



CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA

DEPARTAMENTO DE ARTE Y GESTIÓN CULTURAL

TRABAJO PRÁCTICO

**TALLER DE ADAPTACIONES DE MÚSICA TRADICIONAL
MEXICANA PARA PIANO A CUATRO MANOS**

PRESENTA

Oleg Zavala Sifuentes

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN ARTE

TUTOR

Dr. Juan Pablo Correa Ortega

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORAL

Dra. Antonina Dragan

Dra. Alejandra Saez

Aguascalientes, Ags., 8 de noviembre del 2025

CARTA DE VOTO APROBATORIO

DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTÍN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES
Y LA CULTURA
PRESENTE

Por medio del presente como **DIRECTOR** designado del estudiante **OLEG ZAVALA SIFUENTES** con ID **538802** quien realizó el trabajo práctico titulado: **TALLER DE ADAPTACIONES DE MÚSICA TRADICIONAL MEXICANA PARA PIANO A CUATRO MANOS**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 8 de noviembre del 2025.



Dr. Juan Pablo Correa Ortega
Director de trabajo práctico

c.c.p.- Oleg Zavala Sifuentes
c.c.p.- Coordinación de la Maestría en Arte

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión Integral.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DIO-SEE-FO-07
Actualización: 02
Emisión: 13/08/25

CARTA DE VOTO APROBATORIO

DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTÍN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES
Y LA CULTURA
P R E S E N T E

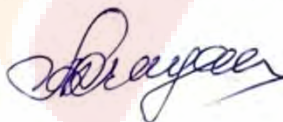
Por medio del presente como **ASESORA** designada del estudiante **OLEG ZAVALA SIFUENTES** con ID **538802** quien realizó el trabajo práctico titulado: **TALLER DE ADAPTACIONES DE MÚSICA TRADICIONAL MEXICANA PARA PIANO A CUATRO MANOS**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 9 de noviembre del 2025.



Dra. Antonina Dragan
Asesora de trabajo práctico

c.c.p.- Oleg Zavala Sifuentes

c.c.p.- Dr. Juan Pablo Correa Ortega – Coordinador de la Maestría en Arte

CARTA DE VOTO APROBATORIO

DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTÍN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES
Y LA CULTURA
PRESENTE

Por medio del presente como **ASESORA** designada del estudiante **OLEG ZAVALA SIFUENTES** con ID **538802** quien realizó el trabajo práctico titulado: **TALLER DE ADAPTACIONES DE MÚSICA TRADICIONAL MEXICANA PARA PIANO A CUATRO MANOS**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 9 de noviembre del 2025.



Dra. Alejandra Saez
Asesora de trabajo práctico

c.c.p.- Oleg Zavala Sifuentes
c.c.p.- Dr. Juan Pablo Correa Ortega – Coordinador de la Maestría en Arte



DICTAMEN DE LIBERACION ACADEMICA
PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación (dd/mm/aaaa): 11/11/2025

NOMBRE: OLEG ZAVALA SIFUENTES

ID 538802

PROGRAMA: Maestría en Arte

LGAC (del posgrado): Procesos de Educación Artística

MODALIDAD DEL PROYECTO DE GRADO: Tesis Tradicional () *Tesis por artículos científicos () **Tesis por Patente () Trabajo Práctico (x)

TÍTULO: TALLER DE ADAPTACIONES DE MÚSICA TRADICIONAL MEXICANA PARA PIANO A CUATRO MANOS

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):

Contribuye a la formación musical de estudiantes de piano de educación superior, a través de un taller fundamentado en metodologías de aprendizaje colaborativo que además promueve la difusión de la música tradicional mexicana.

INDICAR SEGÚN CORRESPONDA: SI, NO, NA (No Aplica)

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la Investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
El egresado cumple con lo siguiente:	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Posgrados
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc.)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial
SI	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario (En caso de que corresponda)
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU de la SECHTI actualizado
NA	Tiene el o los artículos aceptados o publicados y cumple con los requisitos institucionales (en caso de que proceda)
*En caso de Tesis por artículos científicos publicados (completar solo si la tesis fue por artículos)	
NA	Aceptación o Publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto según el nivel del programa
NA	El (la) estudiante es el primer autor(a)
NA	El (la) autor(a) de correspondencia es el Director (a) del Núcleo Académico
NA	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de Investigación.
NA	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
**En caso de Tesis por Patente	
NA	Cuenta con la evidencia de solicitud de patente en el Departamento de Investigación (anexarla al presente formato)

Con base en estos criterios, se autoriza continuar con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

SI x
No

Elaboró:

*NOMBRE Y FIRMA DEL(LA) CONSEJERO(A) SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCION:

FIRMAS

Dr. Armando Andrade Zamarripa

NOMBRE Y FIRMA DEL COORDINADOR DE POSGRADO:

Dr. Juan Pablo Correa Ortega

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Armando Andrade Zamarripa

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Dr. Blanca Elena Sanz Martín

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 24 Fracción V del Reglamento General de Posgrado, que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Proponer criterios y mecanismos de selección, permanencia, egreso y titulación de estudiantes para asegurar la eficiencia terminal y la titulación y el Art. 28 fracción IX, atender, asesorar y dar el seguimiento del estudiantado desde su ingreso hasta su titulación.

Agradecimientos

A la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes y al CONAHCyT por hacer posible el desarrollar mis estudios de posgrado.

A mi director de tesis, el Dr. Juan Pablo Correa Ortega, quien me acompañó y asesoró en el proceso de este trabajo práctico.

A mis asesoras de tesis:

- Dra. Antonina Dragan, con quien realicé mi estancia académica y por compartirme su notable calidad pianística, pedagógica y humana, la cual me ha impulsado a mejorar como pianista y músico profesional; así como por su interés en mi labor para difundir la música tradicional mexicana.
- Dra. Alejandra Saez, por sus valiosas observaciones.

A la Dra. Antonina Dragan, al Dr. Serguei Tibets y a la ME. Martha Paola Garay Mendoza de la Facultad de Música de la UANL, integrantes del Cuerpo Académico Educación para la Música, por organizar un recital el 28 de agosto del 2024, para culminar con éxito mi estancia académica en dicha institución.

Al Mtro. César Guzmán Portal, director del Departamento de Música de la UAA, por permitir la implementación de mi proyecto profesionalizante en la institución a su digno cargo.

A los talleristas, quienes siempre pusieron todo su empeño y dedicación en las sesiones del taller y que con su motivación me han enriquecido como guía y pedagogo.

Al Mtro. Jorge Covarrubias Robles, quien me brindó una base técnica pianística sólida durante los últimos cuatro años de mis estudios en la FMUV.

A los músicos tradicionales de México, quienes mantienen viva la esencia de los sonidos que conforman mis raíces como mexicano.

A mi madre y a mi hermana, mi total gratitud por apoyarme incondicionalmente, confiando siempre en mí y en las iniciativas de mis proyectos profesionales.

Índice

Índice de figuras.....	4
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción	7
Fundamentación teórico-metodológica.....	9
Justificación	10
Objetivos	10
Estructura.....	11
1. Método de análisis y adaptación del autor de géneros tradicionales para piano solo y a cuatro manos	12
1.1. Contexto de arreglos para piano.....	12
1.2. La elección de los géneros tradicionales y sugerencias de adaptación para piano del autor.....	14
1.2.1. Son abajeño – <i>Toro de once</i>	15
1.2.2. Son de mariachi – <i>Jarabe tapatío</i>	18
1.2.3. Son jarocho – <i>El siquisirí</i>	22
1.2.4. Huapango corrido – <i>Pelea de Gallos en San Marcos</i>	24
2. Fundamentación teórico-metodológica del taller.....	27
2.1. Aprendizaje colaborativo	27

2.2. Principios, roles y técnicas del aprendizaje colaborativo	29
2.3. Estudiantes como pares/socios.....	31
2.4. Beneficios de las modalidades colaborativas.....	33
2.5. Aprendizaje informal musical.....	33
3. Método	37
3.1. Participantes	37
3.2. Objetivos del taller	37
3.3. Planeación del taller	38
3.4. Estrategias de enseñanza.....	38
3.5. Recolección y análisis de datos.....	39
4. Resultados.....	41
4.1. Motivaciones.....	41
4.2. Experiencias colaborativas.....	44
4.3. Secuencia didáctica	47
4.4. Aprendizaje transversal.....	49
4.5. Recursos materiales.....	52
5. Discusión	54
6. Conclusiones	60
Referencias	63
Anexos	67

A. Partituras de adaptaciones	68
A.A. <i>Toro de once</i> (son abajeño)	68
A.B. <i>El siquisirí</i> (son jarocho)	71
B. Planeación y bitácoras del taller	79
B.A. Primera parte (son abajeño)	79
B.B. Segunda parte (son jarocho).....	94
C. Diario de campo del facilitador del taller	109
C.A. Primera parte (son abajeño)	109
C.B. Segunda parte (son jarocho).....	111
D. Ensayos previos a la presentación final (bitácoras y diario de campo facilitador)	
.....	116
E. Entrevistas	119
E.A. Entrevista a T2	119
E.B. Entrevista a T1	126

Índice de figuras

Figura 1. *Toro de once* - Son abajeño: Banda de viento metal 16

Figura 2. *Toro de once*: Piano solo 17

Figura 3. *Toro de once*: Piano a cuatro manos 18

Figura 4. *Jarabe tapatío*: Fragmento del *Son del atole* interpretado por mariachi..... 19

Figura 5. *Ecos de México* – Julio Ituarte: Fragmento del *Son del atole* 20

Figura 6. *Jarabe tapatío*: Fragmento del *Son del atole* 20

Figura 7. *Jarabe tapatío* – *Son del atole*: Piano solo 21

Figura 8. *Jarabe tapatío* – *Son del atole*: Piano a cuatro manos..... 21

Figura 9. *Costeña* – Eduardo H. Moncada..... 22

Figura 10. *El siquisirí* – Son jarocho 23

Figura 11. *El siquisirí*: Piano solo 23

Figura 12. *El siquisirí*: Piano a cuatro manos 24

Figura 13. *Pelea de Gallos en San Marcos*: Mariachi 25

Figura 14. *Pelea de Gallos en San Marcos*: Piano a cuatro manos 26

Figura 15. Resultados: Esquema de categorías y subcategorías 42

Resumen

El presente trabajo práctico consiste en la realización de un taller de creación conjunta de adaptaciones de música tradicional mexicana para piano a cuatro manos, implementado bajo un enfoque de modalidades de aprendizaje colaborativo con el objetivo de acercar a estudiantes de piano del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes al estudio e interpretación de un repertorio que refleje los rasgos musicales distintivos de una selección de géneros tradicionales mexicanos; algunos de estos nombrados como patrimonio intangible de la humanidad por la UNESCO. La motivación para llevar a cabo este proyecto surge de la experiencia del autor, quien durante catorce años ha realizado de manera autodidacta arreglos y adaptaciones de música tradicional y popular mexicana, así como por la necesidad de estudiar y difundir esta música en el ámbito de la formación musical profesional en México. Los datos fueron recabados cualitativamente a través del diario de campo del facilitador del taller y de las entrevistas no estructuradas realizadas a dos de los talleristas para analizar sus experiencias. Los resultados presentados por el autor revelan que los participantes lograron conformar una comunidad a través de las metodologías de aprendizaje colaborativo. Igualmente, se discuten los beneficios que han manifestado los talleristas en sus habilidades técnicas y musicales a partir del entrenamiento auditivo, la improvisación, la prevención de lesiones, enriquecimiento de su práctica pianística, así como la resignificación de la interpretación de la música tradicional mexicana.

Palabras clave: música tradicional mexicana, piano a cuatro manos, aprendizaje colaborativo, entrenamiento auditivo, improvisación.

Abstract

This practical work consists of a collaborative workshop on the creation of arrangements of traditional Mexican music for piano four-hands, implemented using a collaborative learning approach. The objective was to introduce piano students from the Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes to the study and performance of a repertoire that reflects the distinctive musical characteristics of a selection of traditional Mexican genres, some of which have been designated as intangible cultural heritage of humanity by UNESCO. The motivation for this project emerges from the author's self-taught experience, who for fourteen years has made arrangements and adaptations of traditional and popular Mexican music, as well as from the need to include studying and disseminating this music within the bachelor musical formation in Mexico. Data was collected qualitatively through the facilitator's field notes and unstructured interviews with two of the workshop participants to analyze their experiences. The results presented by the author reveal that the participants successfully formed a community through collaborative learning methodologies. Likewise, this proposal discusses the benefits that the workshop participants have shown in their technical and musical skills: ear training, improvisation, injury prevention, enrichment of their piano practice, as well as the resignifying of the traditional Mexican music playing.

Keywords: traditional Mexican music, piano four-hands, collaborative learning, ear training, improvisation.

Introducción

El estudio de la música tradicional mexicana se aborda de manera limitada dentro de los programas de estudio de las escuelas de música académica de México. Usualmente, el repertorio mexicano abordado en estas escuelas se centra en una selección de obras de compositores asociados a movimientos nacionalistas, tales como Julio Ituarte (1845-1905), Manuel M. Ponce (1882-1948), Carlos Chávez (1899-1978) y José Pablo Moncayo (1912-1958). En la producción de estos autores se combinan algunos rasgos sonoros de la música tradicional con diversas técnicas compositivas, como el estilo de la música de concierto para piano del siglo XIX y la música post-tonal. Así, los rasgos musicales distintivos de la música tradicional se encuentran transformados por la necesidad de amalgamar los estilos académicos con los tradicionales.

En consecuencia, el presente proyecto práctico profesionalizante tiene como objetivo acercar a estudiantes de piano del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes al estudio e interpretación de repertorio que refleje los rasgos musicales distintivos de una selección de géneros tradicionales mexicanos, a través de un taller de adaptaciones para piano a cuatro manos. Adicionalmente, se espera que la producción lograda en este taller sea difundida a través de una presentación pública.

En el taller se abordará repertorio perteneciente a los géneros tradicionales del jarabe o son de mariachi, el son jarocho, el son abajeño y el huapango-corrido. El autor realizó la selección de estos géneros antes de la implementación del taller, bajo el argumento de que no presentan una tradición cercana o entrelazada con el piano, como es el caso de la polka o el vals mexicano. Los sones elegidos son el resultado de un proceso histórico cultural del sincretismo musical gestado desde el siglo XVI en lo que fuera la Nueva España, territorio dentro del cual se encontraba lo que actualmente es México, donde se fusionaron tres raíces: la originaria, la europea y la africana (Paraíso, 2010, p. 152). Por lo anterior, se asume que la adaptación de estos géneros al piano enriquecerá el repertorio, no solo en términos de la difusión de esta música, sino también en términos del desarrollo de las habilidades técnicas e interpretativas de los participantes.

Uno de los retos de las adaptaciones abordadas en el taller es la recreación en el piano de las sonoridades de los instrumentos usados por los distintos conjuntos tradicionales de México, constituidas por los registros, articulación y timbres característicos. Los

instrumentos más frecuentes en los conjuntos de música tradicional mexicana son: el violín; algunos de cuerda rasgueada como la vihuela, la jarana, la guitarra de golpe o el cuatro; de cuerda pulsada como el arpa o el guitarrón; de viento-metal como el saxor o la tuba; y de viento-madera como el clarinete.

Cabe destacar que el piano, instrumento creado hacia 1709 (Siepmann, 2003), nunca ha formado parte de la organología de estos conjuntos tradicionales. Sin embargo, es un instrumento que se ha caracterizado por su riqueza en posibilidades tímbricas y técnicas, así como en su amplio registro sonoro, lo cual lo convierte en una herramienta idónea para recrear las sonoridades y figuraciones de los instrumentos tradicionales. Por ejemplo, en el piano se puede adaptar la agilidad de las figuraciones del registro agudo del arpa, los graves pulsados del guitarrón del mariachi y los *portati* y *staccati* virtuosos de la tuba de la banda de viento-metal del son abajeño.

Aunado a lo anterior, la modalidad de piano a cuatro manos representa una ventaja adicional debido a que permite recrear de manera aproximada las texturas y ritmos que emite cada instrumento en los conjuntos de la música tradicional seleccionada para el taller. En dicha modalidad, es posible que ambos pianistas se repartan el rol que desenvuelve cada instrumento en el grupo tradicional. Es decir, el pianista situado en el registro medio-grave del piano a quien se denomina pianista 2, puede interpretar el bajo con la mano izquierda y el acompañamiento armónico con la mano derecha, mientras que el pianista ubicado en el registro medio-agudo (pianista 1), puede ejecutar la melodía principal en la mano derecha, así como una armonización de esta en la mano izquierda. Si se aplica esta configuración al son abajeño, el pianista 2 emularía la tuba en la mano izquierda y los saxores en la mano derecha, mientras que el pianista 1 interpretaría los clarinetes, los cuales interpretan la melodía principal y una segunda voz.

Lo anterior muestra un ejemplo de las ventajas de la modalidad del piano a cuatro manos, a la cual han recurrido compositores europeos desde el siglo XVIII con distintos propósitos, ya sea como respuesta a la necesidad de arreglar obras orquestales, debido a que representaba una manera de volver a escuchar o experimentar la música que se interpretaba en los conciertos (Miller-Kay, 2018, p. 195) o en razón de fomentar el ejercicio del análisis musical, la composición y la enseñanza (November, 2023, p. 5). Además, a partir del siglo XIX, compositores europeos de renombre arreglaron canciones folclóricas del viejo

continente para piano a cuatro manos y más adelante, compositores latinoamericanos también lo llevaron a cabo.

Es menester mencionar que otro de los objetivos del presente taller, es difundir la música tradicional mexicana entre pianistas en formación, a través de un acercamiento más directo a esta música en un instrumento inserto en las academias formales de música como lo es el piano, ya que dichas instituciones escasamente incluyen la enseñanza de la música tradicional mexicana en sus programas de estudio.

Por último, las versiones que se eligieron y se trabajaron en el taller, evitan fusiones con otros géneros con la finalidad de que los participantes del taller identifiquen los rasgos estilísticos distintivos de cada género para así poder crear una adaptación al piano. Esto mismo se llevó a cabo a través del trabajo colaborativo -esencia de la fundamentación teórico-metodológica del proyecto- que desarrollaron los participantes y el facilitador durante el taller el cual se explica en las siguientes secciones.

Fundamentación teórico-metodológica

Las aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje que sustentaron la realización de este taller fueron: el aprendizaje colaborativo, el modelo de estudiantes como pares/socios y el aprendizaje informal musical. Estos enfoques determinaron las estrategias pedagógicas del facilitador durante la intervención para incidir en las interacciones entre los participantes, potenciando su aprendizaje. Estas modalidades colaborativas se articulan en una relación de horizontalidad entre el facilitador y los talleristas, mediante una colaboración recíproca.

El marco constituido por estas tres aproximaciones conllevó una concepción colaborativa de los participantes del taller al fungir como creadores, intérpretes y miembros decisivos durante el proceso de elaboración de adaptaciones, convirtiéndolos en agentes responsables de su propio aprendizaje y construyendo el conocimiento musical de manera conjunta (Beineke, 2017, p. 33).

Durante dicho proceso, como mencionan Huillipan y Ángel-Alvarado (2020), el facilitador debe tener “la capacidad docente para flexibilizar a la hora de diseñar adecuaciones didácticas, tanto en los aspectos teórico-musicales del arreglo [en este caso adaptación-arreglo] en sí, como en la resolución de situaciones de aula para priorizar el trabajo participativo e inclusivo en la actividad” (p. 63). Este rol es fundamental en la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aplicación de las metodologías de aprendizaje colaborativo, mismas que se utilizaron en el taller para propiciar y contribuir a un mejor desenvolvimiento de los estudiantes durante las prácticas musicales.

Justificación

Desde esta aproximación pedagógica, el presente proyecto se justifica a partir de su contribución a las metodologías de formación de músicos profesionales y a la difusión de la música tradicional mexicana. Abordar estilos de música tradicional interpretada originalmente por otros instrumentos, amplía el horizonte de posibilidades musicales y técnicas del piano. Adicionalmente, la práctica del piano a cuatro manos, así como la metodología de aprendizaje colaborativo, a la par del ejercicio práctico de realización de las adaptaciones en recitales grupales, sitúa el ejercicio pedagógico en una puesta en marcha de una actividad artística real, favoreciendo el aprendizaje significativo en los estudiantes. De manera más específica, el proceso de escucha, transcripción y adaptación coadyuva en la construcción de conocimientos y habilidades musicales, tales como el entrenamiento auditivo y la teoría musical. Asimismo, la interpretación de las adaptaciones de los sones en el piano exige conocer más a fondo algunos recursos técnicos pianísticos en donde la mecánica, la articulación de los dedos y los movimientos de la mano o la muñeca pueden llegar a ser complejos. Por lo que se espera que los participantes del taller adquieran nuevas herramientas para resolver problemas técnicos que se presenten en este y en otros repertorios para piano.

En términos de la difusión, los productos del taller se presentaron a través de una demostración pública. Adicionalmente, las partituras de las adaptaciones resultantes podrán ser interpretadas por pianistas a nivel local, nacional e internacional, contribuyendo a la preservación y difusión de la música tradicional mexicana.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo consistió en fomentar el desarrollo de habilidades necesarias para la realización de adaptaciones de música tradicional mexicana en un grupo de pianistas del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, mediante un taller de elaboración e interpretación de adaptaciones pianísticas que expresen con fidelidad los rasgos estilísticos de una selección de géneros tradicionales, con el fin de

enriquecer la formación musical de los talleristas y contribuir a la difusión de la música tradicional mexicana.

Este objetivo se logró a través de las siguientes acciones particulares:

1. Seleccionar géneros para su abordaje en los talleres.
2. Analizar auditivamente los elementos estilísticos de cada género seleccionado con el fin de identificar su potencial en la realización de adaptaciones y aportes pedagógicos.
3. Diseñar los objetivos y metodologías del taller a partir de una reflexión de la experiencia del autor, así como de la revisión de literatura sobre procesos de adaptaciones/arreglos al piano y aproximaciones colaborativas a la enseñanza y el aprendizaje.
4. Implementar el taller y explorar la experiencia de los participantes para comprender la construcción de sus aprendizajes, a través de la observación durante el taller y entrevistas no estructuradas al final de este.

Estructura

Siguiendo estos objetivos, el presente documento comenzará por dar un breve contexto de la práctica de arreglos y adaptaciones para piano en los siglos XIX y XX de obras originalmente escritas para otros instrumentos, para después explicar el proceso de selección de los géneros tradicionales que se trabajarán en el taller, así como el método de adaptación que el autor ha desarrollado de manera autodidacta a lo largo de catorce años de experiencia profesional en la difusión de música tradicional mexicana para piano solo, complementando con sugerencias de adaptación para piano a cuatro manos.

Con base en lo anterior, se describirá la metodología que se llevó a cabo en el taller; se presentarán los hallazgos encontrados a partir del análisis de una bitácora de observación del facilitador del taller y entrevistas con los participantes; y se culminará con la discusión de estos hallazgos y una conclusión.

Al final del documento, en el apartado de anexos, se podrán encontrar las partituras de las adaptaciones/arreglos resultantes del taller, así como las planeaciones, bitácoras y reflexiones de las sesiones, los diarios de campo del facilitador y las entrevistas realizadas a los talleristas.

1. Método de análisis y adaptación del autor de géneros tradicionales para piano solo y a cuatro manos

1.1. Contexto de arreglos para piano

Antes de explicar las razones de la selección de los géneros de música tradicional mexicana que se trabajaron en el taller, así como el método de adaptar y arreglar dicha música para piano solo y a cuatro manos con base en la experiencia del autor, es necesario contextualizar la práctica de arreglos y adaptaciones para piano de obras originalmente escritas para otros instrumentos.

Como menciona Siepmann (2003) “el piano ha estado en el centro de casi todo el desarrollo de la música occidental desde el último cuarto del siglo XVIII” (p. 10). En esa época, los compositores se inclinaron cada vez más a componer y a publicar duetos a cuatro manos, ya que la demanda del público interesado era mayor para ese estilo. La preferencia por la modalidad de piano a cuatro manos se debía a que la música para dos pianos contaba con algunas desventajas prácticas, como por ejemplo, el hecho de que las familias no podían acomodar dos pianos en una sala de estar, además de lo difícil y costoso que representaba mantenerlos afinados (Arango, 2013, p. 3). Otro factor que contribuyó al cultivo del repertorio para dúos de piano fue el crecimiento económico de la clase media, lo cual resultó en una sociedad más culta e interesada en las artes. De este modo, el número de instrumentos y sus constructores se multiplicó y el interés por la creación musical en casa resultó en un aumento de la propiedad de instrumentos de teclado (Arango, 2013, p. 3).

Compositores como Haydn (1732-1809), Mozart (1756-1791) y Beethoven (1770-1827) realizaron la práctica de crear arreglos para piano, ya fuera solo o a cuatro manos. Hacia inicios de 1800, la práctica de arreglar obras como óperas, sinfonías y conciertos para orquesta de cámara era ampliamente difundido. En Viena se producían arreglos por diversas razones. Por un lado, el crecimiento de la industria de publicaciones musicales y el temprano surgimiento de los músicos concertistas facilitaron la producción de arreglos (November, 2023, p. 1). Por otro, ante la limitada oportunidad de asistir a conciertos, una forma de experimentar nuevamente o por primera vez la escucha de la música que se interpretaba en dichos conciertos, era a través de la interpretación de arreglos para piano (Miller-Kay, 2018, p. 195). Finalmente, la producción de estos arreglos fue impulsada por varios motivos relacionados con el ejercicio de la composición, tales como su enseñanza, la obtención de

mayor renombre como compositor y las ganancias económicas (November, 2023, p. 5). A partir de 1850, las transcripciones para piano a dos y cuatro manos, así como para dos pianos, se volvieron cada vez más importantes en la cotidianidad musical de occidente.

Por otra parte, en el siglo XIX, compositores europeos de renombre arreglaron canciones folclóricas del viejo continente para piano a cuatro manos. Algunos ejemplos son el arreglo de Nikolái Zarembo (1821-1879) a la canción folclórica ucraniana *Contemplando el cielo*, la *Canción gitana* de Johannes Brahms (1833-1897), las *Canciones* de Mili Balákirev (1836-1910), las *Cincuenta canciones folclóricas* de Piotr Ilich Tchaikovsky (1840-1893), las *Danzas campesinas noruegas* de Edvard Grieg (1843-1907) y la canción folclórica eslava del *Ciclo para los niños* de Béla Bartók (1881-1945). También se pueden citar obras de compositores latinoamericanos como la danza cubana *La camagüeyana* del compositor cubano Ignacio Cervantes (1847-1905), *A folia de um bloco infantil* del compositor brasileño Heitor Villa-Lobos (1887-1959), y los *Tres romances argentinos* para dos pianos del compositor argentino Carlos Guastavino (1912-2000).

Cabe mencionar que en el siglo XIX la música folclórica europea no solo fue arreglada para piano a cuatro manos, sino que también fue incluida en la formación temprana y profesional de los pianistas, ya que anteriormente, los libros de métodos para aprender a tocar piano de autores como Jean Théodore Latour (1766-1837), Friedrich Kalkbrenner (1785-1849), Henri Bertini (1798-1876), Henri Herz (1803-1888), Ferdinand Beyer (1803-1863) y Franz Burgmüller (1806-1874) no fundamentaban sus ejercicios técnicos en melodías tradicionales europeas, sino que solamente centraban su contenido en la música clásica occidental (Navarro, 2021, p. 20). Hacia 1940, se produjo un nuevo enfoque en los métodos para piano convencionales con la obra *Mikrokosmos* del compositor húngaro Bela Bartok, lo que generó una nueva ola de pedagogía pianística, debido a que dicho compositor se basó en música folclórica de su tierra natal para componer sus obras. Zoltan Kodaly (1882-1967), colega y compatriota de Bartok, también compuso piezas pedagógicas incorporando temas de la música folclórica de Hungría. Veinte años después, aparecieron en Alemania dos métodos de piano: *Die Liederliebel* de Peter Heilbut (1920-2005) y *Erstes Klavierspiel* de Fritz Emonts (1920-2003), los cuales incluían canciones tradicionales alemanas (Navarro, 2021, p. 20). Así mismo, se puede añadir en esta lista el método *Escuela rusa para tocar el piano* de 1978 del compositor ruso Alexei Nikolaev (1931-2003).

En la literatura reciente se pueden encontrar antecedentes del empleo de arreglos de música tradicional en la enseñanza del piano; uno de esos trabajos es el de Pei Sien Lim (2004), quien realizó un estudio sobre arreglos de música folclórica tradicional malaya para la enseñanza del piano, donde sostiene que los profesores de piano tienen una oportunidad única de introducir a las infancias a la música folclórica de su país, brindándoles así un vínculo con su herencia cultural (p. 1). De manera similar, Iván Calderón (2019) realizó un análisis musical e interpretativo de *Me dejó solito*, puya vallenata del folclor colombiano del compositor Jorge Celedón. Calderón, desde una perspectiva pianística, concluyó que el abordar ese estilo de música desde otras perspectivas -como el arreglarla para piano- podría repercutir en que músicos colombianos y extranjeros generen un acercamiento hacia la cultura musical colombiana (p. 28). Ambos trabajos, tanto de Lim como de Calderón, denotan precedentes sobre la inclusión y el abordaje de la música tradicional de cada país como parte importante de la formación musical profesional y como un medio de difusión para el legado musical de sus culturas.

En el mismo sentido, el autor del presente proyecto se vio motivado a difundir desde hace catorce años la música tradicional mexicana. El presente trabajo profesionalizante, es una consecuencia de esta carrera de difusión del folclor mexicano. Cuatro géneros tradicionales mexicanos fueron tomados en cuenta, para adaptarlos y arreglarlos para piano a cuatro manos junto con los estudiantes pianistas participantes en el taller. La reflexión y los criterios para lograr esta selección se presentan a continuación.

1.2. La elección de los géneros tradicionales y sugerencias de adaptación para piano del autor

Moreno Rivas (1989, p. 9-11) menciona que hacia 1785, cuando los “sonecitos del país” se incluyeron junto a las tonadillas españolas, géneros ibéricos como las seguidillas, los fandangos y los zapateados se transformaron en jarabes, jaranas y huapangos. La palabra “sones” se utilizaba para referirse a la música producida en el país y se interpretaban por conjuntos de violines, arpa, mandolones, salterios y guitarrones. A través de los años, cada región adaptó su propia instrumentación y se generaron las características distintivas de cada son.

Los sones seleccionados para este proyecto forman parte de los géneros surgidos en estos procesos de transformación histórica a partir de la llegada de los géneros musicales que los españoles trajeron de Europa, al territorio que ellos mismos denominaron la Nueva España. El proceso consistió en un sincretismo musical de tres raíces: originaria, europea y africana (Paraíso, 2010, p. 152).

Por ejemplo, el son abajeño se ejecutaba inicialmente con ensambles de cuerda y con el tiempo se adaptó a un conjunto de instrumentos de viento-metal, agregándose la tambora como percusión. En el caso del jarabe o son de mariachi, era interpretado por un conjunto conformado por violines, guitarra de golpe y guitarrón o arpa, instrumentos que fueron modificados en México por los fabricantes mexicanos de instrumentos. Hacia la década de 1930, las trompetas se agregaron al sonido característico de este género tradicional (Clark, 2005, p. 228). Por otro lado, en el son jarocho destaca la creencia de que la jarana jarochoa descende de la vihuela y la guitarra barroca. A la agrupación de este género, se puede agregar la quijada equina o de burro como instrumento de percusión, mismo que proviene del continente africano (Rodríguez, 2007, p. 9). Estos ejemplos reflejan la mezcla de las raíces anteriormente mencionadas.

A continuación se presentará un análisis detallado de cada uno de estos cuatro sones y se profundizará sobre las razones que llevaron a su selección para el presente proyecto. Así mismo, se mostrarán ilustraciones de fragmentos cortos transcritos, interpretados por la organología tradicional de cada género, así como ejemplos de sugerencias de adaptación para piano solo y a cuatro manos desde la experiencia del autor.

1.2.1. Son abajeño – *Toro de once*

El son abajeño procede de los estados de Jalisco, Colima y Michoacán, es un “son de abajo”, típico de las tierras bajas (entre el nivel del mar y los 1000 msnm) o subtropicales. Puede ser interpretado por un mariachi, por una banda de viento, por un ensamble de cuerdas o combinando cuerdas e instrumentos de aliento. Una de las razones principales por las que se decidió incluir este género tradicional en el taller, tiene que ver con lo señalado por José Quezada Cardiel (2016):

En el aspecto sociocultural, el son abajeño forma parte de la tradición musical mexicana y, desde el año 2011, ha sido considerado por la UNESCO, junto

con el mariachi, patrimonio intangible de la humanidad, lo que implica, por lo menos, el compromiso de su conservación y estudio. (p. 10).

Debido a que, en el presente proyecto se asume el compromiso de difundir la cultura tradicional mexicana a través de su música, el son abajeño ha sido escogido por ser un patrimonio menos conocido que el mariachi y que, por ende, necesita de espacios de difusión.

