

Más allá del Método Musical:

**Análisis, Propuesta Pedagógica y Aplicación del Método de Clarinete de Galper para
Etapas Tempranas**

Daniel Bermúdez Tamayo¹

Departamento de Música, Universidad EAFIT

¹ Aspirante al título de Maestro en Música con énfasis en clarinete de la Universidad EAFIT.

Resumen

En el campo de la educación musical, específicamente en la enseñanza instrumental, es de gran importancia una adecuada fundamentación técnica para aprender a tocar un instrumento de manera óptima. No obstante, la técnica es tan solo un elemento dentro de la pedagogía y la interpretación musical. En el ámbito del clarinete, el catálogo de materiales metodológicos y pedagógicos es amplio para las distintas etapas del proceso, y aunque las características de estos son diversas, se considera oportuno destacar métodos que no se limitan al desarrollo de habilidades técnicas, sino que abarcan y proponen un acercamiento paralelo en el aspecto interpretativo y estilístico. En el presente trabajo, con el objetivo de desarrollar equilibradamente habilidades musicales (técnicas e interpretativas) y humanas (desarrollo holístico) desde el rol de profesor de clarinete, se eligió un método en particular para etapas tempranas de Avraham Galper, y se documentó y analizó su efectividad en clases virtuales con estudiantes entre los 12 y 17 años, como también las experiencias de otros profesores. Bajo principios de la investigación-acción y fundamentos teórico-prácticos con raíces en la psicología, la pedagogía musical y otros campos del conocimiento, se proponen una serie de principios y estrategias didácticas para la enseñanza del clarinete en etapas tempranas, abordando entre otros aspectos, la importancia de la elección de los materiales, la planeación y ser capaces de ir más allá del método musical a través de la integración del conocimiento, la reflexión y la didáctica musical en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Pedagogía, clarinete, métodos de enseñanza, didáctica musical

Abstract

In the field of music education, specifically in the instrumental teaching, it is very important to have an appropriate technical foundation to learn how to play an instrument in an optimal way. However, technique is just an aspect of pedagogy and musical interpretation. In the clarinet sphere, the catalog of methodological and pedagogical material is vast for the different stages of the process, and although the characteristics of these are diverse, it is important to point out methods that don't limit themselves to develop technical abilities, but encompass and propose a parallel approach in both stylistic and interpretative aspects. In the present paper, with the aim to evenly develop musical abilities (technical and interpretative) and personal qualities (holistic development) from the teacher's perspective, a method in particular was chosen that focuses on the early stages of learning, written by Avraham Galper, and its effectiveness was documented and analyzed on virtual lessons with students between the ages of 12 and 17 years old, as well as other teachers' experiences. Under the principles of the action research, and the theoretical-practical foundations with roots in psychology, musical pedagogy and other fields of knowledge, a series of didactical principals and strategies are proposed for clarinet teaching in the early stages, as well as addressing other aspects as the importance of choosing materials, planning and being capable of going beyond the musical method through the embedding of knowledge, reflection and musical didactics in the learning-teaching process.

Keywords: Pedagogy, clarinet, teaching methods, musical didactics

Más allá del Método Musical:

Análisis, Propuesta Pedagógica y Aplicación del Método de Clarinete de Galper para

Etapas Tempranas

En el campo de la educación musical, específicamente en la enseñanza instrumental, es de gran importancia una adecuada fundamentación técnica para aprender a tocar un instrumento de manera óptima. Esto se evidencia especialmente en la extensa creación y publicación de métodos para su aprendizaje específico, y la aplicación de estos dentro y fuera de instituciones y conservatorios. No obstante, la técnica es tan solo un elemento dentro del campo de la pedagogía y la interpretación musical. En el ámbito del clarinete, el catálogo de materiales metodológicos y pedagógicos es amplio para las distintas etapas del proceso. Para el nivel universitario existe toda una serie de estudios que, en muchos casos, podrían ser considerados como piezas de concierto, dado que no se limitan al desarrollo de habilidades técnicas, sino que abarcan y proponen un acercamiento paralelo en el aspecto interpretativo y estilístico. Un ejemplo de esto son los 48 estudios para clarinete de Alfred Uhl (1940), en los cuales el compositor, con la asistencia del clarinetista Leopold Wlach, aborda las dificultades del repertorio instrumental moderno (Cañón, 2016, p. 64) y, aunque desafían al estudiante técnicamente, tienen como objetivo fundamental ayudarlo a mejorar en el ámbito interpretativo. Para la etapa inicial e intermedia, por otra parte, ha sido común que se aborde de manera casi totalmente separada el trabajo técnico y el interpretativo, postergando este último casi siempre para un futuro y que se deje de disfrutar la práctica instrumental en el presente (J. Gómez, comunicación personal, 9 de mayo de 2020); esto ocurre especialmente en la modalidad de clase individual, contexto bastante diferente a las prácticas grupales. En definitiva, conviene revisar entonces este escenario, porque además

puede llevar a descuidar aspectos motivacionales, cognitivos y sensitivos del aprendizaje, afectando negativamente el desarrollo integral del estudiante y, en particular, el desarrollo de capacidades interpretativas y expresivas a través del instrumento. En pleno siglo XXI, a la luz de los importantes avances en psicología, pedagogía y didácticas de la música que se han desarrollado desde el siglo pasado, es oportuno entonces tener un marco de referencia significativo, analizar esta tendencia en la enseñanza del clarinete en etapas tempranas particularmente, y llegar a nuevas propuestas.

Una de las corrientes pedagógicas que ha tenido un rol protagónico en la modernización de los métodos de enseñanza musical especialmente desde la década de 1940, es la de los llamados *métodos activos*; corriente asociada indirectamente con la Escuela Nueva, la cual empezó a permear el quehacer pedagógico en Colombia desde la primera mitad del siglo XX (Ríos y Cerquera, 2014, pp. 158-161). A partir de aquí, tal como expone Jorquera (2004), ya no solo se entiende el *método* como un texto para la enseñanza-aprendizaje, o como un concepto que implica únicamente desarrollar determinados ejercicios en orden de dificultad ascendente. Ahora se propone abordarlo desde una perspectiva más amplia y un enfoque más filosófico, coherente con los desafíos pedagógicos reales de la docencia, y no solo como un mero procedimiento (p. 5-6).

Para entender mejor el origen y la relación entre los métodos activos (o modelo activo) y la Escuela Nueva, Jorquera (2004) puntualiza:

El *modelo activo* tiene sus orígenes en pensadores como Pestalozzi, Rousseau, Fröbel y otros más, ejerciendo influencia en las tendencias educativas del siglo XIX,

pero sobre todo en el siglo XX. Es éste el modelo que caracterizó a la Escuela Nueva, desarrollada durante el siglo XIX y que más tarde fue llamada, aproximadamente a partir de 1920, *escuela activa*. Este movimiento tenía como meta la reforma de la enseñanza, promoviendo experiencias innovadoras diferentes respecto a las anteriores (p. 13).

Luego de este contexto, y relacionado con el mismo, es necesario abordar el elemento transversal que define este trabajo, el cual se deriva de una experiencia pedagógica personal. Se trata de la investigación-acción, mejor conocida por su nombre en inglés *Action Research*, “un término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en varias de sus investigaciones” (Bausela, s.f.). Igualmente, Bausela (s.f.) aporta una definición simplificada sobre su uso en la docencia:

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. (p. 1)

A partir del escenario planteado, se considera necesario que el docente haga un análisis oportuno de las características, la organización y las posibilidades didácticas que ofrecen los métodos existentes. De igual manera, es posible que el profesor, teniendo en cuenta sus principios pedagógicos y las necesidades de sus estudiantes, estructure las clases acorde a estos aspectos, y las ejecute con mayores fundamentos y responsabilidad. Así es como se ha encontrado y elegido el *Galper Clarinet Method* (1995), en adelante GCM, el

cual demuestra cumplir con el objetivo de desarrollar, de manera conjunta y progresiva, tanto el aspecto técnico como interpretativo en el joven clarinetista.

