre el riesgo de la IA para desplazar el vínculo, la sensibilidad o la conexión emocional en la enseñanza musical, aunque también se afirma que puede considerarse complementaria en esta relación. Asimismo, se considera insustituible la interacción humana en la interpretación musical. Existe, por otro lado, un mayor consenso en cuanto a la necesidad de formación técnica y pedagógica. En ese sentido, se piden talleres prácticos sobre herramientas IA aplicadas a la música, guías éticas para la detección de plagio en creaciones musicales y actualización en competencias digitales. Por último, se plantea la preocupación por el desigual acceso a la IA, así como la necesidad de garantizar que se beneficien todos.

Futuro de la IA en la enseñanza musical

En esta sección existen opiniones diferenciadas, ya que se detectan visiones singulares que van desde una evolución inevitable hasta el escepticismo sobre su implementación real. Es este un tema a desarrollar, especialmente, en la segunda vuelta de preguntas.

4.2. Resultados de la segunda ronda

El cuestionario de la segunda ronda, como el de la anterior, se elaboró con la ayuda de las IA. En la figura 3.3, se observa cómo se definieron las preguntas manteniendo el número de apartados, a partir de las cuestiones y el análisis de las respuestas obtenidas inicialmente.

PRIMERA RONDA	SEGUNDA RONDA
PERCEPCIÓN SOBRE LA IA	
¿Cuál es su opinión general sobre el uso de la inteligencia artificial en la enseñanza musical a nivel superior? ¿Qué beneficios cree que la IA podría aportar a la enseñanza y el aprendizaje en un conservatorio superior de música? ¿Qué preocupaciones o desafíos anticipa con respecto a la integración de la IA en la enseñanza musical de su conservatorio superior?	- La IA es una herramienta útil para mejorar la enseñanza musical en conservatorios superiores. - La utilización de la IA requiere una regulación y unas pautas claras para garantizar su uso adecuado y ético. - La IA puede transformar positivamente la enseñanza musical si se usa adecuadamente. - Me siento cómodo/a con la idea de integrar IA en mi práctica docente. - He utilizado herramientas de IA en mi práctica docente.
USOS Y APLICACIONES DE LA IA EN LA ENSEÑANZA MUSICAL	
¿Ha utilizado alguna herramienta basada en IA para su labor docente (por ejemplo, software o App de análisis musical, de generación de partituras, de retroalimentación en tiempo real, etc.)? En caso afirmativo, ¿cuáles y con qué propósito? ¿Qué otras herramientas basadas en IA recomendaría para mejorar las enseñanzas musicales (las haya utilizado o no)? ¿En qué áreas específicas de enseñanza musical (teoría, interpretación, composición, etc.) cree que la IA podría ser más útil? ¿Podría proporcionar ejemplos de usos? - En su experiencia como docente, ¿ha observado cambios en los métodos de enseñanza o aprendizaje debido a la implementación de IA? Explique cuáles. ¿Cree que la IA puede ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de aprendizaje y autorregulación en la práctica musical? Podría justificar su respuesta en caso de ser negativa y explicar cómo sería en caso de ser positiva.	- Nivel de uso de las aplicaciones <i>ChatGPT</i>, <i>Google Gemini</i>, <i>Perplexity</i>, <i>Microsoft Copilot</i> y <i>Deepseek</i>. - Nivel de uso de aplicaciones según especialidad: Composición: <i>AIVA</i>, <i>MixAudio</i>, <i>Open AI MuseNet</i>, <i>Audiocraft</i>, <i>Google Magenta</i>, <i>SUNO</i>, <i>MusicGEN</i>, <i>Sharpmony</i>, <i>Soundful</i>, <i>Riffusion</i>, <i>Melodrive</i>, <i>Boomy</i>, <i>Soundraw</i> y <i>Udio</i>. Interpretación: <i>Tonara</i>, <i>Tunable</i>, <i>Bandlab</i>, <i>PlayScore 2</i>, <i>Enote</i>, <i>MyPianist</i>, <i>Vanido</i>, <i>Piano Marvel</i>, <i>iRealPro</i>, <i>Moises</i>, <i>Fret Trainer</i>, <i>Flat for Education</i>, <i>Auralia</i> y <i>Vocaloid</i>. Musicología: <i>Play Score</i>, <i>ScanScore</i>, <i>PolifonIA</i>, <i>Lalal.ai</i>, <i>Flat.io</i>, <i>Kiangio</i>, <i>ScoreCloud</i>, <i>MelodyScanner</i>, <i>Chordify</i>, <i>ChordU</i> y <i>AnthemScore</i>. Pedagogía: <i>Musicca</i>, <i>Yousician</i>, <i>Melodics</i>, <i>Amper Music</i>, <i>Tomplay</i>, <i>ToneGym</i>, <i>Meludia</i>, <i>SoundGym</i>, <i>Real Ear Trainer</i>, <i>EarBeater Free</i>, <i>Melodrive</i>, <i>Boomy</i>, <i>Soundraw</i> y <i>Jukebox</i>. Sonología: <i>Lalal.ai</i>, <i>AIVA</i>, <i>MixAudio</i>, <i>Open AI MuseNet</i>, <i>Audiocraft</i>, <i>Google Magenta</i>, <i>SUNO</i>, <i>MusicGEN</i>, <i>Sharpmony</i>, <i>Soundful</i>, <i>Riffusion</i>, <i>Melodrive</i>, <i>Boomy</i>, <i>Soundraw</i> y <i>Udio</i>. Signaturas transversales: <i>Moises</i>, <i>Fret Trainer</i>, <i>Flat for Education</i>, <i>Auralia</i>, <i>Vocaloid</i>, <i>Play Score</i>, <i>ScanScore</i>, <i>Flat.io</i>, <i>Kiangio</i>, <i>Chordify</i>, <i>ChordU</i>, <i>ToneGym</i>, <i>SoundGym</i>, <i>Meludia</i>, <i>Real Ear Trainer</i>, <i>Lalal.ai</i>, <i>Harmonia</i>, <i>Moseca</i> y <i>Splitter</i>.

LA IA EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE MÚSICA: CARACTERIZACIÓN DEL USO Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA DE LA IA Y EL ROL DOCENTE	
¿Cómo cree que la IA influye en la relación entre docente y alumnado? ¿Cree que la IA puede llegar a reemplazar ciertas funciones docentes en la enseñanza musical? ¿Cuáles sí y cuáles no? ¿Qué tipo de formación cree que necesitan los docentes para utilizar eficazmente la IA en su enseñanza? - En su opinión, ¿la IA puede contribuir a atender mejor las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado? Si es así, ¿de qué manera?	- La IA mejora la calidad de la interacción docente-estudiante. - La IA no puede reemplazar la función del docente en la transmisión de valores artísticos y emocionales. - La IA ayuda a crear entornos de aprendizaje más inclusivos y accesibles en los conservatorios superiores de música. - Considero que tengo preparación para usar herramientas de IA en el aula. - Las organizaciones educativas deben proporcionar recursos y apoyo para la implementación de la IA en la enseñanza. - La formación sobre la IA debe incluir aspectos técnicos. - La formación sobre la IA debe incluir aspectos pedagógicos. - La formación sobre la IA debe incluir aspectos éticos.
FUTURO DE LA IA EN LA ENSEÑANZA MUSICAL	
¿Cómo imagina la evolución del uso de la IA en la enseñanza musical?	- El futuro de la enseñanza musical requerirá una combinación equilibrada de IA y experiencia humana. - La IA puede ayudar a personalizar el aprendizaje y adaptarlo a las necesidades individuales del alumnado. - La IA facilita la búsqueda y el acceso a información relevante para la enseñanza musical. - La IA puede fomentar el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje y autorregulación en los y las estudiantes. - El uso de la IA puede llevar a una disminución del pensamiento crítico y la creatividad en el alumnado. - Existe el riesgo de que el alumnado se vuelva demasiado dependientes de la IA. - La IA puede deshumanizar la enseñanza musical al reducir la interacción humana y la conexión emocional.

Figura 4.1. Definición de las preguntas de la segunda ronda

De las 36 personas que respondieron el primer cuestionario y a las que se les envió el segundo, contestaron un total de 33 después del envío de dos recordatorios, el 15 y 23 de mayo de 2025.

Los resultados del cuestionario se presentan incluyendo, en primer lugar, las preguntas sobre percepción general, la integración pedagógica y el futuro de la IA y, después, los usos de la IA:

PERCEPCIONES GENERALES SOBRE LA IA EN LA ENSEÑANZA MUSICAL				
	Frecuencia	Media (DT)	Mediana	Valor mín. y máx.
La IA es una herramienta útil para mejorar la enseñanza musical en conservatorios superiores.	33	4,12 (0,992)	4	2 – 5
La utilización de la IA requiere una regulación y unas pautas claras para garantizar su uso adecuado y ético.	33	4,82 (0,465)	5	3 – 5
La IA puede transformar positivamente la enseñanza musical si se usa adecuadamente.	33	4,24 (1,032)	5	1 – 5
Me siento cómodo/a con la idea de integrar IA en mi práctica docente.	33	3,67 (1,267)	4	1 – 5
He utilizado herramientas de IA en mi práctica docente.	33	2,67 (1,555)	3	1 – 5
INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA DE LA IA Y EL ROL DEL DOCENTE				
	Frecuencia	Media (DT)	Mediana	Valor mín. y máx.
La IA mejora la calidad de la interacción docente-estudiante.	33	2,76 (1,251)	3	1 – 5
La IA no puede reemplazar la función del docente en la transmisión de valores artísticos y emocionales.	33	4,45 (1,148)	5	1 – 5
La IA ayuda a crear entornos de aprendizaje más inclusivos y accesibles en los conservatorios superiores de música.	33	3,09 (1,156)	3	1 – 5
Considero que tengo preparación para usar herramientas de IA en el aula.	33	2,36 (1,319)	2	1 – 5
Las organizaciones educativas deben proporcionar recursos y apoyo para la implementación de la IA en la enseñanza.	33	4,27 (1,126)	5	1 – 5
La formación sobre la IA debe incluir aspectos técnicos.	33	4,39 (0,864)	5	2 – 5
La formación sobre la IA debe incluir aspectos pedagógicos.	33	4,61 (0,827)	5	1 – 5
La formación sobre la IA debe incluir aspectos éticos.	33	4,64 (0,783)	5	2 – 5

FUTURO DE LA IA EN LA ENSEÑANZA MUSICAL				
	Frecuencia	Media (DT)	Mediana	Valor mín. y máx.
El futuro de la enseñanza musical requerirá una combinación equilibrada de IA y experiencia humana.	33	4,06 (1,029)	4	2 – 5
La IA puede ayudar a personalizar el aprendizaje y adaptarlo a las necesidades individuales del alumnado.	33	3,91 (1,042)	4	1 – 5
La IA facilita la búsqueda y el acceso a información relevante para la enseñanza musical.	33	4,21 (0,960)	4	2 – 5
La IA puede fomentar el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje y autorregulación en los y las estudiantes.	33	3,88 (1,083)	4	1 – 5
El uso de la IA puede llevar a una disminución del pensamiento crítico y la creatividad en el alumnado.	33	3,82 (1,334)	4	1 – 5
Existe el riesgo de que el alumnado se vuelva demasiado dependientes de la IA.	33	4,33 (0,777)	4	2 – 5
La IA puede deshumanizar la enseñanza musical al reducir la interacción humana y la conexión emocional.	33	3,85 (1,176)	4	1 – 5

Figura 4.2. Resultados de la segunda ronda, partes I, III y IV

En relación con las percepciones generales sobre la IA, existe consenso en cuanto a la utilidad (4,12 de 5) y el uso transformativo (4,24 de 5) de la IA en entornos formativos de educación superior musical. También y, sobre todo, en cuanto a la necesidad de regulación y definición de pautas (4,82 de 5), ya que este ítem es el que presenta un valor más alto. Sin embargo, se detecta, por un lado, cierto recelo sobre la integración de la IA en la práctica docente (se valora con un 3,67 de 5) y, por otro, poco uso en la actividad profesional (2,67 de 5).

Con respecto a la integración pedagógica, se reafirman estas pequeñas reticencias vinculadas con el uso y la integración, ya que los docentes encuestados valoran más bajo los ítems vinculados con estas temáticas: no consideran, en un nivel muy alto, que se mejore la calidad de la interacción entre docente y estudiante (2,76 de 5), tampoco que su uso favorezca la inclusividad y accesibilidad (3,09 de 5) y no se considera que la IA sea capaz de transmitir valores artísticos o emocionales (4,45 de 5). Por otro lado, se detecta la necesidad de formación, ya que se requiere a las organizaciones educativas que proporcionen recursos y apoyo a la implementación de la IA (4,27 de 5), y existe consenso en la necesidad de que sea formación que incluya aspectos técnicos (4,39 de 5), pedagógicos (4,61 de 5) y éticos (4,64).

Volviendo a los bloques de respuestas analizadas, los resultados relacionados con el futuro de la IA ofrecen información interesante y destacable en ese sentido. Así, por ejemplo, el profesorado cree que el alumnado podría volverse demasiado dependiente de la IA (4,33 de 5) y, en menor medida, que la IA puede fomentar el autoaprendizaje o la autorregulación de los estudiantes (3,88 de 5) o que puede ser capaz de personalizar la formación, atendiendo a las necesidades específicas del alumnado (3,91 de 5). Sin embargo, también valoran, en grado similar, que la IA puede disminuir el pensamiento crítico o la creatividad del alumnado (3,82 de 5), y favorecer la deshumanización de la enseñanza musical (3,85 de 5). Por otro lado, son conscientes de que la IA facilita la búsqueda y el acceso a información relevante (4,06 de 5) y de que, en un futuro, la formación musical será una combinación entre IA y experiencia humana (4,06 de 5). Estas posibles contradicciones podrían deberse al desconocimiento en el uso de la IA, en las EE.AA.SS. y, por tanto, a su baja implementación en estos estudios superiores.

A continuación, en la figura 4.2, se muestran los datos sobre el uso de la IA. Se observa un uso desequilibrado de las IAGen existentes entre los docentes participantes en el estudio. De hecho, solo una persona ha indicado que no conoce ninguna IAGen y, por el lado contrario, cuatro personas utilizan con frecuencia al menos dos IAGen. En cuanto al uso específico, la IAGen más usada es *ChatGPT*, ya que un 63,16% de los que utilizan frecuentemente las IAGen se decantan por ella. *Google Gemini* es conocida, pero no utilizada y así lo afirman un 30,77%. Y, por último, las menos conocidas son *Perplexity AI* y *DeepSeek*, con un 30,77% y 29,23%, respectivamente.

En cuanto a las aplicaciones, ninguna de ellas baja del 50% en el ítem “No la conozco”, lo que indica poca conciencia de su existencia. Solo una presenta, con un 9,09%, un uso frecuente.

En la figura 4.3. quedan reflejados los datos de las cuatro IAGen y las catorce aplicaciones específicas musicales más conocidas (o utilizadas) por los docentes encuestados.

Por último, además de realizar el análisis descriptivo de las preguntas planteadas en los cuatro bloques temáticos, se ha calculado el intervalo de confianza al 95% para evaluar posibles diferencias significativas atendiendo a la variable edad. Dicha variable se ha categorizado en dos grupos: menores de 50 años y personas de 50 años o más. El análisis revela que la edad no es una variable significativa en cuanto a las percepciones vinculadas con aspectos generales, uso de la IA, integración y rol docente, y algunas opiniones sobre el futuro de esta tecnología.

USOS Y APLICACIONES DE LA IA EN LA ENSEÑANZA MUSICAL						
IAGen						
	Frecuencia	No la conozco	Me gustaría conocerla	La conozco, pero no la utilizo	La utilizo poco	La utilizo con frecuencia
<i>ChatGPT</i>	33	1,54%	0,00%	20,51%	52,17%	63,16%
<i>Google Gemini</i>	33	16,92%	21,05%	30,77%	17,39%	10,53%
<i>Perplexity</i>	33	30,77%	31,58%	15,38%	4,35%	0,00%
<i>Microsoft Copilot</i>	33	21,54%	26,32%	17,95%	17,39%	15,79%
<i>DeepSeek</i>	33	29,23%	21,05%	15,38%	8,70%	10,53%
Apliaciones						
	Frecuencia	No la conozco	Me gustaría conocerla	La conozco, pero no la utilizo	La utilizo poco	La utilizo con frecuencia
<i>PlayScore 2</i>	27	55,56%	7,41%	22,22%	14,81%	0,00%
<i>Auralia</i>	26	76,92%	15,38%	7,69%	0,00%	0,00%
<i>Flat for Education</i>	26	76,92%	15,38%	3,85%	3,85%	0,00%
<i>Fret Trainer</i>	26	76,92%	15,38%	7,69%	0,00%	0,00%
<i>Moises</i>	26	69,23%	11,54%	7,69%	11,54%	0,00%
<i>Vocaloid</i>	26	76,92%	15,38%	7,69%	0,00%	0,00%
<i>Bandlab</i>	22	72,73%	13,64%	13,64%	0,00%	0,00%
<i>Enote</i>	22	59,09%	13,64%	27,27%	0,00%	0,00%
<i>iRealPro</i>	22	50,00%	13,64%	22,73%	4,55%	9,09%
<i>MyPianist</i>	22	59,09%	13,64%	27,27%	0,00%	0,00%
<i>Piano Marvel</i>	22	68,18%	9,09%	18,18%	4,55%	0,00%
<i>Tonara</i>	22	77,27%	9,09%	9,09%	4,55%	0,00%
<i>Tunable</i>	22	68,18%	9,09%	13,64%	9,09%	0,00%
<i>Vanido</i>	22	81,82%	9,09%	9,09%	0,00%	0,00%

Figura 4.3. Resultados de la segunda ronda, parte II

5. CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo ha permitido caracterizar el uso y las percepciones sobre la IA, por parte del profesorado de conservatorios superiores de Música de la *Generalitat Valenciana*. Para conocer las opiniones de estos profesionales sobre un tema tan relevante, se ha efectuado un análisis descriptivo, mediante el empleo del método *Delphy* modificado, con dos rondas. Se presentan, a continuación, las reflexiones finales para cada uno de los bloques tratados.

En cuanto a las **percepciones generales sobre la IA en la enseñanza musical**, los datos obtenidos confirman la relevancia del uso de esta tecnología en las aulas de conservatorios. Como definió el modelo TAM (Davis, 1989) de aceptación de la tecnología, es necesario fomentar el conocimiento de herramientas y *softwares* que incorporen la IA, para favorecer su implementación en secuencias de trabajo en el aula (Campos Retama, 2021). Solo se rechaza aquello que se desconoce y, por ese motivo, impulsar políticas que apoyen el uso responsable de esta tecnología es algo que nos corresponde como profesionales de instituciones educativas superiores (Bartolomé Pina et al., 2024). Por último, es importante subrayar el uso transformativo de la IA en ese entorno. Ello enlaza con el modelo SAMR (Puentedura, 2006) de actuación del profesorado, analizado en el marco teórico expuesto. La tecnología redefine, de forma significativa y funcional, las actividades de aprendizaje (Kimmons et al., 2020).

De este modo, y por lo que respecta al **uso y aplicaciones de la IA en la enseñanza musical**, un medio para compensar “desequilibrios” en la implementación de herramientas inteligentes y aumentar su utilización podría ser el planteamiento de propuestas que incidan en el uso de recursos que promuevan experiencias educativas singulares (Sangaria y Gala, 2024). Se trata de fomentar, en el profesorado, la necesidad de incorporar aplicaciones para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y las técnicas musicales (Gómez García, 2023; Ros-Fábregas 2023; Nithya et al., 2024), la personalización del aprendizaje instrumental (Wang, 2022; Borovik et al., 2023; Camarasa, 2023; Zhang et al., 2023; Song, 2024; Holster, 2024) y la automatización de las tareas de gestión (Posada, 2024; Supelano Londoño, 2024).

Siguiendo con el bloque de respuestas vinculadas a la **integración pedagógica de la IA y el rol del docente**, se entienden las reticencias expresadas por el profesorado, respecto a la calidad de la interacción en el aula o el fomento de la accesibilidad y la inclusión, como una falta de conocimiento (o de formación) en cuanto a las posibilidades educativas de esta tecnología (Buitrago, 2023; Yu et al., 2023; González-González, 2023, Barac y López-Rodríguez, 2024). Es destacable asimismo la consideración de aspectos técnicos, pedagógicos y éticos para la implementación de herramientas inteligentes (Bartolomé Pina et al., 2024). La figura del docente mediador se convierte en pieza clave para guiar al profesorado de estas enseñanzas, integrando la IA en la dimensión tecnológica del modelo TPACK (Kohler y Mishra, 2008) analizado.

Por lo que respecta al **futuro de la IA en la enseñanza musical**, los datos obtenidos en torno a la posible dependencia de la IA por parte del alumnado, la disminución del pensamiento crítico y/o la deshumanización de la educación musical ponen de manifiesto el desconocimiento de las posibilidades que la IA tiene en este sector, como ya se ha expuesto anteriormente. El futuro de cualquier ámbito profesional está marcado por la inteligencia artificial. Las posibilidades que esta ofrece permiten la personalización de la enseñanza, el perfeccionamiento de destrezas técnicas e interpretativas, la automatización de tareas repetitivas y/o la detección temprana de problemas de aprendizaje (Fernández de Silva, 2023; Barcia Cedeño et al. 2024). Es necesario pues seguir trabajando, desde las administraciones educativas, en programas de capacitación digital docente, que incluyan este tipo de herramientas inteligentes para abordar el quehacer diario en las aulas.

En líneas generales, hablar de inteligencia artificial en la enseñanza musical superior es todavía algo emergente. Sin embargo, las posibilidades de uso que esta tiene obligan, como comunidad educativa, a facilitar su implementación en los conservatorios. Es interesante en este sentido la creación de comunidades de práctica, para favorecer el intercambio de conocimientos o experiencias entre el profesorado, la difusión de recursos digitales, clasificados por especialidades o asignaturas y la elaboración de materiales didácticos que incorporen estas herramientas.

Por último, como futura línea de investigación, sería interesante plantear un proyecto de características similares a estudiantes de estos centros educativos. La propuesta estaría guiada por el modelo PICRAT (Kimmons, Graham y West, 2020), revisado con anterioridad. De este

modo, se mejoraría la visión que tanto docentes como alumnado tienen respecto al uso de la IA en las enseñanzas artísticas superiores.

REFERENCIAS

- Área-Moreira, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87. Disponible en: <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Ayala-Pazmiño, M. F. (2023). Inteligencia artificial en la educación: Explorando los beneficios y riesgos potenciales. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(3), 892-899. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1827>
- Barac, M. y López-Rodríguez, M. I. (2024). ¿Cómo integra el estudiantado universitario la IA en sus procesos de aprendizaje? *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-707>
- Barcia Cedeño, E.I., Tambaco Quintero, A. R., Angulo Quiñonez, O. G., Prado Zamora, M. E. y Valverde Prado, N. G. (2024). *Análisis de tendencias y futuro de la IA en la educación superior: perspectivas y desafíos*. Revista científica, 8(1), 3061-3076. Disponible en: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9637
- Bartolomé Pina, A., Pérez Garcías, A., y Prendes-Espinosa, M. P. (Coords.). (2024, noviembre). *Informe EDUTEC sobre Inteligencia Artificial y Educación*. EDUTEC.
- Blanco-Tascón, M. (2025). Inteligencia Artificial e interpretación musical: Un acercamiento a las dimensiones sonora y visual de la música. *Fedro, Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 24, 65-91. Disponible en: <https://doi.org/10.12795/Fedro/2024.i24.05>
- Borovik, I. y Viro, V. (2023). Co-performing music with AI: Real-time performance control using speech and gestures. *HHAI 2023: Augmenting Human Intellect*, 340. Disponible en: <https://doi.org/10.3233/FAIA230097>
- Buitrago, E. M. (2023). *La inteligencia artificial en el aprendizaje musical: Una revolución para nuestros estudiantes*. <https://emmdbuitrago.com/2023/12/14/la-inteligencia-artificial-en-el-aprendizaje-musical-una-revolucion-para-nuestros-estudiantes/>
- Cabero Almenara, J. e Infante Moro, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Edu-tec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (48), a272. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabero Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». *EDMETIC*, 9(1). Disponible en: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Calle Galarza, J. A. (2025). El impacto de la IA en el desarrollo del oído musical en los estudiantes de la carrera de Música de la Universidad de Cuenca: situación actual y estudio preliminar. *Estudios Sobre Arte Actual*, 13, 329-348.
- Camarasa, C. (2023). Prospects for creating an AI system to enhance trumpet learning. *International Journal of Music Pedagogy*, 1(1), 40-43.
- Campos Retana, R. (2021). Modelos de integración de la tecnología en la educación de personas que desempeñan funciones ejecutivas y de dirección: El TPACK y el SAMR. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-27. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42411>
- Cardona Valencia, D. y Betancur Duque, F. A. (2023). Technology Acceptance Model (TAM): A study of teachers' perception of the use of serious games in higher education. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 18(1), 123-129. Disponible en: <https://doi.org/10.1109/RITA.2023.3250586>
- Charro, E; Gómez, Á; Plaza, S y Padilla, Y (2013). Un estudio Delphi para descubrir cómo Intensificar, Mejorar y popularizar la cultura científica en los alumnos de secundaria y Bachillerato. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3768>
- Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deporte del Gobierno de Canarias. (2024). *La inteligencia artificial en el ámbito educativo*. <https://code.intef.es/noticias/kid-de-bienvenida-codigo-escuela-4-0>
- Cruz Argudo, F., García Varea, I., Martínez Carrascal, J. A., Ruiz Martínez, A., Sánchez Campos, A. y Turró Ribalta, C. (2024). *La inteligencia artificial generativa en la docencia*

- universitaria: Oportunidades, desafíos y recomendaciones*. Universitat Politècnica de València. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10609/147885>
- Cuhls, K. (2023). The Delphi Method: An Introduction. En: Niederberger, M., Renn, O. (eds) *Delphi Methods In The Social And Health Sciences*. Springer, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38862-1_1
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319- 340.
- Edel-Navarro, R., Pech Campos, S. J., y Prieto Méndez, M. E. (Eds.). (2023). *Tecnologías e innovación en la práctica educativa*. Editorial CIATA.org. ISBN: 978-84-09-49519-1.
- Emmanouil, M., Argyrakou, C., Charalampidis, G., Bampouli, I. y Lalou, A. (2024). Insights from ChatGPT-4: Pioneering AI in music education for young learners. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 13(1), 51-61. <https://doi.org/10.35629/7722-13015161>
- Fernández de Silva, M. del R. (2023). *La inteligencia artificial en educación. Hacia un futuro de aprendizaje inteligente*. Escriba. Escuela de Escritores. ISBN: 978-980-7898-54-6
- Fernández Mármol, K. y Abella García, V. (2024). *Docencia en la era de la inteligencia artificial: Enfoques prácticos para docentes*. Universidad de Burgos. https://www.ubu.es/informe_docencia
- Gaiazzi, P. (2023). Inteligencia artificial y producción artística: El caso de la inteligencia asistida en la creatividad musical. *Revista Poliedro* 4(13), 9-20.
- García-López, I. M. y Ramírez-Montoya, M. S. (2024). Inteligencia artificial generativa y el aprendizaje para toda la vida: Mapeo de literatura. *CICIC 2024*. Disponible en: <https://doi.org/10.54808/CICIC2024.01.1>
- García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society*, 25(1). Disponible en: <https://doi.org/10.14201/eks.31942>
- García-Utrera, L., Figueroa-Rodríguez, S. y Esquivel-Gámez, I. (2014). Modelo de sustitución, aumento, modificación. En Ismael Esquivel Gámez (ed.). *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 205-220). México: DSAE-Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://goo.gl/WhDf2x>
- George Reyes, C. E. y Trujillo Liñán, L. (2018). Aplicación del Método Delphi Modificado para la Validación de un Cuestionario de Incorporación de las TIC en la Práctica Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/rie2018.11.1.007>
- Gisbert Caudeli, V. y Vela González, M. (2024). Inteligencia Artificial en el aula de música. Experiencia y percepción del profesorado especialista en Educación Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 97-114. <https://doi.org/10.6018/educatio.623181>
- Gómez Cardosa, D. y García Brustenga, G. (2024). *¿Cómo preguntar a la IA? Prompts de utilidad para el profesorado para utilizar IA generativa*. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10609/147885>
- Gómez García, J. (2023). *La integración de inteligencias artificiales en la composición para cine y medios*. Universidad de los Andes. Bogotá.
- González-Sánchez, J. L., Villota García, F. R., Moscoso Parra, A. E., Garces Calva, S. W. y Bazurto Arévalo, B. M. (2023). Aplicación de la inteligencia artificial en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1097-1108. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3488>
- González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: Transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Revista Currículum*, 36, 51-60. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03>
- Guardia Ortiz, L., Maina, M., Cabrera Lanzo, N. y Fernández-Ferrer, M. (2024). La autorregulación del aprendizaje desde un enfoque de feedback entre pares: perspectivas de la IA generativa. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 78(24). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/red.599511>
- Hernández Oliván, C. (2019). *Análisis musical mediante inteligencia artificial*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza. <http://zaguan.unizar.es>

- Holster, J. (2024). Augmenting music education through AI: Practical applications of ChatGPT. *Preprint en ResearchGate*.
- Hung, H. L., Altschuld, J. W. & Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.005>
- Kimmons, R., Graham, C. R., & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176-198.
- Koehler, M.J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In *AACTE Committee on Innovation and Technology* (Ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (3-29). New York, NY: Routledge.
- Liang, J. (2023). Harmonizing minds and machines: Survey on transformative power of machine learning in music. *Frontiers in Neurorobotics*, 17, 1267561. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fnbot.2023.1267561>
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15536>
- Lorenzo de Reizábal, M. y Benito Gómez, M. (2023). Learning analytics and higher music education: Perspectives and challenges. *ArtsEduca*, 34(1), 219-229. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6831>
- Loreto-Amoretti, M. y Pérez-Valero, L. (2024). Inteligencia artificial para la producción musical (IAPM): Pedagogía y docencia a través de estrategias tecnológicas innovadoras. *YUYAY: Estrategias, Metodologías y Didácticas Educativas*, 3(1), 66-87. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v3i1.59>
- Luo, Z. (2023). The application of artificial intelligence technology in music education. *Proceedings of the 2nd International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies*.
- Malkawi, A. R.; Bakar, M. S. A. y Dahlin, Z. (2023). Review of the Delphi Method in *The Higher Educational Research*, 38 (01), 777-790.
- Merchán Sánchez-Jara, J. F., González Gutiérrez, S., Cruz Rodríguez, J. y Syroyid Syroyid, B. (2024). *Artificial intelligence-assisted music education: A critical synthesis of challenges and opportunities*. *Education Sciences*, 14, 1171. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci14111171>
- Murray, J. y Hammons, J. (1995). Delphi. A versatile methodology for conducting qualitative research. *The Review of Higher Education*, 18 (4), 423-436.
- Musifica. (2024). *Planifica música usando inteligencia artificial: Un análisis crítico*. <https://www.musifica.com/2024/04/16/planifica-musica-usando-inteligencia-artificial-un-analisis-critico/>
- Musikawa. (2024). *7 aplicaciones de inteligencia artificial para componer música*. <https://www.musikawa.es/7-aplicaciones-de-inteligencia-artificial-para-componer-musica-musikawa/>
- National Association for Music Education (NAfME). (2024). *Artificial intelligence and music education*. <https://nafme.org/resource/art-int-and-music-education/>
- Nithya, P., Meena, M. y Devi, J. (2024). A comprehensive exploration of AI-enhanced music theory education and its academic impact. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 12(5), 567-578.
- Oxley, E.; Nash, H. N. y Weighall A. R. (2024). Consensus building using the Delphi method in educational research: a case study with educational professionals. *International Journal of Research & Method in Education*, <https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2317851>
- Pérez Montalvo, M. (2023). Percepción de docentes en integración de herramientas tecnológicas utilizando el modelo PICRAT en una institución de nivel superior. *Nova Southeastern University*. Disponible en: https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/471
- Posada Prieto, F. (2024). *Inteligencia Artificial y Educación* (Versión 1.0). [Licencia Creative Commons BY-NC 4.0].

- Pozo, M. T., Gutiérrez, J., y Rodríguez, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en Animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, Technology and Education*. Recuperado el 15 de enero de 2025 de Hippasus: <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Ramírez Chávez, M. A. y Ramírez Torres, T. Z. (2024). El método DELPHI como herramienta de investigación. Una revisión. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (1), 3368-3383. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1842>
- Ramírez-Ochoa, D. D., Villagran-Vizcarra, D. C. y Trevizo-Zamarrón, V. (2024). TIC e IA, el futuro de la educación. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8, e2309. Disponible en: <https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2309>
- Reguant Álvarez, M. y Torrado Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Rivas-Tovar, L. A. y Chaparro-Peláez, J. (2010). Modelo de aceptación tecnológica (TAM): Un estudio de la influencia de la cultura nacional y del perfil del usuario en el uso de las TIC. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/280728418>
- Rizal, H. y Milyartini, R. (2024). Improving the quality of music education through applications based on artificial intelligence (AI). *SHS Web of Conferences*, 197, 01004. Disponible en: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419701004>
- Ros-Fábregas, E. (2023). Musicología en la era de la inteligencia artificial. *Anuario Musical*, 78, 7-12. <https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2023.78.01>
- Sánchez Vera, M. del M. (2024). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educare*, 60(1), 33-47. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>
- Sanganeria, M. y Gala, R. (2024). Tuning music education: AI-powered personalization in learning music. *Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2024), Creative AI Track*. Disponible en: <https://arxiv.org/abs/2412.13514>
- Shi, Y. (2023). The role and value of artificial intelligence in contemporary music education. *Proceedings of the 2nd International Conference on Information System, Computing and Educational Technology (ICISCET 2023)*, 226-238.
- Song, X. (2024). Applications of artificial intelligence-assisted computing in piano education. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(6), 1124-1134.
- Supelano Londoño, M. L. (2024). Incidencia de la inteligencia artificial en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Plumilla Educativa*, 33 (2), 1-16. <https://doi.org/10.30554/pe.33.2.5153.2024>
- Vasco Garzón, M. X. y Eguiguren Montenegro, L. R. (2023). La inteligencia artificial y el aprendizaje musical. *Revista de Pensamiento y Cultura*, 10, 46-62. Disponible en: <https://doi.org/10.31207/colloquia.v10i0.150>
- Velasco-Gallego, C., Gomez-Lendinez, D. y Cubo-Mateo, N. (2024). Uso de herramientas de inteligencia artificial generativa en el aula: análisis de las perspectivas de los estudiantes y docentes. *I Congreso en Innovación Docente de las Universidades Madrileñas*.
- Velásquez Muñoz, C. (2018). Medir el nivel de competencia del uso de las TIC como apoyo a las actividades docentes. *Revista Educación y Tecnología*, 7(12), 17-36.
- Wang, X. (2022). Design of vocal music teaching system platform for music majors based on artificial intelligence. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022, 5503834. Disponible en: <https://doi.org/10.1155/2022/5503834>
- Wiggins, G. y Smaill, A. (2023). Musical knowledge: What can artificial intelligence bring to the musician? *University of Edinburgh, Department of Artificial Intelligence*.
- Yong Varela, L. A. (2004). Modelo de aceptación tecnológica (TAM) para determinar los efectos de las dimensiones de cultura nacional en la aceptación de las TIC. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 14(1), 131-171. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65414107>

- Yu, X., Ma, N., Zheng, L., Wang, L. y Wang, K. (2023). Developments and applications of artificial intelligence in music education. *Technologies*, 11(42). <https://doi.org/10.3390/technologies11020042>
- Zapata-Ros, M. (2023). Inteligencia artificial generativa y aprendizaje inteligente. *Preprint en EdArxiv*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/86ykm>
- Zhang, C., Li, P. y Xu, H. (2024). *Music education and artificial intelligence: A guide for teachers and students*. Springer. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-12345-6>
- Zhang, H. y Talagala, N. (2023). Artificial intelligence assisted violin performance learning. *Journal of Emerging Investigators*, 6, 1-10.
- Zhang, Y., Fen, B. W., Zhang, C. y Pi, S. (2024). Transforming music education through artificial intelligence: A systematic literature review on enhancing music teaching and learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 18(18), 76-93. Disponible en: <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i18.50545>

PAISAJE, COMUNIDAD Y ARTE: EL RENACER CULTURAL DE LA ESPAÑA RURAL A TRAVÉS DE SUS FESTIVALES

LANDSCAPE, COMMUNITY, AND ART: THE CULTURAL REBIRTH OF RURAL SPAIN THROUGH ITS FESTIVALS

Óscar Caravaca González

<https://orcid.org/0009-0000-2366-8917>

Arts College, Nanjing University of Aeronautics and Astronautics

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de los festivales culturales como herramientas de revitalización territorial en la España rural a partir de cuatro estudios de caso: Festival Paisaje (Villamalea), Sierra Sonora (Viniegra de Abajo), FEST-YN (Yetas–Nerpio) y Leturalma (Letur). A partir de entrevistas semiestructuradas con impulsores y responsables de su dirección, revisión documental y análisis comparado, el estudio examina cómo estos proyectos, surgidos de iniciativas locales y desarrollados en contextos de fragilidad demográfica, generan impactos sociales, culturales y económicos que trascienden su escala presupuestaria.

Los resultados muestran que estos eventos funcionan como infraestructuras simbólicas que refuerzan la identidad comunitaria, dinamizan el turismo, favorecen nuevas formas de participación social y activan economías de proximidad. A pesar de sus diferencias —en financiación, profesionalización, gobernanza o tamaño de público— comparten una lógica de sostenibilidad basada en la comunidad, el arraigo territorial y la reinterpretación contemporánea de la tradición.

El artículo concluye que la cultura, cuando se articula desde el territorio y con participación activa de la población local, constituye una herramienta estratégica para contrarrestar dinámicas de despoblación y reimaginar el futuro de las zonas rurales.

Palabras clave: Artes escénicas, Festivales culturales, España vaciada, Revitalización rural

ABSTRACT

This article examines the role of cultural festivals as instruments of territorial revitalization in rural Spain through four case studies: Festival Paisaje (Villamalea), Sierra Sonora (Viniegra de Abajo), FEST-YN (Yetas–Nerpio), and Leturalma (Letur). Drawing on semi-structured interviews with initiators and individuals responsible for the direction of the festivals, alongside documentary

review and comparative analysis, the study explores how these projects—emerging from local initiatives and developed in contexts of demographic fragility—generate social, cultural, and economic impacts that exceed their budgetary scale.

The findings show that these events function as symbolic infrastructures that strengthen community identity, stimulate tourism, foster new forms of social participation, and activate proximity-based economies. Despite differences in funding, levels of professionalization, governance structures, and audience size, they share a common logic of sustainability grounded in community engagement, territorial rootedness, and the contemporary reinterpretation of tradition.

The article concludes that culture, when articulated from within the territory and supported by the active participation of local communities, constitutes a strategic tool for countering depopulation dynamics and reimagining the future of rural areas.

Keywords: Rural cultural festivals, Community engagement, Territorial revitalisation, Demographic challenge

INTRODUCCIÓN

En la última década, los festivales de arte en zonas rurales de España han emergido como espacios de experimentación cultural, cohesión comunitaria y revitalización territorial. Más allá de su dimensión artística, estos proyectos funcionan como laboratorios donde se ensayan nuevas formas de habitar, relacionarse y proyectar el futuro de pueblos afectados por la despoblación, el envejecimiento demográfico y la falta estructural de servicios. En muchos casos, se trata de iniciativas impulsadas por una sola persona o por pequeños colectivos locales, cuyo impacto acaba trascendiendo el ámbito estrictamente cultural.

Este artículo analiza cuatro experiencias representativas de este fenómeno —Paisaje (Villamalea), Sierra Sonora (Viniegra de Abajo), FEST-YN (Yetas–Nerpio) y Leturalma (Letur)—, cada una con identidades, recursos y escalas muy distintas, pero unidas por una misma convicción: la cultura puede activar dinámicas sociales, simbólicas y económicas que, en determinados contextos rurales, ningún otro agente logra generar. Desde iniciativas musicales de pequeña escala en contextos rurales aislados hasta festivales de mayor alcance con impacto comarcal, los casos analizados muestran cómo el arte puede funcionar como una herramienta de visibilización territorial, reconfiguración de la identidad local y articulación intergeneracional.

El estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter autoetnográfico y comparativo, basado en el análisis de los procesos de gestión y programación, así como en los relatos de los propios agentes implicados. A través de estas voces —sus dudas, decisiones, estrategias y aprendizajes— es posible comprender cómo se sostienen estos proyectos en territorios con escasa infraestructura, y cómo la comunidad rural participa, se transforma y negocia su lugar dentro de ellos.

