



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Natalia Outón Gestido

**La búsqueda de la expresividad en el piano:
estrategias para estimular la musicalidad**

Enero de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Natalia Outón Gestido

**La búsqueda de la expresividad en el piano:
estrategias para estimular la musicalidad**

Memoria de Prácticas
Máster en Enseñanza de Música

Trabajo efectuado sobre la orientación de
Profesor Doctor Luís Pipa

Enero de 2017

DECLARACIÓN

Nombre: Natalia Outón Gestido

Dirección electrónica: nati_mephlove@hotmail.com

Título de la Memoria: “La búsqueda de la expresividad en el piano: estrategias para estimular la musicalidad”

Supervisor: Profesor Doctor Luís Pipa

Designación del Máster: Máster en Enseñanza de Música

Año de conclusión: 2017

QUEDA AUTORIZADA LA REPRODUCCIÓN INTEGRAL DE ESTA MEMORIA SÓLO PARA EFECTOS DE INVESTIGACIÓN, MEDIANTE LA DECLARACIÓN ESCRITA DE LA INTERESADA, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidad del Minho, _____ / _____ / 2017.

(Natalia Outón Gestido)

Agradecimientos:

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo y ayuda irremplazable de una serie de personas que hicieron que este proyecto fuera posible.

A mi orientador, el Profesor Luís Pipa, por la confianza que depositó en mi trabajo y en mis capacidades, por sus valiosos consejos y orientación. Siempre será un referente a nivel pedagógico y humano.

Al Conservatorio Calouste Gulbenkian de Braga por la hospitalidad mostrada en todo momento y por permitir el uso de sus instalaciones para el estudio y realización del proyecto, y al profesor cooperante José Augusto Reis, por su disposición para colaborar y ayudar en todo el proceso pedagógico.

A todos los alumnos envueltos en este trabajo, por las ganas y el interés mostrados y porque sin ellos este proyecto no podría llevarse a cabo.

A mi familia, y en especial a mi abuela, mi madre y mi hermana, por ser para mí un ejemplo de fortaleza y superación.

A todos mis amigos, en especial a Jorge, Iria, Adriana, Carmen, Elena por esos momentos de gran apoyo, cariño y motivación.

A todos mis compañeros y profesores del Máster de Enseñanza de Música de la Universidad del Minho, por todo lo que me han enseñado, por las amistades nacidas de este aprendizaje y por el precioso recuerdo y la experiencia inolvidable que siempre llevaré conmigo.

Gracias a todos.

Resumen

La expresividad se considera un elemento primordial en la música que está siendo objeto de estudio en las últimas décadas. Sin embargo las investigaciones en este campo no son muy numerosas, sobre todo en lo concerniente a su aplicación práctica y a los factores asociados a su aprendizaje.

En múltiples ocasiones, el trabajo desarrollado en las clases de piano se concentra mayoritariamente en la técnica, muchas veces reduciendo este concepto al estudio mecánico de las obras. Analizar los estudios relacionados con la expresividad y conocer los rudimentos que permiten mejorar las destrezas expresivas puede ayudar a que los alumnos y los profesores valoren más este aspecto y puedan utilizarlo como herramienta que complemente la formación de los estudiantes y como instrumento motivador.

La presente memoria de prácticas, incluida en el Máster en Enseñanza de Música de la Universidad del Minho, describe las prácticas pedagógicas realizadas en el Conservatorio de Música Calouste Gulbenkian de Braga con dos alumnas de la disciplina de piano de los niveles elemental y básico. El propósito de este proyecto fue introducir, durante la fase de intervención, los elementos de la expresividad de un modo consciente y como un elemento fundamental y su objetivo principal fue desarrollar y aplicar una serie de estrategias que ayudaran a los alumnos a ser más expresivos en sus interpretaciones musicales. Las estrategias utilizadas se basaron en los fundamentos presentes en la literatura consultada, entre las que se incluyen la metáfora e imaginación, el lenguaje enfocado a las propiedades del sonido, el modelado, el enfoque del alumno hacia sus propias emociones o el movimiento expresivo de la ejecución musical.

Los instrumentos para la recogida de datos consistieron en dos entrevistas, pre y pos intervención y el diario de clases. Los resultados fueron bastante alentadores ya que revelaron una clara mejoría en el aspecto expresivo durante las audiciones finales, así como una evolución positiva en el trabajo de la expresividad durante las clases y un aumento de la motivación por parte de las alumnas.

Palabras clave: Expresión musical, Música, Piano, Estrategias, Enseñanza-Aprendizaje.

Abstract

Expressiveness is considered an essential element in music that is being under study in the last decades. However, research in this field is limited with regards to its practical applications and the factors associated with its learning.

On many occasions, the work carried out in piano lessons focuses mainly on technique and the mechanical study of the repertoire. Implementing this practise with studies related to expressiveness and getting to know the basics that help to improve expressive skills can help teachers and students become more aware of its value and use it as an inspiring tool to complement their development.

The present practise, included in the Master of Music Education at the Minho University, report describes pedagogical practises carried through at the Calouste Gulbenkian Music Conservatory in Braga by two piano students from basic and elementary grades. The purpose of this project was to introduce the concept of expressiveness in a conscious way and as a fundamental element; implementing strategies that help studies achieve more compelling interpretations.

The strategies used were present in the literature consulted, including metaphors and imagery, language focused on the properties of sound, modeling, self-acknowledging emotions and feelings or the improvement of the performance musical execution.

The instruments for data collection consisted of two interviews, pre and post intervention and a class diary. The results were positive since they revealed a clear improvement in the performance skills during the final auditions and a positive development in the expressiveness during lessons as well as an increasement of the student´s overall motivation.

Keywords: Musical expression, Emotions, Music, Strategies, Piano, Teaching and learning skills

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Caracterización del contexto de intervención.....	5
1.1 Caracterización de la institución.....	5
1.2 Encuadramiento del contexto de la PES.....	7
1.3 Caracterización de los intervinientes.....	8
1.3.1 Aulas de música en conjunto. Modalidad: Piano a 4 manos.....	8
1.3.2 Aulas de piano individuales.....	10
Alumna A.....	10
Alumna B.....	11
Alumno C.....	13
2. Encuadramiento teórico de la intervención pedagógica.....	14
2.1 La expresión musical a través de la historia.....	15
2.2 La expresión y la expresividad: Definición.....	27
2.3 Investigaciones sobre expresividad.....	34
3. Plan general de la intervención pedagógica.....	38
3.1 Problemática.....	38
3.2 Objetivos del plan de intervención.....	40
3.3 Metodología.....	41
3.4 Selección de los intervinientes.....	43
3.4.1 Selección de las obras.....	44
3.5 Estrategias de expresividad musical aplicadas en la intervención pedagógica.....	46
3.5.1 Uso de metáforas o imágenes.....	47

3.5.2	Dar instrucciones musicales y comentarios a modificar aspectos del sonido de cara a mejorar la expresividad.....	49
3.5.3	Modelamiento musical.....	50
3.5.4	Enfocar al alumno en sus propias emociones.....	51
3.5.5	El gesto expresivo en la ejecución musical.....	52
3.6	Instrumentos de recogida de datos.....	53
4.	Presentación y análisis de los resultados.....	54
4.1	Entrevistas.....	54
4.1.1	Entrevista inicial.....	54
4.1.2	Entrevista final.....	56
4.2	Intervención de las aulas.....	58
4.2.1	Alumna A.....	58
4.2.2	Alumna B.....	62
5.	Conclusión.....	66
6.	Bibliografía.....	70
7.	Anexos.....	79

Introducción

La presente Memoria de Prácticas pretende describir la práctica pedagógica desarrollada durante el año lectivo 2015/2016, en el ámbito del proyecto de intervención y realizado en el Conservatorio de Música Calouste Gulbenkian de Braga con alumnos de piano de los niveles básico y elemental. El proyecto ha sido coordinado por el profesor de piano del CMCG José Augusto Reis y supervisado por el profesor de la Universidade do Minho el Doctor Luís Pipa.

La importancia del desarrollo de la musicalidad en los alumnos de piano, ayuda a evitar manifestaciones de indiferencia, desidia o pasividad ante el estudio de la música (Otero, 2007, p. 99). El profesor de piano tiene, por tanto, la tarea de llegar al corazón de los niños y niñas, y desarrollar en ellos el gusto y amor por la música mediante estrategias que los motiven. Según Violeta Hemsy de Gainza, “(...) no existe más que una meta en la educación musical y es conseguir que el niño comprenda y ame la música”¹. Por lo tanto, además de la formación técnica y teórica, el trabajo sobre la musicalidad es algo que debemos considerar inherente a la formación musical.

A la música se le han atribuido, en casi todas las sociedades y culturas desde la antigüedad, diversas cualidades por su capacidad de expresar emociones, impresiones o estados de ánimo, y su valor le viene dado por la importancia en el desarrollo de la sensibilidad. De la misma forma en el que las personas consiguen expresar emociones, impresiones... a través de su propio lenguaje, la música, del mismo modo y como lenguaje que es, también necesita una serie de mecanismos para hacerlo. En este sentido, al expresarse musicalmente, el individuo pone en juego sus emociones e ideas tomando los recursos de un lenguaje artístico sensible a sus necesidades expresivas (Akoschky, 1997).

La expresividad es frecuentemente vista como una habilidad instintiva, consecuencia del contacto cultural del individuo con la música o relacionada directamente con sus emociones (Sloboda & Davidson, 2003; Lindström et al, 2003; Campbell, 2001). Hay autores que consideran que la expresividad está muy relacionada con la técnica y ésta juega un papel muy importante a la hora de interpretar musicalmente una obra (Higuchi et al, 2012). Existen otras

¹ Consultado en: <http://www.violetadegainza.com.ar/2005/06/la-iniciacion-musical-del-nino/>

opiniones que consideran que la sensibilidad musical es una característica de la mente entrenada, sumamente intuitiva, pero también una destreza que puede ser adquirida con el aprendizaje (Rodríguez, 1997; Marcus, 2012; Campbell, 2001).

La idea de este proyecto surge a través de la observación de las aulas. La concepción de las clases se organizaba dando un especial énfasis a los aspectos más “académicos”, es decir, estaban centradas mayoritariamente en el trabajo de la armonía, técnica y la acumulación de conocimientos, mientras que las cuestiones ligadas a la musicalidad, la comunicación de emociones o la creación de una sensibilización hacia la música se encontraban menos presentes.

La expresividad es un elemento primordial en la música que debe formar parte de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música (Bonastre & Muñoz, 2013; Varkoy, 2009). Pero en muchas ocasiones, el trabajo sobre la musicalidad no siempre forma parte de las aulas de piano. Bonastre y Nuevo, consideran que “la capacidad de comunicar emociones en la interpretación musical es algo que se da erróneamente por supuesto y no se trabaja de manera explícita” (Bonastre & Nuevo, 2008, p. 433). También es muy frecuente que los docentes que han recibido una formación tradicional y no han renovado su enfoque pedagógico, sean resistentes al cambio y practiquen un tipo de enseñanza mecánica y reproductiva, herencia de la pedagogía del s. XIX, conservando unas estructuras obsoletas centradas en el trabajo sobre el mecanismo (Ponce, 2012, p.30). Una interpretación con mayor implicación emocional ayudaría a que el alumno disfrute más de su ejecución, tenga mayor seguridad a la hora de interpretar y se sienta más motivado (Bonastre & Muñoz, 2013, p.40).

A pesar de que se ha producido un cambio en la pedagogía desde el s. XX, adoptando un tipo de enseñanza con un enfoque más constructivista, (Bautista, Pérez & Pozo, 2011; Bautista, Pérez, Pozo & Brizuela, 2012) que se preocupa, en el contexto pianístico, por no disociar la música de la técnica, de desarrollar prácticas pedagógicas que acercan al niño a este tipo de trabajo desde una forma embrionaria, “intentando que el primer sonido realizado por el niño sea musical” (Neuhaus, 1985 ; Nielson, 2010); no existe en los currículos ni se ve reflejada en la legislación portuguesa este tipo de cuestiones. De hecho no se encuentran ejemplos que muestren alguna opinión acerca de la musicalidad y mucho menos algún tipo de análisis que estudie el tratamiento de la legislación de un elemento tan específico como la expresividad.

Graça Mota (Mota, 2014), hace una revisión de la legislación portuguesa y del Sistema Educativo en referencia a la Educación Musical, corroborando la ausencia de planos de estudio y de currículo en las leyes sobre música y reivindicando que las reformas producidas desde 1930 en las políticas educativas deberían volver a ser evaluadas en aspectos como:

“1. La relación entre metas, metodologías y resultados atendiendo a la discusión acerca de la relevancia del proceso versus producto; 2. Las formas como los profesores de música enfrentan la tensión entre los estilos musicales establecidos y emergentes en la perspectiva de lo que se puede en vez de lo que debería ser enseñado; 3. La relación entre metodologías de enseñanza y los diferentes contextos sociales y culturales en los que tienen lugar²” (Mota, 2014, p.49).

En la legislación portuguesa, y más concretamente en las leyes sobre educación artística y musical, no existe ningún enunciado que se refiera directamente a la cuestión de la expresividad; aunque, de forma sutil, se perfilan ciertas manifestaciones que reflejan una valoración e interés hacia las cuestiones expresivas, ligadas a la estética y a la educación de la sensibilidad.

- Lei nº 46/86, de 14 de outubro (LBSE) (artículo 7º, línea c). Referente a la educación musical en la enseñanza básica: “*Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios*”.
- Decreto-Lei nº 334/90, de 2 de novembro. El preámbulo muestra una valoración e interés hacia las cuestiones expresivas, ligadas a la estética y a la educación de la sensibilidad, considerando este tipo de enseñanza como formadora del ser humano: “*O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada*

² Citado del original: “A relação entre metas, metodologias e resultados com uma atenção particular à discussão acerca da relevância do processo versus produto; 2. Os modos como os professores de música enfrentam a tensão entre estilos musicais estabelecidos e emergentes na perspectiva do que pode em vez do que deveria ser ensinado; 3. A relação entre metodologias de ensino e os diferentes contextos sociais e culturais em que têm lugar”.

prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano”.

Durante la fase de observación de las clases de piano, se verificó que los alumnos tenían dificultades para implicarse emocionalmente en la interpretación de una pieza y muchas veces se encontraban desmotivados. Con este trabajo se pretendió hacer más completa la formación musical de los alumnos al introducir conceptos de musicalidad y expresión en sus clases, acercando a los alumnos a la obra musical como un espejo de emociones.

De este modo, se consideró que el trabajo sobre la musicalidad era pertinente y se decidió incluir estos aspectos frecuentemente desvalorizados. Así, se establecieron un conjunto de estrategias, fundamentadas en la literatura existente con la intención de evaluar su repercusión en el desarrollo de la capacidad musical de los alumnos participantes.

Por problemas logísticos, el proyecto no pudo aplicarse con la misma implicación en todos los alumnos observados, por lo que el estudio se realizó con dos de ellos, del tercer año del nivel elemental y segundo grado del nivel básico (6º año) respectivamente. Las obras trabajadas fueron escogidas por el profesor cooperante dentro del programa marcado para cada periodo escolar (2º y 3º trimestres).

Dado el tiempo reducido de las aulas, la selección de obras de diferentes estilos a trabajar en cada período, las particularidades del profesor tutor y el tipo de estrategias a utilizar en la naturaleza de cada alumno, es importante subrayar que este estudio de caso presenta algunas limitaciones.

La presente Memoria de Prácticas se encuentra dividida en cuatro partes. En el primer capítulo se ha elaborado un encuadramiento del contexto de intervención así como una descripción de los alumnos observados e intervenidos. El capítulo dos está dedicado a la presentación de los fundamentos teóricos y este a su vez se subdivide en apartados en los que se presenta el concepto de expresión musical a lo largo de la historia; se expone y desarrolla el concepto de expresividad y su relación con la comunicación de emociones y por último las investigaciones relativas al estudio de la expresividad. En el tercer capítulo se describen los instrumentos de recogida de datos junto con la metodología de investigación utilizada y las estrategias empleadas. Por último el cuarto capítulo presenta un análisis de los datos obtenidos

a lo largo de la Práctica de Enseñanza Supervisada (PES), finalizando con las conclusiones de este estudio.

1. Caracterización del contexto de intervención

1.1 Caracterización de la institución

La práctica pedagógica descrita y presentada en este Trabajo Fin de Máster fue implementada en el Conservatorio de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Se trata de una escuela pública en el que se instruyen los niveles básico y secundario. Está especializada en la enseñanza de música y cuenta con planos curriculares propios estructurados en régimen de enseñanza integrada, en la que además los alumnos frecuentan todas las componentes del currículo en el mismo establecimiento. Ofrece a su vez la modalidad de enseñanza suplementaria en los cursos secundarios, facilitando a los alumnos la posibilidad de compaginar sus estudios musicales en el conservatorio con otra formación (Proyecto Educativo, 2014, p. 6).

Esta institución fue inaugurada en el año 1961 por Doña María Adelina Caravana, quien fue además su directora pedagógica, funcionando como una institución de tipo asociativo y de carácter particular. En este contexto se beneficia del apoyo económico recibido de las matrículas de los alumnos, cuotas de socios ordinarios y protectores y otras entidades, en especial la Fundación Calouste Gulbenkian, que dispensa una importante ayuda dotando al conservatorio de instrumentos y colabora en su manutención (Proyecto Educativo, 2014, p. 3-4).

El conservatorio despierta mucho interés y recibe numerosas demandas por el buen trabajo realizado en el campo musical y en el año 1971 se traslada a otro establecimiento y crea un plano curricular propio. En ese mismo año la Fundación pone a disposición del Ministerio de Educación Nacional las nuevas instalaciones y este toma la determinación de convertirla en Escuela Piloto, aplicando cambios educativos durante el año lectivo 1971/1972 como la inclusión de una sección de música con cursos complementares y un curso superior de piano. Luego de ser evaluada se aplica el nuevo plan en el establecimiento educativo y la dirección se hace dependiente de la rectoría del Liceo D. María II abandonando el régimen particular y convirtiéndose en lo que es hoy, un centro de enseñanza oficial y gratuito (Proyecto Educativo, 2014, p. 4).