En la interpretación del son abajeño a cargo de un ensamble de instrumentos de aliento, podría resaltar el papel de la tuba debido al virtuosismo en su ejecución. Este fue un rasgo que motivó el interés del autor por este tipo de son y su adaptación al piano. En el caso específico del son abajeño *Toro de once*, las figuraciones y las articulaciones de la tuba representan un reto técnico para la adaptación, que consiste en emular, con la mayor fidelidad posible, la sonoridad del instrumento de metal.

Para el análisis y transcripción de este son, el autor parte de los siguientes cuestionamientos: ¿Qué instrumentos conforman el grupo? ¿En qué tonalidad está el tema? ¿En qué compás se encuentra? ¿Qué forma tiene? ¿De cuántos compases se compone y se agrupa la obra? ¿Qué instrumentos realizan la melodía, el acompañamiento armónico, el bajo y la percusión (en caso de haberla)? ¿Qué figuraciones rítmicas destacan?

En la Figura 1 se ilustra un fragmento del son abajeño *Toro de once*, transcrito por el autor a partir de la versión interpretada por *Alborada All-Stars* (2016).



Figura 1. [Toro de once](#) - Son abajeño: Banda de viento metal. Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. *Toro de once: Piano solo.* El rectángulo azul señala la melodía; el verde, los acordes interpretados por los saxores; el rojo, la adaptación de la tuba. Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 se observa que el clarinete 2 es suprimido y la melodía es ejecutada una octava abajo con respecto a la original que lleva el clarinete 1. De esta forma, es factible realizar la armonía y figuración que realizan los saxores. La articulación que realizan dichos instrumentos es corta, tratándose de un mismo acorde repetido varias veces, lo cual genera una dificultad técnica que exige al pianista un movimiento especial de la muñeca.

Por último, sobre la modalidad a cuatro manos que se abordó en el taller, este se puede adaptar de la forma en que se ejemplifica en la Figura 3, donde se consideran a tres pianistas en la ejecución. Esto debido a que, llevar la rítmica sincopada del acompañamiento armónico en la mano derecha, junto con la figuración del bajo en la mano izquierda, puede representar un reto complejo de coordinación para un solo pianista. Así, esta adaptación se puede desplegar de la siguiente manera: El pianista 1 ejecuta la melodía y la segunda voz, mientras que el pianista 2 agrupa en una sola mano los acordes repetidos y el pianista 3 se encarga de emular la tuba.



Figura 3. *Toro de once: Piano a cuatro manos.* Fuente: Elaboración propia.

1.2.2. Son de mariachi – *Jarabe tapatío*

El son de mariachi o jarabe le ha dado carta representativa a México ante el mundo durante más de un siglo, específicamente con el *Jarabe tapatío*, que consiste en una mezcla de varios sones, tales como el *son del palomo*, el *son del atole* y la *diana*.

El jarabe es un género que se gestó en el último tercio del siglo XVIII en los estratos más bajos de la sociedad novohispana. Se le hace mención por vez primera en 1772 con el baile *Pan de jarabe*. Francisco Eslava (2017) apunta lo siguiente:

Como otros “sonecitos de la tierra”, se desarrolló en un principio en las calles virreinales como parte de una actividad cotidiana de recreación y fiesta, para más adelante verse inmerso en el ámbito teatral, como un elemento más del espectáculo. [...] Las coplas que se cantaban, por ser consideradas ofensivas, llevaron a que este jarabe fuera perseguido por la Inquisición. Algunas de ellas, son las siguientes:

*Ya el infierno se acabó,
ya los diablos se murieron,
ahora sí, chinita mía,
ya no nos condenaremos”* (p. 99).

No obstante, el *Jarabe tapatío* se convertiría a inicios del siglo XX en un símbolo nacional. Como mencionan Ana Margarita Morales Aguilar y Ana Karen Sandoval Hernández (2014):

En el año de 1923, José Vasconcelos, entonces titular de la Secretaría de Educación Pública, decide dar inicio a un prototipo de danza mexicana, la cual sirviera como símbolo de danza nacional, y su principal objetivo era que este baile “el jarabe tapatío” fuera representativo de todos los mexicanos y que se constituyera como el símbolo identitario nacional (p. 38).

Hasta la fecha el *Jarabe tapatío* forma parte de la identidad del país y funge como imagen cultural en el extranjero. Esta es una de las razones de su selección para el presente proyecto. No obstante, como se explicará a continuación, la recreación de sus rasgos sonoros característicos al piano constituyó otro factor decisivo para su inclusión.

La instrumentación característica de este género se conforma por la guitarra de golpe, trompeta, violín, vihuela, guitarrón y arpa. La Figura 4 consiste en un fragmento de transcripción del *Jarabe tapatío* interpretado por el *Mariachi Vargas de Tecalitlán* (2014), donde se ilustra el despliegue de la siguiente instrumentación: violines y trompeta interpretan la melodía y las voces secundarias; la vihuela ejecuta la armonía; y el guitarrón o el arpa realizan la figuración del bajo.



Figura 4. *Jarabe tapatío*: Fragmento del Son del atole interpretado por mariachi. Fuente: Elaboración propia.

Julio Ituarte hizo una alusión a este son en su obra *Ecos de México*, en 1880; sin embargo, en su obra no se traslada con fidelidad la sonoridad creada por el conjunto de mariachi. En dicho fragmento, Ituarte remite al *Son del atole* y propone un acompañamiento para la mano izquierda de estilo valseado. En el primer tiempo de cada compás, Ituarte coloca la fundamental octavada del acorde, seguida por el acorde completo en los tiempos restantes (2º y 3º) (Figura 5).



Figura 5. *Ecos de México* – Julio Ituarte: *Fragmento Son del atole*. El rectángulo azul señala el acompañamiento que realiza la mano izquierda al estilo vals. Adaptado de *Julio Ituarte Ecos de Mexico (with score)* [Video], por Cuicamatini, 2013, YouTube (<https://youtu.be/WHMo9RTkV60?si=T6Zcu7ogsstoPJwc&t=405>).

La escritura de Ituarte contrasta con la sección de acompañamiento del conjunto tradicional, donde la figuración del bajo, llevada a cabo por el arpa, realiza el arpeggio del acorde, conectando con la siguiente armonía por grados conjuntos descendentes (Figura 6).



Figura 6. *Jarabe tapatío: Fragmento del Son del atole*. El rectángulo rojo señala el descenso por grados conjuntos en la figuración del arpa. Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 7, se propone una adaptación al piano de dicho fragmento, en el cual se trasladan los roles del violín 1, la trompeta y el arpa, excluyendo en este caso al violín 2, debido a la dificultad técnica que produciría el emular dicho instrumento junto a los

anteriores instrumentos en la mano derecha del pianista. Los dos primeros acordes de la figuración realizada por la vihuela se omiten; es justo al término de cada frase corta donde se puede aludir al rol de dicho instrumento.



Figura 7. *Jarabe tapatío - Son del atole: Piano solo.* El rectángulo verde señalan las partes trasladadas del violín 1 y la trompeta; el azul, el bajo; el rojo, las figuras que aluden a los acordes interpretados por la vihuela. Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, si se desea ser más fiel a las funciones de cada una de las capas de la textura instrumental, aquí se argumenta que se deberían realizar adaptaciones como la que se ilustra en la Figura 8. En esta propuesta de adaptación, el pianista 1 se encarga de interpretar al violín 1 y a la trompeta en la mano derecha, para trasladar a la mano izquierda la parte del violín 2; el registro y la disposición armónica que ejecuta la vihuela permanecen inamovibles en la parte de la mano derecha del pianista 2 y el bajo del arpa se traslada a la mano izquierda sin alterar sus notas originales ahora octavadas.



Figura 8. *Jarabe tapatío - Son del atole: Piano a cuatro manos.* Fuente: Elaboración propia.

1.2.3. Son jarocho – *El siquisirí*

E. Thomas Stanford (1972) define al son jarocho como “el tipo de son regional de la costa del Golfo de México, alrededor del Puerto de Veracruz y al sur, con una superficie de influencia que se extiende hasta el Estado de Tabasco y hacia las tierras altas, como Córdoba y Xalapa” (p. 84). Dentro de su instrumentación se utilizan la voz, el arpa (instrumento obligatorio en este género), la jarana y el cuatro (guitarra de golpe, vihuela), excluyéndose al violín y al guitarrón (Stanford, p. 84). Las acentuaciones rítmicas en este son, reflejan una fuerte influencia africana, aunada a rasgos barrocos de la música europea, provenientes de los ritmos españoles.

Dentro del repertorio nacionalista de tendencia modernista, encontramos la obra para piano *Costeña* (1962) (Figura 9) del compositor, pianista y director de orquesta xalapeño Eduardo Hernández Moncada (1899-1995). En la obra se percibe una alusión a la métrica y a diseños rítmicos del son jarocho que emula las figuraciones del arpa. La pieza de Moncada presenta similitud específicamente con el tema *El siquisirí*, registrado por el compositor veracruzano Lorenzo Barcelata (1898-1943).



Figura 9. *Costeña* – Eduardo H. Moncada. Adaptado de Eduardo H. Moncada - *Costeña* (Alberto Cruzprieto) [Video], por Noctuelle, 2020, YouTube (https://youtu.be/r_M0I6s0WF0?si=aBcvJEwdR5jkqexd&t=30).

Las similitudes con las figuraciones del arpa se pueden apreciar en la transcripción del autor de la versión de *El Siquisirí* (véase Figura 10) interpretada por *Los Nacionales de Jacinto Gatica* (Sones Jarocho: Tema, 2020). Obsérvense los acentos señalados y su semejanza con la obra Costeña (Figura 9). En el compás no. 7, las notas azules representan la voz superior o melodía, mientras que las notas verdes señalan la voz secundaria; recurso que sirve para enriquecer armónicamente a la melodía. En el compás 8, nótese cómo la voz secundaria desaparece para que se pueda ejecutar la figuración del bajo (encerrado en color rojo).



Figura 10. *El siquisirí* – *Son jarocho*. Fuente: Elaboración propia.

El son jarocho supone una mayor dificultad para remitir al conjunto tradicional completo. En la Figura 11 se ilustra una propuesta de adaptación al piano para un solo intérprete, en donde la mano derecha, por practicidad técnica, simplifica la figuración del arpa al mantener solo la melodía, mientras que la mano izquierda realiza el bajo en octavas, excluyendo los acordes que realizan la jarana y el cuatro.



Figura 11. *El siquisirí*: *Piano solo*. Fuente: Elaboración propia.

Las simplificaciones por dificultades técnicas se pueden resolver a través de la adaptación para piano a cuatro manos. En la Figura 12, se ilustra una propuesta de adaptación con el objetivo de emular la totalidad del conjunto tradicional jarocho. El pianista 1 ejecuta las figuraciones del registro superior del arpa, mientras que el pianista 2 ejecuta el rasgueo de la jarana y el cuatro en la mano derecha y el bajo del arpa en la mano izquierda. Este tipo de adaptaciones fueron promovidas en el taller que reporta en este documento y se espera que sirvan como modelo para resolver las dificultades técnicas que plantea el repertorio del son jarocho.

The image shows a musical score for 'El siquisirí' adapted for four hands piano. It consists of three systems of staves. The first two systems are for Pianista 1, each with a treble and bass staff. The third system is for Pianista 2, also with a treble and bass staff. A blue rectangular box highlights a section of the Pianista 2 right hand, indicating the emulation of the vihuela. A red arrow points to the Pianista 2 left hand, indicating the role of the arpa's bass.

Figura 12. *El siquisirí: Piano a cuatro manos.* El recuadro azul señala la emulación de la vihuela, mientras que la flecha roja apunta al rol del bajo del arpa. Fuente: Elaboración propia.

1.2.4. Huapango corrido – *Pelea de Gallos en San Marcos*

Como último tema de la selección, se incluyó *Pelea de Gallos en San Marcos* por ser el huapango-corrido emblemático de Aguascalientes. Este tema tiene su origen a principios de 1940. El autor de este huapango-corrido fue el músico chileno, naturalizado mexicano Juan S. Garrido (1902-1994), quien compuso el tema a petición del caricaturista hidrocálido

Antonio Arias Bernal, después de haber asistido a una de las ediciones de la Feria Nacional de San Marcos en la década de los treinta del siglo XX.

En la Figura 13, se ilustra la disposición del fragmento inicial de este huapango, transcrito por el autor de la versión interpretada por el *Dueto América* (2015), en donde la trompeta 1 y el violín 1 interpretan la melodía, mientras que la trompeta 2 y el violín 2 realizan la voz complementaria al unísono. La vihuela desenvuelve su rol armónico y el guitarrón interpreta el bajo.

The image displays a musical score for a Mariachi ensemble, specifically for the piece 'Pelea de gallos en San Marcos'. The score is written for six instruments: Trompeta 1, Trompeta 2, Violín 1, Violín 2, Vihuela, and Guitarrón. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The Trompeta 1 and Violín 1 parts play the main melody, while Trompeta 2 and Violín 2 play a complementary unison line. The Vihuela provides harmonic support with chords, and the Guitarrón plays the bass line. The score is presented in a standard musical notation format with staves and clefs.

Figura 13. [*Pelea de gallos en San Marcos*](#): *Mariachi*. Fuente: Elaboración propia.

El despliegue instrumental de la figura anterior se puede trasladar al piano a cuatro manos de la siguiente manera (véase Figura 14). El pianista 1 realiza la parte de la trompeta 1 y el violín 1 en la mano derecha, mientras que en la mano izquierda interpreta la voz complementaria que estaba a cargo de la trompeta 2 y el violín 2. El pianista 2, alude a la vihuela a través de una figuración fragmentada en dos partes para la mano derecha: el acorde se realiza alternando una y dos notas de este, debido a que trasladar con exactitud la figuración de la vihuela al piano implicaría un reto técnico en su ejecución que no puede ser llevado a cabo. Por último, se dispone al guitarrón en la mano izquierda.



Figura 14. *Pelea de gallos en San Marcos: Piano a cuatro manos.* Fuente: Elaboración propia.

Las propuestas de adaptación de temas tradicionales para piano a cuatro manos, presentadas en este capítulo, representan el primer punto de partida para la planeación e implementación del taller que se concibió como el objetivo principal del presente proyecto práctico. Se argumentó cómo cada uno de los géneros fue seleccionado debido a razones histórico-culturales, así como a los retos técnicos que plantea su adaptación. Estos dos tipos de argumentos: el histórico-cultural y el técnico cumplen esencialmente con el objetivo de la difusión y la divulgación la música tradicional mexicana, así como el propósito de que, en la educación musical, se incluya esta música como parte de la formación complementaria de estudiantes de piano de nivel superior.

Por otro lado, estas propuestas de adaptación representan la experiencia previa del autor, la cual será un componente central del punto de partida para el diseño e implementación del taller. No obstante, esta experiencia requiere de un sustento teórico-metodológico que guíe las intenciones pedagógicas del autor y ayude a definir en la práctica las interacciones del grupo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con este fin, en el siguiente capítulo se describirán los constructos teóricos que sustentaron el diseño y la toma de decisiones durante la implementación del taller.

2. Fundamentación teórico-metodológica del taller

En este capítulo se definirán tres constructos interconectados que sustentaron las estrategias de enseñanza y aprendizaje del taller de adaptaciones: el aprendizaje colaborativo, el modelo de aprendizaje por pares/socios y el aprendizaje musical informal. Estos constructos definen aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje caracterizadas por la horizontalidad, donde el docente funge como un guía/facilitador y se sitúa como aprendiz al igual que los estudiantes. Así mismo, se mencionarán las razones por las que se eligieron dichas aproximaciones y se ejemplificará brevemente cómo se piensan aplicar algunas dinámicas en distintas actividades del taller. Del mismo modo, se mencionarán los posibles beneficios que los estudiantes experimentan al incursionar en modalidades del aprendizaje colaborativo, los cuales se relacionan con los hallazgos expuestos en el capítulo de resultados de este trabajo.

2.1. Aprendizaje colaborativo

Como principal modalidad de aprendizaje utilizada para aplicar en el taller, se encuentra al aprendizaje colaborativo, el cual consiste en la generación de aprendizajes y conocimientos de manera conjunta, es decir, el docente y los estudiantes trabajan siempre en equipo mediante una colaboración recíproca. Según Matthews (1996), es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer. Este tipo de aprendizaje desafía la idea de que el docente tiene la autoridad exclusiva sobre el conocimiento (Bruffee, 1999, como se citó en Forbes, 2020, p. 208), ya que este debe construirse de manera conjunta, a través de una comunidad de estudiantes y profesores (Forbes, 2020). De este modo, este tipo de aprendizaje resultó idóneo durante el taller ya que se buscó que la elaboración de las adaptaciones se generara de la colaboración entre los talleristas y el facilitador.

Un concepto relacionado con este tipo de aprendizaje es el de aprendizaje cooperativo. En la bibliografía existente sobre ambos tipos de aprendizaje, los autores emplean ambos términos de manera intercambiable (Barkley et al., 2012, p. 18), pues entre estos se pueden establecer ciertas similitudes. Por ejemplo, el empleo didáctico de grupos reducidos de alumnos que trabajan juntos para maximizar el aprendizaje de cada miembro

del grupo o el trabajo de equipo que gira en torno a objetivos comunes, asegura que cada miembro complete la tarea de aprendizaje asignada (Johnson et al., 2008, p. 5).

Entender las diferencias entre estos dos conceptos es útil para nutrir la definición de aprendizaje colaborativo. Barkley et al. (2012) señalan que “una meta del aprendizaje cooperativo es trabajar juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución”, mientras que el colaborativo busca “desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes”, cualidades que hacen de este aprendizaje una modalidad útil para el nivel universitario (p. 19). Así mismo, se establece que la colaboración va más allá de la cooperación, la cual toma lugar durante la primera, pero a través de la construcción del conocimiento conjunto, debido a que la colaboración es más que la suma de sus partes (Kaendler et al., 2015, p. 2). A partir de estas nociones, en el taller se promovió una colaboración que fue más allá de la división del trabajo, facilitando situaciones de intercambio a través del diálogo verbal y de ejercicios grupales de ejecución musical con el fin de que los miembros del grupo, incluyendo el facilitador, aprendieran unos de otros.

Cuando el aprendizaje colaborativo se utiliza para la práctica e interpretación de la música, profesores y alumnos se convierten en co-constructores del aprendizaje (Lave & Wenger, 1991; Lebler, 2007; Hanley, Baker y Pavlidis, 2018, como se citó en Forbes, 2020, p. 207). Estas prácticas grupales informales contrastan con las del conservatorio, donde la enseñanza individualizada es el modelo educativo predominante para la práctica y la interpretación musical (Bjøntegaard, 2015; Carey & Grant, 2015; Virkkula, 2016b; Gaunt, 2017, como se citó en Forbes, 2020, p. 207). De este modo, el aprendizaje colaborativo es fundamental para transformar el modelo de transmisión maestro-aprendiz y motiva a reexaminar las formas de aprendizaje en la educación musical para que reflejen más fielmente los aspectos de la naturaleza colaborativa del quehacer musical (Renshaw, 2013, como se citó en Rumiantsev et al., 2017, p. 372).

El aprendizaje colaborativo sirvió para guiar a los talleristas de tal modo que pudieran desarrollar su capacidad reflexiva y su apertura a colaborar entre ellos, para así realizar un ejercicio conjunto de construcción del conocimiento al escuchar, discutir y realizar las adaptaciones de los temas tradicionales mexicanos. Este tipo de aprendizaje gira en torno a sólidos principios y valores, y coloca a estudiantes y a maestros en distintos roles, que se tratarán en la siguiente subsección.

2.2. Principios, roles y técnicas del aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se orienta hacia los siguientes principios y valores (Cook-Sather et al., 2014, pp. 1-6):

- Trabajo en equipo. - Los estudiantes unen esfuerzos para realizar las actividades.
- Apoyo mutuo. - Los estudiantes se apoyan entre sí si alguno de los miembros del grupo encuentra dificultades en alguna actividad.
- Reflexión. - Los estudiantes y maestros reflexionan sobre lo aprendido, así como a detectar áreas de oportunidad.
- Respeto. - Los estudiantes se identifican como iguales y se evitan los juicios de valor.
- Sentido de comunidad. - El grupo fomenta la empatía, cercanía y confianza entre sus miembros, es decir, entre estudiantes y maestros.
- Autonomía. - Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.
- Interdependencia. - La responsabilidad y el compromiso de cada estudiante se refleja en el esfuerzo de sus demás compañeros.
- Horizontalidad. - El docente asume el papel de guía y de aprendiz, a la par de los estudiantes.

La función del docente en esta modalidad es guiar, apoyar, flexibilizar sobre los procesos de enseñanza, monitorear el trabajo colaborativo, propiciar la interacción de los estudiantes y asignar roles. El profesor no sólo se encarga de la supervisión del aprendizaje del grupo, sino que su responsabilidad consiste en convertirse junto con los alumnos, en miembro de una comunidad que busque el saber (Barkley et al., 2012, p. 19). Además, esta figura no debe adquirir la posición de transmisor de conocimientos, sino que debe encaminar su función en hacer interactuar a sus alumnos y así generar aprendizajes. De esta manera, se contribuye a la reflexión, a la autonomía y al trabajo en grupo (Cano, 2009, como se citó en Rodríguez-Martín y Olcina-Sempere, 2017).

Por estas razones, al docente del taller se le denomina “facilitador”, ya que el mismo busca ser una figura que facilite el proceso de aprendizaje y colaboración de los talleristas, fungiendo como un guía y no como un agente impositor del conocimiento. Cabe mencionar

que para el facilitador del taller es la primera experiencia de enseñanza de música tradicional mexicana, factor que lo sitúa en la misma dinámica de horizontalidad junto a los talleristas, quienes no han abordado este estilo de música en particular. Lo anterior pudo generar un ambiente colaborativo en donde los estudiantes y el facilitador aprendieron juntos de los procesos de elaboración e interpretación de las adaptaciones durante el desarrollo del taller.

En el aprendizaje colaborativo, Kaendler et al. (2015, pp. 4-6) distinguen cinco competencias docentes: la capacidad de planificar la interacción de los estudiantes, monitorear, apoyar y consolidar esta interacción y, finalmente, reflexionar sobre ella. Estas se llevan a cabo en tres fases:

1. Fase pre-activa. - Consiste en la preparación del maestro para la lección y la introducción del aprendizaje colaborativo configurando toda la clase antes de que los estudiantes empiecen a trabajar en grupos.
2. Fase inter-activa. - Los estudiantes encuentran soluciones al problema en cuestión, el cual es eventualmente revisado por el grupo entero.
3. Fase post-activa. - El docente reflexiona sobre las fases anteriores.

Estas fases tomarán lugar en el taller en distintos momentos: con la planeación de las sesiones por parte del facilitador del taller; la inducción a los talleristas hacia el trabajo colaborativo; la toma de decisiones para resolver los problemas que se presentarán y, la reflexión del facilitador para analizar qué aspectos atender o mejorar en las sesiones posteriores según lo previamente observado.

Por otro lado, para inducir al grupo al ambiente colaborativo, se requieren aplicar ciertas técnicas de aprendizaje colaborativo a través de dinámicas que promuevan un ambiente de confianza y cercanía. Para tal fin, se pueden utilizar las siguientes técnicas de Zariquiey, referidas por Muñoz (2019, p. 64):

- a) Parejas lectoras. - El docente agrupa al alumnado en parejas heterogéneas y les propone un texto para leer. Los alumnos tienen que leer cada uno un párrafo o hasta un punto. Tras la lectura, se han de preguntar mutuamente qué han entendido de lo que han leído.
- b) Parejas pensantes. - Tras la explicación de la tarea, el docente agrupa al alumnado en parejas heterogéneas. Después es el turno de que cada uno

explique la tarea al compañero. Cuando ambos lo hayan explicado, se pondrán a hacerla de manera individual.

Por ejemplo, para la técnica de “parejas lectoras”, el facilitador del taller les puede solicitar a los talleristas agruparse en parejas para leer una investigación sobre un género a abordar para después discutir los puntos que les parecieron más relevantes de lo leído, tales como su estado de origen o su instrumentación. Para la técnica de “parejas pensantes”, se puede encargar en una sesión transcribir el bajo de uno de los temas del son abajeño, siguiendo lo antes explicado por el facilitador en torno a una guía que facilite la transcripción de este. Así, los talleristas se explicarán mutuamente lo solicitado por el facilitador para emprender su transcripción de forma individual. Después de este paso, se añadiría la revisión por parte del facilitador de las propuestas de transcripción de los talleristas para finalmente discutirlos en grupo.

La modalidad de aprendizaje colaborativo comparte cualidades con el modelo de estudiantes como pares/socios, igualmente basada en principios de colaboración. Dicho modelo se describe a continuación.

2.3. Estudiantes como pares/socios

El modelo de estudiantes como pares/socios consiste en una colaboración recíproca. La asociación posiciona tanto a estudiantes como a profesores, en sus roles dicotómicos de alumnos-docentes, favoreciendo cercanía y fomentando la empatía (Cook-Sather et al., 2014, pp. 6-7). Esta modalidad comparte características con el aprendizaje colaborativo, y se propicia cuando las instituciones van más allá de escuchar la voz de los estudiantes y estos se involucran como co-aprendices, co-investigadores, coinquirientes, co-desarrolladores y co-diseñadores. Esta asociación es una forma específica con altos niveles de participación estudiantil (Healey et al., 2016, p. 9). El constructo de estudiantes como socios fue empleado en el diseño del taller porque se buscó que los participantes se apropiaran de los proyectos de adaptación desarrollados a lo largo del taller para que posteriormente ellos mismos ofrecieran una demostración pública de dichos productos artísticos.

Johnson et al. (2008, p. 17) mencionan que esta modalidad es más eficaz porque se organiza y se realiza con mayor rapidez, además de posibilitar una intervención más prolongada, haciendo más visible el desempeño de cada miembro; de esta forma será más

fácil detectar cualquier dificultad que pudieran tener los alumnos para trabajar juntos. La aplicación de este tipo de colaboración se vio reflejada principalmente en el trabajo a duetos mediante la modalidad de piano a cuatro manos, la cual conllevó la participación de dos estudiantes simultáneamente mientras eran observados por los demás talleristas, así como monitoreados y guiados por el facilitador del taller.

También cabe mencionar que los grupos que se componen por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, enriqueciendo sus experiencias de aprendizaje (Johnson et al., 2008, p. 18). Este es un aspecto que estuvo presente desde la convocatoria a los estudiantes de piano de Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ya que se realizó de manera generalizada, esperando tener estudiantes inscritos de distintos semestres. La diversidad del grupo de inscritos condujo a ejercicios de intercambio de experiencias, saberes, perspectivas y maneras de resolver los problemas enriquecidos por la variedad de puntos de vista influenciados por los niveles de desempeño pianístico y musical.

Por último, los estudiantes al asociarse también crean una comunidad de aprendizaje, la cual presenta las siguientes áreas superpuestas integradas durante sus procesos (Healey et al., 2016, pp. 10-11):

- Aprendizaje, enseñanza y evaluación. - Involucrar activamente a los estudiantes en su aprendizaje y evaluación, permitiéndoles desarrollar autonomía, independencia y elección.
- Investigación e indagación. - Los estudiantes experimentan mayor asociación entre más autonomía tengan, involucrándose en la co-indagación/investigación.

De esta manera, es importante que el facilitador del taller motive a los estudiantes a ser partícipes de su propio proceso de aprendizaje, no solamente al encargar tareas si no también al comienzo, durante y al final de las sesiones, con la finalidad de generar en ellos un sentido de autonomía y responsabilidad en su propio avance.

2.4. Beneficios de las modalidades colaborativas

La literatura también señala los beneficios que experimenta el estudiantado al involucrarse en modalidades colaborativas del aprendizaje. Por ejemplo: los estudiantes presentan mayor desarrollo en sus habilidades comunicativas, de pensamiento, sociales y alta autoestima; propician la reflexión crítica y la evaluación, que son particularmente valiosas en las actividades empresariales que caracterizan la práctica musical profesional actual; como señalan Gaunt et al. (2016, p. 6) fortalecen el desarrollo consciente de la autorregulación y autodirección individual, además de contrastar con la cultura competitiva a menudo incrustada en la pedagogía de la música clásica en la educación musical superior; establecen mejores canales de comunicación entre el docente y estudiante, así como entre los estudiantes; y mejor disposición del estudiante para aprender colaborativamente.

Carrillo, R. y González Moreno (2021, p. 149) argumentan que es importante abogar por alternativas educativas en el aula musical, tales como el aprendizaje entre pares, las comunidades de práctica y talleres con el fin de formar estudiantes dispuestos hacia distintas estrategias de aprendizaje, desarrollando una mejor concepción de sí mismos, de su práctica musical y fomentando en ellos una mayor conciencia musical y sentido crítico.

Los beneficios de las modalidades colaborativas reportados en la literatura permitieron comprender el impacto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los talleristas al servir como insumo en la recolección y análisis de datos, presentados en los capítulos de resultados y discusión.

Con base en lo presentado hasta este punto, el aprendizaje colaborativo y entre pares tienen beneficios en común con el tercer constructo guía de esta fundamentación teórico-metodológica: el aprendizaje informal musical. Este constructo fue seleccionado porque su puesta en práctica guarda una estrecha relación con el aprendizaje de las músicas populares y tradicionales, como fue el caso del taller del presente proyecto.

2.5. Aprendizaje informal musical

El aprendizaje informal dentro de grupos pequeños es fundamental en las pedagogías de la práctica de la música popular (Green, 2001; Folkestad, 2006; Lebler, 2007; Gaunt, 2017; Smart & Green, 2017, como se citó en Forbes, 2020, p. 207). Por lo tanto, el taller se

abordará desde esta perspectiva, ya que en el mismo se trabajará con música tradicional mexicana, así como con un número reducido de estudiantes pianistas.

En este punto, es menester mencionar que, a pesar de que la música popular se ha enseñado desde la modalidad del aprendizaje informal, es decir, fuera de los programas de estudio académicos, sí se han hecho esfuerzos por incluir dicha música en el contexto formal.

Como mencionan Carfoot et al. (2017, como se citó en Forbes, 2020, p. 207), los planes de estudio y programas de música popular se ofrecen cada vez más en un rango de educación musical superior, incluidos o no dentro de programas de música artística occidental. Los géneros musicales populares, exceptuando al jazz, no han tenido reconocimiento dentro de los programas curriculares de las instituciones educativas (Carrillo, R., y González Moreno, 2021, p. 140).

La Ley Orgánica de Educación de España en 2006, contempló por primera vez en los conservatorios el estudio de la música clásica, tradicional y popular al mismo nivel (Cremades y Herrera, 2010, p. 75). Lucy Green (2001, como se citó en Cremades y Herrera, 2010, p. 75), afirman que esos tres estilos musicales deben ser incluidos en los programas de estudio porque forman parte del espacio sociocultural al que pertenecen los estudiantes. Al respecto, en un estudio realizado por Cremades y Herrera (2010), observaron una desconexión entre la enseñanza profesional musical y la realidad sonora presente en el quehacer diario de los jóvenes. Estos autores proponen que al incluir en la academia las vertientes musicales anteriormente mencionadas, “se podrá establecer una conexión entre estos distintos estilos musicales presentes en todos los contextos de desarrollo de los estudiantes (familia, sociedad, cultura), así como en su proceso de socialización y consolidación de su identidad personal y social” (Cremades y Herrera, 2010, p. 85). En consecuencia, el taller buscó ser una alternativa ante el contexto que rige los programas de estudio de los conservatorios de música formales del país, en donde los estudiantes interesados en la música tradicional mexicana pudieron encontrar una manera de acercarse y aprender de la música que forma parte de su cultura. Además, con este trabajo se busca que las instituciones reflexionen sobre la apertura de la inclusión de la música tradicional mexicana en sus planes de estudio.

Así mismo, varios autores han reportado en sus investigaciones distintos beneficios que promueve el aprendizaje informal musical. Según en un estudio realizado por Carrillo y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

González Moreno (2021, pp. 145-147), reportan los siguientes beneficios derivados de este tipo de aprendizaje: promueve la interacción con otros músicos; favorece procesos de enculturamiento; los estudiantes desarrollan métodos de aprendizaje autodidacta; favorece el aprendizaje de oído y la imitación; permite el trabajo colaborativo; propicia el desarrollo de la creatividad; promueve la adquisición de mayores habilidades musicales; los músicos tienen una mejor percepción y confianza de sus competencias y provee de mejores bases a los estudiantes al terminar sus estudios universitarios para que estos tengan un mejor desenvolvimiento en el medio musical, mayor experiencia al dar clases y mejores herramientas para enfrentar el mercado laboral.

Por su parte, Capistrán (2021, p. 10) menciona que su incursión en el aprendizaje informal, es decir, en la música popular, le brindó herramientas que le sirvieron para comprender e interpretar mejor la música académica. Además, recalca la importancia de implementar aspectos de este enfoque de aprendizaje en los programas de estudio de las escuelas de música en México debido a los beneficios que brinda al desarrollo de la creatividad y sensibilidad del estudiante, aunados al fomento del logro y el disfrute de la música (Capistrán, 2021, p. 15).

