

Familia y profesorado como factores de influencia en el desarrollo de habilidades performativas pianísticas superiores

Family and teachers as influential factors in the development of advanced pianistic performance skills



Guido Alejo Sciurano

Instituto de Desarrollo Económico y Social, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

sciurano@gmail.com

<https://www.ides.org.ar/integrante/guido-sciurano>



Jesús Tejada-Giménez

Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas, Valencia, España

jesus.tejada@uv.es

Resumen: El presente artículo describe y analiza el rol de la familia y el maestro en la formación durante la infancia de concertistas de piano. Con tal fin, utiliza una metodología de revisión documental con análisis de contenidos, y toma como fuentes entrevistas, biografías y documentales de 40 pianistas consagrados nacidos entre 1901-1987. Los resultados muestran que: 1- Existen diferencias significativas entre familias musicales – aquellas que cuentan con músicos en la unidad doméstica – y no musicales al momento de gestionar y experimentar el proceso de formación musical del niño; 2- El concepto de capital musical familiar, entendido como la disposición de saberes y redes de contacto específicas que resultan de la crianza en un hogar con músicos, puede contribuir al análisis del fenómeno; 3- El capital económico y la disponibilidad de instituciones orientadas a la formación de niños con altas capacidades musicales son dos variables que pueden compensar la falta de capital musical familiar. Se concluye que los padres y el maestro son determinantes para el desarrollo de competencias musicales durante la infancia, y se enfatiza la

necesidad de profundizar estudios sobre los efectos de contar con modelos de rol musicales en el hogar.

Palabras clave: educación musical, influencia parental, capital musical familiar, influencia pedagógica, desarrollo de habilidades pianísticas.

Abstract: This article describes and analyzes the role of family and teachers in the early training of concert pianists. Applying a documentary review methodology with content analysis, it examines interviews, biographies, and documentaries of 40 renowned pianists born between 1901 and 1987. Results show: 1- Significant differences between musical families – those that have professional musicians in the household – and non-musical families in managing musical education; 2- The concept of family musical capital, understood as the availability of specific knowledge and contact networks resulting from being raised in a musician's household, can contribute to the analysis of this phenomenon; 3- Economic resources and access to specialized institutions can compensate for the lack of such capital. The study concludes that parental and teacher influence is crucial for childhood musical development, emphasizing the need for further research on role models in musical training.

Keywords: music education, parental influence, family musical capital, pedagogical influence, development of piano performance abilities.

Enviado en: 9 de julio de 2025

Aceptado en: 23 de octubre de 2025

Publicado en: marzo de 2026

1. Introducción

Este trabajo se apoya en dos pilares. El primero plantea que existen rasgos comunes en las infancias de quienes llegaron a ser concertistas internacionales de piano, identificables mediante el análisis de sus biografías y testimonios. El segundo sostiene que esos rasgos desempeñan un papel clave en su desarrollo profesional y en los logros alcanzados.

El concepto de capacidad musical varía históricamente y también entre grupos humanos coetáneos (Hallam, 2010; Hallam & Prince, 2003). Para algunos psicólogos de la música, la capacidad musical alude a una competencia derivada de la dotación genética o maduración; la aptitud musical, a una competencia adquirida por la interacción entre capacidad, factores ambientales e instrucción no formal; y la habilidad musical, a una competencia adquirida mediante factores genéticos, ambientales y de instrucción formal (Radocy & Boyle, 1997). La literatura advierte que la adopción institucional de un constructo específico para definir talento, altas capacidades o aptitudes sobresalientes incide en los procesos de detección y desarrollo de estos atributos (Covarrubias-Pizarro, 2018; Jaap & Patrick, 2014). Desde la musicología crítica, incluso la noción de genio musical se reconoce como una construcción social sujeta a tensiones y redefiniciones contextuales (Luong & Myers, 2021; Pérez-Cíes, 2021).

Este artículo se centra en los concertistas internacionales de piano,¹ una población que reúne las categorías antes descritas. Se focaliza en la infancia, etapa decisiva en la identificación y desarrollo del talento musical (Koga & Rangni, 2023; McPherson, 2021). La investigación adopta un tipo de enfoque sistémico que examina el papel de los entornos primarios de socialización (Mateo et al., 2016). Desde esta perspectiva, el talento musical combina una motivación intrínseca orientada al logro con una alta sensibilidad a las presiones emocionales internas y externas, por lo que requiere apoyo y tutoría socioemocional competente desde los primeros

¹ Se adopta el género masculino con el exclusivo fin de facilitar la lectura del artículo. Esto no va en desmedro la perspectiva de género, presente en la construcción del corpus y el análisis de los datos.

años (Manturzewska, 1992). Se destaca la necesidad de incorporar una perspectiva de cuidado: parte de la literatura recomienda que la estimulación temprana se base en actividades informales y espontáneas durante la etapa preescolar, fomentando la motivación autodeterminada. Advierte, además, sobre los riesgos de los entornos de aprendizaje controladores —frecuentes en este campo—, asociados a vulnerabilidad, baja autoestima, obsesión, estrés y agotamiento (López-Íñiguez & McPherson, 2023).

Aunque la dotación genética tiene relevancia (Mosing et al., 2024; Radocy & Boyle, 1997), el entorno primario de socialización resulta decisivo para el desarrollo de las habilidades musicales y la creatividad. En particular, las actividades musicales informales que brinda la familia antes de la escolarización temprana ejercen una influencia determinante (Drovenik-Adamec & Kovačič, 2022). Las competencias musicales y las condiciones del entorno social —especialmente los objetivos, aspiraciones y prácticas parentales— interactúan y se retroalimentan, configurando la identidad musical infantil (McPherson, 2009). En esta línea, estudios basados en fuentes diversas (archivos, entrevistas a padres y docentes) señalan que el talento musical surge de la combinación entre factores de personalidad y ambientales (Drovenik-Adamec & Kovačič, 2022; Pereira-Fradin & Dubois, 2007). Además, las creencias y el grado de involucramiento parental se confirman como predictores significativos del logro musical (Davidson & Borthwick, 2002; Sloboda & Howe, 1999).