En ese orden de ideas, en la primera parte del trabajo se establece un marco de referencia en tres direcciones: principios psicológicos y pedagógicos, didáctica musical y métodos de enseñanza para clarinete. En la segunda parte, se brinda un breve contexto sobre Galper y su filosofía pedagógica, se describe el GCM, y se justifica en más detalle su elección. En la tercera parte, se documenta y analiza la experiencia propia y de otros profesores con el material, incluyendo una síntesis de su proceso de implementación, la cual se hizo en modalidad virtual debido a la pandemia, entre agosto y noviembre de 2020; esta parte incluye también los resultados evidenciados en los estudiantes. A lo largo del trabajo se incorporan igualmente reflexiones y comentarios extraídos de las entrevistas realizadas a dos profesores de clarinete, con el fin de fortalecer los hallazgos propios, y en algunos casos, discutirlos o complementarlos. Luego, se profundiza sobre algunas posibilidades y propuestas didácticas puntuales derivadas del método, cuya implementación se fundamenta en los principios de la investigación-acción, y en teorías cognitivas y pedagógicas ya existentes; por ejemplo, la del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (Mounoud, 1996), la de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1987, 2001) y los estilos de aprendizaje. Finalmente, se discute el alcance y las limitaciones de la investigación, a partir de reflexiones propias y de los profesores entrevistados, incluyendo alternativas para trascender algunos paradigmas dentro del ejercicio formativo y posibilidades posteriores a partir del presente trabajo. Se aspira a que esta investigación sirva como material de consulta o referencia para otros profesores y estudiantes interesados

en ampliar su perspectiva del quehacer pedagógico, y en alternativas para ir más allá del método musical en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Principios psicológicos y pedagógicos

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y su incidencia en la pedagogía

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget trata en términos generales sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia humana; desde “la naturaleza del conocimiento en sí y cómo los seres humanos llegan a adquirirlo, construirlo y utilizarlo.” (Linares, s.f., p. 1), hasta la comprensión de las diferentes etapas del desarrollo y aprendizaje, dependiendo de la edad y las experiencias que viva el individuo activamente. Según Piaget, el desarrollo cognitivo se divide en cuatro etapas, que son: (a) la sensorio-motora, (b) la pre-operacional, (c) la de operaciones concretas y (d) la de operaciones formales. Dado que la aplicación del GCM y esta investigación se realizó con estudiantes mayores de 12 de años, nos centraremos en la última de ellas, que inicia aproximadamente a esta edad.

En la etapa de operaciones formales, se presenta un uso de la lógica relacionada con conceptos abstractos, lo que da pie al razonamiento hipotético y ya no solo inductivo sino también deductivo, caracterizado por el uso frecuente de las ciencias y las matemáticas. Otra característica es el uso de procesos más sistemáticos en la resolución de problemas, como el sistema de ensayo y error, logrando llegar a conclusiones importantes y claras ante dichos problemas y las mejores maneras de solucionarlos, haciendo evidente la importancia del pensamiento abstracto. En términos prácticos, si el estudiante de instrumento se encuentra en esta etapa, el docente podría emplear actividades didácticas en concordancia y aspirar a un mayor nivel de éxito. Algunos ejemplos concretos serían, ir más allá de lo

escrito en el material que se esté empleando y retar al estudiante a que toque los ejercicios o piezas haciendo diferentes subdivisiones del pulso; o practicar pasajes difíciles puntuales con diferentes patrones rítmicos, tal y como proponen Galamian y Neumann (1966). Con estrategias como esta se pone a prueba y se promueve precisamente el desarrollo de habilidades de carácter abstracto.

De las consideraciones de Piaget para esta etapa, se desprenden igualmente otras premisas pedagógicas más generales, como el hacer preguntas constantemente para afianzar conceptos o generar ideas; también el cuestionar al estudiante acerca de las maneras más propicias para resolver determinado problema, y que la clase se convierta cuando sea necesario, en un espacio de experimentación a partir de las ideas mismas del estudiante. El profesor, desde su rol de guía, podrá fomentar entonces la creatividad del alumno dentro de parámetros y objetivos claros.

Por otro lado, algunos aspectos adicionales por considerar dentro del impacto de Piaget en la pedagogía son los procesos de asimilación y acomodación, que “están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida” (Meece, 2000, p. 2). La asimilación, por un lado, siguiendo con Meece (2000), permite adaptar o transformar la información nueva para que tenga sentido con los esquemas actuales (del estudiante en este caso); la acomodación, por otro lado, consiste en modificar los esquemas en sí, principalmente cuando la información nueva no es compatible con lo que ya se conoce, pudiendo generar cambios de fondo en dichos esquemas mentales (pp. 2-3).

Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner e inteligencia emocional

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, creada a partir de sus investigaciones en el campo de las capacidades cognitivas, sostiene que la “inteligencia” no puede reducirse a un único coeficiente intelectual, y afirma que “Todos somos diferentes, en gran parte porque todos tenemos distintas combinaciones de inteligencias” (Gardner, 1987). Gardner (2001) propone y explica la existencia de al menos siete inteligencias básicas, a saber: (a) inteligencia lingüística, (b) lógico-matemática, (c) espacial, (d) corporal-kinética, (e) musical, (f) intrapersonal, y (g) interpersonal.

Lo anterior, trae como consecuencia que no todos los estudiantes aprenden igual y se requiere crear, adaptar y proponer constantemente estrategias didácticas en concordancia con su combinación de inteligencias, y sus características particulares para mejor recepción de los contenidos y mayor aprendizaje. Para mayor claridad, consideremos un ejemplo: Supongamos que un estudiante muestra una sobresaliente habilidad lógico-matemática. En este caso, un camino posible es hacer énfasis en la relación existente entre la música y la matemática, más concretamente, abordar aspectos como la métrica, la subdivisión, las equivalencias entre figuras rítmicas, los grados de la escala que componen los diferentes arpeggios, la cantidad de compases que comprende cada frase musical, etc., logrando probablemente, una mayor relevancia en el aprendizaje y mayores beneficios. No obstante, a mediano y largo plazo, es recomendable implementar también estrategias que estimulen inteligencias menos desarrolladas.

Ahora, para complementar este tema desde otra perspectiva, centrémonos en la inteligencia intrapersonal e interpersonal, que podríamos agrupar en lo que se conoce ya hace varios años como *inteligencia emocional*; sobre esta, Bradberry y Greaves (2007) puntualizan:

La inteligencia emocional es el producto de dos habilidades principales: la competencia personal y la competencia social. La competencia personal se centra más en el individuo y se divide en conciencia de sí mismo y autocontrol. La competencia social se centra más en cómo se comporta el individuo con los demás y se divide en conciencia social y manejo de las relaciones. (p. 34)

Lo anterior cobra sentido dentro del ejercicio formativo, si somos conscientes de (a) la incidencia de nuestro nivel de atención, actitudes, reacciones y actos en pro de una conexión emocional saludable con el estudiante; (b) el tipo de actividades y experiencias que proponemos dentro del espacio de clase; y (c) las habilidades transversales u holísticas que pretendemos (o no) desarrollar en nuestros alumnos, como lo son la conciencia de sí mismos y el autocontrol, dentro y fuera del ámbito musical-instrumental.

Estilos de aprendizaje: visual, kinestésico y auditivo

Por lo general, en cada persona hay un canal predominante de percepción de la información, los estímulos, las experiencias y, en consecuencia, del aprendizaje; sin embargo, los tres estilos de aprendizaje están presentes en todos. El kinestésico está relacionado con la experimentación a través del tacto y la motricidad gruesa y fina, interactuando por medio de esta con los contenidos. El visual consiste en la preferencia de contacto por medio de la vista; aprendiendo mejor con imágenes, dibujando o con ayudas visuales como símbolos. El auditivo, finalmente, consiste en la predisposición al contacto con los estímulos y el aprendizaje por medio de la escucha, desarrollando más la memoria auditiva, entre otras cosas.

Para exponer en términos más prácticos las diferencias entre estos tres estilos de aprendizaje y la incidencia que debería tener en la didáctica musical, a continuación, se presenta un ejemplo en el que se busca una misma meta musical. Esta será darle mayor dirección a una frase en particular según la acentuación métrica y el contorno melódico, mediante tres estrategias diferentes, una por cada estilo de aprendizaje:

- **Estrategia visual:** Se propone descubrir y dibujar el contorno de la frase, y así establecer y tener más claro visualmente si se trata, por ejemplo, de un arco, una montaña, una ola, una onda oscilante, etc., para luego tocar más en concordancia.
- **Estrategia kinestésica:** balancearse cantando o tocando según la velocidad y métrica de la pieza; si es posible, subdividir con un dedo los demás pulsos. Para lograr contrastes dinámicos, asociarlos con diferentes alturas con el cuerpo (empinado, de pie y agachado).
- **Estrategia auditiva:** tocar marcadamente más *forte* los pulsos fuertes o puntos climáticos de la frase, preparando la llegada a estos puntos con pequeños crescendos para que se note más; así mismo, tocar más suave las notas menos importantes o ubicadas en pulsos débiles.