Sobre la inclusión de la música tradicional en los estudios universitarios, se puede citar la investigación y el taller implementado sobre la rueda de gaita, un estilo de música tradicional colombiana, que se abordó como exploración y estrategia de enseñanza en un grupo de segundo semestre de la licenciatura en música de la Universidad Sergio Arboleda, en el marco de la asignatura de folclor. En esta investigación se concluye que la inclusión de las músicas tradicionales en los programas académicos amplía el horizonte y conocimiento musical de los estudiantes, y los acerca a una música que es parte de la cultura nacional (Salazar Gutiérrez, 2016, p. 213).

Los beneficios anteriormente descritos fueron explorados a través del abordaje de la música tradicional mexicana en el taller, esperando que los participantes pudieran experimentarlos y aplicarlos en su quehacer artístico, marcando así un antecedente en su formación musical profesional. Esta intencionalidad conllevó el diseño de una metodología adecuada a las necesidades del aprendizaje colaborativo, que horizontaliza las relaciones facilitador-participantes al nivel de socios y los introduce en un ambiente de aprendizaje

informal natural al entorno de las prácticas de música tradicional. En el siguiente capítulo, se presentará el diseño metodológico con el que se llevó a cabo el taller de adaptaciones.



3. Método

3.1. Participantes

El grupo de talleristas se conformó por cuatro estudiantes de la licenciatura en piano del Departamento de Música de la UAA: dos de tercer semestre de 18 y 19 años de edad, uno de quinto semestre de 21 años y otro de séptimo semestre de 22 años.

La participación de estos cuatro estudiantes en el taller ha sido su primera experiencia de aprendizaje directamente relacionado con la música tradicional mexicana, aunque, tras una breve encuesta se observó que tres de los participantes tenían un interés previo en cursar un taller relacionado a la realización de arreglos de música tradicional o popular mexicana.

3.2. Objetivos del taller

El taller se articuló con base en los siguientes objetivos:

- **Objetivo general:** Que los talleristas desarrollen habilidades para realizar adaptaciones de música tradicional mexicana para piano a cuatro manos, a través de estrategias colaborativas.
- **Objetivos particulares:**
 - I. Analizar auditivamente y transcribir las melodías, armonías y bajos de los temas elegidos de música tradicional mexicana.
 - II. Reflexionar sobre el proceso de escucha y transcripción de manera grupal.
 - III. Aplicar las habilidades desarrolladas en la elaboración de las adaptaciones en grupo y por parejas.
 - IV. Resolver los problemas relacionados con la técnica pianística que se presenten al interpretar las adaptaciones.
 - V. Fomentar la práctica de la improvisación en los temas tradicionales.
 - VI. Reflexionar en grupo e individualmente sobre la experiencia de elaboración e interpretación de las adaptaciones.

Las acciones derivadas de los objetivos anteriormente descritos se desarrollaron mediante la planeación que se describe a continuación.

3.3. Planeación del taller

La duración total del taller fue de 31 horas, incluyendo 5 horas de ensayos previos a la demostración pública (30 minutos) del trabajo realizado. Se impartió una sesión semanal a lo largo de siete meses, divididos en dos periodos. Para la primera parte del taller (septiembre-diciembre 2024) se dedicaron 16 horas, 30 minutos; para la segunda (enero-marzo 2025), únicamente nueve, debido a las limitaciones de horarios de los talleristas y de la disponibilidad y reservación de espacios dentro del Departamento de Música de la UAA.

Los dos géneros que se trabajaron a lo largo del taller fueron el son abajeño y el son jarocho. Las versiones que se escucharon y adaptaron-arreglaron para piano a cuatro manos fueron las de *Toro de once* interpretado por *Alborada All-Stars* (2016) y la versión de *El siquisirí* de *Los Nacionales de Jacinto Gatica* (Sones Jarocho: Tema, 2020).

Durante todo el proceso del taller, los ejercicios de escucha y de transcripción, así como las adaptaciones, se escribieron tanto de manera digital (en programas de edición musical) como en el pizarrón pautado y en los cuadernos pautados de los participantes. Al final de cada sesión, se llevaba a cabo una reflexión en torno a las actividades desarrolladas por los talleristas y el facilitador. Cabe mencionar que la descripción de las actividades llevadas a cabo durante las sesiones se registró en bitácoras, mismas que se anexan a este documento. Al final de cada una, el facilitador ofrece una breve reflexión derivada de lo observado y su relación con los rasgos característicos de las modalidades colaborativas en las que se sustentó el taller.

Entre agosto y septiembre del 2025, se programaron tres ensayos para practicar las adaptaciones-arreglos resultantes del taller para presentarlas ante el público el 12 de septiembre en la sala de conciertos del Departamento de Música de la UAA.

Por último, las adaptaciones del son abajeño *Toro de once* y del son jarocho *El siquisirí*, se registraron ante INDAUTOR a nombre del facilitador con la colaboración de los talleristas.

3.4. Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza a emplear en la intervención se condujeron mediante los ejes y principios de los siguientes tipos de aprendizaje: aprendizaje colaborativo, modelo de estudiantes como pares/socios y aprendizaje informal musical. Estas modalidades

colaborativas se adaptaron a los objetivos del taller, mismos que buscan la generación de aprendizajes y conocimientos de manera conjunta, articulándose en una relación de horizontalidad entre el facilitador y los talleristas mediante una colaboración recíproca.

3.5. Recolección y análisis de datos

Para analizar la experiencia de los participantes se usaron dos métodos de recolección de datos: diario de campo del facilitador del taller y entrevistas. En el primer método, el facilitador realizó anotaciones relevantes a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dieron durante las sesiones del taller, tales como observaciones y reflexiones sobre las interacciones entre los talleristas y el facilitador en torno a las modalidades colaborativas en las que se sustenta la metodología del proyecto. El segundo método refiere a la realización de dos entrevistas de tipo no estructuradas a dos talleristas, con el fin de obtener información amplia y comprender de manera más profunda su experiencia respecto al taller. Las entrevistas fueron realizadas por una tercera investigadora capacitada para la tarea, con el fin de evitar sesgos en la exploración durante la entrevista y dar más libertad a los estudiantes entrevistados para expresar sus experiencias, al no tener que responder directamente al facilitador. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis.

El análisis de los datos se fundamentó en el principio de triangulación como lo define Flick (2014), al contrastar las visiones del facilitador y las de los talleristas obtenidas a través de las dos fuentes descritas en el párrafo anterior. De este modo, el autor llevó a cabo una codificación doble independiente junto a su director de tesis, usando estrategias de codificación de la metodología de la teoría fundamentada de Corbin & Strauss (2015). Se inició con una codificación abierta a través de preguntas, sobre el contenido de la bitácora y las transcripciones de las entrevistas, tales como ¿qué fenómeno se está describiendo en este fragmento? ¿cuál es el contexto? ¿qué pasaría si se cambiara alguna característica del contexto? Adicionalmente se plantearon comparaciones entre sucesos descritos en diferentes momentos del taller por diferentes participantes y acerca de diferentes situaciones, como piezas o actividades de audición e improvisación. Las categorías encontradas por el autor y el director del presente trabajo práctico se compararon, conduciendo a definiciones que sirvieron al autor para realizar memos analíticos y progresar hacia una codificación axial donde fueron emergiendo las categorías más abstractas, incluyendo la categoría central de ‘proceso de transformación del aprendizaje’. Con el método de codificación doble e

independiente se buscó aumentar la validez del análisis. Paralelo a los memos se realizaron diagramas para entender de manera gráfica los componentes de la experiencia de los participantes. A pesar de que las estrategias fueron eficaces para el análisis, es importante aclarar que el presente trabajo no se trata de una teoría fundamentada, sino más bien, de una exploración de las experiencias de los participantes usando las estrategias analíticas del método de Corbin & Strauss (2015).



4. Resultados

De la triangulación analítica de las entrevistas y diarios de campo, se identificaron las categorías y subcategorías que se muestran en el esquema de la Figura 15. En el centro del esquema, se encuentra la categoría principal que refiere al proceso de transformación de aprendizaje que experimentaron los talleristas durante el desarrollo de la intervención. A su vez, esta categoría está determinada por cinco categorías condicionantes: motivaciones, experiencias colaborativas, secuencia didáctica, aprendizaje transversal y recursos materiales. A continuación, se describe cada una de las categorías y subcategorías del esquema, ilustrándolas a través de citas textuales tomadas de las fuentes que sirvieron para la triangulación analítica, mismas en donde se refiere a los talleristas con las nomenclaturas T1, T2, T3 y T4 con la finalidad de mantener su identidad en el anonimato.

4.1. Motivaciones

Esta categoría está relacionada con la motivación y el contacto que han tenido los talleristas con la música tradicional mexicana y su interés por tomar el taller. Las motivaciones se originan en los intereses personales de los talleristas y en sus entornos sociales, como el núcleo familiar y ámbitos escolares.

Por ejemplo, desde el entorno familiar, T2 (ET2, L. 5-9) comentó que algunos de sus familiares le preguntaban si podía tocar al piano música de banda de viento u otros géneros de música mexicana y que no sabía cómo abordarla ni se veía interpretando música de ese estilo. Esto llevó a T2 a cuestionarse sobre sus habilidades en la ejecución de música popular y tradicional y a buscar maneras de fortalecer esas habilidades. En el caso de T1, mencionó que su primer acercamiento a la música tradicional mexicana fue durante su niñez escuchando casetes y discos que tenían sus abuelos de géneros como el mariachi y el son jarocho (ET1, L. 5-7). De esto último, se puede inferir que T1 tiene cierto grado de familiaridad con la música tradicional mexicana desde temprana edad, lo cual representó una ventaja al abordar los géneros seleccionados para el taller.

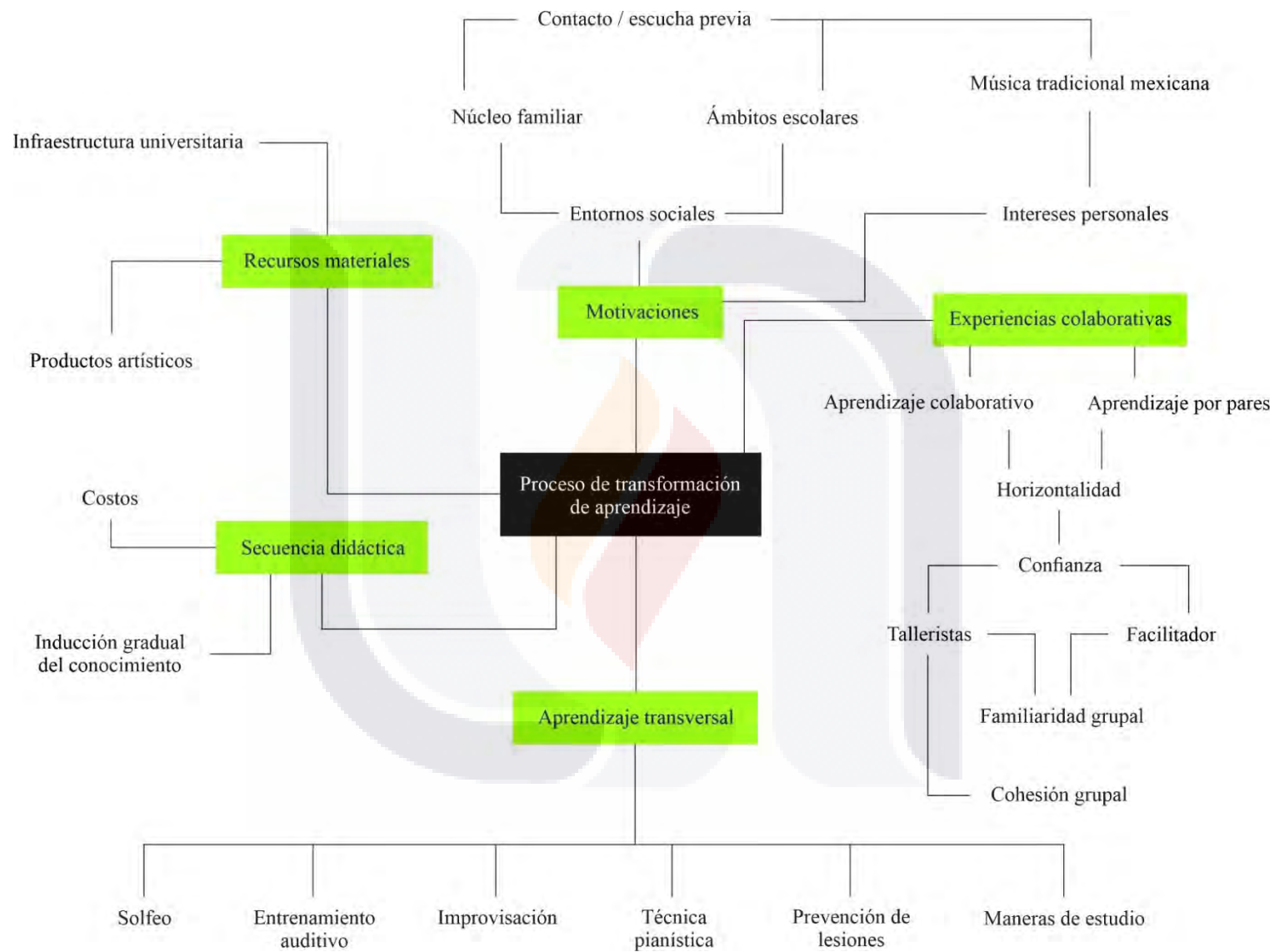


Figura 15. Resultados: Esquema de categorías y subcategorías. Fuente: Elaboración propia.

Respecto al ámbito escolar, en una de las primeras sesiones del taller, T1 comentó que cuando cursaba la secundaria formó parte de una *marching band*, en donde convivió con otros músicos que a su vez integraban bandas de música tradicional mexicana. Esto le permitió habituarse a la terminología perteneciente a dicha música; por ejemplo, se refirió a los saxores (instrumentos que conforman las agrupaciones que interpretan el son abajeño) con el término “contras”, (DC1, L. 14-19). Este dato aportó al contenido del taller, ya que el facilitador no contaba con este dato en investigaciones previas, pues en el ámbito de la música tradicional, por lo general la información se transmite de forma oral. Esta es una muestra de horizontalidad debido a que se intercambiaron saberes entre tallerista y facilitador.

Aunado a la misma subcategoría (ámbitos escolares), T1 comentó su experiencia previa en la licenciatura respecto al repertorio de piano académico de compositores mexicanos que incluyen elementos de música tradicional mexicana en sus obras. La obra mencionada por T1 fue *Mi nombre es México*; sin embargo, este participante manifestó que antes de cursar el taller no había escuchado una adaptación de una pieza tal cual de música tradicional mexicana para piano (ET1, L. 18-20). En este tenor, T1 también explicó que algunos profesores lo han ayudado a buscar obras del repertorio académico mexicano que incluyen o remiten a las sonoridades de música tradicional mexicana, como las obras del compositor Miguel Bernal o Manuel M. Ponce como uno de los más insignes (ET1, L. 24-29). Aquí se puede inferir que T1 no había tenido contacto con obras que adaptara al piano las sonoridades de los conjuntos tradicionales sin combinar otros estilos compositivos; por lo tanto, el taller representó una oportunidad de desarrollar habilidades relacionadas con su interés personal por la música tradicional mexicana.

Acerca de los intereses personales de los talleristas, T2 mencionó que abrió una cuenta en una red social con el fin de publicar su propio contenido relacionado a fechas conmemorativas. En un mes de septiembre, por ser el “mes patrio”, T2 quería compartir su interpretación de una versión propia para piano de *Pelea de Gallos en San Marcos*, pero se percató que desconocía cómo realizar un arreglo a dicho tema. Además, comentó que no encontró suficiente información en recursos digitales sobre un procedimiento para crearlo, por lo que desistió de su intento (ET2, L. 9-15). Más adelante, expresó que tampoco halló alguna partitura ni referencias sobre arreglos para otros instrumentos que le pudieran guiar a transcribir la versión tradicional y así poder adaptarla al piano (ET2, L. 26-32). Estos

argumentos denotan el interés de T2 por realizar un arreglo para piano de dicha pieza representativa de Aguascalientes, así como de comenzar a desarrollar sus habilidades en el ámbito de la música popular y tradicional de México.

T1 por su parte, mencionó que adquirió un mayor interés en la música mexicana y en el jazz al entrar al nivel superior después de haber reflexionado sobre la vinculación de este último género con la música latina (ET1, L. 9-13). En la entrevista, T1 reveló una búsqueda de espacios dónde desarrollar conocimientos y experiencias en torno a la música tradicional mexicana: “¿Pues qué más hay, no? ¿Qué hay aquí del país? Entonces sí, cuando vino Oleg con esta propuesta dije, ah, vamos a entrarle, se escucha muy interesante” (ET1, L. 13-15). Dicha motivación llevó a T1 a tomar el taller de adaptaciones. En el caso de T3, en la última sesión del taller, expresó que tenía la inquietud de estudiar música tradicional mexicana desde su infancia, pero que en la institución donde inició su formación musical solamente podía elegir entre música académica o música tradicional mexicana. Como su propósito era estudiar piano, al no estar establecido este instrumento dentro del ámbito de la música tradicional, decidió incursionar en la música académica (DC2, L. 99-102). Este comentario, además de apuntar una motivación-interés previos por abordar música tradicional de México podría revelar una limitación institucional respecto a la formación e interpretación pianística de esta música.

De los fragmentos comentados se infiere que, las motivaciones, experiencias previas e intereses personales descritos, fueron determinantes para que los participantes decidieran cursar el taller. No obstante, la motivación inicial interactuó con otros condicionantes en la generación del proceso de aprendizaje de los talleristas. En la siguiente sección se verá cómo las experiencias colaborativas determinaron la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje.

4.2. Experiencias colaborativas

Esta categoría enmarca las experiencias de aprendizaje colaborativo y por pares de los estudiantes y resalta la horizontalidad entre el facilitador y los talleristas en el ambiente del aula, así como la cohesión grupal que lograron establecer estos últimos. Al respecto, T2 expresó que el hecho de que el grupo no tuviera experiencia previa analizando música tradicional mexicana, los hacía estar en igualdad de condiciones, por lo que se apoyaban

mutuamente en las sesiones del taller: “si alguien no sabía algo o se le iba, pues nos apoyábamos entre todos” (ET2, L. 61-63). Más adelante, expresó que “la convivencia y esto de complementar siempre fue muy orgánico, nunca fue forzado, pues si tenías dudas, no pasaba nada si las decías, porque todos estábamos igual, todos estábamos conociendo esto que es nuevo” (ET2, L. 66-68). De manera similar, T1 comentó que “más que una sesión de clases formales, lo más padre fue que fue muy informal entre todos, porque todos aportábamos algo y cada quien conforme a lo que opinaba, íbamos complementándonos” (ET1, L. 52-54). Después, T1 añadió: “estuvo muy interesante cómo era la dinámica de las clases y está muy padre porque no había momento aburrido. Siempre estábamos riéndonos, siempre estábamos divertidos. Fue muy padre eso del proyecto” (ET1, L. 68-70). Estos fragmentos denotan la confianza que había en el ambiente debido a la igualdad de posiciones, así como el ambiente informal que describe T1 en el que se dieron las sesiones, lo cual permitió la expresión libre de opiniones. De lo anterior, se infiere que hubo un sentido de comunidad en el grupo, aunado a un ambiente de aula que propiciaba la colaboración, confianza y apertura entre los talleristas y el facilitador.

Respecto a la interacción facilitador-talleristas, T1 expresó su percepción de esta vinculación desde la primera sesión del taller:

[...] fue todo un ambiente muy liviano, muy agradable, entonces fue así, esa fue la primera impresión de escuchar [al facilitador] tocar su música: impone, su habilidad impone, pero tratar ya con él directamente es una persona chida. Está muy padre trabajar con él, es muy paciente, es muy buen maestro, también explica muy bien y sabe cómo llegarle a uno. [...] Nadie quería que se acabara el taller (ET1, L. 77-83).

Lo anterior también se relaciona con la dinámica entre el facilitador y los talleristas, la cual se estableció desde la horizontalidad: “fue esta relación no tanto de maestro-alumno, sino que Oleg era más como un amigo para todos, igual que aparte de profesor, pues lo sentimos muy familiar” (ET1, L. 135-136). T1 añadió que esta dinámica les permitía “hacer chistes, o sea, cuestiones que a lo mejor con un profesor no se podría, y pues este trabajo en conjunto nos ayudó a entendernos de una mejor manera que creo luego hace falta de manera escolar” (ET1, L. 139-142) y que el ambiente “[...] era cómodo, era muy cómodo, era muy divertido estar trabajando [...]” (ET1, L. 147); esto refuerza que el situar el ejercicio de aprendizaje desde la horizontalidad favoreció la percepción cercana y positiva de los

tesis tesis tesis tesis tesis

talleristas hacia el facilitador y coadyuvó a “[...] comprender las cosas más fácil, más rápido y a mejorar muchas cosas que no teníamos” (ET1, L. 147-148).

A partir de estos argumentos, se puede deducir que un ambiente de aula ameno, confortante y divertido ayuda a que los estudiantes desarrollen el trabajo individual y en equipo con mejores resultados, además de que se promueve la comprensión y el aprendizaje. Del mismo modo, se puede inferir que, en la relación horizontal entre el facilitador y los talleristas, el primero puede llegar a ser percibido como un amigo por los estudiantes, sin perder su rol de guía.

Dentro de las modalidades colaborativas, encontramos el aprendizaje por pares que se propició al conformar los duetos de piano a cuatro manos y a través del cual se percibió una cohesión grupal que los talleristas fueron desarrollando a lo largo del taller. Dicha cohesión se derivó del acercamiento y la convivencia que hubo entre los talleristas, pues a pesar de ser estudiantes de piano de distintos semestres lograron conformar una comunidad en el transcurso y al término del taller. T1 comentó que al comienzo “todos estábamos, a la expectativa, porque nadie estaba realmente familiarizado con esto” (ET1, L. 109-110), además de mencionar que no habían entablado una comunicación muy significativa “porque reconocíamos que éramos pianistas de la misma carrera, pero no habíamos formalizado algo” (ET1, L. 111-112). El participante también externó que al inicio era complicado coincidir al trabajar en equipo (ET1, L. 113-114), pero que a lo largo del taller el contacto fue evolucionando:

[...] a lo mejor al inicio el ambiente era un poquito, aunque sí era relajado, pero era más serio, pero ya después haciendo amistad y trabajando, todo fluía de manera más sencilla, entonces sí fue este proceso de irnos conociendo a nosotros, de ir relacionando la habilidad de cada quien y seguir escuchándonos también (ET1, L. 115-118).

De lo compartido por T1, es posible interpretar que a raíz de la intervención, los talleristas entablaron una relación musical más estrecha, lo que permitió que las actividades fluyeran de forma óptima en torno a un sentido de comunidad y convivencia.

Sobre la evolución de esta interrelación, T1 también expresó:

[...] al inicio sí era como de “a ver, pasen dos a tocar esto” [...] nos volteamos a ver mucho, porque “ay, ¿cómo vas a hacerlo? ¿Cómo?” y ya al final era de “a ver, pasen”

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y ya nos podíamos juntar con quien quisiéramos y ya no había problema, porque ya fluíamos, ya había una sensación más familiar, más amigable, más cómoda, entonces sí. Ese proceso también de conocernos a nosotros como equipo estuvo muy padre (ET1, L. 119-123).

Este extracto permite corroborar que con el tiempo fue posible que los talleristas se sintieran más cómodos y desinhibidos al participar por parejas en el piano, incluso que experimentaran una mayor libertad al realizar distintas combinaciones de duetos, generando una dinámica más ágil durante las sesiones.

Relacionado con la subcategoría anterior y la subcategoría de familiaridad grupal, se añade la confianza como un factor de igual importancia que los talleristas fueron fortaleciendo cada vez más durante las sesiones. T1 comentó: “teníamos la confianza, o sea, más bien generamos la confianza de podernos decir estas cosas de ‘a ver cállale así’, ‘a ver, yo voy a intentar hacer esto, tú intenta así’ y esa confianza que se logró desarrollar ayudó mucho” (ET1, L. 242-243). Enseguida mencionó:

[...] el que sea música popular ayuda que sea más libre. Entonces sí es una perspectiva muy interesante el poder yo proponer cómo quiero que se escuchen las cosas (L. 243-245). [...] es algo muy, muy padre, muy interesante poder ser más libre de intentar sacar cierto sonido, de sacar cierta sonoridad, más bien (L. 250-252).

Con base en lo que expresó T1, podemos deducir que el abordar la música tradicional mexicana (referida en la entrevista por T1 como música popular) propició un ambiente más libre en el taller, factor que también impulsó a que los estudiantes desarrollaran la soltura y la confianza para proponer y poner en práctica sus propias ideas.

En consecuencia, la horizontalidad derivada de las modalidades de aprendizaje colaborativo posibilitó un ambiente de aula en donde la espontaneidad, la naturalidad, la creatividad y la cohesión entre los participantes fueron un medio efectivo para integrar los saberes.

4.3. Secuencia didáctica

En esta categoría se describe cómo los participantes experimentaron el proceso de aprendizaje guiado por el facilitador a través de la inducción gradual del conocimiento, así

como el desarrollo del taller en general. Así mismo, se analiza el costo u obstáculos a los que los estudiantes se enfrentaron a lo largo del mismo.

T1 mencionó en entrevista que los talleristas carecían de la práctica para elaborar un arreglo para piano y expresó cómo experimentaron el proceso al crear las adaptaciones-arreglos para cuatro manos durante el taller: “las explicaciones de Oleg ayudaron mucho, como que llevarnos un poco de la mano en este proceso de cómo iniciarlo y cómo terminarlo. Fue algo padre y sí, también sí nos ayudó mucho. Sí nos puso a trabajar mucho” (ET1, L. 104-106). Por su parte, T2 comentó que “todo fue muy paso a paso y eso también me dio también los pasos o una pequeña guía de saber qué podría hacer yo para el futuro” (ET2, L. 49-51). De lo anterior se infiere que a pesar de la inexperiencia de los estudiantes para realizar este tipo de arreglos, su percepción sobre el progreso de las actividades durante el taller fue gradual y consideraron el monitoreo del facilitador como un apoyo que les brindó herramientas que pueden desarrollar posteriormente.

Como se mencionó en la sección del método, estaba planeado llevar a cabo cuatro sesiones por cada género, pero a raíz de algunas dificultades teórico-prácticas que presentaron los estudiantes, el taller se extendió por un lapso mayor del tiempo previsto: “Yo pensaba que [el taller] iba a durar un mes, mes y medio y creo que nos alargamos en el primer género como cuatro o cinco meses” (ET2, L. 104-105). A pesar de este cambio temporal, T2 también opinó que esas sesiones agregadas al taller:

[...] fueron de mucho provecho y de mucho avance, porque ya cuando vimos el siguiente género, todo lo que hicimos en esos meses sí se sintió más reducido. Pero, ya como habíamos comprendido lo que habíamos trabajado [...] ya no fue como que empezar en ceros (ET2, L. 105-108).

Con base en esto, se infiere que a pesar de los imprevistos en la primera parte del taller, la segunda parte fluyó de mejor manera debido a que los estudiantes pudieron aplicar lo asimilado con el son abajeño en las siguientes sesiones del son jarocho: “como era el trabajo algo que estuvimos haciendo tiempo atrás, a lo mejor fue un poco más fácil de abordar. Entonces nos pudimos centrar ya más en cuestiones de tocar, de transcribir y de proponer [...]” (ET1, L. 278-280). Esto reitera que los talleristas aprovecharon la experiencia previa, las herramientas y los conocimientos para tratar el segundo género y así disminuir el número de sesiones.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A pesar de que los talleristas percibieron un aumento paulatino en la dificultad de las actividades, también enfrentaron obstáculos que aquí se definen bajo la subcategoría de costo. T2 comentó que se le dificultó aplicar el solfeo a la música mexicana debido a que en el contexto escolar generalmente se enfocan en música europea. Así mismo, expresó que en el aspecto auditivo fue complicado identificar alturas de los instrumentos, ritmos o deducir el compás de los temas tradicionales (ET2, L. 54-58). Por su parte, T1 mencionó en entrevista que el facilitador fomentó el entrenamiento auditivo, actividad a la que no estaban tan habituados (ET1, L. 101-102). Esto indica que el trabajo auditivo desarrollado en el taller complementó y, en cierta forma, enriqueció la formación musical de los participantes.

Lo anterior apunta a que el proceso de aprendizaje y de inducción del conocimiento se llevó a cabo de manera gradual, tanto en algunos aspectos en que los talleristas no tenían tanto desenvolvimiento como en el propio procedimiento de realización de arreglos-adaptaciones. A través de estos procesos, los talleristas también comentaron que experimentaron mejoras en otras materias y en ámbitos musicales como el solfeo o la técnica pianística.

4.4. Aprendizaje transversal

La presente categoría expone cómo los talleristas experimentaron aprendizajes que trascendieron el tema central de arreglos de música tradicional mexicana e incidieron en otros espacios de aprendizaje de su programa de licenciatura en música. A pesar del costo, mencionado en la categoría anterior, T2 comentó los aprendizajes transversales que observó en torno al solfeo, a la técnica pianística, a la transcripción y a cómo complementar su rutina de estudio del instrumento:

Oleg a veces nos decía cómo podíamos estudiar algunos pasajes que tenía la música tradicional, que se asemejaban muchísimo a lo que también estábamos tocando a veces o incluso, ni siquiera lo notábamos hasta que Oleg nos decía “mira, aquí este pasaje se presenta igual que en esto que estás tocando o como en esta sonata que a lo mejor conoces. Entonces, ya se nos abría el mundo. Y sí me ayudó a darle como un enfoque más abierto, no nada más estar estudiando el repertorio por estudiarlo, sino ya empezar a darle un objetivo (ET2, L. 126 a la 132).

Según lo expresado en las líneas anteriores, T2 encontró herramientas en el taller que le fueron útiles para abordar retos de aprendizaje en la materia de piano. En este tenor, T2 mencionó cómo lo aprendido ha enriquecido sus sesiones y rutinas de estudio al piano: “antes de empezar a estudiar mi repertorio, empiezo tomando a veces temas pequeños de la música tradicional, y no, no los toco, sino que más bien esos pedacitos los tomo y hago mis propios ejercicios para estudiar” (ET2, L. 139-141) y especificó que esos ejercicios incluyen variaciones en la articulación y la rítmica, además de que en su práctica ha incorporado la improvisación sin enfocarse únicamente en el material escrito (ET2, L. 141-145).

Aunado a ello T1 externó que respecto a la técnica pianística abordada durante el taller, el facilitador “no sólo se centró en la parte de la música mexicana” (ET1, L. 64) sino que a partir de las consultas que los talleristas le hacían sobre otro tipo de repertorio, el facilitador procuraba brindarles sugerencias que incluso pudieron aplicar en su material de clases de la universidad (ET1, L. 67-68).

La improvisación fue otro aspecto importante que se trabajó durante la intervención; T1 expresó que no solía realizar este ejercicio “[...] me costó mucho trabajo pensar como qué podía hacer. [...] pero poco a poco Oleg fue diciéndonos paso a paso, cómo podíamos empezar primero [...] sin tener el papel enfrente que nos esté diciendo todo el tiempo qué hacer” (ET2, L. 152-158) y mencionó que al igual que el repertorio, el improvisar debe practicarse constantemente “[...] para que no te cueste tanto trabajo pensar qué vas a hacer, ya sólo sea natural lo que estás haciendo” (ET2, L. 164-165). Sobre ello, T1 también comentó lo siguiente: “no es una materia [improvisación] que llevemos como tal o algo que nos han platicado mucho, entonces nos hizo ponernos a trabajar bien” (ET1, L. 96-98). Esto denota que los talleristas no han llevado una asignatura que se enfoque únicamente al desarrollo de la improvisación, por lo que no están familiarizados con esta práctica. Más adelante, T1 añadió que improvisar “nos lleva a estudiar mucho lo que es los movimientos armónicos y melódicos, cómo poderlos construir de manera secuencial y correcta” (ET1, L. 99-100); además, otro punto notable es que a partir del taller T1 ha recurrido a la improvisación al estudiar su repertorio de piano académico:

[...] no voy a hacer ya lo que está escrito, sino solo uso la armonía y ya improviso ahí lo que vaya entendiendo [...] intento variar cuestiones de ritmos, de tempo, a lo mejor luego termino tocando otra cosa que no estaba escrita, pero a lo mejor son las mismas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

notas. Y poder hacer esto de manera más libre, o sea, la partitura de manera más libre, ayuda a entenderlo un poco mejor que solo centrarse en el papel. Ayuda a memorizar, a tocar, a aprender realmente lo que está, lo que es la música, no solo a repetir lo que ya se hizo miles de veces (ET1, L. 193-202).

Con lo externado por estos dos talleristas se puede llegar a la conclusión de que la práctica de la improvisación contribuyó a reflexionar acerca del ejercicio creativo y a no depender únicamente del material escrito, pero también a que sobre una partitura es posible improvisar desde sus elementos y que, como en el caso de T1, puede ser de utilidad para la memorización, la comprensión musical, el aprendizaje y la musicalidad.