La presencia de la música en la socialización temprana influye directamente en la educación musical formal posterior. Desde la sociología de la música se sostiene que, a través del *habitus* musical —conjunto de disposiciones adquiridas que orientan la percepción y la práctica musical—, las instituciones educativas tienden a favorecer a quienes poseen capital económico y cultural heredado. En consecuencia, la clase social y las condiciones del entorno de socialización musical —que integran educación formal, experiencias domésticas y comunitarias— inciden en el acceso, desempeño y permanencia en los distintos niveles de educación

musical (Dyndahl, 2021). Asimismo, se ha demostrado que las instituciones de educación musical de élite reproducen un sistema que beneficia a estudiantes de familias con alto capital cultural y económico, generando barreras socioeconómicas significativas para quienes carecen de antecedentes musicales familiares (Moore, 2021).

En el ámbito de la interpretación, hay evidencia que indica que el dominio instrumental se relaciona con la precocidad de las experiencias de escucha musical compartidas con los padres (Howe et al., 1995). Un estudio con estudiantes de entre 10 y 18 años de una escuela de música de élite mostró que la mayoría no había evidenciado signos tempranos de talento, y que fueron los padres quienes desempeñaron un papel activo al supervisar y alentar su aprendizaje musical inicial (Sloboda & Howe, 1991). En la misma investigación se concluyó que el apoyo y la intervención sostenida de los padres constituyeron el principal factor que posibilitó el ingreso de los niños a escuelas especializadas en talento musical (Sloboda & Howe, 1992). Finalmente, se ha observado que la motivación infantil hacia el estudio instrumental se vincula con el grado de implicación de padres o tutores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la desmotivación suele relacionarse con una secuenciación inadecuada de tareas por parte del profesorado (Macián-González & Tejada, 2020).

En los niños prodigio musicales, el entorno primario de socialización se amplía para incluir al maestro (Wagner, 2015). Esta figura ejerce una influencia decisiva tanto en la formación como en la inserción profesional temprana (Wagner, 2022). Un estudio estadístico identifica la relación docente-estudiante en la infancia como la tercera variable predictora del logro musical, después del tiempo de estudio y la intervención parental (Sloboda & Howe, 1999). Otra investigación sobre las percepciones de niños con distintos niveles de dominio instrumental mostró que los más exitosos valoraban más los atributos personales de su primer maestro y los profesionales de su docente actual; además, estos alumnos habían recibido más clases individuales, lo que refuerza la

relevancia del trato personalizado (Davidson et al., 1998). De modo coincidente, un estudio cualitativo con estudiantes y padres de una escuela de música de alto nivel concluyó que las características personales del primer maestro influyeron significativamente en el desarrollo alcanzado (Sloboda & Howe, 1992).

Los pianistas reconocidos coinciden en que la infancia es decisiva en el inicio de los estudios. En esta etapa se definen y consolidan las herramientas con las que desarrollarán su búsqueda artística, y se configuran los vínculos más significativos de su trayectoria formativa (Sciarano, 2023). No obstante, las percepciones de músicos, familiares y docentes sobre el desarrollo de competencias y el logro musical no siempre coinciden. La literatura identifica, de hecho, patrones de atribución diferenciados en cada grupo (Evans et al., 2000; Pereira-Fradin & Dubois, 2007).

Cada familia y cada maestro sostienen concepciones propias sobre la infancia, etapa que, en el caso de quienes llegarán a ser concertistas, se caracteriza por el acercamiento al instrumento y el desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades musicales. La literatura sobre la formación de instrumentistas solistas en esta etapa (Sciarano, 2020; 2023; Wagner, 2015) identifica los siguientes rasgos comunes:

- La organización de la unidad doméstica se estructura en torno a la educación musical del infante.
- Los miembros de la familia, especialmente las mujeres, suelen subordinar sus agendas personales para garantizar las mejores condiciones para el desarrollo de las competencias musicales del niño.
- Es frecuente que los padres se muden a ciudades con mayor oferta educativa y oportunidades profesionales para favorecer la carrera musical del niño.
- Durante los primeros años, la familia gestiona activamente diversos apoyos para promover la formación y la carrera musical del niño: busca al mejor maestro disponible, organiza

recitales y conciertos, facilita el ingreso al conservatorio y gestiona becas o mecenazgos.

- La familia y el maestro conforman el entorno de socialización del niño músico y mantienen un alto compromiso con un objetivo común: alcanzar una carrera como solista.

Considerando lo expuesto hasta aquí, el objetivo de este trabajo es describir y analizar el papel de la familia y el maestro en la formación de quienes llegan a ser concertistas internacionales de piano, durante su infancia; es decir, identificar quiénes acompañan a estos niños y de qué modo lo hacen.

2. Metodología

2.1. Diseño metodológico

Para el análisis de las infancias de pianistas que devinieron consagrados se utilizó como metodología la revisión documental. La revisión documental es un procedimiento sistemático de revisión o evaluación de documentos provenientes de diversas fuentes vinculadas con el tema o problema en estudio y, como otros métodos cualitativos, se orienta a obtener significados, generar entendimiento y desarrollar conocimiento empírico sobre lo que los documentos predicen (Tight, 2019). El proceso de análisis incluye revisar el corpus de documentos seleccionados de manera sistemática para encontrar los sentidos y sintetizar la información que contienen. La revisión de documentos identifica extractos, párrafos y citas, que luego son organizadas en temas, categorías y ejemplos paradigmáticos utilizando el análisis de contenido (Vaismoradi et al., 2013).

2.2. Construcción del corpus

En una primera etapa, se procedió a identificar entrevistas, biografías y documentales de 40 concertistas consagrados nacidos entre las décadas de 1900-1980, que contuvieran información sobre sus infancias. Se adoptó un criterio de reputación para

definir el concepto de consagración pianística, que incluye grabar discos para sellos especializados, interpretar regularmente con orquestas prestigiosas, y hacerlo en salas de concierto asociadas a la excelencia en música académica (Sciarano, 2020). Este criterio restrictivo facilitó la abundancia de fuentes documentales.

Se recurrió a la selección por conveniencia para contar con variedad de casos en términos de década y país de nacimiento, y género. De los 40 concertistas seleccionados, 30 son varones y 10 mujeres. Esto implica una participación mayor de mujeres, comparado con el 15% que representan del total de concertistas nacidos en 1880-1995 identificados aplicando la misma definición de consagración (Sciarano, 2023).