Necesidades específicas de los estudiantes

Las necesidades específicas varían considerablemente en cada estudiante, pero pueden estar relacionadas habitualmente con aspectos técnicos más generales, por ejemplo: la emisión del aire, la producción y estabilidad del sonido en diferentes dinámicas, el uso de distintas articulaciones, la ejecución de intervalos amplios, u otros aspectos de índole interpretativo como la implicación de la métrica o el diseño melódico en el fraseo. En ese

orden de ideas, para el docente debería ser primordial tener conciencia de estas necesidades particulares y procurar abordarlas en clase mediante materiales y estrategias adecuadas y concretas. Dichas necesidades, desde la didáctica, se deben asociar a su vez con los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes, y con el nivel de desarrollo de determinadas inteligencias en ellos, según la teoría de Gardner (2001). Todos los aspectos mencionados son factores decisivos en la planeación y toma de decisiones por parte del profesor durante las clases.

Sobre este tema, relacionado directamente con los materiales que se elijan, Samuels opina que hay que tener en cuenta que hay métodos que le funcionan mejor a ciertos estudiantes que a otros, así que hay que saber elegir. Él no cree tampoco que haya una combinación mágica de libros para cada nivel o edad, hay que ser flexible siempre. Esto no tiene que ver con la calidad de los métodos en sí, sino con las características y necesidades de los estudiantes. (R. Samuels, comunicación personal, 14 de mayo de 2020).

La motivación: algunas teorías y alternativas

Las actividades artísticas, en este caso musicales, como aprender a tocar un instrumento, a pesar de ser algo realizado idealmente por gusto y elección propia, requieren igualmente estrategias de motivación que, como profesor, se está en la posición y deber de brindar y aplicar con nuestros estudiantes. A continuación, se ofrece una breve descripción de algunos conceptos y teorías motivacionales:

- **Motivación intrínseca y extrínseca:** la intrínseca nace a partir del interés por la actividad o tarea en sí; y la extrínseca, está relacionada con los estímulos o beneficios externos a la realización de la actividad. Lo anterior

se puede profundizar remitiéndose a la teoría de expectativa-valor de O'Neill y McPherson (citado en Tripiana, 2016), que argumenta lo esencial que es la motivación intrínseca particularmente (Tripiana, 2016).

- **El conductismo y una visión más tradicional de la motivación según Skinner:** se basa en el principio de refuerzo, es decir, que las acciones humanas no son autónomas, sino que están condicionadas por la necesidad de refuerzos, tanto negativos como positivos. Con el paso del tiempo y tras estudios sobre esta práctica, el uso de recompensas o castigos se han dejado de recomendar dado que pueden resultar en un cumplimiento temporal de la actividad y no un desarrollo de competencias u objetivos duraderos y significativos, entre otros despropósitos.
- **Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (citado en Tripiana, 2016):** basada en la idea de las necesidades, que tiene como antecedente cercano la Pirámide (jerarquía) de necesidades de Maslow, y que propone comprender la motivación teniendo en cuenta tres necesidades básicas del ser humano, que son: (a) relación, que es la necesidad de sentirse involucrado o conectado con otros; (b) autonomía, entendida como la necesidad de sentirse libre de restricciones de origen externo en el comportamiento y (c) competencia, es decir, la necesidad de sentirse hábil y capaz.

Como se puede observar, la motivación es un tema bien estudiado, y ya sea que se aborde en clase de manera más intuitiva o con conocimiento de causa, es un componente imprescindible del quehacer pedagógico; al menos si se busca fomentar en el estudiante (a)

una relación más saludable (provechosa) con el instrumento y el estudio, (b) una mayor relevancia del aprendizaje y (c) una mejor vivencia de la música en general.

Didáctica musical

Desde la pedagogía, y en consecuencia desde la didáctica, se busca transmitir al estudiante la importancia de conceptos de índole más técnico, y trabajarlos idealmente en beneficio de la interpretación musical, mediante su aplicación en pequeñas piezas o canciones, y no exclusivamente en ejercicios técnicos aislados; este proceso, sin embargo, es más propio del trabajo instrumental y no tiene que ser necesariamente en ese orden. Para analizar entonces este punto desde una perspectiva diferente, pensemos, por ejemplo, en el trabajo coral con niños y jóvenes. En este campo se suele partir casi exclusivamente de canciones como elemento articulador de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. Como se parte entonces de las necesidades expresivas y comunicativas propias de la interpretación de canciones, y no desde la teoría o la técnica, aquí ingresamos, por consiguiente, al terreno del aprendizaje *implícito*. Sobre esto, Latinjak (s.f.) expone que varios autores como Frensh, Hayes y Reber coinciden en algunos puntos al definir este tipo de aprendizaje; por ejemplo, en que constituye un aprendizaje no-intencional, “donde el aprendiz no tiene consciencia sobre qué se aprende” (pp. 64-65). Aunque a menudo la división entre aprendizaje explícito e implícito puede ser difusa, al abordar la enseñanza del canto desde canciones se da un primer paso hacia la preponderancia de la expresión artística por encima de la consecución de una técnica impecable; sin desconocer que esta última es un medio necesario para la interpretación musical vocal o instrumental, al menos en un contexto más formal o académico. Ahora bien, en la búsqueda de puntos en común entre la mencionada práctica a partir de canciones en el ámbito coral, y la propuesta de

enseñanza del clarinete, en este caso a través de canciones como las del GCM, es preciso destacar un principio pedagógico implícito que se ha aplicado en el presente trabajo: el aprender haciendo; concebir al estudiante como un participante activo dentro de su proceso de aprendizaje.

En el clarinete, yendo ahora a aspectos más técnicos, el estudio del registro grave y ejercicios como los de cambio de registro son uno de los principales medios para el desarrollo del sonido y el dominio del instrumento en todos los registros (Galper, 1995, p.4). Este último aspecto, por ejemplo, es usual que se aborde enseñando primero el paso entre las notas Bb4 (o A#4) y B4, antes que otras opciones. Si se buscara un orden más lógico para hacerlo, podemos encontrar que sería más recomendable partir de notas en el registro grave que el estudiante ya conoce (ej. E3 o C3), y usar la llave 12 (portavoz) para tocar las notas agudas o armónicos resultantes de estas (B4 o G5, de acuerdo con las notas base del ejemplo). En otras palabras, el ejercicio consiste en hacer intervalos diatónicos ascendentes de doce notas, en este caso solo usando la llave de registro (llave 12), y manteniendo el resto de los dedos en la misma posición de la nota base, según el caso. Así, se llegaría de manera más amable al registro medio (o de *clarión*) y al agudo, ya que este tipo de distancias implican cambios de posición mucho más pequeños, y permiten enfocarse primero en el uso efectivo del aire, y lograr entre otras cosas, (a) una familiarización más gradual con el registro superior, (b) un mejor *legato* entre las notas, y (c) un buen sonido construido a partir del registro grave del instrumento. Galper (1995) es coherente con este principio al abordar de esta manera el cambio de registro en el GMC a partir de la lección 17 (p. 22). Sin embargo, no basta con acertar en los contenidos y en los motivos para trabajarlos; se requiere hacer un énfasis en los medios que se emplean para

ello. Para complementar esto, el profesor Gómez sostiene que, dentro de las responsabilidades más grandes del profesor, está la creatividad, porque por más buena planeación y elección de materiales que se haga, hay que ser capaces de recrear lo planeado; dejando espacio a la improvisación ya que la clase es un momento dinámico, donde se deben adaptar y cambiar cosas constantemente (J. Gómez, comunicación personal, 9 de mayo de 2020). Finalmente, es aquí donde los recursos y estrategias didácticas del profesor pueden y deben hacer la diferencia.

Precisamente, desde la didáctica musical, es decir, desde la articulación de los contenidos, las maneras como se enseñan y las estrategias que se utilizan, es fundamental trascender la mera transferencia de conocimientos, y volcarse más hacia la búsqueda del desarrollo de habilidades; de lo contrario, se podría caer quizá en modelos didácticos más tradicionales. Ferrández (citado en Jorquera, 2004), sostiene que este modelo está más centrado en el profesor y en los contenidos que transmite, mientras que, en el *modelo activo*, “se atribuye gran importancia a la participación del alumno, con el fin de que él mismo comprenda la materia, realice actividades creativas, destacándose el descubrimiento y la experimentación” (pp. 12-13). Lo anterior, está totalmente alineado con los principios de la investigación-acción y fue ampliamente considerado en la planeación y durante la utilización del GCM durante esta investigación. En la sección de documentación del proceso de implementación del método se pueden encontrar algunas de las estrategias utilizadas, en concordancia con la filosofía de enseñanza del modelo activo.