Ya que el taller tenía el objetivo principal de que los estudiantes realizaran las adaptaciones de los géneros tradicionales en conjunto y con la guía del facilitador, también se pretendía que los talleristas se apropiaran de herramientas que les sirvieran para que ellos mismos pudieran hacer sus propias adaptaciones en el futuro. Al preguntar a T2 sobre cómo podría realizar una adaptación o arreglo de un tema de música tradicional mexicana luego de haber cursado el taller, respondió:

Yo creo que me iría por pasos y de pequeño a grande. Pues sí, empezaría como en el taller, identificando los instrumentos, qué tipo de género es, el bajo, la melodía, y el cifrado y ya con esto, hacer como una reducción de las piezas, a lo mejor nada más tocar el bajo con la izquierda y la melodía con la derecha y ya a partir de ahí a empezar ahora sí a hacer mi propio arreglo de acuerdo a lo que escucho y a lo que yo también le puedo agregar (ET2, L. 173-177).

Este fragmento refleja las nociones que T2 adquirió para crear un arreglo para piano por su propia cuenta, mencionando, de manera explícita, el método que se aplicó en el taller, partiendo de aspectos como el entrenamiento auditivo, la transcripción y la creatividad.

Otra de las categorías esenciales que se identificó dentro del aprendizaje transversal fue la prevención de lesiones, pues era importante que el facilitador también les proporcionara sugerencias para interpretar las adaptaciones a través del análisis del movimiento y de la conciencia corporal. Esto estuvo considerado en el método, por lo que en algunas de las sesiones se incorporó contenido dedicado al desenvolvimiento de ejercicios de estiramiento y movilidad, con la finalidad de que los estudiantes también pudieran integrarlos a su rutina de estudio evitando malestares físicos o lesiones. A T1 se le preguntó

si había notado diferencias al implementar estos ejercicios en su práctica pianística, a lo que expresó:

La verdad sí, sobre todo en cuestión de que toco más relajado. Sí, a lo mejor antes, pues uno hacía estiramientos simples de vamos a estirar el brazo, a estirar los dedos y ya vamos a ponernos a tocar. Pero todo lo que nos explicó y aplicar lo que nos explicó sí nos ayuda a encontrar maneras de no lastimarnos. [...] Entonces sí, sí los he aplicado y sí me han ayudado a entender muchas cosas, pues a entender más mi cuerpo, también cuáles son los límites, hasta dónde puedo llegar ahorita [...] (ET1, L. 180-188).

A partir de estas apreciaciones se interpreta la relevancia que tuvo este tema, no solo para la ejecución de los arreglos de música tradicional mexicana, sino para la técnica en general; T1 además mencionó que el facilitador “nos hizo más conscientes de todo nuestro cuerpo, de todo nuestro trabajo, de nuestra musicalidad” (ET1, L. 170-171) reflejando que al prestar atención al cuidado del movimiento incluso existe una repercusión en el aspecto interpretativo.

Con base en las categorías analizadas, se puede inferir que los talleristas experimentaron aprendizajes transversales en relación con el solfeo, el entrenamiento auditivo, la técnica pianística, la improvisación y la prevención de lesiones, mismas que han incorporado en sus rutinas de práctica al piano.

4.5 Recursos materiales

Finalmente, la quinta categoría que influyó en el proceso de transformación del aprendizaje fue la de recursos materiales. Esta se refiere a la infraestructura que se tuvo a disposición para poder llevar a cabo el taller, así como a los productos artísticos que derivaron de este. Para realizar las sesiones, se utilizaron tres aulas del Departamento de Música de la UAA. La primera parte del taller se llevó a cabo en un salón amplio con capacidad máxima de cincuenta estudiantes, la cual disponía de una pantalla, pizarrón pautado y piano electrónico profesional. Así mismo, el personal del departamento facilitó el préstamo de una bocina para su uso durante esta fase de implementación del taller. En este sentido, T1, T2 y T4, expresaron que durante la primera parte del taller las condiciones del espacio y el equipo

dispuesto eran propicios (DC2, L. 94-96) y se pudieron llevar a cabo sesiones de dos horas semanales como estaba planeado, así que el proceso de enseñanza se vio favorecido.

Para la segunda parte, la primera sesión se realizó en un aula con dos pianos verticales acústicos y las demás sesiones se llevaron a cabo en un cubículo con un piano vertical acústico. Sin embargo, debido a la disponibilidad de los talleristas y a las limitaciones de horario para poder apartar salón o cubículo, las sesiones se tuvieron que recortar a una hora por semana. Al respecto, T3 expresó en la última sesión del taller que percibió una reducción abrupta de tiempo en esa segunda parte y que los talleristas no se pudieron explayar tanto como con el primer género abordado (DC2, L. 92-93). Esto manifiesta que la disminución del tiempo en las sesiones finales pudo significar un obstáculo para desarrollar más el segundo género, sin embargo, los talleristas pudieron aplicar lo aprendido con el género anterior y eso facilitó que hubiera un avance, como lo externó T1 (ET1, L. 283-284).

Por otra parte, los productos artísticos resultantes del taller fueron dos partituras escritas de manera colaborativa entre los talleristas y el facilitador. Estas partituras correspondieron a dos adaptaciones para piano a cuatro manos del son abajeño *Toro de once* y del son jarocho *El Siquisiri*. Como preparación para interpretar dichas adaptaciones en público, se realizaron tres ensayos en el salón donde se impartió la primera parte del taller. Se tuvo a disposición un piano de un cuarto de cola, mismo que se acababa de trasladar a dicho espacio. En los ensayos estuvieron presentes tres de los cuatro talleristas, ya que uno de ellos no pudo asistir por compromisos particulares fuera de la ciudad. Para finalizar, se realizó una presentación pública en la Sala de Conciertos del Departamento de Música de la UAA, en donde se interpretaron las adaptaciones con tres talleristas y el facilitador.

El análisis de las categorías expuestas en esta sección de resultados (motivaciones, experiencias colaborativas, secuencia didáctica, aprendizaje transversal, prevención de lesiones y recursos materiales) con base en la experiencia de los talleristas, revelan que el abordaje de la música tradicional mexicana a través de la elaboración e interpretación conjunta de las adaptaciones-arreglos para piano a cuatro manos, vinculado a la aplicación de modalidades colaborativas, trajo consigo múltiples beneficios a los participantes. A continuación se discutirá la relación de los datos obtenidos con la literatura abordada en la fundamentación teórico-metodológica del taller y con lo mencionado en el segundo capítulo en relación con el contexto de arreglos para piano.

5. Discusión

Los hallazgos denotan que las modalidades colaborativas que se trabajaron en el taller y el abordaje de géneros de música tradicional mexicana contribuyeron a mejorar e incidir de manera beneficiosa en el aprendizaje musical de los talleristas. Esto confirma lo mencionado por Matthews (1996), quien comenta que el proceso de aprendizaje colaborativo enriquece y hace crecer a los estudiantes. Así mismo, se puede corroborar el argumento de Forbes (2020), quien menciona que la construcción conjunta del conocimiento se lleva a cabo a través de una comunidad de estudiantes y profesores, ya que la práctica de piano a cuatro manos junto al proceso colaborativo de realización de los arreglos/adaptaciones, incentivó la confianza, la familiaridad grupal y la cohesión grupal entre los talleristas y el facilitador. Lo anterior, también rectifica que el uso del aprendizaje colaborativo para la práctica e interpretación de la música, profesores y alumnos se convierten en co-constructores del aprendizaje (Lave & Wenger, 1991; Lebler, 2007; Hanley, Baker y Pavlidis, 2018, como se citó en Forbes, 2020, p. 207).

Del mismo modo, al analizar los fragmentos de las entrevistas que se hicieron a los talleristas, se pudo observar el desenvolvimiento de algunos principios y valores del aprendizaje colaborativo, tales como el trabajo en equipo o el apoyo mutuo al conformar duetos o en las actividades en grupo; la reflexión durante las actividades de escucha, de sugerencias técnicas o en los momentos de introspección entre talleristas y el facilitador; el respeto entre los estudiantes y el facilitador al identificarse como iguales y evitar los juicios de valor; el sentido de comunidad al desarrollar mayor confianza, adquirir familiaridad y cohesión grupal y, horizontalidad en donde el facilitador asumió el papel de guía y de aprendiz a la par de los estudiantes (Barkley et al., 2012). Debido a que el abordaje de la música tradicional mexicana era algo novedoso para los talleristas, estos se identificaron en igualdad de condiciones. De este modo, experimentaron y fomentaron durante el taller otro beneficio de la colaboración, ya que se contrapusieron con la cultura competitiva que permea mayormente en la enseñanza de la música clásica en la educación musical superior, como menciona Gaunt et al., (2016, p. 6).

Tras analizar que los talleristas crearon nuevas maneras de estudiar su repertorio pianístico al aplicar las herramientas adquiridas en el taller, se confirma lo dicho por Barkley et al. (2012), quienes mencionan que el aprendizaje colaborativo es una modalidad útil para

el nivel universitario, el cual busca desarrollar a personas que reflexionen y sean autónomas sobre su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje de estudiantes como pares/socios se pudo reflejar en las interacciones de duetos al piano, el cual propició la cercanía y empatía entre ellos, logrando desarrollar familiaridad grupal. Aunado a lo anterior, el hecho de haber trabajado con dos duetos permitió visibilizar de manera más fácil el desempeño de cada tallerista y detectar cualquier dificultad, lo cual comprueba lo mencionado por Johnson et al. (2008, p. 17) sobre la eficacia de dicha modalidad y el trabajo con grupos pequeños.

Otro punto importante por constatar se deriva de la conformación del grupo del taller por estudiantes de distintos semestres, debido a que estos pudieron compartir distintas perspectivas y maneras de resolver problemas, como también lo señala Johnson et al. (2008, p. 18).

Cuando los talleristas expresaron que el hecho de abordar la música tradicional mexicana ayudó a propiciar un ambiente más libre en el taller, factor que también impulsó a que los estudiantes se sintieran más cómodos y en confianza, corrobora que el aprendizaje informal dentro de grupos pequeños es fundamental en las pedagogías de la práctica de la música popular (Green, 2001; Folkestad, 2006; Lebler, 2007; Gaunt, 2017; Smart & Green, 2017, como se citó en Forbes, 2020, p. 207).

A partir de los resultados, en donde se analizó cómo el entorno familiar y los intereses personales de los talleristas influyeron en su interés y decisión por tomar el taller, se pueden vincular con la propuesta derivada del estudio de Cremades y Herrera (2010), quienes mencionan que al incluir diversos estilos musicales en los programas de estudio de las escuelas de música, se podrá generar una conexión más directa entre el contenido de estos y los contextos de los estudiantes interesados, complementando e incidiendo igualmente en sus procesos de socialización (Cremades y Herrera, 2010, p. 85).

Como se pudo apreciar en el capítulo de resultados, los talleristas experimentaron aprendizajes transversales en torno a mejoras en solfeo, entrenamiento auditivo, improvisación y técnica pianística, así como conocimiento sobre la prevención de lesiones y el desarrollo de herramientas para aplicar en sus propias rutinas de estudio. Lo anteriormente expuesto, conforma parte de los beneficios que Carrillo, R., y González Moreno (2021) atribuyen al ámbito del aprendizaje informal musical, junto al favorecimiento del trabajo

colaborativo, enculturamiento y la creatividad. De igual modo, las experiencias compartidas por los estudiantes del taller son paralelas a las de Capistrán García (2021), quien menciona que su incursión en la música popular, le brindó herramientas que le sirvieron para comprender e interpretar mejor la música académica, mismas que fomentan el desarrollo de la creatividad y sensibilidad del estudiante, como bien se pudo identificar en las prácticas de estudio que implementaron los talleristas a raíz de cursar el taller.

La experiencia previa del autor de adaptar y arreglar música tradicional para piano solo, fungió como un importante antecedente para poder guiar a los talleristas durante el proceso de elaboración de las adaptaciones. Con el taller, se puede inferir que los estudiantes también pueden ser capacitados para realizar sus propios arreglos de temas tradicionales mexicanos para piano a cuatro manos, tal y como lo hicieron compositores europeos como Grieg, Bártok, Brahms, Tchaikovsky, Balakirev o latinoamericanos como Villa-Lobos, Cervantes o Guastavino, quienes arreglaron canciones y estilos folclóricos de sus países natales para dicha modalidad, como se mencionó en el capítulo dos de este trabajo.

Por otra parte, las decisiones estéticas y técnicas para la elaboración de las adaptaciones pianísticas se lograron realizar en el taller con base en las sugerencias hechas por el autor (como se presentaron en el capítulo dos de este documento), mismas que se vieron complementadas con el descubrimiento de nuevas sugerencias por parte de los talleristas para interpretar estos sonos al piano durante el taller. Por ejemplo, en el caso del son abajeño *Toro de once*, el registro del sousafón, así como el de los saxores se pudo trasladar con facilidad al piano, por lo que sus timbres característicos se pudieron remitir con facilidad. La manera de articular del sousafón y de los saxores, se pudo realizar en el piano a través de la ejecución de *portati* y *staccati*, en donde los estudiantes encontraron familiaridad con el estilo de interpretación de obras de Bach. De lo anterior, comentaron que pudieron notar una mejoría al interpretar obras de este compositor en su repertorio semestral de piano. Además, los talleristas propusieron añadir apoyaturas cromáticas a la parte del sousafón, lo cual no había sido contemplado por el facilitador, gesto que también es realizado por el sousafonista en el son abajeño y enriquece la sonoridad de este.

La manera de ejecutar las figuraciones rápidas de los saxores en el piano representó todo un reto técnico que llevó mucho tiempo por desarrollarse en la mano derecha de los talleristas. El facilitador vigiló que este movimiento se hiciera siempre de una manera lenta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y relajada, guiando a los estudiantes en las sesiones con ejercicios para poder desarrollarlo gradualmente. Al final los talleristas lograron asimilar dicho reto técnico.

Ligado a la dificultad técnica anteriormente mencionada, había que añadir la coordinación que el Pianista 2 debía desarrollar para poder interpretar la línea del sousafón en la mano izquierda, junto a las figuraciones sincopadas de los saxores en la mano derecha. El autor en el capítulo dos (Figura 3), había sugerido resolver esta parte con tres pianistas, para evitar dificultar la interpretación por parte de un mismo pianista en el rol acompañante (Pianista 2). Sin embargo, este reto fue logrado con éxito por parte de dos talleristas, uno de ellos interpretando este son a dueto con otro participante el día de la demostración final, hecho que también sorprendió al facilitador del taller.

Retomando el proceso de elaboración de las adaptaciones de este mismo tema tradicional, al trasladar los clarinetes al piano, se tomó la decisión de subir una octava la melodía del clarinete principal y la segunda voz del clarinete segundo, con el propósito de no estorbar al pianista del lado izquierdo, ya que tampoco se podía realizar un cruce de manos, debido a que esto causaría la interrupción de la figuración de los saxores remitidos por la mano derecha del Pianista 2. En torno a los matices, se tomaron como base las intensidades sonoras producidas por las texturas de la versión tradicional, como por ejemplo, la decisión de matizar el Tema B con un fuerte-fortísimo, fragmento en donde toda la banda de viento-metal se une para tocar.

En el caso del son jarocho *El siquisirí*, ocurrió algo similar con los clarinetes del tema del son abajeño, ya que se tuvo que subir una octava la melodía superior del arpa, pero se pudieron mantener el registro y la armonización con terceras, cuartas y sextas que realiza este instrumento en la versión transcrita. Para el rol del arpa interpretado por el Pianista 1, debido a que ejecuta una sola línea cuando intervienen las voces, el facilitador propuso una figuración para la mano izquierda para enriquecer el color del registro agudo del piano.

Para emular al requinto jarocho, se respetó su registro y se remitió con una figuración de un acorde dividido alternado en semicorcheas en la mano derecha del Pianista 2, interpretándola con articulación de *legato*. El bajo del arpa también se pudo trasladar en su registro al piano y se varió con las dos células de dos compases que realiza en la versión tradicional con la que se trabajó.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dada la complejidad rítmica de la parte interpretada por las voces de este tema y las limitaciones de tiempo, aunadas a la falta de desarrollo auditivo, destreza en lectura rítmica y coordinación por parte de los talleristas, el facilitador se vio en la necesidad de transcribir para los talleristas esta parte. Para los ensayos y la presentación final, el facilitador también apoyó a los estudiantes interpretando dicha parte, resultando en un ejercicio de tres pianistas tocando simultáneamente en un mismo piano.

El siquisirí fue un tema que propició la creatividad de los talleristas al interpretar al piano la parte y rol que corresponde al lucimiento del solista, en este caso, la improvisación del arpa. Incluso, en la versión trabajada, cuando el arpista improvisa, el resto del conjunto tradicional deja de tocar, dinámica que también se aplicó en la interpretación de la adaptación para la muestra final. Para dicha parte del son, los talleristas propusieron turnarse para improvisar y así todos pudieran participar. Esta propuesta se implementó para llevarse a cabo en el recital público. El facilitador pudo observar en los talleristas un avance significativo en el desarrollo de la improvisación, la cual se trabajó de distintas maneras, como el estudio de ejercicios aislados de escalas mayores, escalas pentatónicas, arpeggios de acordes con séptimas, así como la improvisación de frases que conectaran los grados armónicos I y V y viceversa. Aquí es menester mencionar que los estudiantes pudieron experimentar que, a pesar de improvisar en solo dos grados armónicos, el ejercicio era complejo y les exigía práctica para poder desarrollar frases. Así mismo, el facilitador les compartió a los talleristas una pista con la parte que acompaña el Pianista 2 en la sección de improvisación, con la finalidad de que pudieran estudiar sobre dicha base y familiarizarse auditivamente con esta. Al respecto, los estudiantes comentaron que esta herramienta les sirvió de mucha ayuda.

Por último, al leer los beneficios que experimentaron los talleristas, se puede poner de manifiesto la importancia de incluir la música tradicional mexicana en la formación musical de los estudiantes, ya que como concluye Salazar Gutiérrez (2016) la inclusión de las músicas tradicionales en los programas académicos amplía el horizonte y conocimiento musical de los estudiantes, logrando acercarlos a conocer una música que es parte de su cultura. Estos argumentos se pudieron constatar en las entrevistas a los estudiantes, al igual que en las bitácoras y diario de campo del facilitador, en donde los talleristas además de mejorar en su práctica musical, desarrollaron su conciencia musical y su sentido crítico, tal y como lo señalan Carrillo Méndez y González-Moreno (2021, p. 149). Dichos autores

argumentan que la implementación del aprendizaje entre pares, las comunidades de práctica y talleres hacen que los estudiantes experimenten y desarrollen beneficios como los anteriormente mencionados.



6. Conclusiones

Las modalidades colaborativas, aunadas al fomento de la relación de horizontalidad entre el facilitador y los talleristas, constituyeron un ejercicio de vital importancia para el desarrollo y éxito del taller. Esto dejó en claro que la aplicación de este tipo de aprendizaje mejora el ambiente de aula, en donde prevalecen el respeto, la comunicación, la confianza, el sentido de comunidad e incluso propicia la diversión y hace que los estudiantes se sientan más cómodos. Los factores anteriores fungieron como un terreno clave que favoreció la realización conjunta de las adaptaciones-arreglos de los temas tradicionales y la práctica del piano a cuatro manos entre los talleristas y el facilitador.

A través del análisis de los resultados de este trabajo, se puede concluir que el abordaje de la música tradicional mexicana, así como las prácticas que se derivaron de su adaptación y arreglo para piano a cuatro manos, generaron aprendizajes transversales y significativos en los talleristas, mismos que reportaron haber mejorado sus habilidades en solfeo, entrenamiento auditivo y técnica pianística bajo un enfoque de prevención de lesiones. En relación con lo anterior, interpretar las adaptaciones (en particular la del son jarocho), conllevó a que los talleristas practicaran la improvisación.

A pesar de que los talleristas comentaron que anteriormente no estaban habituados a improvisar porque no es una materia dentro de su programa de estudios universitario, cabe destacar la mejora y desarrollo que experimentaron en esta faceta. En consecuencia, interpretar música tradicional mexicana también puede incentivar y mejorar la creatividad de los estudiantes músicos, ligada también a la toma de decisiones que se efectúa durante el proceso de elaboración de las adaptaciones-arreglos. Igualmente, a partir de lo compartido por los participantes en las entrevistas, este ejercicio ha incidido en sus rutinas de estudio, pues han adquirido y desarrollado sus propias ideas y herramientas para practicar, descubriendo otras perspectivas de abordar su repertorio más allá de los métodos convencionales que se suelen transmitir en los conservatorios.

Es menester mencionar que el interés previo que tenían tres de los cuatro talleristas sobre aprender música tradicional mexicana y la manera de trabajar conjuntamente que caracterizó el taller, influyeron en la motivación y disposición para realizar las actividades. El hecho de que esta intervención representara algo innovador, tanto para los estudiantes participantes como para el propio facilitador al ser la primera experiencia de enseñanza en

esa modalidad, trajo consigo numerosas reflexiones y saberes que se compartieron y complementaron de forma natural, aportando al contenido del taller.

Por otra parte, en el proyecto también fueron visibles algunas limitaciones como el número reducido de participantes que además pertenecían a la misma institución. Adicionalmente, en la segunda parte del taller se limitaron herramientas de trabajo para desarrollar las actividades de manera idónea. Asimismo, hubo una reducción de horas por la desincronización de horarios de los talleristas y el facilitador y la escasa disponibilidad de espacios dentro de la institución para llevar a cabo las sesiones.

En el mismo sentido, la velocidad del proceso con el que se dio el aprendizaje impidió el abordaje de los cuatro géneros contemplados desde la planeación. En respuesta, se flexibilizaron las planeaciones para guiar a los estudiantes de forma puntualizada y gradual. Es probable que uno de los factores que determinaron la velocidad del proceso de aprendizaje haya sido el desarrollo auditivo de los participantes. En este sentido, podría ser importante que en la formación musical se practiquen ejercicios de escucha y transcripciones utilizando grabaciones de repertorio real con distintos instrumentos. Esta estrategia podría mejorar la capacidad auditiva de los estudiantes.

Otras de las limitantes que reflejaron los talleristas fueron la falta de solidez en su técnica pianística, así como la disparidad grupal por el nivel académico de cada uno al cursar distintos semestres, lo que condicionó los *tempi* finales de interpretación de las adaptaciones al finalizar el taller. Este es un elemento fundamental al remitir en el piano las sonoridades de las versiones interpretadas por conjuntos tradicionales, pues influye en la producción de timbres y otras sonoridades producidas por el piano. No obstante, durante el taller los estudiantes pudieron advertir que la interpretación de las adaptaciones de los sones en el piano exige el desarrollo de conocimientos teórico-prácticos y de recursos técnicos pianísticos que implican mejorar la calidad de su estudio. A través de dicho proceso, los talleristas asimilaron nuevas herramientas para resolver problemas técnicos por cuenta propia, no solo para aplicarlas en los temas de música tradicional, sino también en obras de su repertorio académico.

Dentro de los objetivos alcanzados en el taller, destaca que se constató la recreación al piano de las sonoridades de los conjuntos tradicionales, evitando combinar los rasgos sonoros de la música tradicional mexicana con otras técnicas compositivas como en el estilo

de la música de concierto para piano del siglo XIX y la música post-tonal de compositores mexicanos de la corriente nacionalista, referidos en la introducción de este documento.

Este trabajo profesionalizante muestra la importancia de abordar y enseñar música tradicional mexicana a los estudiantes en su formación musical profesional. Considerar la ampliación del panorama musical de los programas de estudio a nivel superior podría conllevar beneficios como los experimentados en el taller: aprendizajes transversales que incidan en otras materias, un mayor desarrollo de sus habilidades musicales y el fortalecimiento de áreas de oportunidad en su formación académica, aproximándose de una manera más directa a una música que es parte de la vasta cultura nacional.

Por todo lo planteado anteriormente, este proyecto puede ser tomado en cuenta a nivel local y nacional, para que estudiantes y educadores de piano de distintas instituciones de formación musical se puedan involucrar en la música tradicional mexicana y se promueva la difusión y preservación de esta música, considerada también patrimonio intangible de la humanidad por la UNESCO, como en el caso del son abajeño y del mariachi.

Las partituras de las adaptaciones resultantes del trabajo colaborativo en este taller serán de libre acceso y podrán ser interpretadas por pianistas a nivel nacional e internacional. A mediano y largo plazo, se pretende que el autor de este proyecto tenga la oportunidad de llevar a cabo otros talleres similares, enfocados en estos y otros géneros de la música tradicional mexicana, y de ser posible, con mayor alcance y convocatoria para promover que más músicos interpreten, enseñen y adapten para piano y para otros instrumentos esta espléndida y valiosa música.

Referencias

- Alborada All-Stars: Tema. (16 de julio del 2016). *Toro De Once* [Video]. YouTube.
<https://youtu.be/plv7vVQYPNw?si=-9ync6ydackh46gT>
- Arango, D. (2013). *Colombian Piano Music for Four Hands: A Historical Context and Performance Catalog* [Música de Piano Colombiana para Cuatro Manos: Un contexto Histórico y Catálogo Interpretativo]. Universidad de Iowa.
<https://doi.org/10.17077/etd.ulmg9hpl>
- Barkley, E. F., K Patricia Cross, & Claire Howell Major. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Ministerio de Educación y Ciencia Morata.
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 31–39. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Calderón Martiz, I. R. (2019). *Una mirada a la puya vallenata desde su ejecución en el piano: Análisis musical e interpretativo*. Universidad de Pamplona.
- Capistrán García, R. W. (2021). El aprendizaje musical informal: Un enfoque de aprendizaje subutilizado. *ARTE: Inter y Transdisciplinariedad*, 5(9), 9-16.
- Carrillo Méndez, R. D. J., y González-Moreno, P. A. (2021). Perfiles de aprendizaje musical formal e informal en educación superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 139–165.
<https://doi.org/10.5209/reciem.67923>
- Clark, S. (2005). *Mariachi music as a symbol of Mexican culture in the United States* [Música de Mariachi como símbolo de la cultura Mexicana en los Estados Unidos]. *International Journal of Music Education*, 23(3), 227–237.
<https://doi.org/10.1177/0255761405058237>
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging Students As Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty* [Involucrando a los Estudiantes como Socios en el Aprendizaje y la Enseñanza: Una Guía para Profesores]. Jossey-Bass.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* [Fundamentos de la investigación

- cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada]. Cuarta edición. Sage.
- Cremades, R., y Herrera, L. (2010). Estudio comparativo de la educación formal e informal en el conocimiento musical de los estudiantes de enseñanza profesional de música. *Publicaciones*, 40, pp. 73-83.
- Cuicamatini. (8 de mayo del 2013). *Julio Ituarte Ecos de Mexico (with score)* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/WHMo9RTkV60?si=T6Zcu7oqsstoPJwc&t=405>
- Dueto América. (17 de marzo del 2015). *Pelea de Gallos (La Feria de San Marcos)* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/Ab8w38iglTs?si=pWxTwjpbVCjLRw5L>
- Eslava, F. F. (2017). El mundo sonoro de Lucas Alamán: Tertulias, jarabes y guitarras de siete órdenes entre el ocaso de la Nueva España y los albores del México independiente. *Letras Históricas*, 16, pp. 93-110.
- Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* [El manual SAGE de análisis de datos cualitativos]. Sage.
- Forbes, M. (2020). The value of collaborative learning for music practice in higher education [El valor del aprendizaje colaborativo para la práctica musical en la educación superior]. *British Journal of Music Education*, 37(3), 207–220. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000200>
- Gaunt, H., Westerlund, H. (Eds.). (2016). *Collaborative Learning in Higher Music Education* [Aprendizaje Colaborativo en la Educación Musical Superior]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315572642>
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model [Estudiantes como socios: Reflexiones sobre un modelo conceptual]. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 4(2), 8–20. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.3>
- Huillipan, J. y Ángel-Alvarado, R. (2020). Arreglos musicales en el aula: Factores pedagógicos en la Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 53. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16527>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). El aprendizaje cooperativo en el aula (1a ed.). Paidós.

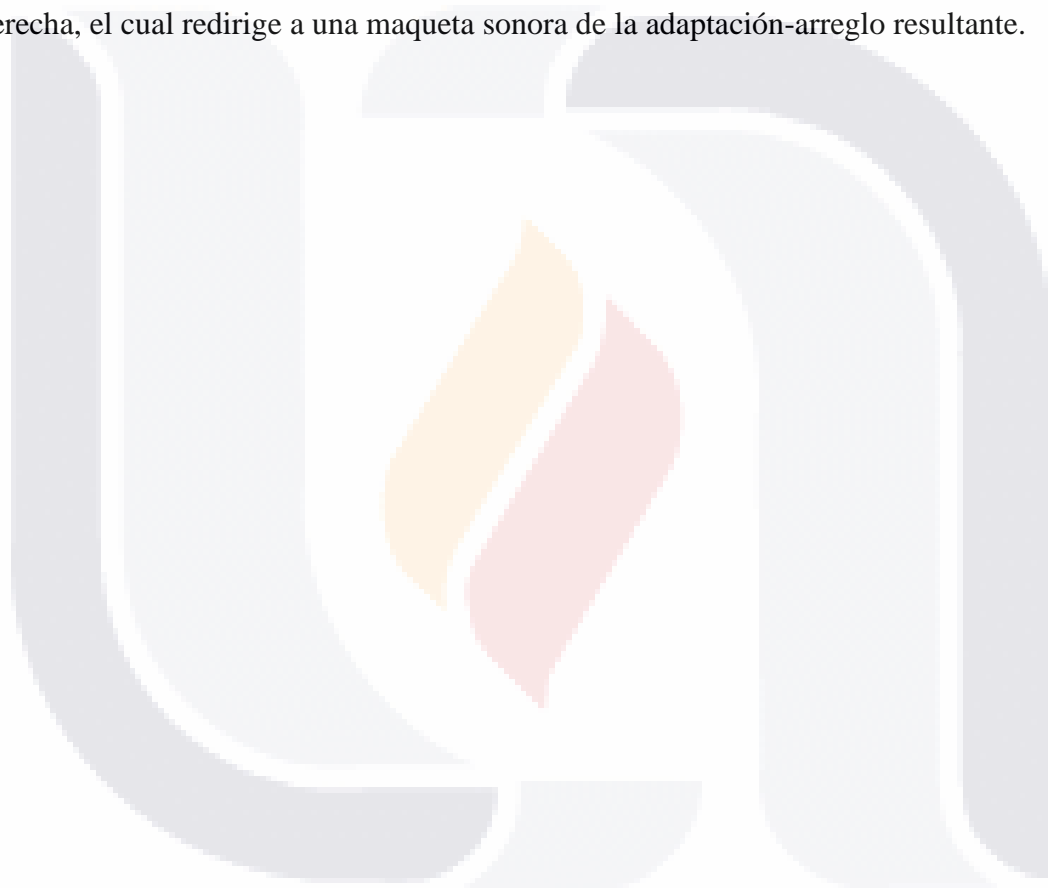
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). *Teacher Competencies for the Implementation of Collaborative Learning in the Classroom: A Framework and Research Review* [Competencias Docentes para la Implementación del Aprendizaje Colaborativo en el Aula: Un Marco Teórico y Revisión de la Investigación. *Educational Psychology Review*, 27(3), 505–536. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9288-9>
- Lim, P. S. (2004). *Incorporating a student's native folk music in piano teaching: A survey and original piano arrangements of traditional Malaysian folk music* [Incorporando música folclórica nativa del estudiante en la enseñanza del piano: Un estudio y arreglos originales para piano de música folclórica tradicional Malaya]. West Virginia University Libraries. <https://doi.org/10.33915/etd.9298>
- Mariachi Vargas Oficial. (11 de octubre del 2014). *Jarabe tapatío* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/6qdX9jeVC6s?si=rgx1-x54IFcOO3JE&t=63>
- Matthews, R. S. (1996). *Collaborative learning: Creating knowledge with students* [Aprendizaje colaborativo: Creando conocimiento con los estudiantes]. Jossey-Bass.
- Miller-Kay, E. (2018). *Four-Hand Piano Transcriptions and the Reception of Symphonic Repertoire in Nineteenth-Century Europe* [Transcripciones para piano a cuatro manos y la recepción del repertorio sinfónico en la Europa del siglo XIX]. *Malaysian Journal of Music*, 7, 195–207. <https://doi.org/10.37134/mjm.vol7.11.2018>
- Morales, A. M. y Sandoval, A. K. (2014). *Símbolos nacionalistas: La danza folklórica como búsqueda de la identidad mexicana*. ENDNGC/INBA/CONACULTA, México, D. F.
- Moreno Rivas, Y. (1989). *Historia de la Música Popular Mexicana*. Editorial Patria, S.A. de C.V.
- Muñoz, P. G. (2019). El aprendizaje cooperativo en el aula de música. *Eufonía*, 79, 63–68.
- Música en México. (2017, Julio 15). Pandiatonismo y Pantonalidad - Música en México. Música En México. <https://musicaenmexico.com.mx/musicomania/pandiatonismo-y-pantonalidad/>
- Navarro, P. (2021). *Peruvian Folk Music: A Pedagogical Adaptation to Supplement Beginning Piano Repertoire* [Música Folclórica Peruana: Una Adaptación

- Pedagógica para Complementar el Repertorio de Piano para Principiantes]. *Eufonía*, 79, pp. 63-68.
- Noctuelle. (4 de septiembre del 2020). *Eduardo H. Moncada - Costeña (Alberto Cruzprieto)* [Video]. YouTube. https://youtu.be/r_M0I6s0WF0?si=aBcvJEwdR5jkgexd&t=30
- November, N. (2023). *The Age of Musical Arrangements in Europe, 1780-1830* [La Era de Arreglos Musicales en Europa, 1780-1830]. Cambridge University Press. <https://a.co/d/foO2JMg>
- Paraíso, R. (2010). Las redes de la globalización y su efecto en las músicas folclóricas: El caso de los sones mexicanos. *Revista de Literaturas Populares*, X(1 y 2), 151–178.
- Rodríguez, C. R. (2007). Estudios en torno a la influencia africana en la música tradicional de México: Vertientes, balance y propuestas. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (11), pp. 1-24.
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 1855–1863.
- Salazar Gutiérrez, N. P. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: La rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31), 205-2017. <https://doi.org/10.22518/16578953.650>
- Siepmann, J. (2003). *El Piano*. Robinbook. Barcelona.
- Sones Jarocho: Tema. (23 de abril del 2020). *El Siquisiri* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BmOyUquGWTA>
- Stanford, E. T. (1972). *The Mexican Son* [El Son Mexicano]. *Yearbook of the International Folk Music Council*, 4, 66–86. <https://doi.org/10.2307/767674>

Anexos

En esta sección se adjuntan las partituras de las adaptaciones resultantes del trabajo realizado en el taller hechas por los talleristas y el facilitador del son abajeño *Toro de once* y del son jarocho *El siquisirí*. Así mismo, se adjuntan las bitácoras y diarios de campo del facilitador de la primera y segunda parte del taller, las de los ensayos previos a la demostración final y las transcripciones de las entrevistas realizadas a los talleristas T2 y T1.