En lo que respecta a la década de nacimiento, se cuenta con al menos cuatro casos por cada una, según la distribución que figura a continuación:

Tabla 1

Década de nacimiento	Cantidad de concertistas
1900	4
1910	4
1920	4
1930	5
1940	7
1950	4
1960	4
1970	4
1980	4

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al país de nacimiento², el corpus cuenta con entrevistas a músicos nacidos en 17 países, según la siguiente distribución:

² Se aplica la denominación contemporánea del territorio en que nacieron los músicos.

Tabla 2

País	Cantidad de concertistas
Rusia	6
Estados Unidos	6
Austria	4
China	4
Argentina	3
Ucrania	3
Canadá	2
Francia	2
Hungría	2
Alemania	1
Chile	1
Croacia	1
Cuba	1
España	1
Polonia	1
Reino Unido	1
Turquía	1

Fuente: Elaboración propia.

El corpus final analizado consta de:

- Entrevistas en profundidad a 25 concertistas realizadas por Elyse Mach.
- Ocho libros de género biográfico.
- Seis entrevistas periodísticas.
- Cuatro documentales en formato audiovisual.

2.3. Plan de análisis

Una vez construido el corpus, se procedió a codificar con el software Atlas.ti v.24 el contenido de los documentos. Las categorías deductivas, identificadas en la literatura en función del objetivo de la investigación fueron:

- Creencias parentales.
- Expectativas parentales.
- Involucramiento parental.
- Rol del maestro.

Posteriormente, se procedió a la reducción de datos, que implicó la separación de unidades analíticas, identificación y clasificación de elementos, síntesis y agrupamiento. En esta etapa surgió, como emergente, una distinción analíticamente significativa entre aquellas familias que cuentan con músicos profesionales en la unidad doméstica y las que no.

Finalmente, se confeccionaron los resultados y la discusión a partir de la descripción, interpretación, comparación, consolidación teórica, aplicación de otras teorías y síntesis con resultados de otros investigadores.

3. Resultados

3.1. Creencias y expectativas parentales

El acompañamiento parental es constante durante el proceso de aprendizaje pianístico en la infancia; también lo es el aliento y la presión. En palabras del concertista Leon Fleisher:

La mano que se puso en mi educación musical fue realmente dura. Vengo de un padre ruso y una madre polaca. Ambos llegaron a este país [Estados Unidos] cuando eran adolescentes. Aunque venían de Europa del Este, terminaron en San Francisco. Tenían muy poco de lo que llamamos educación formal, pero mi madre tenía una personalidad fuerte... Ninguno de mis padres tocaba un instrumento musical, pero mi madre había decidido que yo sería el presidente de los Estados Unidos o un gran pianista. ¡Y en aquellos días era más fácil convertirse en un gran pianista! Afortunadamente para mí, tomó la decisión correcta. Apenas puedo recordar el tiempo en que no estaba estudiando el piano. Sí recuerdo que tenía unos cuatro años y medio cuando empecé (Mach, 1991, p. 222).

La capacidad musical suele identificarse primero en el ámbito familiar, donde también se gestionan las condiciones más favorables para su desarrollo. En las trayectorias de la mayoría

de los pianistas consagrados, la migración aparece como una estrategia habitual para impulsar la carrera. Este esfuerzo familiar se justifica, según los padres, por la posibilidad de acceder a una formación superior y a contextos culturales más dinámicos (Bellamy, 2011; *Living the Classical Life*, 2018; Mach, 1991).

Es frecuente que la supervisión de la mayor parte del estudio infantil recaiga en miembros de la familia (Open Library, 2013; Scalisi, 2014). Incluso en niños con capacidad musical e interés por el piano, los padres resultan decisivos para mantener la disciplina y la continuidad en el estudio, así como para optimizar el aprovechamiento del tiempo invertido (véase Mach, 1991, p. 192).

Padres y maestros emplean diversas estrategias para fomentar el estudio, aunque no siempre surgen de procesos reflexivos ni respetan las preferencias infantiles. Son numerosos los casos en que los padres, amparados en la privacidad del hogar, recurren a métodos coercitivos para incentivar la práctica. Resulta significativo que, incluso ante situaciones de violencia, los propios protagonistas tienden a relativizar lo ocurrido, como si el logro musical primara sobre los medios para alcanzarlo. Tal como señala el citado Fleisher:

Si a un niño no le gusta el piano, creo que los padres están limitados en lo que pueden hacer... Hay casos raros en los que la coerción ha tenido su efecto, como en la carrera de un artista famoso. Se ha dicho que estaba encerrado en una habitación vacía con poca comida y tenía que practicar un cierto número de horas cada día antes de que se le permitiera salir. Si le preguntaran su reacción, probablemente diría que no quería hacerlo y que no debería hacerse, pero no creo que dijera que estaría mejor si no lo hubiera hecho. Especialmente ahora, que se ha convertido en una gran estrella (Mach, 1991, p. 136).

Más allá de los modos de incentivar el estudio y de los juicios que estos susciten, los documentos evidencian diversos procesos mediante los cuales la música pasa a ocupar un lugar central

en la infancia y en la organización familiar, cuando no lo hacía previamente. Estos procesos generan, según el caso, distintos niveles de tensión entre los miembros del hogar. Una distinción analítica útil para comprender estas diferencias es la que separa a las familias con músicos profesionales en la unidad doméstica de aquellas que carecen de ellos.

Cuando el entorno familiar incluye a uno o más músicos profesionales, la exposición del niño a la música es inevitable. En este sentido, el pianista John Browning afirmó:

Nunca tomé la decisión de convertirme en concertista de piano. El ambiente en el que me crie influyó en mi crecimiento en la música, pero no recuerdo haber tomado ninguna decisión consciente al respecto. Mis padres eran músicos y teníamos música en nuestra casa todo el tiempo: música de cámara y de todo tipo. Mi papá tocaba el violín y mi mamá el piano. Empecé a estudiar con mi madre cuando tenía tres años y, cuando tenía cinco, pensó que necesitaba un maestro externo (Mach, 1991, p. 36).

La música, como sonido y práctica cotidiana en el hogar, adquiere relevancia porque la audición es un sentido difícil de controlar o aislar. Dado que gran parte del trabajo de los músicos se desarrolla en casa, los niños crecen expuestos de forma constante a modelos de rol musicales. Los documentos analizados indican que este tipo de entorno facilita la identificación temprana y la intervención sobre las competencias musicales (Barenboim, 2002; Guerriero, 2019; Horowitz, 1982; Mach, 1991; Scalisi, 2014).