Esta experiencia pionera se ve necesitada de más autonomía para poder gestionarse y una década más tarde, en 1982, se independiza de la administración del Liceo y crea una nueva dirección en el régimen de Comisión Instaladora. El Ministerio de Educación designa a esta Escuela de Música³ con el nombre de Calouste Gulbenkian y se define como “*un establecimiento especializado en la enseñanza de música y otras disciplinas afines, educando además, en régimen integrado los niveles primaria, preparatorio y secundaria*”⁴ (Proyecto Educativo, 2014, p. 4)

El conservatorio aún presenciaría durante años una serie de alteraciones estructurales que garantizaran la estabilidad de su proyecto educativo, reforzando siempre la componente artística. En 2011, se busca armonizar los planos de estudio de los cursos de nivel básico, en conformidad con la Portaria n° 691/2009, del 25 de junio alterada por la Portaria n° 267/2011, del 15 de septiembre, valorizando la especificidad curricular de la enseñanza artística especializada asegurando una carga horario equilibrada en la que predominase la componente artística. Es en este año cuando el Ministerio de Educación define la nueva identidad del centro pasando a llamarse: Escuela Artística del Conservatorio Calouste Gulbenkian.

Para la admisión de alumnos en la escuela se realizan pruebas específicas, objeto de reglamentos propios. Estas se basan en la valoración de aptitudes y conocimientos musicales de los candidatos mediante exámenes elaborados por la dirección del conservatorio. Para acceder al primer curso de enseñanza básica son necesarias pruebas que revelen las aptitudes musicales y en el caso de acceder a otro curso diferente a este, se evaluarán los conocimientos musicales y el nivel de ejecución instrumental. Un dato relevante es todos los años el número de demandantes es muy superior a la oferta presentada, especialmente para al acceso a los cursos 1° y 5° y son tres centenas de candidatos que la escuela debe excluir a través de sus pruebas de acceso.

El reconocimiento y elevada calidad del Conservatorio de Música Calouste Gulbenkian de Braga queda expresada en el relato elaborado por el equipo de evaluación externa del Ministerio de Educación, en abril de 2014. La evaluación muestra unos resultados de *Muy Bueno* en todos los parámetros analizados. Destacan los buenos resultados escolares de los alumnos (por encima de la media nacional) y en el ámbito de la formación vocacional, la participación activa

³ Decreto Lei n°. 114/82, de 2 de abril.

⁴ Citación original: “Um estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando ainda, em regime integrado, os ensinos primário, preparatório e secundário”(Proyecto Educativo, 2014, p.4).

de los alumnos en conciertos solidarios y pedagógicos por diferentes espacios públicos. Es también realizada la preocupación en estimular y reconocer el esfuerzo de los alumnos mediante la entrega de un conjunto de premios de mérito, como el *Premio Conservatorio*, de *Excelencia Académica*, de *Ciudadanía*, de *Mérito Suplementario* o *Mejor Alumno Finalista*. Además la escuela contribuye a la comunidad local mediante la creación de dinámicas culturales que promueven la formación de público y la divulgación de la música erudita.

1.2 Encuadramiento del contexto de la PES:

Durante el periodo de prácticas en el Conservatorio Calouste Gulbenkian de Braga, asistí a las aulas de piano y música de cámara impartidas por el profesor cooperante José Augusto Reis. Los alumnos integrantes del proyecto fueron seleccionados por el profesor atendiendo a la disponibilidad horaria y también al interés por escoger a alumnos de diferentes niveles de enseñanza para que la experiencia pedagógica fuese más enriquecedora.

Los grupos pertenecientes a la enseñanza individual de piano comprendieron a tres alumnos de los niveles elemental (3º grado), básico (2º grado) y secundario (7º grado). El grupo de música de cámara estaba compuesto por dos alumnos de enseñanza secundaria de los grados 6º y 7º respectivamente.

El periodo de observación, comprendido entre los meses de octubre a diciembre de 2015, sirvió como periodo “de inspiración” para reflexionar sobre el tema del proyecto, observando las necesidades/dificultades que podían presentar los alumnos en las clases y reflexionando acerca de las estrategias que se podrían establecer, así como la búsqueda de bibliografía. Finalmente las ideas derivaron en el tema de la musicalidad, asumiendo como propósito el desarrollo de la expresividad y la comunicación de emociones durante la interpretación.

En la fase previa a la intervención se vislumbraron una serie de dificultades para la aplicación del proyecto. Estas dificultades estaban relacionadas con la escasa disponibilidad de horas para intervenir, una condición asignada por el profesor cooperante para la aplicación del proyecto y la problemática de poder afectar negativamente en el progreso académico de ciertos

alumnos. Estos contratiempos hicieron que en lo referente a la selección de alumnos se redujera el margen de acción. Se descartó por ello, el análisis de las clases de conjunto (a pesar de haber intervenido) y la reducción de alumnos en las clases de piano individual.

Para encuadrar este contexto explico brevemente la organización de la PES. En lo referente a las aulas individuales de piano, al disponer de 10 aulas para todo el curso, me vi obligada a reducir el número de alumnos con los que trabajar, ya que disponía de sólo tres aulas para cada alumno en todo el año. Si a esto añadimos el requisito del profesor cooperante se hacía imposible recabar alguna información relevante.

Este requerimiento era el siguiente: el profesor cooperante cedía una obra del programa del alumno (una por trimestre) para ser trabajada única y exclusivamente por mí sin su colaboración, es decir recaía sobre mí la responsabilidad de que el alumno aprendiera una obra nueva en un número bastante reducido de aulas, con el consecuente riesgo de que afectara a su progreso escolar. Por ello decidí seleccionar a solo dos alumnas, de enseñanza básica y elemental, pues consideré que podrían ser las menos afectadas por este hecho.

Por tanto quedó organizado que las alumnas recibieran 2 y 3 aulas respectivamente por trimestre, espaciadas en un periodo de 15 días para el estudio y progreso de la obra. Las clases de conjunto, se vieron afectadas de igual forma, recibiendo en el segundo trimestre un número de 4 aulas y en el tercer trimestre un número de 3 aulas.

La aplicación del proyecto se adaptó a estas condiciones y los resultados y conclusiones serán expuestas en el capítulo 4 de la presente Memoria de Prácticas.

1.3 Caracterización de los intervinientes.

1.3.1 Aulas de música en conjunto. Modalidad: Piano a cuatro manos.

El grupo atribuido para la disciplina de clase de conjunto fueron dos alumnos de piano del nivel secundario, los cuales denominaremos Alumno Y, del 6° grado, frecuentando el régimen integrado; y Alumno Z, del 7° grado en régimen suplementario. La formación establecida fue una clase de piano a cuatro manos, en la cual los alumnos debían preparar un programa nuevo cada trimestre.

El alumno Z, ya había cursado el año anterior la asignatura de clase de conjunto por lo que mostraba menos dificultades para responder musicalmente en las clases con respecto al alumno Y. Estas diferencias se refieren al nivel de interpretación, compenetración, escucha polifónica y coordinación, aunque a lo largo del curso fueron equilibrándose estos aspectos entre ambos, observándose una mejoría.

Durante la etapa de observación pude constatar que a la hora de trabajar el repertorio, debido al número de obras a interpretar y al reducido número de aulas, las clases estaban centradas en el aspecto más técnico y en la traducción del contenido de la partitura dejando a un lado las cuestiones expresivas que normalmente se abordaban en la última clase de cada trimestre. En palabras de Émile Dalcroze "constató que los alumnos de los conservatorios musicales carecían de fluidez y expresividad. Luchaban por tocar con corrección técnica, pero les faltaba el sentimiento de compromiso rítmico y de sensibilidad musical" (p.10).

En este caso la competencia expresiva tampoco estaba muy presente y conducía a unas interpretaciones bastante rígidas y poco musicales, razón por la cual me pareció interesante introducir la cuestión de la expresión musical para tener una visión unitaria de la interpretación pianística aunando técnica y expresividad.

Durante la etapa de intervención las aulas se vieron reducidas enormemente debido al hecho de tener que compartir las horas de clase con otro compañero de estudio y por la carga de programa pedido a los alumnos. Por esta razón decidí no incluir como parte de la memoria el estudio de la modalidad de clases de conjunto, pues los análisis recabados no me permitieron una valoración adecuada sobre el tema de mi proyecto.

1.3.2 Aulas de piano individuales.

En la fase de observación pude analizar las aulas de tres alumnos de piano, cada uno de ellos perteneciente a un nivel de enseñanza diferente. A continuación expongo brevemente las características de cada uno de ellos:

Alumna A

La alumna A inició sus estudios de piano a los cinco años, dentro del entorno familiar (su madrina le enseñó a tocar). Accede al Conservatorio Calouste Gulbenkian de Braga con la misma edad, siendo la más joven de su grupo. En el curso escolar 2015-2016 cursó tercero de grado elemental y asistió a las clases del profesor José Augusto Reis, quien lleva siendo su profesor desde los comienzos. La alumna dedica una media de treinta minutos al día al estudio personal del piano.

Se trata de una alumna que muestra mucho interés por aprender, con un alto grado de motivación y que disfruta con el aprendizaje. Demuestra ser perfeccionista a la hora de trabajar, siendo insistente en el estudio de ciertos pasajes y preocupándose por que le salgan correctamente. Es también muy curiosa, en el sentido de querer entender aquello que está tocando y lo que está escrito en la partitura. En las clases se muestra atenta, receptiva y activa. Además le gusta cantar, es despierta e imaginativa.

Haciendo referencia a la situación académica de la alumna A, ésta revela aptitudes musicales, pero grandes carencias a nivel de capacidad lectora y de escucha activa.

Durante el periodo de observación pude advertir que las clases se basaban en la ejemplificación/ejecución de las piezas por parte del profesor, con poca intervención por parte de la alumna, por lo que esta aprendía las piezas mediante reproducción, imitando y memorizando notas y ritmo. El aprendizaje reproductivo, pudo provocar la dificultad para que la alumna leyera y entendiera la partitura de forma autónoma. Esta cuestión dificultó un poco la tarea de avanzar con el proyecto al dedicar parte del tiempo a auxiliar a la alumna en cuanto al descifrado de la partitura. En cuanto a la escucha activa y la calidad de sonido emitido, no prestaba mucha atención, pues estaba preocupada en dar las notas y tocar cada vez a más

velocidad. Relativamente a la expresividad, no se realizaba un trabajo concreto sobre los elementos musicales relacionados con la expresión, sino que estaba todo más centrado en el mecanismo. Al tocar la alumna daba muestras también, de rigidez y tensión.

Debido al plano de estudios que debía cumplir, la metodología empleada y el número de piezas a estudiar, no se posibilitaba, en la mayoría de las veces, profundizar y conseguir hacer una interpretación más musical dado el poco margen de tiempo del que se disponía. La programación se centraba sobre todo en el trabajo de los estudios Op.599 de Czerny, estudios de mecanismo que trabaja aspectos más técnicos que expresivos.

Alumna B

La alumna B, con doce años de edad, cursó en el año 2015-2016, segundo grado de enseñanza básica, ingresando en el centro hace seis años y siendo alumna del profesor Jose Augusto Reis.

Es una alumna que no tiene una rutina de estudio regular. Muestra un carácter inquieto y nervioso y necesita un ritmo de clases más activo y creativo pues su nivel de concentración es muy bajo. Es una alumna a la que le gusta mucho la música y disfruta tocando piezas con las que conecta. Aquellas obras con las que no siente especial atracción hacen que la tarea de aprendizaje sea más dificultosa y cueste avanzar. Se distrae con facilidad, sobre todo en lo concerniente al trabajo técnico. Toca una gran cantidad de escalas y arpeggios, pero ninguno correctamente y da muestras de que no disfruta tocándolas cuando son siempre abordadas de la misma forma. Su modo de enfrentarlas es con hastío y totalmente descentrada, repitiendo sin cesar una misma escala/arpeggio sin mejorar nada al respecto, con una posición de dedos y manos incorrecta que añade dificultad a su correcta realización. El tiempo destinado en las clases de piano al trabajo de escalas y arpeggios superaba muchas veces al destinado a las piezas del repertorio.

A pesar de sus distracciones, se trata de una alumna con buenas aptitudes musicales y muy intuitiva, pero a la que hay que estimular constantemente, seleccionando piezas que puedan atraerla y así poder desarrollar su gusto por la música.

Al igual que la alumna A tiene graves problemas de lectura y dado el curso en el que está, esto genera más dificultades ya que las piezas comienzan a tener más complejidad. De hecho se trata de una alumna que completa la fase de lectura y construcción del repertorio en una etapa cercana a las pruebas trimestrales. Esta situación impide la madurez técnica y musical del programa de obras de forma a alcanzar un buen nivel en la interpretación de las piezas.

De una forma similar, las clases se reconducen de un modo bastante reproductivo, y teniendo en cuenta la personalidad de la alumna, esta no presta atención a lo que el profesor hace y se dispersa, pues necesita experimentar por ella misma para mantenerse atenta. El tiempo destinado en las clases para trabajar aspectos relacionados con la lectura de la partitura y el reclamo de su atención, genera que el tiempo útil se reduzca y no se trabajen aspectos musicales más pertinentes.

En el momento de tocar, la alumna se muestra nerviosa y ansiosa, suele tocar muy rápido y le cuesta bajar el tempo. Necesita más dinamismo y participar personalmente del proceso de aprendizaje, de otra forma las aulas se desarrollan con unas enormes dificultades de atención.

Durante el periodo de intervención, pude comprobar que es una alumna muy emocional, apasionada e imaginativa, que se entusiasma fácilmente al descubrir algún elemento musical nuevo o sonoridad atrayente, (por ejemplo, la sonoridad de las escalas cromáticas). Respecto al trabajo sobre musicalidad, tiene predisposición para interpretar con expresión, dado que es capaz de discernir el sonido requerido o el mensaje musical que debe transmitir y en su estudio personal consigue trabajar correctamente sobre ello. Le complace escuchar contrastes en la música y reacciona muy bien con las indicaciones dinámicas y de carácter, consiguiendo una implicación más intensa y variada al interpretar. Su nivel de satisfacción y concentración al interpretar aumentan al estar pendiente de la sonoridad y el mensaje que desea transmitir. Al trabajar sobre aspectos concretos de la expresividad, pude cerciorarme de que tiene buen oído y una capacidad de escucha activa, reaccionando positivamente en la búsqueda de un sonido de calidad y esforzándose por aportar elementos que ayuden a una mejor interpretación.

Alumno C.

El alumno C, con 16 años de edad, cursa en el año 2015- 2016, el 7º grado de enseñanza secundaria en régimen suplementario. Este alumno muestra unas aptitudes muy buenas para el piano y a pesar de tener un tiempo muy limitado para estudiar, (compagina sus estudios de conservatorio con un módulo en electricidad), consigue finalmente ejecutar el repertorio obligado de cada trimestre. El hecho de estar en régimen suplementario hace que el número de horas lectivas de piano sea inferior que en el integrado por lo que el nivel de exigencia es mayor y el tiempo de aprovechamiento de las clases muy limitado.

Es un alumno que presenta una gran voluntad para aprender música, mostrándose siempre muy atento y aplicado antes las indicaciones del profesor. A pesar de la gran carga lectiva que limita su tiempo diario para estudiar piano, suele mostrar mejorías semanalmente. No suele intervenir en las clases, ni mostrar opiniones, su posición es bastante sumisa y siempre intenta ejecutar las directrices apuntadas por el profesor.

El tiempo del aula se dedicaba sobre todo a la corrección de errores de lectura y digitaciones, así como cuestiones de armonía, tonalidad y aspectos estructurales de las piezas. El tiempo del que se disponía (45 minutos a la semana) era muy reducido para poder trabajar el extenso repertorio que debía acometer.

A pesar de estos aspectos que resultan ser obstáculos para el progreso escolar, el alumno presenta una capacidad técnica bien desarrollada, resistente, con una buena capacidad lectora, residiendo el mayor problema en la capacidad de oír el resultado musical, la calidad del sonido, las líneas melódicas, progresiones, polifonía, etc., así como también todas aquellas cuestiones ligadas a la expresividad.

El alumno C no participó en el proyecto de intervención por la preocupación de que pudiese influir negativamente en el progreso escolar del alumno. Con la intención de no perjudicar su trabajo decidí no involucrarlo en las prácticas pedagógicas.

2. Encuadramiento teórico de la intervención pedagógica.

El primer apartado de este capítulo proporciona una fundamentación sobre la concepción de la expresión y la evolución de la expresividad musical a lo largo de los periodos históricos musicales, comenzando por los pensadores de la Antigüedad hasta el s. XX. Como planteaba Joseph Joachim en su *Violinschule*:

“Con objeto de hacer justicia a la pieza que se va a interpretar, el intérprete debe familiarizarse en primer lugar con las condiciones bajo las que se originaron. Una obra de Bach o Tartini exige un estilo de interpretación diferente que otra de Mendelssohn o Spohr. El lapso de un siglo que separa a los dos primeros mencionados de los dos últimos se traduce en el desarrollo histórico de nuestro arte no sólo en una gran diferencia en relación con la forma, sino una incluso mayor en relación con la expresión musical⁵” (citado en Lawson y Stowel, 1999 p. 1).

Existe también una clara relación entre el uso de las sensaciones emocionales y los periodos estilísticos, principalmente por su uso. Foldes afirmaba que: “formando el gusto del estudiante y familiarizándolo con las reglas elementales de la estética musical, le será posible evitar la sobre- emotividad en ciertos pasajes cuya intención no es tal. Al mismo tiempo debemos proveerlo de material de estudio de la escuela romántica, donde podrá dar rienda suelta a sus emociones en pasajes sentimentales” (Foldes, 1958, p. 70).

En el segundo apartado se presentan diversas definiciones de los términos expresión y expresividad, relacionados con la interpretación musical y la comunicación de emociones. Estas definiciones han sido consultadas en diccionarios y enciclopedias especializadas en música, y también se incluyen algunas definiciones realizadas por autores destacados que ayudaron a concretizar este término tan difuso y discutido.

⁵ Citado del original: “In order to do justice to the piece which he is about to perform, the player must first acquaint himself the conditions under which it originated. For a work by Bach or Tartini demands a different style of delivery from one by Mendelsshon or Spohr. The space of a century that divides the two first mentioned from the last two means in the historical development of our art not only a great difference in regard to form, but even a greater with respect to musical expression”.