Al inicio de cada partitura anexada, se ubica un código QR en la esquina superior derecha, el cual redirige a una maqueta sonora de la adaptación-arreglo resultante.



A. Partituras de adaptaciones

A.A. Toro de once (son abajeño)



Toro de once
Audio MIDI

Toro de once (son abajeño)

Adaptación para piano a cuatro manos, basada
en la versión de "Alborada All-Stars"

Adaptación para piano a cuatro manos
realizada por talleristas y facilitador
Septiembre - Diciembre 2024

Tema A

8va

Melodía principal

Pianista I

Segunda voz

Saxores

Pianista II

Sousafón

mf (da capo *mp*)

mp (da capo *p*)

(8)

4

1.

2.

Tema B

The musical score for 'Tema B' spans measures 7 to 10. It is written for a grand piano with three staves: two for the right hand and one for the left hand. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 9/8. Measure 7 begins with a first ending bracket over measures 7 and 8, marked with a '2.' and a forte (*f*) dynamic. The right hand plays a series of eighth notes, while the left hand plays a single eighth note. Measure 8 continues the first ending. Measure 9 is the start of a second ending, marked with a '2.' and a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The right hand plays a series of eighth notes, and the left hand plays a single eighth note. Measure 10 continues the second ending. The score includes various musical notations such as beams, slurs, and dynamic markings.

Musical score for measures 13-15. The score is written for piano in 3/8 time. Measures 13 and 14 are marked with a Φ symbol. Measure 15 is marked with a Φ symbol. The score includes a *da capo con repetición y a coda* instruction.

Musical score for measures 16-18. The score is written for piano in 3/8 time. Measures 16 and 17 are marked with a Φ symbol. Measure 18 is marked with a Φ symbol. The score includes a *ff* (fortissimo) dynamic marking in measure 16 and a *f* (forte) dynamic marking in measure 17.

A.B. *El siquisirí* (son jarocho)



El siquisirí
Audio MIDI

El siquisirí (son jarocho)

Adaptación para piano a cuatro manos, basada en la
versión de "Los Nacionales de Jacinto Gatica"

Adaptación para piano a cuatro manos
realizada por talleristas y facilitador
Enero - Marzo 2025

8va

Arpa

Pianista I

Arpa (segunda voz)

Requinto jarocho / voz y coros

Pianista II

Arpa (bajo)

(8)

4

f

mf

siempre legato

2 7 (8)

10 (8)

13 (8)

mp

Voz (plicas superiores)

f

(8)

16

Coro (con segunda voz, plicas inferiores)

(8)

19

4

(8)

22

Musical score for measures 22-24. The score is written for piano in 4/4 time. It consists of four staves: two for the right hand (treble and alto clefs) and two for the left hand (treble and bass clefs). The right hand plays a continuous eighth-note pattern with accents. The left hand features a mix of eighth and sixteenth notes, with some measures containing a four-measure rest (marked '4'). A large, faint watermark is visible in the background.

(8)

25

Musical score for measures 25-27. The score continues from the previous system, maintaining the same instrumentation and time signature. The right hand continues its eighth-note pattern. The left hand shows more complex rhythmic patterns, including sixteenth-note runs and measures with four-measure rests (marked '4'). The watermark remains visible.

28 (8) 5

Musical score for measures 28-29. Measure 28 features a piano introduction with a treble staff playing eighth-note patterns, a middle staff with rests and eighth notes, and a bass staff with a walking bass line. Measure 29 continues these patterns, with a fourth-measure rest in the middle staff and a four-measure rest in the bass staff.

30 (8) Improvisación

Musical score for measures 30-32. Measure 30 continues the piano introduction. Measure 31 features a treble staff with eighth-note patterns and a middle staff with eighth notes. Measure 32 features a treble staff with eighth notes, a middle staff with a four-measure rest, and a bass staff with a walking bass line. The section ends with a double bar line and the word "Improvisación".

33 C G⁷ C

Musical score for measures 33-35. Measure 33 features a treble staff with a whole note C chord and a bass staff with a walking bass line. Measure 34 features a treble staff with a whole note G⁷ chord and a bass staff with a walking bass line. Measure 35 features a treble staff with a whole note C chord and a bass staff with a walking bass line. The section ends with a double bar line.

36 G^7 C x10

Fin de la improvisación

38 8^{va}

41 (8)

Musical score for measures 41-43. The score is written for piano with three staves: Treble, Middle, and Bass. Measure 41 features a treble staff with eighth-note runs and a middle staff with eighth-note patterns. Measure 42 includes a four-measure rest in the treble staff. Measure 43 contains a four-measure rest in the treble staff and a four-measure rest in the middle staff.

44 (8)

Musical score for measures 44-46. The score is written for piano with three staves: Treble, Middle, and Bass. Measure 44 features a treble staff with eighth-note runs and a middle staff with eighth-note patterns. Measure 45 includes a four-measure rest in the treble staff. Measure 46 contains a four-measure rest in the treble staff and a four-measure rest in the middle staff.

47 (8)

cresc.

cresc.

50 (8)

ff

gliss.

ff

B. Planeación y bitácoras del taller

En esta sección se describirán las planeaciones y bitácoras de las actividades desarrolladas durante la primera y segunda parte de las sesiones del taller. Así mismo, al final de cada una de las mismas se incluye una breve reflexión sobre el trabajo colaborativo reflejado durante la sesiones entre los talleristas (que finalmente fueron solo cuatro) y el facilitador. A fin de proteger la identidad de los talleristas, el autor se refiere a ellos con la nomenclatura “T” con referencia a la palabra “tallerista”. El autor menciona a todos los estudiantes que se inscribieron en el taller: T1, T2, T3 y T4, lo tomaron por completo; T5 y T6 asistieron a las tres primeras sesiones y T7 asistió únicamente a la segunda sesión. Cabe aclarar que T5, T6 y T7 tuvieron que darse de baja por no coincidir en la disponibilidad de tiempo para tomar el taller.

B.A. Primera parte (son abajeño)

SESIÓN 1

Planeación de actividades:

- Se presentará el objetivo del taller, así como los temas y géneros que se abordarán. Acto seguido, el impartidor y los talleristas se presentarán solamente mencionando su nombre.
- Se hará un ejercicio de escucha con el tema *Toro de once*, en donde los talleristas anotarán en una hoja todo lo que puedan escuchar y distinguir: carácter, instrumentación, forma, tonalidad, compás. Estas hojas serán anónimas y se entregarán al impartidor del taller. La información recabada se anotará en el pizarrón (o se vaciará en la computadora) para analizar y discutir entre todos el por qué sí, no o tal vez de sus respuestas.
- Después, para conformar los grupos, se utilizará el método de distribución de “provincias y capitales”, sugerido en la fuente de los hermanos Johnson y Holubec. Cada tallerista tomará de una tómbola un papel en donde estén escritos los géneros a abordar y en otro los estados o regiones a los que pertenecen. Así, quienes coincidan los

géneros con el estado o región al que pertenecen, conformarán los duetos.

Bitácora

Fecha: Sábado 28 de septiembre del 2024, 09:00-10:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula P9.

Actividades realizadas

El impartidor del taller se presentó ante los cuatro talleristas presentes en el aula. Se mencionó el objetivo del taller, así como los temas y géneros que se abordarán. Después, los talleristas se presentaron mencionando su nombre y el semestre que cursan.

Como primera actividad, se realizó un ejercicio de escucha con el tema *Toro de once*, en donde los talleristas anotaron en una hoja todo lo que pudieron escuchar y distinguir de la grabación: carácter, instrumentación, forma, tonalidad, compás. Al término de la escucha, cada uno mencionó lo que había anotado. Los talleristas expusieron lo siguiente:

- En la instrumentación, distinguieron clarinetes, trompetas, tuba y percusión.
- Respecto a la forma, identificaron un tema principal y otro secundario, así como la intercalación del tema principal entre distintos instrumentos.
- Identificaron que el tema estaba en compás ternario.
- Les llamó particularmente la atención la rítmica de la tuba, al comentar que parecía realizar otra métrica respecto a los demás instrumentos.
- Comentaron que la figuración de los saxores se asemejaba a la rítmica del *Huapango* de José Pablo Moncayo (1912-1958).

El impartidor comentó que el piano no pertenece a la organología de los conjuntos tradicionales de música mexicana y pidió a los talleristas que comentaran respecto a los rasgos y el rol que desempeña el piano en general. Los talleristas describieron al piano como:

- Poderoso.
- Instrumento armónico.
- Tiene la función de acompañamiento.

- Nunca se terminan por descubrir sus posibilidades sonoras en distintos estilos de música.

Después, se retomó el ejercicio de escucha con el tema *Toro de once*. Ahora el impartidor les solicitó que prestaran atención a la manera en que los instrumentos articulaban las notas. Los talleristas distinguieron lo siguiente:

- Frases cortas o muy largas.
- Notas tenidas en la tuba.
- La tuba articula cada nota.
- Los instrumentos que acompañan realizan una especie de diálogo con los solistas que llevan la melodía.
- La melodía se puede identificar con sólo tocar su rítmica.

Reflexión

Las actividades se llevaron a cabo conforme a la planeación y de estas derivaron otras específicas en torno a reflexiones generales sobre las cualidades sonoras y técnicas del piano o del género abordado en cuestión, así como ejercicios particulares de escucha.

El facilitador impulsó la participación de cada tallerista con el objetivo de escuchar los comentarios y perspectivas de cada uno de ellos, a fin de construir reflexiones conjuntas, estableciendo un ambiente de apertura y escucha. Estos rasgos son fundamentales en el ambiente del aula que se propicia en las modalidades de aprendizaje colaborativo.

SESIÓN 2

Planeación de actividades:

- Se mostrará una sugerencia de adaptación de *Toro de Once* para que los talleristas lo tomen como base para elaborar por duetos su propuesta.
- El facilitador aplicará la TAC “Piensa, forma una pareja y comenta”, en donde los talleristas pensarán y escribirán de forma individual una propuesta de doce compases, para después compararla con la de su compañero. Enseguida, aplicarán otra TAC “Toma de apuntes por parejas”, una técnica en donde pondrán en común sus propuestas, para

crear una versión común mejorada. Finalmente, la propuesta se compartirá con el grupo.

Bitácora

Fecha: Jueves 10 octubre del 2024, 13:00-14:30 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula A9.

Actividades realizadas

Estuvieron siete talleristas, tres más que en la primera sesión. Como primera actividad, se realizó un ejercicio auditivo de identificación de acordes por grados y se pidió a los talleristas que compartieran lo que encontraron sobre el son abajeño, que había quedado como tarea. Comentaron lo siguiente:

- Influencia española y que la música se divide en frases pequeñas.
- Género zapateado, instrumentos como el violín, la guitarra y que, ChatGPT arrojó que puede estar en compás de 2/4 o 4/4. El facilitador les previno sobre el uso de esta herramienta, ya que a veces puede ser imprecisa. Sin embargo, se destacó la importancia de poner a prueba ese tipo de herramientas de búsqueda, para comparar la información que arroja con otras fuentes.

Después, se realizaron las mismas actividades de la primera sesión para que todos estuvieran en sintonía, con relación a *Toro de once*.

El facilitador expuso una analogía de los dos temas de *Toro de once*, con la forma de una canción, la cual, por lo general se conforma principalmente de estrofas y coros. En el coro se tiende a cargar la densidad de texturas. Ante este argumento, se solicitó a los talleristas reflexionar sobre la distinción del tema que tuviera esa mayor densidad textural. Se llegó a la conclusión de que el Tema B funge como el coro del son.

Derivado de la escucha del son abajeño, los talleristas comentaron lo siguiente:

- Grados armónicos: I y V.
- Forma cíclica.
- El bajo lleva un ostinato: el sousafón es quien lo interpreta.
- Detección de nueve cambios armónicos.
- Distintas texturas.

- Métrica de 6/8.

Se analizó la métrica de Toro de Once; se puso a prueba la métrica de 6/8 durante todo el son abajeño. Después, al identificar que esa métrica no funcionaba para el tema completo, el facilitador les solicitó que sugirieran distintas métricas para marcar junto con la pista. Todas las métricas anotadas en el pizarrón se sometieron a prueba: 2/4, 4/4, 3/8, 6/8, 9/8 y 12/8.

Durante el ejercicio, T1 comentó que notó que los temas iniciaban con motivo anacrúsico, que a los saxores también les llaman “contras” y que, para entrar hacia el Tema B, la tarola hace un redoble. T4 compartió que había identificado que el tarolista acompaña con las baquetas golpeando el arillo en el Tema A. Destacaron que, rítmicamente, hay un 4:3, sobre todo entre la figuración del sousafón, con las figuraciones de los otros instrumentos. Para que todos pudieran notar estas sugerencias e identificaciones, el facilitador subió y bajó las frecuencias agudas, medias y graves de la bocina. Los talleristas notaron y rectificaron las observaciones de sus compañeros.

Se prosiguió a analizar los cambios armónicos, en donde los talleristas se pudieron percatar sobre la manera no tan convencional en la que estos se presentan, ya que están agrupados de manera irregular (no binaria), rasgo musical que sorprendió a todo el grupo. Al final, se comentó que los cambios armónicos se trasponen con la frases del tema, tratándose de una especie de desfase, que incluso, se puede contemplar como un espejo o cangrejo, ya que se puede leer gráficamente igual, tanto de izquierda a derecha, como a la inversa.

Reflexión

Durante los ejercicios de escucha, el facilitador se pudo percatar sobre el desarrollo y desenvolvimiento de la práctica auditiva de los talleristas, por lo que optó por realizarlos de manera más detenida para guiarlos en el proceso de escucha.

Durante las actividades en grupo, los talleristas presentaron buena disposición para participar y escuchar a sus compañeros. Esto denota el respeto y la apertura del grupo ante las opiniones y propuestas expresadas, cualidades clave para la colaboración.

SESIÓN 3

Planeación de actividades:

- Conformar los duetos por cada género tradicional por abordar en el taller.
- Transcribir la rítmica del Tema A de *Toro de once*.

Bitácora

Fecha: Jueves 17 octubre del 2024, 13:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula A9.

Actividades realizadas

Se realizó por sorteo consensuado la conformación de las parejas por cada uno de los géneros tradicionales mexicanos a trabajar durante el taller, resultando tres parejas, una por cada tema (son abajeño, son de mariachi y huapango-corrido).

Se transcribió la rítmica del Tema A de manera individual. El facilitador les aconsejó marcar el compás mientras escuchaban y repetían la rítmica mentalmente, así como siempre subdividir; en este caso, con la figura rítmica de corcheas. Cabe mencionar que la velocidad de interpretación del son es rápida, por lo que el facilitador prosiguió a percutir y solfear la rítmica junto con los talleristas a una velocidad lenta y moderada. T1 se adelantó en transcribir el ritmo y las notas, propuesta que se analizó al realizar la escucha de las notas del mismo tema.

El facilitador procedió a revisar las propuestas de transcripción de los talleristas y se discutieron entre todos ante el pizarrón para consolidar la rítmica definitiva.

Acto seguido, se transcribieron las notas del Tema A, igualmente de forma individual en primer lugar, para después supervisar cada transcripción y analizarlas detenidamente en grupo. Los talleristas entonaron las notas apoyados al piano por el facilitador, sin pronunciar el nombre de las notas. Al final, se entonó el Tema A con el nombre de las notas.

La tarea consistió en transcribir la rítmica del Tema B.

Reflexión

Durante los ejercicios auditivos, el facilitador fungió como guía durante todo el proceso. Todos los talleristas participaron, además de mostrar curiosidad y buena disposición

para realizar las actividades. Esto denota que la horizontalidad ha permeado en el ambiente de aula, generando que los talleristas no se sientan cohibidos.

SESIÓN 4

Planeación de actividades:

- Se revisará la tarea sobre la transcripción de la rítmica del Tema B de *Toro de once*.
- Se transcribirán las notas del Tema B.
- Se realizarán los ejercicios de escucha sobre el *Jarabe Tapatío*.

Bitácora

Fecha: Jueves 24 octubre del 2024, 13:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula A9.

Actividades realizadas

Asistieron cuatro talleristas: T1, T2, T3 y T4. Los otros tres no asistieron debido a que otros compromisos particulares.

Se revisó la tarea de dos talleristas que llevaron su transcripción de la rítmica del Tema B de *Toro de once*. Ambas transcripciones eran válidas, cada una con diferentes propuestas de notación. Con el fin de que los otros dos talleristas hicieran la transcripción que había quedado como tarea, el facilitador guio su proceso en dicha actividad para luego discutirlo en grupo. T1 comentó su duda sobre la advertencia del cambio de compás, que puede ir antes o después de la anacrusa del Tema B hacia el Tema A.

Después, se realizó la transcripción de las notas del Tema B con el apoyo del piano a cargo del facilitador. T2 integrante de la pareja de *Toro de once* pasó al piano a tocar su transcripción. Acto seguido, todos los talleristas y el facilitador se reunieron en torno al piano para proponer una digitación a las melodías de los temas A y B. Aquí se abordaron aspectos técnicos como la técnica para interpretar notas repetidas. Al final, se conformó una propuesta de digitación en la que todos estuvieron de acuerdo. Uno de los talleristas también escribió para sí mismo su propuesta personal.

La tarea consistió en escuchar con atención los instrumentos que realizan el acompañamiento para comentarlo y analizarlo en la siguiente sesión.

Reflexión

Al momento de proponer la digitación, se reflejó una dinámica claramente colaborativa, en donde la escucha y el sometimiento a prueba de cada una de las propuestas se desarrolló en un ambiente de confianza. Los talleristas mostraron interés y atención a sus compañeros y al facilitador.

SESIÓN 5

Planeación de actividades:

- Se discutirá en torno a la tarea sobre la escucha del acompañamiento de *Toro de once*.
- Se realizará de manera grupal una propuesta de adaptación para la parte del Pianista 2.
- Se tocará y digitará al piano dicha propuesta.
- Se abordarán ejercicios de estiramiento y movilidad para prevenir lesiones durante la práctica pianística.

Bitácora

Fecha: Jueves 31 octubre del 2024, 13:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula A9.

Actividades realizadas

Asistieron los mismos cuatro talleristas de la sesión pasada. Ante dicha situación, se tomó la decisión de que se trabajen solamente dos parejas: una con el son abajeño y otra con el son jarocho. Debido a lo anterior, se descartó abordar el son de mariachi.

El facilitador les preguntó a los talleristas sobre qué más habían escuchado e identificado de los instrumentos que acompañan en el son abajeño. Estos comentaron sobre la figuración y síncopa que realizan los saxores, los grados conjuntos ascendentes que

interpreta el sousafón como anticipación al comienzo de la repetición de los temas y los arpeggios.

Se señaló la importancia de bajar por completo el volumen del piano eléctrico antes de encenderlo y apagarlo para evitar generar cortos o desgaste en las bocinas que lo integran.

En el pizarrón y con la ayuda del piano, se analizaron y se anotaron la rítmica, la disposición y el registro del acorde que realizan los tres saxores del conjunto tradicional.

Después, todos pasaron al piano a tocar la figuración de los saxores. El facilitador les preguntó en qué pensaban para poder realizar los acordes repetidos:

- Brazo y muñeca, como tresillo, rebotando el brazo.
- Concentración en que las tres notas cayeran juntas.
- Soltar la muñeca.

Comentaron que se sentían relajados. El facilitador notó que pensaban el movimiento desde el antebrazo, ya que se veía tensión en esa zona. Los talleristas recordaron que en una clase magistral con un maestro que enfocaba la técnica en la anatomía y función de las partes del cuerpo en acción con el piano, les aconsejaba pensar el movimiento de muñeca generado desde un impulso. Esta idea se complementó con la explicación del movimiento de muñeca que el facilitador compartió desde el enfoque de la técnica Taubman y el método Hannon.

Además, con la ayuda de pasar una pelota, los talleristas asimilaban de mejor manera el movimiento natural y relajado de la muñeca.

Se realizó un ejercicio de conciencia sobre la relajación del brazo en parejas.

En esta sesión, el facilitador les compartió estiramientos generales y específicos para calentar antes, durante y después de estudiar, los cuales previenen lesiones y mejoran el desempeño y rendimiento en el instrumento.

Se abordó el tema de la fuerza de cada dedo y todos los talleristas pasaron al piano a realizar un ejercicio de prueba de la fuerza que tiene cada dedo.

Para finalizar, los talleristas tocaron sus propuestas para adaptar la versión del son abajeño a cuatro manos, así como su propuesta para realizar las figuraciones de los saxores de manera que estén relajados y eviten tensarse.

Se encargó de tarea que estudiaran el movimiento de muñeca y que identificaran en su repertorio algún problema técnico para abordarlo junto a las técnicas vistas en el taller, además de realizar una propuesta de segunda voz para la melodía del *Toro de once*.

Reflexión

El facilitador ha notado desde la sesión pasada, que las dinámicas colaborativas al conformar parejas o al reunir a los talleristas ante el piano, propician un ambiente de aula constructivo y relajado, en donde el grupo se percibe interesado ante las sugerencias del facilitador.

SESIÓN 6

Planeación de actividades:

- Se revisará la tarea sobre la realización de la segunda voz de la melodía de *Toro de once* para después discutirla de manera grupal e interpretarla y digitarla al piano.
- Se escucharán la rítmica y las notas del sousafón y se discutirá grupalmente acerca de su estilo y rol dentro de la agrupación.
- Se transcribirá y realizará una propuesta para su adaptación al piano.

Bitácora

Fecha: Jueves 7 noviembre del 2024, 13:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula A9.

Actividades realizadas

Mientras el grupo tomaba asiento, T4 comentó al facilitador sobre el concepto de pliometría y cómo ésta se puede relacionar con los ejercicios técnicos pianísticos que se abordaron en la sesión pasada. Asistió el director de tesis del facilitador.

Se comenzó por revisar las propuestas de segunda voz del Tema A de *Toro de once*. Ningún tallerista las escribió, mas dos de ellos sí la desarrollaron al piano, por lo que el facilitador les pidió que pasaran a tocar sus propuestas y las escribieran en el pizarrón. La primera consistía en armonizar la melodía mediante terceras superiores y la segunda

combinaba intervalos de octava, sextas y terceras. En específico, uno de los talleristas colocó los intervalos de sexta cuando la melodía presenta notas repetidas.

Ante la primera propuesta de voz secundaria, el facilitador sugirió invertir las terceras, quedando así intervalos de sexta. Se discutió el porqué de dicha sugerencia con base en el argumento de que la melodía busca destacarse y por lo general se sitúa en la voz superior del conjunto instrumental.

Después, se hizo un ejercicio de escucha con la pista del son abajeño para averiguar cómo el clarinete secundario realiza la segunda voz. La mitad del grupo comentó que esta se situaba por debajo de la melodía, otro tallerista escuchó que antes de bajar, se situaba haciendo terceras arriba de la melodía y el último no tenía claro qué estaba escuchando. Entonces, se entonó el intervalo que realizan ambos clarinetes justo al inicio del Tema A. Se analizó que el clarinete secundario solamente armoniza el salto de sexta una tercera superior hacia la segunda nota del tema después de la anacrusa, para luego desenvolver la segunda voz por debajo de la melodía.

Se procedió a transcribir la figuración rítmica del sousafón. Se notó la peculiaridad de la anticipación del sousafón al interpretar I en los finales de los temas A y B del son abajeño, donde usualmente todavía está prolongándose el V.

Para finalizar, el facilitador les mostró cómo adecuar las frecuencias en el ecualizador de la bocina para destacar y poder enfocar la escucha hacia determinados instrumentos, como el sousafón y la tambora en las frecuencias graves, la sección de los saxores en los medios y los clarinetes o la tarola en las frecuencias altas.

De tarea se encargó escribir la melodía con armonización de segunda voz con sextas y terceras separadamente, según lo visto y escrito en el pizarrón durante la sesión.

Reflexión

Durante esta sesión, el facilitador preguntó en cada paso el porqué de las sugerencias de los talleristas y de él mismo. Al analizar y reflexionar sobre las decisiones tomadas con base en dichas sugerencias, se buscó la finalidad de que el grupo siempre estuviera de acuerdo y, sobre todo, que el facilitador siguiera desarrollándose como una figura guía, no como alguien autoritario en donde su última palabra es la que cuenta y predomina sobre la de los estudiantes, rasgos que van en contra de la horizontalidad.

SESIÓN 7

Planeación de actividades:

- Revisión de tarea sobre investigación del sousafón.
- Escribir las notas del sousafón del comienzo del son abajeño.

Bitácora

Fecha: Jueves 14 noviembre del 2024, 13:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula A9.

Actividades realizadas

Primeramente, se revisó la tarea sobre la investigación del sousafón. Dos de los talleristas comentaron sobre su experiencia en *marching bands*.

T1 preguntó al facilitador sobre qué digitación utiliza para tocar la escala cromática.

Se escuchó otra versión de *Toro de once* para comparar e identificar el desenvolvimiento del sousafonista. El facilitador explicó que no se iba a transcribir toda la parte del sousafón, ya que su función varía durante la ejecución del son debido a su carácter improvisatorio. Se volvió a mencionar que sus figuraciones giran en torno a las notas de la escala y arpeggios en I y V, así como la realización de cromatismos en algunos momentos.

Los talleristas pasaron al pizarrón para escribir la transcripción de la rítmica y las notas que realiza el sousafón al comienzo del son abajeño. Se procedió a interpretar lo transcrito al piano, con base en la articulación que realiza el sousafón. El facilitador mencionó la similitud que tiene la manera de articular del sousafón a las técnicas de articulación de la música barroca al piano, como en las obras de Bach, lo cual los talleristas pudieron constatar al interpretar dicha articulación.

El facilitador expuso que, al igual que en el género del jazz, se pueden realizar ejercicios en el piano para improvisar con base en el estilo improvisatorio del sousafón en el son abajeño. Se realizó un ejercicio con un acorde mayor de séptima de dominante sobre Fa en la mano izquierda, mientras la mano derecha improvisaba sobre la escala blues de Fa igualmente. T1 comentó que anteriormente había tomado un curso dentro de su licenciatura sobre el estilo de *cool jazz*, por lo cual, el ejercicio le resultó familiar. T3 coincidió también con el estilo del jazz e interpretó una pieza de este género que había aprendido durante su experiencia dentro de una *marching band* en Estados Unidos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

T1 preguntó al facilitador si tenía oído absoluto y los talleristas procedieron a tocar acordes complejos para que el facilitador los descifrara auditivamente.

Luego de este ejercicio se procedió a identificar los cromatismos cercanos superiores e inferiores en los acordes de Fa y Do mayor. Los talleristas pasaron al pizarrón a escribir sus propuestas para añadir cromatismos a sus líneas de sousafón para la mano izquierda. Cada uno las interpretó al piano.

El facilitador les compartió cómo denominar a los sostenidos y a los bemoles por monosílabos, una técnica propuesta por el compositor potosino Julián Carrillo aprobada en el Congreso Internacional de Música de 1900 con sede en París, Francia. Esta técnica les puede servir para identificar de mejor manera el color sonoro de las notas alteradas, ya que la vocal “i” relacionada a los sostenidos, tiende a hacer sonar a las notas más brillantes, mientras que los bemoles, relacionada a la vocal “e”, tiende a hacerlas sonar un poco más opacas.

T4 comentó que encontraba similitud del género con música barroca, debido a la articulación y a la tercera de picardía. Este comentario surgió debido a lo anteriormente expuesto sobre la manera de articular en las obras de Bach y la articulación que realiza el sousafón en el son abajeño.

De tarea se encargó estudiar las propuestas para la mano izquierda del sousafón escritas en la sesión, además de lo anteriormente propuesto para la melodía con la segunda voz y los saxores.

Reflexión

Esta sesión concentró en mayor medida el trabajo individual, por lo que los talleristas se concentraron en interpretar la mano izquierda con base en sus propuestas personales para después realizar una propuesta grupal. A partir de ello, se reflejará un trabajo colaborativo en la propuesta final para la línea que alude al sousafón en la mano izquierda del Pianista 2.

SESIÓN 8

Planeación de actividades

- Pasar en limpio las propuestas finales de adaptación al programa de edición musical Sibelius.

Bitácora

Fecha: Jueves 28 noviembre del 2024, 13:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula A9.

Actividades realizadas

Se trabajó en conjunto la propuesta de adaptación en el programa de edición musical Sibelius. Se tomaron decisiones en torno a la ejecución de las partes del Pianista 1 y el Pianista 2, según el registro correspondiente a cada instrumento referido en el son abajeño. Así mismo, se detalló en la partitura el nombre de los talleristas y del facilitador como autores de la adaptación.

En primer lugar, se escribió en limpio la figuración de los saxores para el Pianista 2 con base en la propuesta final que considera evitar tensión en la mano y referir sonoramente lo más cercano posible a estos instrumentos de viento-metal. Durante el proceso de escritura en la partitura digital, los talleristas y el facilitador dieron sugerencias sobre atajos y el manejo del programa de edición musical. T3 comentó que no suele utilizar Sibelius, por lo que los talleristas y el facilitador procedieron a ser su guía en el manejo del programa.

Cada vez que se vaciaban las ideas y propuestas, se corroboraban inmediatamente al piano.

Se procedió a escribir en el pizarrón y en Sibelius la parte de la mano izquierda del Pianista 2 que refiere al sousafón. Además de la escritura de notas, se anotó la articulación y se interpretó al piano. Los talleristas y el facilitador entonaron la propuesta final.

Se volvió a analizar la melodía del tema B junto a su correspondiente armonía. Esto con la finalidad de reescribir una métrica más pertinente a la acentuación y fraseo de la melodía. El facilitador y los talleristas llegaron a la conclusión de escribirlo en la siguiente métrica: 9/8, más un compás de 3/8.

El facilitador encargó de tarea a los talleristas terminar la propuesta de sousafón para el tema B, así como escribir bitácoras y reflexiones en general que tuvieran sobre el taller.

Reflexión

En esta sesión se pudo ir reflejando el resultado final de la adaptación del son abajeño, así como el proceso colaborativo y la familiaridad grupal que los talleristas han ido

adquiriendo a través del proceso del taller. Además, el uso del equipo a disposición que se tuvo, como el pizarrón y la pantalla, fueron de gran utilidad en esta ocasión, ya que los talleristas pudieron leer las notas con mayor claridad e incluso se pudo corregir cualquier detalle al momento. Esto último denota la importancia de tener un aula bien equipada, lo cual puede representar una ventaja clave en el desenvolvimiento de las sesiones.

SESIÓN 9

Planeación de actividades:

- Revisar las propuestas de sousafón para el tema B.
- Completar la versión final al programa de edición musical Sibelius.

Bitácora

Fecha: Jueves 5 diciembre del 2024, 13:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula A9.

Actividades realizadas

Los talleristas pasaron a escribir sus propuestas de sousafón para el tema B. Estas propuestas seguían escritas en la métrica anterior propuesta en 6/8, por lo que se reescribió en la métrica nueva propuesta la sesión pasada. En las mismas, los talleristas agregaron apoyaturas cromáticas. El facilitador ayudó a corregir algunos detalles como errores o faltantes en la rítmica y notas de las propuestas.