Dos ejemplos de formación pianística en familias musicales son los de Bruno Gelber y Daniel Barenboim, ambos nacidos en la Ciudad de Buenos Aires en la década de 1940. Los padres de Barenboim, ambos profesores de piano y discípulos de Vincenzo Scaramuzza, impartían clases en su propio hogar (Scalisi, 2014). De modo similar, la madre de Gelber era profesora de piano y su padre, violista de la Orquesta Filarmónica de Buenos Aires, con sede en el Teatro Colón, espacio al que Gelber accedía libremente durante su infancia (Guerriero, 2019).

El hogar de ambos músicos era constantemente compartido con de estudiantes de piano. Cuando no había clases, los padres de Barenboim tocaban a cuatro manos o practicaban música de cámara con amigos, mientras que la madre de Gelber enseñaba a su otra hija o estudiaba ella misma. En este entorno, Barenboim y Gelber iniciaron el estudio sistemático del piano a los tres y cinco años, respectivamente, aunque su exposición a la música comenzó antes de nacer. La presencia de la música era tan constante que, al empezar la escuela, Barenboim se sorprendió al descubrir que había personas que no tocaban el piano (Barenboim, 2002). Este recuerdo se vincula con el testimonio de Claudio Arrau, concertista canónico e hijo de una profesora de piano (Horowitz, 1989):

Cuando miro hacia atrás, creo que nací tocando el piano porque, antes de darme cuenta de lo que estaba haciendo, estaba sentado en un piano probando varios sonidos y tocando de una manera muy natural. Tenía un sentimiento por el instrumento. A mí, incluso de niño, el piano me parecía una continuación de los brazos (Mach, 1991, p. 5).

La exposición constante a la música y la presencia de modelos de rol no son las únicas ventajas de los entornos de crianza musicales. La familia de Barenboim recibió el apoyo temprano de intérpretes internacionales reconocidos que respaldaron su talento desde la emigración de la familia en la década de 1950, primero a Israel y luego a Salzburgo (Barenboim, 2002; Rubinstein, 1980). La familia de Gelber, en cambio, se apoyó en figuras destacadas del ámbito pedagógico, como Vincenzo Scaramuzza en Buenos Aires y Marguerite Long en París (Guerriero, 2019).

Al igual que la mayoría de los concertistas de familias musicales entrevistados por Mach (1991), Watts, Barenboim y Gelber no provenían de hogares con alto capital económico. Sin embargo, desde muy temprana edad lograron estudiar con maestros de prestigio, acceder a becas y establecerse en ciudades favorables para el desarrollo de sus carreras. Los documentos analizados

confirman que el capital musical familiar, categoría analítica emergente del análisis, fue un factor decisivo en estos procesos.

La presencia de la música durante la infancia resulta más compleja —incluso conflictiva— cuando el hogar carece de músicos profesionales. Estos casos, menos frecuentes en el corpus, suelen originarse en el descubrimiento fortuito del talento del niño y en la decisión familiar de acompañar su desarrollo con los recursos disponibles. Aunque las experiencias son diversas, el acompañamiento exige mayores aprendizajes y sacrificios en familias donde la música no tenía relevancia antes de la manifestación del talento infantil.

Cada hogar, situado en un contexto histórico y geográfico determinado, se inserta en entornos sociales e institucionales que condicionan la forma en que se desarrolla y sostiene el talento musical. Los documentos describen experiencias diversas. Por ejemplo, difiere el acompañamiento familiar institucionalmente supervisado de un joven talento en Sofía o Zagreb durante la década de 1980 —en regímenes influenciados por la Unión Soviética, que asumían la formación y promoción de niños musicalmente dotados—, del sacrificio que implicaba para una familia china de clase media y sin capital musical acompañar la vocación concertística de un hijo entre 1985 y 1995 (Grozni, 2012; Mach, 1991; *Living the Classical Life*, 2018; Open Library, 2013).

Tampoco es equivalente la situación de una familia con escasos recursos y sin capital musical que acompaña la formación de un hijo único, frente a aquella con varios hijos. Sobre este punto, el pianista y compositor británico Stephen Hough afirmó:

Tal vez ser hijo único también tuvo algo que ver con mi carrera. Sé que tiene sus ventajas. Mis padres tenían mucho tiempo para concentrarse en lo que estaba haciendo. El estudio de la música es, después de todo, un tema bastante absorbente, y si hubiera tenido un hermano o una hermana tocando la trompeta en la habitación de al lado, ¿podría haber habido algunos problemas! (Mach, 1991, p. 257).

La siguiente semblanza ilustra cómo interactúan las variables mencionadas. Martha Argerich nació en la misma época y ciudad que Barenboim y Gelber, pero en una familia sin músicos. Su madre, Juana Heller, la acompañó a clases desde los tres años, aprendiendo el lenguaje musical y los aspectos técnico-mecánicos de la interpretación pianística mediante esfuerzo y constancia. Además, disciplinaba a su hija para que mantuviera largas jornadas de estudio que ella misma supervisaba en el hogar (Bellamy, 2011). Además de eso, Juana, al igual que su marido, trabajaba fuera de casa y su hermana menor asumía las tareas domésticas.

A diferencia de los hogares de Barenboim y Gelber, el de los Argerich se transformó profundamente por la inclinación musical de Martha. Un hecho destacado fue su abandono escolar temprano para dedicarse por completo al piano. Otra decisión significativa fue enviar a su hermano menor a vivir con la abuela cuando Martha tenía seis años, con el fin de permitirle estudiar sin distracciones (Bellamy, 2011). Diversas fuentes señalan que la pianista vivió su infancia como una etapa traumática, tanto por la presión económica y emocional que afrontó su familia de clase media como por las exigencias de construir una carrera artística (Bellamy, 2011; EuroArtsChannel, 2020; Gachot, 2002). La familia se reunificó recién cuando Martha tenía 13 años, al emigrar juntos a Viena con apoyo estatal para que continuara su formación con Friedrich Gulda (Bellamy, 2011).

Mientras el caso de Argerich revela las complejas implicancias del desarrollo de competencias musicales de alto nivel, el de Lang Lang ejemplifica el uso de estrategias coercitivas para promover el estudio musical. Nacido en 1982 y único hijo de un matrimonio chino sin antecedentes musicales profesionales, se acercó al piano a los dos años y comenzó clases regulares al cumplir tres. Su padre, militar aficionado a la música, declaró: "Mi sueño para él fue que se convirtiera en un pianista de clase mundial"; y su madre añadió: "Ha sido muy difícil para él. Toda la familia ha sufrido mucho" (Open Library, 2013). Desde el inicio, el padre impuso una

disciplina inspirada en el mundo castrense, que marcó el desarrollo profesional de su hijo. En sus propias palabras:

Entrevistador: ¿Fue usted un duro capataz desde el comienzo?