El artículo se estructura en cuatro partes principales. En primer lugar, se presenta el contexto territorial y cultural en el que se inscriben los festivales analizados. A continuación, se desarrollan los estudios de caso, abordados de manera individual para atender a sus trayectorias, modelos organizativos y relaciones con el territorio. La sección de análisis comparado identifica patrones comunes y divergencias en términos de gobernanza, uso del patrimonio, impacto territorial y sostenibilidad. Finalmente, la discusión reflexiona sobre el papel de los festivales culturales como dispositivos de resiliencia rural y como modelos situados de desarrollo cultural contemporáneo.

Los cuatro festivales analizados no aspiran a convertirse en macroeventos ni a replicar formatos urbanos, sino a dialogar con su territorio. Sus propuestas se articulan a partir de lo que cada lugar puede ofrecer: un paisaje, una historia, una memoria colectiva o una comunidad que se reconoce en prácticas culturales compartidas. En este sentido, constituyen no solo manifestaciones culturales, sino modelos vivos de resiliencia, donde la cultura opera simultáneamente como celebración, estrategia de desarrollo y horizonte de futuro.

METODOLOGÍA

El objetivo metodológico no es medir resultados aislados, sino comprender cómo se articulan modelos de gobernanza, estrategias culturales e impactos territoriales en escalas y contextos distintos. Para ello, la investigación se apoya en tres fuentes principales de información, utilizadas de forma complementaria.

En primer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los responsables artísticos y organizativos de cada festival. Todas las entrevistas siguieron un mismo guion temático —origen del proyecto, modelo de gobernanza, programación, financiación, relación con el territorio, impactos percibidos y retos futuros— con el fin de garantizar la comparabilidad entre casos. Las entrevistas fueron transcritas y la información se organizó por temas, lo que permitió identificar patrones comunes y divergencias significativas.

En segundo lugar, se llevó a cabo una revisión documental de materiales facilitados por los propios festivales, incluyendo programas, memorias, datos de asistencia, presupuestos orientativos y comunicaciones internas, así como documentación institucional y prensa local. Esta revisión permitió contextualizar y contrastar la información obtenida en las entrevistas, reforzando la validez del análisis.

Por último, el estudio incorpora el conocimiento directo del territorio y de los procesos organizativos por parte del investigador, derivado de su participación artística puntual en algunos de los festivales analizados. Esta dimensión se utiliza como herramienta interpretativa para comprender dinámicas internas y decisiones organizativas, y no constituye la base principal del análisis empírico.

MARCO TEÓRICO

En la última década, el debate sobre la *España vacía* —término popularizado por Sergio del Molino en su ensayo homónimo (Del Molino, 2016)— ha situado el fenómeno de la despoblación rural en el centro de la agenda cultural y política española. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023), más del 70% del territorio español está ocupado por zonas rurales, pero solo alrededor del 16% de la población reside en ellas. En provincias como Soria, Teruel o Cuenca, así como en amplias comarcas de Castilla-La Mancha, Castilla y León, Aragón y Extremadura, la densidad de población cae por debajo de 8 hab./km², el umbral que la Unión Europea considera desierto demográfico (Unión Europea, 2019).

Este panorama demográfico ha generado preocupación institucional. El Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITECO, 2021) señala la pérdida de servicios culturales como uno de los factores que agravan la desigualdad territorial. En la *Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico* (MITECO, 2021), el ministerio identifica explícitamente la cultura y las industrias creativas como vectores clave de revitalización y cohesión social, especialmente cuando parten de iniciativas comunitarias y proyectos arraigados en el territorio. A ello se suman los diagnósticos recogidos en el *Anuario de Estadísticas Culturales 2022* (Ministerio de Cultura y Deporte, 2022), que subrayan las brechas territoriales en acceso, participación y sostenibilidad cultural.

Diversos estudios han analizado cómo la actividad cultural puede generar impactos sociales, simbólicos y económicos en territorios rurales. Entre ellos destacan:

- La Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP, 2018), que subraya que los proyectos culturales arraigados localmente contribuyen a fijar población estacional, mejorar la autoestima colectiva y diversificar la economía rural.
- Díaz Viana (2012, 2021), así como las antropólogas Ferrer (2019) y De Miguel Molina y De Miguel Molina (2015), quienes han documentado el papel de la música, el folclore y las prácticas comunitarias en los procesos de identidad rural y en la resistencia frente a la deslocalización cultural.

- El documento *Informe sobre el estado de la cultura en España 2022* de la Fundación Alternativas (2022), que destaca el auge de festivales de pequeño y mediano formato en zonas rurales como un fenómeno emergente de gran relevancia cultural y territorial.

En este contexto, los cuatro festivales analizados —Festival Paisaje, Leturalma, FEST-YN y Sierra Sonora— pueden leerse como laboratorios culturales de nueva generación, característicos de la España rural del siglo XXI. Todos ellos comparten rasgos que las investigaciones citadas identifican como claves en los modelos de revitalización cultural:

- 1) Iniciativa ciudadana o artístico-comunitaria, no industrial.
- 2) Escala humana, basada en proximidad y vínculos afectivos.
- 3) Interacción entre arte y territorio: paisaje, memoria, patrimonio, folclore.
- 4) Economía circular local: hostelería rural, casas rehabilitadas, comercios de proximidad.
- 5) Construcción de comunidad: mezcla generacional, participación vecinal y tejido relacional.

A la vez, los festivales rurales en España también enfrentan dificultades reales señaladas por instituciones y estudios:

- 1) La dependencia de voluntariado y la fragilidad del relevo generacional.
- 2) La precariedad financiera y la irregularidad de subvenciones públicas.
- 3) La conectividad limitada (transporte, telecomunicaciones) que condiciona la logística.
- 4) La tensión entre crecimiento y sostenibilidad, especialmente cuando el éxito atrae más visitantes de los que la infraestructura puede asumir.

Los cuatro casos estudiados encajan plenamente dentro de este marco documentado, pero representan además variantes distintas dentro de la revitalización cultural rural:

- 1) Proyectos de raíz coreográfica y comunitaria (Paisaje).
- 2) Modelos de música popular con fuerte impacto masivo y mediático (Leturalma y Sierra Sonora).
- 3) Festivales de música de clásica ligados a identidad local, patrimonio y paisaje (FEST-YN).

CONTEXTO TERRITORIAL Y CULTURAL

Los cuatro festivales analizados se desarrollan en territorios que comparten características estructurales asociadas a la denominada *España vaciada*. Se trata de áreas rurales con baja densidad demográfica, envejecimiento poblacional y pérdida de habitantes en las últimas décadas, situadas en comarcas de interior como la Sierra del Segura y la Manchuela (Castilla-La Mancha), así como en zonas rurales de La Rioja, todas ellas marcadas por una dependencia económica del sector primario (INE, 2023). La accesibilidad constituye otro elemento determinante: muchos municipios y pedanías cuentan únicamente con carreteras secundarias y, en algunos casos, con ausencia total de transporte público, lo que refuerza su aislamiento territorial y cultural.

A nivel cultural, estos espacios rurales conservan un fuerte patrimonio inmaterial, expresado en su folclore musical, tradiciones festivas, gastronomía y recursos naturales de alto valor paisajístico. Este patrimonio funciona como un capital cultural latente que, en muchos casos, ha permanecido al margen de los circuitos institucionales de programación cultural. La aparición de microfestivales en estas áreas no solo introduce nuevas prácticas artísticas, sino que también reactiva relaciones comunitarias, resignifica espacios cotidianos (plazas, eras, molinos, escuelas) y proyecta nuevas narrativas identitarias hacia el exterior.

Los casos analizados —Paisajes, Sierra Sonora, FEST-YN y Leturalma— comparten este trasfondo territorial: pequeñas poblaciones con recursos limitados, un fuerte sentido comunitario, un patrimonio natural significativo y la necesidad de articular nuevas formas de dinamización cultural que contribuyan tanto a la cohesión social como a la visibilización del territorio.

ESTUDIO DE CASO: ANÁLISIS DE CUATRO FESTIVALES

A continuación, se presenta un análisis detallado de los cuatro festivales seleccionados, entendidos como estudios de caso que permiten observar distintos modelos de activación cultural en territorios de la España vaciada. Para garantizar la comparabilidad entre ellos, cada festival se analiza siguiendo una estructura común compuesta por diez apartados: (1) origen y motivación, (2) filosofía, misión e identidad cultural, (3) relación con el territorio y la comunidad, (4) diseño del festival y programación artística, (5) público y evolución cuantitativa, (6) impacto económico, social y territorial, (7) organización interna y gobernanza, (8) financiación y estructura económica, (9) comunicación y redes, y (10) retos y líneas de futuro. Esta estructura permite identificar tanto las singularidades de cada proyecto como los patrones comunes que contribuyen a su sostenibilidad y relevancia en el contexto rural contemporáneo.

Paisajes (Villamalea, Albacete)¹

1. Origen y motivación

El Festival Paisaje surge en Villamalea (Albacete), un municipio de aproximadamente 4.000 habitantes situado en la comarca de La Manchuela, y lo hace íntimamente ligado a la biografía de su director, Joaquín Collado. Formado en Bellas Artes y Arte Dramático tras abandonar el pueblo a los 16 años, Collado mantuvo siempre un vínculo emocional con su territorio de origen. Antes incluso de que existiera el festival, realizaba pequeñas intervenciones performativas durante las fiestas del pueblo: acciones espontáneas y interpretaciones breves que, lejos de generar rechazo, despertaban una mezcla de sorpresa, conversación e interés entre los vecinos.

Estas intervenciones, inicialmente informales, mostraron que existía en Villamalea una sensibilidad latente hacia lenguajes no tradicionales de la danza y que el espacio público podía funcionar como escenario para otras corporalidades. En un municipio con una sólida tradición de apoyo institucional a la cultura y un ayuntamiento acostumbrado a valorarla como herramienta de cohesión comunitaria, surgió la propuesta de institucionalizar estas experiencias. Se organizó entonces un proyecto piloto con seis artistas invitados, cuya acogida por parte del público fue muy positiva. A partir de este éxito, Collado presentó un dossier completo que formalizó la estructura del festival y permitió su creación oficial en 2021.

2. Filosofía, misión e identidad cultural

La identidad cultural del festival se articula en torno a una triple misión. En primer lugar, Paisaje opera como gesto de generar en el propio pueblo un espacio seguro para subjetividades y corporalidades diversas, con especial atención a niños y jóvenes que no habían tenido referentes artísticos cercanos.

En segundo lugar, el festival apuesta por democratizar la danza contemporánea, alejándose de su imagen elitista. Paisaje busca deliberadamente que los intérpretes no sean percibidos como “cuerpos virtuosos inalcanzables”, sino como figuras próximas con las que se puede dialogar y compartir.

¹ Esta sección se basa en información obtenida a través de comunicación personal con Daniel Collado, recogida en una entrevista semiestructurada realizada el 25 de septiembre de 2025.

procesos. Al hacer explícito que la danza no pertenece únicamente a circuitos especializados, se produce una resignificación del cuerpo en el espacio público.

En tercer lugar, Paisaje establece un diálogo crítico con la tradición. No se limita a reproducir el folclore local, sino que propone su relectura mediante lenguajes híbridos y contemporáneos. Entre las propuestas programadas destacan un número de *rap rural interpretado con traje de manchega*, relecturas feministas y actualizadas de la jota, o piezas que abordan la corporalidad normativa, la memoria política y el territorio desde una perspectiva crítica. El nombre del festival —Paisaje— sintetiza esta intención: ampliar tanto el paisaje físico como los paisajes simbólicos del espectador.

3. Relación con el territorio y la comunidad

La elección de los espacios fue determinante desde el inicio. Las primeras ediciones tuvieron lugar en el patio del colegio, único lugar del municipio con un suelo apropiado para linóleo y condiciones mínimas para la danza contemporánea. Sin embargo, la distancia respecto al centro urbano generó resistencia inicial: muchos asistentes acudían en coche y esto provocaba saturación y cierta sensación de desconexión.

Con el tiempo, se produjo un cambio significativo: los vecinos empezaron a acudir caminando. Para el director, este gesto cotidiano simbolizó que el festival había sido incorporado al imaginario de la comunidad. A partir de entonces, Paisaje se expandió a otros espacios del pueblo —la plaza, la piscina municipal, el parque, la cooperativa de vino e incluso patios privados como el de la abuela del director—, estableciendo un diálogo permanente entre arte y vida cotidiana.

La mediación cultural desempeña un papel fundamental. Antes de cada interpretación, Collado presenta a los artistas, contextualiza las obras y ofrece claves de lectura accesibles para un público no especializado. Con ello se genera una escuela del espectador, intergeneracional y abierta, donde niños, jóvenes y mayores comparten un espacio común de descubrimiento.

4. Diseño del festival y programación artística

Desde el punto de vista curatorial, Paisaje ha evolucionado desde una programación basada en el virtuosismo físico hacia obras que privilegian la presencia, la palabra, la diversidad corporal y la accesibilidad conceptual.

Los principios de selección responden a dos criterios básicos. Por un lado, se prioriza elegir personas antes que obras: artistas capaces de establecer una relación honesta y cercana con la comunidad rural. Por otro, se seleccionan obras abiertas, con múltiples niveles de lectura, que permitan interpelar a públicos con sensibilidades diversas.

Desde 2021, el festival ha presentado 35 artistas o compañías provenientes de ciudades como Barcelona, Valencia, Madrid, Bilbao, Sevilla, París o Maputo, consolidando una red de intercambio cultural que sitúa a Villamalea en un mapa artístico inesperado para un municipio de su tamaño.

5. Público y evolución cuantitativa

Según el *Informe de asistencia y recaudación (2021–2024)*, el festival reúne entre 500 y 700 asistentes por edición, cifras muy significativas para un municipio de estas dimensiones. La respuesta del público se ha transformado con el tiempo. Parte del público inicial —acostumbrado a formatos más convencionales— dejó de asistir cuando el festival adoptó una línea más crítica y experimental. Sin embargo, este desplazamiento permitió la llegada de nuevos públicos jóvenes, atraídos por temáticas relacionadas con género, memoria, ruralidad y corporalidades diversas.

Para fomentar la participación, el festival utiliza un buzón anónimo digital mediante QR, estrategia adaptada a la cultura local del comentario oral y eficaz para recoger impresiones, sugerencias y respuestas emocionales de la comunidad,

6. Impacto económico, social y territorial

Aunque no existen estudios académicos formales, el impacto del festival es evidente. En el plano económico, ha generado ingresos para casas rurales, bares, restaurantes y comercios, además de reforzar la visibilidad de cooperativas locales como las vinculadas al champiñón.

En el plano social, el festival ha ampliado el imaginario cultural del municipio, fortaleciendo la participación juvenil, resignificando el espacio público y normalizando la presencia de lenguajes escénicos contemporáneos en un entorno rural.

En términos territoriales, Paisaje ha contribuido a construir una marca cultural sólida, apoyada en un archivo profesional de fotografía y vídeo. Esta visibilidad incrementada ha situado a Villamalea en el mapa cultural de Castilla-La Mancha y ha favorecido su integración en estrategias municipales de dinamización cultural.

7. Organización interna y gobernanza

El festival opera con un modelo profesionalizado que busca evitar la precarización frecuente en proyectos culturales desarrollados en contextos rurales. La dirección artística —a cargo de Joaquín Collado— asume la programación, la mediación y buena parte de la comunicación. El equipo de producción trabaja de manera continuada a lo largo del año, mientras que el personal técnico se incorpora en los meses previos al festival.

El ayuntamiento apoya el proyecto mediante la cesión de espacios, la prestación de servicios logísticos, de limpieza y de montaje, así como mediante una partida económica específica incluida en el presupuesto municipal. Este respaldo institucional se complementa con ingresos propios procedentes de la recaudación por taquilla, lo que contribuye a la sostenibilidad económica del festival. A diferencia de otros festivales rurales, Paisaje no se basa en voluntariado estructural y solo recurre a apoyos puntuales cuando resulta estrictamente necesario, garantizando así unas condiciones laborales más dignas.

8. Financiación y estructura económica

La financiación del festival combina aportaciones públicas y privadas. Según la documentación revisada, el apoyo institucional procede de administraciones locales, provinciales y autonómicas, y constituye la mayor parte del presupuesto. Este respaldo se complementa con aportaciones de empresas y cooperativas locales, así como con contribuciones técnicas en especie.

El modelo económico se basa en una proporción aproximada del 80 % de financiación pública y un 20 % de financiación privada. Por razones de confidencialidad, los datos económicos se presentan en términos proporcionales. El festival cuenta además con experiencia previa en proyectos de mayor escala desarrollados en colaboración con instituciones culturales de ámbito nacional y europeo.

9. Comunicación y redes

La estrategia comunicativa del festival combina coherencia estética, archivo audiovisual de alta calidad y presencia institucional. Instagram (@festivalpaisaje) opera como canal visual principal, complementado por la web oficial, cartelería y difusión local. Cada edición genera un vídeo resumen y un archivo fotográfico profesional (Beatriz Ortigosa) y videográfico (Néstor Cuenca).

La proyección exterior del festival se ha visto reforzada por hitos como su selección en Aerowaves 2025, invitaciones a Europalia y Festival Academy, el reconocimiento como festival emergente por INJUVE y su pertenencia a la red A Cielo Abierto.

A nivel comunitario, el uso del buzón QR fomenta la escucha activa y la evaluación participada.

10. Retos y líneas de futuro

Entre los retos principales se encuentra la estabilización de la financiación pública —especialmente ante posibles cambios políticos—, el aumento de la visibilidad regional y estatal y la ampliación del equipo permanente para reducir la dependencia estructural de la figura del director.

Como línea de futuro destacada, Collado proyecta la creación de una residencia artística rural en un municipio cercano, que permitiría vincular procesos de investigación, territorio y programación durante todo el año, fortaleciendo la presencia del festival en el ecosistema creativo y comunitario del entorno.

Sierra Sonora (Viniegra de Abajo, La Rioja)²

1. Origen y motivación

Sierra Sonora nace en 2020, en pleno estallido de la pandemia, en Viniegra de Abajo, un pequeño municipio de la sierra riojana con alrededor de 40 habitantes permanentes y unos 70–80 empadronados. Su aparición responde al regreso de su director, Álvaro Sáinz, al pueblo donde crecieron sus abuelos y que él mismo había frecuentado durante la infancia. Después de nueve años de trabajo en el ámbito audiovisual en Madrid, la pandemia reactivó en él una conciencia aguda sobre la fragilidad demográfica del territorio. Comentarios familiares como “nunca hemos visto una orquesta en el pueblo” o “¿qué será de esto cuando no estemos nosotros?” funcionaron como detonantes afectivos que dieron sentido a la idea de intervenir antes de que fuese demasiado tarde.

El primer gesto fue modesto: un concierto íntimo con dos músicos amigos celebrado en Espacio Arte VACA, un conjunto de antiguas cuadras reconvertidas en sala de arte contemporáneo. A pesar de las restricciones, asistieron 60–70 personas con mascarilla y distancia social, convirtiéndose probablemente en el primer evento cultural autorizado en La Rioja durante la pandemia. La respuesta fue tan abrumadora que Álvaro decidió no esperar un año entero para repetirlo, sino idear un modelo que permitiera encuentros distribuidos a lo largo de todo el año. Así nació la fórmula de un festival “de cuatro estaciones”, concebido para generar continuidad cultural en un territorio acostumbrado a la estacionalidad extrema del verano. Sierra Sonora no surgió como un festival al uso, sino como una reacción urgente, emocional y comunitaria ante la amenaza de desaparición cultural y social de un pueblo que, durante décadas, había permanecido fuera de los circuitos artísticos.

2. Filosofía, misión e identidad cultural

Desde sus comienzos, Sierra Sonora se ha definido más como un movimiento social que como un festival. Su misión responde a tres pilares profundamente entrelazados: visibilizar Viniegra de Abajo en el mapa cultural español, generar vida comunitaria durante todo el año y cuidar el territorio sin someterlo a presiones que comprometan su escala o su sostenibilidad. La filosofía del proyecto se articula en torno a la idea de regresar al pueblo con aquello que antes parecía reservado a la ciudad —conciertos, talleres, cine, residencias— pero adaptándolo a la medida humana del entorno rural.

El festival se concibe simbólicamente como heredero de la memoria indiana, aquella generación de viniegreses que emigró a Argentina y Chile entre finales del siglo XIX y principios del XX, financiando infraestructuras que transformaron la vida del pueblo: la electricidad, la escuela, el lavadero, el consultorio médico, o las piscinas naturales. Sierra Sonora interpreta su labor como una

² Esta sección se basa en información obtenida a través de comunicación personal con Álvaro Sainz, recogida en una entrevista semiestructurada realizada el 8 de octubre de 2025.

continuidad de aquel gesto de retorno; un gesto que combina agradecimiento, responsabilidad y visión de futuro. Su lema implícito podría resumirse en la voluntad de “hacer en el pueblo lo que antes solo hacíamos en la ciudad, pero cuidando el territorio y a su gente”.

3. Relación con el territorio y los espacios

La falta de espacios escénicos convencionales —ni teatro ni auditorio— se convirtió desde el primer momento en una oportunidad para diseñar un modelo de festival integrado en la vida cotidiana del pueblo. Las ediciones de invierno y otoño se celebran bajo una gran carpa climatizada con capacidad para 400–500 personas, inicialmente alquilada y hoy propiedad del festival gracias a una subvención pública. En primavera y verano, la programación ocupa calles, plazas, caminos y, especialmente, las casas indianas, cuyas fachadas se transforman en escenarios cargados de valor patrimonial.

Este uso orgánico del territorio ha convertido a Sierra Sonora en un “festival-pueblo”, donde la experiencia artística se construye caminando entre espacios domésticos y naturales. Los conciertos se integran también en tradiciones locales, como las romerías o las fiestas de invierno, reforzando la continuidad entre la memoria comunitaria y la creación contemporánea. La circulación entre espacios, la conversación entre vecinos y visitantes y la convivencia de generaciones distintas forman parte esencial de la identidad del festival.

4. Organización interna y gobernanza

Detrás del festival existe una asociación sin ánimo de lucro que combina profesionalización progresiva con un fuerte componente comunitario. El núcleo organizativo está formado por cuatro personas —Álvaro, Tamara, Víctor y Gabriela— que articulan la programación, la producción, la comunicación y la logística. A su alrededor, entre 60 y 70 habitantes del pueblo colaboran en momentos puntuales, especialmente en montaje, desmontaje o comidas populares.

Al mismo tiempo, áreas como la técnica, la fotografía, la producción audiovisual, la comunicación o la seguridad están profesionalizadas, reflejando un proceso de consolidación paulatina. La relación institucional presenta una singularidad importante: Víctor, uno de los fundadores, es actualmente alcalde del municipio, lo que facilita la cooperación sin integrar el festival dentro del ayuntamiento ni subordinarlo políticamente. Sierra Sonora mantiene así independencia jurídica y autonomía creativa.

Una de las decisiones más significativas fue renunciar al voluntariado para la gestión de barras y servicios, optando por contratar a personas del pueblo con remuneración y alta laboral. Esta elección responde al objetivo de generar empleo local, aunque sea temporal, y dignificar el trabajo asociado al festival, evitando dinámicas de precariedad habituales en el sector cultural.

5. Diseño del festival y programación artística

Sierra Sonora articula un cruce entre música, actividades educativas y propuestas creativas vinculadas al territorio. La música constituye el eje económico del proyecto: el equipo realiza un scouting continuo para identificar artistas emergentes o consolidados que encajen con la sensibilidad del festival. Una de sus señas de identidad es la manera de cuidar al artista, desde el alojamiento —a menudo en casas indianas rehabilitadas— hasta la elaboración de una hoja de ruta que detalla su estancia, comidas locales y tiempos de descanso. Ese trato personal ha generado un boca a boca muy potente que, con el tiempo, ha permitido atraer a intérpretes de mayor proyección y renegociar cachés de forma sostenible.

Las actividades paralelas refuerzan la dimensión comunitaria: talleres familiares, showcooking, cine infantil, rutas guiadas por el pueblo, talleres ambientales como la construcción de refugios para murciélagos y propuestas de sensibilización ecológica. Cada estación del año adopta una duración

distinta —dos días en invierno, tres en primavera, siete en verano y tres en otoño—, lo que obliga al equipo a trabajar durante semanas en la preparación de cada ciclo. Con el tiempo, el festival ha consolidado un estilo que combina cercanía humana, calidad artística y adecuación emocional al territorio.

6. Público y evolución cuantitativa

A pesar de su tamaño, Viniegra de Abajo dispone de infraestructuras inusuales para un municipio tan pequeño —dos bares, restaurante, escuela, médico, farmacia, gasolinera—, lo que facilita la acogida de aforos considerables. El festival establece límites claros: unos 200 asistentes en invierno, 700 en primavera, 1.000 en verano y 500 en otoño. Aproximadamente un 60 % del público proviene de fuera de La Rioja, con especial llegada desde Madrid, País Vasco y Castilla. El perfil predominante es adulto joven (30–45 años), aunque se mantiene una fuerte dimensión intergeneracional.

Un dato especialmente relevante es que las 23 ediciones celebradas hasta la fecha han agotado entradas, consolidando un público fiel que regresa año tras año y mostrando la eficacia de la comunicación y la reputación del festival.

7. Impacto económico, social y demográfico

El impacto económico de Sierra Sonora es significativo. Durante las ediciones del festival, una parte mayoritaria de la actividad económica local vinculada a la hostelería y la restauración se ve directamente dinamizada, generando además un efecto de retorno que atrae visitantes también fuera del periodo estrictamente festivalero. Parte del equipo ha rehabilitado una vivienda de tipología indiana que funciona como alojamiento artístico y rural, contribuyendo de forma estable a la actividad económica a lo largo del año.

En el plano demográfico, el festival ha contribuido indirectamente a la incorporación de nuevos residentes jóvenes, representando una proporción relevante dentro de una población de pequeña escala. La actividad preparatoria, las reuniones periódicas y el dinamismo generado han favorecido una revitalización sostenida del municipio, incrementando de manera notable su nivel de actividad anual.

En el ámbito comunitario, Sierra Sonora ha reactivado tradiciones, recuperado fiestas de invierno y organizado comidas populares cuya recaudación se destina a infraestructuras como motobombas, máquinas de desbroce o sistemas de riego para las piscinas naturales. Cada mes de enero se celebra una residencia interna con 40–50 miembros del equipo, acompañada de una comida abierta al pueblo que funciona como espacio de evaluación colectiva y propuesta de mejoras.

8. Financiación y estructura económica

El modelo económico de Sierra Sonora combina un alto grado de autosuficiencia con apoyo institucional. Por razones de sensibilidad y confidencialidad de los datos económicos, esta sección presenta el modelo de financiación y gasto en términos proporcionales.

Entre 2023 y 2024, la mayor parte de los ingresos del festival procedió de recursos propios, fundamentalmente de la venta de entradas, las barras y el merchandising, que en conjunto representan entre el 60 % y el 70 % del presupuesto total. El resto de la financiación se completó mediante aportaciones institucionales y patrocinio privado, configurando un modelo diversificado y relativamente independiente del apoyo público.

En cuanto a la estructura de gasto, la principal partida se destina a honorarios artísticos, seguida de los costes técnicos y de producción, así como de los gastos asociados a infraestructuras temporales, alojamiento, comunicación, actividades paralelas y servicios necesarios para el

desarrollo del festival. Esta distribución refleja una priorización clara del contenido artístico y de las condiciones profesionales del proyecto.

Una característica clave del modelo es su limitada dependencia institucional, reforzada por mecanismos de financiación anticipada como los denominados *abonos ciegos*, que funcionan como una forma de mecenazgo distribuido y aportan estabilidad financiera al proyecto. Como evolución reciente, el respaldo del Gobierno de La Rioja ha permitido la creación de Cencerro Producciones, una empresa cultural de base rural orientada a replicar el modelo de Sierra Sonora en otros municipios.

9. Comunicación y redes

La comunicación es uno de los pilares del éxito del festival. Sierra Sonora ha construido una marca reconocible basada en una estética cuidada, un lenguaje visual y un trato humano muy cercano. Su canal principal es Instagram, donde reúne más de 14.000 seguidores y trabaja con un equipo específico durante los conciertos para producir contenido en tiempo real. Complementa esta presencia con un mailing de 5.000 suscriptores, un grupo de WhatsApp con 250 miembros, publicaciones en Facebook y una red de cartelería local.

El boca a boca es determinante: alrededor del 35–40 % del público llega por recomendación directa, lo que refuerza la idea de comunidad ampliada que rodea el proyecto. La comunicación no se limita a promocionar eventos, sino a acompañar, orientar y conversar con el público antes, durante y después de cada edición.

10. Retos y líneas de futuro

Sierra Sonora afronta varios desafíos a medio plazo. El primero es la sostenibilidad laboral: consolidar una estructura que permita remunerar adecuadamente al equipo y reducir la dependencia del esfuerzo voluntario de la comunidad. El segundo es gestionar el crecimiento sin perder la escala humana del festival ni comprometer la capacidad del territorio; “no morir de éxito” es una preocupación recurrente. El tercero es avanzar en la replicabilidad territorial a través de Cencerro Producciones, explorando nuevos municipios que quieran adaptar el modelo.

El sueño declarado de Álvaro Sáinz es alcanzar lo que él llama un “cartel secreto”: que el público viaje a Viniegra no por los nombres anunciados, sino por la confianza en la experiencia cultural, humana y territorial que representa Sierra Sonora, convirtiéndolo en un referente de sensibilidad rural contemporánea.

FEST-YN – Festival Internacional de Música de Yetas/Nerpio³

1. Origen y motivación

El FEST-YN surge en un territorio especialmente frágil: la pedanía de Yetas, en plena Sierra del Segura, un enclave de apenas 18 habitantes censados que depende del municipio de Nerpio (Albacete). Su origen emocional se remonta a 2015, cuando Yetas y Nerpio acogieron dos conciertos durante la presentación del libro *Yetas entre la razón y el corazón*. Aquellos eventos, modestos pero profundamente significativos para ambas comunidades, mostraron que la música podía activar un sentimiento de orgullo, visibilización y pertenencia en un territorio que nunca ha estado dentro los circuitos culturales. Como recuerda José Ángel Fernández, gestor del proyecto, esos conciertos

³ Esta sección se basa en información obtenida a través de comunicación personal con José Ángel Fernández, recogida en una entrevista semiestructurada realizada el 27 de noviembre de 2025.

fueron “el detonante que permitió pensar que algo pequeño podía convertirse en un proyecto cultural estable”.

A partir de esta intuición, en 2016 se constituye formalmente el Festival Internacional de Música de Yetas–Nerpio, con una doble motivación: por un lado, acercar música de alta calidad a un lugar completamente aislado de la oferta cultural; por otro, mitigar los efectos de la despoblación mediante la creación de una actividad continuada que generara motivos de visita, encuentro y revitalización comunitaria. “Conciertos así serían imposibles aquí sin un festival”, afirma Fernández, sintetizando la dimensión simbólica del proyecto.

2. Identidad cultural y programación artística

Desde su primera edición, el FEST-YN ha buscado mantener un equilibrio entre excelencia artística y accesibilidad para públicos no especializados. Su programación, que comenzó con formatos íntimos en la iglesia del pueblo, ha incorporado recitales de piano, música de cámara, guitarra clásica, violín, flauta, oboe, clarinete, jazz, flamenco y propuestas basadas en el folclore local.

Entre 2017 y 2019 el festival desarrolló una vertiente pedagógica especialmente relevante. Masterclasses de hasta ocho instrumentos y talleres artísticos atrajeron a familias de distintas comunidades autónomas, llegando a concentrar a 18 estudiantes en Yetas, un número extraordinario para una pedanía de su escala. “2018 fue el gran año formativo”, recuerda Fernández; aquel verano se generó una convivencia entre alumnado, artistas y vecindario que reforzó el vínculo entre la comunidad y el festival.

Además de los conciertos, el FEST-YN articula rutas culturales, catas de vino, talleres de pintura y poesía y actividades de música tradicional, integrando el patrimonio material e inmaterial en la experiencia artística.

3. Territorio, espacios y logística

El festival está profundamente condicionado por la geografía. Yetas es un núcleo remoto, sin transporte público y con una única carretera de acceso, lo que obliga a diseñar una logística adaptada a esa precariedad estructural. La evolución espacial del festival refleja una progresiva apertura hacia el paisaje.

Entre 2016 y 2017 los conciertos se celebraron en la iglesia de Yetas, con un aforo aproximado de 150 personas. A partir de 2017 la plaza del pueblo se convirtió en un escenario emblemático: la fachada de la iglesia servía de telón de fondo y se lograba un aforo de entre 230 y 260 asistentes por concierto. Desde 2022, el festival sitúa la mayor parte de su programación en el paraje natural de Las Heras, un espacio abierto entre montañas que permite acoger a un público más amplio y resolver las limitaciones de aforo presentes en la iglesia y la plaza. Aunque el entorno presenta ciertos condicionantes acústicos —propios de un espacio no diseñado para la música—, su amplitud y accesibilidad han hecho que se consolide como uno de los lugares habituales del festival.

En el núcleo urbano de Nerpio se emplean también el auditorio municipal y el paraje de El Molino.

4. Organización interna y gobernanza

El FEST-YN funciona mediante una red de apoyos institucionales y comunitarios que sostienen sus distintas áreas. La organización formal se articula principalmente en torno a la Asociación Cultural Amigos de Yetas y al Ayuntamiento de Nerpio, así como a un apoyo financiero e institucional procedente de la Fundación Globalcaja, la Diputación de Albacete y diversos

comercios y empresas locales. La dirección artística recae en Óscar Caravaca, encargado de coordinar la programación musical, la selección de artistas y la orientación pedagógica del proyecto.

El equipo estable está formado por alrededor de ocho personas, que se amplía durante los días del festival mediante la participación de voluntariado local y apoyos puntuales en tareas de montaje, logística y atención al público. Aunque el festival se apoya en recursos comunitarios, el crecimiento progresivo ha implicado una profesionalización parcial de áreas como la producción, la gestión de actividades paralelas y el archivo audiovisual.

5. Diseño del festival y experiencia del público

Su diseño no se centra únicamente en el concierto como evento aislado, sino que plantea jornadas en las que el público puede recorrer senderos históricos, participar en visitas guiadas, asistir a catas de vino o tomar parte en comidas populares. La presencia constante del entorno serrano forma parte del modo en que se organiza la experiencia del festival y contribuye a definir su carácter.

El paso progresivo desde espacios cerrados hacia el escenario natural de Las Heras responde a la intención de ofrecer una actividad cultural más vinculada al lugar. En este emplazamiento, la música convive simplemente con las condiciones del entorno —luz, orografía y sonido ambiental— sin buscar una separación estricta entre práctica artística y contexto rural. Para el público, esto supone una forma diferente de escuchar: se trata de una experiencia al aire libre en la que los sonidos del festival coexisten con los del propio territorio.

6. Público y participación

Los datos de participación muestran un incremento constante en los últimos años. Entre 2023 y 2025 el festival recibió alrededor de 1.300 visitantes, con una media de 300 asistentes por edición y entre 80 y 100 pernотaciones diarias, cifras muy significativas para un territorio donde, en un fin de semana habitual, habitan apenas 80–100 personas. El público combina residentes de Nerpio, visitantes de Castilla-La Mancha y familias procedentes de otras comunidades autónomas.

La participación de la comunidad va más allá de asistir a los conciertos. Vecinos y asociaciones colaboran en la organización de comidas, en la preparación de rutas, en la acogida del público y, en algunos casos, en la puesta a disposición de espacios. Esta implicación compartida refuerza el vínculo entre el festival y el territorio, y hace que la iniciativa sea percibida como un proyecto colectivo y no como un evento ajeno a la vida local.

7. Impacto cultural, social, económico y territorial

El impacto del FEST-YN se manifiesta en varios niveles. Culturalmente, el festival ha contribuido a integrar Yetas en las dinámicas culturales de la Sierra del Segura, fortaleciendo su presencia en el territorio y generando nuevas formas de reconocimiento externo. En el plano social, ha reforzado la cohesión comunitaria y generado un punto de encuentro que reúne a distintas generaciones del municipio y de su entorno.

En el ámbito económico, los efectos se observan sobre todo en el único restaurante del núcleo, en los alojamientos rurales y en el movimiento turístico asociado al festival. Desde sus primeras ediciones, la actividad cultural ha coincidido con la rehabilitación de varias viviendas —hasta cinco en los últimos años— destinadas tanto a primera como a segunda residencia, un dato relevante en un territorio con muy poca rotación demográfica. También se ha registrado un aumento del turismo fuera de temporada, con un flujo más constante de visitantes en comparación con los años previos al festival. Como resume Fernández, “el festival ha hecho que el pueblo se vea de otra manera y que más gente quiera pasar aquí temporadas cortas”.

8. *Comunicación y redes*

La comunicación del FEST-YN combina herramientas digitales y prácticas comunitarias tradicionales. Facebook e Instagram, gestionadas por la Asociación Cultural Amigos de Yetas, funcionan como canales principales para anunciar programación, horarios y cambios logísticos. A nivel local, la difusión se realiza mediante cartelera en Yetas, Nerpio y pedanías, además de grupos de WhatsApp vecinales que permiten una circulación rápida de información.

El archivo audiovisual —fotografías y vídeos producidos cada año— cumple un papel clave en la elaboración de memorias, solicitudes de subvención y materiales institucionales. El boca a boca es, sin embargo, el motor más potente: en un territorio sin transporte público y con fuerte cohesión afectiva, las recomendaciones personales son esenciales para la expansión del festival.

9. *Modelo económico y sostenibilidad*

El FEST-YN opera con un presupuesto de pequeña escala pero en proceso de consolidación. Por razones de sensibilidad y confidencialidad de los datos económicos, la financiación se describe en términos proporcionales. Aproximadamente una cuarta parte del presupuesto procede de financiación pública, mientras que el resto se articula a través de cuotas de socios, patrocinios locales y apoyos logísticos proporcionados por el Ayuntamiento de Nerpio.

La contribución de entidades de ámbito comarcal y provincial ha permitido estabilizar los gastos básicos y garantizar la continuidad del proyecto. El modelo económico se sustenta en una combinación de recursos institucionales, apoyo comunitario y una marcada vocación de austeridad creativa, en la que la escala del festival se ajusta de manera consciente a las posibilidades del territorio.

10. *Retos y líneas de futuro*

Los desafíos del FEST-YN están ligados a la sostenibilidad demográfica y a la continuidad generacional del proyecto. Uno de los objetivos principales es asegurar financiación estable que permita profesionalizar áreas aún precarias y reducir la dependencia de un equipo muy reducido. A medio plazo, el festival necesita incorporar personas jóvenes capaces de asumir responsabilidades y garantizar el relevo organizativo.

Otro reto esencial es mantener la autenticidad del festival sin desbordar la capacidad real del territorio. El equilibrio entre crecimiento artístico y respeto por la escala humana de Yetas es fundamental para evitar que el proyecto pierda su esencia. La creación de alianzas con conservatorios, escuelas de música e instituciones educativas podría fortalecer la dimensión formativa del festival y ampliar su impacto en la comarca.

Como expresa Fernández, “el festival ya se sostiene por sí mismo; ahora el reto es que siga vivo sin depender tanto de unos pocos y que la gente joven pueda tomar el relevo”. La continuidad del FEST-YN se proyecta como una tarea compartida entre comunidad, instituciones y artistas, donde la música se convierte en herramienta de arraigo, revitalización y futuro.

Leturalma – Festival de Música de Letur (Albacete)⁴

1. Origen y motivación

Leturalma surge en Letur, un municipio de entre 300 y 400 habitantes de la Sierra del Segura, como un gesto íntimo y profundamente afectivo de retorno. La cantautora Rozalén (María Rozalén Ortuño), nacida en el municipio, destinó un ingreso inesperado derivado de derechos de imagen a la

⁴ Esta sección se basa en información obtenida a través de comunicación personal con María Rozalén, recogida en una entrevista semiestructurada realizada el 15 de octubre de 2025.

organización de un concierto gratuito en su localidad de origen. Aquella primera edición —en torno a 2015— consistió en un único día de actuaciones en la plaza, con El Kanka y la propia Rozalén, ni artistas ni músicos cobraron, y el ayuntamiento puso a disposición el escenario. La jornada, sencilla y casi artesanal, desbordó cualquier expectativa: la implicación vecinal fue masiva y el acontecimiento se vivió como un acto de reconocimiento y agradecimiento hacia la comunidad que había moldeado la identidad personal y profesional de la artista.