Cada uno pasó al piano a tocar la propuesta del Pianista 2, por lo cual se retomaron la técnica y el movimiento especial para tocar la figuración rápida que alude a los saxores. Igualmente, este ejercicio se realizó utilizando una superficie sólida; el facilitador expuso de esta manera que dicha técnica se puede trabajar sin el instrumento. El facilitador complementó la explicación con el ejercicio de terceras, sextas y octavas repetidas de Hanon, así como el desarrollo del movimiento vibratorio del brazo, incluido en la complicación de ejercicios de Albert Jonás.

T3 llevó una obra de Debussy que incluía un movimiento de repetición de acordes como el que se ejecuta en la adaptación para *Toro de once*.

T4 comentó que los deportistas de alto rendimiento entrenan tres aspectos fundamentales: elasticidad, pliometría y fuerza. Se discutió que este enfoque también se

debería enseñar y aplicar por los instrumentistas, para así cuidar y mejorar su desempeño como intérpretes, así como para evitar lesiones.

Como última actividad, dos talleristas pasaron al piano a tocar la melodía principal con la segunda voz y otro se integró después para apoyar con la figuración del bajo.

Reflexión

A pesar de que los talleristas olvidaron algunos detalles como la métrica que ya se había acordado en la sesión pasada para la escritura del Tema B del son abajeño o cómo realizar y estudiar el movimiento de repetición de la muñeca, el facilitador les volvió a explicar el movimiento con paciencia, asegurándose de que los talleristas prestaran toda la atención posible. Esto refleja rasgos de la figura del facilitador en torno a la horizontalidad, ya que se caracteriza por tener empatía y comprender a los estudiantes, debido a que también están expuestos a niveles altos de tensión debido a su carga académica universitaria y a otros compromisos laborales y personales.

B.B. Segunda parte (son jarocho)

SESIÓN 1

Planeación de actividades:

- Se escuchará el son jarocho *El siquisirí* para identificar la instrumentación, compás, forma y tonalidad.

Bitácora

Fecha: Miércoles 29 de enero del 2025, 14:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula P9.

Actividades realizadas

Como primera actividad, se realizó una primera escucha del son jarocho *El siquisirí* interpretado por “Los Nacionales de Jacinto Gatica”, para identificar la instrumentación y el rol de cada instrumento.

Identificaron los siguientes instrumentos: Arpa jarocho, guitarrón, cuatro, guitarra, vihuela, voz principal, coros. También comentaron lo siguiente:

- Los coros hacen contrapunto armónico como contestación al solista.
- El guitarrón lleva el bajo y va marcando el pulso armónico, como el sousafón en el son abajeño.
- La vihuela hace lo que hacían los saxores en el son abajeño, es decir, realiza el acompañamiento armónico.
- El arpa tiene algo más melódico, pero tiene un ostinato y después desarrolla un solo.
- El arpa tiene un área muy virtuosa que sobresale mucho y está a la par de la voz solista, además de llevar una melodía independiente.

Se realizó una segunda escucha para identificar el compás, forma y tonalidad y en específico para prestar atención a qué notas y figuraciones realiza el arpa. Los comentarios fueron los siguientes:

- T3 dijo: “El arpa va de solista en la introducción y acompaña a la voz en el desarrollo. Después se vuelve “loca”, todo lo demás también y no cuadran los tiempos. No sé si son escalas y arpegios y luego, todo se compone”.
- T4 expresó: “Hay algo que se siente en cuatro, en binario, que se puede acomodar en dosillos, pero que sí se siente más en ternario. En específico con el bajo”.
- T1 comentó: “El arpa toca arpegios, escalas, glissandos, grados conjuntos tipo Hanon”.

Respecto a este último comentario, el facilitador les preguntó en qué consistían los ejercicios de Hanon, a lo que acertadamente respondieron que son patrones. Enseguida, les solicitó que investigaran en un buscador digital el significado de “sesquiáltera”, una de las características de la música tradicional mexicana. Se procedió a percutir las rítmicas que arrojaron los resultados de dichas fuentes.

En la tercera escucha, con la ayuda del piano identificaron en qué tonalidad está *El siquisirí* y cuántos grados armónicos contiene la progresión de acordes.

T1 percibió a un instrumento que entra junto al arpa, que hace una nota al aire.

Después, al disponer de dos pianos verticales en el aula, los cuatro talleristas se sentaron al piano para realizar un ejercicio de arpeggios improvisados en los acordes de Do y Sol mayor. El facilitador les recomendó también estudiar acordes armonizando la escala mayor, como los ejercicios de Franz Liszt.

El facilitador les hizo notar a los talleristas que estaban realizando figuraciones sin detenerse, sin darse una pausa, a lo que les propuso realizar el ejercicio con distintos ritmos e intervalos, como terceras, cuartas, quintas, sextas y octavas.

Por último, el facilitador les propuso improvisar los arpeggios pensando de manera melódica, para que así hubiera pausas y no una presión constante de realizar el mismo ritmo. En este momento, T2 al piano, introdujo notas de la escala de Do mayor, lo cual enriqueció el ejercicio de improvisación.

Al pedirles una reflexión final, T4 mencionó que en este ejercicio de improvisación de arpeggios hacía falta callarse “un poquito”, que un maestro en alguna ocasión le comentó que “a las personas les da miedo el silencio”. T1 comentó que puede ser por los nervios de lo que viene después. T2 dijo que hay pensamientos intrusivos o estrés o ansiedad. T3 expresó que siente el ejercicio como hacer ecuaciones, que es pensar mucho. Para concluir las reflexiones, el facilitador les comentó que al principio es complicado acostumbrarse a improvisar, pero que al final se vuelve un trabajo “automático”, en donde después ya no se sobrepensa, sino que las ideas/propuestas surgen con naturalidad.

El facilitador les pidió de tarea que practicaran en la semana el ejercicio desarrollado en la sesión. Incluir en su rutina de estudio 10 minutos al ejercicio -incluso con un temporizador-, para que poco a poco se vayan desinhibiendo.

Reflexión

En esta sesión, se pudo observar que cada tallerista daba su opinión libremente, respetando el turno de cada uno. Cuando coincidían en algún comentario, les hacía gracia. El ambiente generado fue ameno. Al momento de pasar por parejas al piano, se comunicaban y tocaban libremente; no se observó ningún comentario ni actitud negativa hacia el otro compañero.

Otra de las situaciones observadas, fue que, al final de la sesión, cuando los talleristas expresaron cómo veían que se sentían sus colegas al momento de improvisar, se mostraron reflexivos e introspectivos.

SESIÓN 2

Planeación de actividades:

- Comentar sobre cómo se sintieron los talleristas al practicar el ejercicio de improvisación sobre arpeggios.
- Analizar el registro del arpa en el piano para después desplegar el ejercicio de improvisación en esa zona en específico.

Bitácora

Fecha: Miércoles 5 de febrero del 2025, 14:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula C9.

Actividades realizadas

Asistieron tres talleristas: T1, T2 y T4. Primeramente, el facilitador les preguntó a los talleristas qué reflexiones les surgieron al realizar el ejercicio de improvisación en arpeggios. Los comentarios fueron los siguientes:

- T2 comentó: “Improvisar implica inspirarse en alguien o reciclar música, pero también ser consciente de lo que estás haciendo. Es estar en estado de alerta”.
- T1 expresó: “Muy buen calentamiento, activa motriz y cerebralmente. No tener miedo al silencio, dejar una nota suspendida, empezar a activar la mente y sentir mecánicamente el movimiento de los arpeggios. Al inicio uno está perdido, pero van saliendo las ideas. Como un ejercicio de composición, pero ahora en la improvisación”.
- T4 dijo: “Pensar melódicamente: ‘esto va para acá’, o ‘esto se tiene que esperar un poquito’, ‘esto resuelve y se acaba...’”.

El facilitador les pidió que estudiaran el ejercicio en otras tonalidades para que se acostumbren al relieve del piano, es decir, a tocar más teclas negras. T1 comentó que sí probó

transportar el ejercicio e incluso intercambió los roles de las manos: la derecha acompaña y la izquierda hace una melodía.

El facilitador les comentó que son ejercicios, que no tiene que salir perfecto. También hizo la sugerencia de que empezaran a acostumbrarse, iniciando con tocar los acordes armónicamente, es decir, por bloques, para después arpeggiarlos.

El mismo tallerista que practicó el ejercicio en otras tonalidades, pasó a realizar el ejercicio en Mi mayor.

Después, T2 lo realizó en Re mayor. Comenzó por tocar I y V en dicha tonalidad. Enseguida desarrolló un acompañamiento en la mano izquierda -a manera de *ostinato*- y una melodía en la mano derecha. El facilitador preguntó a los talleristas a qué estilo les sonaba la improvisación y el acompañamiento que realizó T2, a lo que respondieron que se asemejaba al periodo clásico.

Luego T4 realizó el ejercicio en La mayor. Tocó I y V y realizó el ejercicio al estilo clásico, al igual que T2. Añadió adornos como acciaccaturas a la melodía.

Al terminar este ejercicio, el facilitador les hizo énfasis sobre el corto tiempo que lleva practicarlo en su rutina de estudio y les alentó para que lo siguieran estudiando. Igualmente les hizo la sugerencia de cambiar de disposición en los acordes de la mano izquierda y analizar las semejanzas del estilo con la obra clásica que tengan en su repertorio semestral, para así improvisar sobre la misma tonalidad y métrica en la que se encuentra dicha pieza.

Como segunda actividad, se mostró en el piano el registro del arpa, en donde específicamente interpreta las figuraciones de semicorchea. Esto, con la finalidad de improvisar posteriormente como el arpa en Do mayor en ese registro.

T1 comentó que desde la mañana traía un dolor en el meñique derecho. El facilitador les recordó sobre la importancia de estirar y calentar, realizar el movimiento rotatorio, cuidar la articulación de los dedos y el tocar los acordes de manera relajada. También se recordó el ejercicio de la posición natural de la mano de F. Chopin y otro ejercicio de O. Beringer, C. L. Hanon, F. Liszt y A. Jonás sobre la posición natural, pero en un acorde disminuido con séptima disminuida. Después, el facilitador les sugirió un modo de estudiar tercetas.

El facilitador y T1 comentaron sobre la importancia de la repetición, ya que en el cerebro se crean conexiones neuronales que se van reforzando con la práctica; como

reconociendo de mejor manera un camino. El facilitador les compartió que está comprobado científicamente que la práctica mental es igual de efectiva que la práctica física en el instrumento.

Los talleristas escribieron sus reflexiones de la sesión. El facilitador les encargó estudiar el ejercicio de improvisación de arpeggios otras dos tonalidades como mínimo y escuchar la versión de *El siquisirí*.

Reflexión

La escucha atenta entre los talleristas durante los ejercicios de improvisación, son un rasgo de interés y de respeto en el ambiente de aula colaborativo. Los talleristas, a pesar de estar nerviosos al pasar al piano, se mostraron determinados y desarrollaron el ejercicio con fluidez.

Así mismo, al exponer los distintos ejercicios técnicos, los talleristas externaron sus dudas y junto al facilitador reflexionaron los porqués.

SESIÓN 3

Planeación de actividades:

- Revisar la investigación sobre la organología típica del son jarocho.
- Analizar los arpeggios y la rítmica de las figuraciones del arpa con mayor detalle para comenzar a trasladarlo al piano.

Bitácora

Fecha: Miércoles 12 de febrero del 2025, 14:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula C9.

Actividades realizadas

Iniciamos comentando sobre cómo estudiar escalas y los primeros ejercicios de Charles-Louis Hanon. T4 comentó sobre su experiencia con un profesor de piano que le sugirió practicarlo a la manera de Oscar Beringer, alternando el modo mayor, menor y de séptimo grado para modular medio tono arriba.

El facilitador les pidió a los tres talleristas que asistieron a la sesión pasada, comentarle a su T3 sobre lo que se vio.

Entonces, el facilitador les hizo una sugerencia sobre cómo empezar a estudiar y calentar tocando acordes, pero con la mano siempre relajada en distintos matices: desde *pp* hasta *ff*. Acto seguido, comenzar a arpeggiar los acordes en distintas disposiciones, alternando y combinando la forma de articular: desde el nudillo y con movimiento de rotación del antebrazo.

Se continuó la sesión comentando sobre cuáles instrumentos se tocan en el son jarocho. T1 notó que al parecer en este género siempre debe estar presente el arpa. Además, comentó que escuchó que hay un instrumento en específico que reitera un Sol 5. Se hizo la aclaración de que lo que escucharon como guitarrón, en realidad es la misma arpa en su registro grave.

Como último ejercicio, se escuchó con atención la rítmica y las figuraciones del arpa de *El siquisirí* para transcribir las notas y poder tocarlo al piano. El facilitador tuvo que darles pistas a los talleristas sobre la entrada del arpa, ya que es bastante confusa. Durante el proceso de transcripción, los talleristas podían pasar al piano a corroborar lo que escribían en su hoja pautada.

De tarea, quedó transcribir la pista que el facilitador les compartió con la parte del arpa al piano de la introducción de *El siquisirí*.

Reflexión

Durante la escucha de la organología del son jarocho, al igual que en sesiones pasadas, los talleristas expresaron sus observaciones de manera ordenada y respetuosa e incluso entre ellos, comentaron alguna que otra inquietud para después discutirla entre todos. Esto denota la confianza que se ha fortalecido entre los miembros del grupo y el facilitador.

SESIÓN 4

Planeación de actividades:

- Revisar la transcripción de la pista al piano de la introducción del arpa de *El Siquisirí*.

- Continuar con la transcripción del arpa.
- Analizar la armonía del tema.

Bitácora

Fecha: Miércoles 19 de febrero del 2025, 14:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula C9.

Actividades realizadas

Asistieron dos talleristas: T2 y T4. Ninguno pudo realizar la tarea sobre la transcripción del comienzo de *El Siquisirí*.

T4 estudió improvisación y el facilitador le pidió que pasara al piano, para lo cual, improvisó en Re mayor. Entonces, comentó que, en el jazz, escucha que la rítmica es importante para la improvisación y que se toca punteado. T2 comentó que es debido a la corchea de swing. El facilitador les explicó cómo pueden estudiar la improvisación de otras maneras: ya sea con distintos ritmos y subdivisiones, utilizando un acorde y las notas de la escala perteneciente a dicho grado armónico, haciendo siempre uso del metrónomo.

Se procedió a continuar con la transcripción del arpa con la ayuda del facilitador al piano. El facilitador les comentó que era importante comenzar a transcribir ya sean las notas o el ritmo por separado. En este caso, se comenzó por escribir solamente las notas para después empatarlas con la rítmica.

El facilitador les explicó el acorde de Do mayor y el acorde de Sol mayor con séptima menor, adicionando la nota La. Los talleristas y el facilitador llegaron a la conclusión de que se trataba de un acorde de Do mayor con sexta y otro acorde de Sol mayor con séptima menor y novena. El facilitador les explicó que esa nota en específico (La) y los acordes anteriormente mencionados, resultaban en uno de los sonidos característicos que interpreta el arpista.

Ambos talleristas pasaron al piano a tocar los acordes mencionados anteriormente para encontrar una disposición que condujera correctamente las notas de cada acorde.

Por último, pasaron cada uno a tocar al piano lo transcrito en la sesión.

De tarea, quedó nuevamente continuar con la transcripción de la pista del arpa al piano de la introducción de *El Siquisirí*. El facilitador les sugirió que podían ralentizar la pista para escuchar las notas de manera más detenida.

Reflexión

Cuando los talleristas pasaron al piano de manera individual, ambos observaban cómo tocaban y prestaban atención a lo que el facilitador les sugería.

La decisión del facilitador de grabar la pista al piano se deriva de que los talleristas no están familiarizados con transcribir la parte de un arpa. En cambio, el piano es su instrumento principal, lo cual facilitaría y reduciría el tiempo de transcripción, como medida ante la limitante de tiempo en esta segunda parte de la implementación del taller.

SESIÓN 5

Planeación de actividades:

- Revisar la transcripción de la pista al piano de la introducción del arpa de *El Siquisirí*.
- Continuar con la transcripción del arpa.

Bitácora

Fecha: Miércoles 26 de febrero del 2025, 14:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula C9.

Actividades realizadas

Asistieron los cuatro talleristas. El facilitador revisó las transcripciones que quedaron de tarea y se retomó la transcripción de la introducción del arpa, con el fin de que todos tuvieran las mismas notas y rítmica.

Por último, el facilitador les pidió pasar al piano para digitar entre todos la transcripción resultante.

De tarea, se encargó terminar de digitar dicha transcripción y practicarla con metrónomo.

Reflexión

Ante los retrasos por inasistencias y la falta de realización de tareas con respecto a la transcripción del arpa al piano, durante esta sesión, la transcripción se llevó a cabo de manera conjunta: aunque no se dijeran las notas entre ellos, los mismos se delataban cuando entonaban el ejercicio, lo cual ocasionaba que rectificaran al piano y corrigieran todos al mismo tiempo con la ayuda del facilitador.

SESIÓN 6

Planeación de actividades

- Revisar la digitación de la transcripción de la introducción del arpa de *El Siquisirí*.
- Transcribir la rítmica de la figuración del bajo del arpa.

Bitácora

Fecha: Miércoles 05 de marzo del 2025, 14:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula C9.

Actividades realizadas

Se comenzó revisando las digitaciones de la introducción del arpa al piano.

El facilitador les explicó cómo estudiar la parte transcrita para mejorar la precisión, ubicación y articulación de las notas, utilizando el movimiento de rotación de la mano, cuidando que no se deje pegada ninguna nota. Se remarcó que, para interpretar los acentos, el movimiento y el impulso de la mano se debe exagerar.

Al igual que con la transcripción, se explicó cómo estudiar el movimiento con la escala y el arpegio de Do mayor y de Si mayor, siguiendo el ejemplo de la pedagogía pianística de Frederic Chopin.

Se procedió a escuchar y transcribir el bajo del arpa. Para este ejercicio, el facilitador les pidió a los talleristas colocar la mano encima de la bocina para percibir y sentir las vibraciones de la frecuencia producida por los graves del arpa.

Después, el facilitador les pidió que escribieran una célula del bajo, la cual consiste en dos compases. La figuración resultante también se podía establecer en un compás de 6/8 y otro de 3/4, en vez de dos compases de 6/8 solamente.

Antes de pasar al último ejercicio, el facilitador les pidió a los talleristas que escribieran sus reflexiones de la sesión.

Por último, el facilitador dictó en el piano las notas que realiza el arpa en el bajo. Antes de que los talleristas lo tocaran al piano, lo percutieron y entonaron.

De tarea, se encargó estudiar la versión en limpio de la introducción del arpa y realizar otras dos propuestas de células para el bajo.

Reflexión

Al realizar la percepción de las vibraciones del arpa en la bocina, todos se acercaron y colocaron su mano encima al mismo tiempo. Esto denotó confianza y comodidad entre ellos, lo cual se traduce en familiaridad grupal. El grupo se mostró participativo y desinhibido para entonar en conjunto las notas del bajo.

SESIÓN 7

Planeación de actividades

- Revisar las propuestas de células del bajo del arpa para la mano izquierda.
- Transcribir la rítmica del bajo del arpa.

Bitácora

Fecha: Miércoles 12 de marzo del 2025, 14:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula C9.

Actividades realizadas:

Los talleristas expresaron al facilitador las observaciones técnicas y sugerencias que les hizo el pianista ruso Mtro. Alexander Pashkov en las clases maestras que había estado impartiendo en el Departamento de Música:

- Cómo estudiar octavas quebradas.

- El soporte de la mano está en el pulgar y el meñique (pilares), afectando el balance de la muñeca.
- Transportar el repertorio que se esté abordando.
- Exagerar los movimientos al estudiar lento.
- Realizar los movimientos al tocar, lo más reducidos posibles.
- Grabarse estudiando, tanto en video como en audio.
- Establecer una velocidad que ayude al carácter de toda la obra.
- Utilizar la aplicación “Music speed changer” para ralentizar las versiones que se escuchen en plataformas digitales, con la finalidad de prestar atención a los detalles.
- Saber repertorio en todas las tonalidades.

Después, se procedió a revisar las propuestas que realizaron los talleristas del bajo del arpa para la mano izquierda.

Acto seguido, el facilitador les pidió a los talleristas pasar al piano en parejas, para tocar la parte del arpa aguda y grave juntas.

Por último, el facilitador les pidió que estudiaran con más volumen las demás notas que no están acentuadas en la parte del arpa.

Reflexión

La discusión en torno a las clases magistrales del pianista ruso se dio de manera animosa. Los talleristas estaban curiosos de saber qué opinaba el facilitador y a la vez compartían los puntos y sugerencias que coincidían con las que ha dado el facilitador durante el taller. Esto demuestra la apertura de los talleristas a compartir experiencias y su interés por mejorar su desempeño como pianistas y músicos en formación.

SESIÓN 8

Planeación de actividades:

- Revisar y tocar en pares la versión en limpio de *El Siquisiri*, hasta la parte de improvisación del arpa.

Bitácora

Fecha: Miércoles 19 de marzo del 2025, 14:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula C9.

Actividades realizadas

Se inició por revisar y tocar en pares la versión en limpio de *El Siquisirí*, hasta el inicio de la improvisación del arpa.

El facilitador les explicó las anotaciones de la partitura y tocó al piano la versión para muestra y referencia a los talleristas. Cada tallerista pasó al piano a tocar la parte del Pianista 1 y el Pianista 2.

El facilitador les sugirió cómo estudiar la parte de la figuración del requinto jarocho. Así mismo, se estableció la articulación para interpretar la parte del bajo del arpa. Al realizar el ejercicio, uno de los talleristas tensaba su pulgar, por lo que el facilitador le recomendó realizar ciertos movimientos para relajarlo y no entorpecer la acción de los demás dedos.

Después, se discutió entre todos cómo estudiar la rítmica de 3:2 que se encuentra al realizar la voz y coros junto con la figuración del bajo.

Al término de la sesión, los talleristas pasaron con metrónomo a tocar la parte de improvisación del tema, junto con otro compañero que realizara el bajo.

Reflexión

Durante la interpretación de la parte inicial de la adaptación de *El siquisirí*, los talleristas organizados en parejas se mostraron dispuestos a tocar y a coordinarse para entrar juntos.

La discusión en torno a las sugerencias y maneras de estudiar la rítmica, se dio también entre pares (no sólo entre talleristas, sino también entre el facilitador y otro tallerista) y entre todos, denotando la construcción conjunta del conocimiento, propia del aprendizaje colaborativo.

SESIÓN 9

Planeación de actividades:

- Realizar ejercicio de improvisación en pares de *El Siquisirí*.
- Reflexionar sobre la experiencia del taller en general.

Bitácora

Fecha: Miércoles 26 de marzo del 2025, 14:00-15:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula C9.

Actividades realizadas

El facilitador les pidió a los talleristas que externaran sus inquietudes, dudas y reflexiones positivas y negativas que generaron sobre el taller en general, además de opinar sobre cuáles otros géneros quisieran abordar en algún otro taller.

Hubo muchos comentarios positivos acerca del taller y sobre todo por el interés de seguir cursándolo en un futuro próximo o como parte de su formación académica profesional en la institución. De igual manera, los talleristas resaltan la importancia del ejercicio auditivo, así como del acercamiento de los estudiantes y del público hacia la música tradicional mexicana.

Para concluir, pasaron al piano por pares para tocar *El Siquisirí* hasta la parte de la improvisación.

Cabe mencionar que, debido a las limitantes de tiempo que se tuvieron en esta segunda implementación del taller, la parte de la voz y coros de la versión abordada del son jarocho, fue transcrita por el facilitador del taller y dispuesta en la partitura final de la adaptación para los talleristas.

Reflexión

El interés y las opiniones positivas acerca del taller reflejan el ánimo de los talleristas por seguir aprendiendo música tradicional mexicana a la par de otros géneros de música popular. Exaltan la importancia de mejorar su capacidad auditiva. Además, sus reflexiones denotan que las modalidades colaborativas abordadas en el taller permitieron que se sintieran

motivados y con ganas de seguir aprendiendo, lo cual tal vez no se hubiera logrado en una modalidad rígida de aprendizaje.



C. Diario de campo del facilitador del taller

En este anexo se encuentran los apuntes realizados por el facilitador que muestran comentarios hechos por los talleristas en situaciones específicas, los cuales destacaron durante el desarrollo de cada sesión. Igualmente, a fin de proteger la identidad de los talleristas, se refieren a ellos con la letra “T” que hace referencia a la palabra “tallerista”: T1, T2, T3, y T4 tomaron el taller completo. T5 y T6 asistieron a las tres primeras sesiones) y T7 asistió únicamente a la segunda sesión.

C.A. Primera parte (son abajeño)

1 **Sesión 1 – 28/Septiembre/2024.-** Durante los comentarios del ejercicio de escucha,
2 hubo en general un ritmo y tono de voz que denotaba atención y seriedad. T2 comentó “la
3 tuba, no sé cómo se diga la forma de articulación para la tuba, pero, se escuchaba no como
4 un *staccato* solamente, sino como un *tenuto*”, comentándolo con una expresión de asombro.

5 **Sesión 2 - 10/Octubre/2024.-** Para esta sesión se integraron otros tres talleristas,
6 quienes igualmente expresaron sus análisis y puntos de vista con seriedad y atención. Cuando
7 apunté en el pizarrón las métricas sugeridas por los talleristas, les pedí que probáramos cada
8 una de las opciones, a lo que algunos hicieron expresiones que denotaron sorpresa y negación
9 ante tal solicitud.

10 Dos de los talleristas cursan el mismo semestre, por lo que son compañeros de grupo
11 en otras materias. Entre ellos hay cercanía y tienen facilidad para establecer interacciones
12 sociales. Al momento de integrar las parejas, me sorprendió que ellos ya se habían puesto de
13 acuerdo para conformar un dueto. Aquí tal vez hubiera convenido emparejarlos con otros
14 talleristas.

15 **Sesión 3 - 17/Octubre/2024.-** T2 comentó su experiencia con un maestro de guitarra
16 que interpretaba la música mexicana. Él le comentó que cuando perdió la práctica de leer
17 partituras, tuvo que desarrollar su oído para tocar los temas de música de México.

18 **Sesión 4 - 24/Octubre/2024.-** Se mostraron satisfechos con las propuestas de
19 digitación y con las sugerencias técnicas. Todos alrededor del piano, tocando y revisando las
20 digitaciones propuestas por sus compañeros.

21 **Sesión 5 - 31/Octubre/2024.-** Cuando pedí a alguno de los talleristas que pasara a
22 tocar al piano la figuración y acorde que realizan los saxores, me alegró el entusiasmo que

23 T3 mostró para pasar al piano. Al realizar los ejercicios técnicos al piano y de relajación,
24 hubo muchas risas, al igual que palabras de aliento entre los talleristas. T1 y T4 compartieron
25 experiencias de lesiones al realizar otras actividades, como cuando a uno se le zafó el hombro
26 derecho al agarrarse del camión. Los talleristas se mostraron agradecidos y aliviados cuando
27 les compartí estiramientos generales y específicos para calentar antes, durante y después de
28 estudiar.

29 Al pasar en parejas al piano para realizar su propuesta de adaptación a cuatro manos,
30 T1 y T2 se mostraron colaborativos y abiertos. T1 fungió como líder. T3 realizó buenas
31 sugerencias para intercalar los dedos en los acordes repetidos y expresó que desde su infancia
32 se le facilitaba tocar notas repetidas.

33 **Sesión 6 - 07/Noviembre/2024.-** T2 me preguntó cuánto tiempo me tomaba realizar
34 un arreglo, a lo que respondí que, desde días, hasta años. Todos se quedaron con gestos de
35 sorpresa. Al salir de la sesión, mi director de tesis comentó: “está muy padre, me encantó que
36 todo sea entrenamiento auditivo, es un súper buen *approach* (abordaje)”.

37 **Sesión 7 - 14/Noviembre/2024.-** Casi siempre observo que hay iniciativa para
38 apoyarme en tareas dentro del aula, como: mover el piano, transcribir lo escrito en el pizarrón
39 y/o tomarle foto para compartir lo visto en la sesión en el grupo de WhatsApp del taller.

40 **Sesión 8 - 28/Noviembre/2024.-** Noté a los talleristas relajados y participativos. Entre
41 las actividades y para hacer ameno el trabajo, salían comentarios sobre experiencias como la
42 de T1 con lectura a primera vista y su desempeño al interpretar reducciones orquestales para
43 piano. Compartió que dos de sus amistades que están en Canadá, se juntan de vez en cuando
44 para leer partituras a primera vista.

45 A pesar de que T3 no solía utilizar Sibelius, no se negó a usarlo en mi laptop. Junto a
46 T1, le ayudamos a usar el programa.

47 **Sesión 9 - 05/Diciembre/2024.-** Los talleristas se disculparon por olvidar checar la
48 versión en Sibelius y PDF de la adaptación trabajada la sesión pasada.

49 Al momento de realizar el movimiento especial para la repetición de acordes, los
50 talleristas estaban bastante interesados en mi explicación. Primero, sus movimientos eran
51 tensos y limitados, pero poco a poco iban comprendiendo el movimiento y cómo realizar el
52 impulso para que hicieran la ejecución de esta dificultad técnica con la mayor relajación

53 posible. La actividad estuvo llena de rostros de asombro y de una actitud abierta hacia mi
54 guía.

55 T4 comentó que los deportistas de alto rendimiento entrenan tres aspectos
56 fundamentales: elasticidad, pliometría y fuerza. Se discutió que este enfoque también se
57 debería enseñar y aplicar por los instrumentistas, para así cuidar y mejorar nuestro
58 desempeño como intérpretes y para evitar lesiones.

59 Cuando pedí a T4 que pasara a leer lo escrito en Sibelius, sus compañeros le alentaron
60 aplaudiendo, aunque T4 ya había participado e hice la corrección de que T1 era quien
61 realmente faltaba por colaborar.

62 Al hacer la actividad de tocar la melodía principal con la segunda voz, T1 y T3 se
63 rieron bastante al momento de tocar juntos, ya que olvidaron la armadura de Fa mayor y se
64 escucharon varias disonancias.

C.B. Segunda parte (son jarocho)

1 **Sesión 1 – 29/Enero/2025.-** Al tener solamente un espacio de una hora para el taller,
2 decidí ser más dinámico. Los talleristas, al ya tener noción de cómo se iba a trabajar, los noté
3 más participativos y enérgicos.

4 A lo largo de todo el taller, T1 sobresale por la cantidad y la calidad de sus
5 comentarios. Por ejemplo, en esta sesión, cuando íbamos a realizar la segunda escucha de *El*
6 *Siquisirí*, les pedí que prestaran atención a las notas y figuraciones que realiza el arpa, a lo
7 que T1 en voz media comentó “arpegios”... Lo tuve que ignorar, para que los demás talleristas
8 no se predispusieran y comentaran por ellos mismos sus apreciaciones al final de la escucha.

9 T1 y T4 se quedaron al final con la duda de la multiplicación que menciona al final
10 la letra de este son jarocho, a lo que en tono de broma les dije que para entender mejor la
11 letra repasáramos la tabla del siete. Se desataron las risas. El recurso del humor blanco ha
12 estado presente a lo largo del taller, contribuyendo a relajarnos.

13 Al disponer de dos pianos verticales en el aula, los cuatro talleristas se sentaron al
14 piano para realizar un ejercicio de arpegios improvisados en los acordes de Do y Sol mayor.
15 Todos denotaron una actitud muy participativa.

16 Al realizar el ejercicio de improvisación sobre arpeggios, después de que yo les
17 preguntara qué es lo que notaban de lo que estaba tocando T2, a lo que T3 comentó "... está
18 aterrad(a-o)" y T1 agregó "estaba tens(a-o)". Igualmente expresaron que el ejercicio les
19 provocaba ansiedad. Yo noté que a pesar de estos calificativos, no paraban de tocar. Estaban
20 motivados y concentrados.

21 **Sesión 2 - 05/Febrero/2025.-** Cuando los invité a pasar al piano para revisar el
22 ejercicio de improvisación sobre arpeggios, expresaron "híjole...".

23 T1 se adelantó con una tarea que iba a pedirles sobre transportar y probar en otras
24 tonalidades el ejercicio de arpeggios sobre I y V, incluso intercambió los roles de las manos:
25 la derecha acompaña y la izquierda hace una melodía. Esto me sorprendió muchísimo.

26 Cuando T2 pasó a hacer el ejercicio, comentó: "ya no quiero...", aunque percibí que
27 tenía un buen nivel de concentración. T1 comentó: "es que uno se pone nervios(a-o)".

28 De igual modo, al momento de preguntarles que quién quería pasar primero al piano
29 para improvisar en el registro del arpa, hubo varios segundos de silencio. T2 soltó risas
30 nerviosas. No obstante, todos pasaron y al realizar este ejercicio, los noté más concentrados
31 y participaron por más tiempo.