Lang Guoren: Cuando estudias para alcanzar un alto nivel debes tener la mayor concentración y determinación. Mi historia militar me hizo duro y disciplinado. Solía calificar a Lang Lang con banderas rojas y puntajes: de 90% para arriba era bueno. De ese modo él se olvidaba de que estaba cansado.

Lang Lang: Si no le hacía caso se enojaba muchísimo. Me ha llegado a decir cosas muy serias. En ocasiones la pasaba realmente mal con él. Me hacía llorar, intentaba asustarme si no hacía las cosas bien, y ese tipo de cosas. (Open Library, 2013, 15:03)

Paradójicamente, tanto a pesar como a causa de esa presión parental, Lang Lang ganó concursos y ofreció recitales públicos desde los cinco años. Sin embargo, a los seis, tras recibir una dura crítica de una profesora del Conservatorio Central de Música de Beijing —quien le dijo a él y a su padre: “No tiene talento, vuelvan a la ciudad de segunda de la cual vinieron”—, su padre llegó a contemplar la posibilidad de un doble suicidio:

No me agrada mucho hablar de esto. Él llegó de la clase llorando, entonces pensamos que era el final. Habíamos quemado las naves y no había vuelta atrás... No estaba pensando con claridad. Le dije que debía regresar a Shenyang, lo cual rechazó. Entonces le dije: “O saltas del edificio, o tomas una sobredosis”. Esas eran las opciones; había dos frascos de antibióticos en la mesa. Le dije “Yo salto del edificio y los dos nos suicidamos”. Entonces Lang Lang recogió la medicina y, repentinamente, me dijo “Yo no he hecho nada malo”. Entonces corrió hacia mí y empezó a golpearme (Open Library, 2013, 36:21).

Las condiciones de iniciación temprana de pianistas provenientes de familias no musicales no son necesariamente

traumáticas. En ciertos casos, la disponibilidad de capital económico permitió a las familias de algunos pianistas reconocidos delegar eficazmente las tareas de formación y acompañamiento. El contraste generado por esta variable se observa, por ejemplo, en la experiencia de Cécile Ousset, hija de un diplomático francés:

Hablando de formación musical temprana, recuerdo que di mi primer recital a los cinco años. Fue muy corto, pero lo recuerdo bien. Mi padre estaba en el servicio militar y en ese momento vivíamos en Argelia. Nací en Tarbes, Francia, pero nos fuimos a Argelia justo después de mi primer cumpleaños. Digo nosotros porque soy la última hija de la familia, la séptima. Mis seis hermanas se matricularon en el conservatorio local allí, así que había mucha música en nuestra casa. Mi madre no tenía inclinaciones musicales, pero mi padre sí. Y claro, después también me matriculé en el conservatorio. Yo tenía tres años en ese momento (Mach, 1991, p. 298).

Simplemente parecía una carrera natural a seguir cuando tenía ocho o nueve años, porque ya practicaba cinco horas al día, todos los días (Mach, 1991, p. 300).

El contraste con la experiencia de Argerich, de la misma generación, es marcado. Ambas pianistas iniciaron sus carreras tempranamente y contaron con un apoyo familiar decisivo; sin embargo, Argerich provenía de una familia sin capital musical ni recursos económicos significativos y enfrentó una carga emocional ausente en los testimonios de Ousset.

3.2. El rol del maestro

Hasta aquí se ha observado que madres y padres desempeñan un rol proactivo en el desarrollo de las competencias musicales. El grado de sacrificio que dicho rol implica para los miembros del hogar varía según el contexto social, el capital musical familiar, el nivel socioeconómico, el lugar de residencia, el apoyo institucional

disponible y las políticas estatales de acompañamiento a la formación musical.

Más allá del ámbito familiar, y desde las primeras etapas de la carrera de quienes aspiran a ser concertistas, emerge una figura central: el maestro. Su influencia sobre la subjetividad de los pianistas y en la construcción de sus trayectorias es decisiva. El grado de intervención del maestro en la vida del discípulo varía según el vínculo pedagógico. Pueden distinguirse dos modelos contrapuestos, que el pianista e intelectual Alfred Brendel resume del siguiente modo:

Básicamente, hay dos formas diferentes de enseñar: una es construir a un alumno durante un período prolongado y ser totalmente responsable de él, no solo musicalmente sino también psicológicamente, de modo que el maestro sea su confidente, su motivador y su objeto de amor y odio. La otra forma es dar clases magistrales, tener encuentros breves con personas en los que el foco de atención sea el trabajo y sólo el trabajo (Mach, 1991, p. 27).

Los documentos analizados muestran que el primer modelo es el predominante en todas las épocas. El maestro asume funciones que trascienden lo técnico, participando activamente en la gestión inicial de la carrera. Aconseja con autoridad sobre repertorio, lugares y oportunidades de presentación (Horowitz, 1982; Mach, 1991; Rattalino, 2005; Scalisi, 2014). Además, suele facilitar contactos que permiten acceder a conciertos, audiciones y circuitos profesionales difíciles de alcanzar por otros medios (Living the Classical Life, 2018).

En algunos casos, la influencia del maestro abarca dimensiones más amplias del desarrollo humano de sus discípulos, desde la formación cultural hasta aspectos cotidianos como la alimentación (Horowitz, 1982). Como señala Arrau:

Cuando enseño, por ejemplo, trato de despertar no solo elementos musicales en el joven artista, sino también inculcar la importancia de desarrollar una personalidad completamente culta: lectura, teatro, ópera, estudio de arte y literatura clásica, incluso el estudio de la psicología (Mach, 1991, p. 6).

En un campo altamente competitivo, el prestigio del maestro funciona como indicador de la calidad del discípulo, y el éxito del discípulo, a su vez, refuerza la reputación del maestro. Los casos documentados muestran una fuerte correspondencia entre el reconocimiento del maestro y el nivel de logro alcanzado por sus discípulos, todos ellos intérpretes consagrados.