El tercer y último apartado es una breve revisión de las investigaciones acerca de la conexión entre música y emoción, así como las investigaciones recientes sobre la psicología de la música en cuanto a su capacidad expresiva.

2.1 La expresión musical a través de la historia.

La música es un tipo de expresión artística claramente vinculada a las emociones (Bonastre & Muñoz, 2013). Las primeras reflexiones sobre la música desde la Antigüedad hasta la Edad Moderna podrían resumirse en que la música está relacionada con el mundo de las emociones, y se aceptaba como un hecho el que remitiese a algo externo al sonido y que hallara su razón de ser en la referencia a realidades extramusicales (Fernández, 2008).

Existe una larga tradición en el estudio de los aspectos pedagógicos de la música respecto a la relevancia de la expresividad en intérpretes y estudiantes. Esta larga tradición incluye la experiencia de los compositores más ilustres, en sugerencias, textos literarios, consejos o intuiciones más o menos lúcidas (Bonastre, 2015). Estos textos acumulados a lo largo de la historia de la educación musical son útiles e interesantes por sí mismos, y deberían ser incluidos como parte del análisis y estudio del instrumento, pues proporcionan ideas y ejemplos de gran valor para la enseñanza-aprendizaje de la expresividad y, sobre todo, demuestran que la relación íntima entre música y expresión emocional ha sido asumida por las figuras relevantes de cada tiempo (De Benito, 2008; Bonastre, 2015).

El concepto de expresión ha ido variando con el paso del tiempo y los aspectos expresivos de la música cumplieron una función diferente dependiendo del género o del contexto musical. Por tanto, la expresividad no es un concepto inmutable, su cometido depende mucho del momento histórico al que perteneció. Al tratarse de un aspecto tan complejo y desde el punto de vista histórico, hay una gran variedad de opiniones y estudios con resultados muy diferentes (Bonastre, 2015). Los términos “correcto” o “verdadero” son muy subjetivos en el mundo de las artes y citando al historiador Vincent Scully:

“Debemos darnos cuenta de lo variada que puede ser la experimentación de las obras de arte, cuán inagotables son sus significados, y cómo pueden ser estudiadas de un sinfín de maneras diferentes. Nunca encarnan una sola verdad –algo que los seres humanos parecen

tener miedo a reconocer –, sino múltiples verdades, siempre sobrepasando las intenciones de sus creadores en profundidad, ambigüedad y variedad, cambiando con el tiempo al igual que aquellos que las perciben” (Schully, 1991, p.155).

Podemos considerar como prefacio del desarrollo del término *expresivo* a los pensadores clásicos, medievales y renacentistas pues sus ideas sobre este concepto son muy distintas a la concepción actual, sin embargo, fueron ellos quienes con sus opiniones elaboradas y su filosofía de la música dejaron huellas muy profundas en periodos históricos cercanos al nuestro (Fubini, 2005).

“Toda cultura ha encontrado una forma de expresarse musicalmente a lo largo de la historia” (Cámara, 2013, p. 1), pues la música tiene el poder para “ilustrar el sentimiento y para despertar emoción en los oyentes” (Rosen, 2012, p.18).

Antigüedad clásica.

Como indican Cook y Dibben (2010), (citados por Bonastre, 2015), buena parte del pensamiento sobre el papel de la emoción a lo largo de la historia de la música podría enmarcarse en una distinción de los griegos antiguos sobre las funciones de la misma entre *mimesis* (representación de la realidad) y *catharsis* (purificación del alma mediante una experiencia afectiva) (Bonastre, 2015, p. 58).

El poder de evocación con el que estaba dotado la música intrigaba a los músicos y pensadores griegos quienes sentían absoluta fascinación por este arte, debido al tipo de expresividad que la caracterizaba: ellos creían que poseía cualidades morales que podían afectar al carácter y al comportamiento del individuo y además revelaba un gran valor educativo. La música griega estaba basada en una serie de modos o *harmoniai* que los griegos asociaban a un temperamento particular o a un conjunto de emociones que producían un efecto específico sobre el espíritu (ya fuera positivo o negativo) (Whitfield, 2010; Grout & Palisca, 2004).

El filósofo Platón (427-347 a. C.), uno de los primeros en reflexionar sobre la música, reconocía el poder de estos modos para influir en las emociones y promover valores éticos. Explora los efectos que tienen determinados modos en la educación del carácter y rechaza de forma muy estricta aquellos *harmoniai* que perturbaban los ánimos de los ciudadanos y no eran

beneficiosas para la educación de los jóvenes, aceptando únicamente dos modos: el Dórico, capaz de evocar coraje y valentía y el Frigio, que transmitía calma y moderación (Platón, 1988; Whitfield, 2010).

La importancia del desarrollo del carácter en la sociedad griega también interesó a su discípulo Aristóteles (384-322 a. C.), quien introduce el elemento hedonista en la música: causa placer y ese es su objeto: “puesto que la música ha sido incluida en la categoría de los placeres, ya que la virtud es la regla para el gozo, el odio y el amor, es necesario aprender el recto juicio y el hábito de gozar de las costumbres convenientes y de las bellas acciones, y adquirir la capacidad de ello” (Aristóteles, Política VIII 1.340 a 14-1.340 b 19)⁶

Aristóteles aceptaba la opinión de que las armonías tenían cualidades éticas, superiores a cualquier otra forma de expresión artística y podían impulsar a la acción, inspirar a la emoción o suscitar el entusiasmo. En cuanto al uso de los modos, Aristóteles era menos restrictivo que Platón pues admitía todas las armonías, en cuanto fuesen ejecutadas en las circunstancias más oportunas:

“En las melodías existe una posibilidad natural de imitar las costumbres, debida evidentemente al hecho de que la naturaleza de las armonías es variada (...) frente a algunas nos sentimos llenos de dolor y de recogimiento, como cuando se trata de la armonía llamada mixolidia; con otras más relajadas alimentamos sentimientos voluptuosos; la armonía dórica es, en cambio, la única que inspira compostura y moderación, mientras que de la frigia se desprende el entusiasmo. Por todo lo que se ha dicho es evidente que la música puede cambiar el carácter moral del alma; y, si tiene esa capacidad está claro que en ella deben ejercitarse y educarse los jóvenes”. (*Ibidem*)

Bajo esta creencia subyace la teoría del *mimesis*: puesto que el arte es imitación y suscita sentimientos, el artista puede escoger la verdad a imitar e influir así sobre el espíritu humano (Fubini, 2008; Fubini, 2005).

Los griegos creían que las capacidades expresivas de la música también podían tener efectos terapéuticos sobre las personas. Si cada armonía provocaba en el espíritu un efecto particular, un uso adecuado de la música podía ayudar a corregir los vicios y rectificar sus malas

⁶ Extraído de Comotti, G. (1997). *La música en la cultura griega y romana. Historia de la Música, I*. Madrid: Turner, p. 85- 86.

intenciones. Este beneficio moral que deriva de la música para el hombre se realiza a través del mecanismo de *catharsis*, concepto ampliamente desarrollado por Aristóteles que explica la forma en la que la música podía actuar sobre la conducta purificando los conflictos (Davidson et al, 2003; Fubini, 2008; Fubini, 2005). De hecho, hoy en día se hace uso de la catarsis demostrando beneficios clínicos en su aplicación para la mejora del bienestar físico y psicológico a través de la musicoterapia (Tang y Vezeau, 2010, Leech-Wilkinson, 2009).

“Muchas personas están expuestas en alto grado a esta forma de emoción, y vemos a esta gente, bajo la influencia de la música sagrada, cuando emplean modos que sacuden violentamente el alma, llevados a un estado tal como si hubieran recibido un tratamiento médico y hubieran tomado una purga; la misma experiencia, pues, debe darse también en los apasionados, los tímidos y otros complejos emocionales de la gente, en el grado que corresponde a cada uno de los individuos de estas clases de gente, y todos ellos deben sentir una purificación y deben sentirse aligerados y consolados de manera agradable”⁷.

Edad Media y Renacimiento.

La dificultad de la música para imitar la realidad se había considerado una gran limitación, por lo que durante la Edad Media y el Renacimiento su función fue básicamente la de un adorno para hacer más agradables los conceptos expresados por las palabras (Bonastre, 2015).

En la Edad Media la música pasa a adquirir una relevancia casi exclusivamente religiosa que se convertiría en un poderoso instrumento al servicio de la fe, a condición de que la música estuviera organizada racionalmente y sirviera de “fiel acompañante” de los textos sagrados. Además, durante este periodo la música se configuraba como música vocal esencialmente, por lo que el contenido expresivo y emocional dependía de las palabras y su significado semántico. La música instrumental pura tenía una existencia prácticamente marginal (Fubini, 2005; Cullin, 2005).

Autores como Guido d’Arezzo (s. XI) o Juan de Afflighem (s. XII), entre otros, dejaron constancia en sus tratados que la capacidad expresiva de la música dependía y estaba dominada por la palabra. Consideraban que para que la música pudiese expresar el contenido emocional del texto debía adecuarse al carácter emocional del mismo, es decir, cuando la temática era pacífica y amable, las melodías debían ser suaves; si la temática era triste, las melodías debían

⁷ Íbidem.

ser lúgubres. Para ello debía hacerse uso de las propias características que posee la música, como el tipo de intervalos, los modos, el ritmo... que ayudaban a que el mensaje expresivo del texto se enfatizara (Cullin, 2005; Fubini, 2005).

La expresividad musical durante el Renacimiento se manifiesta en escenarios muy diferentes, pues convivieron corrientes absolutamente contrastantes en las o bien se perpetuaban las teorías medievales acerca de la relación entre música y matemáticas, manteniendo ideales más conservadores (dentro del contexto de la Europa católica) o bien se revivía el drama y estilo musical de la Antigüedad clásica, con el nacimiento de la monodia acompañada (localizada sobre todo en Florencia en el cenáculo del conde Bardi) y la idea de la música como comunicadora de emociones. En esta época comienza a producirse una escisión en la relación entre música y texto (esta circunstancia verá su apogeo durante el Romanticismo) con la instauración de la música instrumental pura como autónoma, liberándose del dominio de la palabra y con un lenguaje musical propio. Durante el Renacimiento se gesta esta idea en la cual la música tiene la capacidad de expresar emociones sin depender de un texto, aunque será un proceso lento, introducido tímidamente gracias a la convulsión de la Reforma Luterana, pero que tendrá una enorme resistencia y rechazo por parte de la iglesia católica, fuerza dominante en la gran parte de Europa. Por lo que la expresividad de la música sigue estando supeditada al poder de la palabra (Allan, 2002; Fubini, 2008; Fubini, 2005; Schrempel, 2010; Gallico, 1986).

Gioseffo Zarlino, defensor de la primacía de las palabras sobre la música, afirmaba dentro de sus *Instituciones armónicas* (1558), que la música era un “instrumento capaz de mover los afectos y se hacía imprescindible que cada palabra dotada de una determinada carga semántica, correspondiera por analogía una armonía equivalente en la música” (Fubini, 2005, p. 147). De esta forma desarrolla una “teoría semántica de la música” en la cual ciertos intervalos, armonías o cromatismos imprimen de forma natural una expresividad determinada que se relaciona con los sentimientos reflejados en el texto:

“Es necesario hacer uso de las armonías alegres y de los números veloces para las materias alegres, así como de las armonías tristes y de los números graves para las materias tristes, al objeto de que cada cosa se haga con la debida proporción. (...) Debo advertir también que, de acompañar cuando sea posible a cada palabra, donde éste exprese aspereza, dureza, crueldad, amargura y cosas parecidas, la armonía debe expresar un contenido similar, (...)

cuando alguna palabra exprese llanto, dolor, congoja, suspiros, lágrimas y cosas parecidas, la armonía debe llenarse de aflicción (...)"⁸ (Fubini, 2005, p.148).

En el tratado *Dialogo della antica musica et della moderna* (1581) del teórico y músico Vincenzo Galilei, encontramos la doctrina estética que considera a la música el lenguaje de la expresión y de la comunicación de sentimientos y pasiones y se configuraban, según los principios de la retórica, los recursos de la expresión con el pretexto de despertar determinados afectos en los oyentes (Fubini, 2008; Porto, 2013).

Un ejemplo de que la expresión emocional de la música en el Renacimiento está referida solamente a su asociación con las palabras cantadas, es decir con una realidad externa y referencial encargada de llevar la carga emocional la encontramos en un ejemplo de un madrigal renacentista *En tanto que de rosa y de azucena* compuesto por Francisco Guerrero sobre un soneto de Garcilaso, que trata sobre la melancólica fugacidad de la vida y de la grave exhortación a aprovechar las experiencias vitales y en él se describe la degradación de la hermosura. La música muestra actitudes en sintonía con las conductas que se evidencian en el texto; y desde esas actitudes cobra nuevo sentido la representación semántica contenida en la letra (Fernández, 2011; Fubini, 2005).

En el Renacimiento tardío se producen diversos acontecimientos que afectarán a la música en tanto a su expresividad como a su uso. El primero de estos fue un interesante debate relacionado con el aspecto expresivo de la música que enfrenta a la tradición polifonista basada en la razón con las novedades técnicas y expresivas del melodrama. Se trata de la polémica Artusi vs Monteverdi. El trasfondo de esta discusión se funda en la absoluta aversión por parte de Artusi a la nueva tendencia de la música para expresar los afectos, defendida por Monteverdi y seguidores, que de esta forma "asume valores subjetivos y se confía a la sensibilidad de cada cual" (Fubini, 2005, p. 158).

El segundo acontecimiento de relevancia se refiere a la reforma protestante, de la mano de Lutero el cual influirá positivamente en el establecimiento de la música instrumental como valor autónomo y con un lenguaje musical autosuficiente capaz de expresar emociones sin necesidad de recurrir a la expresión verbal. Aun así, este proceso se instaurará muy tímidamente, con grandes dificultades y una fuerte oposición por parte de la Iglesia católica, fuerza religiosa dominante en Europa (Fubini, 2005; Gallico, 1986).

⁸ G. Zarlino, *Istituzione harmoniche, op. cit.*, cap. XXXII, p. 419.

La percepción del placer de la música, aparece en las postulaciones de un filósofo del racionalismo llamado Leibniz, el cual ayudó a reconciliar las dos vertientes “separatistas” de la música: arte y ciencia. Para Leibniz la música era en primer lugar “un percibir placentero de los sonidos” (Fubini, 2005, p.167), y cuenta con una estructura matemática sólida que no difiere de modo alguno con los sentidos:

“La música se manifiesta, en amplia medida, mediante percepciones confusas y más o menos inadvertidas, que escapan a las percepciones más claras. Ciertamente, se equivocan los que piensan que el espíritu no pueda acoger nada de lo que él mismo no tenga conciencia. En realidad, el alma, aunque no note si completa un cálculo, repara, sin duda, en el efecto de ese cálculo inconsciente, bien a través de un sentimiento de placer frente a la consonancia, bien a través de un sentimiento de fastidio frente a la disonancia. El placer surge como consecuencia de muchas consonancias imperceptibles” (Fubini, 2005, p.168).

Barroco.

En los siglos XVII y XVIII dos ideas dominaron el discurso de las emociones en la música: la doctrina de los afectos (*Affectenlehre*) y la fractura entre música vocal y música instrumental (Schrempel, 2010).

La teoría de los afectos, extendida de gran manera en el melodrama barroco, se desarrolló también en el ámbito instrumental, compitiendo con el lenguaje verbal a la hora de suscitar emociones (Fubini, 2005). Los compositores del Barroco podían obtener cualquier emoción mediante el acto de invención musical. La creación de una especie de léxico musical en cuyas asociaciones afectivas se encuentran determinados acordes, intervalos, tonalidades, timbres de instrumentos o ritmos se llevarán a cabo por los músicos que intentarán transmitir estas emociones al oyente. (Davidson et al, 2003; Fubini, 2008; Fubini, 2005). Johann Sebastian Bach, por ejemplo, utiliza la retórica musical en sus corales llenando de simbolismos y metáforas la partitura y reflejando de forma figurativa el significado del texto (Corbí, 2007).

En este momento la música instrumental va a descubrir su dimensión autónoma, valiéndose de sus propios medios para poder expresarse y liberarse de la poesía. Las nuevas formas instrumentales también pueden conmover, hacer reír o llorar (Fubini, 2005).

Clasicismo.

El *Affektenlehre* alemán desapareció gradualmente durante la segunda mitad del siglo XVIII a favor de un *Empfindungsästhetik*, o estilo galante, que consistía en la libertad de significado para expresar los sentimientos subjetivos de la música. Este cambio se produjo cuando los músicos se percataron de que la música instrumental contenía un significado que podía expresar independientemente del texto (Schrempel, 2010). Diderot, intelectual de la Ilustración afrontó esta cuestión musical considerando que “la imprecisión semántica de la música instrumental es un hecho positivo, pues deja un margen mucho mayor a la imaginación y expresa mejor la vida en toda su riqueza, totalidad e indeterminación” (Fubini, 2008). La música instrumental comenzaba a ascender a la función de arte expresivo e independiente con varias posibilidades para conmover a los oyentes (Massie-Laberge, 2013). Las consecuencias de este cambio estético se concretarían completamente a principios del siglo XIX.

Las nuevas teorías, el lenguaje musical y con ello todos los signos referentes a la articulación, ritmo o dinámicas, serán los encargados de dotar a la música de una expresividad determinada. Un ejemplo de emoción muy matizada en la época es el elemento de sorpresa, utilizado por muchos compositores como recurso humorístico. Por poner un ejemplo, Haydn y su Sinfonía nº 94 en Sol Mayor “La sorpresa” hacen gala de esta expresión. Mediante el uso exagerado de contrastes dinámicos el compositor logra como fin el producir sorpresa. En el compás 17 del movimiento Andante encontramos la indicación *ff* precedidas por los pizzicati de las cuerdas en *pp*, creando un efecto de juego infantil que recuerda al payaso escondido en la caja. Es un movimiento irónico que provoca en el oyente una sonrisa de complicidad (Casablanca, 2014). Este elemento es también utilizado por Mozart o Beethoven en varias de sus obras.