Ese gesto fundacional —“si a mí me va bien, tiene que irles bien también a los míos”, recuerda Rozalén— cristalizó en la creación del festival. Leturalma apareció así como una respuesta cultural a los desafíos del territorio: despoblación, envejecimiento, reducción del turismo y progresivo debilitamiento de la vida comunitaria. El festival se concibió desde el inicio no solo como un evento musical, sino como una herramienta para reactivar la comarca y reclamar la centralidad del mundo rural en los discursos culturales contemporáneos.

2. Identidad cultural y programación artística

La tradición ocupa un lugar central. En distintas plazas y calles, se interpretan canciones y bailes locales sin amplificación, en un formato que recupera modos históricos de transmisión cultural. La población mayor participa activamente mostrando a visitantes y jóvenes cómo se vivía en el pueblo, abriendo huertas y casas y convirtiendo la experiencia en un espacio de intercambio intergeneracional poco habitual en festivales de mayor escala.

A esta dimensión se superpone una vertiente contemporánea que incluye actividades educativas de carácter medioambiental destinadas a la infancia, así como actuaciones de artistas con gran repercusión mediática. Esa convivencia entre patrimonio local y programación actual, entre la intimidad de la plaza y el gran escenario situado en el monte, define la identidad híbrida del festival y explica su resonancia en el panorama cultural rural español.

3. Territorialidad, espacios y geografía del festival

El crecimiento exponencial del festival obligó a repensar la ocupación espacial de Letur. Mientras la primera edición se celebró íntegramente en la plaza, el aumento de asistentes —hasta superar los 7.000 visitantes— motivó el traslado del escenario principal a un espacio amplio ubicado en el monte, a las afueras del núcleo urbano. La decisión respondió tanto a necesidades de seguridad como a limitaciones de aforo.

Sin embargo, uno de los principios rectores del festival ha sido evitar que este desplazamiento físico desanclara el evento del pueblo. Por ese motivo, Leturalma mantiene activas múltiples localizaciones dentro del casco urbano: pequeños escenarios, actuaciones acústicas, talleres y actividades gratuitas que garantizan que el festival no se convierta en un macroevento desconectado del entorno, sino en una celebración que ocupa y revitaliza Letur en su conjunto.

La DANA que afectó la zona en los últimos años obligó a revisar infraestructuras, accesos y procedimientos, pero no alteró el principio esencial de mantener el corazón del festival dentro del entramado urbano del municipio.

4. Organización interna y gobernanza

La incorporación de la estructura empresarial Territorio Musical supuso un punto de inflexión hacia la profesionalización: planificación anual con reuniones mensuales, definición del cartel antes de Navidad, estrategias de comunicación estables, coordinación de equipos por canales internos específicos y una estructura de contratación más sólida.

Pese a esta profesionalización, la dimensión afectiva y comunitaria permanece en el centro del proyecto. La gobernanza de Leturalma combina criterios técnicos con un compromiso explícito con

el pueblo: se busca que Letur no sea únicamente el espacio físico del festival, sino un agente activo en su diseño, recepción y proyección.

5. Diseño del festival y experiencia del público

El diseño del festival no limita su actividad a conciertos multitudinarios, sino que incorpora recorridos urbanos, talleres medioambientales, intervenciones en plazas, mercados artesanales y momentos de convivencia vecinal.

La presencia de espacios múltiples —desde el escenario principal en el monte hasta los dispositivos artísticos insertos en calles y rincones del pueblo— facilita una circulación continua del público entre zonas y genera un ambiente en el que conviven visitantes procedentes de grandes ciudades con habitantes locales.

6. Público y evolución cuantitativa

Leturalma ha experimentado un crecimiento notable desde su primera edición. Si en la plaza el festival reunió aproximadamente a 1.500–2.000 personas, en años posteriores la cifra ascendió hasta los 8.000 asistentes, estabilizándose en la actualidad entre 7.000 y 7.500 participantes. El público incluye familias, visitantes jóvenes, habitantes de municipios cercanos y personas que viajan expresamente desde otras provincias para asistir al evento.

Aunque el festival mantiene un precio de abonos accesible —entre 36 y 50 euros, para tres o cuatro días de programación—, la introducción del pago supuso un cambio significativo en la percepción local, ya que para parte de la población rural la idea de “pagar por cultura” no era habitual. Aun así, la asistencia continúa siendo alta y se ha consolidado una base estable de público recurrente.

7. Impacto cultural, social, económico y territorial

El impacto cultural de Leturalma se observa tanto en la revalorización identitaria de Letur como en su creciente presencia en los circuitos culturales asociados al mundo rural. El festival ha contribuido a reforzar el orgullo local, y situar el municipio como un referente de iniciativas culturales en territorios de baja densidad.

Económicamente, Leturalma tiene efectos directos en bares, casas rurales y comercios locales. El mercado artesanal del festival impulsa la venta de productos de la zona, como nueces de Nerpio, mieles, vinos ecológicos de Jumilla o arroz de Calasparra. De forma indirecta, el festival ha propiciado un aumento de visitantes durante el resto del año y ha contribuido a proyectos de revitalización como Repuebla, que facilita el acceso a viviendas asequibles para nuevas familias.

Territorialmente, Leturalma se integra en estrategias más amplias de dinamización rural, convirtiéndose en un dispositivo de visibilización y articulación comunitaria.

8. Comunicación y percepción pública

La comunicación del festival se ha profesionalizado con el tiempo y se articula mediante redes sociales como Facebook, Instagram y Twitter, cuya actividad se intensifica especialmente en los meses previos al festival. A nivel local, la percepción del público se recoge fundamentalmente a través de conversaciones informales en bares, calles y espacios cotidianos, lo que genera una retroalimentación directa y cercana.

La DANA provocó debates internos sobre la conveniencia de celebrar o aplazar el festival. Mientras algunos sectores consideraban que la situación no era propicia, otros defendían que

Leturalma representaba un apoyo emocional fundamental para la comunidad en un momento crítico.

9. Modelo económico y sostenibilidad

La financiación de Leturalma se articula a través de un modelo mixto que combina apoyo institucional, patrocinio privado e ingresos procedentes de la venta de entradas. El respaldo público, procedente de administraciones autonómicas y provinciales, representa aproximadamente la mitad del presupuesto, mientras que el patrocinio privado supone en torno a un tercio de la financiación total. El porcentaje restante corresponde a los ingresos por taquilla.

A pesar de alcanzar una elevada afluencia de público en cada edición, el festival no está orientado a la generación de beneficios. En la actualidad, el proyecto opera con un margen económico reducido y arrastra ciertas tensiones financieras. El objetivo es alcanzar un equilibrio presupuestario que permita asegurar la continuidad del festival y reinvertir su impacto económico en el territorio, bajo un principio de sostenibilidad más que de rentabilidad.

Uno de los rasgos más distintivos de Leturalma es la presencia de una economía afectiva y relacional. Una parte significativa de los artistas participantes ha colaborado en condiciones no estrictamente comerciales, basadas en vínculos de reciprocidad y compromiso con el proyecto. Este capital simbólico ha permitido sostener una programación ambiciosa pese a las limitaciones presupuestarias.

10. Retos y líneas de futuro

Los principales retos del festival están vinculados a la sostenibilidad social y económica. Uno de ellos es consolidar un modelo que no dependa exclusivamente de la figura de Rozalén, sino que pueda sostenerse mediante consensos locales y estructuras organizativas estables. Mantener una escala adecuada al territorio es otro de los desafíos, especialmente ante el riesgo de que el crecimiento de público y atención mediática desborde la capacidad real del municipio.

La organización subraya que la prioridad no es ampliar el aforo, sino fortalecer la identidad ética del festival, cuidar el territorio y asegurar que Leturalma siga siendo un espacio de bienestar para la comunidad. La aspiración final es que la gente quiera volver a Letur cada año no solo por el cartel, sino por la certeza de que su participación contribuye positivamente al pueblo.

ANÁLISIS COMPARADO

El conjunto formado por las Figuras 1, 2, 3 y 4 ofrece una lectura integrada de los cuatro festivales analizados mediante herramientas visuales que permiten comparar estructuras organizativas, escalas territoriales e impactos socioculturales. Estas figuras están diseñadas para complementar el análisis autoetnográfico del artículo mediante una presentación transversal de los datos. En concreto, la Figura 1 reúne los principales indicadores contextuales; la Figura 2 presenta de forma independiente los modelos de gobernanza; la Figura 3 representa visualmente la relación entre población local y asistencia media; y la Figura 4 sintetiza, a través de dimensiones cualitativas, las distintas formas de impacto territorial derivadas de cada modelo cultural. El propósito de este conjunto es ofrecer una visión estructural clara que facilite la comparación entre casos heterogéneos e identifique patrones comunes en la gestión cultural rural contemporánea.

La Figura 1 presenta una tabla comparativa que incluye localización, población del núcleo, año de inicio, disciplina artística principal, asistencia por edición, presupuesto anual e impacto territorial asociado. Esta organización muestra las diferencias de escala y los modos de estructuración que caracterizan a cada festival.

Indicador	Paisaje (Villamalea)	Sierra Sonora (Viniegra de Abajo)	FEST-YN (Yetas/Nerpio)	Leturalma (Letur)
Localización	Villamalea (La Manchuela, Albacete)	Viniegra de Abajo (La Rioja, Siete Villas)	Yetas y Nerpio (Sierra del Segura, Albacete)	Letur (Sierra del Segura, Albacete)
Población núcleo aprox.	4.000 hab.	40 hab. residentes aprox.	18 hab.	350 hab. aprox.
Año de inicio	2021	2020	2016	~2015
Arte principal	Danza contemporánea y artes escénicas	Música popular y de autor, actividades híbridas	Música clásica, jazz, flamenco, folclore local	Música popular, cantautor y raíz tradicional
Asistencia por edición	600 personas aprox.	200–1.000 según estación (invierno ~200; primavera ~600; verano ~1.000; otoño ~400).	~300 personas por edición	~7.500 personas por edición
Presupuesto anual	Bajo presupuesto, sostenido por ayudas públicas, empresas privadas, y taquilla.	Presupuesto alto, con alto grado de autofinanciación mediante venta de entradas	Presupuesto muy reducido, con crecimiento reciente; muy dependiente de fondos públicos e instituciones	Presupuesto medio-alto, con apoyo público y patrocinios, y sostenibilidad mediante autofinanciación por venta de entradas
Impacto territorial	Renovación de imaginarios culturales mediante propuestas de danza contemporánea, con impacto en el turismo local y en la cooperación intergeneracional	Mejora de infraestructuras, aumento sostenido del flujo turístico y consolidación de una programación cultural desestacionalizada	Revitalización de un microterritorio mediante mayor actividad cultural, mayor ocupación estacional y un incremento en la utilización y mantenimiento de las viviendas del núcleo	Afluencia turística de gran escala en el festival, acompañada de un incremento continuado de visitantes durante todo el año.

Figura 1. Comparativa estructural de cuatro festivales rurales en España

La tabla de la figura 2 resume las principales formas de organización, los niveles de profesionalización y los tipos de apoyo —público, privado y comunitario— que sustentan cada iniciativa, permitiendo observar cómo cada festival articula estructuras híbridas adaptadas a su escala y contexto territorial.

Festival	Modelo de gobernanza
Paisaje (Villamalea)	Modelo profesional con apoyo institucional, privado y comunitario limitado : dirigido por un equipo profesional encabezado por Daniel Collado , con áreas de mediación, producción y técnica. La financiación combina venta de entradas, apoyo público (regional y municipal) y patrocinio local , mientras que la comunidad participa de manera puntual en actividades y en la cesión de espacios.
Sierra Sonora (Viniegra de Abajo)	Gestionado por una asociación cultural sin ánimo de lucro , con áreas profesionalizadas (técnica, comunicación, diseño). La comunidad aporta voluntariado , comidas populares y apoyo logístico. Una parte crucial de los ingresos procede de entradas, barras y merchandising , complementada por fondos públicos y privados . Presenta una estructura sólida, flexible y profundamente enraizada en el territorio.
FEST-YN (Yetas/Nerpio)	Dirigido artísticamente por una figura externa (Óscar Caravaca) y gestionado por la Asociación Cultural Amigos de Yetas junto con el Ayuntamiento de Nerpio . Se apoya en patrocinio institucional estable (Globalcaja, Diputación) y en pequeñas aportaciones locales (comercios y cuotas de socios). La estructura es semiprofesional , con participación comunitaria en logística y apoyo de voluntariado.
Leturalma (Letur)	Dirigido artísticamente por una figura externa (Rozalén) y gestionado por la productora profesional Territorio Musical , responsable de programación, comunicación y logística. Recibe apoyo municipal, ayudas públicas y patrocinio privado , y obtiene una parte importante de sus ingresos mediante la venta de entradas y barras . La red afectiva de artistas actúa como recurso clave.

Figura 2. Modelos de gobernanza de los cuatro festivales rurales

En la figura 3 se utiliza un gráfico de barras agrupadas para representar la relación entre la población del municipio y la asistencia media por edición, incorporando además la ratio asistentes/población como indicador del impacto proporcional. Esta representación destaca la intensidad relativa del impacto cultural en municipios de escalas muy distintas y permite observar cómo determinados festivales multiplican significativamente la población local durante su celebración.

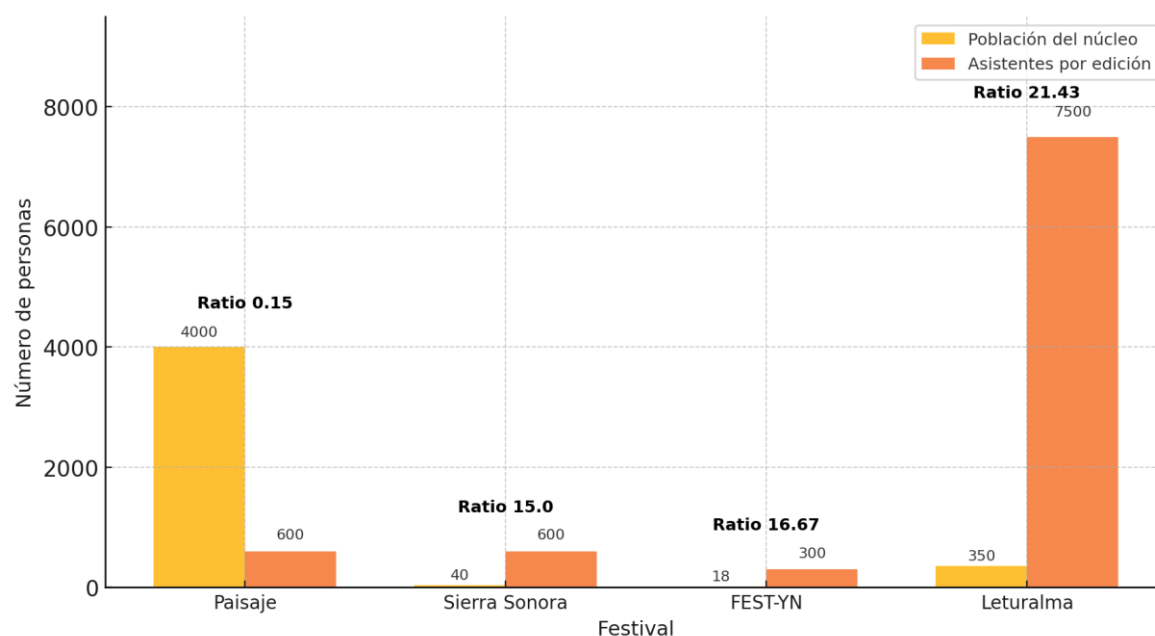


Figura 3. Escala e impacto proporcional de los festivales rurales

La Figura 4 tiene como finalidad sintetizar y comparar los efectos cualitativos generados por los cuatro festivales analizados, complementando los indicadores cuantitativos de asistencia, presupuesto o aforo. El gráfico radar representa cuatro dimensiones analíticas de impacto, definidas de la siguiente manera:

1. **Impacto turístico absoluto**, entendido como la capacidad del festival para atraer visitantes en términos de volumen total, independientemente del tamaño del núcleo poblacional donde se desarrolla.
2. **Impacto proporcional (asistentes/población)**, que mide la intensidad relativa del festival en relación con la escala demográfica local, permitiendo evaluar su peso específico en contextos rurales de muy distinta magnitud.
3. **Impacto demográfico**, referido a efectos observables sobre la dinámica poblacional del territorio, como fijación temporal o permanente de residentes, atracción de nuevos habitantes o reactivación estacional del uso residencial.
4. **Impacto cultural o simbólico**, asociado a procesos de legitimación cultural, visibilidad externa, transformación de la identidad local o posicionamiento del territorio dentro de circuitos culturales específicos.

Estas dimensiones no pretenden ofrecer valores estadísticos cerrados, sino una lectura comparativa y relacional basada en el análisis cualitativo de cada caso. El gráfico permite visualizar cómo distintos modelos artísticos y organizativos producen perfiles de impacto diferenciados, evidenciando que los festivales rurales no constituyen un fenómeno homogéneo, sino que generan transformaciones específicas en función de su escala, misión, gobernanza y relación con la comunidad.

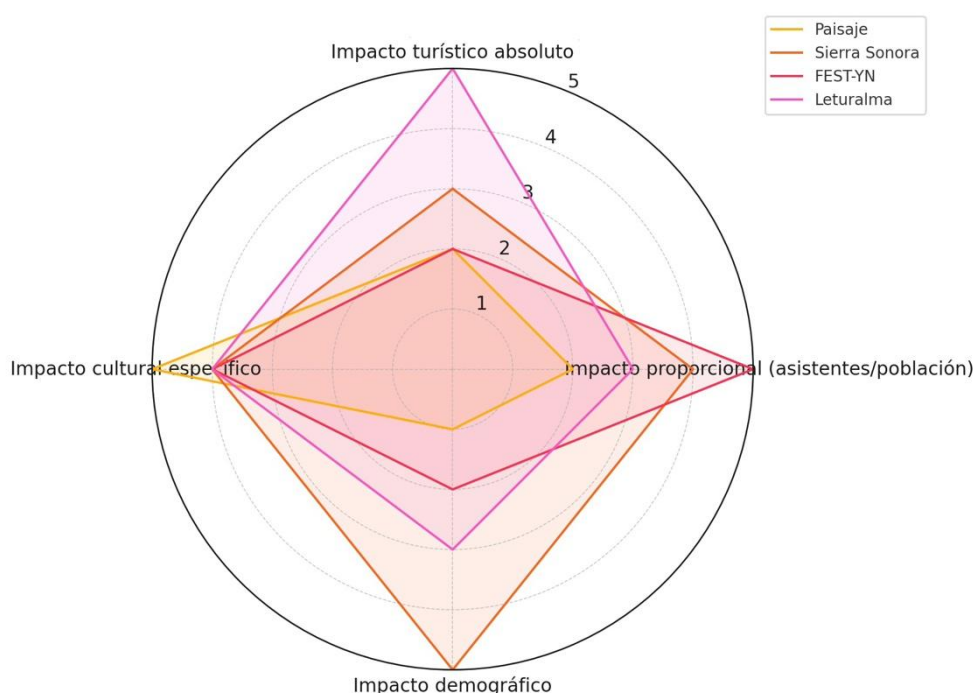


Figura 4. Impactos cualitativos de los festivales rurales

CONCLUSIÓN

El análisis comparado de los cuatro festivales revela que, aun siendo proyectos muy distintos en escala, filosofía y capacidad económica, comparten una lógica común: la cultura funciona como un dispositivo de reactivación territorial cuando está enraizada en la identidad local, se practica desde la cercanía comunitaria y logra articular formas sostenibles de gobernanza. En este sentido, los resultados dialogan con los marcos teóricos sobre desarrollo cultural en áreas rurales, que subrayan la importancia de la participación comunitaria, el capital simbólico y la apropiación social de los espacios (Ray, 1998).

En los cuatro casos, la cultura opera simultáneamente como motor simbólico (revalorización del pueblo, orgullo identitario), motor social (creación de redes, cohesión intergeneracional) y motor económico (turismo, consumo local, nuevas dinámicas de alojamiento y servicios). Sin embargo, las formas en que estos motores se activan varían significativamente: Sierra Sonora destaca por su profesionalización y capacidad de autofinanciación; Leturalma por su impacto masivo y su narrativa afectiva; Paisaje por su fuerte dimensión pedagógica y transformadora; y FEST-YN por su eficiencia y adaptabilidad en entornos extremadamente pequeños.

La discusión también revela tensiones estructurales. La centralidad de figuras clave (Rozalén, Collado, Sáinz, Caravaca) confirma la importancia del liderazgo creativo, pero a la vez expone la fragilidad de los proyectos ante ausencias, cambios vitales o desgaste. Otro punto relevante es la relación entre tradición y contemporaneidad. Los casos analizados demuestran que los festivales rurales no funcionan como meras extensiones urbanas desplazadas al territorio, sino como dispositivos híbridos donde las prácticas artísticas dialogan con la memoria, el folclore, la estética local y la historia del lugar. Esta capacidad para reinterpretar la tradición desde una mirada contemporánea es uno de los factores que explican su aceptación comunitaria y su singularidad dentro del panorama rural español.

Finalmente, los resultados apuntan a la necesidad de mayor medición y evaluación. Ninguno de los festivales —con la excepción parcial de Sierra Sonora— dispone de estudios sistemáticos de impacto económico, demográfico o social. La información se basa en datos internos, percepciones cualitativas y estimaciones razonables, lo que limita la capacidad de comparación

longitudinal. Una línea futura de investigación debería incorporar metodologías de evaluación más robustas que permitan cuantificar el retorno cultural, económico y territorial, así como estudiar los efectos a largo plazo en la fijación de población.

En conjunto, los cuatro casos muestran que la cultura, cuando se articula desde el territorio y con participación activa de la comunidad, puede convertirse en una herramienta eficaz para reimaginar el futuro de zonas rurales afectadas por la despoblación. Sin embargo, también señalan que su sostenibilidad depende de equilibrar creatividad, gobernanza, financiación estable y respeto por los límites ecológicos y sociales del territorio.

REFERENCIAS

- Del Molino, S. (2016). *La España vacía: Viaje por un país que nunca fue*. Turner.
- Díaz Viana, L. (2012). *La España vacía y otros estudios de antropología*. CSIC / Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Díaz Viana, L. (2021). *Cuando éramos pueblos: Contracultura y ruralidad*. CSIC.
- Eurostat. (2021). *People in the EU: Who lives in rural areas? Eurostat Statistics Explained*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/>
- Federación Española de Municipios y Provincias. (2018). *Cultura y desarrollo rural: Guía para la acción local*. FEMP.
- Ferrer, C. (2019). *La cultura como herramienta de resistencia en las zonas rurales despobladas*. *Revista de Estudios Rurales*, 6(2), 45–63.
- Fundación Alternativas. (2022). *Informe sobre el estado de la cultura en España 2022*. Fundación Alternativas.
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Padrón municipal: Revisión del Padrón Continuo*. <https://www.ine.es>
- De Miguel Molina, M., & De Miguel Molina, B. (2015). Cultural heritage and local development: Local festivals as tools for rural revitalization. *International Journal of Intangible Heritage*, 10, 32–45.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2022). *Anuario de estadísticas culturales 2022*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. (2021). *Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico*. Gobierno de España.
- Ray, C. (1998). Culture, intellectual property and territorial rural development. *Sociologia Ruralis*, 38(1), 3–20.
- Unión Europea. (2019). *Revitalising rural areas through culture and creativity*. European Network for Rural Development (ENRD).

ESTUDIO ANALÍTICO: AUTORREGULACIÓN Y VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE MUSICAL CON PIANISTA ACOMPAÑANTE

ANALYTICAL STUDY: SELF-REGULATION AND ASSESSMENT OF MUSICAL LEARNING WITH PIANO ACCOMPANIST

José Antonio López-González
<https://orcid.org/0000-0002-5887-489X>
Universidad de Almería

Fernando Ramón Vázquez Peña
<https://orcid.org/0000-0003-1480-5101>
Hospital italiano de Buenos Aires (Argentina)

RESUMEN

El cuestionario sobre aprendizaje autorregulado con pianista acompañante (CAAPA), es un instrumento validado recientemente (López-González et al., 2023) y único en su especie. Lo componen dos factores: Hábitos (comportamientos autorregulados de aprendizaje) y Creencias (valoraciones que tienen los estudiantes sobre el pianista acompañante como figura docente). Se añadieron una serie de variables independientes como edad, sexo, curso, pertenecer a una orquesta y calificaciones. Con los datos estadísticos de las variables independientes y los factores se realizaron análisis de regresión con un modelo MIMIC (Multiple Indicators Multiple Causes model). Se utilizó el programa RStudio y una base de datos secundaria empleada anteriormente en la validación del cuestionario. La muestra la forman 150 estudiantes. Los resultados arrojan asociación significativa entre el factor “hábitos” y las variables calificaciones, pertenecer a una orquesta, curso y edad. En la variable sexo no hubo significancia en ninguno de los factores. El factor creencias tuvo asociación significativa con edad y notas. La principal conclusión es que estudiantes con mejores calificaciones obtienen asociación significativa con el factor hábitos y el factor creencias, estos perciben al PA como un profesor con competencia docente. Sin embargo, los datos sugieren que el pianista acompañante no es percibido por la mayoría como un profesor.

Palabras clave: Autorregulación, pianista acompañante, ecuaciones estructurales, docencia

ABSTRACT

The questionnaire on self-regulated learning with piano accompanist (López-González et al., 2023) is a recently validated instrument (CAAPA) and unique in its kind. It is composed of two factors: Habits (self-regulated learning behaviors) and Beliefs (students' evaluations of the piano accompanist as a teaching figure). A series of independent variables were added, such as age, sex, course, belonging to an orchestra and grades. With the statistical data of the independent variables and the factors, regression analyses were carried out with a MIMIC model (Multiple Indicators Multiple Causes model). The RStudio program and a secondary database previously used in the validation of the questionnaire were used. The sample consisted of 150 students. The results show a significant association between the factor "habits" and the variables grades, belonging to an orchestra, grade and age. In the sex variable there was no significance in any of the factors. The beliefs factor had a significant association with age and grades. The main conclusion is that students with better grades have a significant association with the habits factor and the beliefs factor, they perceive the AP as a teacher with teaching competence. However, the data suggest that the piano accompanist is not perceived by the majority as a teacher.

Keywords: Self-regulation, piano accompanist, structural equations, teaching

INTRODUCCIÓN

La autorregulación es un proceso autodirigido a través del cual las personas gestionan y optimizan su aprendizaje. Este proceso involucra diversos aspectos como la metacognición, el control de la acción, la emoción y la volición (Paris y Winograd, 2003). El modelo teórico de autorregulación más específico y difundido entre la comunidad científica es el presentado por Zimmerman (2002). La formulación de este modelo de aprendizaje fue el resultado de investigaciones que tenían por objetivo conocer la forma en que los estudiantes exitosos logran sus metas académicas y de aprendizaje. Bandura y Schunk (1981) iniciaron la teoría de la autorregulación apoyados en los avances de la psicología cognitiva. Se señaló que uno de los pilares en el proceso de aprendizaje es la capacidad de observación, a través de la cual se capta información relevante. También se introdujo el concepto de autoeficacia (Bandura, 1977), entendida como la creencia que tiene una persona en sí misma, en sus habilidades y recursos personales para alcanzar metas de aprendizaje.

Según Zimmerman (2008), el aprendizaje autorregulado se divide en tres fases: planificación, ejecución y evaluación. La fase de planificación es un proceso predictor de éxito en el aprendizaje, ya que a mayor planificación aumenta la probabilidad de obtener mejores resultados.

La planificación corresponde al momento en que se presenta una tarea determinada, aquí el alumnado analiza la propuesta de aprendizaje: activa su conocimiento previo y valora su capacidad o eficacia para obtener el logro. Además, establece y prioriza objetivos, determina posibles estrategias, elabora pautas personales para alcanzar las metas propuestas, al tiempo que se crean sentimientos motivacionales, de autoeficacia e interés en el aprendizaje. La verbalización de los objetivos propuestos, así como los criterios de perfección o grado que se pretenda alcanzar también tiene implicaciones favorables.

La previsión de estrategias cognitivas a utilizar puede ser de ensayo, elaboración y organización. Asimismo, el establecimiento de objetivos debe determinarse con criterios de especificidad y de tiempo, a corto o largo plazo. Se ha señalado la conveniencia de evaluar índices de autoeficacia en los estudiantes, ya que este constructo puede pronosticar un mayor o menor logro de aprendizaje (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

En la segunda fase se ejecuta o realiza la tarea propuesta, para ello se requiere que el alumnado ejerza una autoobservación y un control sobre sus acciones.

La autoobservación promueve el uso de diarios o registros. En este momento del aprendizaje será fundamental el desempeño cognitivo, la supervisión de aquello que estamos realizando, así como ejercer una continua evaluación para verificar si lo que estamos ejecutando se corresponde con un modelo previo. Para el mantenimiento de la atención o interés en la realización de la tarea existen estrategias metacognitivas útiles como la clarificación de aquello que está realizando, la autoinstrucción, la visualización o creación de una imagen mental. Otros factores a tener en cuenta son la gestión del tiempo, el entorno de trabajo o estrategias para evitar distracciones, entre otras (Butler, 2002).

En tercer lugar, tiene lugar la autoevaluación en la que se determina el nivel de logro que se ha obtenido y la valoración de los resultados. Aquí intervienen varios procesos como la atribución causal, momento en que el alumno reflexiona sobre las causas de su mayor o menor éxito. En este sentido la evaluación ipsativa (Hughes, Okumoto y Wood, 2011) representa una interesante forma de evaluar, ya que el nivel de logro se compara con el mismo estudiante en un momento anterior y no en relación ~~comparación~~ con criterios externos, como una programación o en el cotejo entre iguales. La reacción emocional ante un fracaso también será importante, ya que el alumno adoptará nuevas estrategias y reiniciará el proceso de aprendizaje si se produce un estado actitudinal de desafío. Por el contrario, si el alumno genera un estado de evitación puede desembocar en el abandono de la tarea.

Se ha observado que los procesos autorregulatorios de los estudiantes progresan y se amplifican a medida que estos se diversifican y establecen metas, se apoyan en influencias sociales y utilizan múltiples recursos para alcanzarlas. Tener la perspicacia para modificar la meta es sinónimo de adaptación y autoconocimiento, de igual modo, es una oportunidad para adoptar nuevos procedimientos o recursos (Zimmerman, 2002).

La autorregulación, en el ámbito del aprendizaje musical instrumental, tal y como lo ejercen los expertos, estaría asociada al concepto de práctica deliberada. Esta consiste en definir detalladamente la tarea musical, tanto desde el punto de vista expresivo como técnico, manejar diferentes perspectivas interpretativas, planificar con precisión cada sesión de estudio manteniendo un estado de motivación e interés y practicar dirigiéndose a objetivos de calidad más que de cantidad (Chaffin & Imreh, 2002).

El músico altamente autorregulado, analiza en detalle la obra, conoce de antemano los problemas técnicos, es consciente de sus fortalezas y debilidades, profundiza en el estilo histórico y personal del compositor, utiliza múltiples estrategias para aprender la obra. Algunas de estas estrategias son la práctica mental, la ejecución ralentizada, la variación rítmica, entre otras. Asimismo, en toda práctica deliberada el intérprete se esfuerza por mantener un especial estado de atención auditiva (Hatfield & Lemyre, 2016).

La autorregulación del aprendizaje puede ser evaluada a través de diferentes instrumentos, algunos de ellos son el cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 1991), o el Learning and study strategy inventory (LASSI) (Weinstein *et al.*, 1987; Weinstein & Palmer, 2002). Otros instrumentos de evaluación son la entrevista semiestructurada, los autoinformes, registros observacionales o la detección de errores de las tareas (Menéndez, 2015). También podemos destacar la utilización del microanálisis, un tipo de entrevista semiestructurada que se aplica antes, durante y después del desempeño de una tarea. Las preguntas se presentan de forma estratégica y coordinada y tienen por finalidad revelar con la mayor exactitud posible los procesos cognitivos de los sujetos, este tipo de entrevista se ha utilizado recientemente en la evaluación de la práctica musical (Cleary, Callan y Zimmerman, 2012; McPherson, Osborne, Evans, & Miksza, 2017).

Por otra parte, nuestro trabajo se enfoca en la autorregulación de los estudiantes en el contexto del aprendizaje con pianista acompañante (PA), figura docente presente en los conservatorios profesionales de música. Sin embargo, la normativa que regula el sistema educativo no le otorga una función didáctica propiamente dicha. A pesar de que son profesores titulados, en los conservatorios profesionales no imparten una asignatura, no evalúan a los alumnos, esto provoca un menoscabo en

su reconocimiento o autoridad para impartir docencia. Esta ausencia de actividad evaluativa provoca que parte del alumnado asista a los ensayos con una actitud poco valorativa en relación con lo que puede aportar el PA en el proceso de aprendizaje. Esta actitud o creencia ha sido puesta en evidencia por profesores pianistas acompañantes e investigadores. Se ha señalado que el hecho de que el PA no evalúe a los estudiantes genera disposiciones actitudinales que infravaloran el desempeño docente del mismo (Kubota, 2009).

Los PA son profesores de piano, algunos con plaza por oposición, pero no imparten docencia al alumnado de piano, sino que desempeñan su labor con alumnado de instrumentos sinfónicos. Se ha revelado que para según cierto grupo de profesores de instrumentos monódicos, esta circunstancia invalida al pianista acompañante para impartir docencia, ya que no son expertos en dichos instrumentos (Fernández, Navarro, Serrano, 2013). Esta visión sesgada y reduccionista es cuanto menos asombrosa, si bien el PA pudiera carecer de conocimientos técnicos avanzados sobre estos instrumentos, tiene plena autoridad para transmitir todos los contenidos musicales que encierra una obra musical. Sin embargo, se espera de ellos que acompañen al piano las piezas de los alumnos y que no intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Abid, 2009, Barbosa, 2023)

Aunque este es el panorama general, existen excepciones, ya que cada centro tiene autonomía para otorgarles relevancia y que puedan desempeñar una función docente y evitar conflictos interrelacionales causados por la ambigüedad de sus funciones (Aguilar, 2014; Grau, 2015)

El PA se desenvuelve en el campo de la música de cámara, tanto en conjuntos instrumentales formando dúos, tríos etc., como en la música vocal. También puede desarrollar su labor como acompañante en la práctica de la danza y como pianista correpetidor, que son aquellos que realizan una reducción orquestal en ensayos de una ópera, oratorio, en el musical u otras formas vocales de conjunto. Aunque estas últimas facetas no las contemplamos en este trabajo.

Las competencias que debe poseer el PA son múltiples y superan en ocasiones las atribuciones de un profesor de piano. Las áreas de conocimiento de PA son la lectura a primera vista, la lectura de claves, improvisación, ejecución de bajos cifrados, reducción orquestal, conocimientos mecánicos de producción de sonido de los diferentes instrumentos y de la voz humana, conocimiento de dicción e idiomas. De igual modo, se debe cultivar una higiene y buen funcionamiento en su técnica pianística que permita abordar un amplio repertorio y por último habilidades interpersonales (Paulk, 2013). A esto hay que añadir largas jornadas de ensayos, una continua ejercitación instrumental con movimientos repetitivos y una postura fija en la que espalda y brazos pueden resentirse. Además, el montaje de obras por parte del pianista suele hacerse con escaso tiempo de antelación y con cierta frecuencia los estudiantes demandan repetir irreflexivamente varias veces la pieza, lo que induce a una práctica repetitiva y abusiva que a la larga daña la biomecánica del pianista. Este tipo de práctica puede extenderse durante cinco o seis horas diarias, ya que en el horario lectivo no se contempla unos minutos de descanso (De Paula, 2011; Bindel, 2013). Esta situación contraviene las más básicas medidas de prevención de riesgos laborales en músicos. La normativa que regula la enseñanza en los conservatorios profesionales ha obviado por completo que además de ser docente, el PA es un músico que trabaja corporalmente practicando con su instrumento y siendo este un factor que predispone a padecer lesiones y tendinopatías. Estos factores sí se tienen en cuenta en los músicos de orquestas profesionales donde se acuerdan tiempos de ensayo y descansos.

Además, puede darse la circunstancia añadida de que el PA no tenga experiencia y ni posea un amplio repertorio, como tienen otros con años de experiencia, lo que puede acrecentar situaciones estresantes. (De Paula, 2011). Por otra parte, hay que añadir que la formación necesaria para un óptimo desarrollo de la actividad de la figura del PA no se contempla con especificidad en los currículos de enseñanza en los conservatorios, lo que provoca en ocasiones situaciones laborales estresantes para algunos pianistas que se ven enfrentados a una realidad problemática. Por esta razón algunas administraciones han convocado pruebas de acreditación para poder desempeñar los puestos de PA, que constan de una serie de ejercicios prácticos de lectura a primera vista y de

acompañamiento a diferentes instrumentos, cantantes o en coreografías de danza (Resolución Junta de Andalucía, 2023).

Por todo lo anterior, la identidad profesional del PA entendida como el conjunto de experiencias, creencias e interacciones sociales que definen la imagen profesional de uno mismo, puede verse afectada. La identidad profesional es un concepto multidimensional que abarca aspectos sociales, psicológicos y culturales. Bandura (2001) explica el concepto de identidad profesional como una parte de la identidad personal, desde la esfera cognitivo-social. Los PA están continuamente inmersos en interacciones sociales, de hecho, se relacionan con un número mayor de estudiantes que cualquier profesor de instrumento. La dinámica de estas relaciones, frecuentemente anómalas, debido a la privación de rol como docente, afecta directamente a su satisfacción profesional. Aunque hay que añadir que según el determinismo recíproco (Bandura, 2001) el PA con sus acciones y comportamientos puede influir en el contexto, es decir, su reacción, acciones y lenguaje puede modificar positivamente un ambiente adverso o desfavorable. Por tanto, el PA como profesión altamente especializada demanda una consideración dentro de la comunidad educativa, así como reconocimiento profesional en tanto que docentes.

Recapitulando, la teoría del aprendizaje autorregulado y concretamente en el campo específico de la práctica musical han utilizado diversos instrumentos para evaluar la autorregulación del aprendizaje. Estos han sido principalmente los cuestionarios (Osborne *et al.*, 2014), las entrevistas semiestructuradas (Czajkowski & Greasley, 2015) registros observacionales (Dos Santos y Hentschke, 2011; Miksza y Tan, 2015), la técnica de pensamiento en voz alta, (McPherson y Renwick, 2001) el diario (Cremaschi, 2012) o autoinforme, la evaluación de pares (Sheldon, 2005), así como el microanálisis (McPherson *et al.*, 2017; xx).

En referencia a la evaluación de la autorregulación en el contexto específico del aprendizaje con pianista acompañante, cabe destacar la ausencia de cuestionarios u otras herramientas para estimar el grado de autorregulación de este tipo de aprendizaje o actividad musical. El trabajo presentado aquí utiliza el único cuestionario con estas características, el cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje con pianista acompañante (CAAPA).

METODOLOGÍA

Población y muestra

La muestra de conveniencia la forma un total de 150 sujetos, estudiantes de música en conservatorios profesionales de diferentes comunidades, con un predominio de la región de Andalucía. El criterio de inclusión fue que los estudiantes debían pertenecer a conservatorios profesionales, y estudiar instrumentos monódicos que precisen de pianistas acompañantes. Los estudiantes de enseñanzas superiores se excluyeron ya que en las enseñanzas artísticas superiores de música el aprendizaje de repertorio con PA es una asignatura más del currículo.

El 46% son mujeres. El cuestionario se cumplimentó de forma telemática y en papel.

Instrumento y Objetivo del estudio

El objetivo es realizar un análisis de regresión para investigar la relación entre los dos factores del cuestionario CAAPA (Hábitos y creencias) y una serie de variables independientes: curso, edad, notas, pertenecer a una orquesta y sexo. Los resultados de estos análisis permitirán conocer en qué medida estas variables inciden en los hábitos de autorregulación y las creencias o valoraciones que tienen los estudiantes sobre el PA como figura docente.

El cuestionario sobre aprendizaje autorregulado con pianista acompañante (López-González *et al.*, 2023) es un instrumento de evaluación de reciente validación e innovador por ser el único de su especie y ofrece un alto grado de fiabilidad dada sus propiedades psicométricas. Su finalidad es evaluar la autorregulación de los alumnos en el entorno específico del aprendizaje con PA. Es decir,

de qué forma interactúan los estudiantes y como son sus comportamientos de aprendizaje. Su estructura factorial se divide en dos constructos: “hábitos” compuesto por un total de 11 *ítems* referidos a comportamientos específicos y autorregulados que el alumnado pone en marcha para alcanzar objetivos de aprendizaje. Por otro lado, el factor “creencias” lo compone un conjunto de 8 *ítems* referidos a las opiniones y valoraciones que este alumnado manifiesta sobre el PA como figura docente.