Los materiales analizados sugieren que los maestros prestigiosos tienden a seleccionar y acoger bajo su tutela a los niños que consideran más dotados musicalmente. Desde entonces, se inicia una etapa de trabajo intensivo que optimiza el desarrollo del discípulo. En este proceso, el maestro incrementa su prestigio gracias a la visibilidad de los logros de su alumno, mientras que este se beneficia de sus enseñanzas y redes profesionales (Bellamy, 2011; Scalisi, 2014). En los casos analizados, el pianista alcanza luego una etapa de mayor independencia, donde la relación se transforma en un vínculo de colaboración menos intensa, pero mutuamente beneficiosa: el discípulo continúa su carrera, y el maestro consolida su reputación y reconocimiento profesional (Living the Classical Life, 2018).

Los vínculos maestro-discípulo suelen ser exclusivos: generalmente hay un único maestro responsable de la formación instrumental, y los cambios son poco frecuentes. Tras la infancia o al inicio de la carrera profesional, el maestro puede continuar como figura de consulta (Living the Classical Life, 2018; Mach, 1991), aunque no siempre ocurre (Bellami, 2011; Rattalino, 2005; Scalisi, 2014). En la mayoría de los casos, la ruptura del vínculo pedagógico marca el cierre del proceso formativo, que en este campo suele producirse a edades tempranas. Por ejemplo, Argerich

interrumpió sus clases con Gulda a los 16 años (Bellami, 2011), y Arrau dio por concluida su formación a los 15, tras la muerte de su maestro Martin Krause (Horowitz, 1982).

Los documentos indican que los concertistas reconocen la relevancia de sus maestros tanto en la formación como en el inicio de sus trayectorias profesionales (Mach, 1991). La coincidencia del corpus se concentra en la valoración técnica, mientras que las apreciaciones sobre los atributos personales del maestro son heterogéneas: algunos mantienen vínculos afectivos tras la etapa formativa (Living the Classical Life, 2018; Open Library, 2013); otros describen experiencias difíciles marcadas por la personalidad del docente (Bellami, 2011; Guerriero, 2019), y algunos expresan valoraciones ambivalentes (Horowitz, 1982).

4. Discusión

Los resultados confirman que la infancia constituye una etapa decisiva para identificar y desarrollar el talento musical (Koga & Rangni, 2023; McPherson, 2021; Sciarano, 2020; 2023) y que el entorno primario de socialización influye directamente en la formación de expectativas musicales (Elias, 1991; Mateo et al., 2016). En el corpus analizado, las condiciones del entorno y las competencias individuales del niño interactúan en la construcción de su identidad musical, tal como señalan diversos estudios (Drovenik-Adamec & Kovačič, 2022; McPherson, 2009; Pereira-Fradin & Dubois, 2007). El involucramiento parental se expresa en la asistencia a clases, la supervisión del estudio en el ámbito doméstico y el aliento sostenido, e incluso, en algunos casos, en migraciones para acceder a mejores oportunidades formativas, fenómeno identificado también en otras investigaciones sobre instrumentistas solistas (Sciarano, 2023; Wagner, 2015).

Ahora bien, los resultados evidencian diferencias sustantivas entre familias musicales y no musicales. Aunque las creencias y el grado de involucramiento parental se asocian al logro musical (Davidson & Borthwick, 2002; Howe et al., 1995; Sloboda & Howe,

1999) y el acompañamiento familiar resulta decisivo para orientar formalmente la educación de los niños (Sloboda & Howe, 1991, 1992), las experiencias analizadas muestran que la carga material y emocional del proceso varía notablemente según el tipo de familia, confirmando la influencia de los recursos simbólicos y afectivos en el desarrollo musical infantil.

Un estudio sociodemográfico de pianistas consagrados nacidos entre 1880 y 1995 muestra que el 65% proviene de familias musicales y el 35% de hogares sin músicos profesionales (Sciuiano, 2020). Los documentos analizados evidencian que la música era central en los hogares del primer grupo antes del nacimiento del niño, mientras que en el segundo el proceso formativo suele ser más complejo e incluso traumático. Los resultados confirman la importancia del *habitus* musical (Dyndahl, 2021) adquirido en procesos de educación informal previos a la escolarización (Drovenik-Adamec & Kovačič, 2022), en todos los casos del corpus. Entre los hallazgos, cabe destacar que el nivel socioeconómico puede compensar la falta de redes y saberes de las familias no musicales. Este fenómeno es consistente y complementario con el señalado por Moore (2021): la ausencia de socialización musical temprana implica mayores barreras económicas para acceder a instituciones de formación musical de élite. También se identificó como variable relevante el contexto social e institucional, al igual que muestra Elias (1991).

El concepto de capital musical familiar se consolida como categoría explicativa pertinente. Define el conjunto de saberes, habilidades y redes sociales derivadas de la crianza en un hogar donde la música tiene presencia estructural. Este capital, similar en su lógica de acumulación y transmisión al capital cultural bourdeano, permite comprender las ventajas comparativas de los niños que crecen en entornos musicales frente a aquellos que no. Los hallazgos son consistentes con lo ya señalado en otros trabajos (Drovenik-Adamec & Kovačič, 2022; Dyndahl, 2021; Moore, 2021), al tiempo que ofrecen un aporte complementario, a saber, que el capital musical familiar opera como mediador entre

las disposiciones individuales y las oportunidades institucionales, mientras que el nivel socioeconómico actúa como variable compensatoria.

En convergencia con hallazgos de otras investigaciones (Davidson et al., 1998; Sciurano, 2020; 2023; Sloboda & Howe, 1999, Wagner, 2015), los resultados confirman la centralidad del maestro desde las primeras instancias de formación. Cabe destacar que la alta valoración profesional hacia estos suele ser compartida por los niños y sus padres que, como se ha visto, se expresa de distintas formas: explícitamente por los propios protagonistas, en la exclusividad de los vínculos maestro-discípulo, en la estabilidad de estos vínculos en el tiempo o en los esfuerzos materiales y afectivos que emprende la familia (por ejemplo, migrar para que el niño pueda formarse con un maestro en particular). Esto contrasta con los patrones de atribución autocomplacientes señalados en otros estudios (Evans et al., 2000; Pereira-Fradin & Dubois, 2007).