Métodos de enseñanza para clarinete

El método, concebido como material escrito y como metodología de la enseñanza, ha sido ampliamente estudiado, especialmente durante las últimas décadas. Jorquera

(2004), ofrece un repaso histórico y analítico de los métodos usados en educación musical; allí logra poner en contraste los métodos tradicionales con los métodos activos, describiendo, entre otros aspectos, sus orígenes, evolución y características. Según Jorquera (2004), el creciente desarrollo del virtuosismo instrumental a partir del siglo XVII, “produjo la necesidad de elaborar estrategias para el aprendizaje técnico de la interpretación con medios cada vez más precisos y refinados” (p. 4), y, en consecuencia, la *técnica* adquirió un rol protagónico dentro del aprendizaje instrumental. Lo anterior, sumado a la expansión de la imprenta musical, ayudó a una considerable divulgación de métodos que contenían mayormente ejercicios, y a su vez, tuvo un fuerte impacto en la educación musical. Ahora bien, en relación con la creación de métodos musicales durante los últimos siglos y sus orígenes, Jorquera (2004) expone algo muy recurrente en el mundo del clarinete:

Volviendo a la cuestión histórica de los textos considerados métodos, también es oportuno mencionar que en la mayoría de los casos, los compositores intérpretes de un instrumento específico proponían una serie de ejercicios que acercaban a lo que podríamos denominar la poética de cada uno de ellos, es decir su particular estilo y modo de concebir el arte musical (p. 5)

Más hacia el presente, el siglo XX y los albores del actual constituyen períodos muy fructíferos en cuanto a la creación de métodos para clarinete y en la popularización de su uso por parte de profesores y estudiantes alrededor del mundo. En Latinoamérica, la música ha ocupado un lugar cada vez más importante como campo de estudio y vocacional desde sus distintos enfoques, como el interpretativo y el pedagógico. La globalización, la mejoría en la calidad de nuestros músicos y maestros (como también las visitas de profesores

extranjeros), y los significativos avances tecnológicos y de las telecomunicaciones han facilitado el acceso y uso de muchos de esos métodos en nuestro territorio. Un caso puntual, bastante implementado por profesores en Colombia, es el método de Magnani (1953). La primera parte contiene ejercicios de escalas, intervalos (todos estos a dos voces para que el estudiante toque la voz principal y el profesor el acompañamiento), ejercicios con diferentes articulaciones y acentos, y finalmente *16 Estudios de estilo fácil*. La segunda parte se enfoca más en el aspecto interpretativo y estilístico mediante un buen número de duetos y finalmente refuerza el tema de las escalas, arpeggios y progresiones pasando por todas las tonalidades mayores y menores. El método de Magnani, al ser tan completo y al haber sido puesto a prueba por más de un siglo, constituye un modelo a seguir en muchos aspectos dentro de la enseñanza del clarinete, pero por supuesto no es el único. Hay métodos más enfocados en el aspecto técnico (escalas, arpeggios, articulaciones) como los de Stiévenard (1909) y Baermann (1917), y otros más enfocados en el aspecto interpretativo, como los Estudios de Rose (1913), los de Bärmann (1952), o los ya mencionados de Uhl (1940). Finalmente, hay algunos métodos que proponen un trabajo conjunto, como el de Jeanjean (1928), que intercala estudios de índole más melódica y expresiva, con otros más mecánicos y técnicos. Por su nivel de exigencia, este material se suele trabajar en etapas ya más avanzadas, como la universitaria o de preparatorio. Ahora, es necesario profundizar en el material existente para etapas tempranas, que es el que nos ocupa en este caso.

Con respecto a este tema de los métodos, el profesor Samuels asegura que no se trata tanto de los métodos que se usen, y que no debería ser algo rígido o preestablecido, ya que todos los estudiantes son diferentes y tiene que haber un principio de flexibilidad. Lo

que sí recomienda que debe ser similar es la división de las partes de la clase, el tipo de tema que se aborda en cada una de ellas. Por ejemplo, se debe destinar tiempo a algún tipo de ejercicio de sonido, articulación; darle espacio a practicar algo de escalas, de alguna de las numerosas maneras que hay para practicarlas, no solo diatónicamente. Otra parte de la clase debería estar destinada a mirar algún estudio, que puede estar más inclinado hacia algo técnico o hacia algo más lírico; en estos se debe ser muy meticuloso con lo escrito, poniendo como ejemplo los 32 estudios de Rose (1913). Por último, otra parte de la clase debería destinarse a algo que el estudiante elija (algo de una película, una canción popular, etc.), y por supuesto si hay repertorio “clásico” que les gusta, también verlo. Hace énfasis finalmente en que, independientemente a la edad o nivel del estudiante, las clases deberían estar divididas de una manera similar a lo anterior. (R. Samuels, comunicación personal, 14 de mayo de 2020).

Renander (2008) ofrece un catálogo comparativo de 33 métodos para la enseñanza del clarinete en el nivel inicial. En este resume estadísticamente los contenidos y características como también el orden de inclusión y secuencia de cada uno de los elementos musicales y técnicos en dichos métodos, facilitando así un análisis más objetivo de los diferentes aspectos por considerar al momento de elegir los materiales de clase más propicios. Es importante agregar que, en esta guía de referencia, se encuentra incluido el GCM, material elegido para esta investigación. *A priori*, algunos de los elementos más llamativos que se pueden examinar de cada método gracias a este catálogo, son (a) el porcentaje de ejercicios y los contenidos de índole técnico, (b) el porcentaje de material melódico que contiene y las características del mismo, y (c) el momento o parte del método donde se incluyen los diferentes contenidos; todo lo anterior constituye entonces una ayuda

importante de cara a procesos más adecuados desde la elección del material, en este caso para trabajar con estudiantes en etapas tempranas. Para mayor detalle, ver Tabla 1.

Para esta misma etapa de iniciación, una parte de los métodos que se usan normalmente en Colombia está documentada por Duque y Toro (2015), donde además de revisar y describir brevemente cada uno de estos materiales, los autores hacen un estudio comparativo de las diferentes propuestas metodológicas y abarcan aspectos como la emisión del aire, la utilización de la lengua para las distintas articulaciones y la embocadura, entre otros. Finalmente, ofrecen una recopilación de repertorio complementario que consta de 40 pequeñas piezas “adaptadas para la iniciación en el clarinete de acuerdo con los parámetros generales que se obtuvieron en la revisión de la literatura aquí referida” (Duque y Toro, 2015, p. 77). Estas piezas se presentan en un orden de dificultad ascendente tanto en lo técnico como lo interpretativo.

Galper: pedagogía y método para clarinete

Avraham Galper fue un clarinetista, profesor y escritor canadiense que, durante la segunda mitad del siglo XX, se desempeñó destacadamente como intérprete y educador; fue clarinetista principal de la Orquesta Sinfónica de Toronto, profesor universitario en Canadá y Estados Unidos, y autor de varios métodos de clarinete y libros de estudios. Tse (2018) aborda, entre otras cosas, la trayectoria docente de más de cuatro décadas de Galper, hace una descripción general de los nueve métodos creados y utilizados por él, y realiza entrevistas a varios destacados ex-alumnos y ahora también profesores como Guy Yehuda, Michael Rusinek y Guy Légère, entre otros. En su trabajo busca reflejar y analizar la influencia de Galper en ellos, así como destacar sus aportes a la educación musical y a la pedagogía del clarinete en particular.

Dentro de la filosofía de enseñanza de Galper, se encuentra su preocupación por el desarrollo integral de la persona; también su adherencia al principio pedagógico de flexibilidad dentro de cierta estructura, lo cual le permitía adaptar mejor las clases a las necesidades de sus estudiantes. Además, él asumía la docencia como un aprendizaje constante, lo cual lo ayudaba a evolucionar y modificar positivamente su enfoque de enseñanza, y esto ha sido replicado por sus estudiantes, adaptando a su vez en su propia práctica docente, aspectos aprendidos de él (Tse, 2018).

Como parte de la búsqueda constante por mejorar en su práctica docente, Galper realizaba una permanente revisión de sus métodos para el instrumento. El GCM (Galper, 1995) por ejemplo, es una versión revisada y actualizada de *Clarinet for Beginners* (Galper, 1970, 1976), la cual incluye acordes de acompañamiento hechos por Rob Carli. Esto, de entrada, permite alternativas de enseñanza y estudio interesantes, como que el profesor acompañe al alumno tocando los acordes en el piano o los arpeggios con el clarinete, o que el estudiante estudie y grabe él mismo estos arpeggios y practique tocando la melodía simultáneamente, etc. Estrategias como estas podrían servir para trabajar, entre otros aspectos, la afinación, la proyección del sonido, el balance entre dos voces y la incidencia de la armonía en el fraseo o en las inflexiones en la intensidad del sonido. Si el lector desea conocer o profundizar sobre otros métodos del mismo autor para diferentes etapas, se recomienda ampliamente revisar el trabajo de Tse (2018); allí se puede encontrar, por ejemplo, sobre el Galper (2001), que el autor se enfoca en los que para él son los fundamentos del estudio del clarinete, retomando y adaptando incluso ejercicios del GCM, pero con un grado mayor de dificultad, más cercano al nivel preuniversitario.