Procedimiento

Esgrimimos un Modelo MIMIC (Multiple Indicators Multiple Causes model) para estimar la relación de las variables observadas (edad, sexo, curso, calificaciones y si pertenece a una orquesta), con los factores hábitos y creencias, según el marco teórico y la validación del cuestionario CAAPA.

Utilizamos una base de datos secundaria, que originalmente fue empelada para la validación del cuestionario. El tamaño muestral de 150 es suficiente para este tipo de estudios (Modelos de Ecuaciones Estructurales) cuando se usa el estimador WLSMV (mínimos cuadrados ponderados robustos), disponible en los paquetes estadísticos Mplus y R Lavaan, según ha sido señalado por Flora y Curran (2004) para la mayoría de las situaciones.

Se utilizó el programa RStudio, entorno de desarrollo integrado de computación estadística y el anteriormente citado estimador WLSMV (DWLS Robusto), dado que trabajamos con variables ordinales (Finney & Distefano, 2006). En la tabla 1 se describen el valor de los indicadores de buen ajuste del modelo, siguiendo las recomendaciones de la literatura. También se corroboró la validez convergente de los factores siguiendo los lineamientos de la literatura especializada (Hair *et al.*, 2018).

Operacionalización de las variables

El cuestionario previo evalúa dos constructos, hábitos de aprendizaje autorregulado y creencias sobre el PA como docente. Asimismo, se incluyeron una serie de variables.

La variable “calificaciones” es un indicador de rendimiento académico (Caballero, Abello y Palacio, 2007); “si pertenece o no a una orquesta” es indicador de una actitud proactiva en el aprendizaje musical. Por otro lado, las demás variables fueron indicadores demográficos. La variable sexo fue dicotómica, edad, curso y calificaciones fueron variables continuas cuantitativas y la variable “si pertenece a una orquesta” es de respuesta dicotómica con dos opciones, sí o no. Estas variables se analizaron asociativa y estadísticamente con los dos factores del cuestionario utilizado.

ANÁLISIS DE DATOS

Resultados: el modelo mimic

El modelo de técnica estadística multivariante MIMIC que hemos obtenido se presenta en la figura 1., donde se observa la relación entre ambos factores y las variables independientes; las flechas hacia ellos, con sus correspondientes coeficientes y valores de p, señalan la fuerza de la asociación (coeficientes de regresión) y la eventual significancia estadística de estas variables y los factores.

Por otro lado, los coeficientes de los factores hacia las variables que los componen son en su gran mayoría superiores a 0.65, y el único valor menor de 0,6 es 0,543, siendo compatible con lo que exige la literatura acerca de la validez convergente (Hair *et al.*, 2018). Por supuesto, todos estos valores son estadísticamente significativos ($p < 0,05$). En la tabla 1 se pueden observar los valores de referencia y que son indicadores globales de buen ajuste.

Tabla 1. Índices de validez

Indicadores	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Valores esperados según bibliografía (*)	> 0,9 ¹	> 0,9 ¹	< 0,08 ²	< 0,1 (mayor que 0,1 refleja problemas de ajuste ^{2,3,4}) (**)
Valores observados	0,916	0,939	0,068	0,09

(*) No se toma en cuenta el valor de p de Chi cuadrado, dado que trabajamos con un “n” menor de 250 y con más de 13 variables, por lo tanto, se esperarían valores de p significativos con buen ajuste (Hair *et al.*, 2018), (**) Se considera apropiado hasta 0,09 en muestras pequeñas o con muchas variables^{2, 3,4}, (1) Norman y Streiner (2008), (2) Hair *et al.*, (2018), (3) Cho *et al.*, (2020), (4) Valdivieso (2016)

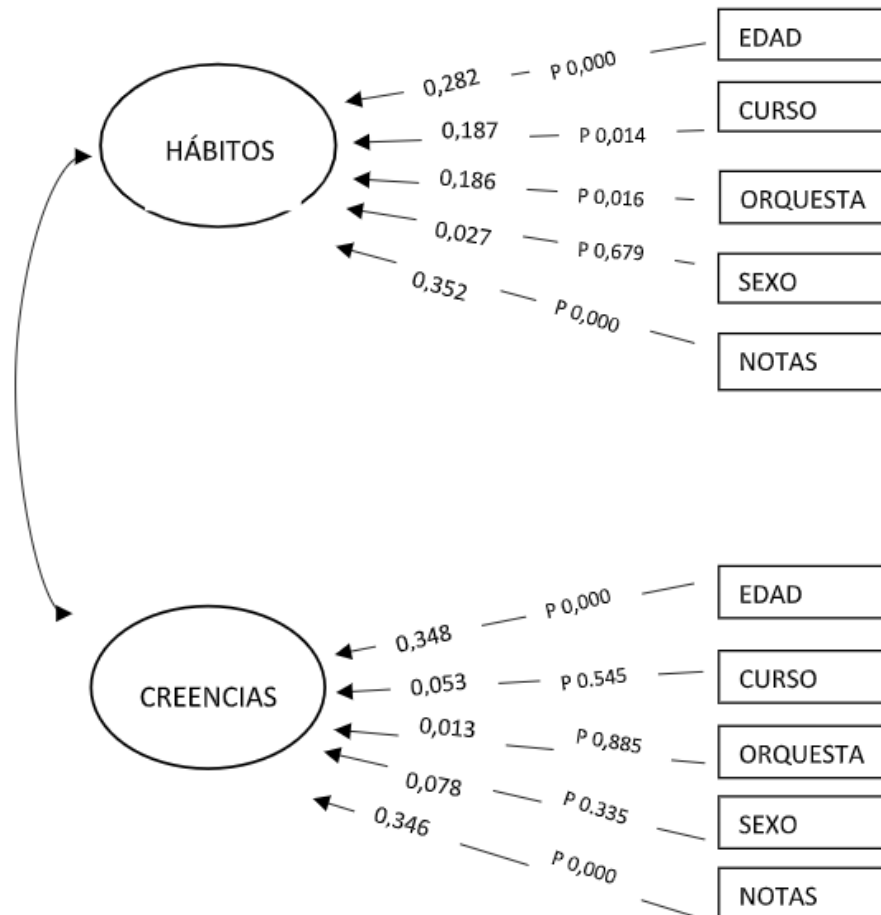


Figura 1. Modelo de múltiples indicadores

Como se observa en la tabla 2, la asociación más alta entre variables y factores se obtiene entre “notas” y “hábitos”, seguida de “edad” y “creencias”. Asimismo, cabe señalar la relación significativa entre “notas” y “creencias”. Por otro lado, existen relaciones sin significancia como la de la variable “sexo” y el factor “hábitos”, que obtiene una puntuación cercana al 0, indicando así ausencia de relación, al igual que la variable “pertenecer a una orquesta” y el factor “creencias”.

Tabla 2. Coeficientes entre factores y variables

FACTORES	VARIABLES INDEPENDIENTES				
	Notas	Edad	Curso	Sexo	Orquesta
Hábitos	0,352*	0,282*	0,187*	0,027	0,186*
Creencias	0,346*	0,348*	0,053	0,078	0,013

*Asociación significativa estadísticamente

DISCUSIÓN

La asociación de las variables “notas” y “hábitos” obtienen la mayor relación positiva de entre todas las variables, lo cual refuerza la teoría del aprendizaje autorregulado como un sistema coherente del que se deriva no solo una mejora del proceso de aprender (motivación intrínseca, metas de aprendizaje) sino un aumento en las calificaciones (metas de rendimiento) de los estudiantes (Araujo, 2016). Asimismo, resulta coherente que estudiantes con mayores calificaciones valoren positivamente al PA como docente. Podemos inferir hipotéticamente que si tienen puntuaciones altas en hábitos autorregulados, aumenta su interés en adquirir nuevos mecanismos y estrategias de aprendizaje. Por tanto, muestran una actitud de apertura y no desechan la posibilidad de aprender o ampliar nuevos enfoques pedagógicos e interpretativos que ofrece el PA.

Diversos estudios concluyen que la edad de los estudiantes tiene una relación directa con la capacidad para evaluarse, desarrollar estrategias y hábitos eficaces que aumentan con la experiencia. En cambio, estudiantes inexpertos de menor edad, suelen practicar sin realizar una reflexión o planificación previa de estrategias que contribuyan a mejorar el aprendizaje (Hallam, 2001; Miksza, Blackwell & Roseth, 2018).

Por tanto, el dato obtenido de asociación positiva entre “edad” y “hábitos” (0,282), es consistente con resultados de estudios anteriores. La relación entre edad y creencias arroja un coeficiente significativo de 0,348. Las creencias son un conjunto de percepciones o expectativas anticipatorias que predisponen las interacciones sociales, en este caso en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los estudiantes y el PA.

Según diversos estudios (Aguilar Gasulla, 2014) existe por parte de la comunidad educativa una percepción distorsionada sobre el desempeño docente de los PA. Los músicos estudiantes, normalmente influenciados y en ocasiones subyugados por sus profesores de instrumento, son reticentes a admitir enseñanzas de otros profesores, diferentes metodologías o estrategias que van más allá de la práctica instrumental y un aprendizaje basado en la repetición (Sanz, 2001; Fernández et al., 2021). El dato obtenido de asociación positiva entre “edad” y “creencias” sobre el PA como docente podría sustentarse en la hipótesis de que, a mayor edad y experiencias de aprendizaje, los estudiantes pueden ir modificando la percepción que tienen sobre los PA y descubrir que su interpretación musical puede mejorarse más allá de las enseñanzas que reciben en sus clases específicas de instrumento.

La variable “sexo” no ha obtenido una asociación significancia con “hábitos” o “creencias”, este resultado puede presentar ciertas contradicciones con otros estudios que sugieren que el género femenino desempeña un mayor nivel de autorregulación en el aprendizaje (Larruzea-Urkoxo & Cardeñoso, 2020; Vera, 2022). Aunque en estos trabajos la muestra pertenece a estudiantes universitarios de grado de educación y pedagogía, por esta razón, la variable podría ser objeto de una mayor investigación en el ámbito específico de la práctica musical.

La asociación positiva entre la variable “pertenecer a una orquesta” y el factor “hábitos” sigue la línea de otros estudios que relacionan positivamente la proactividad en el aprendizaje con la adquisición y mejora de los hábitos de autorregulación (Dos Santos y Hentschke, 2011). En el marco de esta investigación, pertenecer a una orquesta es una conducta proactiva, voluntaria y personal que denota interés en el aprendizaje, por tanto, es lógico que estos estudiantes obtengan puntuaciones significativas en hábitos autorregulados.

Su relación con el factor creencias no obtiene significatividad, lo que refuerza la situación referida anteriormente, que presenta al PA en una situación anómala en cuanto a la valoración que hacen los estudiantes sobre su atribución docente. La asociación positiva entre “curso” y “hábitos” es coherente con la relación entre “edad” y “hábitos”, ya que a más edad aumenta el curso. Aunque el indicador es menor que en edad, esto podría estar en consonancia con estudios que sugieren que no solo con la experiencia aumenta el uso de hábitos autorregulatorios, sino que estos pueden ser enseñados de forma deliberada, en estadios tempranos, de forma que estudiantes noveles podrían adquirir hábitos eficaces de aprendizaje si se les instruye en ello de forma intencionada y sistemática (Pike, 2017).

Sin embargo, entre la variable “curso” y el factor “creencias” no hay significatividad, lo cual es predecible por la situación problemática de la figura del PA como docente. Es decir, las creencias y valoraciones que tiene el alumnado de cursos más avanzados sobre el PA, no presenta diferencias relevantes con relación a cursos más bajos.

Los planes de estudios y los propios centros educativos deberían otorgar al PA, figura relegada históricamente a una función someramente de ejecutante, atribuciones de docente y proveerlo de un marco normativo y socioeducativo que le atribuya con claridad competencias educativas en el aula. La situación anómala en la que se encuentra puede interferir negativamente en las relaciones con la comunidad educativa y en el aprendizaje de los estudiantes, ya que gran parte de ellos no lo perciben como un profesor que puede aportar conocimiento musical e interpretativo, sino como un ejecutante que debe limitarse a acompañar su parte instrumental.

Los resultados de nuestro estudio estadístico cuyo factor creencias ha obtenido magnitudes bajas y su asociación con tres variables no han sido significativas, verifican la realidad socioeducativa del PA, desposeído de autoridad para impartir enseñanza, algo totalmente anacrónico y, por cierto, opuesto a la realidad que desarrollan multitud de artistas en los escenarios. Por ejemplo, cuando un dúo profesional interpreta una obra de cámara, los dos ejecutantes disponen de plena autoridad musical. La única ocasión en que el instrumentista tiene mayor capacidad de decisión, es en aquellas obras en las que la parte pianística tiene una función de acompañamiento subordinado a la melodía principal. En obras camerísticas el pianista posee una enorme información musical que es fundamental para una interpretación lograda, esta información es frecuentemente ignorada por los estudiantes que limitan básicamente el estudio a su parte.

El enriquecimiento interpretativo que puede aportar el PA como docente es evidente, sin embargo, podrían presentarse ciertas cuestiones problemáticas. Debería existir una coordinación y puesta en común entre el profesorado de instrumento y los PA, ya que podrían tener diferentes enfoques interpretativos sobre las obras y sería deseable trasladar a los estudiantes un criterio común. En el campo profesional, el solista que interpreta junto a una orquesta negocia o plantea su interpretación junto al director antes de los ensayos. Esta dinámica de trabajo habitual en el circuito profesional podría llevarse a la enseñanza como una forma de profesionalización y acercamiento real a la práctica en los escenarios.

Esta coordinación entre el profesorado de instrumento y el PA debería consensuarse con criterios musicales objetivos y justificados analíticamente según el texto musical. Entre los aspectos interpretativos, los más importantes serían el tempo, las dinámicas, los puntos de inflexión, los planos sonoros, las articulaciones y el gesto necesario para la música concertante.

No obstante, la falta de regulación normativa del PA como docente en los conservatorios profesionales no contribuye ni facilita una coordinación pedagógica entre este y el profesorado de instrumento, situando así al PA en una posición de exclusión en el proceso de enseñanza, debiendo

plegarse a los criterios establecidos por el profesorado de instrumento y, en el peor de los casos, al criterio del alumnado.

De las variables estudiadas, podemos destacar que la variable “notas” es más relevante para el factor “hábitos” con una relación positiva entre ellas. Los estudiantes que muestran una mayor planificación de su aprendizaje obtienen mejores calificaciones. En nuestro caso, los ítems del cuestionario que componen el factor “hábitos” se refieren a buscar información del compositor y de la obra, conocer su tonalidad, escuchar grabaciones, practicar mentalmente líneas melódicas del piano, analizar la estructura y secciones de la obra, conocer la línea melódica de la introducción, anotar indicaciones en la partitura, mantener una escucha atenta en los ensayos con pianista, entre otros. Según los resultados, los estudiantes con alta puntuación en estos comportamientos autorregulados muestran mejoras en sus calificaciones.

En segundo lugar, se destaca la asociación entre “edad” y “creencias” y en tercer lugar “notas” y “creencias”. El factor creencias contienen ítems referidos a considerar la importancia de las indicaciones del PA, sentirse mejor músico cuando se interpreta junto al PA, considerarlo como un profesor más, aceptar propuestas interpretativas, reconocer la ayuda del pianista, preferir o no tocar con un acompañamiento grabado, disfrutar más solo o con pianista, aceptar los consejos del pianista. Es decir, de los resultados se desprende que estudiantes con más edad y experiencia, por lógica, tienen un mejor concepto del PA como docente, de igual forma que aquellos que obtienen mejores calificaciones.

Al igual que las administraciones con competencias en educación han establecido en las enseñanzas artísticas superiores de música una asignatura de repertorio con pianista acompañante en el que se le otorga un claro rol de docente, como el resto de las especialidades (Decreto 260/2011); en los conservatorios profesionales, si bien puede que no sea necesario la creación de una asignatura, resulta esencial desarrollar un marco legal para dotar al PA de autonomía pedagógica en el aula. Esto debería desarrollarse por medio de una normativa que detalle cuestiones como la ratio de alumnos, competencias en evaluación, organización y tutorías.

La categorización del PA a estatus de profesor con plenas atribuciones para ejercer la enseñanza, supondría un cambio significativo en las creencias y valoraciones que los estudiantes tienen sobre su figura. Estos adoptarían actitudes más positivas, abiertas y comprometidas con la enseñanza que puede desempeñar el pianista. Además, esta situación mejoraría el clima socioeducativo y de relaciones personales entre comunidad educativa y PA, una vez definida su función dentro del organigrama docente de los centros.

Este estudio puede ser un punto de partida para profundizar en los procesos de autorregulación del aprendizaje en el ámbito de la práctica musical y más específicamente en el contexto de la enseñanza con PA y la configuración y atribuciones de estos en el organigrama de los centros. Asimismo, este trabajo ahonda en una realidad educativa adversa para estos profesionales, una situación que se debería acometer para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, pero también para garantizar la integridad profesional, su identidad como profesores e incluso para proteger su salud física y mental.

REFERENCIAS

- Abid Mundim, A. (2009). *Pianista colaborador: A formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de flauta transversal*. [Tesis de máster]. Universidade Federal de Minas Gerais. https://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/AAGS7XMLVZ/1/o_pianista_colaborado
- Aguilar Gasulla E. (2014). La figura del profesor pianista acompañante en los conservatorios profesionales de la Comunidad Valenciana. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 10, 13-30. https://doi.org/10.5209/rev_RECI.2013.v10.44049
- Araújo, M. V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music* 44, 278–292.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*. 52 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Barbosa Bustos, Daniel (2023). El pianista colaborador: descripción del perfil competencial. Una revisión sistemática de literatura. *Revista AV notas*. 14
- Bindel, J. (2013). *The collaborative pianist and body mapping: A guide to healthy body use for pianists and their musical partners* [Tesis doctoral]. Arizona State University, Tempe, Estados Unidos.
- Butler, D. L. (2002). Individualización de la enseñanza en el aprendizaje autorregulado. *Teoría en práctica*, 41(2), 81-92. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_4
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111
- Chaffin, R.; Imreh, G. (2002) Practicing Perfection: Piano Performance as Expert Memory Author. *Psychological Science*, 13(4), 342-349 <https://www.jstor.org/stable/40063766>
- Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M., & Ringle, Ch. M. (2020). Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *Journal of Marketing Analytics*. 8, 189-202 <https://doi.org/10.1057/s41270-020-00089-1>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. *Resolución de 25 de octubre de 2023, de la dirección general del profesorado y gestión de recursos humanos*, por la que se hace pública convocatoria de acreditación mediante prueba específica para la ocupación de determinados puestos de pianistas acompañantes en los conservatorios profesionales y superiores de música y de danza y en las escuelas superiores de arte dramático de Andalucía.
- Cremaschi, A. (2012). The effect of a practice checklist on practice strategies, practice self-regulation and achievement of collegiate music majors enrolled in a beginning class piano course. *Research Studies in Music Education*, 34(2), 223-233
- Czajkowski, A.-M. L., & Greasley, A. E. (2015). Mindfulness for singers: The effects of a targeted mindfulness course on learning vocal technique. *British Journal of Music Education*, 32(2), 211-233. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000145>
- Decreto 260/2011, de 26 de julio, *por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía*. Consejería de educación de Andalucía.
- De Paula Ortiz, F. (2011). Trastornos psicósomáticos asociados a la ansiedad y el miedo escénico. Jornadas de atención a la diversidad en las enseñanzas artísticas. CEP Sevilla.
- Dos Santos, R. A. T., & Hentschke, L. (2011). Praxis and poiesis in piano repertoire preparation. *Music Education Research*, 13(3), 273-292. <https://doi.org/10/c6k2b5>
- Basilio Fernández Morante, Francisco J. Navarro Pastor, Jesús E. Serrano Martí (2013). Perfil del pianista acompañante: soluciones a una problemática. *Música y educación*, 26 (95), 40-47
- Fernández-Morante, Basilio, de Paula Ortiz, Francisco, & Blanco-Piñero, Patricia. (2021). Profesionales de la psicología como docentes en los conservatorios de música: hacia una educación musical sostenible. *Papeles del Psicólogo*, 42(1), 38-45
- Finney, Sara & Distefano, Christine (2006) Non-normal and Categorical data in structural equation modeling, En Hancock G. r. & R. O. Mueller, Structural equation modeling: a second course Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 269-314
- Flora D. y Curran P. (2004) An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis With Ordinal Data. *Psychological Methods*, 9 (4), 466-491
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, Rolph, E. (2018) *Multivariate Data Analysis*. 8yh edition, Cengage Learning EMEA

- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10/fbcq2j>
- Hatfield JL and Lemyre P-N (2016) Foundations of Intervention Research in Instrumental Practice. *Frontiers Psychology* 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02014
- Hughes, G., Okumoto, K. & Wood, E. (2011). *Ipsative Assessment and Motivation of Distance Learners*. A report on a Center for Distance Education research project London, published online <http://cdelondon.wordpress.com/2010/07/28/use-ofipsative>
- Larruzea-Urkixo, N., & Cardeñoso Ramírez, M. O. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los Grados de Educación: género, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 453–473. <https://doi.org/10.6018/rie.334301>
- López-González, J. A., Botella Nicolas, A., & Moya Martinez, M. del V. (2023). Elaboración y validación de un cuestionario sobre aprendizaje autorregulado en los ensayos con pianista acompañante. *Música Hódie*, 23. <https://doi.org/10.5216/mh.v23.77288>
- Martín López, T. (2023). ¿Cómo evitar las lesiones de los músicos? Estrategias para la prevención de lesiones musculoesqueléticas en los profesores de orquestas sinfónicas. In *Congreso Nacional sobre Enfermedades Profesionales de los Músicos: libro de actas del congreso*. Universidad de Oviedo, Cátedra Asturias Prevención, AMPOS.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2017). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18-32. <https://doi.org/10.1177/0305735617731614>
- Menéndez, Á. Z. (2015). *Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de secundaria y su relación con las variables cognitivo-motivacionales* [Doctoral dissertation], UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Miksza P., Tan L. (2015). Predicting collegiate wind players' practice efficiency, flow, and self-efficacy for self-regulation: An exploratory study of relationships between teachers' instruction and students' practicing. *Journal of Research in Music Education*, 63, 162–179
- Miksza, P., Blackwell, J., & Roseth, N. E. (2018). Self-Regulated Music Practice: Micro-analysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 295-319. <https://doi.org/10/gghbkd>
- Norman, G. R. and D. L. Streiner (2008). *Biostatistics: The Bare Essentials*, B.C. Decker
- Osborne, M. S., Greene, D. J., & Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well-Being*, 4(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0018-3>
- Paris s. g. y p. Winograd. 2001. *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation*. CIERA 2003
- Paulk, K. L. (2013). Playing well with others: Nurturing Collaborative Skills in The Private Piano Studio. *American Music Teacher*, 62(4), 24-28.
- Pike, P. D. (2017). Exploring self-regulation through a reflective practicum: A case study of improvement through mindful piano practice. *Music Education Research*, 19(4), 398-409. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1356813>
- Kubota, Y. (2009). The nature of professional accompanists and their roles: Performing with musical excellence and enjoying communicative interaction. In *International symposium on Performance science*, 309-314
- Sanz, R. (2001). El profesor de instrumento y el profesor pianista acompañante. *Música y Educación*, 14(4), 45-62

- Sheldon, D. A. (2001). Peer and cross-age tutoring in music: Peer and cross-age tutoring allows music students to help each other and benefits both the music teacher and the students themselves. *Music Educators Journal*, 87(6), 33-38.
- Vera Sagredo, A. (2022). Autorregulación en el aprendizaje de estudiantes y su relación con rendimiento académico. *Revista Conhecimento Online*, 2, 49–68.
<https://doi.org/10.25112/rco.v2.2943>
- Valdivieso Taborga, C. E. (2016). Comparación de los modelos formativo, reflexivo y de antecedentes de evaluación estudiantil del servicio de docencia. *Revista De Métodos Cuantitativos Para La Economía Y La Empresa*, 16, 95- 120.
<https://doi.org/10.46661/revmetodoscuanteconempresa.2182>
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., y Palmer, D. R. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory*. H. y H. Publishing Company.
- Weinstein, C. E., y Palmer, D. R. (2002). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. H. y H. Publishing Company.
- Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70, DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267–295). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1).

ASPECTOS SOBRE LA VELOCIDAD DE INTERPRETACIÓN DE SERGIU CELIBIDACHE EN GRABACIONES SONORAS DEL PRIMER MOVIMIENTO DE LA CUARTA SINFONÍA DE JOHANNES BRAHMS

ASPECTS OF SERGIU CELIBIDACHE'S PERFORMANCE SPEED IN SOUND RECORDINGS OF THE FIRST MOVEMENT OF JOHANNES BRAHMS' FOURTH SYMPHONY

David Romero Martínez

<https://orcid.org/0000-0003-4025-8906>

Conservatorio Profesional de Música "Francisco Guerrero" de Sevilla

RESUMEN

Este trabajo se propone como una aproximación a los planteamientos de velocidad de interpretación que se aprecian en grabaciones sonoras de conciertos en los que Sergiu Celibidache dirigió el primer movimiento de la *Cuarta sinfonía* de Johannes Brahms. Para ello se analizan siete grabaciones que abarcan una parte considerable de la trayectoria profesional del director, realizadas entre los años 1945 y 1986. El procedimiento consiste en la identificación auditiva, siguiendo la partitura de la obra, del total de pulsos de cada interpretación grabada y su registro mediante el programa informático *Sonic Visualiser*, que facilita la cifra de metrónomo correspondiente a cada pulso. Los datos obtenidos de cada grabación se trasladan a una gráfica para estudiar el comportamiento de la velocidad durante la interpretación y detectar las fluctuaciones producidas; aquellas más relevantes se ubican en el contexto de la partitura para valorar su relación con los procesos formales de la obra. Finalmente, comparar los resultados de cada grabación hace posible examinar el proceso evolutivo de los planteamientos de Celibidache a lo largo de su carrera en relación con la velocidad de interpretación de esta obra.

Palabras Clave: Johannes Brahms, Sinfonía nº 4 en mi menor, op. 98, Sergiu Celibidache, análisis de la interpretación musical, velocidad de interpretación, Sonic Visualiser

ABSTRACT

This study offers an approach to the interpretive conceptions of performance speed observed in concert recordings in which Sergiu Celibidache conducted the first movement of Johannes Brahms's

Symphony No. 4. Seven recordings made between 1945 and 1986, covering a substantial portion of the conductor's professional career, are analyzed. The method involves the aural identification—following the musical score—of all beats in each recorded performance and their annotation using the software *Sonic Visualiser*, which provides the corresponding metronome value for every beat. The data obtained from each recording are plotted graphically to examine the behavior of performance speed during execution and to detect fluctuations; the most significant ones are located within the score to assess their relation to the work's formal processes. Finally, comparing the results of all recordings makes it possible to trace the evolution of Celibidache's approach to performance speed throughout his career in connection with this symphony.

Keywords: Johannes Brahms, Symphony No. 4 in E minor, Op. 98, Sergiu Celibidache, musical performance analysis, performance speed, Sonic Visualiser

1. INTRODUCCIÓN

El músico rumano Sergiu Celibidache (1912-1996) fue una destacada figura de la dirección de orquesta del siglo XX, tanto por sus aportaciones a este campo como por la influencia que ejerció sobre otros directores, hasta el punto de poder afirmar que creó una *escuela celibidachiana* de la dirección orquestal, que hoy, transcurridos casi treinta años desde su fallecimiento, todavía pervive. Impartió cursos y clases magistrales, y participó en abundantes conferencias, coloquios, entrevistas y conversaciones, donde transmitió los fundamentos de su técnica de dirección y, en general, sus planteamientos sobre la música, entre ellos los relacionados con el movimiento filosófico de la fenomenología. Este amplio legado ha sido objeto de diferentes estudios, incluidos los de la fundación alemana que lleva su nombre, la *Sergiu Celibidache Stiftung*, además de las tesis doctorales de Zelle (1996), Quaranta (2007) y Gallastegui (2017), junto con numerosos artículos de investigación y periodísticos, algunos de los cuales se referenciarán en este trabajo.

Este estudio tiene como objetivo ampliar el conocimiento sobre los planteamientos musicales de Sergiu Celibidache, pero esta vez partiendo de los resultados prácticos de su trabajo con las orquestas, cuya única vía de acceso, una vez fallecido el director, son sus grabaciones. No somos ajenos a la conocida posición de Celibidache en contra del sonido grabado como forma de expresión musical, rechazo que manifestó en numerosas ocasiones. Por poner un ejemplo, en un coloquio que tuvo lugar en 1985, recogido por Sciammarella (2017), nuestro director se pregunta por qué la sensación de *tempo* difiere entre la experiencia de la música en la sala de conciertos y la escucha de su grabación sonora; en su respuesta, argumenta que el micrófono no tiene la capacidad de recoger la totalidad de fenómenos sonoros que ocurren durante la interpretación y, además, “incluye sus propios armónicos superiores” (pp. 49-50); otro factor importante es que el espacio donde se ha interpretado la música y aquel donde se va a reproducir la grabación son diferentes (p. 50).

Nuestra intención es otorgar a las grabaciones la consideración de ser “tan solo el documento sonoro de un concierto”, como las define Serge Celibidachi, hijo de nuestro director (Sciammarella, 2017, p. 8). En ese sentido, la velocidad de interpretación contenida en una grabación, al margen de que pueda percibirse de forma distinta a como se experimentaría en vivo, es seguramente el parámetro analizable menos condicionado por los medios y procesos técnicos de grabación, producción y reproducción y, por tanto, el que puede ofrecernos datos más fiables sobre cómo se interpretó realmente la obra. Por ello, hemos decidido centrar nuestro análisis en el aspecto concreto de la velocidad de interpretación, acotándolo a grabaciones sonoras de diferentes momentos de la trayectoria profesional de Sergiu Celibidache, pero de una misma obra, para poder así comparar los resultados y valorar su evolución.

De entre todas las obras que aparecen en las grabaciones disponibles de Celibidache como director de orquesta, hemos elegido para nuestro estudio la *Sinfonía n° 4 en mi menor, op. 98* de Johannes Brahms por su abundante presencia y, además, bien distribuida en diferentes momentos de

la carrera del director; para ajustarnos a la necesaria concreción de este trabajo, el análisis se centrará exclusivamente en el primer movimiento de la sinfonía, el *Allegro non troppo*.

El programa informático *Sonic Visualiser* va a ser indispensable en este estudio. Desarrollado en el año 2004 por Chris Cannam, musicólogo del *Center for Digital Music* de la *Queen Mary University of London*, proporciona herramientas para el análisis de los diferentes parámetros del sonido musical grabado. Podemos ver ejemplos de su aplicación en diversos estudios relacionados con el análisis a partir de grabaciones sonoras, como los de Leech-Wilkinson (2009), Cook (2013), Fabian (2016), además de los que detallaremos en nuestro Estado de la cuestión.

Del conjunto de herramientas que proporciona *Sonic Visualiser*, solo vamos a emplear la diseñada para el análisis de la velocidad de interpretación, que permite hacer una marca cada vez que se detecta auditivamente el ataque de un pulso (por ello, se debe seguir la partitura durante este proceso). A partir de ahí, el programa mide el tiempo transcurrido entre una marca de pulso y la anterior, expresándolo en número de pulsos por segundo, o lo que es lo mismo, el valor de metrónomo. De esta manera, al concluir el marcado de todos los pulsos en cada grabación, se obtiene un listado de cifras que puede procesarse mediante un programa informático de hojas de cálculo (en este estudio, *Microsoft Excel*) para generar una gráfica que muestre el comportamiento de la velocidad de interpretación en forma de curva. Esto facilita la identificación de las variaciones (o fluctuaciones) más significativas producidas en la velocidad, las cuales, una vez ubicadas en la partitura, pueden vincularse con los procesos formales de la obra.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción al marco teórico

La importancia del estudio de la interpretación musical

A finales del siglo XX, una serie de musicólogos y analistas musicales vinculados a universidades del Reino Unido comienzan a investigar de forma sistemática en el campo del análisis musical desde la perspectiva de la interpretación. Entre ellos, encontramos a Eric Clarke (*University of Oxford*), Robert Philip (*Open University*), John Rink (*University of Cambridge*), José Antonio Bowen (*University of Southampton*), Nicholas Cook (*Royal Holloway*) y a Daniel Leech-Wilkinson (*King's College London*). Trabajan bajo la premisa de que la interpretación musical no solo es una “traducción” de la partitura escrita, sino una práctica creativa con entidad propia. Anteriormente, el análisis musical estuvo enfocado casi exclusivamente en la partitura. Consideramos que ambas perspectivas no son excluyentes; al contrario, la convergencia de sus distintas potencialidades contribuye a un conocimiento más integral de los procesos musicales.

La grabación como documento y como construcción estética

La grabación y reproducción del sonido, desde sus inicios (a finales del siglo XIX en el laboratorio de Thomas Alva Edison, en Estados Unidos de América) hasta la actualidad, “ha cambiado la forma en que escuchamos música y el modo en que esta se interpreta, así como aquello que oímos, hasta un punto que solo ahora comenzamos a entender” (Day, 2002, p. 11). Frente a lo efímero de la interpretación musical, la grabación sonora “guarda”, de alguna manera, la interpretación, lo que permite “recuperarla” en cualquier momento y, de este modo, se convierte en un objeto susceptible de estudio en su condición de documento sonoro. Todo ello, teniendo en cuenta lo que nos dice Clarke (2006):

Debemos ser cuidadosos al equiparar la música grabada con la interpretación grabada porque la grabación incorpora varias consideraciones (como las técnicas de grabación y posproducción, la edición, el enfoque interpretativo inducido o requerido por las circunstancias del estudio, la

fidelidad y el carácter acústico del medio de grabación y la naturaleza física y acústica del soporte en el que se reproduce la grabación (p. 220).

Justificación de un enfoque comparativo

El análisis comparativo de grabaciones sonoras ofrece una vía para explorar la variabilidad interpretativa, lo que, en trabajos más complejos, permitiría ahondar en el estudio de la diversidad de las tradiciones estilísticas, identificando tendencias históricas, estrategias expresivas recurrentes o divergentes, e incluso la influencia de factores extramusicales como el contexto cultural o, en el ámbito de la industria discográfica, las expectativas del mercado. Además, al facilitar el reconocimiento de la evolución de los criterios estéticos en torno a la ejecución musical, sitúa a la interpretación en diálogo con la teoría y la práctica de cada periodo. El presente trabajo se inserta en la creciente atención que la musicología basada en la interpretación musical presta a la grabación sonora como fuente principal de análisis.

2.2. Estado de la cuestión

El análisis de la interpretación musical se ha consolidado en las últimas décadas como un campo autónomo dentro de la musicología, en el que la grabación sonora ocupa un papel central. Mientras la musicología había privilegiado tradicionalmente la partitura como objeto de estudio, la investigación contemporánea ha enfatizado que la obra musical existe también y, sobre todo, durante la interpretación.

Un factor decisivo en el desarrollo de estos estudios ha sido la contribución de una serie de proyectos originados en el Reino Unido, fruto de la confluencia de instituciones educativas como las universidades de Oxford y Cambridge, el *Royal Holloway* o el *King's College London*, integradas en el *Arts and Humanities Research Council* (AHRC), dependiente del organismo público *United Kingdom Research and Innovation* (UKRI). Estos proyectos comenzaron en 2004 con el *AHRC Research Centre for the History and Analysis of Recorded Music* (CHARM), al que sucedió en 2009 el *AHRC Research Centre for Musical Performance as Creative Practice* (CMPCP), que terminó su actividad en 2014; posteriormente, en 2015, se constituyó el *Cambridge Centre for Musical Performance Studies* (CMPS). En este ámbito, encontramos también el *Centre for Digital Music* de la *Queen Mary University of London*, donde se desarrolló el programa informático *Sonic Visualiser* que, como ya hemos mencionado, se empleará en este estudio.

También en otros países se desarrollan proyectos que analizan la música desde la perspectiva de su interpretación. Entre ellos, encontramos el *Equipe Analyse des Pratiques Musicales*, del parisino IRCAM; el *Institute for Music Informatics and Musicology* (IMWI) de la *Hochschule für Musik* de la ciudad alemana de *Karlsruhe*; y, en los Estados Unidos de América, el *Center for Computer Research in Music and Acoustics* (CCRMA) del Departamento de Música de la *Stanford University*. En España, destacamos el *Grupo de trabajo en Producción Musical* de la *SibE-Sociedad de Etnomusicología*, entre cuyos objetivos está el “estudiar las artes de la grabación aportando nuevos acercamientos metodológicos a su análisis” (Juan de Dios, s. f.); por su parte, la *Universitat Pompeu Fabra* de Barcelona dispone del *Music Technology Group* (MTG), que incluye líneas de investigación relacionadas con el análisis de la interpretación musical y la musicología computacional.

Philip (2004), uno de los investigadores que formaron parte del mencionado CHARM, considera que con las grabaciones “podemos escuchar cómo nuestros hábitos y estilos modernos han evolucionado a partir de los del pasado” y que “siempre estarán ahí para mostrarnos que los estilos y prácticas de la interpretación musical están en constante cambio”, aunque observa que “las propias grabaciones, con su fomento del autoexamen, la homogeneización y la globalización, han ralentizado ese proceso” (p. 250). Esto es debido a que, en su opinión, las grabaciones han contribuido a transformar los criterios interpretativos porque con ellas “los músicos son ahora conscientes de su propio sonido y estilo como nunca lo fueron hace cien años” (p. 24). Antes de las

grabaciones, los músicos nunca se oían a sí mismos salvo mientras tocaban”, concluyendo que “hoy, los profesionales están continuamente confrontados con su propio sonido grabado” (p. 24), lo que los lleva a buscar una mayor precisión a la hora de interpretar. Finalmente, las grabaciones también han influido en el público, que, acostumbrado a ellas, demanda también un alto grado de precisión en las interpretaciones en vivo. En definitiva, tal como señala Bowen (1999), “las obras musicales no son fenómenos estables ni fijos” y el hecho de que “cambien a través de la creación y la recepción de las interpretaciones nos presenta un campo de estudio fundamentalmente nuevo” (p. 424).

Existen abundantes estudios en líneas de investigación vinculadas con las prácticas interpretativas recogidas en grabaciones sonoras. Uno de ellos es el de Leech-Wilkinson (2009), realizado desde el CHARM, en el que analiza grabaciones realizadas en diferentes momentos del siglo XX y extrae conclusiones respecto a la evolución de los criterios de interpretación durante ese siglo, como, por ejemplo, que en sus comienzos era frecuente encontrar *tempi* más flexibles, con un uso destacado del *rubato* y, en los instrumentos de cuerda con arco, del *portamento*.

Katz (2010), profesor asociado a la *University of North Carolina*, reflexiona sobre la influencia de las grabaciones en la interpretación musical, acuñando la expresión *efecto fonógrafo*, referida a “cualquier cambio en el comportamiento musical —ya sea al escuchar, interpretar o componer— que ha surgido en respuesta a la tecnología de grabación de sonido” (p. 2). Katz, como ya había observado Philip (2004), alude a un caso paradigmático, como es el uso continuado del *vibrato* en las técnicas violinísticas actuales, y que, según su opinión, comenzó como una forma de dotar de mayor expresividad al sonido del violín en las primeras grabaciones sonoras (anteriormente el *vibrato* era un recurso de uso más excepcional).

Dorottya Fabian, profesora de la *University of New South Wales*, en Sidney, y especialista en el análisis de la interpretación a través de las grabaciones, ha publicado diversos estudios relacionados con este campo. En uno de ellos, Fabian (2003) analiza diversas grabaciones sonoras de obras de Johann Sebastian Bach realizadas entre los años 1945 y 1975, identificando tipos de prácticas interpretativas, incluida la entonces incipiente *práctica históricamente informada* (HIP en sus siglas inglesas), también conocida como *interpretación historicista*.

En el ámbito de la música vocal, Timmers (2007), actualmente profesora de la *University of Sheffield*, en el Reino Unido, examina el fraseo y la expresividad en interpretaciones grabadas entre 1907 y 1977, y que recogen una selección de canciones de Franz Schubert. Integra análisis acústico y observación cualitativa, llegando a la conclusión de que, aunque el estilo experimenta cambios a lo largo de esos años (por ejemplo, en la reducción del uso del *rubato* y la aplicación de un *vibrato* más amplio), permanecen las estrategias expresivas para comunicar la emoción y la estructura musical.