32 T1 comentó que ya traía un dolor desde la mañana en el meñique derecho, como de
33 que ya había tocado mucho. T4 le preguntó si estaba durmiendo bien, porque cuando
34 trabajaba en un bar, al dormir muy poco, amanecía con las manos muy tensas.

35 **Sesión 3 - 12/Febrero/2025.-** Cada vez noto más familiaridad con los talleristas, en
36 el sentido de su disposición y curiosidad por aprender.

37 Cuando les pedí que le comentaran a T3 sobre los temas vistos en la sesión pasada,
38 las explicaciones de T1 y T4 fueron muy claras y fluidas.

39 Mi dislexia hizo de las suyas: comenté que había mucha "influenza africana", en vez
40 de "influencia", lo cual desató las risas en el cubículo.

41 Por ejemplo, si entre ellos hacen un chiste como lo que mencionó T4: "'La' triple
42 sostenido", en vez de dejar que el comentario quede entre ellos, me permito situarme en el
43 mismo tenor.

44 T1 me preguntó si era bueno llevar una bitácora o diario para registrar el estudio del
45 piano, a lo cual respondí positivamente.

46 **Sesión 4 - 19/Febrero/2025.-** No vino T1 ni T2. El ambiente fue un poco más callado.
47 Aun así, T3 y T4 fueron participativos y atentos y de vez en cuando lanzaban una broma. Por
48 ejemplo, cuando yo estaba en el piano dictándoles, me detuve un momento para preguntarles
49 qué nota era. T4 hizo trampa porque me vio y respondió acertadamente. T3 lo notó y todos
50 nos reímos.

51 **Sesión 5 - 26/Febrero/2025.-** Asistieron todos los talleristas. Durante el ejercicio de
52 transcripción, se generó un ambiente muy agradable, incluso hubo varios momentos de
53 bromas y risas. Sentí que fue de las sesiones más relajadas.

54 T4 me preguntó si había días en los que me costaba identificar las notas de oído, le
55 dije que sí, que era normal.

56 Al momento de pasar a digitar la transcripción, los cuatro talleristas se levantaron
57 inmediatamente. Más notorio fue el ánimo de T3 por pasar al piano.

58 **Sesión 6 - 05/Marzo/2025.-** T4 me preguntó cómo estudiar la parte inicial del estudio
59 Op. 10, No. 4 de Chopin, así que toqué el inicio de la obra para ellos. T3 todavía no llegaba,
60 los demás comentaron que lo hacía parecer muy fácil.

61 Cuando estaba explicando el movimiento de rotación de la mano, llegó T3, a quien le
62 pregunté si sabía en qué consistía tal movimiento, a lo cual asintió, así que le pedí que se los
63 explicara a sus compañeros. No titubeó y pasó al piano a explicarlo y hasta tocó su propuesta
64 de digitación de la introducción del arpa de *El siquisirí*.

65 Cuando los pasé a poner la mano sobre la bocina para percibir la vibración del bajo
66 del arpa, T1 comentó “vamos a sentir la vibración como Beethoven”.

67 **Sesión 7 - 12/Marzo/2025.-** Los talleristas me comentaron sobre la clase maestra que
68 había ido a impartir un pianista ruso. Discutimos sobre las observaciones que se hicieron
69 durante la clase magistral y cómo algunas de ellas coincidían con las sugerencias sobre
70 técnica y de estudio vistas a lo largo del taller.

71 Se rieron bastante cuando recordaron que el Mtro. Pashkov le pidió a T4 que tocara
72 *Piel canela* o *Bésame mucho* ya que se quedó en blanco. Los demás talleristas recordaron en
73 ese momento lo que se estaba aprendiendo en el taller acerca de la importancia de escuchar
74 y tocar música popular, así como improvisar, transportar y estar familiarizados con las doce
75 tonalidades.

76 Cuando les pedí que pasaran al piano para tocar la introducción del arpa y la
77 figuración del guitarrón, T3 comentó: “Vamos, ¿quién se suma?”. Como nadie se atrevía a
78 pasar, dijo sarcásticamente: “¡No se amontonen!”.

79 Después de esto ya se mostraron más desinhibidos. Al final de la sesión, T3 me
80 agradeció por lo aprendido en el taller. Al momento de salir, T2 me expresó con emoción que
81 ya comprendía mejor la música popular al escucharla.

82 **Sesión 8 - 19/Marzo/2025.-** Estaban bastante emocionados por el Festival de Piano
83 en Zacatecas, por lo cual, a mitad de sesión se distrajeron investigando la información. Entre
84 ellos se motivaron para ir.

85 T1 bromeó que, como castigo por cada error, realizaran lagartijas, pero no al estilo
86 tradicional, sino completa y luego llegar a la mitad. Yo lo intenté y sí pude: todos se estaban
87 riendo de sorpresa.

88 **Sesión 9 - 26/Marzo/2025.-** Esta sesión del cierre del taller fue muy importante, ya
89 que los talleristas externaron sus inquietudes y reflexiones, además de que principalmente
90 quieren seguir con el taller, aunque tenga un costo.

91 T3 comentó que quiere aprender sobre más géneros y abordarlos con la dinámica que
92 se manejó durante el taller, es decir, saber de dónde son y su instrumentación, entre otros
93 aspectos. Sintió muy breve esta última parte del taller y que por lo mismo no se pudieron
94 explayar tanto.

95 T1, T2 y T4 expresaron que durante la primera parte del taller las condiciones del
96 salón A9 eran muy buenas porque está muy bien equipado: cuenta con piano clavinova,
97 pantalla, pizarrón y pupitres.

98 T4 comentó que le gustaría hacer arreglos para piano solo y de otros géneros, como
99 el bolero para ayudarse a obtener ingresos.

100 T3 expresó agradecimiento, ya que siempre le había quedado esa “espinita” de no
101 tocar música tradicional mexicana en el piano, pues al escoger este instrumento al iniciar su
102 formación musical, la única vertiente era la música académica.

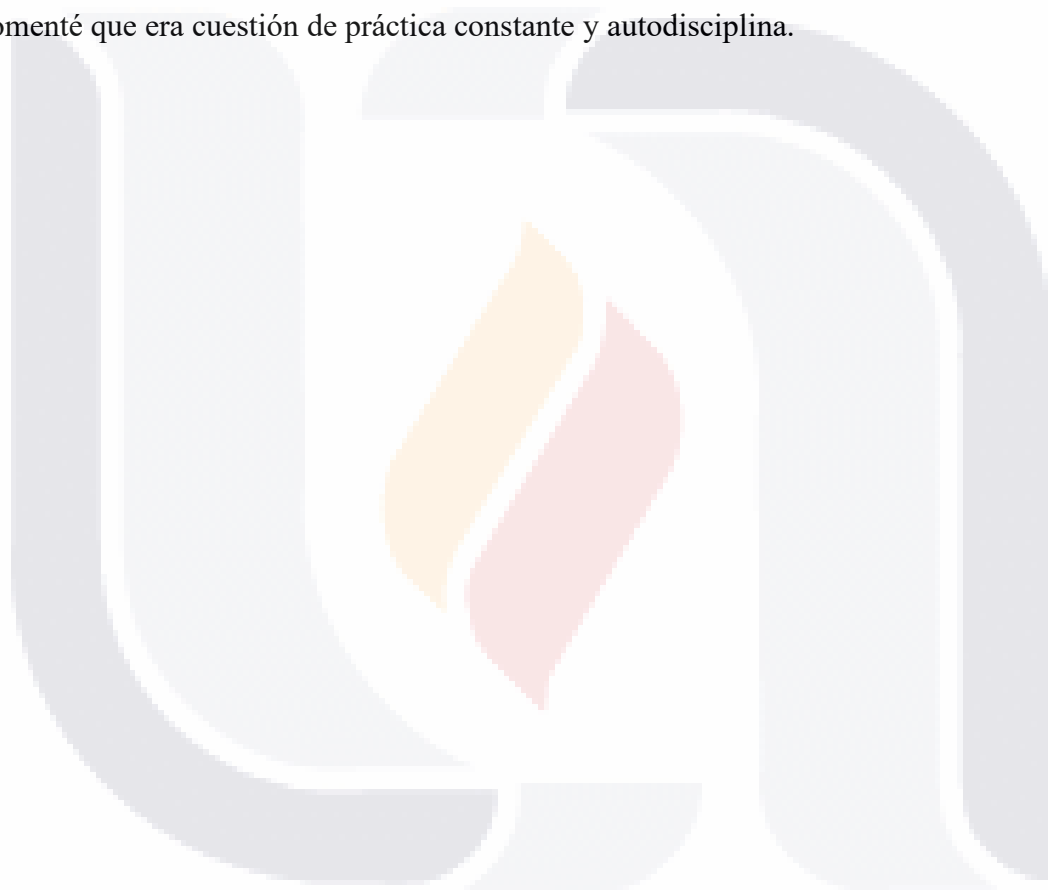
103 Se habló sobre el método Kodaly y se discutió sobre cómo otras culturas/países han
104 incluido la música regional en la formación musical y en la música académica formal.

105 T4 comentó que este enfoque también ayudaría a que el público se interese por
106 escuchar más música de piano académico, pues el abordaje de la música tradicional y popular

107 mexicana con las adaptaciones-arreglos, puede ser un buen motivo para atraer audiencias que
108 gusten de ambas experiencias.

109 Al final, pasaron en parejas a tocar *El Siquisirí*, hasta la parte previa a la
110 improvisación. Nuevamente T3 tuvo la iniciativa de llegar primero al piano para tocar la parte
111 del Pianista 1.

112 Por último, les toqué la versión del Pianista 2 y les hice una demostración de
113 improvisación. Los talleristas comentaron asombrados que yo lo hacía ver muy fácil. Les
114 comenté que era cuestión de práctica constante y autodisciplina.



D. Ensayos previos a la presentación final (bitácoras y diario de campo facilitador)

En esta parte se anexan las bitácoras y las anotaciones del diario de campo del facilitador, de dos ensayos realizados en agosto del 2025 previos a la presentación de las adaptaciones a la comunidad universitaria del Departamento de Música de la UAA y al público en general.

ENSAYO 1

Fecha: Jueves 7 de agosto del 2025, 11:00 a 13:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula P9.

Bitácora

Estuvieron dos talleristas: T2 y T4. Se comenzó a ensamblar la adaptación de *El Siquisirí*. En primer lugar, se revisó la introducción. Como calentamiento y para mejorar la ejecución de esta, el facilitador les mostró a los talleristas un ejercicio de arpeggios de acordes con séptima sobre los siete grados de la escala de Do mayor, mismo que se realizó con movimiento paralelo y contrario con distintos ritmos. Al disponer de dos pianos, los dos talleristas pudieron llevar a cabo el ejercicio simultáneamente coordinados por el facilitador.

Se procedió a estudiar la sección de la improvisación para lo cual el facilitador les explicó cómo podían empezar a generar frases, buscando una nota del acorde como meta: ya fuese la tónica, la tercera o la quinta del acorde a resolver. Al igual que el ejercicio anterior, los talleristas pudieron intercalar los roles de acompañante y solista cada dos compases.

Durante el ejercicio de improvisación, T4 y el facilitador se percataron de que había una rítmica muy parecida a la del *Huapango de Moncayo*. Igualmente, el facilitador les explicó que parte del material temático de dicha obra está compuesta en la misma tonalidad y sobre los arpeggios de los mismos grados armónicos de *El Siquisirí*.

T4 preguntó que por qué al improvisar se escuchaban muy “clásicos”, a lo que el facilitador le respondió que podía deberse a que su estudio pianístico se ha enfocado en periodos y estilos relacionados al repertorio académico occidental. Empero, a raíz del taller y tras experimentar una ampliación en su horizonte y criterio musical (no únicamente auditivo sino práctico también), el lenguaje de las improvisaciones mejora con el estudio

diario, asimilando el nuevo estilo musical en su oído interno y por lo tanto, en su expresión de dicha música en el instrumento.

Por último, se revisó la adaptación de *Toro de once*. Los talleristas se repartieron las partes de los Pianistas 1 y 2, según el tiempo de estudio que habían invertido. Se ahondó de nueva cuenta en ejercicios que ayudaran a facilitar el movimiento de terceras repetidas de la mano derecha del Pianista 2.

Diario de campo (facilitador)

Noté con mucho entusiasmo a T4. Por otro lado, T2 manifestó tensión al principio, pero conforme realizábamos los ejercicios fue sorprendiéndose de su mejoría. Ambos denotaron mayor confianza y soltura tras desarrollarse la sesión.

T4 comentó que hace mucha falta hacer y tocar más de esta música abordada en el taller y de otros géneros de música popular para fomentar más la práctica de la improvisación, ya que es un medio de expresión directa para los músicos. Esta práctica los hace ir más allá de la música escrita.

ENSAYO 2

Fecha: Viernes 22 de agosto del 2025, 11:00 a 13:00 horas.

Lugar: Departamento de Música de la UAA, aula P9.

Bitácora

En este ensayo, estuvieron tres talleristas: T1, T2 y T3. Se abordó *El Siquisirí*.

Primeramente, se revisó la parte del Pianista 2 en la sección de improvisación. Posteriormente, el facilitador explicó el ejercicio de creación de frases musicales para improvisar sobre la base armónica G7- C.

Para estudiar la introducción, el facilitador explicó el ejercicio de arpeggios, mismo que sirve para mejorar la interpretación de dicha parte.

Debido a la complejidad rítmica que realiza la voz principal en el conjunto jarocho designada a la mano derecha del Pianista 2, el facilitador se integró al piano para interpretar dicha parte junto a los otros dos talleristas.

Por último, T1 sugirió rotar los pianistas al momento de tocar la sección de improvisación, así ambos intérpretes improvisarían en esa misma parte. T3 y el facilitador estuvieron de acuerdo, por lo que ambos talleristas practicaron juntos la parte de la improvisación.

Diario de campo (facilitador)

Parecía que T3 no había dormido bien, pero eso no le impidió tener una buena actitud durante el ensayo. T1 mostraba siempre tanto interés, que incluso propuso hacer entre todos nosotros un método para aprender piano basado en música tradicional y popular mexicana, tomando como ejemplo el trabajo hecho por Kodaly o Bartok con música de su país, Hungría.

Al momento de practicar la improvisación, T1 nos sorprendió a todos con su habilidad y su notable mejora al improvisar. T2 comentó que no le gustaron las clases de improvisación de jazz que se ofrecieron unos días atrás y que yo debía de impartir un taller de improvisación, ya que les había gustado la manera en la que los guíe para que pudieran hacerlo.

Al practicar la parte del Pianista 2 de *El Siquisirí*, les sugerí a los talleristas algunas maneras de estudiar esa parte para mejorar su articulación. T1 por su parte comentó que tuvo molestias en su mano derecha al realizar una figuración en específico al combinar octavas con la mano derecha y una nota aislada en la mano izquierda. Noté que realizaba mucho impulso y su quinto dedo no estaba firme para atacar la octava. Les sugerí a todos ejercicios para mejorar sus octavas y la firmeza en el quinto dedo.

T3 y yo, estuvimos más que de acuerdo y nos emocionó la propuesta de T1 para la parte de la improvisación de *El Siquisirí*, misma que consiste en que, durante la ejecución de esta parte, los pianistas de los extremos rotaran para que ambos pudieran improvisar en la misma interpretación del tema jarocho. T3 comentó que eso sí que le daba un plus a la presentación. Yo terminé por sugerir que también se integrara T2 a la rotación para que así todos pudieran improvisar. Nos dimos a la tarea de probar la idea y todos nos divertimos con dicha propuesta.

E. Entrevistas

A continuación se anexan las transcripciones de las entrevistas de tipo no estructurada a dos talleristas realizadas al término del taller en donde expresaron y comentaron acerca de su experiencia en este. La nomenclatura **E** se refiere al entrevistador, mientras que **T2** y **T1** hacen referencia a los talleristas.

E.A. Entrevista a T2

Fecha: Viernes 11 de abril del 2025.

Lugar: Departamento de Música de la UAA.

1 **E:** Y bueno, entonces comenzamos. Me gustaría primero que me platicaras... es una
2 plática, no es tampoco una entrevista muy rigurosa ni para que te sientas extraña. Tú en
3 confianza. Y me gustaría conocer, por ejemplo, en un inicio ¿cómo fue que decidiste tomar
4 el taller o cómo fue tu primer acercamiento al taller o al proyecto de Oleg? Por favor.

5 **T2:** Cuando empecé a estudiar música, todo fue muy, muy académico y a mi familia
6 le gusta más la música nortea o así más mexicana, pues ellos siempre me preguntaban “oye,
7 ¿pero por qué no te tocas algo así... más banda o cosas así?” Pero yo les decía que para
8 empezar no sabía ni cómo acercarme a eso, ni cómo podría ser, pues que tampoco me hallaba
9 o no me veía haciendo algo para piano, en música de ese tipo. Luego abrí mi página de
10 Instagram, y pues para la fecha es qué se celebra tipo 14 de febrero, cosas así, diez de mayo,
11 por ejemplo yo siempre trato como de subir contenido, que esté relacionado a las fechas y
12 siempre que se llegaba al 16 de septiembre, que es más de México y así, a mí me daban
13 muchas ganas de estudiar o de subir algo relacionado a México. Y empecé y dije, voy a subir
14 la *Pelea de gallos*. Y dije, no sé cómo puedo hacer un arreglo para piano de *Pelea de gallos*,
15 no tengo idea. Y pues me rendí. Y ya cuando llega Oleg y propone el taller, estaba todo lo
16 que yo había estado buscando, pero sin saber cómo. Ya que empecé a venir al taller, empecé,
17 ya supe más qué pasos podía empezar a hacer para trabajar sobre lo que yo buscaba.

18 **E:** ¿Esto que comentas de que abriste tu página más o menos en qué año fue?

19 **T2:** Hasta sexto... Sí, iba en tercer semestre de la uni, creo que fue como en 2023.

20 **E:** ¿Hace unos 2 años?

21 **T2:** Ajá, más o menos.

22 **E:** Y esta inquietud surge por lo que comentas que subes el contenido y es en esa
23 fecha conmemorativa que es alusiva a lo mexicano, ¿llegaste a subir algo? ¿Tuviste algún
24 acercamiento ya en específico como de lo de *Pelea de gallos*, o de qué manera lo abordaste?

25 **T2:** Pues, me acuerdo de que me puse a investigar un chorro. Vi videos sobre gente
26 haciendo adaptaciones o subiendo también como sus arreglos, pero yo nunca encontré un
27 arreglo en partitura. Y dije, bueno, pues igual y de oído, pero pues no sabía cómo, por dónde
28 empezar, porque para mí era demasiado y demasiada información. Dije, bueno, entonces por
29 ahí no voy a buscar, pues el cifrado, porque luego a veces ponen los cifrados o cosas así,
30 dando pautas a veces de cómo sería o cómo se podría hacer el arreglo para otros instrumentos.
31 Entonces dije, por ahí voy a empezar, pero tampoco me funcionó porque no encontré para
32 otros instrumentos así que me ayudaran muchísimo. Y ya me rendí, porque dije: no.

33 **E:** Al final entonces, ¿no subiste nada?

34 **T2:** No, al final no subí nada. Sí intenté tocar el temita de *Pelea de gallos*, pero la
35 verdad es que no la encontré y ya fue muy frustrante todo y ya me rendí.

36 **E:** Y ahora sí, regresando al taller. Ya que tuviste el acercamiento a esta nueva
37 propuesta del taller de adaptaciones y arreglos de música tradicional: ¿Cómo iniciaron, con
38 qué actividades? ¿Qué fue lo que en un principio estuvieron trabajando?

39 **T2:** Bueno, creo que voy a sacar aquí los apuntes...

40 **E:** De lo que te acuerdes.

41 **T2:** Me acuerdo de que Oleg nos empezó a dejar tareas sobre los géneros mexicanos
42 que había y nos preguntó si conocíamos algo, y si habíamos empezado o más bien si
43 habíamos visto partituras de algo. Esa fue de las primeras tareas de lo que me acuerdo.
44 Después empezamos a deducir los instrumentos que se utilizaban en los géneros en los que
45 nos preguntaba, no me acuerdo cómo se llama el primero que vimos... Ah, se me fue. Bueno,
46 no me acuerdo, pero sí, deducir los instrumentos, cuáles eran y ya después de ahí partimos a
47 crear la partitura. A imaginar o intuir qué compás sería, que rítmica podría ser, las alturas...
48 Y pues también todo muy seccionado, no fue de que agarramos de que pues todos los
49 instrumentos en una sesión y vamos a ver qué alturas tienen y qué rítmica tiene... Todo fue
50 muy paso a paso y eso también me dio los pasos o una pequeña guía de saber qué podría
51 hacer yo para para el futuro.

52 E: Muy bien. En lo individual, ¿cómo te sentías en ese proceso?

53 T2: Pues a veces bien perdida la verdad, porque pues te acostumbran a escuchar en
54 clase música europea y así. Entonces cuando llegas a intentar hacer, a aplicar el solfeo a la
55 música mexicana, me costó muchísimo, muchísimo, muchísimo trabajo. Incluso todavía
56 cuando Oleg nos preguntaba en las últimas sesiones, yo estaba así como: ¿¡Qué!?! Pero sí, al
57 principio me costó mucho identificar alturas, ritmos. Incluso a veces hasta intuir el compás
58 era confuso.

59 E: Ya, por ejemplo, en la parte de grupo del taller: ¿Cómo te sentías o qué hacían tus
60 compañeros? ¿Qué hacías con tus compañeros?

61 T2: Pues, todos nos complementábamos muchas cosas, porque todos estábamos igual
62 y perdidos con algunas cosas, con rítmica, a veces hasta con las alturas, entonces si alguien
63 no sabía algo o se le iba, pues nos apoyábamos entre todos.

64 E: ¿Y cómo sentías esa colaboración entre ustedes? ¿Cómo se daba? O sea, era, no
65 sé... Bueno, tú cuéntame cómo era también lo que observabas de tus compañeros.

66 T2: Pues la convivencia y esto de complementar siempre fue muy orgánico, nunca
67 fue forzado, pues si tenías dudas no pasaba nada si las decías porque todos estábamos igual,
68 todos estábamos conociendo esto que es nuevo.

69 E: En otras, por ejemplo, prácticas de ensambles de cámara o algunos otros grupos,
70 ¿habías observado esta especie de convivencia como lo llamas? O, ¿qué diferencias puedes
71 mencionar en el trabajo en grupo? Ya sea en otras materias o en otras actividades con
72 compañeros de aquí mismo.

73 T2: O sea, ¿la colaboración que teníamos aquí? ¿Si existía en otras?

74 E: Sí o ¿notas que hay alguna diferencia?

75 T2: Pues, en general, yo me sentía en un ambiente diferente. Me sentí en un ambiente
76 diferente por el tipo de música que veíamos, entonces todos nosotros nos sentíamos y también
77 lo veíamos como algo emocionante y pues con ganas de hacerlo, pues en nuestras
78 posibilidades también. Y en otras materias, pues sí, tenía que estudiar, tenía que checarlo con
79 compañeros, por ejemplo, en cámara, pues juntarnos a estudiar. Y sí, era divertido, pero el
80 ambiente que generaba, pues no, no era el mismo porque en el taller nos sentíamos más
81 identificados porque tratábamos música de nuestro país y en cámara no, pues yo veo música
82 de los europeos, entonces sí tocamos y sale bien y vamos a estudiarlo, pero ya hasta ahí.

83 E: Por ejemplo, hablando de talleres un poco más libres, ¿habías tomado alguno?

84 T2: ¿Como este? Nunca.

85 E: Estás en sexto semestre, ¿verdad? En los seis semestres, ¿no había habido algún
86 taller similar aquí o alguna actividad a lo mejor extraacadémica que tuvieras, en la que tú
87 hubieras participado?

88 T2: El único taller en el que sí participé fue uno que vinieron de Cuquita Ponce y
89 tocamos música de ella, pero, así pues, cosas mexicanas, ese fue el único que vi.

90 E: Bueno. Ese taller, por ejemplo, de Cuquita Ponce, ¿cuándo lo tomaste?

91 T2: Fue al mismo tiempo que abrí mi página, como unos cuatro meses después, creo
92 que estaba empezando 2024. No, no es cierto. Bueno fue 2023 o 2024, más o menos.

93 E: Ya había pasado más o menos más de un año de ese taller ya. ¿Y cuánto duró el
94 taller?

95 T2: Una semana. Bueno, ni una semana porque fueron dos o tres días.

96 E: ¿Sí? Entonces, ahorita que mencionas esto, ¿cómo sentías el taller de música
97 tradicional con respecto a la duración que tuvo? O sea, ¿cómo sentiste ese proceso? Hablando
98 ya de una cuestión temporal.

99 T2: ¿De los dos?

100 E: En este en específico de música tradicional, ajá, ¿cómo lo sentías en cuanto a la
101 duración?

102 T2: Yo pensaba al principio que iba a ser más corto, porque pues sí, por el tiempo,
103 las clases y que estudiar... Pero ya que empecé a venir me di cuenta de que sí necesitaba más
104 tiempo, más sesiones. Yo pensaba que iba a durar mes, mes y medio y creo que nos alargamos
105 en el primer género como cuatro o cinco meses. Entonces, yo sí creo que sí fueron de mucho
106 provecho y de mucho avance, porque ya cuando vimos el siguiente género todo lo que
107 hicimos en esos meses sí se sintió más reducido. Pero, ya como habíamos comprendido lo
108 que ya habíamos trabajado, pues ya no. Sí nos costó trabajo, pero ya no fue empezar en ceros.

109 E: Y hablando de esto que me comentas. Ya terminó el taller, pero ¿qué esperas? ¿O
110 qué quisieras hacer con esto? ¿Qué aprendiste o qué estuviste haciendo del taller? ¿Cuál es
111 tu visión a futuro, a corto o largo plazo, con esto que estuviste viendo en el taller?

112 T2: Pues, espero que en el futuro se puedan hacer y pueda yo también hacer más.
113 Poner mi granito de arena en hacer arreglos de nuestra música tradicional, para que se

114 empiece a incluir también en las en las escuelas, en las universidades, porque es importante,
115 son nuestras raíces. Entonces, yo me imagino tener diferentes tipos de arreglos para diferentes
116 tipos de niveles de alumnos. Y que eso se puede incluir ya como repertorio y no nada más
117 como es música mexicana y es parte del país, sino que ya se incluya también en un futuro
118 como repertorio para nosotros que estamos estudiando.

119 E: ¿Como repertorio dentro del ámbito académico?

120 T2: Sí.

121 E: Y bueno, ya regresando un poquito al presente, ¿cómo has visto esto que
122 aprendiste? Si ha tenido alguna influencia en tu formación respecto de otras materias o de tu
123 propio estudio pianístico.

124 T2: Pues, me ayudó mucho para avanzar en solfeo, porque te comentaba que me costó
125 muchísimo agarrarle la onda a lo de la escucha, transcribir y así. Y pues también para estudiar
126 me ayudó también muchísimo. Oleg a veces nos decía cómo podíamos estudiar algunos
127 pasajes que tenía la música tradicional, que se asemejaban muchísimo a lo que también
128 estábamos tocando a veces, o incluso ni siquiera lo notábamos hasta que Oleg nos decía:
129 “mira, pues es que aquí este pasaje se presenta igual que en esto que está tocando, como en
130 esta sonata que a lo mejor conoces”. Entonces, se nos abrió el mundo. Y sí me ayudó a darle
131 un enfoque más abierto, no nada más estar estudiando el repertorio por estudiarlo, sino ya
132 empezar a darle un objetivo.

133 E: Muy bien. Bueno, ahorita en contexto específico del piano, hablando de la técnica:
134 ¿Qué recursos crees tú que puedes explotar técnicamente? Ya mencionaste, por ejemplo, esta
135 parte de los pasajes en específico que se pueda asemejar y puedes aplicar esa técnica o esa
136 manera de analizar la música, pero, hablando ya en un contexto más específico técnicamente:
137 ¿Cómo te has sentido a partir del del taller? ¿Has podido tal vez aplicar algo del taller en la
138 técnica en tu repertorio de piano?

139 T2: Ah sí, antes de empezar a estudiar mi repertorio, empiezo tomando a veces temas
140 pequeños de la música tradicional, y no, no los toco, sino que más bien esos pedacitos los
141 tomo y hago mis propios ejercicios para estudiar. Y pues, los estudio de diferentes maneras:
142 si ligado, a veces *staccato*, o si no figuras rítmicas, o sea, varias figuras rítmicas, si larga y
143 corta o corta y larga. Y también empezar a improvisar con respecto a esos pequeños pasajes

144 que agarro y no nada más enfocarme en lo que está escrito en el papel, sino pensar como
145 poquito más allá.

146 **E:** Interesante esto de la improvisación. Cuéntame, ¿cómo fue en un principio?
147 Durante el taller hubo improvisación, ¿cómo lo abordaron? Tú individualmente, ¿cómo te
148 sentiste en este ámbito de improvisar?

149 **T2:** Fue de otro mundo. Fue otra cosa totalmente diferente que no estoy acostumbrada
150 a hacer. Yo tenía algunos maestros antes que a veces me obligaban a hacerlo, pero desde que
151 entré a la licenciatura lo había dejado de hacer y ya no tenía la práctica. Y ya que llega Oleg
152 y nos dice “vamos a improvisar”, ya dije, no, sí me costó mucho trabajo pensar qué podía
153 hacer y pues luego te sientas y dices, ¿qué puedo hacer? ¿Cómo puedo tocar? ¿Qué puedo
154 escoger? ¿De dónde puedo inspirarme en todo lo que ya he tocado? O, no sé, todo te abruma
155 y dices, no sé qué hacer. Pero pues, poco a poco Oleg fue diciéndonos paso a paso, cómo
156 podíamos empezar: primero podemos agarrar un acorde y hacer acordes quebrados y luego
157 cambiar la disposición y luego podíamos tomar otro, y así hacerlo poco a poco sin tener el
158 papel enfrente que nos esté diciendo todo el tiempo qué hacer. Y así es la música también
159 tradicional, a veces no nada más es tocar la pieza o la música que ya conocen todos, sino
160 también darle tu granito de arena.

161 **E:** Y si te pidieran improvisar en un cifrado por ejemplo, si ahorita te pidieran
162 improvisar, ¿cómo te sentirías?

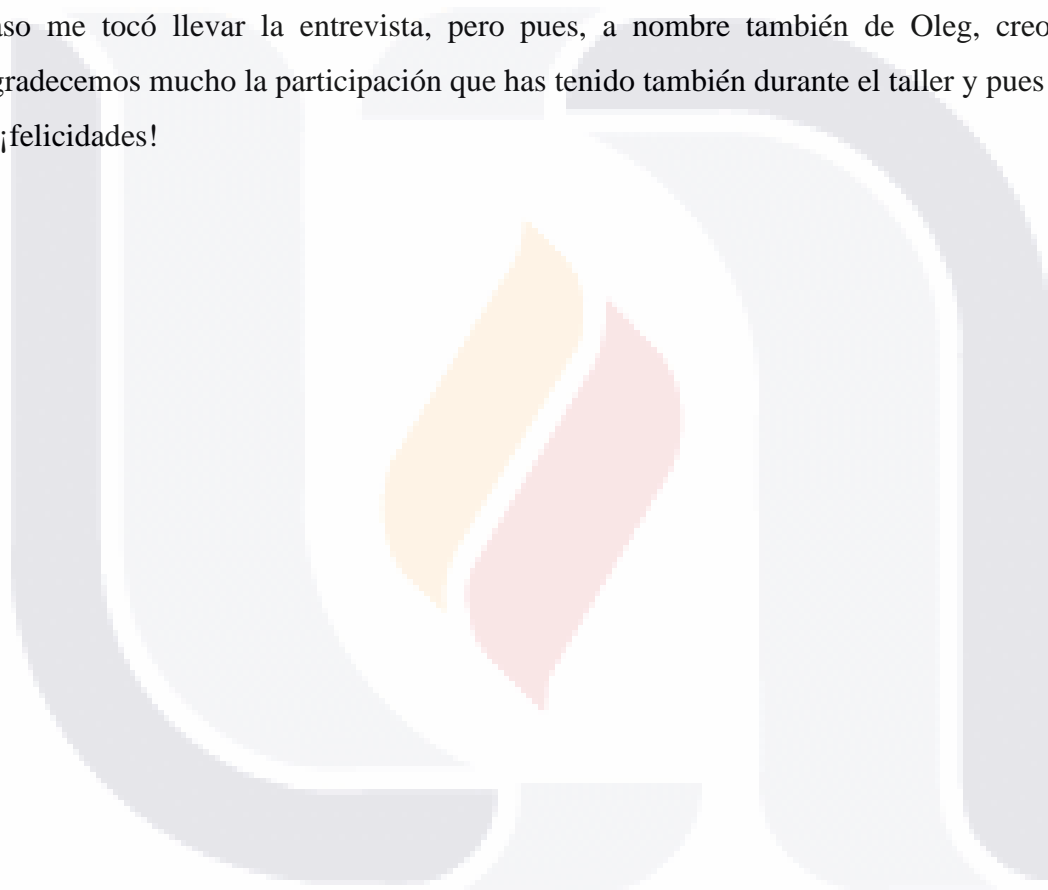
163 **T2:** Yo creo que no la haría. En el taller me di cuenta de que es como el repertorio,
164 improvisar, hay que practicar y practicar y practicar, para que no te cueste tanto trabajo pensar
165 qué vas a hacer, ya sólo sea natural lo que estás haciendo. Pues sí, si ahorita me pidieran
166 tocar, yo creo que me tendré que tomar unos cinco o diez minutos para medio ver y a ver si
167 sale algo bueno.