Gracias a Renander (2008), y volviendo al GCM, podemos ver que este es un libro balanceado entre ejercicios dedicados a la técnica y melodías reconocibles u otro tipo de material melódico (Ver Tabla 1). Este aspecto, sin embargo, fue solo uno de los factores que incidieron en la elección del método.

A raíz de la situación de pandemia que se ha presentado durante el período que se realizó la investigación, es decir, el segundo semestre de 2020, y las medidas preventivas adoptadas para controlar el número de contagios (que se han extendido hasta la actualidad), hubo al menos otros tres aspectos que influyeron en la elección del método: (a) la modalidad virtual de las clases, (b) la periodicidad, y (c) el hecho de que fueran individuales, lo cual no era habitual para los estudiantes y abrió un espectro de posibilidades y dinámicas diferentes. Así, al ser clases uno a uno, fue posible, entre otras cosas, implementar un plan mucho más personalizado y llamativo en la medida de lo posible para cada estudiante. Este plan, debía ir acompañado de la elección de materiales propicios; es decir, de una extensión y nivel de dificultad adecuados, y de acuerdo con las capacidades de desarrollo próximo de cada joven. Además, debía ser muy clara y precisa la manera como el libro presentaba la información, dado que la periodicidad de las clases era quincenal con varios de los estudiantes, y se requería fomentar su autonomía y apropiación del respectivo proceso de aprendizaje y estudio por fuera de la clase, incluso con quienes las clases era semanales. Lo anterior conduce al otro factor: la virtualidad. En ese contexto, se requería entonces de un método con un mayor interés interpretativo y expresivo, y que brindara además cierto grado de flexibilidad en la manera de estudiarlo, para, entre otras cosas, fortalecer la motivación intrínseca de los estudiantes, aspecto complejo especialmente durante los períodos de cuarentena estricta y ausencia de actividad cultural

presencial en los municipios de Antioquia donde vivían los estudiantes. Lo anterior, afortunadamente fue posible a través del material melódico o pequeñas canciones del GCM, por algunos factores como: (a) la variedad de métricas, (b) la ausencia de indicaciones de tempo o carácter específicos, y (c) la ausencia de reguladores o indicaciones dinámicas en general. Estos dos últimos aspectos se consideran positivos porque permitieron, durante el uso del método en las clases, estimular la creatividad (al proponer diferentes fraseos), y la autonomía en la toma de decisiones por parte de los estudiantes (principalmente en cuanto a la elección de *tempos*, caracteres, dinámicas y fraseos más coherentes).

Proceso de implementación del GCM, estrategias utilizadas y análisis de resultados

El presente trabajo está enmarcado dentro del procedimiento de investigación-acción, y, por ende, su eje principal fue la experiencia directa con los cuatro estudiantes elegidos para este estudio, usando el GCM como material de base en sus clases virtuales individuales. Lo anterior significa que para cada clase se elaboraba una planeación general, y se creaban y elegían algunas actividades concretas que se deseaban incluir en cada sesión; estas no siempre estaban relacionadas directamente con el material elegido del GCM, pero sí fue algo recurrente.

La estructura general de las clases idealmente era la siguiente: (a) saludo y breve conversación empática; (b) calentamiento corporal, y en ocasiones ejercicios de respiración y emisión de aire sin el instrumento; (c) preguntas para el estudiante sobre su proceso de estudio de las tareas asignadas para esa semana, incluyendo dificultades, aciertos y logros; (d) calentamiento con el instrumento y audición del estudiante; (e) autoevaluación del estudiante; (f) comentarios del profesor y recomendaciones (estrategias) para mejorar; (g)

práctica de los ejercicios nuevos y segunda audición; (h) retroalimentación final del profesor; e (i) profundización en algún tema en particular si se contaba aún con tiempo.

Esta estructura, a pesar de no ser rígida, ni hacerse siempre completa o en el orden descrito, constituía la organización más habitual de las actividades durante las clases con los estudiantes de clarinete elegidos para esta investigación.

Para la documentación del proceso, se hizo una recopilación de las actividades realizadas; esta incluye, entre otros aspectos, los objetivos trazados con cada estudiante, las partes trabajadas del método y la didáctica general empleada; también se analizó el grado de pertinencia de los contenidos del método a partir de las destrezas y necesidades específicas de los estudiantes, o habilidades que consideré que se necesitaban trabajar y mejorar. Finalmente, se analizó también el grado de efectividad del método mediante una evaluación del progreso de cada estudiante a lo largo del proceso, su desempeño en las clases, su motivación, la calidad de su sonido y musicalidad, entre otros aspectos.

El GCM (1995) consta de dos volúmenes, de los cuales en esta investigación solo se utilizó el primero de ellos, más concretamente 16 de las 37 lecciones que contiene este volumen. Esto no se hizo de manera estrictamente secuencial, sino que, por el contrario, obedeció al diagnóstico de habilidades por mejorar, hecho con cada estudiante clase tras clase. A partir de ahí se trazaron objetivos interpretativos y técnicos con cada uno a corto y mediano plazo, principalmente algunos como mejorar la calidad del sonido y sus cualidades tímbricas, desarrollar mayor sensibilidad musical, o mejorar la ejecución de intervalos amplios y el fraseo, entre otros.

Cada lección del método está dividida en dos o tres partes en algunos casos. La primera parte es siempre un pequeño ejercicio de calentamiento donde se introducen nuevas

notas, digitaciones, ritmos o métricas, y que casi siempre tiene alguna relación con el material posterior. La segunda parte, en la mayoría de las lecciones, contiene dos o tres pequeñas canciones; para ver características más específicas de las canciones y material melódico-rítmico del GCM ver la Tabla 1. Continuando con las partes de las lecciones, en algunas de ellas hay implícita una sección intermedia entre las dos anteriores, que consiste en un pequeño ejercicio híbrido; es decir, aunque trabaja algún aspecto técnico puntual, su material melódico es más interesante interpretativamente, y además cuenta con los acordes de acompañamiento. En cuanto a esto, Samuels recomienda que incluso ejercicios que en principio son solo técnicos y no aspiran a ser nada musicalmente interesante, también se podrían estudiar de manera más musical otorgándole por ejemplo un fraseo particular. (R. Samuels, comunicación personal, 14 de mayo de 2020).

Con el estudiante 1 se usaron nueve lecciones en total, durante seis clases, con una periodicidad quincenal; en la Tabla 2 se pueden observar en detalle los objetivos y las lecciones utilizadas. Al observar que el estilo de aprendizaje predominante en este estudiante era el auditivo, se decidió incorporar en casi todas las clases un ejercicio de improvisación compartida; en otras palabras, un diálogo musical con el instrumento en el que cada uno compartía ideas en tiempo real, y cada respuesta debía tener alguna relación con lo expuesto por el otro anteriormente. Esto demostró ser un muy buen ejercicio para “romper el hielo”, estimular la sensibilidad auditiva y creatividad del estudiante, y también sirvió para hacer clase tras clase un diagnóstico de sus fortalezas y habilidades por mejorar. Para la resolución de pasajes especialmente difíciles por su digitación o velocidad, con este estudiante se empleó recurrentemente la estrategia ya mencionada de Galamian y Neumann (1966), que consistía en utilizar patrones rítmicos diferentes a los escritos, para así igualar

el movimiento de los dedos; esto, además de ser acorde al nivel de desarrollo cognitivo del estudiante, demostró ser retador y productivo para el mismo. Para la consecución de los objetivos trazados en cada clase (Tabla 2), las estrategias más destacadas utilizadas fueron: (a) practicar los arpegios a partir los acordes de acompañamiento de las canciones del GCM (hechos por Rob Carli), para estimular la sensibilidad armónica y la incidencia de las funciones *tónica*, *subdominante* y *dominante* en la intensidad del sonido y fraseo; (b) sacar al estudiante de su zona de confort incrementando la velocidad de los calentamientos y canciones del método; (c) hacer diversos ejercicios y canciones con cambio de registro, tanto entre el registro de *clarion* y el de *chalupeau* (Galper, 1995, pp. 24-27), como entre el registro sobreagudo y agudo (ej. de C#5 a C5); y (d) cuestionar al estudiante y fomentar en él la generación de ideas musicales propias y su posterior ejecución, a partir de las características y estructura de canciones como las de la lección 22 (Galper, 1995, p. 27). Una última estrategia, que se desea explicar de manera separada, fue la conocida práctica del estudio lento, que de hecho el mismo Galper sugiere en el encabezado de la *tarantella* de la lección 22. Ahora, es importante aclarar que estudiar lento no solo obedece a la necesidad motriz de familiarizarse con los cambios de posición y patrones repetitivos o cambiantes; sino que, tiene que ver también con el entrenamiento auditivo, es decir la capacidad de anticipar o “pre-escuchar” con el oído interno la nota inmediatamente siguiente antes de tocarla, tal y como expuso el profesor García en una clase maestra (J. García, 21 de mayo de 2020). Hacer este ejercicio primero lentamente y de manera consciente con cualquier pasaje, puede ayudar a desarrollar de manera más equilibrada la parte estrictamente motriz y la auditiva, facilitando entre otras cosas, la ejecución de pasajes rápidos como los de la *tarantella*.