Como hallazgo particular respecto a la población estudiada, los resultados indican que el vínculo maestro-discípulo, cuando el primero vive al momento de la consagración del segundo, se ajusta al modelo de acoplamiento de Wagner (2022): los maestros de élite eligen acompañar a novatos que consideran competentes y establecen una relación en tres etapas—vínculo inicial, colaboración activa y colaboración pasiva—. En este punto, cabe destacar que no siempre la valoración técnica y la de atributos personales coinciden: como se ha visto en los casos de Argerich y Lang Lang, la valoración de atributos personales del maestro puede ser baja sin que ello implique descrédito técnico-profesional. Esto podría deberse a la aplicación de estrategias pedagógicas coercitivas.

Aunque se reconoce la necesidad de un apoyo y tutoría socioemocional activa y competente en la formación musical (Manturzewska, 1992), los resultados muestran que esta condición no siempre se cumple.

Las expectativas sobre la carrera de hijos y discípulos suelen ser muy altas, y los medios para alcanzar el logro musical, con

frecuencia coercitivos. Este fenómeno, naturalizado por muchos músicos, afecta las trayectorias de niños con aspiraciones solistas desde el romanticismo temprano (Wagner, 2015), incluso antes de la consolidación de la figura del concertista (Elias, 1991). Se configura así una paradoja observada en numerosos casos del corpus: los mismos protagonistas que reconocen —y a veces critican— la violencia de ciertas prácticas formativas, la consideran también condición necesaria para alcanzar la excelencia técnica y la consagración musical.

Preocupa que estas estrategias sigan vigentes en la actualidad (Scieurano, 2023). Se coincide aquí con el llamado de atención sobre la falta de estudios que aborden la educación de músicos jóvenes dotados desde un enfoque de cuidados (López-Íñiguez & McPherson, 2023). En esta línea, los resultados expuestos ponen en relieve la necesidad de promover prácticas empáticas en los espacios públicos y domésticos que rodean a los niños músicos.

5. Conclusiones

Este estudio confirma la relevancia de los entornos primarios de socialización y enculturación en el desarrollo del talento musical de los concertistas de piano. Los resultados evidencian que la interacción entre factores individuales, familiares y pedagógicos es decisiva en su formación, y respaldan investigaciones previas sobre la influencia parental y del maestro en el logro musical. Se reafirma que la infancia constituye una etapa central para identificar y estimular las competencias musicales —capacidades, aptitudes y habilidades—, en la que las dinámicas familiares suelen reorganizarse para priorizar la educación musical del niño. En este marco, el concepto de capital musical familiar se consolida como una herramienta analítica pertinente para comprender el fenómeno.

Ahora bien, el estudio se basa en documentos que refieren a una población homogénea en términos de logro musical, lo que excluye otras trayectorias posibles en el desarrollo de competencias musicales. Al utilizar fuentes secundarias de diversa

naturaleza, no siempre es posible comparar con precisión las implicancias de los procesos formativos. Teniendo esto en cuenta, futuras investigaciones podrían ampliar el perfil de la población analizada e incluir músicos nacidos en años recientes. También convendría recurrir a datos primarios que faciliten comparaciones sistemáticas e integren el capital musical familiar como variable analítica. En la misma dirección, estudios prospectivos permitirían explorar el impacto de nuevas pedagogías y tecnologías en la formación de intérpretes profesionales.

Otra limitación asociada a la composición de la muestra es la escasa presencia de testimonios y experiencias de concertistas mujeres. Aunque esta población fue sobrerrepresentada en la selección de materiales, futuras investigaciones deberían profundizar en los procesos de formación temprana de las músicas. Ello permitiría analizar con mayor precisión y desde una perspectiva comparada las diferencias en las expectativas parentales y en el vínculo con el maestro según el género.

Finalmente, los resultados de este y otros estudios recientes sugieren la necesidad de investigar la relación entre el desarrollo de competencias musicales y el bienestar psicoemocional, incorporando un enfoque de cuidados; así como de evaluar la eficacia de modelos de enseñanza que no se basen exclusivamente en el apoyo parental.

Referencias

BARENBOIM, D. **Mi vida en la música**. 1. Ed. Madrid: La Esfera de los Libros, 2002. 343 p.

BELLAMY, O. **Martha Argerich**. 3. Ed. Buenos Aires: Grupo Ilhsa S.A., 2011. 237 p.

COVARRUBIAS-PIZARRO, P. Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. **IE Revista de investigación educativa de la REDIECH**, 9(17), 53-67, 2018.

DAVIDSON, J.; BORTHWICK, S. Family Dynamics and Family Scripts: A Case Study of Musical Development. **Psychology of Music**, 30(1), 121-136, 2002. <https://doi.org/10.1177/0305735602301009>

DAVIDSON, J.; MOORE, D.; SLOBODA, J.; HOWE, M. Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. **Journal of Research in Music Education**, 46(1), 141-160, 1998. <https://doi.org/10.2307/3345766>

DROVENIK ADAMEC, T.; KOVAČIČ, B. Characteristics of an outstanding musical talento: A case study. **Revija za elementarno izobraževanje/Journal of Elementary Education**, v. 15, n. 4, p. 533-553, Dec. 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.18690/rei.15.4.533-553.2022>

DYND AHL, P. Music education as qualification, socialization, and subjectification? **The Routledge handbook to sociology of music education**, 169-183, 2021.

ELIAS, N. **Mozart. Sociología de un genio**. 2. Ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991. 208 p.

EUROARTSCHANNEL. **Martha Argerich's intimate portrait: Bloody Daughter** - Film by Stéphanie Argerich [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WV2jPWYQOqE> (2020, 21 mayo).

EVANS, R.; BICKEL, R.; PENDARVIS, E. Musical Talent: Innate or Acquired? Perceptions of Students, Parents, and Teachers. **Gifted Child Quarterly**, 44(2), 80-90, 2000. <https://doi.org/10.1177/001698620004400202>

GACHOT, G. (Director). **Martha Argerich: Evening Talks: Encounter with a pianist of genius** [Vídeo]. medici.tv, 2022. Recuperado 25 de noviembre de 2022, de <https://www.medici.tv/en/documentaries/martha-argerich-evening-talks>

GROZNI, N. **Jóvenes talentos**. 1. Ed. Barcelona: Libros del Asteroide, 2012. 352 p.

GUERRIERO, L. **Opus Gelber: Retrato de un pianista**. 1. Ed. Buenos Aires: Anagrama, 2019. 336 p.