Por otra parte, algunos estudios sobre grabaciones de obras de Ludwig van Beethoven también han demostrado la utilidad de los enfoques comparativos. Loesch y Brinkmann (2023), profesores en la *Technische Universität Berlin*, analizan el *tempo* en grabaciones realizadas entre los años 1920 y 2000 donde pianistas de diferentes nacionalidades interpretan tres sonatas de Beethoven; el objetivo es obtener información respecto a si, con el paso de los años, ha cambiado la forma de interpretar en cuanto al *tempo* o si existen tradiciones nacionales, entre otros aspectos. Por su parte, los españoles Martín-Castro y Úcar (2020) aplican un algoritmo para el reconocimiento de la velocidad de interpretación en grabaciones de las nueve sinfonías de Beethoven interpretadas por treinta y seis directores diferentes; hacen una comparación de los resultados obtenidos para, después, confrontarlos con las indicaciones de metrónomo que Beethoven puso en las partituras. A este respecto, somos más partidarios de que la identificación de los pulsos en una interpretación grabada se haga de forma auditiva y se registre de forma manual; aunque se trata de un proceso lento y laborioso, garantiza la precisión del reconocimiento y la fiabilidad de los resultados, motivo por el cual se ha adoptado en el presente estudio. Para aquellos estudios que opten por un reconocimiento automático mediante algoritmos, se recomienda complementar el proceso con una revisión auditiva destinada a identificar y corregir posibles errores e imprecisiones.

2.3. Fundamentación teórica

A la luz de estas aportaciones metodológicas y estudios de caso en los que se analiza la interpretación grabada en términos estéticos e históricos, el presente trabajo busca ubicarse en ese ámbito y contribuir al mismo, vinculando el análisis comparativo de grabaciones, en cuanto a su velocidad de interpretación, con los procesos formales de la partitura.

Dado que los investigadores del Reino Unido han sido pioneros en la sistematización de este tipo de análisis, la terminología en inglés presenta un mayor grado de consolidación que en nuestra lengua: definen esta materia bajo la denominación general de *performative analysis* (análisis de la interpretación); para referirse al análisis de las grabaciones sonoras, emplean la expresión *analysis of recorded music*. En la literatura hispana se observa la adopción del anglicismo *performativo* para referirse a esta materia, apareciendo en expresiones como *análisis performativo* y *análisis creativo-performativo*; su uso resulta innecesario, por lo que recomendamos la definición *análisis de la interpretación musical*, incorporando, en nuestro caso, la especificación *a partir de grabaciones sonoras*. En cuanto a la denominación de las corrientes de investigación que se centran en la interpretación musical, es común hallar en nuestra lengua denominaciones tales como *musicología empírica* (que implicaría el uso del *análisis empírico*) o, en sentido más general, *investigación artística*.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio

Este estudio es de carácter cualitativo con apoyos cuantitativos puntuales (enfoque mixto con predominio cualitativo), como detallamos a continuación:

La investigación se inscribe en el ámbito de la musicología basada en el análisis de la interpretación musical. Tiene un carácter principalmente cualitativo y, en cuanto a sus enfoques, por un lado es descriptivo-comparativo (porque recoge, presenta y confronta características relacionadas con la velocidad de interpretación de diferentes grabaciones de una misma obra); por otro lado, es analítico-interpretativo (porque relaciona esas características analizadas en las grabaciones con los elementos formales y estructurales contenidos en la partitura de la obra, pudiendo así hacer una aproximación a la lógica interpretativa, en cuanto a la velocidad de interpretación, que subyace a esas actuaciones grabadas de Sergiu Celibidache). El estudio requiere del apoyo de herramientas de carácter cuantitativo (*Sonic Visualiser* y *Microsoft Excel*), indispensables para la extracción y procesamiento de las cifras numéricas relativas a los valores de metrónomo.

3.2. Fuentes y corpus del análisis

Las fuentes primarias son una serie de grabaciones sonoras de conciertos en los que Sergiu Celibidache dirigió la *Sinfonía n.º 4 en mi menor, op. 98* del compositor alemán Johannes Brahms, en concreto, su primer movimiento (*Allegro non troppo*). La obra se ha seleccionado tras una revisión completa de la discografía publicada de Celibidache, comprobando que se encuentra entre las más frecuentes y que presenta ejemplos en diversas fases de su trayectoria. Son siete las grabaciones encontradas, que ordenaremos de mayor a menor antigüedad, anteponiendo al número el prefijo BR (iniciales de *Brahms Recording*, la traducción al inglés de *grabación de Brahms*). Estos son los datos las grabaciones:

BR1

- **Orquesta:** Berliner Philharmoniker
- **Fecha de grabación, lugar:** 21 de noviembre de 1945, Haus des Rundfunks, Berlín
- **Título del álbum / Referencia:** *The Berlin recordings 1945-1957* / 21.423

- **Lugar de edición: discográfica (Año de edición):** Detmold, Alemania: Audite (2013)

BR2

- **Orquesta:** Nordwestdeutsches Rundfunk Sinfonie-Orchester (actual WDR Sinfonieorchester Köln)
- **Fecha de grabación, lugar:** 16 de septiembre de 1951, sin especificar (probablemente fuera la Musikhalle, actual Laeishalle, de Hamburgo)
- **Título del álbum / Referencia:** *Celibidache in Hamburg* / TAH 493-494
- **Lugar de edición: discográfica (Año de edición):** Buzançais, Francia: Tahra (2003)

BR3

- **Orquesta:** Orchestra Sinfonica di Milano della Radiotelevisione Italiana
- **Fecha de grabación, lugar:** 24 de marzo de 1959, Conservatorio “Giuseppe Verdi”, Milán
- **Título del álbum / Referencia:** *Brahms. Le sinfonie* / 051-041, 1989
- **Lugar de edición: discográfica (Año de edición):** Italia: Frequenz (1989)

BR4

- **Orquesta:** Radio-Sinfonieorchester Stuttgart des SWR
- **Fecha de grabación, lugar:** 23 de marzo de 1974, Kursaal, Wiesbaden, Alemania
- **Título del álbum / Referencia:** *Celibidache. Brahms: Symphonies Nos. 1-4* / 459 635-2
- **Lugar de edición: discográfica (Año de edición):** Hamburgo, Alemania: Deutsche Grammophon (1999)

BR5

- **Orquesta:** Orchestre National de l'ORTF
- **Fecha de grabación, lugar:** 23 de octubre de 1974, Théâtre des Champs Elysées, París
- **Título del álbum / Referencia:** *Sin título* / ALT282
- **Lugar de edición: discográfica (Año de edición):** Japón: Altus (2013)

BR6

- **Orquesta:** Münchner Philharmoniker
- **Fecha de grabación. Lugar:** 16 de marzo de 1985. Herkulessaal der Münchner Residenz, Múnich, Alemania
- **Título del álbum / Referencia:** *Celibidache Edition Vol. 1* / 50999 0 85566 2 2
- **Lugar de edición: discográfica (Año de edición):** París: Warner Classics (2011)

BR7

- **Orquesta:** Münchner Philharmoniker
- **Fecha de la grabación. Lugar:** 15 de octubre de 1986. Tokyo Bunka Kaikan, Tokio, Japón
- **Título del álbum / Referencia:** *Celibidache Live in Japan Editon* / ALT141
- **Lugar de edición: discográfica (Año de edición):** Japón: Altus (2007)

Existe otra posible grabación sonora, pero en este caso no ha sido comercializada, sino que se encuentra en la plataforma *YouTube*. Fue publicada por el usuario LSO live recordings (2022), indicando que se trata de una grabación realizada por un aficionado en el concierto que ofrecieron Celibidache y la *London Symphony Orchestra* en el Teatro Real de Madrid el día 19 de abril de 1978. Ante las dudas que suscita la veracidad de este documento, se han consultado diversas fuentes. Según confirman las críticas de los conciertos que hicieron Franco (1978) y Reverter (1978), estos intérpretes estuvieron, efectivamente, de gira por España en la primavera de 1978; informan también que se habían contratado dos conciertos, cada uno con un repertorio distinto, pero se contrató la repetición de estos, por lo que finalmente dieron cuatro conciertos. Franco (1978) añade que la organización ha corrido a cargo de *Ibermúsica*; en la página web de esta empresa encontramos un programa de concierto (Ibermúsica, 2017) donde se señala que estos conciertos tuvieron lugar los días 18, 19, 20 y 21 de abril de 1978; en otro apartado (Ibermúsica, s. f.) se muestran los dos programas de concierto y uno de ellos incluye la *Cuarta sinfonía* de Brahms, pero sin precisar las fechas concretas de su interpretación. La tesis doctoral de Gallastegui (2017) menciona los conciertos de los días 18 y 19 de abril de 1978, indicando que se hizo el mismo programa en los dos, precisamente el que no incluye nuestra sinfonía. En la escucha del audio de la publicación de *YouTube* se identifican rasgos estilísticos que presentan afinidad con los observados en las grabaciones incluidas en este trabajo, especialmente con aquellas que estarían cronológicamente más próximas, las dos de 1974 (BR4 y BR5). En todo caso, corroborar que el audio publicado se ajusta a los datos suministrados requeriría una investigación más exhaustiva, que dejamos abierta a futuros estudios. Por lo tanto, este documento no se incluirá en el corpus, manteniendo el criterio de incluir únicamente grabaciones comercializadas.

Hay una grabación en vídeo, editada en DVD por Enescu (2006), de un concierto en el que Celibidache dirigió la *Cuarta* de Brahms a la *Orchestra Filarmonicii George Enescu* en 1978, pero lamentablemente no incluye el primer movimiento.

La página web de la *Associazione Celibidache*, establecida en Roma, hace referencia a una grabación de Celibidache con la *Berliner Philharmoniker*, fechada en 1948 (sin especificar día y mes) y publicada por el sello discográfico *Arkadia* con la referencia ARK 78580 78 (Napoli et al., s. f.); tras una intensa búsqueda, no hemos podido confirmar la existencia de esta grabación, por lo que parece tratarse de un error. Se señala en la página web la existencia de otra grabación, aparentemente también mal documentada, que consta como realizada el 19 de septiembre de 1951 con la *Berliner Philharmoniker* y publicada por *Tahra* con la referencia TAH493-494; la revisión de la carátula del disco compacto asociado a dicha referencia confirma que la fecha es el 16 de septiembre de 1951 y que la orquesta es la *Nordwestdeutsches Rundfunk Sinfonie-Orchester*, lo que permite concluir que se trata de la grabación incorporada en nuestro corpus bajo la denominación BR2.

Como datos adicionales, en la mayoría de nuestras grabaciones encontramos orquestas de Alemania, salvo en BR3 (Italia) y en BR4 (Francia). Debemos tener en cuenta que no se han encontrado grabaciones de las décadas de 1960 y 1990 (Celibidache debutó profesionalmente como director de orquesta en 1945 y se mantuvo activo hasta mayo de 1996, falleciendo el 13 de agosto de ese mismo año). Las denominadas BR4 y BR5 son grabaciones del mismo año (1974), aunque con diferentes orquestas, y BR6 y BR7 están separadas por un intervalo ligeramente superior a un año y medio y comparten la misma formación orquestal.

3.3. Procedimientos de análisis

El programa informático *Sonic Visualiser* permite identificar eventos relevantes en las grabaciones sonoras y registrar su localización temporal. En el presente estudio se empleará para reconocer auditivamente, en cada interpretación grabada, los ataques de todos los pulsos, insertando manualmente una marca de registro en la posición correspondiente a cada uno de ellos, lo que exige un seguimiento riguroso de la partitura. El programa analizará el intervalo temporal entre el ataque de cada pulso y el anterior para calcular la velocidad expresada en pulsos por minuto (valor de

metrónomo). Dado que la obra contiene 440 compases en 2/2 (dos pulsos de blanca por compás), al finalizar el proceso de inserción de marcas se obtendrá un listado de 880 cifras. Los datos se trasladarán al programa informático *Microsoft Excel* con el objetivo de generar una gráfica que permita visualizar el comportamiento de la velocidad en cada interpretación y facilite la comparación entre los distintos resultados.

3.4. Relación con la partitura

El estudio no se limita a describir los resultados de las grabaciones, sino que los vincula directamente con la estructura formal de la obra. Para ello, se emplea la partitura como referencia analítica, identificando las fluctuaciones de velocidad de interpretación con los procesos formales a los que están vinculados. Con este procedimiento, se busca articular un diálogo entre el proceso de la interpretación musical y la obra escrita.

3.5. Limitaciones del estudio

En cuanto a posibles limitaciones y condicionantes de este estudio, las más evidentes provienen de la naturaleza inherente al propio objeto de estudio: el sonido grabado como elemento tecnológico. Las grabaciones son, en esencia, una serie de datos almacenados que proceden de la captación de una microfónica en un momento concreto. Incluso con tecnología avanzada, los micrófonos no pueden registrar la totalidad de resonancias armónicas generadas en el espacio de grabación, lo que reduce la fidelidad del sonido grabado frente a la experiencia directa de la interpretación. Tampoco los equipos de reproducción de ese sonido grabado pueden mostrar los armónicos del mismo modo en que se generaron en la sala original, siendo estas limitaciones de mayor o menor grado en función de sus especificaciones técnicas. Debe considerarse, además, que el lugar en el que se escuchan las grabaciones presentará condiciones acústicas distintas a las del espacio donde se realizó la grabación. A esto se añade que las grabaciones sonoras comerciales rara vez presentan el sonido tal como lo recoge la microfónica, sino que suelen someterlo a procesos de edición y producción.

Conscientes de ello, se ha optado por centrar el análisis de las grabaciones sonoras en el parámetro específico de la velocidad de interpretación, al estimarse que es el menos condicionado por los procedimientos técnicos de grabación, edición y reproducción del sonido. No obstante, tampoco está exento del riesgo de sufrir alteraciones durante el proceso de grabación o de reproducción, lo que puede suceder en dispositivos analógicos (como la cinta magnética, el disco de vinilo o de pizarra, o los cilindros de cera) si los mecanismos no se desplazan a la velocidad prevista, repercutiendo también en la altura de sonido. La probabilidad de que exista este sesgo es menor en los procesos íntegramente digitales, como ocurre en las dos grabaciones más recientes de este estudio, las de la década de 1980 (BR6 y BR7). En la reproducción de las grabaciones seleccionadas para este trabajo no se han detectado modificaciones en la altura del sonido, lo que sugiere que reflejan fielmente la velocidad de interpretación empleada en el momento de la toma de sonido.

Cuestión aparte son los condicionantes que pudieron afectar al intérprete en el momento de la interpretación, como la reverberación de la sala de conciertos. El estudio de este aspecto implica una complejidad analítica que excede el alcance de este trabajo, por lo que no se abordará en esta ocasión, dejando abierta la posibilidad de tratarlo en investigaciones futuras. No obstante, resulta pertinente añadir algunas consideraciones sobre la perspectiva de Sergiu Celibidache en torno a esta cuestión. En una entrevista concedida a Moor (1976), Celibidache afirmó que “con una reverberación corta hay que acelerar los *tempi*, con una reverberación larga hay que tener cuidado de que el *tempo* no provoque que los valores musicales se superpongan, causando una confusión espantosa” (p. 12). Nuestro director profundiza más en ello durante una conversación que recoge Weiler (2008), donde reflexiona sobre cómo afectan también las cualidades acústicas de los instrumentos musicales a la elección de las velocidades de interpretación:

Existe el proceso físico de oscilación: la flauta tiene una oscilación muy larga; las trompas, aún más larga; el oboe, muy corta; el *spiccato* en los violines, un proceso de oscilación muy corto... Por lo tanto, no todos los sonidos se forman a la misma velocidad para mi conciencia... En otras palabras: una frase, un coral interpretado por cuatro trompas, tiene un *tempo* completamente diferente al de un coral interpretado por cuatro flautas o al de un coral interpretado por cuatro oboes... (p. 244).

4. DESARROLLO

4.1. Breve introducción y acercamiento formal a la obra analizada

El estreno de la *Sinfonía n° 4 en mi menor, op. 98* de Johannes Brahms (Hamburgo, 1833–Viena, 1897), última del compositor, tuvo lugar en la localidad alemana de Meiningen el 25 de octubre de 1885. La obra consta de cuatro movimientos. Nuestro estudio se va a centrar en el primero de ellos, que tiene la indicación de *Allegro non troppo*. Compuesto en la tonalidad de mi menor y en compás de 2/2, consta de un total de 440 compases. Sigue la estructura de la forma de sonata, tal como se muestra en la Tabla 1.

Hacemos un inciso para precisar ciertos aspectos relativos a la redacción que se utilizará en adelante. Escribiremos los elementos formales con su primera letra en mayúscula para facilitar su identificación. Además, para dar fluidez al texto, emplearemos algunas abreviaturas, como para referirnos a un número de compás concreto, para lo que usaremos c. seguido del número de compás; si queremos concretar que nos referimos al segundo pulso de ese compás (recordemos que nuestro compás es de dos pulsos, un 2/2), añadiremos al número de compás un punto seguido de un 2. Si queremos hacer referencia a un rango de compases, emplearemos la abreviatura cc. seguida de los dos números de compás que comprenden ese rango unidos por un guion. Por último, el intervalo musical se expresará con un número y la abreviatura del ordinal (por ejemplo, la quinta se escribirá 5ª).

A continuación, se muestra una tabla con la estructura formal general del primer movimiento de la *Sinfonía n° 4* de Johannes Brahms, indicando el compás en el que da comienzo cada subsección. Aunque no esté incluido en la tabla, destacamos también la importancia formal del pasaje que hemos denominado fanfarria, que aparece por primera vez como transición al Tema B en el c. 53.

Tabla 1. Estructura formal del primer movimiento de la *Sinfonía n° 4* de Brahms

Exposición				Desarrollo			Reexposición				Gran coda
Tema A	Tema B	Tema 3º	Coda	Episodio 1º	Episodio 2º	Episodio 3º	Tema A	Tema B	Tema 3º	Coda	
c. 1	c. 57	c. 95	c. 110	c. 145	c. 184	c. 219	c. 246.2	c. 301	c. 339	c. 354	c. 394

Describimos a continuación los puntos más importantes de la estructura formal de la obra. El movimiento comienza con la **Exposición**, en sí menor, del primer tema, o **Tema A**, que está conformado por dos frases de ocho compases cada una, que a su vez pueden dividirse en dos semifrases de cuatro compases. Su línea melódica, asignada a las dos secciones de violines de forma octavada, se caracteriza por los saltos armónicos de 3ª, 6ª y 8ª. Encontramos un acompañamiento arpegiado en las violas y los violonchelos, mientras que en el viento se presentan bloques de acordes a contratiempo o sincopados. En el c. 53, el viento expone una enérgica melodía arpegiada en

staccato que, a modo de **fanfarria**, sirve de introducción a un nuevo tema en el c. 57. Este segundo tema de la exposición, o **Tema B**, es una melodía sinuosa de amplio *legato* y expresivas apoyaturas, acompañada de acordes en bloque y *staccato*, y con los puntillos que anunciaba la fanfarria; como el tema A, consta de dos frases de ocho compases cada una; en la primera frase la melodía está en los violonchelos y pasa a los violines en la segunda. La melodía de grados conjuntos descendentes del c. 87 prepara la aparición, en si mayor, de un **Tema 3º** en el c. 94, elaborado con líneas melódicas sinuosas y en *legato*. En el c. 110 encontramos la **Coda de la exposición**, que arranca con la fanfarria que ya habíamos escuchado, pero ahora en matiz de *pianissimo*; a través de un crescendo, se repite la fanfarria, ahora en *forte*, y se desarrolla brevemente hasta alcanzar, en *fortissimo*, el punto de carácter más abierto y jovial de la exposición, rompiendo así la atmósfera de carácter pesimista y obstinado que había imperado hasta el momento. En el c. 137, una pequeña transición nos conduce a la sección del Desarrollo.

El **Desarrollo** comienza en el c. 145 con los compases iniciales del tema A, dando la impresión de ser un *da capo*, pero a partir del noveno compás este tema comienza a desarrollarse, por lo que podemos confirmar que realmente estamos ya en el **Episodio 1º** del Desarrollo. En el c. 184 encontramos un **Episodio 2º** y el **Episodio 3º**, y último, lo localizamos en el c. 219. A partir del c. 227 comienza una **transición** hacia la Reexposición, que tiene lugar en el c. 246.

En la **Reexposición**, el **Tema A** en mi menor va apareciendo de forma paulatina y fragmentada, comenzando con valores más largos que los de la Exposición, hasta que a partir el c. 259 continúa de forma literal. En el c. 297 se reexpone la **fanfarria** introductoria del **Tema B**; este comienza en el c. 301, encontrándose ya en la tonalidad principal de mi menor. La reexposición del **Tema 3º** comienza en el c. 339, en la tonalidad de mi mayor. En el c. 351 se inicia la reexposición de la **Coda**, con aquella fanfarria en *pianissimo* que veíamos en el c. 110, pero en esta ocasión expandida mediante su desarrollo, consiguiendo de este modo crear una acumulación de tensión preparatoria para la última aparición del Tema A, en el c. 395, y que vamos a denominar **Gran coda**; este Tema A final cambia el delicado carácter de sus apariciones anteriores (a excepción del c. 169, dentro del Episodio 1º) y se presenta *fortissimo* y *marcato*, desarrollándose dramáticamente hacia el final del movimiento.

4.2. Análisis general de las grabaciones

Comenzamos el análisis sobre las siete grabaciones del primer movimiento de la *Cuarta* sinfonía de Brahms, procedentes de conciertos de diversos momentos de la carrera de Sergiu Celibidache que, recordamos, se van a nombrar con las letras BR seguidas de un número del 1 al 7, ordenadas mayor a menor antigüedad: BR1 (1945), BR2 (1951), BR3 (1959), BR4 (1974), BR5 (1974), BR6 (1985), BR7 (1986). Recordemos, asimismo, que los aspectos que se van a analizar son los relacionados con la velocidad de interpretación. Los resultados se van a mostrar a través de una serie de tablas y figuras, todas ellas de elaboración propia.

En la Tabla 2 se exponen los datos de duración, expresados en minutos y segundos, de cada una de las cuatro grandes secciones formales de la obra y del total del movimiento.

Tabla 2. Duración total de cada sección

	Exposición	Desarrollo	Reexposición	Gran coda	DURACIÓN TOTAL
	cc. 1-144	cc. 145-246.1	cc. 246.2-393	cc. 394-440	
BR1	3:51	3:00	4:00	01:10	12:01
BR2	4:04	3:10	4:15	01:10	12:39

BR3	3:53	3:08	4:03	01:11	12:15
BR4	3:59	3:14	4:12	01:13	12:38
BR5	4:02	3:12	4:13	01:14	12:41
BR6	4:23	3:22	4:36	01:25	13:46
BR7	4:20	3:22	4:35	01:22	13:39
Media	<i>4:05</i>	<i>3:13</i>	<i>4:16</i>	<i>01:15</i>	<i>12:48</i>

Entrando en más detalle, la Tabla 3 indica el minuto y segundo donde comienza cada uno los grandes bloques internos en los que se subdividen las secciones. No se ha incluido el comienzo del primer bloque de la Exposición, el Tema A, por ser obvio que se produce en el c. 1 y en el segundo cero en todos los casos.

Tabla 3. Tiempo de comienzo cada sección y subsección

	Exposición		Desarrollo			Reexposición			Gran coda	DURACIÓN TOTAL
	Tema B	Tema 3º	Ep. 1	Ep. 2	Ep. 3	Tema A	Tema B	Tema 3º		
	c. 57	c. 95	c. 145	c. 184	c. 219	c. 246	c. 301	c. 339		
BR1	1:30	2:28	3:51	4:54	5:53	6:51	8:29	9:25	10:51	12:01
BR2	1:34	2:37	4:04	5:10	6:14	7:14	8:59	10:00	11:29	12:39
BR3	1:31	2:30	3:53	4:58	5:59	7:01	8:38	9:37	11:04	12:15
BR4	1:32	2:34	3:59	5:04	6:06	7:13	8:54	9:58	11:25	12:38
BR5	1:33	2:37	4:02	5:09	6:11	7:14	8:54	9:58	11:27	12:41
BR6	1:41	2:52	4:23	5:35	6:41	7:45	9:33	10:43	12:21	13:46
BR7	1:39	2:49	4:20	5:32	6:39	7:42	9:32	10:41	12:17	13:39
Media	<i>1:34</i>	<i>2:38</i>	<i>4:05</i>	<i>5:12</i>	<i>6:15</i>	<i>7:17</i>	<i>9:00</i>	<i>10:03</i>	<i>11:33</i>	<i>12:48</i>

A simple vista, se aprecia que las grabaciones de mayor duración completa son BR6 y BR7, correspondientes al último periodo de la carrera de Celibidache. Por el contrario, la grabación más breve es la BR1, cuando el director comenzaba su trayectoria profesional. También se observa que el conjunto de grabaciones comprendidas entre BR1 y BR4 muestra una duración similar y distanciada de BR6 y BR 7.

A continuación, se muestran los datos relativos a los valores de metrónomo (o pulsos por minuto) resultantes del análisis de cada grabación con *Sonic Visualiser* y procesados con *Microsoft Excel*. Agrupadas bajo la denominación Tabla 4, se presenta un conjunto de tablas que recogen los valores promedio del metrónomo con el que se ha interpretado cada sección, subsección y el movimiento completo.

Tabla 4. Metrónomo, del valor de blanca, promedio de cada sección y del movimiento completo

EXPOSICIÓN	MEDIA
------------	-------

	Del tema A al comienzo del Tema B	Del tema B al comienzo del Tema 3º	Del tema 3º al comienzo del Desarrollo	TOTAL
	cc. 1-57	cc. 57-94	cc. 95-144	
BR1	75,74	79,40	73,08	75,79
BR2	72,84	73,81	69,45	71,93
BR3	75,61	77,29	72,49	74,97
BR4	74,66	74,14	71,30	73,35
BR5	73,32	73	70,82	72,36
BR6	67,24	66,32	65,43	66,38
BR7	68,60	66,74	65,55	66,05
Media	72,57	72,96	69,73	71,69

DESARROLLO				
	Episodio 1º	Episodio 2º	Episodio 3º	MEDIA TOTAL
	cc. 145-183	cc. 184-218	cc. 219-246.1	
BR1	75,44	72,42	58,62	69,84
BR2	72,40	66,95	58,84	66,85
BR3	73,36	70	56,76	67,70
BR4	72,99	68,88	53,57	66,31
BR5	71,46	67,88	56,06	66,06
BR6	66,04	64,63	53,31	62,10
BR7	66,37	62,81	54,70	61,98
Media	71,15	67,65	55,98	65,83

REEXPOSICIÓN					
	Inicio del Tema A	De la continuación del Tema A al comienzo del Tema B	Del Tema B al comienzo del Tema 3º	Del Tema 3º al comienzo del desarrollo	MEDIA TOTAL
	cc. 246.2- 258	cc. 259-300	cc. 301-338	cc. 339-393	
BR1	51,94	74,77	81,33	77,04	75,37
BR2	46,50	71,80	76,32	74,24	71,73
BR3	53,98	74,49	77,96	76,95	74,56
BR4	47,68	73,09	72,95	75,86	71,93
BR5	50,84	71,82	72,61	73,92	71,03
BR6	47,75	66,80	67,09	67,42	65,49
BR7	44,23	66,97	67,51	69,02	65,95

Media	48,99	71,39	73,68	73,49	70,87
--------------	-------	-------	-------	-------	--------------

GRAN CODA	
cc. 394 al 440 (final)	
BR1	85,53
BR2	85,67
BR3	84,52
BR4	83,01
BR5	82,23
BR6	71,40
BR7	73,10
Media	80,78

MOVIMIENTO COMPLETO	
BR1	75,31
BR2	72,14
BR3	74,16
BR4	72,27
BR5	71,50
BR6	65,62
BR7	66,15
Media	71,02

Observando los valores promedio de metrónomo de los movimientos completos, se comprueba que la grabación más rápida es BR1 y la siguiente es, con muy poca diferencia, BR3; continúan BR2 y BR4, que tienen valores similares y no muy alejados de los de BR5; a distancia de las demás, BR7 y BR6 son las interpretaciones más lentas. La velocidad media del conjunto de grabaciones es superada por las cinco primeras grabaciones (BR5 prácticamente está en la media), mientras que BR6 y BR7 se sitúan por debajo. Por secciones, el valor promedio más bajo de metrónomo corresponde al inicio de la Reexposición del Tema A, seguido del que se registra en el Episodio 3° del Desarrollo, donde además encontramos un comportamiento similar en todas las grabaciones; el valor promedio más alto es el de la sección de la Gran coda, con datos similares en las cinco primeras grabaciones, por encima de la media, y significativamente inferiores en BR6 y BR7, por debajo de la media.

En la Tabla 5 se presentan los valores máximo y mínimo de metrónomo registrado (los valores extremos) cuya diferencia define el rango de velocidad, dato que también se incorpora; se incluyen también los valores promedio calculados entre todas las grabaciones.

Tabla 5. Velocidad metronómica máxima y mínima de cada grabación, su diferencia y medias

	BR1	BR2	BR3	BR4	BR5	BR6	BR7	Media
Metrónomo máximo	99,69	106,85	99,38	100	101,64	85,88	91,82	97,90
Metrónomo mínimo	33,37	24,74	25,85	22,84	30,63	30,15	29,58	28,16
Diferencia (Rango)	66,32	82,11	73,54	77,16	71,02	55,73	62,25	69,73

El dato del rango constituye uno de los indicadores a considerar para evaluar la estabilidad en la velocidad de una interpretación musical, siendo un rango reducido señal de mayor regularidad. En la Tabla 5 vemos que el valor de rango más bajo corresponde a BR6, que también muestra el dato más reducido de metrónomo máximo (y, como vimos en la Tabla 4, es la interpretación más lenta

del conjunto). Al contrario, los valores más elevados, tanto de rango como de metrónomo máximo, son los de BR2 (en este caso no es la grabación más rápida, aunque sí está por encima de la media).

Hasta el momento, las interpretaciones muestran una tendencia hacia velocidades globales más reducidas y de una mayor estabilidad interna conforme Celibidache avanza hacia su madurez. Se continúa el análisis de los datos para obtener más información.

Los datos de relación metronómica entre los pulsos de cada interpretación (obtenidos con Sonic Visualiser) se presentan a continuación mediante gráficas —una por cada grabación— generadas con el programa informático *Microsoft Excel*. El eje vertical representa el valor de metrónomo (pulsos por minuto) y el horizontal, el tiempo expresado en minutos y segundos; por tanto, la curva resultante, en este caso de color verde, refleja las variaciones de velocidad durante la interpretación. Se han señalado con triángulos los puntos donde se observan comportamientos recurrentes en la curva de todas las gráficas; su explicación se ofrecerá tras la presentación de las siete gráficas (Figuras numeradas del 1 y al 7).

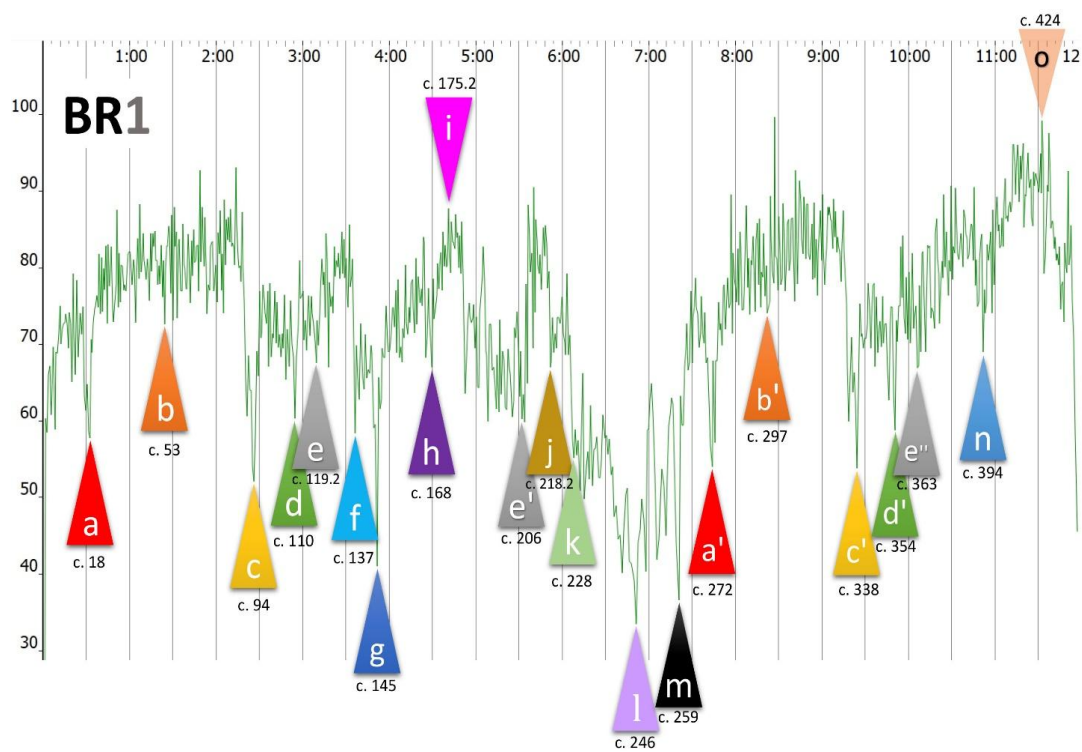


Figura 1. Velocidad de interpretación de BR1

ASPECTOS SOBRE LA VELOCIDAD DE INTERPRETACIÓN DE SERGIU CELIBIDACHE EN GRABACIONES SONORAS DEL PRIMER MOVIMIENTO DE LA CUARTA SINFONÍA DE JOHANNES BRAHMS

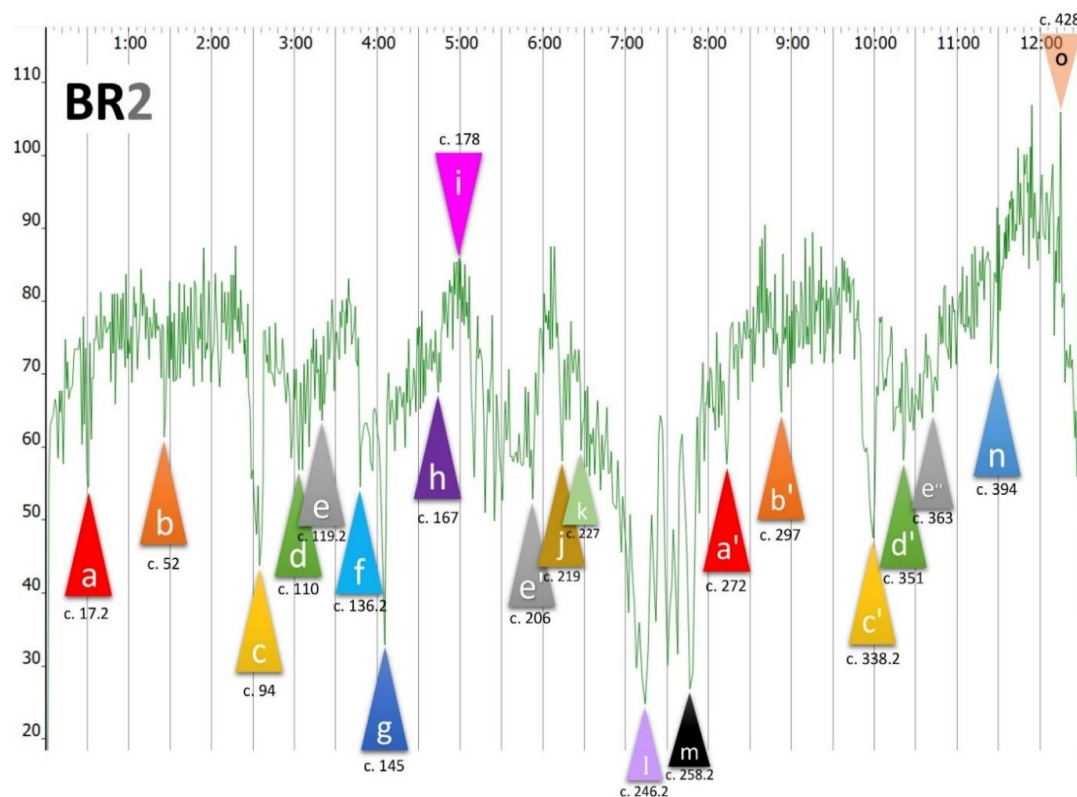


Figura 2. Velocidad de interpretación de BR2

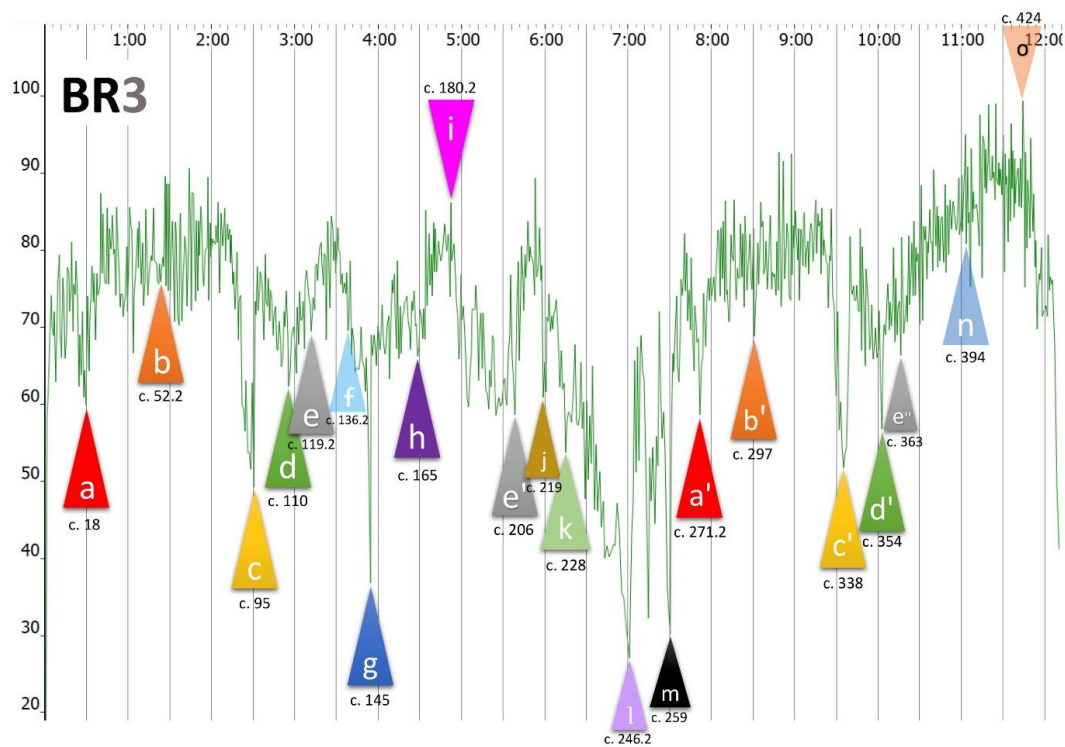


Figura 3. Velocidad de interpretación de BR3

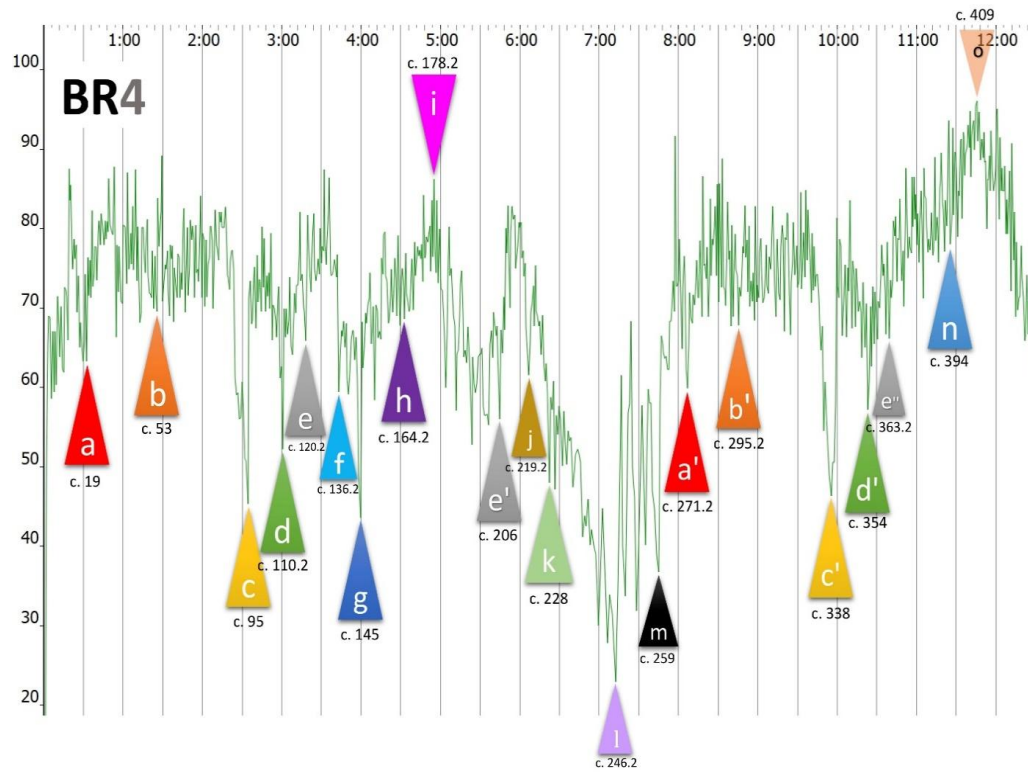


Figura 4. Velocidad de interpretación de BR4

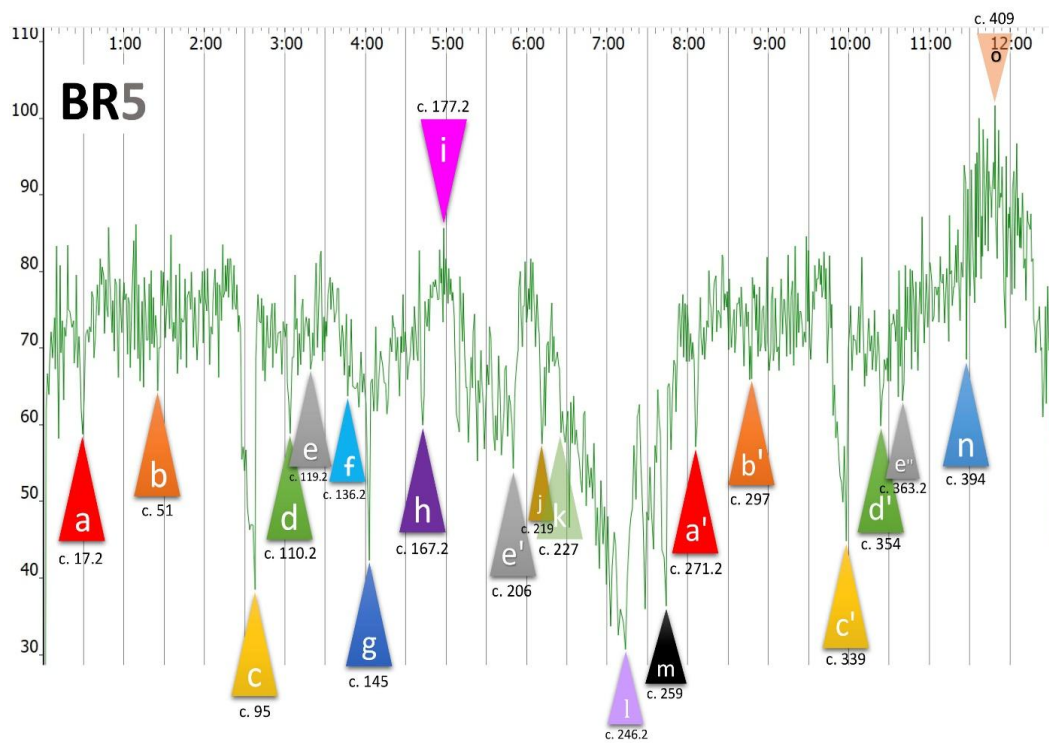


Figura 5. Velocidad de interpretación de BR5

ASPECTOS SOBRE LA VELOCIDAD DE INTERPRETACIÓN DE SERGIU CELIBIDACHE EN GRABACIONES SONORAS DEL PRIMER MOVIMIENTO DE LA CUARTA SINFONÍA DE JOHANNES BRAHMS