Con el estudiante 2 se usaron también nueve lecciones en seis clases; en este caso la periodicidad era semanal pero como se presentaban frecuentemente problemas con la conexión a internet en su municipio de origen, no fue posible trabajar más lecciones del método. Como se puede apreciar en la Tabla 3, los objetivos con este estudiante se inclinaron un poco más hacia lo técnico, más allá de que sí se trabajaron aspectos interpretativos a través de las canciones del GCM. Lo anterior obedeció a dos factores principales: por un lado, que la sensibilidad musical del estudiante era alta, y por el otro, que las carencias técnicas eran muy evidentes y le impedían tocar mejor y expresar sus ideas de una manera más convincente. A partir de esto, se optó entonces por un trabajo más técnico; en otras palabras, dotar al estudiante de los medios necesarios para tocar mejor, y así equilibrar sus habilidades. En esta estudiante, no había solo uno sino dos estilos de aprendizaje predominantes: el kinestésico y el auditivo. Una de las estrategias que se implementó teniendo en cuenta lo anterior, fue involucrar el movimiento corporal sin el instrumento y con él al tocar, por ejemplo, balanceándose en ritmo de vals (ternario) para canciones relacionadas a este; esto demostró ser bueno para trabajar la disociación y desarrollar un poco mejor el pulso interno. En cuanto a su proceso cognitivo, normalmente requería de unos minutos para asimilar conceptos, ejercicios o *tempos* nuevos; por ende, se decidió con frecuencia concederle (en medio de la clase) dos o tres minutos con su micrófono apagado para que realizara este proceso sin observaciones de mi parte, lo cual fue bastante efectivo.

Con el estudiante 3 las clases eran semanales, pero solo se vieron cuatro lecciones del GCM en seis clases, debido a que se optó por continuar un enfoque pedagógico que se venía desarrollando desde antes. Las razones principales para tomar esta decisión fueron (a)

lo poco motivante que era el GCM para este estudiante y (b) su gusto por la música pop. Partiendo de este escenario, se buscó entonces un balance entre esos dos aspectos para no saturar al alumno con el método y desarrollar su motivación intrínseca mediante el montaje de canciones del género mencionado, pero en el clarinete. De esta manera se abordaron elementos técnicos e interpretativos de ambos estilos, sin hacer demasiada diferenciación ya que el objetivo último era que el estudiante tuviera los recursos necesarios para encontrar su propia voz con el instrumento, y generar una práctica saludable del mismo. Para ver otros objetivos más específicos y relacionados estrictamente al trabajo con el GCM, remitirse a la Tabla 4. Ahora bien, con este estudiante fue particularmente difícil encontrar su estilo de aprendizaje predilecto, pero algo que sí se notó más fácilmente fue que estaba muy acostumbrado a aprender solo por imitación, es decir por el canal auditivo, y por esta razón se buscó estimular más los otros dos canales. Otro enfoque importante fue abordar cada clase escalas con más alteraciones y por consiguiente con más uso de llaves que huecos, lo cual generalmente es más incómodo; este trabajo se hizo primero con muchos recursos visuales que gradualmente se fueron retirando para fomentar la memorización y concentración.

Una estrategia puntual y bastante recurrente en las clases con este alumno fue trabajar la vocalización o *voicing* (no confundirse con el *voicing* en el piano); esta práctica consiste en usar diferentes vocales como la “a” o la “i” al soplar, y así cambiar la posición de la lengua desde la base. Para desarrollar mejor este concepto, veamos por ejemplo algunos beneficios comunes al usar la vocal “i”: (a) ayuda a optimizar el aire que se sopla y a aumentar su velocidad, ya que reduce el espacio por el que pasa el aire dentro de la boca y por ende el que llega a la boquilla; (b) ayuda a mejorar la afinación y la ejecución de

intervalos amplios; y (c) ayuda a cambiar el color del sonido, en este caso, hacia un timbre más brillante, enfocado y nítido quizá. Dentro de la práctica docente, si el estudiante ya está un poco más maduro, se considera esencial abordar este tipo de conceptos y ejercicios para trabajar pequeños detalles o sutilezas del sonido como el cambio de color o timbre, que hacen parte de los factores diferenciales al momento del estudio e interpretación de cualquier música de maneras más profundas, sensibles y comprometidas con la expresión musical.

El estudiante 4 era el más joven y también el que menos tiempo llevaba tocando el instrumento comparado con los demás participantes; es decir, que dentro de las etapas tempranas de formación pertenecía más al nivel de iniciación que al intermedio (al cual pertenecían los otros estudiantes). Por este motivo, se decidió empezar el GCM con él desde el principio, y a lo largo de cinco clases se trabajaron cuatro lecciones en total (ver Tabla 5). Como el mayor reto con este estudiante fue propiciar su concentración, se optó por una dinámica de clase mucho más activa a partir del movimiento, ejercicios de disociación, percusión corporal y escucha atenta. Ante la respuesta positiva del estudiante ante este tipo de actividades, se notó que aprendía mejor de manera visual y en segunda instancia, kinestésica. Auditivamente fue un trabajo más arduo, especialmente para sensibilizar en torno a las características y requerimientos de un sonido estable y de los diferentes tipos de articulaciones posibles en el clarinete; pero con ayuda de movimientos específicos con el cuerpo mientras tocaba, se lograron abordar un poco mejor estos aspectos. Algunas estrategias concretas fueron: (a) primero solo hacer el ritmo y luego solfear con nombre de notas antes de tocar; (b), caminar rítmicamente mientras se tocaba; (c) tocar con metrónomo y pistas de audio los ejercicios y canciones del método buscando

calidad de sonido y expresividad, pero con estabilidad en el *tempo*; y (d) el uso de analogías entre la vida cotidiana e ideas musicales.

En términos generales, la experiencia personal con el GCM fue satisfactoria como profesor ya que, a partir de la claridad, el orden y las características de los contenidos del método, se facilitó el ejercicio pedagógico y organizar con coherencia la secuencia de actividades propuestas a los estudiantes; algunos de ellos además se apropiaron más de este libro y de sus propios procesos de estudio y aprendizaje por fuera del momento de la clase, lo cual habla bien del GCM en términos motivacionales. Por otro lado, su implementación demostró ser eficiente para el desarrollo de estructuras de pensamiento prácticas y habilidades técnicas e interpretativas en ellos, como también competencias para la resolución de conflictos de manera independiente; todos estos aspectos bien podrían extrapolarse a otros materiales y repertorio posterior. Ahora bien, desde la didáctica supuso un reto grande, dada la novedad y la aparente simplicidad del material elegido, al igual que por las dificultades que implica la educación a distancia y la sobrecarga de actividades virtuales (y presenciales en algunos casos) que tenían los estudiantes; es decir, compromisos escolares y con sus escuelas de música o bandas municipales. Es misión del profesor entonces, compaginar estos factores contextuales dentro de la clase, para que el aprendizaje no esté desligado de las exigencias del entorno de los estudiantes. Así, lo aprendido podría cobrar más relevancia a partir de su utilidad en otros escenarios; más allá de que en este caso, se hizo mayor énfasis en las necesidades musicales y humanas de cada individuo particular, al tratarse de un espacio de clase individual. Por último, es importante aclarar que algunas de las estrategias recopiladas aquí no son nuevas ni propias, pero su adaptación sí, y fueron las más destacadas que se utilizaron. Finalmente, se ha pretendido

con estas reflejar la importancia de (a) la planeación, (b) la observación atenta y la empatía, (c) la necesidad de la creatividad y tener recursos didácticos adecuados para la consecución de los objetivos trazados y (d) la experimentación y reflexión constante como pilares dentro del ejercicio formativo.