Romanticismo.

El siglo XIX es el siglo de la música: músicos, poetas, literatos, hombres de cultura en general se interesan y escriben sobre ella. Durante el Romanticismo, la música se convierte en el arte genuino y privilegiado de los sentimientos (Fubini, 2008). Al liberarse de las palabras la música instrumental pura se convierte en la protagonista y se la considera el “pináculo de posibilidades expresivas, llenas de sugerencia en la imprecisión de su emoción” (Schrempel,

2010, p.11). La liberación de la música de las limitaciones de la razón, de la imagen, de todo concepto preciso, la convertían en la expresión directa de la emoción y sobre estas ideas básicas se fundamentaba la nueva “filosofía musical”. El famoso escritor E.T.A Hoffman plasmaba de esta forma sus pensamientos sobre la autonomía de la música instrumental:

“Cuando se habla de la música como de un arte autónomo, ¿no debería entenderse siempre como tal solamente la música instrumental? Efectivamente, tan sólo la música instrumental desdeña la ayuda y la intromisión de otro arte (la poesía), expresando de un modo puro y exclusivo su esencia característica. La música es la más romántica de todas las artes; es más: se podría decir que es la única verdaderamente romántica, puesto que sólo lo infinito es su objeto”

Ahora que la función representacional no es su principal objetivo, se enfatiza su carácter abstracto, convirtiéndola en la más expresiva de las artes (Schrempel, 2010; Bonastre, 2015). Este nuevo lenguaje de la música, abstracto y autónomo, como máxima expresión de los sentimientos fue muy comentado por diferentes autores de la época como Wackenroder quien expresaba que la música “pinta sentimientos humanos de manera sobrehumana (...) porque habla un lenguaje que ignoramos en nuestra vida cotidiana, que desconocemos cómo y cuándo lo hemos aprendido, que solo puede conocerse como el lenguaje de los ángeles” (Fubini, 2008, p.122).

Este cambio de paradigma implica un paso a la subjetividad, a la emoción como una experiencia privada, como emoción en sí misma. Hegel, gran filósofo de la época, admitía que el arte musical era el más expresivo, y alcanzaba a expresar todos los sentimientos particulares: “todos los matices de la alegría, la serenidad, la broma, el humor, la exaltación y el júbilo del alma, así como las gradaciones de la angustia, la aflicción, la tristeza, el lamento, la cuita, el dolor, el anhelo, etc., y finalmente el respeto, la adoración, el amor, etc.” (Hegel, 1970, citado por Cataldo, 2012, p. 597). Sin embargo la música, lejos de todo contenido, no hace sino expresarse a sí misma, prescinde de toda “objetualidad”, pues no se dirige a “estos” o “aquellos” sentimientos, sino al sentimiento en sí, a la subjetividad pura, absolutamente carente de objeto (Cataldo, 2012, p.605).

También Robert Schumann consideraba que “la música habla el lenguaje más universal, aquel por medio del cual el alma es excitada de una forma libre e indeterminada y se siente en su hábitat más idóneo”. Para Schumann el arte y la vida son principios inseparables: “el arte es

expresión, expresión de la personalidad del artista el cual vuelca sobre el arte todas sus pasiones, sentimientos y emociones". (Fubini, 2005, p. 308).

Esta concepción de la música como expresión de los sentimientos se mantendrá con distintos registros e inflexiones a lo largo de este periodo. Los compositores Schumann, Liszt, Mendelssohn y Wagner desarrollarían hasta sus últimas consecuencias las implicaciones contenidas en el concepto de arte como expresión del sentimiento (Fubini, 2005, Cataldo, 2012).

Ruptura de la estética del sentimiento. El formalismo de Hanslick.

En la segunda mitad del siglo XIX, se produce una reacción en contra del movimiento romántico representada por la figura de Eduard Hanslick y las tendencias formalistas. Influidos por Herbart y Kant se oponen a las tendencias románticas de Wagner o Liszt en contra de la idea de que la música es la representación del sentimiento. Este crítico musical e historiador fue el autor del ensayo *The Beautiful in Music* (1854) que sentó las bases de la tendencia formalista en la música influyendo enormemente en los autores del s XX (Fubini, 2005; Fubini, 2008).

Hanslick defendía que la música no expresaba emociones definidas, reivindicando que la esencia de la música respondía únicamente a factores puramente formales. Desde esta perspectiva, la música aspiraba solo a la belleza, y el efecto en las emociones era simplemente un subproducto. Esto no significaba que la música no tuviese relación con los sentimientos o que no suscitase emociones, simplemente que esos efectos eran "secundarios". Hanslick sentía que la música podía ser expresiva refiriéndose a ella mediante ciertos adjetivos como suave o divertido, pero nunca con sustantivos como amor o tristeza (Schrempel, 2010). La música podía representar la dinámica de los sentimientos, podía «reproducir el movimiento de un proceso psíquico gracias a sus diversas fases: presto, adagio, forte, piano, crescendo, decrescendo. Pero el movimiento no es más que una particularidad del sentimiento y no el sentimiento mismo» (Hanslick, *De lo bello en la música* (1854), citado por Fubini, 2005, p. 347). La música tiene una relación simbólica con los sentimientos, pero nada más (Fubini, 2005).

Siglo XX

En el siglo XX confluyen numerosas corrientes musicales y de pensamiento, pero las ideas del formalismo de Hanslick continuaban siendo una constante e influyeron en aquellos autores que ponían el acento en la forma y la estructura interna de la música (Fubini, 2005). La idea de Hanslick de que la música debe encontrar el significado en sí misma refleja la tendencia cultural del momento que privilegia a la forma sobre el contenido y sus teorías estaban en armonía con el énfasis colocado por Schenker, Schoenberg y Hindemith, en lo abstracto y en lo analítico, considerando la música desde un punto de vista únicamente estructural. Aunque estos teóricos nunca negaron la capacidad de expresión musical, sí creían que cualquier investigación musical sobre expresión debía comenzar con un entendimiento de la estructura musical, esto es, la estructura formal y los elementos musicales que conforman la totalidad (Schrempel, 2010).

La dicotomía entre análisis estructural y expresión surgió en parte por la precisión de los términos estructurales en oposición a la subjetividad e imprecisión de las descripciones afectivas. Lerdahl y Jackendoff describen el problema: “como la mayoría de los teóricos, hemos evitado el sentimiento, porque es difícil decir algo consecuente y que vaya más allá de las habituales declaraciones de que la música fuerte y rápida tiende a ser emocionante. Para acercarnos a alguna sutileza del sentimiento musical, consideramos, que se requiere una mejor comprensión de la estructura musical”⁹ (Maus, citado por Schrempel, 2010, p. 15).

Muchos teóricos opinaban que hablar de sentimientos en música era bastante embarazoso y esta actitud se mantuvo hasta la segunda mitad del siglo cuando la llamada “nueva musicología” hizo una segunda revisión del concepto de expresión desde los puntos de vista de la hermenéutica, la semiótica y la perspectiva afectiva (Schrempel, 2010).

El enfoque hermenéutico tiene su origen en el siglo XIX y consistía en la interpretación de la música en términos de estados emocionales y significado musical (Nagore, 2004). Theodor Adorno analiza la música no sólo en cuanto su contenido expresivo sino también por su significado en el contexto histórico. Por ejemplo un elemento musical considerado banal en los siglos XIX y XX podría haber sido sorprendentemente efectivo en el siglo XVIII. En la opinión de

⁹ Citado del original: “like most theorists, we have shied away from affect, for it is hard to say anything systematic beyond crude statements such as observing that loud and fast music tends to be exciting. To approach any of the subtleties of musical affect, we assume, requires a better understanding of musical structure”.

este autor, la música no sólo expresa emociones, sino también las ideologías culturales y la crítica social de la época a la que perteneció (Scruton, 1997, pp. 287-288).

La semiótica se remonta a las convenciones históricas del siglo XVIII. El trabajo de Leonard Ratner titulado: *Classic Music: Expression, Form, and Style* de 1980 contiene una influyente producción de textos que tratan la semiótica musical. En él integró el concepto de “tópico musical”, (que tiene sus raíces en la retórica), donde identifica una serie de figuras que se utilizaron intencionalmente por los compositores del periodo clásico, y en las que el oyente familiarizado con estas convenciones sería capaz de captar fácilmente su significado expresivo (Schrempel, 2010; Hernández, 2012):

“A partir de sus conexiones con el culto, la poesía, el drama, el entretenimiento, la danza, las ceremonias, la milicia, la caza y la vida de las clases inferiores, la música de inicios del siglo XVIII desarrolló un tesoro de figuras características que formaron un rico legado para los compositores clásicos. Algunas de estas figuras eran asociadas con sentimientos y afectos. Otras tenían un sabor pintoresco. Ellas son aquí designadas como tópicos –temas para el discurso musical” (Ratner, citado en Hernández, 2012, p. 53).

La perspectiva afectiva planteada por Deryck Cooke da un enfoque más riguroso a la cuestión de la expresividad, al intentar compilar un léxico afectivo basado en los principios de las leyes naturales. Para ilustrar su teoría, Cooke recogió gestos expresivos basados en los diferentes tipos de tensión interválica, derivadas del concepto de que cada grado de la escala tiene su propia tensión en función de su relación con la tónica (Schrempel, 2010):

“*Tensión tonal* (...) esta es la base del lenguaje expresivo de la música: el sistema de relaciones sutil e intrincado que conocemos como tonalidad. En este sistema, encontraremos los términos básicos del vocabulario de la música, los cuales pueden ser modificados en un sinnúmero de combinaciones por la tensión interválica, de tiempo y de volumen, caracterizando el color y la textura”¹⁰ (cursiva en el original), (Cooke, 1959, p.38).

Cooke conecta cada gesto con los textos de una amplia gama de música, afirmando que existiría un contenido emocional similar en ejemplos puramente instrumentales. Este

¹⁰ “*Tonal tensión* (...) this is the basis of the expressive language of music: the subtle and intricate system of relationships which we know as tonality. In this system we shall find the basic terms of music’s vocabulary each of which can be modified in countless way by intervallic tensions, time-tensions, and volume-tensions, and characterized by tone-colour and texture” (cursiva en el original, Cooke, 1959, p.38).

proyecto fue muy admirable, pero los críticos observaron que esos mismos motivos expresivos tenían diferentes interpretaciones dependiendo del contexto (Schrempel, 2010, p.16).

Las discusiones sobre expresión continúan en el siglo XXI. Esta vez es la comunidad científica quien pone voz a esta cuestión con la publicación de importantes investigaciones por parte de psicólogos y fisiólogos. Lo que había sido sólo una especulación acerca de cómo se produce la expresión tiene ahora la oportunidad de ser validado o rechazado por investigaciones objetivas. Las investigaciones recientes han puesto en evidencia que los modos óptimos de mejorar y entrenar la expresividad deben suponer un tratamiento explícito, en contra de la idea preconcebida de que la capacidad de expresar es innata y no puede mejorarse mediante estrategias específicas de enseñanza- aprendizaje (Bonastre, 2015, p. 21).

2.2 La expresión y la expresividad: definición.

Después de exponer los antecedentes históricos acerca de las cualidades y funciones expresivas de la música, se definen, en este segundo punto, diferentes acepciones de los términos expresión y expresividad relacionando su significado con la música y enfocándolo hacia la interpretación y la comunicación de emociones.

El significado que se le ha dado a la expresividad ha sido muy diferente a lo largo de la historia, su definición no es unánime y posiblemente sea uno de los temas más discutidos en relación a la interpretación musical y al que se trata muchas veces con bastante subjetividad (Bonastre, 2015; Masie-Laberge, 2013; Schubert, Timmers & Fabian, 2014).

Para la correcta definición de los conceptos expresión y expresividad he comenzado por aproximarme a la fuente más habitual de consulta, el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. En él, la definición que encontramos para *expresión*, tomando como relevante la tercera acepción, es la siguiente: “Viveza y propiedad con que se manifiestan los afectos en las artes y en la declamación, ejecución o realización de las obras artísticas” (RAE, 2006). Por otra parte, la definición de *expresividad* aparece como “cualidad de expresivo”, y de esto considerando la segunda acepción “dicho de cualquier manifestación mímica, oral, escrita, musical o plástica: Que muestra con viveza los sentimientos de la persona que se manifiesta por aquellos medios” (RAE, 2006).

Generalmente hablando, el término *expresión*, dentro de un contexto musical, no se refiere a un objeto explícito de expresión, como podría ser una expresión gestual o emocional (Schubert, Timmers & Fabian, 2014). La expresión en arte se centra en la expresión del artista, mientras que el término expresividad está más relacionado con la audiencia (Robinson, 2007). De hecho, la *expresividad* ha sido descrita como el grado por el cual el resultado expresivo (emoción) que el artista pretende transmitir es entendido por el público (Robinson, 2007).

Encontramos otra definición de expresión tomada de un diccionario especializado en música que dice: “en la historia de la musicología ha sido común y muchas veces repetida la idea de que la música puede expresar emociones (...). Más comúnmente “expresión” se aplica a los elementos de la interpretación musical que dependen de opciones personales y, por tanto varían de los intérpretes (...)” (Diccionario Akal/Grove de la Música, 2000, pp. 324-325).

En la versión en español del clásico *Oxford Companion to Music* se define el término *expresión* de un modo más completo:

“Término que puede denotar ya sea las cualidades expresivas de una interpretación o aquellas inherentes a una pieza musical. En la interpretación, la expresión se crea a través de una compleja interacción de una variedad de sutiles recursos técnicos y prácticas usadas por el ejecutante, tales como variedad dinámica, elección de tiempo, rubato, fraseo, articulación, variaciones en el uso del vibrato, cambios de timbre instrumental o vocal, movimientos del cuerpo o una abundante cantidad de recursos. A través de estos medios, una interpretación puede estar revestida de emoción y, por lo tanto, “tocar expresivamente”, puede ser sinónimo de “tocar con emoción”. A través del tiempo, los compositores se han interesado cada vez más por los aspectos de la interpretación concernientes a las sugerencias e incluso prescripciones expresivas. Los compositores barrocos tuvieron la tendencia de proporcionar pocas indicaciones y en sus manuscritos y publicaciones generalmente se referían a la dinámica o el tiempo; no obstante, en el Clasicismo, estas indicaciones y otros signos de articulación se volvieron comunes. Los compositores del siglo XIX algunas veces ofrecían indicaciones extremadamente detalladas para el tempo y los cambios de dinámica (Tchaikovski, por ejemplo, hacia el final de su Sexta sinfonía, indica un decrescendo de *p* a *pppppp* en sólo cinco compases) y en el siglo XX algunos sintieron la necesidad de prolongar sus obras con instrucciones precisas para el intérprete acerca de la forma en la que debían ejecutar los signos de expresión (a veces algunos recién inventados).

La expresión también puede ser inherente a una pieza musical. Se puede formular una melodía, una progresión armónica, una disonancia o algún otro recurso o combinación de recursos para dar expresión a una obra” (Latham, 2008, p. 561).

El *Grove Music Online*, ofrece una definición similar a la anterior en la que diferentes autores ofrecen una descripción histórica del desarrollo del término. Refiriéndose solo a la definición:

“En su sentido más simple, el término “expresión” se aplica a aquellos elementos de la interpretación musical que dependen de la respuesta personal y varían entre diferentes interpretaciones. En este sentido, un profesor de piano puede mandar a un pupilo que ponga expresión, p.ej., que toque una pieza con una cierta articulación, tempo o fraseo. No está claro cómo este uso del término se relaciona con el concepto usado en la crítica musical (como cuando se dice que una pieza expresa una emoción, actitud o idea). ¿Qué significa decir de una pieza de música que tiene expresión, o que expresa, o que es expresiva de un cierto estado mental? La cuestión es filosófica y refleja la profunda incertidumbre en la estética contemporánea sobre el concepto más importante que le ha legado el movimiento Romántico”¹¹.

Andrew Kania (2014), hace una distinción entre expresión, lo que las personas hacen cuando comunican emociones, y expresividad, la cualidad de lo expresivo que sí puede atribuirse a la música en sí misma. En la versión online de la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, concretamente en la sección sobre la emoción en la música, se menciona lo siguiente:

“Las piezas musicales, o las interpretaciones de las mismas, se las considera habitualmente felices, tristes, etcétera. La expresividad emocional de la música es un problema filosófico dado que quienes expresan las emociones son agentes psicológicos que tienen emociones que expresar. Ni las obras musicales, ni las interpretaciones de ellas, son agentes psicológicos, así es confuso que se pueda decir que tales cosas expresan emociones. Una distinción inmediatamente útil es la existente entre expresión y expresividad. La expresión

¹¹ Citado del original: “In its simplest sense, the term ‘expression’ is applied to those elements of a musical performance that depend on personal response and that vary between different interpretations. In this sense a piano teacher may enjoin a pupil to ‘put in the expression’, i.e. to play a piece with a certain articulation, tempo and phrasing. It is not clear how this use of the term relates to the concept that occurs in music criticism (as when a piece of music is said to express some emotion, outlook or idea). What does it mean to say of a piece of music that it has expression, or that it expresses, or is expressive of a certain state of mind? The question is a philosophical one, and reflects the profound uncertainty in contemporary aesthetics over the most important concept bequeathed to it by the Romantic movement”(Oxford University Press, 2007-2015).

implica algo que las personas hacen, en este caso la manifestación externa de sus estados emocionales. La expresividad, en cambio, es alguna cualidad que las obras de arte, que entre otras cosas, poseen. Estaría relacionada de algún modo con la expresión, pero no puede ser simplemente expresión por las razones antes dadas. La mayoría de los teóricos también hacen una distinción entre expresividad y representación, argumentando que la música expresa emociones más que representarlas. Para dar un ejemplo no musical, uno podría pintar a una persona llorando, pero hacerlo en un estilo poco emocional, de manera que la pintura represente la tristeza de la persona, pero sin ser una pintura triste en sí misma, es decir, expresiva de tristeza, pero más bien serena y desprendida”¹²(Kania, 2014)

El término expresión comienza a concretarse en el periodo romántico, siendo un concepto caracterizado por su ambigüedad y muy utilizado por los románticos. El compositor Mendelssohn, en una de sus cartas expresaba su determinación sobre el concepto de expresión musical (Fubini, 2005):

“La gente se queja a menudo de que la música es demasiado ambigua, de que los pensamientos que suscita cuando se la escucha no están claros, mientras que, en cambio, todo el mundo entiende las palabras. Para mí sucede exactamente lo contrario, no sólo en lo que atañe a un discurso completo, sino a cada frase de éste; a mí, las palabras me parecen más ambiguas, más vagas, más sujetas a equívocos que la música genuina, la cual llena con miles de cosas, de forma mejor que lo hacen las palabras. Los pensamientos que expresa la música que yo amo no son tan indefinidos como para no poder expresarse mediante palabras, sino que son, a la inversa, demasiado definidos”. (Carta a Marc-André Souchay, *Cartas y recuerdos*, 1847 citado por Fubini, 2005, p.310).