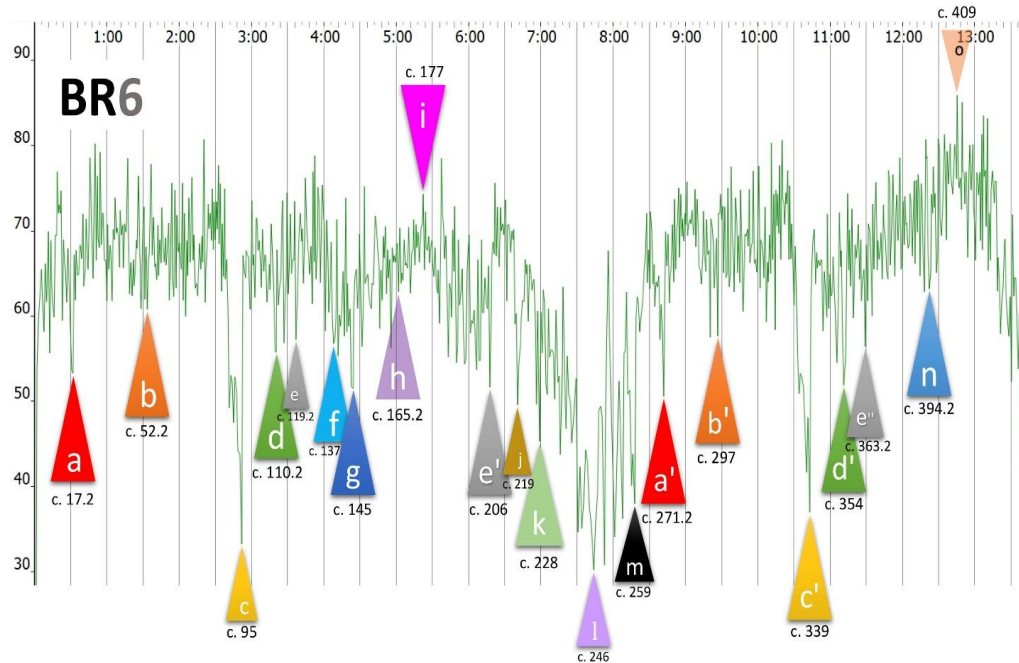


Figura 6. Velocidad de interpretación de BR6

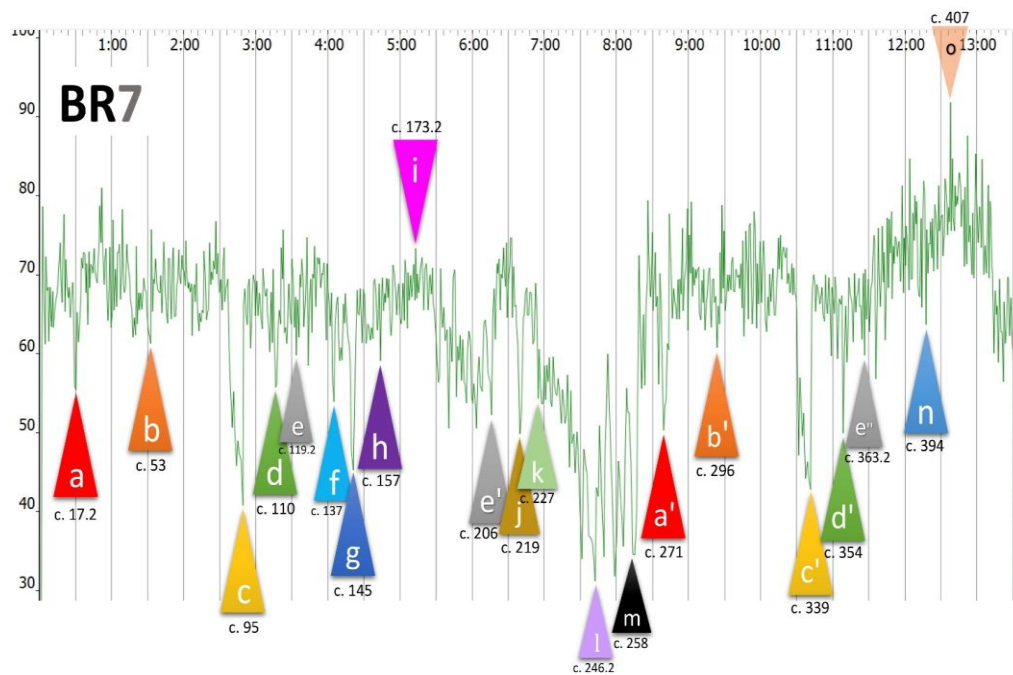


Figura 7. Velocidad de interpretación de BR7

Procedemos a dar explicación a cada una de las marcas triangulares añadidas a las siete gráficas que acabamos de ver (Figuras numeradas del 1 al 7), estableciendo su relación con el contenido de la partitura y señalando las peculiaridades observadas en cada grabación.

Marcas relacionadas con la Exposición:

a) Punto de baja velocidad alrededor del minuto 0:30, originado por una ralentización en el entorno de la cadencia que precede a la repetición del Tema A en la Exposición (c. 19). El compás concreto donde se alcanza la mínima velocidad difiere en cada grabación: el c. 17.2 en BR2, BR5, BR6 y BR7; el c. 18 en BR1 y BR3; y el c. 19 en BR4, coincidiendo con la caída de la repetición del Tema A.

b) Descenso de velocidad en torno al minuto 1:30, que en todos los casos se sitúa en una horquilla entre el c. 51 y el c. 53. Se corresponde, formalmente, con el comienzo de la fanfarria previa al Tema B. Este descenso no presenta la misma intensidad en todas las grabaciones, como en BR3, donde aparece en el c. 52 con escasa relevancia, y en BR4, situado en el c. 53 (en la nota final de la sección previa a la fanfarria), igualmente leve, aunque seguido de un ascenso pronunciado.

c) Se produce un descenso acusado de la velocidad localizado entre los minutos 2:00 y 3:00 de todas las grabaciones, que comienza a partir del c. 91 y alcanza su punto más bajo en el c. 95, salvo en BR1 y BR2, donde ocurre en el c. 94. A partir del c. 95 se recupera, en todos los casos, una velocidad similar a la que había antes del c. 91. Esto se corresponde, formalmente, con el final de la pequeña transición al Tema 3º (c. 95).

d) Disminución de la velocidad, originada justo antes de la fanfarria en *pianissimo* (c. 110.2), por un pequeño *ritardando*, seguido de una breve respiración. Se produce en todas las grabaciones, siendo algo más acusada en BR4. Después de este descenso, la fanfarria se expone ya *a tempo*, salvo en BR5, donde todavía el primer motivo de esta se interpreta a la velocidad anterior.

e) Momento de baja velocidad, previo al ataque de la fanfarria en fuerte (c. 119.2), consecuencia de un ligero *ritenuto* en el arpeggio descendente anterior, acompañado de una tenue respiración antes de su ataque. En todas las grabaciones, el pico de menor velocidad de este pasaje se encuentra en el mismo c. 119.2 a excepción de BR4, donde se retrasa hasta el c. 220.2 (el segundo acorde en bloque de la fanfarria).

f) Momento de baja velocidad provocado por una respiración previa al comienzo de la transición al Desarrollo (c. 137). Dependiendo de cada grabación, el momento de menor velocidad de este pasaje se localiza en el c. 137 o en el tiempo anterior (c. 136.2). En todos los casos la respiración es notable, salvo en BR3 y BR5, donde es muy leve, casi inapreciable.

Marcas relacionadas con el Desarrollo:

g) Descenso de la velocidad en torno al minuto 4:00, que se corresponde con la cadencia previa al comienzo del Desarrollo (anacrusa del c. 145). En algunas grabaciones se aprecia que es debido a un leve *ritardando* (casos de BR6 y BR7, este último más acusado) y, en otras, a una respiración (resto de casos, siendo BR5 el que hace la respiración más liviana).

h) Descenso de velocidad alrededor del minuto 4:30, relacionado con la interpretación de los cuatro compases que sirven de transición entre la primera idea del Desarrollo y la segunda (anacrusa del c. 169). El tratamiento interpretativo es diferente en cada grabación, siendo claro este descenso en BR1, BR2 y BR5, y en menor medida en BR3; es poco apreciable en BR6 y BR4 (en BR4, puede observarse que después hay un importante incremento de la velocidad). En BR7, el comportamiento difiere significativamente del resto: este descenso se produce antes, en el c. 157 (donde comienza a desarrollarse el Tema A dentro del Episodio 1º) y los compases de la transición se interpretan ya *a tempo*.

i) Se trata del punto de máxima velocidad del pasaje, situado en torno al *fortissimo* de la anacrusa del c. 177. Se alcanza mediante una aceleración progresiva que parte aproximadamente del punto de baja velocidad descrito en h). Este pico de velocidad se produce en el c. 177.2 en BR5; el c. 178 en BR2; el c. 178.2 en BR4; el c. 182 en BR1; y el c. 180.2 en BR3. En BR7, la aceleración es muy discreta y llega a su máximo antes, en el c. 173.2; también en BR6 la velocidad se comporta de forma más regular, siendo el c. 177 el punto máximo.

A partir de ahora, la duración de las grabaciones BR6 y BR7 se va distanciando claramente del resto (recordemos que son las grabaciones más lentas en términos globales).

e') Momento de baja velocidad, similar al que se producía en el punto e). Se localiza en la interpretación del c. 206 en todas las grabaciones y es debido a la ejecución de un *ritardando* al final de las líneas melódicas arpegiadas en *pianissimo* que preceden a la fanfarria en *fortissimo*.

j) Descenso de la curva alrededor del minuto 6:00, derivado de la interpretación de un *tenuto* en el segundo tiempo del c. 218, la anacrusa del Episodio 3º del Desarrollo.

k) Disminución de velocidad en el pasaje de transición hacia la Reexposición (cc. 227-242), consecuencia del *tenuto* aplicado al primer tiempo de cada compás (las blancas ligadas a una corchea). En algunas grabaciones, este descenso se aplica desde el inicio del pasaje, mientras que en otras se introduce ligeramente después: en BR2, BR5 y BR7, el *tenuto* se detecta ya desde c. 227, con la peculiaridad de que en BR5 y BR7 todavía se extiende hasta el compás siguiente. En BR5, hay también un leve *ritardando* antes del comienzo de este pasaje y una cesura previa al ataque del c. 230, lo que genera un pronunciado pico de baja velocidad (puede apreciarse en el minuto 6:32). En BR1, BR3, BR4 y BR6, el descenso llega hasta el c. 228.

l) Se trata del punto de menor velocidad del movimiento en todas las grabaciones. Se ubica en el enlace del final del Desarrollo y el comienzo de la Reexposición (c. 246). Se aprecian dos formas de interpretación de este pasaje: en BR1, BR2 y BR6, es un *ritardando* que culmina en la nota final del Desarrollo (primer tiempo del c. 246); en el resto de las grabaciones, el *ritardando* se extiende un tiempo más, hasta el comienzo de la Reexposición (c. 246.2).

Marcas relacionadas con la Reexposición:

m) Este punto de velocidad reducida se produce justo antes de retomar la reexposición literal del Tema A, tras haber presentado sus ocho primeras notas con valores más largos. Se detecta en el c.259 en todos los casos (momento exacto del enlace), salvo en BR7 (en el c. 258, adelantando un poco el descenso de velocidad) y en BR2 (en el c. 258.2, por la considerable amplitud de la respiración previa a la continuación literal del Tema A). Superado este punto, todas las interpretaciones muestran una tendencia a la recuperación gradual de la velocidad.

a') Momento de baja velocidad análogo al observado en a), asociado al mismo material musical, el Tema A, esta vez en su Reexposición. En BR7 se produce en el c. 271; en BR 3, BR4, BR5 y BR6, en el c. 271.2; y en BR1 y BR2, en el c. 272.

b') Descenso de velocidad análogo al ocurrido en el punto b), que corresponde al ataque de la fanfarria previa al Tema B (c. 297). En todos los casos coincide con el c. 297 salvo en BR4 (c. 295.2) y en BR7 (c. 296).

c') Pico de baja velocidad análogo al del punto c), que se corresponde con un pequeño *ritenuto* en el c. 338 (el compás anterior al comienzo del Tema 3º).

A partir de este momento se aprecia un incremento gradual de la velocidad en todas las interpretaciones, que se prolonga hasta unos compases antes del final del movimiento.

d') Análogo al punto d), consiste en un descenso de velocidad al final de la breve transición de tres compases (cc. 351-353) antes de la fanfarria en *pianissimo* (c. 354). En BR1, BR3, BR4 y BR5, este descenso es progresivo desde el c. 351, a modo de ligero *ritardando* hacia el c. 354 como pico de inferior de velocidad. En BR6, la percepción de este *ritardando* es más evidente y añade un leve *tenuto* antes del ataque de la fanfarria. En BR7, el pico inferior se sitúa también en el c. 354, pero no se alcanza mediante un *ritardando*, sino por una respiración antes del ataque de la fanfarria. En el caso de BR2, a diferencia de los demás, el punto de menor velocidad no se sitúa al final de la breve transición, sino al inicio, en el c. 351, desde donde comienza la recuperación de la velocidad hacia la fanfarria.

e'') Descenso de la velocidad relacionado con el comienzo de la última aparición de la fanfarria (cuando se desarrolla para dar pie a la Gran coda), que se produce en todos los casos salvo en BR3, donde la interpretación es *a tempo*.

Marcas relacionadas con la Gran coda:

n) Descenso de velocidad relacionado con el comienzo de la Gran coda (en la anacrusa de negra del c. 394, con la última aparición del Tema A). En BR1, este freno de velocidad se produce en el c. 394, en el ataque *marcato* de las dos primeras notas del tema. En BR2, esto sucede antes de la Gran coda, en los compases 390 y 391, que se ejecutan en un *tempo tenuto*, acelerando en los dos compases siguientes (con los arpeggios ascendentes en las cuerdas) y cayendo a la Gran coda *a tempo* (c. 394). En BR3, el ataque del Tema A de la Gran coda es *poco tenuto*, pero todavía en el c. 396 la curva desciende algo más por una leve prolongación de ese *tenuto*. En BR4, el punto de menor velocidad se sitúa en el c. 388, en la nota pedal de dominante que actúa como transición hacia la Gran coda; el contraste entre la ligera aceleración de los arpeggios ascendentes de la cuerda (cc. 392-393) y la leve contención en el ataque del Tema A provoca un nuevo descenso de la velocidad en la anacrusa del c. 394, aunque de menor entidad que el señalado en el c. 388. En BR5, los arpeggios de los cc. 392-393 se aceleran algo más que en BR4; por ello, el pico de menor velocidad, que igualmente se localiza en el c. 394, resulta aquí más notorio. En BR6, el punto de menor velocidad se sitúa en el c. 392, debido a un leve retraso en el ataque de los arpeggios de la cuerda, que posteriormente se aceleran hacia la Gran coda; la velocidad se aminora de nuevo en el c. 394.2, coincidiendo con la respuesta que hacen la mayoría de los instrumentos al Tema A enunciado por la cuerda grave. En BR7, los arpeggios del c. 392 presentan también esa ligera aceleración que hemos observado en los casos anteriores, que se frena en la anacrusa del c. 394 (primera nota del Tema A); como resultado, el punto de menor velocidad del pasaje se sitúa claramente en el c. 394.

Después de este punto y hasta el siguiente, y último, todas las interpretaciones muestran una tendencia a incrementar progresivamente su velocidad.

o) Último punto y el de mayor velocidad registrada en todo el movimiento, localizado en los compases finales. En BR1 y BR3 se ubica en el c. 424; en BR2, en el c. 428; en BR4, BR5 y BR6, en el c. 409; y en BR7, en el c. 407. A partir de este punto, todas las grabaciones presentan un descenso de velocidad hasta el último compás.

5. CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis del parámetro de la velocidad de interpretación en las siete grabaciones de Sergiu Celibidache dirigiendo el primer movimiento de la *Cuarta sinfonía* de Brahms, podemos establecer unas primeras conclusiones a partir de la comparación de los resultados. En todos los casos, hay un dato similar respecto a la velocidad de interpretación de la exposición del Tema A (cc. 1-18). En cuanto al movimiento completo, las dos grabaciones más tardías (BR6 y BR7, de la década de 1980) son las que se interpretaron a una menor velocidad, con unos datos similares y claramente distanciados del resto. Puntualmente, encontramos unos datos de menor velocidad en una sección, el Episodio 3º, de la grabación de 1974 (BR5). Por el contrario, la grabación globalmente más rápida es la más temprana de todas, la del año 1945 (BR1), seguida de cerca por la de 1959 (BR3). En un rango intermedio de velocidad global encontramos la grabación del año 1951 (BR2) y las dos de 1974 (BR4 y BR5). Observando todo el conjunto, se detecta una tendencia mayoritaria hacia un aumento de velocidad progresivo desde la grabación más antigua a la más reciente, solo rota por la segunda grabación (BR2).

Una vez detectadas las fluctuaciones de la curva de velocidad de cada grabación y comparados los resultados, comprobamos que las alteraciones de velocidad más reseñables (ya sea por aceleración, deceleración, *tenuto* en algunos pulsos o respiraciones) coinciden en muchas ocasiones en los mismos puntos de todas las grabaciones. También hemos constatado que estos puntos están relacionados con procesos de gran importancia en la estructura formal de la obra. La recurrencia de estos patrones en las grabaciones de la obra pone en evidencia que el director de orquesta mantuvo durante su carrera unos criterios de interpretación sólidos y también coherentes con el discurso

musical plasmado en la partitura. En definitiva, podemos decir que Celibidache pudo ralentizar (o, metafóricamente, estirar) de forma global la velocidad de interpretación de esta obra, pero mantuvo, en líneas generales, los criterios respecto a sus fluctuaciones y las relaciones internas de pulso asociadas a estas.

Celibidache consideraba que, para que la música pudiera expresarse adecuadamente, la velocidad de interpretación debía adaptarse a las propiedades acústicas de la sala de conciertos, siendo más lenta cuanto mayor fuera la reverberación de la sala. Esto lo puso de manifiesto en numerosas ocasiones, como en una entrevista incluida en el documental *You Don't Do Anything, You Let It Evolve* (Schmidt-Garre, 1992). Cada una de las grabaciones analizadas en este estudio se efectuó en una sala diferente, sin embargo, podemos comprobar que los casos de grabaciones coetáneas arrojan datos con un alto grado de uniformidad. Nos referimos, por un lado, a las dos grabaciones de 1974 (BR4 y BR5), y por otro, a las de 1985 y 1986 (BR6 y BR7). La excepción se encuentra en la interpretación de 1951 (BR2), cuya velocidad resulta comparable a la presente en las grabaciones de 1974 y no tanto a la de aquellas más próximas temporalmente, como BR1 (1946) y BR3 (1959). En este caso, cabe preguntarse si el director eligió velocidades más lentas en BR2 que en BR1 y BR3 condicionado por una sala con mayor reverberación. El impacto de la reverberación y otras características del entorno acústico en las decisiones del intérprete durante la ejecución musical se inscribe en el ámbito de la percepción psicoacústica, cuya valoración implica una elevada complejidad y, además, requeriría la presencia del investigador en el acto de la grabación. Reconociendo este posible condicionante en los resultados, se plantea la posibilidad de examinarlo más a fondo en futuras investigaciones.

Llegados a este punto, conviene reflexionar sobre el significado del término italiano *tempo*, mencionado hasta ahora únicamente en citas referenciadas, y que con frecuencia se asimila a la noción de velocidad en la interpretación musical. A ese respecto, hacemos nuestras las palabras de Celibidache, que una conferencia recogida por Sciammarella (2017), afirma que definir el *tempo* “es imposible” y “no tiene que ver con el tiempo físico y su devenir” (p. 42), añadiendo que “es una condición para que una serie de manifestaciones sonoras queden agrupadas en una unidad.” (p. 43).

Este estudio ha revelado patrones en el comportamiento de la velocidad de interpretación en una serie de grabaciones sonoras y su conexión con los procesos formales de la obra. Dichos hallazgos sugieren la conveniencia de continuar profundizando en sus vínculos con los procesos armónicos, el tratamiento del material melódico y rítmico, la orquestación y las relaciones de tensión y distensión que emergen de la interacción entre estos elementos. Esta línea de análisis queda abierta a futuras investigaciones, en las que será posible abordar con mayor detalle la complejidad de estas relaciones y su impacto en la velocidad de la interpretación musical.

REFERENCIAS

- Bowen, J. A. (1999). Finding the Music in Musicology: Performance History and Musical Works. In *Rethinking Music* (pp. 424–451). Oxford University Press.
- Clarke, E. (2006). Escuchar la interpretación. En John Rink (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 217-230). Alianza.
- Cook, N. (2013). *Beyond the score: Music as performance*. Oxford University Press.
- Day, T. (2002). *Un siglo de música grabada*. Alianza Editorial.
- Enescu, A. (Productor) (2006). *Sergiu Celibidache: Orchestra Filarmonicii George Enescu (1978, Ateneul Român)* [Película]. TVR Media.
- Fabian, D. (2003). *Bach performance practice, 1945-1975: A comprehensive review of sound recordings and literature*. Ashgate Publishing.
- Fabian, D. (2016). *A musicology of performance: Theory and method based on Bach's solos for violin*. Open Book Publishers. <https://doi.org/DOI: 10.11647/OBP.0064>
- Franco, E. (1978, 25 de abril). Sergiu Celibidache y la Sinfónica de Londres. *El País*. https://elpais.com/diario/1978/04/25/cultura/262303206_850215.html

- Gallastegui, J. A. (2017). *Fenomenología de la música de Sergiu Celibidache y su influencia en la dirección de orquesta en España* [Universidad de La Rioja].
<https://hdl.handle.net/20.500.14797/5c13b1a6c8914b6ed3777118>
- Ibermúsica. (s. f.). *Histórico de Ibermúsica*.
https://Www.Ibermusica.Es/Es/Historico?P=2&any_in=0&any_out=0&compositor=0&obra=0&agrupacion=0&director=141&interprete=0
- Ibermúsica. (2017, 23 de octubre). *Ibermúsica 17/18, A.1, London Symphony Orchestra* [Programa de concierto]. https://www.ibermusica.es/image/get/-/-/ca6b413bfb06731b68abfce8b03eb74c-pdf/a01_prog_mano_b1_23_10_2017.pdf
- Juan de Dios, M. A. (Coord.) (s. f.). *Grupo de trabajo en Producción Musical de la SIBE*.
<https://www.sibetrans.com/grupos/produccion-musical>
- Katz, M. (2010). *Capturing Sound: How Technology Has Changed Music* (2ª ed.). University of California Press.
- Leech-Wilkinson, D. (2009). *The Changing Sound of Music: Approaches to Studying Recorded Musical Performance*. CHARM. <https://charm.rhul.ac.uk/studies/chapters/intro.html>
- Loesch, H. von, & Brinkmann, F. (2023). *Tempo Measurements in Piano Sonatas by Ludwig van Beethoven*. Staatliches Institut für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8081731>
- LSO live recordings. (5 de agosto de 2022). *Johannes Brahms - Symphony no. 4: Sergiu Celibidache conducting the LSO on tour in 1978* [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=MoJAqoWD8uA>
- Martin-Castro, A., y Ucar, I. (2020). Conductors' tempo choices shed light over Beethoven's metronome. *PLOS One*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243616>
- Moor, P. (1976). The Conductor Who Refuses to Record. *High Fidelity*, 26(1), 12–14.
- Napoli, R., Macellari, D. y Poggi, F. (s. f.). *Discografia*. Associazione Celibidache.
https://www.celibidache.it/?page_id=88
- Philip, R. (2004). *Performing Music in the Age of Recording*. Yale University Press.
- Quaranta, A. (2007). *Teoria e prassi di Sergiu Celibidache* [Universidad de Bolonia].
<https://doi.org/10.6092/unibo/amsdottorato/539>
- Reverter, A. (1978). De Madrid, al cielo: Sergiu Celibidache. *Ritmo*, 48(480), 71–75.
- Schmidt-Garre, J. (1992). *Celibidache: You Don't Do Anything, You Let It Evolve* [Celibidache: no hagas nada, deja que evolucione] [Video]. Pars Media.
- Sciammarella, R. (Ed.). (2017). *Fenomenología de la música. Sergiu Celibidache*. Melos.
- Timmers, R. (2007). Vocal expression in recorded performances of Schubert songs. *Musicae Scientiae*, 11(2), 237–268.
- Weiler, K. (2008). *Celibidache – Musiker und Philosoph: eine Annäherung*. Wißner-Verlag.
- Zelle, T. (1996). Sergiu Celibidache: Analytical approaches to his teachings on phenomenology and music. En *ProQuest Dissertations and Theses*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/sergiu-celibidache-analytical-approaches-his/docview/304237385/se-2?accountid=14744>

ACOMPañAMIENTO PIANÍSTICO DE LA DANZA: ACTUALIZACIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

PIANISTIC DANCE ACCOMPANIMENT: UPDATE OF THE THEORETICAL FRAMEWORK AND STATE OF THE ART

José Luis Chicano Pérez
<https://orcid.org/0009-0004-6360-6402>
Conservatorio de Danza de Murcia Teresa Souan Bernal

RESUMEN

El marco teórico que aborda la especificidad del acompañamiento pianístico de la danza es muy limitado, pero a la vez es algo que está vivo. El flujo de publicaciones, si bien es muy escaso, sí que plantea una relativa continuidad y periodicidad, fundamentalmente en los últimos años, en los que se hace patente un mayor interés en esta disciplina por parte de muchos pianistas. Esto hace necesario, ya que hay poco escrito sobre la materia, que por lo menos su estado de la cuestión esté lo más actualizado posible. Es por ello que se ha desarrollado una revisión bibliográfica exhaustiva del piano para danza, tanto en el marco internacional como en el contexto específico español. Y es que el aumento de publicaciones se ha producido de manera exponencial, siendo esto un claro reflejo de la predisposición que hay en muchos pianistas, tanto para aprender a acompañar a la danza como para investigar sobre dicha temática.

Palabras clave: piano, danza, acompañamiento de danza, piano colaborativo, repertorio con piano para danza

ABSTRACT

The theoretical framework that addresses the specificity of piano accompaniment for dance is very limited, but at the same time it is something that is alive. The flow of publications, although very scarce, does present a relative continuity and periodicity, mainly in recent years when a greater interest in the discipline on the part of many pianists has become latent. This makes it necessary, since there is so little written on the subject, that at least the state of the art is as up-to-date as possible. That is why an exhaustive bibliographic review of the piano for dance has been developed,

both in the international framework and in the specific Spanish context. And the increase in publications has occurred exponentially, this being a clear reflection of the predisposition that exists in many pianists both to learn to accompany dance and to research this topic.

Keywords: piano, dance, dance accompaniment, collaborative piano, piano repertoire for dance

INTRODUCCIÓN

El acompañamiento pianístico de la danza es una disciplina históricamente desatendida. Salvo contadas excepciones, en los conservatorios de música no se estudia nada relativo a ello. Y algo similar sucede con su propio desarrollo científico, ya que su corpus teórico es muy escaso. A la fecha, tan solo cinco Tesis Doctorales que abordan esta especificidad se han depositado en España: *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo* (Tello, 2015a), *Análisis, estudio y propuesta musical para la danza* (Mata, 2017), *La competencia docente “tiempo” en la clase de Danza Clásica. Variabilidad en relación con el soporte musical empleado* (García Molero, 2020), *El piano para la danza: Josu Gallastegui (1941)* (Sabater, 2024) y *El Piano en la Danza Española: Habilidades, Competencias y Metodología para el Acompañamiento Pianístico de la Danza Estilizada* (Chicano, 2024a).

Sin embargo, cada vez más pianistas se muestran interesados en la disciplina. Cada vez son más quienes deciden aprender a acompañar las clases de danza, y cada vez son más los que se aventuran a investigar sobre un tema tan carente de referencias bibliográficas. De hecho, el único investigador que ha plasmado por escrito el estado de la cuestión y el marco teórico de referencia en el contexto español ha sido Isaac Tello, y su última actualización data del año 2020: *Acompañamiento de danza y enseñanza musical en los conservatorios de danza: investigaciones, publicaciones y aportaciones didácticas* (Tello, 2020a).

Y si bien se escribe poco acerca del acompañamiento pianístico de la danza, algo sí que está mejorando la situación, provocando que en los últimos cuatro años hayan aparecido diferentes estudios que abordan esta temática, algo quizás también debido a la propia facilidad de acceso a la información que los distintos repositorios digitales institucionales permiten a los investigadores. Es por ello que se considera más que necesario actualizar el estado de la cuestión, así como el marco teórico de referencia de una disciplina tan desamparada y apasionante a la vez como es el acompañamiento pianístico de la danza.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El piano para danza en los conservatorios

El piano se sitúa como el instrumento acompañante por antonomasia, no siendo la danza una excepción. De forma paralela a los escenarios, desde la creación de los conservatorios, la figura del pianista acompañante ha estado ligada a las enseñanzas de danza, pero, a su vez, a nivel organizativo siempre ha existido un vacío legislativo que ha provocado que no sea hasta la segunda mitad del siglo XX, en el contexto del denominado *Plan 66*¹, cuando se pueda constatar su presencia a través de documentos oficiales.

Y esta primera reglamentación hará que se desarrolle la especialidad Pianista acompañante (Danza), que incluso llegará a contar con tres procesos de oposición: 1986², 1993³, 1998⁴. Sin

¹ Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.

² Orden de 18 de marzo de 1986 por la que se convoca con carácter general concurso-oposición a Cuerpos de Enseñanza no Universitaria.

³ Orden de 7 de abril de 1993, por la que se realiza convocatoria pública para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Profesores Técnicos de Formación Profesional, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en las modalidades de ingreso a la función pública docente y de movilidad del Grupo B al Grupo A.

embargo, la entrada en vigor del, ya derogado, *Real Decreto 989/2000*⁵ provoca que esta desaparezca y que los pianistas acompañantes sean integrados todos en la especialidad de profesores de Piano. Algo incongruente, pues si bien todos formarán parte de la especialidad de Piano, las propias administraciones educativas serán conscientes de la especificidad de su trabajo denominando las plazas de acompañantes como *puestos específicos*. Es ante tal incoherencia, cuando en 2013 se revoca la anterior normativa, y con los Reales Decretos *427/2013*⁶ y *428/2013*⁷ salen a escena de nuevo las especialidades específicas de acompañamiento: Repertorio con piano para instrumentos, Repertorio con piano para voz, Repertorio con piano para danza. Pese a ello, esta última, y más de diez años después, en la actualidad solamente se encuentra implantada en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y en Islas Baleares (Romero Arrabal, 2017a; Chicano, 2025a).

La especialidad Repertorio con piano para danza

La especialidad Repertorio con piano para danza es una realidad. El *Artículo 2* del *Real Decreto 428/2013*, en el *punto 2* del *Anexo I*, estipula que la especialidad está vinculada exclusivamente a las enseñanzas profesionales de danza. Y si se atiende al *Anexo V* de la citada normativa, esta se equipara a la de Pianista acompañante de danza. Contradiciendo a aquellos que denominan a los pianistas de danza como especialistas sin especialidad, la disciplina sí que existe desde el año 2013. El problema recae en el hecho de que solo se encuentra activa en dos comunidades autónomas, Región de Murcia e Islas Baleares, habiéndose desarrollado tres procesos de oposición en la primera, 2018⁸, 2023⁹ y 2025¹⁰, y dos en la segunda, 2023¹¹ y 2025¹².

⁴ Orden de 30 de noviembre de 1998 por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas y procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo.

⁵ Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir.

⁶ Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza.

⁷ Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza.

⁸ Orden de 6 de abril de 2018 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria de los procedimientos selectivos para ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores técnicos de formación profesional, profesores de músicas y artes escénicas y profesores de diseño, a celebrar en el año 2018, y por la que se regula la composición de las listas de interinidad en estos cuerpos para el curso 2018-2019.

⁹ Orden de 23 de diciembre de 2022 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria del procedimiento selectivo de estabilización, en aplicación de la ley 20/2021 de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público, para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Especialistas en Sectores Singulares de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, y la composición de la lista de interinidad derivada de dicho procedimiento, en el ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; y para el procedimiento de adquisición de nuevas especialidades.

¹⁰ Orden de 20 de noviembre de 2024 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria de los procedimientos selectivos para el ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Especialistas en Sectores Singulares de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, a celebrar en el año 2025, y la elaboración de la lista de interinos para el curso 2025-2026, en el ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

¹¹ Resolución de la directora general de Personal Docente de 16 de diciembre de 2022 por la que se convoca el proceso selectivo de estabilización, mediante el sistema de concurso oposición para el ingreso a los cuerpos docentes de profesores de enseñanza secundaria, de profesores de escuelas oficiales de idiomas, de profesores de música y artes escénicas, de profesores de artes plásticas y diseño, de maestros de taller de artes plásticas y diseño, de maestros y de profesores especialistas en sectores singulares de formación profesional en las Illes Balears.

¹² Resolución del director general de Personal Docente y Centros Concertados de 10 de marzo de 2025 por la que se convocan las pruebas selectivas de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades a los cuerpos docentes de

Situación de los pianistas de danza en España

Todo lo anterior provoca que, en la actualidad, en todos los conservatorios de danza de España, salvo Murcia, Mallorca e Ibiza, los pianistas sean integrantes de la especialidad de profesores de Piano. El porqué de esto, de que más de diez años después siga sin ejecutarse la actual normativa en vigor, solo las administraciones educativas lo saben. Porque estas sí que son conscientes de la especificidad del puesto, de hecho, en algunas comunidades autónomas como es el caso de Andalucía se siguen realizando pruebas específicas de aptitud para desarrollar dicha labor. Francamente un sinsentido, ya que bastaría con implementar la especialidad creándose una bolsa específica para la misma y con sus procesos de oposición correspondientes. Objetivamente es un despropósito pero que, sin embargo, está avalado por la propia normativa, ya que los Reales Decretos 427 y 428 sí permiten que en el ámbito de los conservatorios de danza convivan integrantes de la especialidad de Piano con los de Repertorio con piano para danza. La ley no se incumple, pero sí que supone un gran perjuicio para los conservatorios de danza, ya que no se les da respuesta a sus necesidades reales, provocando un contrastado déficit formativo para las enseñanzas de danza en este país, algo que redundará negativamente, sin el menor atisbo de dudas, sobre su alumnado (Santamaría y Santamaría, 2018; del Río, 2022; Chicano, 2024a).

Formación para el acompañamiento de danza

A tenor de todo lo anterior se puede prever que las posibilidades formativas no serán muy alentadoras. En el ámbito de los conservatorios de música en España, dependientes de los diferentes entes estatales y autonómicos, tan solo se puede cursar asignaturas relacionadas con la disciplina en: el *Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, con una asignatura obligatoria desde el año 2012; en el Conservatorio Superior de Música *Manuel Castillo* de Sevilla, de la mano de Isaac Tello; y en el Conservatorio Superior de Música *Massotti Littel* de Murcia, donde desde el curso 22/23 se ofrece una asignatura optativa para el alumnado de tercero y cuarto curso referida al acompañamiento vocal, instrumental y de danza, bajo la coordinación de Marina Lozano Lax. A lo que habría que añadir el *Máster en Enseñanzas Artísticas de Pianista Acompañante y Repertorista* ofrecido por el Conservatorio Superior de Madrid. De hecho, muchas de estas propuestas formativas deben su ser al esfuerzo de profesionales comprometidos que han apostado individualmente por ello. Y es debido a toda esta carestía de formación, por lo que en 2020, bajo la presidencia de Luis Vallés, nace la *Asociación Española de Pianistas Repertoristas* (AESPIRE), y con la intención de unir a los *repertoristas*, independientemente de su disciplina, para impulsar asignaturas relativas al acompañamiento pianístico dentro del marco normativo de los conservatorios de música (Tello, 2015a, 2020a; Chicano, 2024a).

Y la falta de formación no será algo exclusivo de España, pues en el resto del contexto occidental la situación es similar. Partiendo de Vallés (2015a) y de Tello (2015a), se podrá obtener formación específica para danza en la *Royal Scottish Academy of Music and Drama* de Glasgow, en la *Royal Opera House* de Londres, la *National School of Performing Arts* de Copenhague, la *Fred Fox School of Music* y la *Shenandoah University*, ambas en Estados Unidos, el *National Ballet School* y *École Supérieure de Ballet* de Quebec, la *Hochschule Für Musik Hanns Eisler* de Berlín, el *Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse* de París y en el *Tchaikovsky Moscow State Conservatory* de Moscú. A lo que hay que añadir el *Máster MMus Piano for Dance* en el *Royal Conservatoire of Scotland* en colaboración con el *Scottish Ballet*, o el *Máster Performance (Piano and Dance Accompanying)* en el *Fine Arts* de la Universidad de Arizona. Recientemente, Paz Sabater (2022) destaca la *Vaganova Academy* en San Petersburgo, que ofrece una formación específica de cuatro años relativa al acompañamiento de *ballet*.

profesores de enseñanza secundaria, de profesores de escuelas oficiales de idiomas, de profesores de música y artes escénicas, de profesores de artes plásticas y diseño, de maestros y de profesores especialistas en sectores singulares de formación profesional en las Illes Balears.