Experiencia de otros profesores con el GCM

Dadas las limitaciones de la experiencia propia con el GCM, las cuales se abordarán en detalle hacia el final de este trabajo, se decidió entrevistar a otros dos profesores de clarinete con mucha más experiencia y recorrido en la docencia; esto con el fin de complementar y reforzar los hallazgos propios, y así trascenderlos e ir aún *más allá del método musical*.

Más allá de que el enfoque actual del profesor y clarinetista colombiano José Gómez es en el nivel universitario, donde según él, el discurso pedagógico es más concreto, ha tenido igualmente diversas experiencias con estudiantes más jóvenes, primero fuera del país y luego en Colombia, principalmente con chicos entre los 9 y 14 años (J. Gómez, comunicación personal, 9 de mayo de 2020). En Colombia, con jóvenes entre los 13 y 14 años, tuvo la oportunidad de trabajar los dos volúmenes del GCM (1995), y con uno de ellos, sostiene que fue una experiencia muy interesante ya que pudo utilizar casi todo el método a lo largo de varios meses y los resultados fueron notorios. Esto fue muy provechoso por que argumenta que es un libro que guía muy bien en el paso a paso al estudiante, lo cual funcionó bastante bien y lo recomienda para estas etapas. Por otro lado, recomienda para estas edades complementar el trabajo del método con canciones elegidas a partir de los gustos de los estudiantes.

En cuando a la secuenciación de los contenidos del método, Gómez coincide en que es muy acertada, y destaca que la manera de abordar, por ejemplo, el cambio de registro a partir de la lección 17 (p. 22) funciona perfectamente y es muy recomendable.

Particularmente con el estudiante que lo uso más, esto sirvió para que no hubiera problemas con este cambio al registro de clarín y que lo hiciera de manera más natural.

Ya luego, sobre la lección 19 (p. 24), destaca que la manera en que propone el cambio de registro entre la nota B4 y A4 (desde la nota superior) a partir de este momento del libro también es muy acertada. Cabe recordar que esto no solo lo hace con ejercicios técnicos, sino que incluye canciones que presenta este cambio de posición (digitación) tan drástico en el clarinete. A propósito de las canciones del GCM (1995), dentro del ámbito de la formación e interpretación musical, Gómez considera esencial tener siempre una perspectiva integral donde prime el objetivo artístico, y sostiene que dicho objetivo no está estrictamente relacionado solo con un desempeño técnico alto, es decir, que a partir del discurso musical que se quiera transmitir, se pueden ir desglosando aspectos técnicos. Gómez está convencido de que este diálogo se puede abordar de esta manera a cualquier nivel y que no hay que esperar a llegar a la universidad para pensar de esta manera (J. Gómez, comunicación personal, 9 de mayo de 2020). Lo anterior debería tener entonces una incidencia directa en la práctica docente con niños y jóvenes, y aquí es donde juega un papel fundamental la elección de los materiales. En el caso del presente trabajo, se fue consecuente con esta filosofía al trabajar casi siempre las dificultades técnicas a partir de las canciones del GCM.

Por otro lado, el profesor y clarinetista estadounidense Ron Samuels, quien también se especializa en la enseñanza a nivel universitario y posteriores, también ha tenido

experiencia utilizando el GCM (1995) pero en este caso solo el segundo volumen, que es más apropiado para estudiantes de nivel intermedio; por lo tanto, está más familiarizado con este que con el volumen uno. (R. Samuels, comunicación personal, 14 de mayo de 2020). Igualmente, Samuels enfatiza en que su acercamiento a los métodos de Galper ha sido principalmente a través del uso del Galper (2001), pero ha tenido alumnos y tiene colegas que estudiaron con Galper, y asegura que todos sus métodos son fantásticos. Resalta también que Galper era un muy buen clarinetista y desarrolló una destacada carrera como intérprete; esto lo menciona porque a veces los métodos que usamos están escritos por clarinetistas más “académicos”, y no por personas que tienen una experiencia práctica tocando. Con base en lo anterior, a Samuels le gusta que Galper en sus métodos siempre hace énfasis en la maestría musical (*musicianship*), es decir, que a pesar de que se toque clarinete, se tiene que ser ante todo músico, y él encuentra mucha consistencia con este principio en todos sus métodos.

Discusión y conclusiones

La aplicación del GCM (1995) con los cuatro estudiantes participantes fue un ejercicio pedagógico de crecimiento compartido, donde no solo los alumnos se beneficiaron al abordar el método y ampliar sus perspectivas del estudio del instrumento y la interpretación musical. Desde el rol de profesor, se pudo articular de diversas maneras dicho material, planeando y experimentando alternativas didácticas a partir de los fundamentos teórico-prácticos expuestos y del conocimiento de los estudiantes.

Dentro de los principios de la investigación-acción, la reflexión sobre la práctica formativa es un pilar de desarrollo que siempre debería estar presente; dicho esto, es pertinente entonces exponer las limitaciones del presente trabajo y hacer una autocrítica

constructiva sobre el mismo. La limitación más evidente tiene que ver con el tamaño del grupo de estudio, que se reconoce que fue muy pequeño, como también la cantidad de tiempo y clases en las cuales se aplicó el GMC; esto obedeció a la situación laboral y a la cantidad de estudiantes que tenía a mí cargo y por supuesto se hubiera deseado aplicar con más alumnos. Más allá de esto, se consideran valiosos los resultados obtenidos con los participantes en cuanto al mejoramiento en dos aspectos fundamentales: la calidad de su sonido, y el desarrollo de su musicalidad a través del libro y las estrategias empleadas. Como reflexión importante en cuanto al aspecto de la motivación, que no fue muy evidente en este estudio, se recomienda, tal y como sostienen los profesores Samuels y Gómez, balancear el trabajo en la clase entre materiales elegidos cuidadosamente por el profesor (métodos, libros de estudios, repertorio estándar), y piezas o canciones elegidas por los estudiantes a partir de sus gustos musicales. Actualmente, se considera que esto se pudo haber aplicado en la presente investigación para obtener mejores resultados, especialmente en la modalidad de clases virtuales. Finalmente, como alternativas de investigación-creación a partir del presente trabajo, y a pesar de que puedan existir materiales similares, se plantea a clarinetistas, profesores e incluso compositores, extrapolar elementos abordados aquí para la creación de un método con un diseño de las lecciones y un grado de secuenciación similar al GCM (1995), pero que contenga melodías colombianas o latinoamericanas en general. Así, se abordarían distintos géneros musicales y estilos más propios de la región, lo cual se presume, podría lograr mayor trascendencia, relevancia en el aprendizaje, y obtener mejores resultados que la actual investigación.

Referencias bibliográficas

- Baermann, C. (1917). *Complete Method for the Clarinet, Op. 63*. Carl Fisher, Inc.
- Bärmann, H.J. (1952). *12 ejercicios para clarinete Op. 30*. Ricordi Americana.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.35, N°1.
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2007). *Las claves de la inteligencia emocional*. Grupo Editorial Norma.
- Cañón Vargas, F.J. (2016). *Aporte Metodológico al Estudio del Clarinete Desde la Perspectiva del Maestro Robert De Gennaro* (trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Duque Acosta, F. y Toro Isaza, J. (2015). *Revisión y análisis de métodos, libros y cartillas para la enseñanza del clarinete en las primeras etapas de formación* (Tesis de Maestría). Universidad EAFIT, Medellín, Colombia.
- Galamian, I. y Neumann, F. (1966). *Contemporary Violin Technique, Volume One*. Boston: ECS Publishing.
- Galper, A. (1970,1976). *Clarinet for Beginners*. Boosey & Hawkes.
- Galper, A. (1995). *Galper Clarinet Method, Vol. 1*. Waterloo, Canada: Waterloo Music Company Limited.
- Galper, A. (2001). *Tone, Technique, & Staccato*. Pacific, MO: Mel Bay Publications.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica Ltda.

Jeanjean, P. (1928). *Etudes Progressives et Mélodiques pour la Clarinette*. Alphonse Leduc et Cic.

Jorquera, M.C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. Revista electrónica de LEEME, N°14.

Latinjak, A.T. (s.f.). *Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender*.

Escuela Universitaria de la Salud y del Deporte. EUSES, Universidad de Girona.

Magnani, A. (1953). *Método completo para clarinete*. Buenos Aires: Casa Ricordi.

Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores, SEP, México, D.F. p.101-127.

Rafael Linares, A. (s.f.). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*.

Renander, C. (2008). *A Reference Guide to Beginning Clarinet Methods* (Tesis doctoral).