Para Robinson (2007), la expresión en el arte es un concepto enfrentado, pues por un lado está la idea de expresión centrada en el autor, el cual expresa sus emociones a través de sus trabajos; y por otra parte la idea de expresión centrada en el público, donde lo expresado por

¹² Citado del original (en web): “Pieces of music, or performances of them, are standardly said to be happy, sad, and so on. Music's emotional expressivity is a philosophical problem since the paradigm expressers of emotions are psychological agents, who have emotions to express. Neither pieces of music, nor performances of them, are psychological agents, thus it is puzzling that such things could be said to express emotions. One immediately helpful distinction is that between expression and expressivity, or expressiveness. Expression is something persons do, namely, the outward manifestation of their emotional states. Expressivity is something artworks, and possibly other things, possess. It is presumably related in some way to expression, and yet cannot simply be expression for the reason just given. Most theorists also distinguish between expressivity and representation, claiming that music is expressive of emotions, rather than representing them. To give a non-musical example, one might paint a person crying, yet do so in a clinical style such that the painting *represents* the person's sadness, yet is itself not a sad painting, that is, *expressive* of sadness, but rather a cool, detached one” (Kania, 2014)

el autor debe ser comunicado al auditorio. El término expresión se usa normalmente como un aspecto centrado en el autor, mientras que la expresividad se centra en la audiencia y considera que “a través de las artes hay un contraste entre las expresiones que son relativamente expresivas y las que son relativamente inexpressivas”¹³(Robinson, 2007, p. 32).

“*Jingle Bells* muestra sin duda una expresión de alegría, pero no es una música muy expresiva: es monótona y banal, incluso molesta. Un ejemplo de música más y expresiva sería la culminación del *Egmont* de Beethoven con su expresión de alegría triunfante. Del mismo modo, una pieza de música puede ser triste de una manera inexpressiva y aburrida (...) o de una manera más reveladora y expresiva como en la música de Purcell para el funeral de la Reina María o la marcha fúnebre de la sinfonía *Heroica* de Beethoven”¹⁴ (Robinson, 2007, p. 32).

Carl Seashore (1938), utiliza el concepto “desviación” para definir la causa de la expresividad: “la expresión artística del sentimiento musical consiste en una desviación estética de lo exacto— del tono exacto, de la afinación exacta, dinámica, medida exacta, ritmos rígidos, etc” (Seashore, 1938, p. 9).

Daniel Leech-Wilkinson (2009) define la expresión como “una irregularidad en una (o más de una) de las principales dimensiones de la acústica (tono, amplitud, duración), introducida con el fin de dar énfasis a una nota o un acorde (normalmente al principio de la nota o acorde)”¹⁵ (Leech-Wilkinson, cap. 8.1, para.15). Según esta formulación es el “cambio”, la “irregularidad” de aquello que nosotros esperamos oír y no sucede, lo que provoca una alteración en nuestra forma de sentir y se transfigura en expresividad. Este autor argumenta y debate la definición realizada por Carl Seashore en cuanto a la definición y el significado de *desviación*.

“El problema con esa palabra (desviación) no es sólo que implica la desviación, sino que parece suponer que existe una adecuada longitud, volumen o afinación de esa nota. Con respecto a la partitura puede existir desviación, pero como se ha visto en repetidas ocasiones la

¹³ Citado del original: “(...) throughout the arts there is a contrast between expressions that are relatively expressive and those that are relatively inexpressive”.

¹⁴ Citado del original: “*Jingle Bells* is arguably an expression of cheerfulness, but it is not very expressive music: it is monotonous and banal, even annoying. A more expressive piece of cheerful music would be the culmination of Beethoven’s *Egmont* with its expressive expression of triumphant joy. Similarly, a piece of music can be sad in a boring mindless inexpressive way or in a more revealing and expressive way as in Purcell’s funeral music for the death of Queen Mary or the Beethoven funeral march from the *Heroica* symphony”.

¹⁵ Citado del original: “An irregularity in one or more of the principal acoustic dimensions (pitch, amplitude, duration), introduced in order to give emphasis to a note or chord—usually the start of a note or chord”.

partitura no es música ni tampoco es una interpretación directa de la misma. Así que la “desviación” en la partitura es normal, es un hecho determinante de la interpretación, pero desviación no significa que las notas que no son tocadas estrictamente generen expresividad. La expresividad la genera la diferencia o el cambio en el entorno y en lo que estamos acostumbrados a escuchar como normal. Las diferencias en la partitura no son lo expresivo; lo es el cambio”¹⁶ (Leech-Wilkinson, 2009, cap. 8, para.15).

Esta definición resulta muy interesante para muchos investigadores de música clásica, porque parece ser bastante amplia e implica que, incluso cuando se escuchan interpretaciones de estilos musicales diferentes podemos percibir y apreciar la expresividad simplemente porque desarrollamos unas expectativas auditivas que no acaban por cumplirse y crean un efecto estético positivo (Schubert, Timmers & Fabian, 2014).

También hay que nombrar el relevante trabajo de Leonard B. Meyer: “La emoción y el significado en la música” (2013, original de 1956). Meyer expone que las emociones surgen a partir de patrones musicales formales, originando un complejo mundo de sensaciones psíquicas denominadas *emoción* las cuales confieren a las diferentes situaciones musicales un *significado*. Una de las principales hipótesis de las que parte su trabajo es que “el afecto o el sentimiento emocional se originan cuando una expectativa –una tendencia a responder-, activada por una situación musical que sirve de estímulo, es temporalmente inhibida o permanentemente bloqueada” (Meyer, 2013, p. 51). Su obra constituye la primera aportación relevante y sistemática al estudio de la emoción en la música y ha sido seguramente la más influyente en todos los investigadores posteriores en este campo (Bonastre, 2015).

En *La definición del arte* (Eco, 1970), Umberto Eco refiere todo un capítulo a la obra de Meyer, afirmando que “el discurso musical se presta a ser analizado estructuralmente en términos de relaciones mensurables y concretas, (...) y se relaciona con el mundo de los sentimientos que suscita en el auditor (...) a través de una reacción humana que se manifiesta

¹⁶ Citado del original: “The problem with that word is not only that it implies deviance, but also that it seems to suppose that there is a proper length, loudness, or pitch for a note. In terms of the score there may be, but as we’ve repeatedly seen the score is not the music, and nor is a straight performance of it. So ‘deviation’ from the score is normal, in fact definitive of a musical performance, and it’s not the fact that notes are not strictly as notated that generates expressivity. Rather it’s how much they differ from their surroundings and from what we’ve come to accept over the last few moments of listening is the (local) norm. Difference from the score is not what’s expressive; change is”

de acuerdo con modelos de comportamientos psicológicos y culturales” (Eco, 1970, pp.168-169).

La expresión también ha sido referida como la manipulación sistemática de los parámetros acústicos (p.e. tempo, articulación, dinámicas) que ayudan a diferenciar una interpretación de otra (Masie-Laberge, 2013; Juslin y Laukka, 2003).

Hoy en día, el concepto de expresividad se trata desde un punto de vista más comprensivo, aunque no existe una definición consensuada (Bonastre, 2015). El término ha sido utilizado anteriormente para referirse a las relaciones entre la interpretación de una pieza y los elementos musicales específicos o a la relación entre las variaciones en la interpretación y la percepción del oyente (Juslin & Laukka, 2004). Actualmente se entiende que el concepto de expresividad debería englobar tanto la producción como la percepción de la música, de un modo combinado y en una interacción compleja, es decir, recoger tanto la intención del intérprete, basada en la idea del compositor, como la percepción del que escucha (Gabrielsson y Juslin, 1996, citados por Bonastre, 2015, p.30). Aunque tradicionalmente la expresión musical ha sido tratada como una sola dimensión en la que la interpretación de una determinada pieza obtendría más o menos expresividad (Marchand, 1975), la investigación actual indica que la expresividad debe ser entendida como un constructo multidimensional (Bonastre, 2015).

Para facilitar la lectura de este trabajo y clarificar el uso de este concepto, el término expresión será utilizado para tratar la manera en que se enseña la expresión en las clases de instrumento (de forma generalizada), en oposición a lo que se refieren los términos de forma tan específica, como expresión emocional o expresión gestual.

2.3 investigaciones en el campo de la expresividad musical.

La primera investigación sistemática que se llevó a cabo sobre expresividad musical, fue probablemente la del teórico suizo Mathis Lussy en el siglo XIX. En su original *Traité de l'expression musicale- accents, nuances et mouvements* (1874), propugnaba que la interpretación musical podía ser codificada mediante una serie de principios y reglas. Dado que esos principios son universales no existirían grandes diferencias en la interpretación de una misma pieza por diferentes intérpretes (Bonastre, 2015; Lussy, 1896). La diferencia surgiría por el grado de sensibilidad del artista que es conocedor de las leyes de la expresión musical (Green, 1994). La investigación se centró en escuchar y analizar las interpretaciones de los grandes pianistas de la época como Hans von Bülow o Anton Rubinstein y realizar anotaciones en las partituras con el fin de reunir detalles sobre el “timing”¹⁷, las dinámicas o el fraseo (Bonastre, 2015). El fenómeno de la expresión según este autor se produce por una “perturbación” en las relaciones de *atracción, regularidad y simetría* de la música. El oído acostumbrado a escuchar un orden lógico de los elementos (tonalidad, ritmo y métrica) se ve afectado por notas que crean contraste (cambio de modo, no resolución en la tónica, etc.), es decir, se introducen elementos extraños que provocan una irregularidad (Bonastre 2015; Lussy, 1896). La definición que hace Lussy de la expresión musical es la siguiente: “Musical *expression* is the manifestation of the *impressions* produced on the sentiments by those irregular notes which are destructive of key,

¹⁷ El término inglés “timing” no tiene una traducción exacta en castellano. Como señala Clarke (1999) citado por Bonastre 2015, “...a distinction must be made between the structural properties of rhythm (which are indeed based on the principle of small integer ratios) and their so-called expressive properties-continuously variable temporal transformations of the underlying rhythmic structure (Clarke, 1985). These temporal transformations, referred to by some authors (e.g., Clynes, 1983, 1987; Repp, 1992) as expressive microstructure, are what the term “timing” identifies...” (Bonastre, 2015, p.27).

“deben distinguirse las propiedades estructurales del ritmo (que de hecho se basan en el principio de proporciones de números enteros pequeños) y de las denominadas propiedades expresivas –transformaciones temporales continuamente variables de la estructura rítmica subyacente. Estas transformaciones temporales a las que algunos autores se han referido como microestructura expresiva es lo que identifica el término “timing”]. Por tanto se mantendrá la palabra inglesa “timing” con este significado para describir las variaciones continuas de la estructura rítmica con un efecto expresivo.

mode, and rhythm, and a revelation of the struggles and disturbances of our musical instinct” (Lussy, 1896, p. 8).¹⁸

Durante el siglo XX los teóricos musicales no mostraron mucho interés en profundizar en los dominios de la expresividad, por lo que fueron los científicos del nuevo campo de la psicología quienes encontraron fascinante esta temática y en la última década del siglo XIX comenzaron a hacerse estudios sistemáticos sobre el papel de la expresividad en la música (Schrempel, 2010).

En 1930, el psicólogo Carl Seashore y sus colegas de la Universidad Estatal de Iowa, idearon unas fórmulas para medir ciertos aspectos de la interpretación musical. En su investigación utilizaron el concepto “desviación” como término que fundamenta sus investigaciones acerca de la expresividad: “la expresión artística del sentimiento musical consiste en una desviación estética de lo exacto- del tono exacto, de la afinación exacta, dinámica, medida exacta, ritmos rígidos, etc.” ¹⁹(Seashore, 1938, p.9). En uno de sus estudios pioneros registraron varias interpretaciones de una misma pieza por un pianista profesional; la gráfica resultante mostraba que las duraciones de las medidas y de las frases eran casi idénticas en todas las actuaciones. Incluso cuando se le pedía al pianista que tocara sin expresión, las curvas de la gráfica, aunque no tan acentuadas, presentaban muchas similitudes con las anteriores. Estos hallazgos mostraban que la expresividad era más un producto de ensayo y aprendizaje; que también se correlacionaba con la comprensión de la estructura musical por parte del músico (Seashore, 1938). La investigación posterior confirmaba el papel de la desviación en el tempo y la dinámica, encontrando que tales variaciones se producen a menudo de forma inconsciente. Como los estudios anteriores, estos dispositivos expresivos también tendían a reforzar la estructura de la música (Schrempel, 2010).

Actualmente existen diferentes líneas de investigación y trabajos de revisión para mejorar las habilidades expresivas durante la interpretación. Según Bonastre & Muñoz, en estas investigaciones “se sugieren diferentes variables que pueden estar influyendo en la fiabilidad de

¹⁸ “La *expresión* musical es la manifestación de las *impresiones* producidas en los sentimientos de ciertas notas irregulares que destruyen la tonalidad, el modo, la métrica y el ritmo, y una revelación de las luchas y las perturbaciones de nuestro instinto musical” (traducción propia).

¹⁹ Citado del original: “the artistic expression of feeling in music consists in esthetic deviation from the regular—from pure tone, true pitch, even dynamics, metronomic time, rigid rhythms etc”.

la consecución de la expresividad pretendida” (Bonastre & Muñoz, 2014, p.47). Por ello es importante conocer los elementos sonoros y técnicos que se deben utilizar para conseguir el efecto buscado. Y continúan afirmando que en estos estudios “se analiza empíricamente la efectividad de las modificaciones curriculares específicas centradas en la mejora de las capacidades atencionales de los alumnos, así como en las capacidades perceptivas de dichos alumnos” (Bonastre & Muñoz, 2014, p. 47). Reflexionando sobre esta información surge la curiosidad de explorar estos aspectos relacionados con la expresividad musical y su relación con la educación musical, desprendiendo la posibilidad de implantar programas similares e innovaciones curriculares en nuestro contexto.

De estos trabajos de investigación sobre expresividad, Carolina Bonastre y Enrique Muñoz, realizan una selección e investigación sobre una serie de estudios aplicados en instrumentistas de piano y guitarristas de jazz; concretamente son: el proyecto “Feeling Sound” (Sloboda, Gayford & Minassian, 2003); el “FeelingME Program” (Juslin et al, 2006) y un trabajo que compara la efectividad de tres estrategias dirigidas a producir expresividad en las interpretaciones de alumnos pianistas (Woody, 2006). A continuación se detallan las características de dichos trabajos y sus conclusiones (Bonastre, 2015; Bonastre y Muñoz, 2014).

El proyecto “Feeling Sound” dirigido por Sloboda e investigadores, describe y evalúa los efectos de este trabajo, que se introduce como parte del currículo normal en el conservatorio y se aplica en un grupo de pianistas voluntarios. El programa incorporaba veintitrés sesiones semanales de 1’5 - 2 horas de duración, distribuidas en 12 horas de introducción y práctica de conceptos y once sesiones de consolidación y aplicación al repertorio específico de cada alumno. Este proyecto proporcionaba a los alumnos herramientas conceptuales y aplicadas que permitían incrementar su atención y les ofrecía una estructura cognitiva para que consiguieran una implicación más variada e intensa con la música que estaban interpretando (Bonastre, 2015; Bonastre & Muñoz, 2014).

Los contenidos del programa incluían el entrenamiento de la *percepción de la sensación corporal* de la experiencia musical, esto es, la percepción tonal, utilizando técnicas para sentir el tono en el cuerpo, la tensión relajación de los acordes...; la *interpretación expresiva*, vinculada al ejercicio de elementos relacionados con interpretaciones creíbles y su implicación con la tensión/relajación de las frases; y la *percepción de la música sobre el tiempo*, es decir, como se estructura la música en el tiempo y la tensión/relajación sobre largos periodos de tiempo. Las

opiniones recogidas por los estudiantes implicados en el trabajo indican unas valoraciones muy positivas acerca de lo aprendido, considerando que este proyecto ayuda a mejorar la interpretación, disfrutar en el proceso de estudio y a tocar con mayor seguridad (Bonastre, 2015; Bonastre & Muñoz, 2014).

Por otro lado, Juslin y sus colaboradores desarrollaron el “Feel-ME Program”, un prototipo de programa informático dirigido a ofrecer un feedback cognitivo a los intérpretes. Este programa mide ciertos parámetros acústicos (tempo, articulación, etc.) de la ejecución de los intérpretes comparándolo con un estándar desarrollado sobre el valor emocional de cada parámetro establecido por jueces expertos. Este procedimiento es costoso y complejo de desarrollar, pero muy prometedor como instrumento de apoyo en la enseñanza de la expresividad. La efectividad del programa fue contrastada en guitarristas de jazz semi-profesionales y según Carolina Bonastre “los autores concluyen que este estudio puede proporcionar un feedback relevante, ofrece opciones para un aprendizaje flexible e individualizado y describe explícitamente relaciones entre intenciones expresivas, claves acústicas e impresiones del oyente que normalmente son implícitas. Proponen, así que, pese a las dificultades que implica la asistencia informatizada puede ser de utilidad en facilitar la mejora de la expresividad” (Bonastre, 2015, p. 101).