168 **E:** Bueno, ya para terminar, me gustaría también saber la parte familiar que
169 mencionabas al principio que te decían “toca esta o por qué no te avientas una de banda”
170 Ahora, ¿cómo te sentirías al respecto si te solicitara algún familiar o si te solicitaran tocar
171 una de esas canciones? ¿Cómo harías ahora que tomaste el taller? Si alguno de estos recursos
172 te funcionaría para acceder a esta solicitud.

173 **T2:** Yo creo que me iría por pasos y de pequeño a grande. Empezaría como en el
174 taller, identificando los instrumentos, qué tipo de género es, el bajo, la melodía, y el cifrado

175 y ya con esto hacer una reducción de las piezas, a lo mejor nada más tocar el bajo con la
176 izquierda y la melodía con la derecha y ya a partir de ahí empezar ahora sí a hacer mi propio
177 arreglo de acuerdo a lo que escucho y a lo que yo también le puedo agregar.

178 E: Muy bien, pues eso sería todo. Muchísimas gracias por tu tiempo, por tu
179 disposición y por tus respuestas. Oleg va a hacer la transcripción de esta entrevista para que
180 tú también puedas cotejar lo que se habló hoy y le digas si estás de acuerdo, porque es parte
181 del protocolo que hay que seguir. Entonces pues te agradecemos mucho. Bueno, a mí en este
182 caso me tocó llevar la entrevista, pero pues, a nombre también de Oleg, creo que te
183 agradecemos mucho la participación que has tenido también durante el taller y pues a seguir
184 y ¡felicidades!



E.B. Entrevista a T1

Fecha: Lunes 14 de abril del 2025.

Lugar: Departamento de Música de la UAA.

1 **E:** Muy bien, muchas gracias por el tiempo y por acceder a la entrevista. Pero eres
2 libre también cuando sientas que ya quieras retirarte, me dices con toda confianza. Pues
3 vamos a comenzar, es una plática. Más que una entrevista es una plática. Y me gustaría
4 comenzar por conocer tu experiencia previa en torno a la música tradicional mexicana.

5 **T1:** Pues creo que si remonto un poquito desde niño, o sea, pues lo típico que uno
6 escucha ahí en los discos o los casetes de los abuelitos. De repente está de “ah, ¿qué es esto?”
7 No, pues, que es mariachi, que es son jarocho y de ah, interesante. Pero, así meterme
8 profundamente, tal vez nunca lo había hecho tanto. Sin embargo, si conviví relativamente
9 poco cuando era niño. Ya me empecé a interesar más un poco en este tema de la música
10 mexicana aproximadamente cuando entré aquí a la universidad, sí. Fue como de, pues me
11 quedé pensando: mucha música europea que hay aquí en el país, ¿no? Entonces, sí fue algo
12 de pensar que estaría interesante luego investigar las raíces, ¿no?, porque hay mucho. Me
13 empecé a interesar justo en el jazz y luego vi que del jazz estaba el ritmo latino. Y dije. ¿Pues
14 qué más hay, no? Qué hay aquí del país. Entonces sí, cuando vino Oleg con esta propuesta
15 dije: vamos a entrarle, se escucha muy interesante.

16 **E:** ¿Habías escuchado antes alguna adaptación o arreglo para piano de este tipo, o sea,
17 de música tradicional?

18 **T1:** Pues si acaso hay una pieza para piano que se llama *Mi nombre es México*, pero,
19 así como tal, no, adaptación para piano no. Pero, en general ya para este ambiente de música
20 académica no había escuchado, todo era allá en la tesitura original de instrumento.

21 **E:** Oye, hablando un poquito de esta música, tal vez académica entremezclada con
22 elementos de música tradicional: ¿Has explorado o habías explorado algo para para piano
23 solo?

24 **T1:** Bueno, creo que dentro del repertorio mexicano, más que yo meterme no, pero
25 algunos profesores sí me han ayudado a buscar un poquito esto de la música mexicana.
26 Bueno, pues Ponce, me imagino que es una de las personas más famosas, pero sí está un poco

27 más tirando a lo europeo. Últimamente mi maestro de piano me pone Miguel Bernal. Sí
28 muchas cosas que he escuchado de él sí se centran mucho en esto, pues, de la música más
29 tradicional.

30 **E:** ¿Y has profundizado un poco como en la investigación?

31 **T1:** Fíjate que me he dado el tiempo, es un campo que me interesa, pero sí, luego se
32 me va la onda, pero sí me gustaría meterme un poco más de lleno.

33 **E:** Bueno, ya con la propuesta del taller. ¿Cómo te enteraste de que iba a estar este
34 este taller?

35 **T1:** Bueno, aquí fue una situación muy graciosa. Estaba en clases con el maestro [...],
36 era música de cámara y estoy ahorita en un grupo con 2 pianistas, bueno, o sea somos 2
37 pianistas y el maestro [...] nos dijo de “va a venir un chico, está ofreciendo esto, pues vengan”.
38 Y el maestro [...] también justamente dijo, “tú que eres pianista, ven, a lo mejor te interesa”,
39 “ah, ok”, “te repruebo si no vas a ir”, “bueno voy”. Pues fue la broma, pero sí los profesores
40 me hicieron la invitación a participar.

41 **E:** Bueno, cuando vino a explicar Oleg el proyecto o la propuesta, ¿qué fue lo que
42 pensaste?

43 **T1:** Bueno, cuando lo escuché tocar dije “ih, los arreglos van a estar complicadillos”.
44 Pero no, ya después, conforme fue hablando y diciendo cómo íbamos a trabajar las cosas, fue
45 de “ah, está interesante”. Está muy padre lo que está proponiendo y pues ojalá pueda crecer
46 aún más esto. Pero pues sí, mi primer pensamiento fue, pues es algo muy interesante y estaría
47 muy genial entrar y ver qué se puede hacer.

48 **E:** Muy bien, y en la primera sesión, bueno, en las primeras sesiones, ¿qué actividades
49 trabajaban? ¿Cuál era la dinámica?

50 **T1:** Bueno, la dinámica sí fue un poco interesante, curiosa. Entrábamos, o sea,
51 estábamos, y era un poco conocer lo que eran las raíces del género que estamos trabajando.
52 Entonces platicábamos un poco. Creo que más que una sesión de clases formales, lo más
53 padre fue que fue muy informal entre todos, porque todos aportábamos algo y cada quien
54 conforme a lo que opinaba, íbamos complementándonos y sí, iniciaba la clase que
55 platicábamos un poco. Oleg nos dejaba traer de “a ver, investiguen por qué se generó esta
56 palabra, o de dónde viene, por qué esto”. Y ya investigábamos y así y luego ya después
57 procedíamos a escuchar la canción. Lo que Oleg hacía mucho hincapié era “a ver presten

58 atención a la rítmica, al pulso, primero vamos a transcribir los ritmos, luego, después de que
59 lo veamos, descifraremos los ritmos, ahora vamos a descifrar el compás”, que fue lo más
60 complicado y luego ya nos metimos más a lo que era la parte melódica; ahora sí,
61 concentrarnos en las notas. Ya para la armonía, esto fue más un trabajo de nosotros, fue de a
62 ver, pues si ya tenemos esto, ahora ustedes busquen, qué quieren hacer con esto. Y luego,
63 algo que nos gustó mucho y de hecho platicábamos eso entre los miembros de este grupo,
64 fue que Oleg no sólo se centró en la parte de la música mexicana, sino que nos ayudó en
65 cuestión de la técnica del piano, porque había cosas de “a ver, ¿cómo podemos tocar esto
66 entonces?”, “ah, mira, pueden practicar con este movimiento” y esto nos ayudó mucho. O
67 sea, aparte de implementarlo. Para esto sí nos ayudó a implementarlo en nuestro repertorio
68 de clases, sobre la universidad, entonces estuvo muy interesante cómo era la dinámica de las
69 clases y está muy padre porque no había momento aburrido. Siempre estábamos riéndonos,
70 ¿no? Siempre estábamos divertidos. Fue muy padre eso del proyecto.

71 **E:** Muy bien. En lo individual ¿tú cómo te sentiste? En un inicio, durante el proceso
72 y después, o sea, pero tú individual nada más.

73 **T1:** Bueno, va un poco de la primera vez que escuchamos tocar a Oleg, pues, bueno
74 Oleg impone como pianista, impone mucho porque es un pianista muy bueno. Y pues sí, uno
75 todavía también con tal vez no tanta experiencia como él, pues sí uno se achicopala un
76 poquito ¿no?, porque desde “[...] será enojón, será regañón”, nos dirá, “no, es que por qué no
77 puedes tocar esto si se supone que ya deberías estar a cierto nivel”, pero no, desde la primer
78 clase con él fue todo un ambiente muy liviano, muy agradable, entonces fue así, esa fue la
79 primera impresión de escucharlo tocar su música: impone, su habilidad impone, pero tratar
80 ya con él directamente es una persona chida. Está muy padre trabajar con él, es muy paciente,
81 es muy buen maestro, también explica muy bien y sabe cómo llegarle a uno. Y bueno, ya del
82 final, pues sí, fue un poquito más de “[...], ya se va a acabar”. Nadie quería que se acabara el
83 taller, hasta andábamos, decíamos en chiste: “vamos a hablar con el maestro [...] para que
84 deje esto ya implementado siempre”.

85 **E:** Sí, en cuanto a los retos, o sea hablando un poco ya como de técnica y de teoría.
86 En lo que me platicabas de escuchar, transcribir, analizar estos elementos de la música
87 tradicional durante el taller. ¿Cómo fue tu caso?

88 **T1:** Bueno, en cuestión de técnicas y vamos empezando por algo, sí había unas cositas
89 que a lo mejor uno no había practicado tanto, ¿no? Sobre todo, pues de “ay cómo darle el
90 toque de”, bueno, esto lo vimos justamente en estas últimas semanas, cómo dar el toque del
91 requinto, del guitarrón. Sí, Oleg nos hizo practicar un movimiento con la mano y es de sí,
92 pero ahora intenta hacerlo más rápido, más relajado. Entonces sí, era un reto porque son
93 movimientos que a lo mejor uno no está acostumbrado a hacer tanto. Y como empecé a
94 implementarlo en algo que uno no está acostumbrado a tocar, tampoco es algo complejo de
95 asimilar, pero una vez entendiendo la sensación ya de ahí uno puede ir avanzando más rápido.
96 Y en cuestión de lo teórico, sí nos puso mucho sobre el área de la improvisación, porque aquí
97 no es una materia que llevemos como tal o algo que nos han platicado mucho, entonces nos
98 hizo ponernos a trabajar bien. Sí, sobre todo esto que fue la de improvisación y pues
99 lógicamente esto nos lleva a estudiar mucho lo que es los movimientos armónicos y
100 melódicos, cómo poderlos construir de manera secuencial y correcta, y esto poderlo llevar a
101 lo que nos está pidiendo. Bueno, auditivamente también nos puso a trabajar si no estábamos
102 acostumbrados. Bueno, algo que sí platicamos todos, que ninguno estaba familiarizado con
103 los arreglos. Entonces, ya hacer un arreglo entre todos y siempre más fue de “¿qué vamos a
104 hacer?” Y, pues en parte, las explicaciones de Oleg ayudaron mucho, o sea, llevarnos un poco
105 de la mano en este proceso de cómo iniciarlo y cómo terminarlo. Fue algo padre y sí, también
106 sí nos ayudó mucho. Sí, nos puso a trabajar mucho.

107 **E:** De tus compañeros, hablando de este ambiente: ¿Cómo viste tanto el trabajo de
108 ellos y su conjunción o colaboración? ¿Cómo lo viviste y cómo lo observaste en ellos?

109 **T1:** Pues creo que sí, todos estábamos, pues a la expectativa, porque nadie estaba
110 realmente familiarizado con esto. Entonces, para empezar, no todos nos hablábamos tan bien
111 al inicio, o sea, era que hablábamos, pero de un saludo y yo porque pues reconocíamos que
112 éramos pianistas de la misma carrera, pero no habíamos formalizado algo. Entonces, al inicio
113 de trabajar en equipo, pues sí, era un poquito no voy a decir difícil, pero nos costaba
114 encontrarnos ahí en un punto. O sea, faltaba esa comodidad de estar con alguien que hemos
115 trabajado por mucho tiempo, ¿no? Entonces sí, a lo mejor al inicio el ambiente era un poquito,
116 aunque sí era relajado, pero era más serio, pero ya después haciendo amistad y trabajando,
117 todo fluía de manera más sencilla, entonces sí fue este proceso de irnos conociendo a
118 nosotros, de ir relacionando la habilidad de cada quien y seguir escuchándonos también.

119 Porque sí, al inicio sí era de “a ver, pasen dos a tocar esto”, y nos volteamos a ver mucho,
120 porque “ay, ¿cómo vas a hacerlo? ¿Cómo?” y pues ya al final era de “a ver, pasen” y ya nos
121 podíamos juntar con quien quisiéramos y ya no había problema, porque ya fluíamos, ya había
122 una sensación más familiar, más amigable, más cómoda, entonces sí. Ese proceso también
123 de conocernos a nosotros como equipo estuvo muy padre.

124 E: Y tal vez, comparando con otras experiencias o materias de conjuntos de cámara,
125 ¿qué diferencias había? ¿Qué similitudes? Ahorita que mencionaste que no se conocían, que
126 tal vez a veces hace falta tener este tiempo ya de trabajar con alguien y pues eran de diferentes
127 semestres. ¿Cómo compararías este taller y el trabajo que hicieron con otras materias? O, tal
128 vez en ensambles, no sé.

129 T1: Bueno, principalmente ya dije mucho esta palabra, creo que, el ambiente relajado
130 como tal, porque en las materias de aquí de la escuela, aunque en nuestros grupos de cámara,
131 por ejemplo, seamos amigos y todo, estar con el profesor es un ambiente más de cada quien
132 en su cosa, cada quien aquí. Y todo más serio, más callado, todos tocando y esperando de
133 que el profe de “no”, “está bien”, “está mal”, “haz mejor esto”, “cambia esto”. Y a lo mejor
134 en los ensayos podemos estar más entre nosotros, pero de igual manera todo es más centrado
135 al producto final. Y aquí fue esta relación no tanto de maestro-alumno, sino que Oleg era más
136 como un amigo para todos, igual que aparte de profesor, pues lo sentimos muy familiar, y sí.
137 Pues sí, era como al momento podríamos decir, “no, creo que es mejor hacer esto, “creo que
138 es mejor hacer esto otro”, pero también Oleg era de “no, yo no les voy a decir cómo lo hagan,
139 les voy a dar un consejo, pero ustedes sabrán cómo lo toman”. Y nosotros nos permitíamos
140 hacer chistes, o sea, cuestiones que a lo mejor con un profesor no se podría, y este trabajo en
141 conjunto nos ayudó a entendernos de una mejor manera que creo luego hace falta de manera
142 escolar. Porque como ya teníamos estas sensaciones de que se va a mover así, entonces ya sé
143 más o menos a dónde va a ir o sobre todo lo que es, por ejemplo, cachar el tiempo. Es muy
144 complicado al inicio en muchos grupos y aquí era como de “ah, toco ya”. Entonces sí, creo
145 que sobre todo esto de hacer todo más ameno, más amigable, nos hizo sentirnos realmente
146 como que estábamos en un ambiente, no voy a decir profesional porque pues era profesional,
147 pero era cómodo, era muy cómodo, era muy divertido estar trabajando y nos ayudó a
148 comprender las cosas más fácil, más rápido y a mejorar muchas cosas que no teníamos.

149 Entonces, poder implementar estas cosas en otras materias también ayudó mucho. Entonces
150 sí, al menos siento yo que como músicos nos ayudó a crecer esto.

151 E: Yendo a esa parte que acabas de mencionar de que ayudó en otras materias:
152 ¿Puedes platicar un poquito más sobre eso?

153 T1: Sí, claro, si nos vamos a materia de las prácticas: la manera de estudiar. Sí, porque
154 a lo mejor nosotros estábamos muy acostumbrados a algo más tradicional, tal vez, de repetir,
155 repetir, repetir, repetir. O no buscar otras soluciones, como centrarse en “a ver, en la clase lo
156 hice así”; hacer trabajo más mecánico siempre. Entonces aquí las maneras que nos decía Oleg
157 de “estudien de esta manera”. Sobre todo, algo que fue de “estudien viendo muy lento, todo
158 manos separadas”, dijo, “si se llevan 40 minutos por mano, no importa, pero primero vayan
159 de esta manera”. La sensación que tenemos que tener en las manos, en los brazos, en los
160 dedos, en cada parte de nuestro cuerpo a la hora de tocar, hacerla muy consciente a la hora
161 de estar estudiando. Y lo de ir buscando puntos intermedios siempre, o sea, de que vamos
162 lento, luego ir progresivamente y hacer, pues se me hace jugar con la música, no solo
163 centrarse en tocarla. Porque luego se aplica en cuestión del trabajo de piano, pero no solo
164 centrarse en lo que está escrito, sino a ver, ¿por qué está escrito? Y luego reconocer
165 armónicamente lo que se está haciendo. Entonces jugar no sólo de “ah, pues voy a tocar lo
166 que está escrito, sino ahora voy a tocar la armonía y voy a intentar trabajar sobre esto y luego
167 a crear improvisaciones” y así. Y esto nos ayuda a generar otras cosas. Entonces, los métodos
168 de estudio que nos enseñó Oleg estuvieron muy interesantes y nos han ayudado mucho
169 también en la cuestión de la técnica del piano, porque sí había cosas que nosotros no
170 prestamos atención y lo checó de “a ver, ¿por qué estás haciendo esto?” Y pues nos hizo más
171 conscientes de todo nuestro cuerpo, de todo nuestro trabajo, de nuestra musicalidad. Ah, lo
172 más importante son los ejercicios de estiramiento. Hubo una parte, un momento del taller
173 donde sí nos dedicó buen tiempo a enseñarnos maneras de estirar, bueno ejercicios antes y
174 después de tocar para evitar lastimarnos, sobre todo, toda esta gama de cosas que nos explicó
175 no solo para mejorar en los arreglos, sino para aplicar a nuestro método de estudio, pues sí
176 nos ayudó.

177 E: En lo particular, ¿has aplicado estos ejercicios de estiramiento en tu práctica diaria?

178 T1: Sí.

179 E: ¿Y cómo te has sentido? ¿Has encontrado alguna diferencia de antes y después?

180 **T1:** La verdad sí, sobre todo en cuestión de que toco más relajado. Sí, a lo mejor antes
181 uno hacía estiramientos simples de vamos a estirar el brazo, a estirar los dedos y ya vamos a
182 ponernos a tocar. Pero todo lo que nos explicó [el facilitador] y aplicar lo que nos explicó sí
183 nos ayuda a encontrar maneras de no lastimarnos. A lo mejor “¿por qué siento calentito esta
184 parte de la muñeca?” “¿Por qué el hombro hoy lo estoy sintiendo como...?” De hecho, una
185 vez le comenté a Oleg “siento la mano izquierda, muy torpe”, tuve una sensación extraña y
186 me dijo: “¿sí estiraste?” y yo, “no”. Entonces sí, sí los he aplicado y sí me han ayudado a
187 entender muchas cosas, a entender más mi cuerpo también cuáles son los límites, hasta dónde
188 puedo llegar ahorita, sobre todo.

189 **E:** Me platicabas también la parte teórica o hablando de la música y de improvisar.
190 ¿Esto también lo has aplicado con tu repertorio, por ejemplo, has explorado alguna forma de
191 separarte de la partitura?

192 **T1:** De hecho sí, creo que sobre todo, al menos no me he metido tan de lleno a voy a
193 tocar toda la armonía que está, pero no voy a hacer ya lo que está escrito, sino solo uso la
194 armonía y ya improviso ahí lo que vaya entendiendo. Más bien fue lo que he hecho, sobre
195 todo, que me llevé a la hora de memorizar, reconocer auditivamente estas cosas, entonces, si
196 a lo mejor toco el bloque armónico en la mano izquierda, pero, lo que me llego acordar sin
197 leer de inicio, a lo mejor no lo intento tocar tal cual está escrito, sino intento variar cuestiones
198 de ritmos, de tempo, a lo mejor luego termino tocando otra cosa que no estaba escrita, pero
199 a lo mejor son las mismas notas. Y poder hacer esto de manera más libre, o sea, la partitura
200 de manera más libre ayuda a entenderlo un poco mejor que solo centrarse en el papel. Ayuda
201 a memorizar, a tocar, a aprender realmente lo que está, lo que es la música, no solo a repetir
202 lo que ya se hizo miles de veces.

203 **E:** ¿Y entonces podrías decir, que encuentras diferencia en tu forma de estudio antes
204 del taller y después del taller?

205 **T1:** Sí, sinceramente sí. Sobre todo en buscar mi sonido como tal. Creo que es lo más
206 importante, o sea, cómo yo quiero hacer sonar las cosas. Y cómo me los puedo aprender
207 también, porque una de las cosas importantes, sí noté un cambio de antes del taller a después
208 del taller.

209 **E:** Y bueno, ya me comentabas al principio sobre la experiencia previa en cuanto a la
210 música tradicional, pero, hablando un poquito más de otro tipo de talleres, tal vez no

211 precisamente de música tradicional, pero otro tipo de talleres que hayas tomado durante tu
212 preparación: ¿Qué me puedes platicar? ¿Has tomado algún otro taller?

213 **T1:** Bueno, si yo llego a tomar a lo mejor... bueno, cuestiones... la duración fue muy
214 importante, tal vez porque he tomado otros talleres que a lo mejor son de una a 2 semanas
215 hacia un período vacacional. Y aunque es un ambiente muy padre, a lo mejor no llegamos a
216 conectar tanto como a lo mejor este que duró poco más de un semestre. También la cantidad
217 de personas, luego son talleres que son demasiadas personas y para un solo profesor, no se
218 puede sinceramente llegar al objetivo real que se busca. Creo que en parte que haya sido un
219 grupo relativamente reducido nos ayudó a poder tener este ejercicio de aprender mejor las
220 cosas, de poder detallar más bien. Entonces, sí creo que es un taller que ha valido mucho la
221 pena, a diferencia de otros.

222 **E:** ¿Y los otros talleres de qué eran?

223 **T1:** Bueno, iban creo que más que centrarse en un género musical, iban más a esta
224 relación de improvisar. Esto de improvisación, pero lo sentía todo muy plano. Bueno,
225 también ciertos talleres de pedagogía. Pero va lo mismo. O sea, creo que yo pienso que la
226 manera de tratar los temas, de tratar con los alumnos sí influye, también la cantidad de
227 alumnos, como digo, influye mucho. Es curioso. Debo decir que ha sido un taller totalmente
228 diferente a otros que he tomado, porque los otros pues son muy, no secuenciales, pero iban
229 muy en orden, muy en “hoy esto, mañana esto” y muchas veces a lo mejor ya no retoman lo
230 que hubo al inicio y por seguir el plan que se tiene. Y pues aquí siempre fue estar trabajando
231 desde el inicio con lo que se tenía y ya se fueron agregando cosas, pero sin descuidar nada.
232 Fue todo muy circular, no muy lineal.

233 **E:** Bueno, en el taller por lo que entiendo, ustedes proponían y mencionabas que a lo
234 mejor en otras materias era algo también de repetición o de que el maestro dice si está bien
235 o si está mal. Esta parte de proponer, ¿cómo te ha parecido? En cuanto a lo que ya dijiste,
236 también del ambiente.

237 **T1:** Creo que el poder proponer de manera más libre, sí está padre. Porque a lo mejor
238 hay cosas que uno dice, “es que a mí me gusta mucho cómo suena esto”, de “a ver, vamos a
239 intentarlo”. Y a lo mejor sin cuestionar tanto de a ver por qué. Porque si no me gusta, pues
240 vamos a intentar, porque qué tal que se escucha padre y más que nada es eso y porque
241 teníamos la confianza, más bien generamos la confianza de podernos decir estas cosas de que

242 “a ver cálate así”, de “a ver, yo voy a intentar hacer esto, tú intenta así”. Y pues esa confianza
243 que se logró desarrollar ayudó mucho. O sea, no sé si igual el que sea música popular ayuda
244 que sea más libre. Entonces, es una perspectiva muy interesante el poder yo proponer cómo
245 quiero que se escuchen las cosas. A meterse más en “a ver, es que el profe dijo que sí puede
246 sonar bien”, a decir “no, a ver, ¿suena feo si le calamos...? No sé, vamos a ver, vamos a
247 probar”, entonces creo que el poder decirnos estas cosas de “ah, no sé, siento que puedes
248 hacer esto”, pero no decirlo de manera de que “ay, se va a enojar”, “ya se va a molestar” o
249 “va a haber un pique ahí”. Más bien va a ser de “chance, le gusta”, es como hablar entre
250 hermanos, tal vez ¿no? “A ver, cálate, ¿qué tal que sí, qué tal...?” Entonces, es algo muy,
251 muy padre, muy interesante poder ser más libre de intentar sacar cierto sonido, de sacar cierta
252 sonoridad, más bien.

253 E: Yendo a los géneros que abordaron. ¿Cuáles fueron los géneros? ¿Recuerdas
254 cuáles fueron los géneros que se abordaron?

255 T1: Sí, bueno, se están proponiendo varios, pero al final solo nos pudimos quedar con
256 dos: son abajeño y son jarocho.

257 E: ¿Y qué diferencias encontraste entre estos dos géneros?

258 T1: Poco hacia el carácter, curiosamente sí. O sea, bueno y va un poco a lo que nos
259 hizo investigar Oleg con lo que fue el son abajeño, pues suena más montañosa por la zona,
260 justamente en lo que se está. Es una sonoridad, no sabría decirlo, tal vez más oscura, por
261 decirlo así. O sea, es animada, pero comparando sí suenan diferente los instrumentos. Me
262 imagino que tiene algo que ver la manera en la que se toca, la velocidad a la que se lleva
263 suele generar algo. Y pues sí, también la zona en la que está hecha, ¿no? Porque sí suena algo
264 muy que se escucha en la región norte del país, ¿no? Sobre todo del centro-norte hacia arriba
265 es algo que uno dice, “ah, está más acostumbrado a...”. Y, por otro lado, el son jarocho, sí
266 suena más tropical, más a playa, por dar imágenes. Pero, suena más, es una fiesta. Está difícil
267 de decir, pero suena como el más festivo, el son jarocho. El son abajeño suena más a algo
268 bailable, por decir algo así.

269 E: Y estos géneros: ¿Cómo los trabajaron? ¿Los trabajaron igual, los trabajaron de
270 manera diferente? ¿Cómo fue el proceso para para cada uno de estos?

271 T1: Bueno, a lo mejor si fue poco diferente, no mucho. Porque bueno, primero
272 trabajamos el son abajeño. Y viene un poco de la mano con esto, que nunca habíamos hecho

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

273 arreglos, entonces tuvimos que ir un poquito más detalladamente con el primer género.
274 También, pues las sesiones eran un poquito más largas. Entonces sí, a lo mejor la manera fue
275 tal vez un poco más lento de trabajar el son abajeño, pero por lo mismo que teníamos que
276 aprender muchas más cosas entonces. Era de a lo mejor dos semanas nos centrábamos en una
277 partecita bien chiquita, y luego otras tres semanas será otra cosa que nos estaba costando y
278 así fue ir avanzando con un trabajo más minucioso. Ya el son jarocho, como era el trabajo
279 algo que estuvimos haciendo tiempo atrás, a lo mejor fue un poco más fácil de abordar.
280 Entonces nos pudimos centrar ya más en cuestiones de tocar, de transcribir y de proponer,
281 pero no tocando, sino de “a ver cómo queda así”, “aquí hacemos terceras” y “aquí hacemos
282 este acuerdo”, “¿y si el bajo hace esto?” Bueno, también lo proponemos igual, pero acá
283 tenemos ya más libertad de tocarlo. Con el son jarocho también las sesiones eran un poquito
284 más cortas. Entonces sí, tuvimos que aprovechar mucho más el tiempo.

285 **E:** ¿Y qué diferencias encuentras de trabajarlo de esta manera a cuatro manos a
286 trabajarlo de manera individual?

287 **T1:** Bueno, creo que principalmente a cuatro manos se puede dar la libertad de agregar
288 más cosas, de centrarse a lo mejor en más instrumentos, porque uno puede decir “yo puedo
289 hacer lo de la parte baja”, las tubas, hablando del son abajeño, las tubas, los saxores. Algún
290 otro instrumento que esté por ahí, los trombones. Y me puede dar la libertad de trabajar estos
291 tres con un pianista y con el otro a centrarte más en la parte alta, aguda de los clarinetes,
292 saxofones, lo que haya, la voz. Entonces, se puede decir que suena más relleno todo, al
293 contrario de si uno lo trabaja solo, porque como solo hay dos manos, lamentablemente uno
294 tiene que tomar decisiones de qué quitar, qué no quitar y a lo mejor uno acá puede mantener
295 todo si quiere.

296 **E:** ¿Y habías trabajado con música de cámara de piano a cuatro manos?

297 **T1:** Sí.

298 **E:** ¿Y cómo había sido tu experiencia?

299 **T1:** Bueno, aquí sí se me complica un poco de decir, porque de cierta manera fue un
300 poco la expectativa de cómo será tocar el mismo instrumento al mismo tiempo con otra
301 persona. ¿Vamos a chocarnos, vamos a andar peleando? y “que me toque a mí”. Entonces
302 haber trabajado antes piano a cuatro manos, siento que me ayudó aquí a tener un poquito

303 mejor esta parte de estar prestando atención a la otra persona. Pero de un inicio, sí, fue difícil,
304 por así decir, poderme coordinar con otra persona en el mismo instrumento.

305 E: ¿De experiencias previas?

306 T1: Ajá, de experiencias previas, pues en esta sí es un poco más ya sé que tengo que
307 voltear a ver, “ya me perdí”.

308 E: Bueno, ¿qué esperas ahora después de haber tomado este taller y de todo lo que ya
309 me compartiste? ¿Qué esperas en un futuro de lo que puedes tomar de este taller para ti?

310 T1: Creo que principalmente fue esto del trabajo de arreglos, de hacer arreglos, las
311 maneras de estudio, porque esa siempre se tiene que estar usando, tal vez luego agregando
312 algunas cositas que yo sienta que a mí me quedan. Pero bueno, si hablamos de qué puedo
313 tomar yo, ¿qué me puedo quedar? Pues sí, pues toda la experiencia de técnica del piano que
314 nos enseñó Oleg, de teoría, de improvisación, y de cómo trabajar en grupo, también
315 importantísimo. Porque sí, fue una manera muy agradable de aprender, de cómo trabajar con
316 otras personas, a solo quedarse uno con el instrumento y si toca con alguien más decir “yo te
317 acompaño”, desde tener esa cercanía, como buscar eso.

318 E: ¿Tú estás por egresar?

319 T1: Sí, me falta un año todavía.

320 E: Y por ejemplo, en tus expectativas, tal vez, más hablando de un futuro este ya de
321 egresado, ya para terminar, ¿qué me podrías decir? ¿qué piensas así en un futuro después de
322 salir de la escuela? ¿Ya tienes planes?

323 T1: Pues bueno, de momento sí voy a buscar trabajar en lo que pueda. Pero con
324 respecto a esto, me gustaría meterme un poco más de lleno en estos géneros. Sí siento que es
325 algo que se puede trabajar. Sobre todo, creo que llegamos a platicar una vez de esto, que a lo
326 mejor nos centramos tanto en el repertorio europeo que descuidamos la parte nacional.
327 Entonces decimos a ver si podemos trabajar hablando de técnica del instrumento, si podemos
328 trabajar lo mismo con cosas de nuestro país, de nuestra zona, ¿por qué irnos tan lejos?
329 Entonces pues dar a conocer que se puede hacer esto. Siento yo que hasta abre muchas puertas
330 para otras personas, porque, luego hay quien a lo mejor no conecta tanto con la música
331 académica, pero conecta más con esto. Entonces que les puedan decir “ah, es que puedes
332 tocar esto en este instrumento”. Entonces es como de que dicen, es una manera de abrir la
333 puerta a más gente a pues lo que se está en el mundo de la música. Y a lo mejor me gustaría

334 un poco ser promotor de estas ideas, porque es algo muy interesante, es un mundo nuevo que
335 es muy padre de ver. Y pues sí, también las maneras de estudiar es algo muy importante.
336 Espero luego tener alumnos que yo también los pueda instruir, como nos instruyeron aquí y
337 pues que se terminen enamorando de la misma manera, tal vez.

338 **E:** Muchas gracias, yo espero escucharte próximamente, y pues todo el éxito en este
339 cierre de la carrera. Te agradezco por el tiempo de esta plática y muchas gracias por compartir
340 tu experiencia.