Florida State University, Florida, EE. UU.

Ríos Beltrán, R, y Cerquera Cuellar, M. Y. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 16(22),157-172.

Rose, C. (1913). *32 Etudes for Clarinet*, Carl Fisher N.Y.

Stiévenard, E. (1909). *Practical Study of the Scales For the Clarinet*. G. Schirmer Inc, New York.

Tripiana Muñoz, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. Revista internacional de educación musical, No.4.

Tse, J.C. (2018). *Avrahm Galper's Influence on Clarinet Pedagogy* (Tesis doctoral).

University of Toronto, Toronto, Canada.

Uhl, A. (1940). *48 Studies for Clarinet Book 2*. Schott.

Tabla 1

Galper Clarinet Method by Avraham Galper, Renander (2008, p.59-60), transcripción parcial y traducción propia

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA	
Título	Método de clarinete Galper con acordes de acompañamiento
Autor	Avrahm Galper
Derechos de autor	1995
¿Volumen en una serie?	Libro I de II
Número de páginas del libro	41
Número de páginas de material introductorio antes de tocar	1
Número promedio de sistemas en una página	8
Número de ejercicios o melodías de cualquier longitud	157
Promedio de duración de los ejercicios (en sistemas)	2,10 sistemas
TÉCNICA	
Rango (nota más alta)	Segundo registro C
¿Cuándo se introduce la mano derecha?	Sistema 9 (2.7% del libro) con B, A y G
¿Cuándo y cuál es la primera nota? la rotura del registro?	Sistema 146 (44% en del libro) con F, G, E y D
Después de que se introduce el cambio de registro, ¿cuántos sistemas de ejercicios quedan completamente por debajo del cambio?	60 (34% de los 178 pentagramas restantes)
Número de sistemas con ejercicios completos por debajo del cambio de registro	212 (64% del libro)
Escalas - primera escala mayor completa	Sistema 232 (70% del libro)
Escala cromática o ejercicio: primera aparición y en cuántos sistemas	298 (90% en el libro); 4 sistemas (1,2% del libro)
¿Cuándo fue introducida alguna armadura?	Sistema 57 (17% en el libro)
Mayor número de bemoles / sostenidos en las armaduras	Hasta 4 bemoles y 3 sostenidos
MATERIAL MELÓDICO	
Número de sistemas dedicados a técnica estudios como escalas, arpeggios y ejercicios no melódicos	
Número de sistemas claramente destinados a melodías reconocibles; melodías populares	140 (42% del libro)
Número de sistemas de otras melodías	128 (39% del libro)
Total de sistemas de material no técnico	62 (19% del libro)
Total de sistemas de melodías navideñas	190 (58% del libro)
RITMO	
Métricas: primera aparición de otra distinta a 4/4 o 3/4	Sistema 123 (37% en el libro); 8 sistemas (2,4% del libro)
Compás partido: primera aparición y en cuántos sistemas	Sistema 123 (37% en el libro); 8 sistemas (2,4% del libro)

RITMO - continuación	
Métricas compuestas (6/8 o 3/8): primera aparición y cuántos sistemas	(37% en el libro); 8 sistemas (2,4% del libro)
Negras o corcheas con puntillo en métricas de 4/4 o 3/4: primera aparición y cuántos sistemas	Sistema 226 (68% en el libro); 12 sistemas (3,6% del total)
Semicorcheas: primera aparición y en cuántos sistemas	Sistema 103 (31% en el libro); 24 sistemas (7,3% del libro)
Corcheas-semicorcheas con puntillo: primera aparición y cuántos sistemas	Sistema 206 (62% en el libro); 16 sistemas (4,8% del libro)
Síncopa: primera aparición y cuántos sistemas	Sistema 228 (69% en el libro); 6 sistemas (1,8% del libro)
Síncopa: primera aparición y cuántos sistemas	Ninguna

Tabla 2*Documentación de la implementación del GCM (Galper, 1995) con estudiante 1*

Estudiante 1	Objetivos	Lecciones utilizadas del GCM
Clase 1	- Desarrollar más homogeneidad en el sonido a través de calentamientos nuevos - Desarrollar el sonido y la interpretación en métrica ternarias	- No. 5 (ej. 18 y 19) - No. 11
Clase 2	- Dar continuidad a los objetivos de la clase 1 - Incrementar grado de dificultad de las canciones a partir del <i>tempo</i>	- No. 15
Clase 3	- Trabajar el cambio de registro - Explorar posibilidades de fraseo en las canciones	- No. 19
Clase 4	- Perfeccionar el cambio de registro con materiales más retadores - Trabajar el fraseo en métrica ternaria con el coral de Beethoven	- No. 20 - No. 21
Clase 5	- Ver métricas y ritmos diferentes (6/4 y <i>tarantella</i>)	- No.22
Clase 6	- Revisión y profundización en la <i>tarantella</i> - Ver ejercicios de mayor dificultad técnica y musical	-No.22 (revisión ej. 94) - No.24

Tabla 3*Documentación de la implementación del GCM con estudiante 2*

Estudiante 2	Objetivos	Lecciones utilizadas del GCM
Clase 1	- Controlar la calidad del sonido y la afinación en distintas dinámicas al usar reguladores - Practicar la lectura atenta e interpretación de canciones en 3/4 y 4/4	- No.35 (ej. 146) - No.16
Clase 2	- Dar continuidad a los objetivos de la clase anterior - Practicar el control del sonido en el cambio de registro con la llave 12 (duodécimas) y contrastes dinámicos súbitos (<i>f-p</i>)	- No.16 (revisión ej. 66 y 67) - No.17
Clase 3	- Dar continuidad a los objetivos de la clase anterior y afianzar lo aprendido mediante una canción - Trabajar el sonido y el manejo del aire en el registro de <i>clarion</i>	- No.18
Clase 4	- Trabajar el cambio de registro entre las notas B4 y A4 - Trabajar el fraseo en métrica ternaria con tres canciones	- No.19
Clase 5	- Afianzar el trabajo realizado en la clase anterior - Trabajar el fraseo en métrica cuaternaria con el coral de Beethoven	- No.19 (revisión ej. 81) - No.20
Clase 6	Trabajar el cambio de registro en velocidades más rápidas - Trabajar canciones con un grado mayor de dificultad en cuanto a digitación, <i>tempos</i> e interpretación	No.21

Tabla 4*Documentación de la implementación del GCM con estudiante 3*

Estudiante 3	Objetivos	Lecciones utilizadas del GCM
Clase 1	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar las cualidades tímbricas en el registro grave y la coordinación del dedo meñique derecho - Introducir la métrica ternaria (vals) de manera teórica y práctica 	- No.15
Clase 2	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar y afianzar los elementos teóricos y prácticos vistos en la clase anterior - Desarrollar la habilidad de tocar rápido de manera consistente. 	- No.15 (revisión ej. 61 y 63)
Clase 3	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar un calentamiento nuevo y desafiante - Abordar canciones con diferentes <i>tempos</i>, caracteres y métricas. 	- No.16
Clase 4	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar y profundizar en aspectos como el carácter, color y tipo de sonido más coherente con el material melódico de las canciones 	- No.16 (revisión completa)
Clase 5	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar el control del sonido en el cambio de registro con la llave 12 (duodécimas) y contrastes dinámicos súbitos (<i>f-p</i>) - Trabajar el fraseo en métricas binarias y cuaternarias 	- No.17
Clase 6	<ul style="list-style-type: none"> - Dar continuidad a los objetivos de la clase anterior y escuchar el progreso del estudiante 	- No.17 (revisión completa)

Tabla 5*Documentación de la implementación del GCM con estudiante 4*

Estudiante 4	Objetivos	Lecciones utilizadas del GCM
Clase 1	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer un diagnóstico de habilidades iniciales y necesidades específicas prioritarias a través de la lectura a primera vista de la lección elegida - Introducir conceptos técnicos básicos 	- No.1
Clase 2	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar la capacidad de estudio del estudiante - Profundizar en conceptos técnicos como la postura, embocadura y adecuada emisión del aire - Introducir y explicar canciones con mayor interés melódico 	<ul style="list-style-type: none"> - No.1 (revisión) - No.2
Clase 3	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar el registro grave hasta el G3 - Practicar canciones en este registro e introducir conceptos como la ligadura y extensión de las frases 	- No.2 (continuación y revisión)
Clase 4	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir subdivisiones más pequeñas del pulso (corcheas) - Practicar canciones de mayor extensión 	- No.3
Clase 5	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar el sonido y el fraseo en canciones en 3/4 y 4/4 	- No.4