El último de los trabajos seleccionados es el de Robert Woody (2006) que compara la efectividad de tres estrategias educativas dirigidas a producir expresividad en las interpretaciones de estudiantes de piano. Este trabajo contó con la participación de 36 pianistas de nivel avanzado en el que trabajaron con tres melodías cada una guiada por un tipo diferentes de estrategia: 1) modelamiento auditivo, 2) instrucciones verbales sobre aspectos musicales concretos; 3) uso de metáforas e imágenes (Bonastre, 2015, p. 101). En principio las tres estrategias resultaron prácticamente igual de eficaces a la hora de conseguir interpretaciones más expresivas. Sin embargo, se produjeron algunas diferencias entre las diferentes estrategias. Con el modelamiento auditivo, se produjeron cambios pequeños pero consistentes en la expresividad; las instrucciones específicas parecen ser más beneficiosas para pianistas de un nivel más avanzado y menos útiles en pianistas de menor nivel y el uso de metáforas produjo cambios mayores, pero no siempre en la dirección pretendida. “Estos resultados ofrecen utilidades pedagógicas como la selección de una estrategia u otra según el nivel del músico, considerando los peligros y desventajas de cada modelo” (Bonastre, 2015, p. 102).

3. Plano general de la intervención pedagógica

3.1 Problemática

Como introducción a la problemática del trabajo sobre expresividad, me remito a una cita muy conocida atribuida a Beethoven: “Tocar una nota equivocada es insignificante, pero tocar sin pasión es inexcusable” (Ludwig, 1981, p.78).²⁰

La expresión y la transmisión de emociones es la intención de muchos músicos profesionales a la hora de interpretar, quienes, mediante el uso adecuado de elementos musicales como el tempo, el timbre, la articulación, etc., son capaces de comunicar emociones específicas a los oyentes (Lindström et al, 2003). Como comenta Berman “todo pianista debe saber qué acciones físicas influyen en el sonido y cómo” (Berman, 2010, p.27), de la misma forma que deberían saber qué sonoridades van ligadas a ciertas emociones. Pero, ¿de qué forma se trabaja la expresividad?

Según Bonastre y Muñoz “la capacidad de comunicar emociones en la interpretación es algo que con frecuencia se da erróneamente por supuesto y no se trabaja de manera explícita” (Bonastre & Muñoz, 2013, p. 44). Muchas veces, en las clases de instrumento se subestima el trabajo de índole emocional, se trabaja sobre los aspectos técnicos, pero se descuidan aspectos emocionales relacionados con la expresión y la comunicación de emociones. Lo ideal sería tocar correctamente las notas y transmitir emoción durante la interpretación pero a menudo, lo que sucede es que se estudian las obras con una exactitud mecánica, carente de musicalidad.

Desde el punto de vista educativo, conocer los avances y las competencias adquiridas sobre la comunicación emocional y expresividad podría favorecer una mejora de la enseñanza-aprendizaje de la música. Que el docente tenga mayores conocimientos sobre los elementos implicados en la expresividad y los modos de optimizarla podrían ayudar a la mejora del aprendizaje del alumno (Bonastre, 2015; Bonastre & Muñoz, 2013).

²⁰ Esta cita procede de la anécdota sobre el enfado de Beethoven hacia su alumno Ferdinand Ries, por su falta de expresión a la hora de interpretar la cadencia de una de sus variaciones Opus 34. Su alumno dejó constancia del momento: “If I made a mistake in passages or missed notes and leaps which he frequently wanted emphasized he seldom said anything; but if I was faulty in expression, in crescendos, etc., or in the character of the music, he grew angry because, as he said, the former was accidental while the latter disclosed lack of knowledge, feeling, or attentiveness”. Encontrado el 24 de octubre de 2016 en: http://www.raptusassociation.org/varmittper_g.html

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la enseñanza de la expresividad no es algo fácil de hacerse explícito ni de enseñarse en las clases. Carlos Rodríguez señala que “la sensibilidad a la música es una característica de la mente entrenada, pero es también una habilidad sumamente intuitiva que puede ser difícil de enseñar”²¹ (Rodríguez, 1997, p.23). Es cierto que el carácter implícito de la comunicación emocional hace difícil su transmisión o entrenamiento del profesor al alumno (Bonastre & Muñoz, 2013), pero aunque la expresión musical dependa de habilidades y conocimientos intuitivos y no se enseñe de formas fácilmente especificables, si no se trabaja y controla, se corre el riesgo de producir artistas poco imaginativos y musicales (Rodríguez, 1997; Higuchi et al, 2012).

El enfoque constructivista de la enseñanza musical favorece la creatividad y los aspectos emotivos y afectivos (Bautista, Pérez & Pozo, 2011; Bautista, Pérez, Pozo & Brizuela, 2012), por tanto, la enseñanza de la expresividad debería desarrollarse en este contexto educativo. Sin embargo, la expresión emocional ha sido poco considerada en la enseñanza formal. La mayoría de los docentes actuales han recibido una formación tradicional en la que las concepciones sobre expresión musical no estaban muy presentes. Estos docentes son muy resistentes al cambio y determinan un tipo de enseñanza que se centra casi exclusivamente en la técnica (Ponce, 2012), bajo el peligro de “producir intérpretes que carezcan de expresividad en sus actuaciones” (Marchand, 1975, citado por Bonastre y Nuevo, 2008, p. 432).

Si reducimos el concepto de técnica al trabajo puramente mecánico, el resultado desembocará en un producto de escaso sentido musical. Pero hay que considerar que actualmente la técnica es considerada fundamental para la expresividad (Higuchi et al, 2012). El trabajo sobre la técnica entendida en un sentido amplio nos permite contar con todos los medios necesarios para poder expresarnos musicalmente. “Técnica y musicalidad aparecen en cada momento de la enseñanza musical y es allí donde el estudiante debe recibir el adecuado balance entre estos dos aspectos indispensables y complementarios” (Eisele, 1999, p. 57).

Durante la fase de observación de las clases de piano, se verificó que los alumnos tenían dificultades para implicarse emocionalmente en la interpretación de una pieza y muchas veces se encontraban desmotivados. Según la teoría de expectativa-valor O’Neill y McPherson (citados por Tripliana, 2016), la motivación intrínseca es esencial para mantener el ritmo del trabajo, la

²¹ Citado del original: “...sensitivity to musical expression is a characteristic of the trained musical mind, it is also a highly intuitive skill that can be difficult to teach”.

constancia y el esfuerzo necesarios para poder estudiar un instrumento musical. Para ello debe evitarse la aceptación de una forma pasiva de estar en clase, es decir, “el estudiante que se siente marioneta al tener que realizar cosas que sólo sirven para superar la barrera de obstáculos que propone el sistema” (Tripliana, 2016, pp.26-27). El deseo de obtener una agradable experiencia emocional con el estudio del piano, tras analizar las clases, es una de las principales fuentes de motivación para los estudiantes de música. Pero esta componente expresiva se pierde muy a menudo cuando el alumno se centra solo en los aspectos mecánicos de la ejecución del piano y deja de lado la expresividad. Los alumnos reconocen que necesitan aprender antes las notas antes de profundizar en la interpretación, buscando realizar la pieza con precisión pero sin olvidar las implicaciones profundas del trabajo. El reto de este trabajo es encontrar maneras de enseñar la expresividad junto con los otros elementos de la música, proporcionando a los estudiantes una identificación más estrecha con sus piezas y un medio más provechoso de realizarlas acercándolos a la obra musical como un espejo de emociones.

De este modo, se consideró que el trabajo sobre la expresividad era pertinente y se decidió incluir estos aspectos frecuentemente desvalorizados. Así, se establecieron un conjunto de estrategias, fundamentadas en la literatura existente con la intención de evaluar su repercusión en el desarrollo de la capacidad de expresión musical.

3.2 Objetivos del Plan de Intervención

El proyecto de intervención tenía como intención fundamental y delimitar las directrices que guiarían la posterior intervención pedagógica. Mediante una serie de cuestiones planteadas para dar respuesta a la problemática referente a la expresividad musical, se desarrollaron una serie de actividades y estrategias fundamentadas en la literatura existente con el objetivo de proporcionar al alumno un conocimiento más amplio acerca de la expresividad musical, sensibilizando y conectando al alumno hacia estos recursos musicales y realizando de esta forma el potencial pedagógico de las clases.

Para dar respuesta a estas cuestiones se trataron aspectos que tenían que ver con el trabajo auditivo; con la creación de estrategias que ayudaran al alumno a buscar un sentido de expresión, de dotar a la música de elementos que la hagan más vital y expresiva; con la

exploración de las capacidades musicales de los alumnos, etc. El trabajo desarrollado pretendió alcanzar los siguientes objetivos:

1. Aproximar y conectar a los alumnos a la sensibilidad musical.
2. Desarrollar condiciones emocionales adecuadas en el contexto de enseñanza-aprendizaje para trabajar eficientemente la expresividad.
3. Observar las competencias musicales de los alumnos y verificar las dificultades que puedan surgir.
4. Buscar estrategias adaptadas a cada alumno de forma que ayuden a crear un vehículo de expresión al piano.
5. Sensibilizar a los alumnos de que su instrumento puede ser un medio para poder expresarse y transmitir emociones.
6. Evaluar las estrategias propuestas en el desarrollo de la expresividad para alcanzar unas interpretaciones más musicales y expresivas.

3.3 Metodología

La investigación desarrollada a lo largo del período de prácticas se llevó a cabo mediante métodos cualitativos. La investigación cualitativa implica un enfoque particular que consiste en una visión realista de los fenómenos en forma de los significados que las personas les atribuyen (Froehlich y Frierson-Campbell, 2012, citado por Massie-Laberge, 2013). Dicho de otra forma, la interacción social que se sucede en las clases de instrumento ocurre en forma de conversación (la gran parte de las veces), por lo que el conocimiento contextual y los significados subjetivos deben tenerse en cuenta durante el análisis de los datos.

Además, el paradigma cualitativo “permite construir o generar teorías a partir de una serie de observaciones de la realidad que se está estudiando, haciendo uso del método inductivo, según el cual se debe partir de un estado nulo de teoría” (Martínez, 2006, p.169).

El análisis inductivo se utilizó sobre todo en la fase de observación, en la que la construcción de la teoría se produjo mediante la observación en el terreno, con la estructuración y organización de los datos, sin crearse concepciones teóricas previas y de esta forma generar hipótesis que permitieran la conformación de una teoría (Martínez, 2006). Una vez identificada la

estrategia de investigación se hizo una revisión de los antecedentes teóricos pertinentes, creando de esta forma planteamientos similares a las fuentes consultadas para verificar si las estrategias defendidas en otras investigaciones podrían aplicarse en los alumnos intervenidos, comparando los resultados (Muñiz, 2010).

Para ello tomé como instrumento investigativo el estudio de caso. Según la afirmación de Martínez, “se trata de una herramienta valiosa de investigación, (...) mediante la cual se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, (...) de una forma cualitativa y abarcando una gran diversidad de fuentes y de recogida de información” (Martínez, 2006, p.167). Cebreiro y Fernández (2004), enfatizan esta cuestión afirmando que:

“Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos” (Cebreiro y Fernández, 2004, p. 666).

En la fase de intervención, tal como señala Alsina, “debemos adecuar la metodología al tipo de conocimiento que enseñar” (Alsina, 1997, p.81). Para ello se pretendió crear un entorno constructivista, donde las estrategias “expositivo-suscitadoras, interactivo-productivas y activo-productivas” fueran las preferidas. (Hernández, 1997, citado por Gustems, 2007, p. 2). Esta concepción metodológica desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las competencias expresivas y se relaciona con la figura del profesor *reflexivo*: “que debe reflexionar sobre la acción, antes, después y durante la misma, desarrollando su actividad, encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha” (Schön, 1992, citado por Gustems, 2007, p. 2). Por tanto, la metodología empleada fue la de investigación-acción. La investigación-acción se refiere a un estudio inductivo-generativo y constructivo que se desarrolla a partir de la observación y la descripción de los comportamientos humanos de forma continua (Goetz y LeCompte, 1988 citados por Porto, 2013, p. 147). Esta técnica “permite mejorar las prácticas, desarrollar

estrategias y métodos educativos, proceder a cambios de comportamiento - actitudes y valores- (...) en una dinámica de práctica reflexiva²² (Porto, 2013, p.147).

Este método atraviesa tres fases: planificación, acción y evaluación (Porto, 2013). Primeramente se parte de un tema o problema relevante sobre el que se traza un plano de acción obteniendo una primera medición de los resultados de esa acción. Seguidamente el investigador hace una revisión del plan inicial y planifica el segundo a partir de los resultados obtenidos (Coutinho et al, 2009, citados por Porto, 2013). Los resultados que se obtienen en una primera fase revelan las dificultades o cuestiones sobre las que incidir y ayudan a planificar una segunda fase del estudio y así sucesivamente.

3.4 Selección de los intervinientes

Las clases de piano acompañadas a lo largo del periodo de prácticas fueron bastante heterogéneas, ya que a pesar del número reducido de alumnos (tres), incluían los diferentes niveles de enseñanza: nivel elemental, nivel básico y complementario. En un primer momento el propósito era seleccionar a todos los intervinientes, pero esto no fue posible debido a ciertas problemáticas organizativas surgidas en el contexto de prácticas (explicadas en el apartado 1.2 de la presente memoria). Por ello, los criterios de selección llevados a cabo obedecían a las circunstancias acontecidas.

Durante el periodo de observación de aulas impartidas por el profesor cooperante, se verificó que los alumnos interpretaban las piezas de forma mecánica sin prestar atención al contenido expresivo y utilizando ciertos elementos técnicos que no conseguían producir el efecto musical y expresivo deseado. En el caso de las alumnas A y B, una vez fueron seleccionadas para la intervención y después de efectuada la entrevista inicial (pre-intervención), se verificó que nunca antes habían trabajado los aspectos expresivos en la música.

La alumna A consideraba muy importante poder expresar emociones al tocar y aunque no había trabajado explícitamente esta cuestión en el aula mostraba interés y un sentido de la

²² Citado del original: "...permite melhorar práticas, desenvolver estratégias e métodos educativos, proceder a mudanças de comportamento - atitudes e valores - (...) numa dinâmica de prática reflexiva"

responsabilidad considerable, por lo que consideré una opción muy válida el poder trabajar con ella.

La alumna B, consideraba que la expresión no podía ser enseñada, ya que se trataba de algo intuitivo, por lo que las emociones puestas en juego durante la interpretación serían una respuesta del músico en ese momento. Esta respuesta me pareció muy interesante y motivadora para comenzar la investigación.

En función de estas respuestas consideré que la selección de estas alumnas era adecuada y de mucho interés para el estudio en cuestión.

3.4.1 Selección de las obras.

La selección de un repertorio musical expresivo puede resultar una tarea complicada, pero para trabajar la transmisión de emociones y el desarrollo personal del alumno se considera una labor necesaria. Así lo afirma Carolina Bonastre:

“La expresividad en la música permite trabajar e investigar sobre las sensaciones emocionales de los alumnos, algo que ayudará en su desarrollo personal (...) por lo que el repertorio musical a utilizar puede ayudar al alumno a mostrar y mejorar la transmisión de distintas emociones en la interpretación y el reconocimiento y la reflexión de estas en sí mismo. De este modo, un repertorio variado le permitirá mostrar elementos emocionales diferentes y hasta contrarios, adecuados para su nivel y desarrollo como individuo” (Bonastre, 2015, pp. 294-295).

Coincidiendo con esto, David Elliott propone una “guía flexible” trazada en siete dimensiones. Una de estas dimensiones es denominada “expresiones musicales de la emoción”, en las que el autor señala que muchos diseños o patrones musicales expresan emociones específicas, alegría y tristeza, tensión y relajación, conflicto y resolución, etc. (Elliot, 2005, p. 96). El autor recomienda a los profesores que seleccionen obras, para trabajar con sus alumnos, que presenten claramente ejemplos de “patrones musicales emocionales” (Elliot, 2005, p.102). Por lo que la enseñanza de la expresividad debería estar dirigida a este tipo de conciencia, habilidad y sensibilidad, ya que la comprensión musical implica la capacidad de escuchar e

interpretar expresiones musicales de emociones que se encuentran en ciertos motivos musicales (Elliott, 2005).

Carolina Bonastre, propone una clasificación del repertorio seleccionado y nivelado que considere la dificultad expresiva y facilite que el alumno desarrolle distintas facetas emocionales, permitiendo la comunicación de emociones básicas. Al aumentar el nivel se recurriría a emociones más complejas o a la combinación de estas (Bonastre, 2015). Y presenta un cuadro esquemático de la relación entre diferentes emociones y elementos musicales:

Figura 1.1. Esquema de la relación entre diferentes emociones y elementos musicales. (De Poli 2006, por Bonastre, 2015, p. 294).



Durante la etapa de intervención, la selección de las piezas musicales a abordar por los alumnos fue realizada por el profesor cooperante, teniendo en cuenta su criterio personal en cuanto a los contenidos de importancia e interés que debían ser enseñados. Según la literatura consultada y las apreciaciones de los autores arriba citados, la selección del material didáctico es fundamental para el buen trabajo sobre la expresividad, por lo que se solicitó al profesor cooperante elegir entre aquellas piezas que presentaran elementos musicales característicos y que permitiesen abordar la expresividad en el conjunto de la pieza o en algún fragmento

determinado. Así, los contenidos metodológicos para la aplicación del proyecto quedaron definidos de esta forma:

Alumna A

- Primer periodo: Aria en Re m, Purcell.
- Segundo periodo: Danza alemana en Sol M, Haydn.

Alumna B

- Primer periodo: Bagatela nº8, Op.118, Beethoven. Escalas de Mi Mayor y menor armónica.
- Segundo periodo: Marcha en Do M, Shostakovich. Escalas de Sib Mayor y menor armónica.

3.5 Estrategias de expresividad musical aplicadas en la intervención pedagógica

Aulas individuales.

Las estrategias de expresividad musical aplicadas en las clases individuales de piano se dividieron en dos etapas distintas, la primera abarcaría los meses de enero/marzo y la segunda de abril/mayo. Debido al número reducido de aulas, al escaso tiempo disponible y al programa nuevo a preparar de cada periodo, hubo que enfrentar las obras musicales de una forma unitaria. Aunque el objetivo principal de las aulas intervenidas era introducir preferentemente estrategias para el trabajo sobre la expresividad, se consideró indispensable hacer un trabajo pormenorizado sobre diferentes pasajes de la obra, a nivel técnico, formal y por supuesto conocer la intención musical de cada pasaje en el contexto general de la pieza.