HALLAM, S. 21st century conceptions of musical ability. **Psychology of Music**, 38(3), 308-330, 2010. <https://doi.org/10.1177/0305735609351922>

HALLAM, S.; PRINCE, V. Conceptions of Musical Ability. **Research Studies in Music Education**, 20(1), 2-22, 2003. <https://doi.org/10.1177/1321103X030200010101>

HOROWITZ, J. **Conversations with Arrau**. 2. Ed. Nueva York: Limelight Editions, 1982. 333 p.

HOWE, M.; DAVIDSON, J.; MOORE, D; SLOBODA, J. Are There Early Childhood Signs of Musical Ability? **Psychology of Music**, 23(2), 162-176, 1995. <https://doi.org/10.1177/0305735695232004>

JAAP, A.; PATRICK, F. Teachers' concepts of musical talent and nurturing musical ability: music learning as exclusive or as opportunity for all? **Music Education Research**, 17(3), 262-277, 2014. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.950559>

KOGA, F.; RANGNI, R. Síntesis sobre el talento musical: revisión integradora con metaanálisis y discusiones complementarias. **ARJ – Revista de Investigación en Arte**, 10 (2), 2023. <https://doi.org/10.36025/arj.v10i2.27524>

LIVING THE CLASSICAL LIFE. "I didn't allow Lang Lang or Yuja Wang to compete." - Gary Graffman [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vWf4rNcxfl> 2018, 8 mayo.

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, G.; MCPHERSON, G. Caring approaches to young, gifted music learners' education: a PRISMA scoping review.

Frontiers in Psychology, v. 14, art. 1167292, July 2023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1167292>

LUONG, V.; MYERS, T. Reframing Musical Genius. **Theory and Practice**. Vol. 46, pp. 83-96, 2021.

MACIAN-GONZALEZ, R.; TEJADA GIMENEZ, J. Influencia de la secuenciación de contenidos y el apoyo parental en la motivación de estudiantes de violín en edad preescolar. **REDIE**, Ensenada, v.22, e07, 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e07.2257>.

MANTURZEWSKA, M. Identification and promotion of musical talent. **European Journal of High Ability**, 3(1), 15-27, 1992. <https://doi.org/10.1080/0937445920030102>

MCPHERSON, G. The role of parents in children's musical development. **Psychology of Music**, 37(1), 91-110, 2009. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>

MCPHERSON, Gary E. (Ed.). **The Oxford Handbook of Music Performance: Development and Learning, Proficiencies, Performance Practices, and Psychology**. v. 1. 1. Ed. New York: Oxford University Press, 2021. 736 p. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190056285.001.0001>

MOORE, G. Fish out of water? Musical backgrounds, cultural capital, and social class in higher music education. In **The Routledge handbook to sociology of music education** (pp. 184-195). Nueva York: Routledge, 2021.

MOSING, M. A., VERWEIJ, K; HAMBRICK, D.; PEDERSEN, N.; ULLÉN, F. Testing the deliberate practice theory: Does practice reduce the heritability of musical expertise? **Journal of Intelligence**, v. 12, n. 9, p. 87, Sep. 2024. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12090087>

OPEN LIBRARY. **Imagine... Do or Die: Lang Lang's Story** (Winter 2012). BBC, 2013. [Vídeo]. YouTube. Recuperado 20 de noviembre de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=6khZk6LCDUw>

PEREIRA-FRADIN, M.; DUBOIS, A. Environmental effects on musical talent development. **Gifted and Talented International**, 22(2), 105-117, 2007. <https://doi.org/10.1080/15332276.2007.11673501>

PÉREZ-CÍES, E. Ser genio o ser mujer. Una mirada desde la antropología. **AV NOTAS revista de investigación musical**, 0(10), 35-54, 2021. Recuperado de <http://publicaciones.csmjaen.es/index.php/pruebas/article/view/313/224>

RADOCY, R.; BOYLE, J. **Psychological foundations of musical behavior**. 4. Ed. Portland: Charles C. Thomas, 1997. 449 p.

RATTALINO, P. **Vladimir Horowitz**. 1. Ed. Madrid: Editorial Nortedur, 2005. 192 p.

RUBINSTEIN, A. **My Many Years**. 1. Ed. Nueva York: Random House Inc., 1980. 644 p.

SAHUQUILLO-MATEO, P.; RAMOS-SANTANA, G.; PÉREZ-CARBONELL, A.; CAMINO DE SALINAS, A. Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las Altas capacidades. **Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado**, 20(2), 200-217, 2016 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10415>

SCALISI, C. **Martha Argerich, Daniel Barenboim, Bruno Gelber en la edad de las promesas: La infancia de tres prodigios en los años de oro de la Buenos Aires musical**. 1. Ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2014. 256 p.

SCIURANO, G. Petrov, el concertista del siglo XX: La biografía conjetural de un pianista arquetípico. **Ensamblés en Sociedad Política y Cultura**, N° 13, 152-173, 2020. <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/201>

SCIURANO, G. Calibrando el foco: lógicas de consagración pianística desde las trayectorias de astros latinoamericanos del siglo XX. **ESCENA. Revista de las artes**, vol. 82 246 – 27, 2023. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/view/53544/54135>

SLOBODA, J.; HOWE, M. Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study. **Psychology of Music**, 19(1), 3-21, 1991. <https://doi.org/10.1177/0305735691191001>

SLOBODA, J.; HOWE, M. Transitions in the Early Musical Careers of Able Young Musicians: Choosing Instruments and Teachers. **Journal of Research in Music Education**, 40(4), 283-294, 1992. <https://doi.org/10.2307/3345836>

SLOBODA, J.; HOWE, M. Musical Talent and Individual Differences in Musical Achievement: A Reply to Gagne (1999). **Psychology of Music**, 27(1), 52-54, 1999. <https://doi.org/10.1177/0305735699271005>

TIGHT, M. Documentary research in social sciences. **SAGE Publications Ltd**, 2019. <https://doi.org/10.4135/9781529716559>

VAISMORADI M.; TURUNEN H.; BONDAS T. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. **Nurs Health Science**;15(3):398-405, 2013. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>

WAGNER, I. **Producing excellence: The making of virtuosos**. 1. Ed. Nueva Jersey: Rutgers University Press, 2015. 336 p.

WAGNER, I. Career Coupling: Career Making in the Elite World of Musicians and Scientists. **Qualitative Sociology Review**, 2(3), 79–98, 2022. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.2.3.06>

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicación en el Portal de Periódicos UFG. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente la opinión de los editores o de la universidad.