OBJETIVOS

Los *marcos teóricos* y los *estados de la cuestión* de cualquier disciplina científica son, y así deben ser, algo vivo. No terminan de estar actualizados nunca. En una sociedad de la información como es la presente, en cada nuevo instante van surgiendo diferentes aportaciones a cualquier campo de estudio, y dichos tributos han de ser tenidos en cuenta para futuros investigadores. Si bien en este ámbito esas contribuciones no son tan periódicas como sería deseable, eso no ha sido óbice para que, en los últimos años, sí hayan visto la luz diferentes aportaciones, que serán de gran valor para todo aquel que esté interesado en indagar acerca del acompañamiento pianístico de la danza. En una sociedad como la actual, con mucho más acceso a la información que en años pasados, resulta mucho más fácil y preciso delimitar un marco teórico de referencia, y eso es lo que se pretende con este estudio, el acotar en un solo documento todo lo que está publicado acerca de la naturaleza de la investigación. En última instancia, se pretende desarrollar y actualizar el marco teórico y el estado de la cuestión del acompañamiento pianístico de la danza como objeto de análisis.

MÉTODO

Para llevar a cabo todo este proceso se ha partido de una revisión exhaustiva de toda la literatura existente acerca del objeto de estudio, donde han cobrado una vital importancia las últimas investigaciones realizadas, ya que estas son las que ofrecen una información más actualizada acerca de la situación del piano para danza. Para ello se han analizado las publicaciones que abordan el acompañamiento pianístico de la danza en toda su extensión, incluyendo estas, por tanto, el *ballet* o la Danza Clásica, la Danza Contemporánea y la Danza Española. Si bien, dada la carencia de información, esta revisión se ha ampliado a otras fuentes que, aunque no abordan en primera instancia la especificidad del acompañamiento de la danza, sí que la engloban dentro de una visión más global, como es el acompañamiento pianístico en general. De igual manera, han sido tenidas en cuenta, tanto las publicaciones realizadas en España como las publicadas en el extranjero dentro del marco occidental. Es de destacar que, si bien, en la última recapitulación teórica realizada por Tello (2020a) aparecen otra serie de obras que relacionan música y danza, para la presente propuesta se ha partido exclusivamente de aquellas publicaciones que abordan directamente el acompañamiento pianístico de la danza. Y de igual manera se han obviado todas aquellas publicaciones que se centran en lo que se denomina *piano colaborativo* o *pianista colaborador*, ya que muchos autores, quizás por propio desconocimiento, caen en el error generalizado de atender únicamente con dicho término al acompañamiento de instrumentos o de canto, dejando la danza totalmente de lado.

RESULTADOS

Publicaciones realizadas en España

Dentro del contexto español, las dos aportaciones más antiguas las sitúa Tello (2020a) en 2004 con los apuntes de *Metodología de concertación musical en danza* del Departamento de Música del *Real Conservatorio Profesional de Danza Mariemma* de Madrid, y en 2005 de la mano de María Dolores Moreno con dos artículos: *Importancia de la música en la expresión artística de la danza* (2005a) y *La música y la danza, disciplinas convergentes: elementos comunes* (2005b).

En 2006, y en el marco del Instituto de Educación Musical (IEM) aparecen las unidades didácticas elaboradas por el pianista Alberto de Paz (2008): *Improvisación pianística aplicada al acompañamiento de danza*.

Y es en este mismo contexto donde han de ser tenidas en cuenta las aportaciones de Ana López, que expone en el *I Congreso de Educación e Investigación Musical* la situación de los pianistas de danza en España a través de *El pianista acompañante en la clase de danza: problemática actual. Ventajas de la*

utilización de los recursos creativos (2008). Al año siguiente, y siguiendo a Tello (2020a), redactará *La improvisación pianística aplicada al acompañamiento de danza* (2009).

Posteriormente aparecerán dos breves publicaciones de Antonio Bernal (2009a, 2009b), referidas al acompañamiento del *ballet*, una referida a la barra y otra al centro.

En el mismo año, Saúl Aguado (2009a, 2009b) publica dos volúmenes de música para danza bajo la denominación *Arreglos de piano para Danza*.

El año 2009 se cierra con la publicación del primer libro que aborda la materia de forma específica, todo un clásico en las librerías de los pianistas de danza, la obra de las hermanas María y Belén Sirera Serradilla, *El piano en la danza: Investigación musicológica* (Sirera y Sirera, 2009). Una aportación que será ampliada en el año 2011 por estas autoras, *copiando y pegando* la información del primer libro pero con la colaboración del pianista Ángel González Gandullo en forma de partituras, y referida al acompañamiento de la Danza Española: *El piano en la danza española. Investigación musicológica* (Sirera et al., 2011).

En 2010 aparecerán las primeras aportaciones del autor más prolífico, y principal investigador sobre la materia en España, el catedrático Isaac Tello: *La improvisación. Recurso necesario para el acompañamiento pianístico de la danza*, en el marco del primer *Congreso de Investigación en Danza* (2010a), y *The pianist accompaniment for the dance. Necessity a specific study* (2010b), en el *XXVII Congreso Mundial de Investigación de la Danza*. De hecho, la Tesis Doctoral de Tello (2015a) se sitúa como la primera que se defiende en España que aborda esta temática. Pero su labor investigadora abarca mucho más: *Acompañamiento pianístico para la danza en España: situación actual e implicaciones educativas* (2012a), *Formación del pianista acompañante. Importancia para el desempeño de su función en los conservatorios de danza* (2012b), *Acompañamiento a la Danza. Propuesta metodológica implementada en el Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba* (2012c), *Acompañamiento a la danza y al teatro musical. Asignatura implementada en el Conservatorio Superior de Música de Sevilla: análisis y propuesta didáctica* (2014), *El piano en la danza: la improvisación como recurso de acompañamiento* (2015b), *Improvisación y repertorio con piano para danza* (2016a), *Acompañamiento pianístico para danza en los conservatorios de música españoles y normativa aplicable* (2016b), *Panorama pedagógico internacional del acompañamiento con piano para danza: revisión de los planes de estudios superiores de música fuera de España* (2016c), *Acompañamiento pianístico y música para danza: estado de la cuestión y aportaciones pedagógicas* (2016d), *Creatividad e improvisación en el acompañamiento de danza: Propuesta didáctica para battement tendu* (2017a), *El acompañamiento pianístico de la danza: La improvisación como recurso creativo* (2017b), *Acompañamiento pianístico y música para danza: estado de la cuestión y aportaciones pedagógicas* (2018a), *El piano en la danza: la improvisación como recurso de acompañamiento* (2018b), *Acompañamiento de danza y enseñanza musical en los conservatorios de danza: investigaciones, publicaciones y aportaciones didácticas* (2020a), *Improvisación y creatividad en la pedagogía musical: concreción en el acompañamiento de danza* (2020b) y *Modalidades de formación y estudios publicados sobre acompañamiento y música de danza* (2020c).

En 2011 se publica un artículo en España, pero basándose en una investigación realizada en México, de Lucía Herrera e Ileana Guillermina Gómez: *Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico* (Herrera y Gómez, 2011).

También en este mismo año aparece *La relación entre la música de la clase de ballet y los ejercicios de barra* de María Jesús Abellán (2011).

Y también en 2011, se edita otro de los pocos libros que abordan la temática, es la obra de Carmelo Pueyo: *Música en danza. Manual de música aplicada a la danza académica*.

En 2014 aparece el Trabajo Fin de Máster de Christian Pérez-Chirinos (2014a), *El acompañamiento musical en la clase de danza académica. Un experimento con profesores y estudiantes de danza*, participando en la obra conjunta *La Investigación en Danza en España 2014* con su capítulo *La improvisación musical en la clase de danza académica* (2014b).

También en 2014, defiende su Trabajo Fin de Máster, Lorena Corredor (2014): *La comunicación entre el profesor de danza y el pianista acompañante. Propuesta de guía para el acompañamiento musical*.

En 2016, Marina Lozano Lax, en el contexto de una ponencia en el *Museo del Prado*, realiza una comparativa entre los cuadros del citado museo y la gestualidad en la danza.

La segunda Tesis Doctoral defendida en España enfocada al acompañamiento del *ballet* es el trabajo de Juan Antonio Mata (2017), actual pianista del *Ballet Nacional de España*, y con el título *Análisis, estudio y propuesta musical para la danza*.

En 2017 hay que destacar las aportaciones de una alumna de Enseñanzas Superiores de Música en la especialidad de Piano, María Rodríguez Calero (2017), quien presenta su Trabajo Final de Estudios en el Conservatorio Superior de Música *Rafael Orozco* de Córdoba titulado *El acompañamiento pianístico en la danza estilizada: el repertorio español como recurso*, y esto demuestra el interés que, poco a poco, va adquiriendo la disciplina por pianistas que aún estaban en su etapa formativa.

María Ángeles Santamaría, catedrática y profesora de Danza Española del Conservatorio Profesional de Danza *Teresa Souan Bernal* de Murcia, y la doctora Alicia Santamaría, profesora de Danza Clásica del Conservatorio Profesional de Danza *José Antonio Ruíz* de Albacete, publican en 2018: *El pianista acompañante de danza: estudio aproximativo a su situación actual* (Santamaría y Santamaría, 2018).

También en 2018, Irene Fernández España defiende su Trabajo Fin de Máster en la Universidad de Jaén, *La Escuela Bolera a través del Vito. Una investigación artística del proceso creativo a partir de la tradición* (2018a), trabajo en el que se basará para una publicación homónima en la obra colectiva *Arte e investigación multidisciplinar* (2018b).

Enrique Díaz Medina, en 2018, también defiende su Trabajo Fin de Máster atendiendo a la especificidad de la Escuela Bolera: *Interpretación y creación en el acompañamiento pianístico de las variaciones de Escuela Bolera en las Enseñanzas Superiores*.

Referido al acompañamiento de la Danza Contemporánea, en 2019 aparece el Trabajo Fin de Máster de Manuel Ángel Muñoz García (2019): *El acompañamiento pianístico en la asignatura Técnicas de Danza Contemporánea en los conservatorios de danza de Andalucía: antecedentes y propuestas metodológicas*.

Hayda García Molero destaca por su Tesis Doctoral *La competencia docente “tiempo” en la clase de danza clásica. Variabilidad en relación con el soporte empleado* (2020), pero previamente publica, junto a José Carlos Fernández y Óscar Romero, *La gestión del tiempo como competencia docente en la clase de danza clásica* (García Molero et al., 2019), y junto a José Carlos Fernández, *Observación sistemática de variables temporales e incidencia del soporte musical empleado en la clase de Danza Clásica* (García Molero y Fernández, 2020).

En 2021, de José Luis Chicano, y referido al acompañamiento de la Danza Española, aparece *El Piano en Danza Estilizada: Ritmos derivados del Flamenco* (2021a). Y de este mismo autor, el mismo año verá la luz *Piano para danza: metodología y desarrollo curricular* (2021b). Sus siguientes publicaciones serán: *Repertorio con piano para danza: Marco legislativo de la especialidad* (2022a), *Repertorio con piano para danza: Desarrollo curricular* (2022b), *Acompañamiento pianístico de danza: Competencias, propuesta metodológica y desarrollo curricular* (2023). Finalmente, en 2024 será depositada su Tesis Doctoral *El Piano en la Danza Española: Habilidades, Competencias y Metodología para el Acompañamiento Pianístico de la Danza Estilizada*, la primera que aborda la especificidad del acompañamiento pianístico de la Danza Española (2024a). De igual manera, y en el contexto del congreso *La Investigación en Danza*, realiza la ponencia *Piano para Danza Española*, recogido en el libro de actas del mismo (2024b). Y en 2025 tendrán lugar sus dos últimas publicaciones, un artículo referido al proceso de elaboración de variaciones destinadas al acompañamiento de Danza Clásica, *Piano para ballet: Cómo diseñar una variación* (2025a), y un libro de partituras, *Música para ballet: Partituras para el acompañamiento pianístico de la Danza Clásica* (2025b). Aún sin publicar, pero habiendo sido aceptadas por la editorial *Dos Acordes*, se encuentran en proceso de edición y maquetación otro libro de partituras, esta vez relativo al acompañamiento de Danza Española, *Música para Danza Española: Partituras para el acompañamiento pianístico de las clases de Escuela Bolera y Danza Estilizada*, y el primer método de

acompañamiento pianístico que aborda las tres disciplinas susceptibles de ser acompañadas en el marco normativo español, Danza Clásica, Danza Española y Danza Contemporánea: *Manual Aplicado de Acompañamiento Pianístico a la Danza: Danza Clásica, Danza Española, Danza Contemporánea*. Finalmente, y si bien a fecha de redacción de esta publicación aún no ha tenido lugar, sí es de reseñar la aceptación de su propuesta *Análisis de los elementos constitutivos de la música en el acompañamiento pianístico de danza* por el II Congreso Internacional SATMUS que tendrá lugar en Oviedo en Noviembre de 2025.

En 2024, Paz Sabater defiende también su Tesis Doctoral *El piano para la danza: Josu Gallastegui (1941)*, si bien anteriormente esta misma pianista había publicado un artículo en la revista de la *Vaganova Ballet Academy* de San Petersburgo: *Problem of training for ballet pianists: the chair of music at Vaganova Ballet Academy in St. Petersburg as an international referent* (2022).

Finalmente, las dos últimas publicaciones que se referenciarán en el marco español tuvieron lugar en el contexto del VIII Congreso Nacional y V Internacional *La Investigación en Danza*, realizado en Barcelona en noviembre de 2024: *Estudio sobre la relación entre el docente y el pianista de danza dentro de las clases de técnica de danza clásica* (Matabuena, 2024), y *A-tempo: ¿suspensión o desarticulación rítmica en el acompañamiento musical para la clase de danza clásica?* (Silva y Navarro, 2024).

Resulta cuanto menos curioso el hecho de que, si bien existe un flujo escaso pero constante de aportes a la literatura, dos de las cinco Tesis Doctorales que se han defendido en España, Sabater (2024) y Chicano (2024a), se han leído en los meses de abril y mayo del mismo año 2024, una en la Universidad de Granada y otra en la Universidad de Murcia. Una señal más de que afortunadamente la disciplina está siendo algo más tenida en cuenta.

En el contexto español eso es todo lo que hay referido específicamente al acompañamiento de la danza, pero sí es verdad que habría que poner en valor también las aportaciones de Luis Vallés, por un lado, y Estrella María Romero Arrabal, por otro, y referidas al acompañamiento pianístico en general.

La obra de Vallés es la siguiente: *El acompañamiento al piano* (2012a), *El acompañamiento al piano (II)* (2012b), *El acompañante al piano* (2013a), *El acompañamiento al piano (IV)* (2013b), *El acompañamiento al piano (V)* (2014), *El acompañamiento al piano (VI)* (Vallés y Peñalver, 2015), *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español*¹³ (2015a), *La situación del pianista acompañante en España. Un acercamiento a la realidad pedagógica y profesional y su figura en el mundo musical español* (2015b), *La transversalidad del acompañamiento al piano: ¿asignatura complementaria o formación necesaria?* (Vallés y Vernia, 2016), *El acompañamiento al piano (VII)* (Vallés y Peñalver, 2016).

Mientras que, por su parte, las contribuciones de Romero Arrabal parten de un artículo, *Investigando al/a la pianista acompañante* (2017a), y de su Tesis Doctoral, *Repensando la asignatura "Repertorio con pianista acompañante" para un conservatorio del siglo XXI* (2017b).

Publicaciones realizadas fuera de España

Uno de los primeros textos a los que se tiene acceso referido a la naturaleza de la investigación es un artículo del pianista chileno Daniel Quiroga (1959), publicado en la *Revista musical chilena* con el título *Los pianistas de nuestro ballet*.

Poco después se publica en Londres *Playing for dance* de Thackray (1963), una obra que, pese a su antigüedad, es de gran actualidad, realizando un enfoque muy interesante acerca de cómo se aborda la improvisación pianística de cara al acompañamiento de las clases.

En 1979, Gerald R. Lishka publica *A handbook for the ballet accompanist*.

Ya en la década de los ochenta, Wong (2011) cita una de las primeras Tesis Doctorales que ahondan en la materia, es *A Manual for the Novice Ballet Accompanist at United States International*

¹³ Tesis Doctoral.

University, Including Selected Music for a Complete Technique Class (Barre, Pointe and Center) de Joel Jacklich (1980).

En 1985 es Elizabeth Sawyer quien realiza su aportación con *Dance with the Music: the world of the ballet musician*.

También Wong (2011) cita en su Tesis Doctoral el trabajo de Suzanne Knosp (1988), *A Manual for the Beginning Ballet Accompanist*.

En 1989, y referenciada por Wong (2011), aparece una obra autoeditada de Laurence Galian, *The ballet accompanist's handbook*.

Y ya en la década de los noventa sale a escena la obra de Katherine Teck, una de las principales fuentes, y referencia obligada del acompañamiento de la danza: *Movement to Music: musicians in the dance studio* (1990), *International guild of musicians in dance conference* (1993), *Ear training for the body: a dancer's guide to Music* (1994a), *On a review of Movement to Music* (1994b), *First Conference of European Musicians in Dance* (1994c), *Making Music for Modern Dance: Collaboration in the formative years of a new American art* (2011).

Otra de las Tesis Doctorales que referencia Wong (2011) es la de Nancy E. MacLachlan (1998): *A ballet pianist's handbook*.

Con el cambio de siglo aparecerá el Trabajo Fin de Máster de Mariana Pamela Blair (2000) en la Universidad de Ohio: *Music for the ballet class: a theoretical approach to selecting and structuring music using pastiche arranging methods*.

Y al año aparecerá una de las obras cumbre de la disciplina, y de lectura obligada por todo acompañante, *Dance and Music: A guide to dance accompaniment for musicians and dance teachers* de la pianista norteamericana Harriet Cavalli (2001).

En 2003, de nuevo Wong (2011) cita la Tesis de Rebecca Gardner (2003), *Musical accompaniment for ballet class*.

En 2005, en el marco de la conferencia realizada en Londres bajo el nombre *Sound Moves. An International Conference on Music and Dance*, aparecen las aportaciones de Marian Smith (2005), *Counts and beats: moments in the dialogue between music and dance*, y las de Kyoko Murakami (2005), *Lost lyricism: the change in ballet class accompaniment*.

También en 2005, y referenciado por Tello (2020a) aparecen recomendaciones para los pianistas noveles en *Music Factsheets. Playing for ballet class* de Martin Cleave.

Al año siguiente, Chan Ji Kim (2006) presenta su Tesis Doctoral en la Universidad de Florida con la denominación *Composer and choreographer: a study of colaborative compositional process. The lotus flower, ballet music for chamber ensemble and two-channel audio*. Un artículo interesante que resalta la importancia del acompañamiento musical en vivo es *Classical ballet and music belong together: Liia Leetmaa (1924-2004) legacy* de Foming y Selke (2010).

En 2011 ahora sí que aparece la Tesis Doctoral de la pianista, afincada en Estados Unidos, Yee Sik Wong (2011), *The art of accompanying classical ballet technique clases*, obra muy importante de cara a conocer el estado de la cuestión y el marco teórico de la disciplina en el ámbito anglosajón, fundamentalmente de cara a aquellos documentos que, por su antigüedad, no están digitalizados y no resultan de fácil acceso.

El mismo año, desde Australia vendrá la Tesis Final de Grado en la *Western Academy of Performing Arts* de Simon Frosi (2011): *The improvisation of structured keyboard accompaniments for the ballet class*.

Poco después Alejandro César Grosso Laguna (2013) defiende su Tesis Doctoral en la Universidad de Évora, en Portugal: *Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observados por un músico de danza*.

Tello (2020a) también destaca la aportación de Dana Renée Terres (2013) en su *Master of Music* en la Universidad de Florida: *Modern collaborations: Vivian fine's work with Doris Humphrey and Marta Graham*.

En el año 2014, será la pianista española Mariana Palacios Izaguirre quien presente su Trabajo Fin de Máster (*Degree Project, Master of Fine Arts in Music, Music Theory*), pero realizado en Gotemburgo (Suecia): *The piano music in the ballet class. How can the pianist “talk” to the dancers?*

Desde Bogotá, en Colombia, aparece el artículo *El piano en la clase de ballet* de Sergio Andrés Mauricio Gutiérrez (2015), y poco después, este mismo autor junto a Mónica Peña y Diego Lozano realizarán una peculiar propuesta bajo el título *La clase de Ballet a ritmo colombiano* (Peña et al., 2021).

No especifica del campo del acompañamiento de danza, pero sí muy interesante de cara al *piano colaborativo*, con breves puntualizaciones respecto a la danza, se sitúa *Propuesta curricular para la inclusión del piano acompañante como pregrado en música* de Nathaly Barreiro (2018).

Desde Italia, Barbara Cocconi (2019) publica su muy interesante obra *Quaderno del pianista “al ballo”*. *Appunti, materiali e idee per una metodologia dell’accompagnamento pianístico alla danza*. Y poco después, esta misma autora aborda la misma temática pero desde la perspectiva del bailarín, *Quaderno musicale del danzatore. Appunti e percorsi di teoria musicale con elementi di musica applicata alla danza* (2023).

En 2019 se encuentra otro artículo, muy centrado en la importancia de la improvisación, de Xin Li, *A study on application of piano impromptu accompaniment in dance performance*.

En la Universidad de Arizona, en Estados Unidos, se defenderá la Tesis Doctoral de Eleni Persefoni Stavrianou (2021): *Adapting piano music for ballet: Tchaikovsky’s children’s album, op.39*.

En el mismo año aparece otro artículo, “*The cycle of creativity*”: *a case study of the working relationship between a dance teacher and a dance musician in a ballet class* de Andrew Davidson (2021).

Finalmente, en el contexto del *Proyecto Curricular de Arte Danzario* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Colombia, aparecerá un nuevo documento, *Reflexiones a propósito del I encuentro internacional de pianistas acompañantes de danza clásica del PCAD* (Beltrán y Gaitán, 2022).

CONCLUSIONES

El acompañamiento pianístico de la danza es una competencia en sí misma. Se trata de un saber aplicado, porque lo que prima no es el *saber* sino el *saber hacer*. Sin embargo, para adquirir este conocimiento procedimental es necesario contar con unas mínimas bases teóricas en las que sustentar dicho conocimiento. Obviamente, para aprender a acompañar danza es necesario estar en contacto con ella y con bailarines y bailarinas, pero en un primer nivel iniciático sí se pueden adquirir los rudimentos del oficio a través de literatura. De hecho, es necesario tener un basamento teórico en primer lugar, para después aplicarlo. Toda práctica se basa en la teoría, y, por tanto, para acompañar danza hay que partir de un conocimiento previo de la misma.

Es por esto por lo que resulta fundamental tener muy claro dónde adquirir dicho conocimiento, saber acceder a él, saber qué es lo que hay escrito y conocer quiénes son los principales investigadores que han abordado el tema. Y esto se hace más acuciante a día de hoy; baste con echar la vista atrás para ver cómo ha evolucionado el estudio de la disciplina en los últimos años, y con la gran ventaja logística de tener un acceso mucho más asequible a dicha información. De hecho, hasta hace bien poco tiempo, las únicas publicaciones con las que se podía contar partían de un contexto anglosajón y con la dificultad añadida de acceder a ellas en la era pre-internet. No es que sea fácil investigar hoy día acerca de una temática tan carente de bibliografía específica, pero si se compara con el trabajo realizado por los primeros pioneros de la disciplina, que contaban con mucho menor acceso a la información, hoy esto puede parecer un juego de niños. Y es que, a esos pioneros, que investigaban con muchos menos recursos, son a quienes hoy hay que estar eternamente agradecidos. Son los que han hecho que este camino, en la actualidad, sea mucho más liviano. Es de ley darles las gracias a todos ellos.

Afortunadamente, aunque aún el caudal de producción es muy escaso, sí que se puede observar una cierta continuidad en la periodicidad de las publicaciones, algo que se ha visto acrecentado en los últimos años. De hecho, si bien los primeros escritos datan de los años 50 y 60 del pasado siglo XX, a lo largo de todos estos años sí que han ido apareciendo diferentes aportaciones,

fundamentalmente a partir de la década de los 90, que han ido delimitando unas primeras líneas maestras sobre las que basarse. En España, sin embargo, el interés por la materia no se ha hecho patente hasta ya entrado el siglo XXI, que es cuando aparecen las primeras publicaciones, en primera instancia con un marcado carácter pedagógico y a raíz de ellas ya con fines científicos. Y es que en la actualidad se percibe en el ambiente un mayor interés por la disciplina. Se percibe, pero también se contrasta esto con las propias publicaciones recientes. Cada vez son más los interesados en aprender a acompañar danza. Sea porque es una profesión con un interesante nicho de mercado, sea por una mayor facilidad de acceso a la información, o sea por las propias redes sociales que permiten que profesionales de muy diversas procedencias interactúen, estén en contacto y puedan compartir sus experiencias profesionales, el caso es que cada vez más el acompañamiento pianístico de la danza está más candente. Baste para ello ver el caso español, las Tesis Doctorales defendidas que abordan la temática, cronológicamente tienen una frecuencia bastante interesante: Tello (2015a), Mata (2017), García Molero (2020), Sabater (2024), Chicano (2024a). Y el hecho de que haya investigaciones de envergadura con una periodicidad tan breve, ya dice mucho de dicho interés. Restaría esta predisposición se haga extensible a las propias administraciones educativas y a los conservatorios de música, que son en última instancia los encargados de formar a los pianistas. Y solo así, a través una formación reglada y de calidad, será como la disciplina adquirirá la visibilidad y dignificación que se merece, y los conservatorios de danza podrán contar con pianistas lo suficientemente cualificados para el desempeño de su función.

REFERENCIAS

- Abellán, M.J. (2011). *La relación entre la música de la clase de ballet y los ejercicios de barra*. Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso.
- Aguado, S.
(2009a). *Arreglos de piano para Danza. Volumen 1*. Real Musical.
(2009b). *Arreglos de piano para Danza. Volumen 2*. Real Musical.
- Barreiro, N. (2018). *Propuesta curricular para la inclusión del piano acompañante como pregrado en música*. Tesis de Grado. Universidad EAFIT.
- Beltrán, C.V. y Gaitán, M.L. (2022). Reflexiones a propósito del I encuentro internacional de pianistas acompañantes de danza clásica del PCAD. *Revista Variaciones 2(1)*, pp.70-89.
- Bernal, A.
(2009a). Estrategias del pianista acompañante en una clase de ballet en la barra. *Innovación y experiencias educativas*, n°20.
(2009b). Estrategias del pianista acompañante en una clase de ballet en el centro. *Innovación y experiencias educativas*, n°20.
- Blair, M.P. (2000). *Music for the ballet class: a theoretical approach to selecting and structuring music using pastiche arranging methods*. Thesis for the Degree of Master of Arts. The Ohio State University.
- Cavalli, H. (2001). *Dance and Music*. University Press of Florida.
- Chicano, J.L.
(2021a). El piano en Danza Estilizada: Ritmos derivados del Flamenco. *Danzaratte 14*, pp. 7-23.
(2021b). Piano para danza: Metodología y desarrollo curricular. *AV Notas 12*, pp. 34-52.
(2022a). Repertorio con piano para danza: Marco legislativo de la especialidad. *Danzaratte 15*, pp. 19-29.
(2022b). Repertorio con piano para danza: Desarrollo curricular. En Bermúdez, M., Vadillo, M.L. y Casares, E. (coords.), *Humanismo poliédrico. Nuevas apuestas de estética, arte, género y ciencias sociales* (pp.608-627). Dykinson.
(2023). Acompañamiento pianístico de danza: Competencias, propuesta metodológica y desarrollo curricular. En Vernía, A.M. (coord.), *Educación, investigación y formación musical:*

- Miradas, experiencias y reflexiones desde los diferentes ámbitos y niveles educativos* (pp. 165-171). Dykinson.
- (2024a). *El Piano en la Danza Española: Habilidades, Competencias y Metodología para el Acompañamiento Pianístico de la Danza Estilizada*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- (2024b). Piano para Danza Española. En Giménez-Morte, C., Martínez, M. y Soprano, V. (eds.), *La investigación en danza Barcelona 2024* (pp. 319-323). Mahali.
- (2025a). Piano para ballet: Cómo diseñar una variación. *Danzaratte* 18, pp.23-38.
- (2025b). *Música para ballet: Partituras para el acompañamiento pianístico de la Danza Clásica*. Dos Acordes.
- Cleave, M. (2005). *Music Factsheets. Playing for ballet class*. Royal Academy of Dance.
- Cocconi, B. (2019). *Quaderno del pianista «al ballo». Appunti, materiali e idee per una metodologia dell'accompagnamento pianistico alla danza*. Dantoni Edizioni e Musica.
- (2023). *Quaderno musicales del danzatore. Appunti e percorsi di teoria musicale con elementi di musica applicata alla danza*. Dantoni Edizioni e Musica.
- Corredor, L. (2014). *La comunicación entre el profesor de danza y el pianista acompañante. Propuesta de guía para el acompañamiento musical*. Trabajo Fin de Máster. Universitat Politècnica de València.
- Davidson, A. (2021). 'The cycle of creativity': a case study of the working relationship between a dance teacher and a dance musician in a ballet class. *Research in Dance Education*, pp.1-19.
- Díaz Medina, E. (2018). *Interpretación y creación en el acompañamiento pianístico de las variaciones de Escuela Bolera en las Enseñanzas Superiores*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Rey Juan Carlos.
- Fernández España, I. (2018a). *La Escuela Bolera a través del Vito. Una investigación artística del proceso creativo a partir de la tradición*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Jaén.
- (2018b). La escuela bolera a través del vito: una investigación artística del proceso creativo a partir de la tradición. En AAVV, *Arte e investigación multidisciplinar. Música y Educación*. AASA.
- Foming, Ü. y Selke, T. (2010). Classical ballet and music belong together: Liia Leetmaa (1924-2004) legacy. *Problems in Music Pedagogy*, V.6, pp. 75-84.
- Frosi, S. (2011). *The improvisation of structured keyboard accompaniments for the ballet class*. Thesis for the degree of Bachelor of Music Honours. Western Australian Academy of Performing Arts. Edith Cowen University.
- García Molero, H. (2020). *La competencia docente "tiempo" en la clase de Danza Clásica. Variabilidad en relación con el soporte musical empleado*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- García Molero, H. y Fernández, J.C. (2020). Observación sistemática de variables temporales e incidencia del soporte musical utilizado en la clase de Danza Clásica. En Díaz, A.M., Alonso, J.M. y Llorens, J.B. (coords.), *Comunicar en Danza* (pp. 271-288). Editorial Libargo.
- García Molero, H., Fernández, J.C. y Romero, O. (2019). La gestión del tiempo como competencia docente en la clase de danza clásica. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, n°25, pp. 1-16.
- Gardner, R. (2003). *Musical accompaniment for ballet class*. MA Thesis. Hampshire College.
- Grosso Laguna, A.C. (2013). *Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observadas por un músico de danza*. Tesis Doctoral. Universidad de Évora.
- Gutiérrez, S.A.M. (2015). El piano en la clase de ballet. *Variaciones vol.3, n°1*, pp. 14-16.
- Herrera, L. y Gómez, I.G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Publicaciones*, n°41, pp. 85-104.
- Jacklich, J. (1980). *A manual for the novice ballet accompanist*. MFA Thesis. United States International University.

- Kim, C.J. (2006). *Composer and choreographer: a study of collaborative compositional process. The lotus flower, ballet music for chamber ensemble and two-channel audio*. Tesis doctoral. University of Florida.
- Knosp, S. (1988). *A manual for beginning ballet accompanist*. DMA dissertation. University of Iowa.
- Li, X. (2019). A study on application of piano impromptu accompaniment in dance performance. *6th Asia-Pacific Conference on Social Sciences, Humanities*, pp.620-623.
- Lishka, G.R. (1979). *A handbook for the ballet accompanist*. Indiana University Press.
- López, A.
(2008). El pianista acompañante en la clase de danza: problemática actual. Ventajas de la utilización de los recursos creativos. En AAVV, *Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical*, (pp. 170-176). CEIMUS.
(2009). *La improvisación pianística aplicada al acompañamiento de danza*. CRIF Las Acacias.
- Lozano Lax, M. (2016). Imagen, gestualidad y mimesis musical. Una introducción al acompañamiento pianístico de la danza. *IV Encuentro entre el profesorado*.
- MacLachlan, N.E. (1998). *A ballet pianist's handbook*. MA Thesis. George Mason University.
- Mata, J.A. (2017). *Análisis, estudio y propuesta musical para la danza*. Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos.
- Matabuena, Á. (2024). Estudio sobre la relación entre el docente y el pianista de danza dentro de las clases de técnica de danza clásica. En Giménez-Morte, C., Martínez, M. y Soprano, V. (eds.), *La investigación en danza Barcelona 2024* (pp. 307-311). Mahali.
- Moreno, M.D.
(2005a). Importancia de la música en la expresión artística de la danza. *Revista de música culta Filomúsica*, n°70.
(2005b). La música y la danza disciplinas convergentes: elementos comunes. *Revista de música culta Filomúsica*, n°70.
- Murakami, K. (2005). Lost lyricism: the change in ballet class accompaniment. *Sound Moves. An international conference on music and dance 2005*, pp. 152-159.
- Muñoz García, M.Á. (2019). *El acompañamiento pianístico en la asignatura Técnicas de Danza Contemporánea en los conservatorios de danza de Andalucía: antecedentes y propuestas metodológicas*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Internacional de Andalucía.
- Palacios Izaguirre, M. (2014). *The Piano Music in the Ballet Class. How can the pianist "talk" to the dancers?* Degree Project Master of Fine Arts in Music, Music Theory. University of Gothenburg.
- de Paz, A. (2008). *Improvisación pianística aplicada al acompañamiento de danza*. Enclave Creativa.
- Peña, M., Gutiérrez, A. y Lozano, D. (2021). *La clase de Ballet a ritmo colombiano*. Editorial UD.
- Pérez-Chirinos, C.
(2014a). *El acompañamiento musical en la clase de danza académica. Un experimento con profesores y estudiantes de danza*. Trabajo Fin de Máster. Universitat Politècnica de València.
(2014b). La improvisación musical en la clase de danza académica. En AAVV, *La Investigación en Danza en España 2014* (pp. 369-378). Ediciones Mahali.
- Pueyo, C. (2011). *Música en danza*. Prames.
- Quiroga, D. (1959). Los pianistas de nuestro ballet. *Revista musical chilena*, XIII/65, pp. 8-18.
- del Río, M.C. (2022). *Estudio de las condiciones de trabajo en Conservatorios Profesionales de Danza*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.
- Rodríguez Calero, M. (2017). *El acompañamiento pianístico en la danza estilizada: el repertorio español como recurso*. Trabajo Fin de Estudios. Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba.
- Romero Arrabal, E.M.
(2017a) Investigando al/a la pianista acompañante. *Tercio creciente*, n°11, pp. 93-106.

- (2017b). *Repensando la asignatura “Repertorio con pianista acompañante” para un conservatorio del siglo XXI*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.
- Sabater, P. (2022). Problem of training for ballet pianists: the chair of music at Vaganova Ballet Academy in St. Petersburg as an international referent. *Bulletin of Vaganova Ballet Academy*, n°2, pp. 38-49.
- (2024). *El piano para la danza: Josu Gallastegui (1941)*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Santamaría, A. y Santamaría, M.Á. (2018). El pianista acompañante de danza: estudio aproximativo a su situación actual. En AAVV, *Actas del V Congreso Educación e Investigación Musical* (pp. 158-171). CEIMUS.
- Sawyer, E. (1985). *Dance with the music: the world of the ballet musician*. Cambridge University Press.
- Silva, C. y Navarro, A. (2024). A-tempo: ¿suspensión o desarticulación rítmica en el acompañamiento musical para la clase de danza clásica? En Giménez-Morte, C., Martínez, M. y Soprano, V. (eds.), *La investigación en danza Barcelona 2024* (pp. 301-305). Mahali.
- Sirera, B. y Sirera, M. (2009). *El piano en la danza. Investigación musicológica*. Editorial Alpuerto.
- Sirera, B., Sirera, M. y González, A. (2011). *El piano en la danza española. Investigación musicológica*. Editorial Alpuerto.
- Smith, M. (2005). Counts and beats: moments in the dialogue between music and dance. *Sound Moves. An international conference on music and dance 2005*. pp. 176-186.
- Stavrianou, E.P. (2021). *Adapting piano music for ballet: Tchaikovsky’s children’s album, op.39*. Doctoral Dissertation. University of Arizona.
- Teck, K. (1990). *Movement to music: musicians in the dance studio*. Greenwood Press.
- (1993). International guild of musicians in dance conference. *Dance Research Journal*, V.25, n°2, pp. 55-56.
- (1994a). *Ear Training for the Body: A Dancer’s Guide to Music*. Princeton Book Co
- (1994b). On a review of Movement to Music. *Dance Research Journal*, V.26, n°1, p. 59.
- (1994c). First Conference of European Musicians in Dance. *Dance Research Journal*, V. 26, n°1, p. 54.
- (2011). *Making Music for Modern Dance: Collaboration in the formative years of a new American art*. Oxford University Press.
- Tello, I. (2010a). La improvisación. Recurso creativo necesario para el acompañamiento pianístico de la danza. En AAVV, *La investigación en danza en España 2010* (pp. 255-274). Ediciones Mahali.
- (2010b). The pianistic accompaniment for the dance. Necessity of a specific study. En AAVV, *XXVIII Congreso Mundial de Investigación de la Danza*.
- (2012a). Acompañamiento pianístico para la danza en España: situación actual e implicaciones educativas. En AAVV, *Actas del I Encontro Ibero-Americano de jovens musicólogos* (pp. 482-495).
- (2012b). Formación del pianista acompañante. Importancia para el desempeño de su función en los conservatorios de danza. En AAVV, *Actas del II Congreso Educación e Investigación Musical* (pp. 463-470). CEIMUS.
- (2012c). Acompañamiento a la Danza. Propuesta metodológica implementada en el Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba. En AAVV, *La Investigación en Danza en España 2012* (pp. 311-318). Ediciones Mahali.
- (2014). Acompañamiento a la danza y al teatro musical. Asignatura implementada en el Conservatorio Superior de Música de Sevilla: análisis y propuesta didáctica. En AAVV, *La Investigación en Danza en España 2014* (pp. 511-520). Ediciones Mahali.

- (2015a). *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- (2015b). El piano en la danza: la improvisación como recurso de acompañamiento. En AAVV, *IV Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación*.
- (2016a). Improvisación y repertorio con piano para danza. En AAVV, *Actas del IV Congreso Educación e Investigación Musical* (pp. 36-44). CEIMUS.
- (2016b). Acompañamiento pianístico para danza en los conservatorios de música españoles y normativa aplicable. *Música*, n°23, pp. 181-192.
- (2016c). Panorama pedagógico internacional del acompañamiento con piano para danza: revisión de los planes de estudios superiores de música fuera de España. En AAVV, *La Investigación en Danza en España 2016* (pp. 297-304). Ediciones Mahali.
- (2016d). Acompañamiento pianístico y música para danza: estado de la cuestión y aportaciones pedagógicas. En AAVV, *V Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación*.
- (2017a). Creatividad e improvisación en el acompañamiento de danza: Propuesta didáctica para battement tendu. *AV Notas*, n°3, pp. 26-35.
- (2017b). El acompañamiento pianístico de la danza: La improvisación como recurso creativo. *Revista de musicología*, V.40, n°1, pp. 332-340.
- (2018a). Acompañamiento pianístico y música para danza: estado de la cuestión y aportaciones pedagógicas. En Díaz, A.M., Calvo, A. y Pedrero, C. (coords.), *Danza, investigación y educación. Danza e ideología(s)* (pp. 57-77). Editorial Libargo.
- (2018b). El piano en la danza: la improvisación como recurso de acompañamiento. En Díaz, A.M., Ordóñez, P., Sedeño, A.M. y Vicente, G. (coords.), *Danza, Investigación y Educación: experiencias interdisciplinares con música, literatura y teatro* (pp. 423-434). Editorial Libargo.
- (2020a). Acompañamiento de danza y enseñanza musical en los conservatorios de danza: investigaciones, publicaciones y aportaciones didácticas. *AV Notas*, n°9, pp. 38-58.
- (2020b). Improvisación y creatividad en la pedagogía musical: concreción en el acompañamiento de danza. *Diferencias*, n°6, pp. 151-171.
- (2020c). Modalidades de formación y estudios publicados sobre acompañamiento y música de danza. *Música*, n°27, pp. 127-148.
- Terres, D.R. (2013). *Modern collaborations: Vivian fine's work with Doris Humphrey and Marta Graham*. MM (Master of Music) Thesis. The Florida State University.
- Thackray, R.M. (1963). *Playing for dance*. Novello.
- Vallés, L.
- (2012a). El acompañamiento al piano. *Artseduca*, n°3, pp. 6-9.
- (2012b). El acompañamiento al piano (II). *Artseduca*, n°3, pp. 18-29.
- (2013a). El acompañante al piano. *Artseduca*, n°4, pp. 16-31.
- (2013b). El acompañamiento al piano (IV). *Artseduca*, n°6, pp. 20-39.
- (2014). El acompañamiento al piano (V). *Artseduca*, n°8, pp. 24-60.
- (2015a). *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español*. Tesis Doctoral. Universidad Jaume I de Castellón.
- (2015b). La situación del pianista acompañante en España. Un acercamiento a la realidad pedagógica y profesional de su figura en el mundo musical español. *Fórum de Recerca*, n°20, pp. 287-304.
- Vallés, L. y Peñalver, J.M.
- (2015). El acompañamiento al piano (VI). *Artseduca*, n°12, pp. 26-47.
- (2016). El acompañamiento al piano (VII). *Artseduca*, n°13, pp. 8-38.