Las estrategias relacionadas con la expresividad y aplicadas en la fase de intervención, están fundamentadas en la literatura, y en esta sección presento resumidamente las características de cada una de ellas.

A pesar de que en los últimos cien años los psicólogos han investigado sobre la expresividad en la música, sólo recientemente, en el campo de la educación, se ha comenzado a investigar desde una perspectiva pedagógica. Estas investigaciones indican que los profesores son conscientes de que pueden desarrollar estrategias que ayuden a sus alumnos a reconocer y utilizar los signos musicales expresivos, utilizando para ello diferentes formas para impartir esta información y conectar al alumno con las emociones que posteriormente comunicará en sus interpretaciones (Schrempel, 2010; Massie-Laberge, 2013; Bonastre, 2015; Juslin et al, 2006; Woody, 2002; Sloboda, Minassyan & Gayford, 2003)

Robert Woody, por ejemplo, investigó las estrategias verbales y no verbales para enseñar expresividad y encontró que el uso de *metáforas e imaginería*, el *lenguaje enfocado a las propiedades del sonido* o el *modelado* podían ser muy útiles para la enseñanza, pero sin ninguna evidencia de que unas fueran mejores que otras (Woody, 1999). Juslin et al, (2006) proponen cuatro estrategias básicas de enseñanza similares a las expuestas por Woody, pero incluyendo el *enfoque del alumno hacia sus propias emociones*. Finalmente Davidson, 2001; Narejos, 2000 y Bonastre 2015; se interesan en el estudio del *movimiento expresivo en la ejecución musical* en el que se desarrollan un “vocabulario de gestos expresivos” que permiten comunicarse con la audiencia.

3.5.1. Uso de metáforas o imágenes

El uso del lenguaje metafórico es una estrategia muy común en la enseñanza de la expresividad en la que los profesores evocan imágenes y sentimientos a sus alumnos para que les ayuden a mejorar en la técnica y la expresividad (Elliot, 2005; Woody, 1999; Nielson, 2010; Arrais & Rodrigues, 2007; Arrais & Rodrigues, 2009).

Según David Elliot, utilizar un vocabulario que exprese emociones o hacer analogías para enfocar la atención de los alumnos hacia las características expresivas de una pieza, puede ser determinante para que los alumnos imaginen la expresión musical, ya que el uso de una terminología técnica o un enfoque estrictamente formal puede ser insuficiente para captar todas las dimensiones de una obra musical, especialmente la dimensión expresiva (Elliot, 2005). Aunque también se pueden utilizar ambas terminologías, técnicas y metáforas, para ver cuál sería la más efectiva, pues algunos estudiantes se sienten más cómodos con las indicaciones de

“legato” y otros responden mejor al lenguaje metafórico (Sheldon, 2004, citado por Schrempel, 2010, p. 63).

Las metáforas tienen también una función retórica, que es la de intentar influenciar o alimentar la imaginación e ideas de los estudiantes, capturando su atención mediante imágenes, actitudes, señales o actos (Nielson, 2010; Arrais & Rodrigues, 2009; Woody, 2002; Neuhaus, 1985).

En cuanto al uso de imágenes, Schrempel considera que pueden ayudar a relacionar musicalmente eventos de sus propias vidas (Schrempel, 2010).

El uso de imágenes o “cuadros mentales”, como los definió la pedagoga Lois Nielson, puede enseñarse desde los inicios del aprendizaje musical, ya que la imaginación del niño está constantemente estimulada por las experiencias y el potencial musical ya es evidente desde los tres años. Ella anima a sus alumnos a imaginar el humor o la historia de una pieza y utiliza muchos recursos metafóricos adaptados a la edad del alumno para motivarles y desarrollar sus posibilidades expresivas. En cuanto al uso de las imágenes, Nielson observa los dibujos de los niños en los que plasman su imaginación y fantasía y sugiere capturar estas propias expresiones para adaptarlas a la enseñanza musical:

“Observa los cuadros que hacen los niños. Ellos nunca son monótonos. Cada lápiz de color de la caja es utilizado. Las formas pueden ser redondas, cuadradas o nunca antes vistas. Las líneas son lisas o una serie de puntos, los círculos se arremolinan o son pequeñitos y abundantes. Esa misma variedad artística se puede utilizar para sugerir colores auditivos. Forte podría ser un color fuerte, pianísimo uno suave. Una frase podría ser un arcoíris, staccatos un torrente de gotas de lluvia. Los silencios podrían ser espacios abiertos entre los árboles. Las metáforas son interminables. Al dibujar cuadros mentales relacionamos la música con el propio arte de los estudiantes”²³ (Nielson, 2010, p. 24).

Sin embargo, el uso de imágenes y metáforas pueden acarrear ciertos problemas que llevan a muchos profesores a preferir instrucciones verbales centradas en las propiedades del sonido. Como observó Woody: "Una fuerte emoción o imágenes mentales conmovedoras pueden

²³ Citado del original: “Look at the pictures children draw. They are never drab. Every crayon in the box is used. The shapes may be round, square, or a never-before-seen species. The lines are smooth or a series of dots, the circles swirling or tiny and profuse. That same artistic variety can be used to suggest aural colors. Forte could be a strong color, pianissimo a soft one. A phrase could be a rainbow, staccatos a pelt of raindrops. Rests might be open spaces between trees. The metaphors are endless. By drawing mental pictures we relate the music to students' own art”.

incitar la interpretación expresiva de un músico, pero esas ideas sólo se comunican a una audiencia si se traducen en propiedades discernibles de sonido acústico” (Woody, 2002, p. 214).

Por lo tanto, aunque se ha demostrado que el uso de metáforas es una estrategia eficaz para desarrollar la conciencia de los estudiantes sobre las señales acústicas necesarias para modificar su rendimiento (Arrais y Rodrigues, 2007; Arrais y Rodrigues, 2009), también manifiesta algunas debilidades. El lenguaje utilizado por los profesores suele ser ambiguo para los estudiantes, en su mayoría para los niños, porque suele estar relacionado con las experiencias personales de los profesores que no son necesariamente compartidas por sus estudiantes. Las metáforas tienen el problema de que, “por muy evocadoras que sean, su efecto es necesariamente ambiguo, dependiendo de la interpretación de cada alumno con su experiencia personal particular” (Bonastre y Nuevo, 2008, p.432).

3.5.2 Dar instrucciones musicales y comentarios dirigidos a modificar aspectos del sonido de cara a mejorar la expresividad.

Esta estrategia, aunque útil, no permite al alumno ser consciente de lo que está haciendo y depende del grado de consciencia explícita del profesor con respecto a la emoción buscada y el modo de expresarla (Bonastre, 2015; Bonastre & Nuevo, 2008).

Para Boris Berman el trabajo sobre el sonido debería considerarse “un elemento fundamental de nuestra técnica en el sentido más amplio de la palabra” (Berman, 2010, p.21) y por ello el profesor debe ser muy específico en sus indicaciones para satisfacer las necesidades de los alumnos. A la hora de trabajar sobre la expresividad, Berman dedica un capítulo de su libro a la “técnica del alma” aquella que permite al músico situarse en el estado de ánimo adecuado para interpretar. El entrenamiento del alma implica su ejercitación regular, pues las emociones deben ser incluidas en el estudio diario. Sus principales aspectos son: “reconocer las emociones contenidas en una composición musical; identificarse emocionalmente con ellas; generar una continuidad emocional entre ellas; capturar (o revivir) dichas emociones y trasladarse de unas a otras, coordinándolas con los estados cambiantes de la composición; y presentar el contenido emocional en un tono de voz que sea apropiado para el estilo de la composición” (Berman, 2010, p. 188). Para la consecución de estos objetivos propone una

“tabla de ejercicios” que deben adaptarse a las necesidades de cada pieza o alumno concreto, y que es muy útil para dirigir la atención del intérprete hacia su estado emocional interno y desarrollar su flexibilidad emocional (Berman, 2010, p.187).

El trabajo sobre el sonido y la expresividad también está bastante influenciado por la técnica, pues ayuda a controlar, modificar y liberar muchos de los movimientos corporales cruciales para la expresividad (Berman, 2010; Higuchi et al, 2012, Nielson, 2010; Neuhaus, 1985; Lhevinne, 1972; Eisele, 1999) y se asume que hay una relación técnica con la emoción que se pretende transmitir relacionándola con la velocidad, la duración de los sonidos y los cambios dinámicos (Barbacci, 1998).

Para ayudar a los alumnos con la búsqueda del sonido expresivo apropiado Nielson propone dejar que los alumnos hagan de profesores en ciertas ocasiones:

“¿Por qué no dejar que los estudiantes sean maestros de vez en cuando? Nosotros tocamos; ellos comentan. Podríamos falsear una blanca con puntillo y aporrear el final de una frase, o podemos crear un buen equilibrio y líneas expresivas. Así, aprendemos cómo los estudiantes escuchan y ganan confianza en su propia percepción”²⁴ (Nielson, 2010, p. 25).

3.5.3 Modelamiento musical

El método del modelado adquiere gran relevancia en un planteamiento pedagógico que se fundamenta en las habilidades de la inteligencia emocional. A través de la ejecución instrumental del profesor “los alumnos interiorizan los procesos necesarios para acometer una interpretación musical exitosa” (Balseira, 2008, p.197). El modelado consiste en que el profesor ofrece un modelo que el alumno deberá imitar y se supone que el alumno aprende imitando ese modelo (Bonastre, 2015).

Amaya Epelde, sugiere que las interpretaciones al piano por parte del profesor deben ser precisas en cuanto al ritmo, y debe elegir las sonoridades y los motivos que necesita para aportar las cualidades dinámicas e imaginativas que pretende comunicar a los alumnos. Si estas

²⁴ Citado del original: “Why not let the students be teachers on occasion? We play; they comment. We might cheat a dotted half note and punch a phrase ending, or we might create good balance and shaped lines. We learn how students listen, and they gain confidence in their own perceptivity”.

condiciones se cumplen, se puede conseguir sensibilizar al alumno con la música, hacer que la sienta, que la interiorice y que el aprendizaje sea productivo y fructífero (Epelde, 2011, p.35).

Elliot considera que el aprendizaje expresivo puede ser efectivo con la estrategia del modelado, porque el profesor puede mostrar ejemplos de su propio desempeño y /o comparando y contrastando ejemplos grabados de música expresiva y no expresiva (Elliot, 2005, pp.102-103).

El problema que se puede presentar es que el alumno no sea capaz de identificar los aspectos importantes en los que debería fijarse y que la imitación produzca un aprendizaje superficial difícil de generalizar (Bonastre, 2015).

3.5.4 Enfocar al alumno en sus propias emociones

Esta estrategia consiste en dar directrices al alumno sobre cómo se siente mientras toca, (elaborando un estímulo emocional por parte del profesor y aplicando un mecanismo psicológico llamado “condicionamiento”²⁵ (Higuchi et al, 2012, p.116) asumiendo que las emociones que se activen se transferirán directamente a propiedades sonoras, lo que implicaría la expresión musical. Aunque sentir emociones no garantiza que vayan a expresarse adecuadamente (Bonastre, 2015).

Para ello, Barbacci indica que se puede recurrir a signos para recordar una expresión, ideas que se pueden extraer de otras artes o de las mismas experiencias vividas (Barbacci, 1998). Estos recuerdos es lo que Akoschky denomina “evocación sonora”, un procedimiento que utiliza mecanismos asociativos y que al escucharlos reconocemos múltiples sonidos que nos remiten a experiencias anteriores. Estas experiencias pueden incluir un vínculo afectivo que despierta en los alumnos vivencias impregnadas de diferentes emociones. (Akoshky, 1993, citado por Akoshky, 2005).

Berman considera que el intérprete debe desarrollar una gran flexibilidad emocional y una enorme receptividad hacia los sentimientos que la música le sugiere; debe sintonizar con la pieza, y zambullirse en el estado de ánimo requerido (Berman, 2010, p.186) y para ello:

²⁵ Condicionamiento: proceso en el cual la emoción es evocada a través de la asociación de la pieza con un estímulo emocional.

“Utilizamos nuestras emociones y experiencias vitales para ayudarnos en nuestro trabajo creativo: unas veces nos valemos de reminiscencias o reflexiones sobre eventos concretos de nuestra vida; en otras ocasiones tales eventos se destilan y dejan “colores emocionales” con los que el artista puede “pintar” sin necesidad de recordar el incidente original” (Berman, 2010, p. 182).

Con respecto a los músicos más jóvenes con menos experiencias vividas y emociones por experimentar, Berman considera que hay que desarrollar el gusto por las otras artes, enriquecerse leyendo buenos libros, poesía, teatro y cine o contemplando obras visuales de calidad. Con esto se ayudaría a aumentar sus posibilidades de encontrar respuestas y asociaciones internas que sirvan de reserva emocional para su música (Berman, 2010; Neuhaus, 1985).

3.5.5. El gesto expresivo en la ejecución musical

Davidson, sostiene que los músicos desarrollan un “vocabulario de gestos expresivos” que disponen durante la ejecución para comunicarse entre ellos y con la audiencia. Ese vocabulario puede contener elementos factibles de ser vinculados con las características del contenido expresivo de la música que se está produciendo, por ejemplo, con el fraseo que realiza el músico, los rasgos tímbricos del sonido, el timing, o funciones estructurales específicas (Davidson, 2001, citado por Assinnato et al, 2013, p. 25). Los gestos con los que los intérpretes comunican sus intenciones y coordinan lo hacen a través del movimiento físico o el gesto facial.

Narejos recoge en su artículo el “Taller de las manos” su experiencia educativa en cuanto a determinados aspectos sensorio-motrices de las manos, que incluye un apartado dedicado al gesto expresivo en los pianistas. El autor opina lo siguiente:

“En cada una de nuestras acciones comprometemos todo nuestro potencial humano: tras cada movimiento observable, por pequeño que sea, tiene lugar una intensa actividad cognitiva y emocional que lo determina en gran medida. Al identificarse con una intención expresiva, el movimiento se transforma en gesto, cuya realización final asumimos como irremediamente nuestra” (Narejos, 2000, p.)

Y sostiene que las manos del pianista se integran en una unidad de sensaciones y movimientos que le permite expresarse musicalmente. Es decir, las manos tienen una capacidad expresiva encargadas de canalizar la expresión musical. Esta condición expresiva sólo es posible si se ha desarrollado su sensibilidad para responder a las intenciones del intérprete (Narejos, 2000).

3.6 Instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos fue realizada con el auxilio de diversos instrumentos que ayudaron a adaptar las estrategias planificadas para la intervención pedagógica y posterior evaluación.

Se elaboraron dos entrevistas semiestructuradas (con preguntas abiertas) que consideré más adecuadas para el fin perseguido y fueron realizadas antes y después de la fase de intervención. Para la primera entrevista, las preguntas fueron extraídas de la tesis de Massie-Laberge (2013). Este instrumento sirvió como diagnóstico inicial para conocer la importancia que daban los alumnos a la expresión musical, cómo la percibían, qué entendían por ello y de qué manera la aprendían. Ayudó también a corroborar o invalidar creencias comunes de cómo se debe enseñar la expresividad en las clases de instrumento. La segunda entrevista se realizó una vez que las aulas de intervención habían finalizado. Las cuestiones atendían a dos puntos de vista: la del alumno y su experiencia vivida en las aulas y su opinión personal sobre el proyecto implantado. Esta estrategia sirvió para comparar los resultados iniciales con los finales así como para conocer la opinión de los alumnos acerca del proyecto y su valoración.

Se utilizó también un diario de clase realizado a partir de la observación directa de las aulas y que acompañó todo el proceso de prácticas, desde la fase de observación hasta la intervención pedagógica. Los primeros registros sirvieron para recoger información acerca del perfil de los alumnos y también se recogieron datos que ayudaron a decidir el tema a desarrollar y las estrategias a aplicar en el ámbito del proyecto.

El uso de grabaciones para el estudio de la expresividad podría haber sido una herramienta valiosa a la hora de obtener información y también actuar como un motor didáctico para el aprendizaje de los alumnos, pero el permiso para grabar no fue admitido por lo que el

instrumento utilizado para extraer información de las aulas intervenidas fue el análisis escrito de las clases, con el fin de recoger todas las ideas expuestas y hacer una reflexión crítica de las mismas.

Por último, fueron recogidas las observaciones de las audiciones de clase, en la que los alumnos pudieron mostrar el trabajo realizado en las aulas.

4. Presentación y análisis de los resultados

4.1 Entrevistas

4.1.1. Entrevista inicial

La entrevista inicial sirvió para obtener información sobre el grado de conocimiento de las alumnas acerca de la expresividad, cómo percibían la expresión musical o de qué forma la aprendían. El análisis de las respuestas ayudó a corroborar o invalidar creencias típicas acerca de cómo se enseña la expresividad. A continuación expongo un resumen de las mismas:

P1. ¿Cuáles son las características que más aprecias en un músico? Alumna A (A) alegría, pasión y diversión; Alumna B (B) postura, expresión, técnica y concentración previa.

P2. ¿Cómo definirías la expresión musical? (A) es una cosa divertida, alegre (...) pero a veces pienso que también puede ser algo triste. (B) la forma como un músico expresa los sentimientos al tocar una pieza.

P3. ¿Qué puede expresar la música? (A) alegría y también tristeza, pero la mayoría de las veces expresa más alegría que tristeza. (B) Es como si estuviésemos leyendo un texto en portugués, está el punto de interrogación, exclamación,... y así lo hacemos con la pieza, tenemos que tener cuidado con las pausas, los tiempos de cada nota, el ritmo, y después poner un “toquecito” más nuestro en cada música...si la música fuera mayor (tonalidad) se puede expresar alegría al tocar.

P4. ¿Cómo de importante es la expresión musical en una interpretación? ¿Es más o menos importante que la técnica? (A) No, porque la música es una cosa que dentro de ella hay muchas cosas, hay técnica hay musicalidad...la parte importante de la técnica es lo que nos hace sentir.

(B) Es transmitir lo que nosotros conseguimos aprender al estudiar la pieza y al perfeccionarla. La importancia pienso que es igual, porque muchas veces sin técnica no podemos entender bien la pieza y la expresión musical nos permite conocer lo que aquel músico está sintiendo.