- Vallés, L. y Vernía, A.M. (2016). La transversalidad del acompañamiento al piano: ¿signatura complementaria o formación necesaria? *Artseduca*, n°13, pp. 100-113.
- Wong, Y.S. (2011). *The art of accompanying classical ballet technique classes*. DMA (Doctor of Musical Arts) thesis. The University of Iowa.

FORMAS DE UNA CANCIÓN, ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN MUSICAL Y DE ARREGLO

SONG FORMS, MUSICAL PRODUCTION AND ARRANGEMENT STRATEGY

Daniel Fernando Orejuela Flores
<https://orcid.org/0009-0002-0243-717X>
Universidad de las Artes, Ecuador

RESUMEN

El presente artículo pretende ofrecer a productores, arreglistas musicales e investigadores académicos una metodología para el análisis de la estructura de una canción, estableciendo así estrategias de producción y arreglo musical para cada una de sus secciones, a través del análisis de una producción real. Se presenta el demo original de la canción, así como el tema producido y arreglado en partitura y formato de audio. En conclusión, se establece que la aplicación de recetas o fórmulas de éxito a todas las producciones o arreglos musicales resulta ineficaz sin un previo análisis de la composición original, la identidad artística y la funcionalidad de la producción musical.

Palabras Clave: producción musical, formas de una canción, arreglo musical, Latin Pop, identidad artística

ABSTRACT

This article aims to offer producers, musical arrangers and academic researchers a methodology for the analysis of the structure of a song, thus establishing musical production and arrangement strategies for each of its sections. Through the analysis of a real production, the original demo of the song is presented, as well as the theme produced and arranged in score and audio format. In conclusion, it is established that the application of recipes or formulas of success to all musical productions or arrangements is ineffective without a prior analysis of the original composition, the artistic identity and the functionality of the musical production.

Keywords: music production, forms of a song, musical arrangement, Latin Pop, artistic identity

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo examina el reto que representa para los productores y arreglistas musicales la formulación de una estrategia de producción definida a partir del demo de una canción. Este aspecto, considerado crítico por el autor en su experiencia profesional y docente, se presenta como un elemento fundamental en el proceso de producción musical.

Si bien la literatura existente sobre producción musical es extensa, la aplicación de metodologías estructuradas para el análisis formal de una canción con el propósito de optimizar su arreglo y producción representa un campo que demanda una mayor exploración académica.

Al trabajar con la composición de un tercero, es fundamental considerar tres factores cruciales: derechos de autor, identidad artística e identidad de la composición. Sin importar el género musical en el que nos desempeñemos, es fundamental respetar la melodía y la letra de una composición musical, para evitar posibles vulneraciones a los derechos de autor. La identidad artística constituirá siempre nuestro referente al momento de seleccionar el lenguaje armónico, melódico y rítmico, entre otros elementos. Esta selección se realizará siempre con la identidad de la composición como prioridad, evitando así cualquier alteración de su esencia.

En consideración a lo anterior, resulta fundamental establecer un punto de llegada claro. No es recomendable, ni siquiera factible, iniciar la composición del arreglo musical, o peor aún, proceder a la grabación, sin una definición precisa de los elementos que se incorporarán durante el proceso.

El objetivo primordial es minimizar la influencia de factores aleatorios o imprevistos en el proceso de producción. Un productor musical principiante podría albergar la expectativa de que la fortuna contribuya a resultados favorables; sin embargo, la verdadera esencia reside en la reducción progresiva de la dependencia de la suerte con cada producción. Se busca que los resultados sean consecuencia directa de decisiones informadas, en lugar de depender de la suerte o de decisiones reactivas implementadas para corregir eventuales deficiencias.

El presente artículo se organiza en las siguientes secciones: en primer lugar, se examina la relevancia de definir un punto de arribo en el proceso de producción musical; en segundo lugar, se realiza un análisis exhaustivo del demo de la canción original; y, en tercer lugar, se detallan las estrategias de arreglo implementadas en la introducción, el puente, las estrofas, los coros, los precoros, la sustitución del rap por un mambo, el solo de saxofón y la conclusión.

2. MARCO TEÓRICO

El presente estudio se fundamenta en la integración de la teoría de la forma musical, la psicología de la percepción aplicada a la atención del oyente y los principios técnicos del arreglo y la producción discográfica.

La Forma Musical como estructura narrativa

La forma musical no se limita a una organización técnica de secciones; funciona como el esqueleto narrativo que permite la transmisión del mensaje artístico (Middleton, 1990). En la música popular contemporánea, secciones como la **introducción**, el **puente**, el **coro** y el **precoro** cumplen funciones psicopedagógicas y estéticas específicas.

Percepción y gestión de la atención

Un pilar central de esta metodología es el análisis de la **línea de atención del oyente**. Desde una perspectiva estética, la producción musical busca minimizar la repetitividad estructural que degrada el impacto sonoro.

El productor interviene para contrarrestar las debilidades del demo original y asegurar un flujo de atención ascendente o sostenido mediante el uso de recursos técnicos y creativos (Moorefield, 2005).

Identidad Artística y de la Composición

Como se ha comentado, el proceso de producción debe regirse por tres factores críticos: **derechos de autor, identidad artística e identidad de la composición (Frith, 1996):**

- **Identidad Artística:** Funciona como el referente para seleccionar el lenguaje armónico, melódico y rítmico adecuado para el intérprete.
- **Identidad de la Composición:** Exige el respeto a la esencia de la melodía y letra originales, evitando que la intervención del productor desvirtúe la obra.

Estrategia de Arreglo y Producción Informada

Frente a la dependencia de factores fortuitos, se propone una metodología basada en **decisiones informadas** y una planificación rigurosa. Esto implica que la selección de la instrumentación y la escritura de partituras deben ser consecuencia de una estrategia de producción previamente definida, orientada a un público objetivo y una funcionalidad específica (comercial, artística o documental) (Moylan, 2015).

3. DESARROLLO

3.1. Estableciendo el punto de llegada

Para ilustrar este concepto, consideremos una analogía: si planificamos un viaje a Quito y, en cambio, llegamos a Lima, es evidente que nuestros planes no se concretaron como se esperaba. El factor de imprevisibilidad juega un papel significativo en este escenario.

Es fundamental reconocer que este factor de imprevisibilidad siempre estará presente. En la producción musical, como en cualquier otra actividad, los imprevistos son inevitables. En numerosas ocasiones, tendremos que recurrir a nuestra capacidad de improvisación. Como bien lo expresó un colega mexicano: “si no hay pan, buenas son las tortillas”. Sin embargo, es crucial diferenciar entre la ausencia de un plan, una estrategia y un objetivo claro, y la necesidad de desviarse temporalmente para superar un obstáculo, para luego retomar el camino establecido hacia la meta.

Retomando la analogía del viaje, si planificamos llegar a Quito desde Guayaquil y, en cambio, llegamos a Latacunga, es indicativo de que cometimos un error. No obstante, esto no significa que hayamos fracasado; simplemente nos encontramos en una etapa intermedia del viaje, pero avanzamos en la dirección correcta. En este caso, el factor de imprevisibilidad es considerablemente menor.

3.2. Analizando el demo de la canción original

La escucha atenta y humilde de la idea original es fundamental (Tagg, 2012) Es imperativo percibirla en su esencia, sin proyectar nuestras propias expectativas. Debemos desarrollar la capacidad de escuchar con la perspicacia de quien descifra entre líneas, sin limitarnos a recetas o estrategias previas. Como el arquitecto que visualiza la edificación aún inexistente en el terreno baldío, debemos prever el producto final antes de trazar la primera línea en el plano. Sin embargo, se pueden incurrir en numerosos errores si no se realiza un análisis exhaustivo del terreno, si no se atienden las necesidades y preferencias del público objetivo, o si se mantiene una visión rígida que se desea plasmar en la producción musical sin considerar la identidad del artista y la composición.

Antes de escuchar el demo de una canción, que posteriormente será arreglada y producida musicalmente, es fundamental cuestionarse: ¿Cuál es el propósito de esta creación? ¿A quién está dirigida? El análisis de la identidad artística proporciona numerosas respuestas incluso antes de escuchar el demo (Negus, 1996). La composición para una banda de rock difiere significativamente de la composición para un artista de salsa. Asimismo, el lenguaje armónico, melódico, rítmico y lírico empleado para los baby boomers europeos no es el mismo que el utilizado para la generación Z latinoamericana. En cuanto al propósito, la funcionalidad de la música para una producción cinematográfica es muy distinta a la de una producción discográfica destinada a la carrera artística de un individuo. La producción musical puede tener fines comerciales, documentales, netamente artísticos, entre otros.

Es fundamental mantener la atención plena y evitar distracciones, lo cual puede resultar desafiante al escuchar música. En el contexto de un demo musical, el enfoque debe ser exclusivamente en la canción en sí, sin considerar al artista, la mezcla, la interpretación, el sonido, los parámetros técnicos, la composición o cualquier otro elemento. Al escuchar un demo, se debe identificar intuitivamente su estructura. El propósito es evaluar las fortalezas y debilidades de la composición, así como visualizar al artista seleccionado interpretándola. Para ejemplificar la aplicación de esta metodología, se presenta un caso de estudio relacionado con la producción musical del artista Elián, interpretando el tema del músico guayaquileño Fabricio Rodríguez

4. *ELIAN – TIEMPO AL TIEMPO*

Hace algunos años, realicé una producción musical para un artista ecuatoriano. Dicha producción nunca se publicó, lo que, en virtud de los derechos patrimoniales, me permite compartirla en la actualidad. Tras conocer más a fondo al artista, elaboré las siguientes observaciones con respecto a la personalidad artística que se pretendía desarrollar.

Elian posee una personalidad artística excepcional, caracterizada por un rango vocal y una técnica vocal de primer nivel. Demuestra una notable capacidad de improvisación y una afinación impecable. Si bien las letras de sus canciones no pueden ser excesivamente complejas, tampoco caen en la banalidad. Su lenguaje armónico y melódico es sofisticado, y su frase clave es “el poder de lo sencillo”.

Estilo musical: Latin Pop

Público objetivo: Latinos mayores de 30 años, no popular.

Con base en las consideraciones anteriores, se procedió a la audición de los demos de diversas composiciones musicales, con el fin de identificar elementos pertinentes para el análisis y que se alineen con la identidad del artista y los objetivos de producción establecidos¹.

¹ En el siguiente enlace se presenta el demo original de la composición de un colega guayaquileño, cuya aproximación conceptual resultó particularmente destacada en el contexto de este análisis: [No Hay Tiempo Demo](#)



Figura 1: Forma de la canción Tiempo al Tiempo de Fabricio Rodríguez. Elaboración propia

La representación visual presentada en la Figura 1 ilustra la estructura compositiva de la canción tal como fue percibida durante la audición. En mi práctica habitual, registro mis impresiones de manera horizontal, lo que facilita un análisis posterior centrado en los niveles de atención. A esta herramienta personal la he denominado “aburridómetro”.

Elaboro una gráfica que representa mi nivel de atención a lo largo de la obra. Si mi interés disminuye, la gráfica presenta una pendiente descendente; si algún elemento capta mi atención, la pendiente asciende. Este método me facilita la toma de decisiones estructurales, tales como la modificación de la duración de secciones específicas y la definición de estrategias de producción y arreglos.

Tras la aplicación del método del aburridómetro durante la escucha de este demo, el resultado obtenido se puede representar gráficamente de la siguiente manera.



Figura 2 Línea de atención del oyente sobre la canción “Tiempo al Tiempo”. Elaboración propia

Cabe destacar que la línea de referencia inicia a la mitad de la hoja, y la línea de cero se encuentra debajo de la misma. Si la línea cruza por debajo de cero, indica una pérdida total de atención. Este análisis resulta sumamente eficaz para identificar las fortalezas y debilidades de la composición.

En el contexto de la producción musical con fines discográficos, considero primordial mantener la atención del oyente. Desde una perspectiva estética, priorizo la economía de recursos sonoros y la claridad estructural, evitando densidades innecesarias o complejidades excesivas. Mi objetivo es generar impacto mediante elementos ligeros y sorprendentes, procurando que la intención artística y la intervención del productor permanezcan imperceptibles a la experiencia auditiva.

Al examinar la trayectoria de atención que delineé durante la escucha del tema, observo una tendencia marcadamente descendente, indicativa de una repetitividad estructural que disminuye el impacto musical y sonoro. Dos momentos particulares -la irrupción abrupta del segmento RAP y el uso de fade-out como cierre- interrumpen negativamente el flujo de atención, generando una experiencia perceptiva desfavorable.

A partir de este análisis exhaustivo de fortalezas y debilidades, se establece una línea objetivo con el propósito de mitigar los efectos limitantes inherentes a la composición. Esta línea propone una meta progresiva: abordar los puntos críticos para alcanzar un umbral sostenido de atención, y posteriormente, un punto de mayor intensidad perceptiva. En este contexto, la línea trazada se configura como una herramienta estratégica fundamental para orientar la toma de decisiones creativas en el ámbito de la producción musical

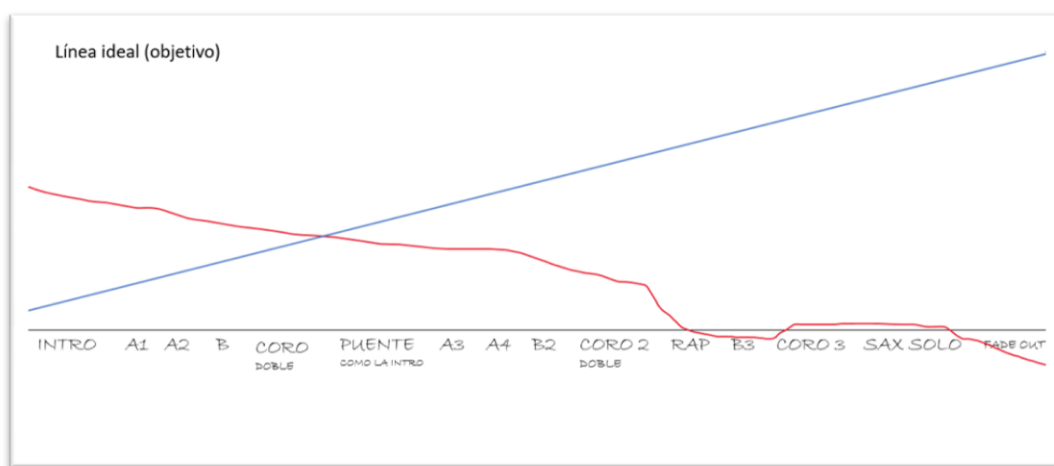


Figura 3: Línea objetivo sobre la canción “Tiempo al Tiempo”. Elaboración propia

Esta línea propone una meta progresiva: abordar los puntos críticos para alcanzar un umbral sostenido de atención, y posteriormente, un punto de mayor intensidad perceptiva. En este contexto, la línea trazada se configura como una herramienta estratégica fundamental para orientar la toma de decisiones creativas en el ámbito de la producción musical.

La comparación entre la línea de atención del demo original (roja), obtenida mediante análisis auditivo del tema, y la línea objetivo (azul), que define el nivel deseado de involucramiento perceptivo, proporciona una base sólida para la formulación de una estrategia de producción musical. Este enfoque dual permite la identificación precisa de áreas de intervención dentro de la estructura compositiva, facilitando la orientación del arreglo musical y la producción hacia una experiencia auditiva más eficaz, capaz de mantener y potenciar la atención del oyente a lo largo de la evolución sonora.

4.1. Intro y Puente

La introducción de un tema musical cumple una doble función esencial: Prepara al oyente para el universo sonoro que se desplegará y facilita la identificación inmediata del tema desde sus primeros

compases (Spicer, 2011). En términos generales, las introducciones eficaces se caracterizan por la simplicidad melódica y la potencia expresiva, lo cual permite un desarrollo posterior más significativo. Desde esta perspectiva, el uso de introducciones excesivamente complejas puede comprometer la progresión del arreglo y la producción musical al limitar su capacidad de expansión.

En el análisis de esta composición musical, se constata que la introducción y el puente exhiben una estructura armónica análoga, lo que sugiere una equivalencia funcional entre ambos. No obstante, el puente se caracteriza por una intensidad expresiva superior, desempeñando un rol crucial como nexo dinámico entre dos secciones principales del tema. Esta configuración plantea interrogantes relevantes acerca de la diferenciación estructural y el diseño narrativo del arreglo musical.

Es de suma importancia enfatizar que la selección de la instrumentación del arreglo se realizó con posterioridad a la formulación de la estrategia de producción, y la redacción de la partitura se llevó a cabo tras la confirmación de la participación de los músicos en el proyecto.

Esta secuencia de decisiones responde a la intención de minimizar el factor de improvisación fortuita, y asegurar una ejecución coherente con los objetivos estratégicos previamente establecidos.

El orden de estas decisiones favorece una planificación meticulosa y reduce la incertidumbre técnica y expresiva en el desarrollo del arreglo, permitiendo que los recursos musicales se alineen de manera efectiva con el propósito creativo delineado desde el inicio.

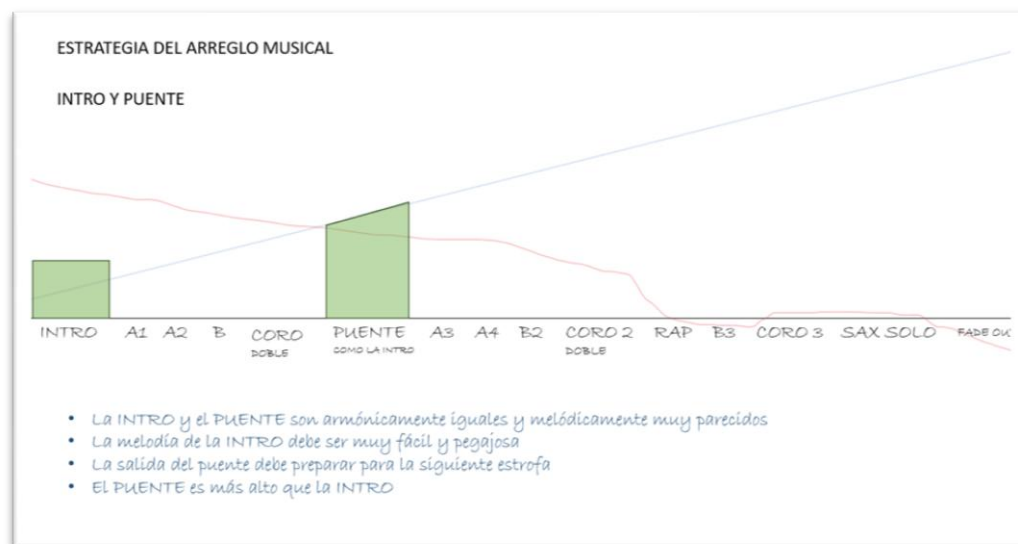


Figura 4 : Estrategia del arreglo musical de la intro y el puente. Elaboración propia

En el análisis de la versión original, se determina que la disminución en el nivel de atención se correlaciona directamente con la reiteración de la progresión armónica empleada en las estrofas. En consecuencia, se establece como objetivo la composición de una nueva melodía que conjuge potencia expresiva y simplicidad estructural, con el fin de revalorizar la sección sin comprometer su accesibilidad auditiva.

Tabla 1 Armonía original de la intro

C	%	Am	%
Dm	%	Fm	G7

La ausencia de una melodía definida en la introducción constituye un factor determinante en su limitada eficacia, desde una perspectiva crítica. La melodía desempeña un rol fundamental en la configuración de la identidad sonora del tema, y su omisión en esta sección compromete tanto el potencial de impacto inicial como el reconocimiento temprano del tema por parte del oyente. Esta carencia limita la expresividad de la introducción, reduciendo su capacidad de captar la atención y establecer un vínculo narrativo con el resto de la composición.

4.1.1. Arreglo musical de la intro

La introducción se construye a partir de dos ideas fundamentales: Una línea melódica muy sencilla con saltos de quinta que acentúan el sonido del re, nota que funciona como novena del acorde base y aporta un carácter de elegancia y expansión tímbrica; y una base de armónica sustentada en un acorde de Do mayor sin séptima, conformado como una triada con la novena como única adición.

Este acorde se mantiene durante los ocho compases de la introducción, permitiendo que la caída progresiva de la quinta hacia la tercera, en la armonía, genere una tensión gradual. Dicha tensión se articula mediante la interacción de la melodía con la armonía, produciendo un efecto de continuidad emocional que refuerza el impacto perceptivo del pasaje inicial.

Figura 5: Arreglo musical de la INTRO. Elaboración Propia

4.1.2. Análisis del arreglo musical del puente

El puente del arreglo retoma los elementos armónicos y melódicos presentados en la introducción, estableciendo una continuidad sonora que refuerza la coherencia interna del tema. La elección de enfatizar intervalos de segunda mayor entre el do (octava) y el re (novena) a través de la escritura para trombón y flauta aporta una textura tímbrica rica, caracterizada por un efecto de expansión vertical. El bajo contribuye a la articulación armónica mediante un pedal basado en enfatizar la novena del acorde, que se mantiene constante a lo largo de los cuatro compases de esta sección. La tensión se logra mediante la contraposición de una línea en movimiento y una estática. Este diseño genera un puente de carácter amplio y fluido, que cumple eficazmente su función de conectar dos secciones contrastantes del arreglo, sin perder la identidad estética ya establecida en la introducción.

The image displays a musical score for a section titled 'PUENTE', spanning measures 41 to 45. The score is arranged for a band with the following instruments: Fl. en Sol, Saxo T. en Sib, Tcb., Gt. Ac., Pn. E., Bajo E., and Batería. The key signature is one sharp (F#). The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like 'C' and 'C#'. The 'PUENTE' section is marked at measure 41. The score shows a progression of chords and melodic lines across the instruments, with the piano (Pn. E.) and bass (Bajo E.) parts featuring specific chordal structures like 'C A009' and 'C# A009'.

Figura 6: Arreglo musical del PUENTE. Elaboración propia

4.2. Estrofas o A

Las estrofas constituyen las secciones narrativas de la composición musical, encargadas de transmitir el mensaje principal y requiriendo un espacio adecuado para la letra (Brackett, 2000). Se considera que las estrofas poseen una tensión musical contenida que se libera en los coros. En esta composición en particular, las cuatro estrofas debían progresar en intensidad. Referencias como “Pedro Navaja” de Rubén Blades, donde cada estrofa incrementa la instrumentación y modula a un semitono superior, ejemplifican las posibilidades de intensificar la intención. Diversos elementos musicales pueden indicar un cambio de intención. En este caso, y considerando la personalidad artística de *Elían*, se recurrió no solo a la instrumentación, sino también al lenguaje armónico y melódico, así como al efecto de las rearmonizaciones. La Figura 7 presenta la estrategia de arreglo musical para las estrofas.

Con el fin de establecer una distinción coherente entre las cuatro estrofas, se implementaron no solo rearmonizaciones en determinadas secciones, sino también una modificación del ritmo armónico. Esta modificación se llevó a cabo preservando la funcionalidad de los acordes mediante la incorporación de notas de paso en el bajo y el empleo de inversiones. Adicionalmente, se

incluyeron especificaciones detalladas sobre la técnica de ejecución, a las cuales se dedicó una atención meticulosa durante el proceso de grabación en el estudio.

Tabla 2: Armonía original de las estrofas

C	%	Am	%
Dm	%	Fm	G7

Tabla 3: Armonía del arreglo de la sección A1

C add 9	%	Am 9	%
Dm	%	Fm6	G7

Tabla 4: Armonía del arreglo de la sección A2

C maj7	B m7b5	Am 9	Am/G
Fmaj7 (#11)	%	Fm6	G7



Figura 7: Estrategia de arreglo musical de las estrofas. Elaboración propia

En cuanto a la instrumentación, la flauta y el trombón permanecieron en silencio durante las dos primeras estrofas, a pesar de su disponibilidad. La percusión se limitó al acompañamiento con tablas (instrumento hindú) y el hi-hat en corcheas, emulando el sonido de maracas. Para lograr un balance en la imagen estéreo, se empleó un shaker en el lado opuesto al hi-hat. La guitarra acústica aparece en la segunda estrofa, evocando la melodía de la introducción. Con el fin de crear diferenciación y progresión entre las dos primeras estrofas, se incrementó el ritmo armónico en la segunda. Armónicamente, se incorporaron séptimas mayores y acordes con novena, otorgando un sonido más sofisticado y extendido al lenguaje armónico empleado. Las Tablas 5 y 6 presentan las armonías de los arreglos para las estrofas A3 y A4.

Tabla 5: Armonía del arreglo de la sección A3

Em7	%	D13	%
Dm7	%	Dm7b5	G7b13

Tabla 6: Armonía del arreglo de la sección A4

C maj7	B m7b5	Am 9	Am/G
Fmaj7 (#11)	%	Fm6	G7b9

En las estrofas finales, la instrumentación experimenta una expansión significativa. La sección rítmica se enriquece con la incorporación del ritmo de cáscara en el timbal, complementando la base rítmica establecida por la conga y el movimiento añadido por el bongó ad libitum. El piano proporciona un acompañamiento con mayor libertad melódica, contribuyendo a la complejidad de la textura sonora. En la cuarta y última estrofa, se introduce un dúo de trombón y guitarra, lo que además permite al flautista el tiempo necesario para efectuar un cambio de instrumento, pasando al saxofón.

4.3. Coros

Los coros, al igual que las introducciones, representan la esencia de la canción; sus melodías deben ser altamente memorables y de fácil interpretación (García, 2012). La simplicidad puede ser un vehículo para la creatividad, ya que la complejidad no es sinónimo de innovación. En muchas ocasiones, “menos es más”.

En el caso específico de esta canción, la melodía del coro resultaba sumamente efectiva y no se deseaba opacar con elementos adicionales. Sin embargo, era imperativo proporcionarle un acompañamiento sólido que permitiera resaltar su fuerza y cumplir su función. La Figura 8 detalla la estrategia de arreglo musical para los coros.

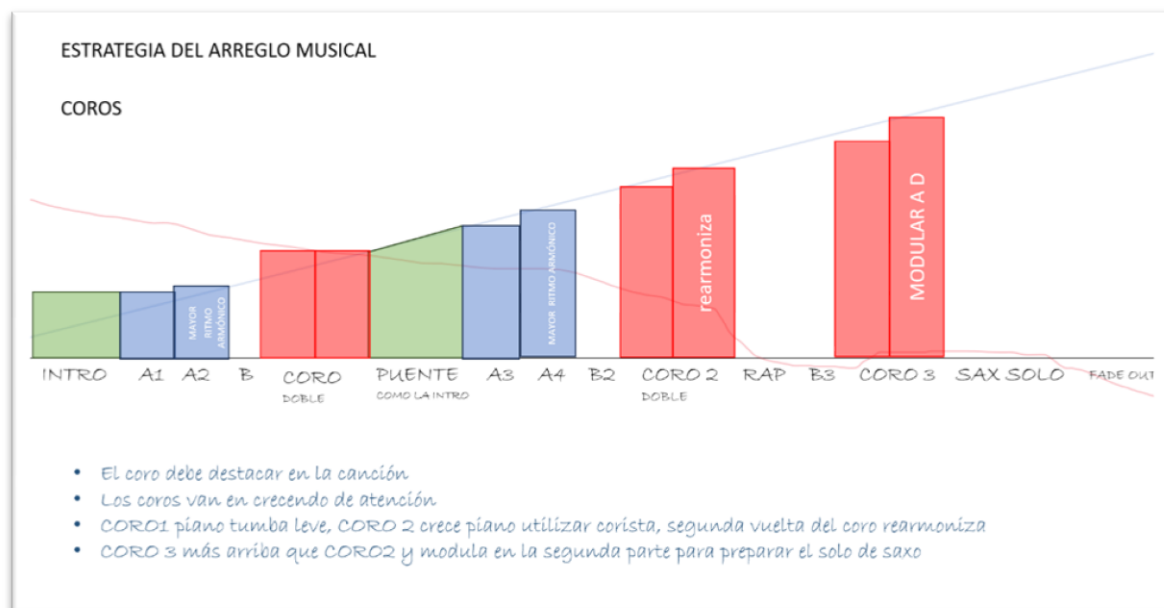


Figura 8: Estrategia arreglo musical COROS. Elaboración propia.

De manera similar a la construcción de las estrofas, fue imperativo desarrollar una estrategia meticulosa para la elaboración de los coros, con el objetivo de lograr un incremento progresivo en la intensidad. La mera adición de instrumentos y técnicas de ejecución, así como el incremento en la complejidad del lenguaje armónico, resultaron insuficientes para alcanzar este propósito. Una estrategia sumamente efectiva para la consecución de un crescendo de intensidad radica en la modulación a una tonalidad superior. En consecuencia, opté por implementar la modulación en el coro final. La modulación debía ejecutarse con elegancia y fluidez, garantizando una transición imperceptible a la nueva tonalidad.

Tabla 7: Armonía del arreglo en los coros (x2)

C add 9	%	Am 9	%
Dm	%	Fm6	G7

La sección rítmica establece el compás pop y la fusión. El redoblante se introduce acompañado de una contracampana, mientras que la campana se reserva para un desarrollo posterior. El bajo hace su primera aparición en el arreglo, extendiendo el registro grave y potenciando el impacto del coro. En cuanto a la instrumentación, se conserva la configuración original para asegurar la coherencia entre los dos primeros coros, reconociendo la importancia de la repetición en la memorabilidad. Respecto a la armonía, se presenta la idea original sin alteraciones en el primer coro.

Tabla 8: Armonía del arreglo en los coros 2

C add 9	%	Am 11	%
Dm	%	Fm6	G7b9
Am11	Ab7 (#11)	Gm11	Gb7 (#11)
F		Fm6	G7b9

Instrumentación: De manera similar al primer coro, la batería establece el ritmo característico del género pop. La conga se incorpora con un patrón rítmico que combina conga y tumba, mientras que se introduce una segunda voz.

Ritmo armónico: En esta composición, como en muchas otras, se emplean coros dobles, lo que implica la repetición del coro. El ritmo armónico se intensifica durante esta repetición.

Armonía: La rearmonización se lleva a cabo en la segunda repetición del coro. Se establece la tonalidad de Fa mayor (paralela mayor de Re menor) como punto de llegada, aproximándose de manera cromática. Partiendo de un La menor (paralela menor de Do mayor), se generan tensiones al buscar una nota común y un movimiento lógico entre las voces del acorde. La melodía permite esta rearmonización.

4.4. Precoros

Si bien el término “precoro” ha sido objeto de debate en el pasado, su denominación describe con precisión la funcionalidad de esta sección musical (con Apen y Frei-Hauenschild, 2012). El precoro tiene como objetivo primordial preparar la atención del oyente para la llegada del coro, actuando como un nexo entre la estrofa y el coro, un punto de máxima tensión antes de la culminación musical. Su función no se limita a la unión, sino que también implica la anticipación, garantizando que el coro no pase desapercibido, pero tampoco que su entrada sea abrupta o inesperada.

En términos armónicos, el precoro puede presentar diferencias con respecto a la estrofa y el coro, sin embargo, se mantiene dentro de los límites de la tonalidad principal. Es común observar precoros que transitan a la tonalidad relativa menor o a la subdominante de la tonalidad principal. En el arreglo de esta pieza, se procuró preservar ese carácter, pero, al igual que con las estrofas y el coro, se diseñó un aumento progresivo de la intensidad para diferenciar cada precoro, asegurando que todos fueran distintivos y ascendentes en intención. Esta sección ofrece un espacio propicio para la introducción de breaks rítmicos o stops, contribuyendo a la dinámica general de la composición.

Para lograr la sensación de anticipación en este precoro en particular, se inició en la tonalidad relativa menor y, en coherencia con la introducción, se incorporaron caídas de quintas en Do y el sonido de novenas. Otro elemento distintivo de la canción que se preservó fue la progresión de Fa menor 6 a Sol 7. Para realzar la armonía del Do con novena añadida (Cadd9) que descendía a Do bemol 5 (Cb5), se indicó al pianista ejecutar un fill, dejando el espacio adecuado en el arreglo de vientos.

La figura 9 ilustra el arreglo del precoro.

Figura 9: Arreglo musical del pre-coro

4.5. Reemplazo de Rap por Mambo

Si bien el rap constituye una forma de expresión artística poderosa y creativa para la transmisión de mensajes, en la canción analizada, la sección de rap no resultó funcional. Esta disfuncionalidad se atribuye a la ausencia de un texto relevante o un mensaje novedoso que comunicar, así como a su estilo, que evocaba arreglos musicales de las décadas de 1980 y 1990. El análisis de atención reveló que esta sección provocaba una caída abrupta y una pérdida total del interés del oyente.

Dado que la eliminación directa de la sección de rap no era factible, debido a la necesidad de un elemento instrumental que conectara dos coros con intensidad creciente, se hizo imperativo su reemplazo.



Figura 10: Estrategia arreglo musical RAP sustituido por MAMBO. Elaboración propia

4.6. El Mambo como elemento de transición

El término “mambo”, más allá de su connotación como género musical popularizado por Pérez Prado en la década de 1950, se emplea en el contexto de la salsa para designar una sección instrumental distintiva. En una sección mambo, cada instrumento ejecuta una melodía individual que, en conjunto, contribuye a la información armónica general. La introducción de los instrumentos y sus respectivas melodías se realiza de manera progresiva, frecuentemente en cada repetición, pudiendo variar el número de voces en contrapunto entre dos y seis. A juicio del autor, el mambo constituye el elemento de forma ideal para conectar dos coros, y, además, se integra de manera armónica dentro del estilo musical de la pieza.

4.7. Solo de saxofón y Final

La inclusión de un único instrumento solista al cierre de una composición musical se considera una práctica refinada para su conclusión. En este caso específico, la energía inherente al momento y las características tímbricas del saxofón lo convirtieron en el instrumento idóneo para el desarrollo del solo.

El solo de saxofón se desarrolla sobre la nueva tonalidad del tema, a la cual se modula previamente. Esta modulación, idealmente, debe ser imperceptible, por lo que se planifica meticulosamente antes de la entrada del solista, quien inicia su intervención en el nuevo tono de manera fluida y coherente

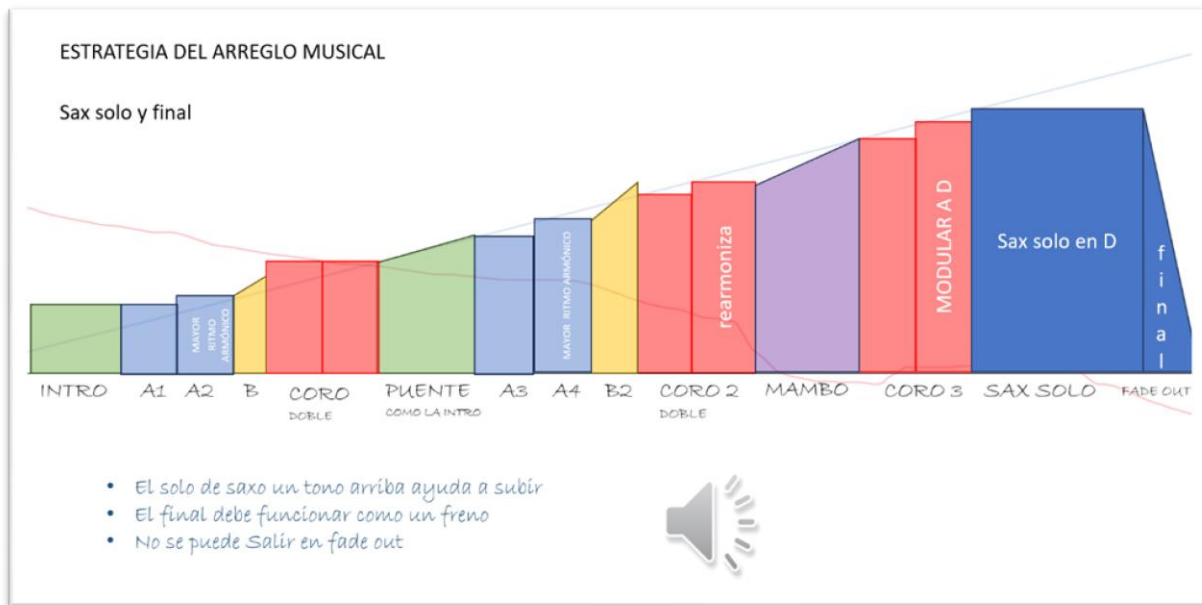


Figura 11: Estrategia arreglo SAX SOLO Y FINAL. Elaboración Propia

El autor, en general, evita la utilización de fade outs, a menos que estos aporten un valor estético o musical específico a la obra. El final óptimo de una composición musical debe actuar como un “freno armónico”, conduciendo la pieza hacia el silencio de manera concluyente y satisfactoria. La versión final del arreglo y la producción musical del tema, que no fue publicado comercialmente, se presenta como evidencia de los resultados previstos². ()

5. CONCLUSIONES

La metodología presentada en este artículo constituye una de las múltiples estrategias viables para la ejecución de una producción y arreglo musical. Si bien no todas las composiciones musicales comparten las mismas características, esta estrategia ha demostrado una eficacia sobresaliente en diversas producciones y géneros musicales.

La esencia del arreglo musical para una producción reside en un profundo respeto por la música, aunado a una audacia creativa. Esto implica una escucha minuciosa de la composición original, con el fin de identificar y realzar sus fortalezas, al tiempo que se abordan sus debilidades. Dicha aproximación solo es factible mediante un análisis riguroso, prescindiendo de “recetas” o fórmulas de éxito predefinidas. Las fórmulas pueden ser implementadas una vez que la estrategia ha sido establecida, pero el “remedio” no puede preceder al diagnóstico de las áreas que requieren mejora.

REFERENCIAS

- Middleton, R. (1990). Studying Popular Music Buckingham. Open University Press, 115-120.
 Moorefield, V. (2005) The Producer as Composer: Shaping the Sounds of Popular Music. Cambridge, MA: MIT Press, 45-47.

² Véase el [enlace al video del arreglo final](#)

- Frith, S. (1996). *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Oxford: Oxford University Press, 75-78.
- Moylan, W. (2015). *Understanding and Crafting the Mix: The Art of Recording*. Oxford: Focal Press, 12-15.
- Tagg, Ph. (2012). *Music's Meanings: a Modern Musicology for Non-musologists*. Nueva York: Mass Media Music Scholars' Press, 180-184.
- Negus, K. (1996). *Popular Music in Theory: An Introduction*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 136-140.
- Spicer, M. (2011). Keep Me Hanging On Pop Song Composition and the Politics of Form, en *The Ashgate Research Companion to Popular Music Analysis* ; 224-227.
- Brackett, B. (2000). *Interpreting Popular Music*. Berkeley: University of California Press, 154-158.
- Garcia, A.J.(2012). *The Secrets of Songwriting: Leading Methods and Strategies*. Miami: Music Business Press, 88-92.
- von Appen, R. Frei-Hauenschild, M. (2012). A/B/A/B/C/B: Sektionale Formen in der Pop- und Rockmusik, Samples. *Online-Publikationen der Gesellschaft für Populärmusikforschung*, no. 10 , 4-16.