P5. Según tu opinión, ¿puede ser enseñada la expresividad? Si es así, ¿cómo? Si no lo es, ¿Por qué? (A) Sí. Tú profesora me puedes enseñar a correr, a cantar, a hacer crescendos, puedes hacer eso. (B) No. Porque creo que debe ser una cosa que cada músico hace, debe interpretar la música de la forma que él crea.

P6. ¿Cuándo una persona debería empezar el aprendizaje de la habilidad expresiva? (A) Creo que una persona cuando empieza a aprender un instrumento ya puede ser expresivo (B) Conforme aprendemos la pieza, poco a poco vamos encajando nuestra expresión. La expresión no interfiere con las edades porque cada uno tiene su forma de expresar.

P7. ¿Cómo y cuándo se comienza a trabajar conscientemente la expresividad? (A) A los cinco años comencé a tener la noción de que la música cambiaba, que era importante y empecé a sentir. Pero empecé a trabajar hoy la expresividad²⁶. (B) Después del primer contacto con la pieza nueva, debemos empezar a estudiarla y aplicar nuestra propia expresión y cada vez que vamos perfeccionando la pieza obtenemos un mejor resultado expresivo.

P8. En una clase típica, ¿cuánto tiempo se dedica a desarrollar las habilidades expresivas comparadas con las habilidades técnicas? (A) Normalmente dedico más tiempo a trabajar la técnica (B) Yo intento centrarme en la técnica, porque también es muy importante para un músico; pero también tenemos que dedicarle tiempo a la expresión para crear un efecto especial y no tocar solo notas, debemos tener un sentimiento que expresar a las personas. Yo trabajo más la técnica y a los “poquitos” la expresividad.

Las respuestas a esta primera entrevista mostraron que la expresión y los elementos que comunican emociones (alegría, pasión) son las características más valoradas en un músico por las alumnas. De la misma forma también consideraron que la expresividad es un concepto que abarca varios aspectos de la interpretación como la expresión de sentimientos, la comunicación de emociones e incluso está relacionado con el lenguaje, al compararlo con la forma en la que

²⁶ La entrevista inicial coincidió con la primera aula de intervención.

nos expresamos a través de las exclamaciones, las interrogaciones, etc. En cuanto a la importancia de la técnica sobre la expresividad, los resultados revelan por una parte que el fin de la técnica es servir a la música (alumna A) y que técnica y expresividad son destrezas igual de importantes (alumna B). Por la diferencia de parecer en estas respuestas se desprende la existencia de una diferencia de nivel entre ambas: la alumna A, que se encontraba en el grado elemental, tocaba piezas más sencillas en las que la dificultad técnica no era muy acusada y no le requería un esfuerzo importante para ejecutarlas, por lo que podía centrarse más en la musicalidad, sin embargo, la alumna B al estar en un nivel superior era más consciente del trabajo técnico a realizar en una obra y de la importancia de la misma para poder conseguir resultados eficaces. A la hora de trabajar una pieza en clase ambas alumnas están de acuerdo que en el tiempo dedicado a las habilidades técnicas es muy superior al del trabajo sobre la expresión, esta respuesta fue verificada con la observación de las aulas. Por otro lado, la opinión acerca de si se puede enseñar la expresividad mostró unos resultados distintos en cada caso. La alumna A sostenía que sí, que podía aprenderse; la alumna B, por el contrario creía que era una capacidad innata e intuitiva que se desarrollaba con el entrenamiento y la experiencia y no podía ser enseñada. Por último y de acuerdo con muchos pedagogos y pianistas de referencia, las alumnas consideraban que el momento en el que una persona podía comenzar a trabajar la expresividad no dependía de la edad, si no que en una primera aproximación al instrumento uno ya podía comenzar a tocar de forma expresiva. Como dejó constancia Heinrich Neuhaus:

“La música vive en nosotros, en nuestro cerebro, en nuestra conciencia, en nuestro sentimiento, en nuestra imaginación (...) Desde el momento en que el niño está en situación de tocar una melodía elemental, hay que conseguir que esa primera “interpretación” sea expresiva, que el carácter de la interpretación corresponda al contenido de la melodía” (Neuhaus, 1985, pp. 23-24).

4.1.2. Entrevista final

La última entrevista realizada tras la intervención de las aulas aportó resultados más concretos sobre la temática abordada y las preguntas elaboradas se dividieron en dos bloques. En el primero las preguntas fueron específicas sobre la sensación experimentada al trabajar sobre la expresividad y con el segundo bloque se pretendió conocer su opinión personal acerca del proyecto implantado.

El trabajo sobre la temática expresiva se manifestó como una experiencia positiva y agradable para las alumnas, *“me siento muy feliz, hasta parece que el corazón me sale del cuerpo”, “es algo bueno aprender algo nuevo”*. Por ello consideraron que introducir elementos expresivos en la enseñanza es algo *“muy importante porque cuando tocamos estamos exprimiendo el sentimiento que tenemos”* y *“además hay mucho trabajo que realizar a nivel de fraseo, dinámicas, articulaciones, ...”* Estos aspectos deberían incluirse preferentemente al inicio del estudio de una pieza *“porque es más alegre y porque al final no tienes esa voluntad”, “al principio ya me voy acostumbrando”, “porque al dejarlo más encima de la hora puede no salir tan bien como quisiéramos”*.

El esfuerzo que supone tocar expresivamente es, según las alumnas, menor que tocar sin ser expresivas: *“es más fácil”, “estoy acostumbrada a ser más apasionada”*. Sin embargo están más pendientes de tocar las notas correctamente que de expresar sus emociones. Estas respuestas se corresponden con una lógica que es el haber comenzado recientemente a trabajar esta cuestión, *“es ahora recientemente cuando valoro esto”, “no, nunca fue así, es ahora recientemente”*.

Después de la intervención fueron preguntadas por la sensación obtenida tras haber conseguido tocar musicalmente, *“me siento bien, diferente, es guay”, “me siento feliz cuando es música alegre, cuando es triste me aburro, porque tengo ansiedad de tocar música muy feliz”*. Previamente a la enseñanza de estrategias que les permitieran transmitir sus sentimientos, las alumnas disponían de sus propios recursos que las ayudaban a estimular su musicalidad. Sirviéndose de la imaginación evocaban situaciones específicas: *“imagino que estoy dando clases y que mis alumnos tienen que oírme, por lo que tengo que tocar correctamente para que ellos puedan entender”*; o personajes singulares: *“imagino a los pastorcitos de Fátima porque me hace sentir que los niños están paseando con los rebaños y siento que están cerca para ayudarme”*.

El balance final tras las clases fue valorado muy positivamente, pues se trató de un área que no habían abordado mucho anteriormente. La introducción de elementos expresivos y estrategias determinadas durante la intervención ayudó a que el estudio fuera tomado como una experiencia distinta. Abordar la expresividad en el aula implicó un aumento del factor motivación,

dando lugar a clases “*muy diferentes*” donde ahora “*es más divertido estar al piano*” así como facilitador del estudio del piano.

Finalmente, en la última pregunta relativa a si creían necesario que un profesor las orientase en el desarrollo de la expresividad la respuesta fue unánime y afirmativa: “*si*”. Esto supuso un cambio de perspectiva en la alumna B, la cual había considerado en un principio que debería ser algo intuitivo y que uno mismo tendría que aprender sin la intromisión del profesor.

Si se me permite una opinión personal, creo que ambas ideas deben coexistir, es decir, la idea de que la expresividad puede desarrollarse de un modo intuitivo, al estar influenciada por las relaciones con las personas o las experiencias vividas, provoca que en algunos casos sea complicado vincular ciertas emociones con elementos musicales concretos y por tanto sea muy complicado de enseñar. Por otro lado está el conocimiento de la estructura musical, las variaciones de la velocidad (*timming*), los diferentes elementos musicales asociados a efectos emocionales y expresivos, que con su manipulación puede hacer posible que la expresividad musical pueda enseñarse o extraerse para expresar más libremente lo que uno lleva dentro.

4.2. Intervención de las aulas

4.2.1 Alumna A

En las dos fases de intervención las aulas se organizaron en cuatro clases de veinticinco minutos espaciadas entre ellas quince días. Los contenidos programáticos fueron diferentes en cada fase, en el primer periodo se seleccionó una pieza de Purcell, el Aria en Re menor y en el segundo periodo la Danza Alemana en Sol Mayor de Beethoven (Anexo I). Las piezas fueron elegidas por el profesor cooperante y eran parte del programa a realizar por la alumna. El trabajo sobre la obras se hizo partiendo de cero, la alumna no recibió ninguna indicación previa ni realizó ningún tipo de estudio por su cuenta. La pieza seleccionada fue presentada y enseñada íntegramente por mí, sin la participación del profesor, por lo que existía la dificultad de no poder preparar en cuatro aulas una obra que iba a ser evaluada al final del trimestre.

El planteamiento inicial fue que la alumna comprendiera musicalmente la obra que debía interpretar al piano. Por comprensión musical se entiende “la capacidad de transformar en materia sonora aquello que ha sido entendido no tanto como un conjunto de signos sino como

una idea musical, descubriendo y resolviendo, al mismo tiempo, la manera de materializarlo” (De Benito, 2008, p.300). Como una de las dificultades observadas había sido la lectura de la partitura, en todas las aulas ministradas existió un trabajo orientado a la percepción de los signos y elementos musicales.

En una primera aproximación la introduje en el contexto de las obras, comentando brevemente y a modo de historia la razón por la que habían sido compuestas, algunas anécdotas sobre los compositores y para finalizar las interpreté al piano. La presentación de estas cuestiones sirvió para recrear la imaginación de la alumna e implicarla emocionalmente en la música, también para que fuera consciente de la responsabilidad y valor que tiene tocar una música escrita por grandes compositores, siendo nosotros el medio a través del cual hacemos audible su música.

En cuanto al trabajo sobre el papel, no se limitó a un ejercicio de lectura y descifrado de la partitura ni a trabajar cuestiones técnicas aisladamente, sino que se pretendió que la alumna incluyese la musicalidad y el fraseo, comprendiese lo que estaba plasmado en la partitura y se implicase con la expresión de la pieza musical. Como la lectura de las obras fue una importante dificultad observada durante las clases, comenzamos con el proceso de descubrimiento de la obra desgranando cada uno de los elementos estructurales. El proceso de descubrimiento tiene que ver con cómo está construida la obra desde el nivel más simple hasta el más complejo y original. Para ello realicé un análisis estructural e interno, basado en el análisis schenkeriano, pero en un grado muy elemental.

En el Aria de Purcell, por ejemplo, comenzamos por familiarizarnos con la tonalidad Re menor, como la alumna no estudiaba escalas, tocamos el acorde fundamental de tónica y dominante, reconociendo las notas que lo conformaban. Una vez con la vista puesta en la partitura nos centramos en trabajar la melodía (mano derecha) empezando con la primera semi-frase, reconociendo las notas iniciales de cada compás. Los tres primeros compases comenzaban con las notas principales del acorde, Re-La y Fa respectivamente, y el cuarto compás con las notas del acorde de dominante, por lo que fuimos tocando y memorizando las digitaciones y la melodía que se generaba. El trabajo que se llevó a cabo para el aprendizaje de la pieza fue la construcción de la obra por niveles. Como señala Dalmau, “si entendemos que el hecho de aprender supone también el hecho de descubrir, que mejor manera puede haber para aprender una obra musical que *descubrirla* paso a paso” (De Benito, 2008, p.303). En las

primeras aulas fuimos incorporando poco a poco los nuevos elementos, las notas de adorno, explicando la naturaleza de cada uno de ellos, descubriendo la estructura de la pieza, relacionando los motivos rítmico-melódicos que iban apareciendo a lo largo de las frases, pidiendo a la alumna que me explicase cómo se iba organizando la obra, etc. Este tipo de aprendizaje ofreció una mayor implicación para la alumna, que participaba activamente del proceso de aprendizaje, además realizaba muchas preguntas relacionadas con los aspectos trabajados, tomando consciencia real de lo que estaba ejecutando. Este aprendizaje por descubrimiento generó una mayor motivación a la alumna, más autonomía a la hora de estudiar y el deseo de ver finalizada la obra musical.

Como las piezas eran bastante simples, pudimos trabajar conjuntamente el contenido musical y aquellas cuestiones más técnicas, que eran muy básicas. De esta forma, el trabajo sobre la musicalidad se hizo más fluido, sin ir pensando nota a nota o cada dedo de forma aislada, buscando ideas musicales, eligiendo los puntos culminantes de las frases, descubriendo la esencia emocional de la pieza, escuchando las diferencias entre pasajes semejantes, etc. Citando a Grigory Kogan: “la partitura musical es la bella durmiente, y el intérprete es el príncipe que la libera del encantamiento” (Kogan citado por Berman, 2010, p.152). Este tipo de trabajo de lectura de la partitura se mantuvo en todas las clases, volviendo a repetir cuestiones que no habían sido entendidas, pidiendo a la alumna que fijase su atención en lo que representan los signos, relacionando unos materiales con otros e invitando a la alumna a que expresase musicalmente lo trabajado, este proceso se realizó hasta tener la obra finalizada.

A continuación expongo algunos de los ejemplos empleados para el trabajo sobre expresividad:

- Para el trabajo en el Aria de Purcell de los reguladores de intensidad utilicé la metáfora/imagen de una flor abriéndose (crescendo) o cerrándose (diminuendo). De esta forma ejemplifiqué un pasaje en crescendo como la apertura de una flor, utilizando mis manos y cantando de la siguiente forma: cuando comienza el pasaje, las manos están cerradas y entono en el matiz piano y progresivamente se van abriendo mientras la melodía entonada va in crescendo. Para realizar el decrescendo mis manos se iban cerrando poco a poco y mi voz volvía a la dinámica piano. La alumna lo ejemplificó ella sola unas cuantas veces y

resultó muy bien y a la hora de realizarlo al piano sonó con mucha naturalidad y sin dificultad.

- A la hora de prestar atención y ser consciente del sonido que debía producir la insté a pensar en que tenía a su cargo diez deditos, que como soldados debían obedecer las órdenes que ella le impusiera: “para poder tocar piano primero hay que saber exactamente qué queremos escuchar y apretando muy fuerte las teclas no lo vamos a conseguir”. Con esta metáfora realizamos diferentes ejercicios a nivel dinámico y musical: “aporreando” las teclas, realizando pianísimos, cambiando la velocidad o realizando una versión propia del fragmento.

- Para reforzar el carácter del Aria de Purcell y el comienzo de la pieza, debía imaginarse tocando en un salón de palacio para la reina de forma solemne y majestuosa. La alumna reaccionaba bien a estas indicaciones, cambiando su posición corporal y poniéndose en el papel. En las últimas clases de cada trimestre hacíamos “simulacros de concierto” para imaginarse la situación y el momento de la actuación.

- Para entender el sentido de la anacrusa, (ella acentuaba y hacía una duración mayor de la debida), nos imaginábamos que era una directora de orquesta y hacía las respiraciones para dar la entrada a los músicos. La estrategia consistía en contar el compás cantando y dirigiendo. Después de hacerlo un par de veces la alumna entendió perfectamente la lógica de la anacrusa y lo hizo muy bien.

- Para interiorizar el ritmo en la Danza alemana, lo comparamos al ritmo del vals, el $\frac{3}{4}$. Le pregunté si había bailado o escuchado alguna vez un vals y dijo que no, así que entoné el vals de la Bella Durmiente y lo reconoció. A continuación realizamos el ritmo con palmas, con ritmo corporal, y tocando al piano la base rítmica con las dos manos, etc.

- Para dar sentido expresivo a las ideas musicales y materializarlas al piano, cantábamos ciertos pasajes o frases completas para escuchar claramente lo que debía sonar. A continuación, a través de breves historias y letras inventadas, o palabras que tuvieran cierta analogía con las características de lo que queríamos escuchar, creábamos una conexión entre las frases o en toda la pieza. Otras veces, mediante la ejemplificación al piano la alumna era capaz de captar la idea, pero lo hacía mejor cuando ella misma lo realizaba.

En el primer periodo la adaptación a una metodología y a una profesora diferente, le generó algunas dificultades en sus hábitos de estudio, por ejemplo, no estaba acostumbrada a trabajar directamente sobre la partitura, pues memorizaba al instante cuando ejemplificaba un pasaje sin comprender lo que ponía el texto, tocaba muy rápido sin escuchar lo que hacía, no prestaba atención a la digitación, ni a las dinámicas, etc. Como la alumna solo trabajaba las obras conmigo, tras quince días sin supervisión, olvidaba muchas de las cuestiones estudiadas, se centraba en tocar las notas rápidamente sin tener en cuenta el carácter de la pieza, o el ritmo correcto, por lo que hubo un importante trabajo de concienciación sobre cómo debía estudiar. La pieza de Purcell escogida en la primera fase, no entusiasmó especialmente a la alumna, pues ella sentía especial interés por toda aquella música que transmitiera alegría y diversión y eso está relacionado con velocidades más rápidas y tonalidades mayores. Las piezas “tristes” y lentas le causaban “aburrimiento” y le costaban un poco más. Con el Aria de Purcell, no conectó especialmente, pero con la Danza alemana de Beethoven se encontró más motivada y con ganas de estudiarla más en casa. Al ser tan pocas aulas, el tiempo para madurar las obras fue muy reducido, por lo que muchas de las estrategias planteadas no pudieron concretizarse. A pesar de ello, el resultado obtenido fue satisfactorio, quedando reflejado en las audiciones de finales de trimestre en las que pudo transmitir muchas de las cuestiones expresivas trabajadas en clase.

4.2.2 Alumna B

Las aulas con la alumna B se concentraron en tres aulas por periodo de intervención, con una duración de cincuenta minutos y espaciadas igualmente entre ellas quince días. Como el tiempo adjudicado era muy limitado se le solicitó al profesor dedicar la integridad de las aulas al trabajo sobre las obras, ya que la alumna también trabajaba escalas y arpeggios, pero esta petición no fue aceptada y el desarrollo del proyecto debía incluir estos contenidos. Las obras a estudiar fueron también diferentes en cada fase, quedando organizados de la siguiente forma: la primera fase incluía la Bagatela Op.119 nº 8 de Beethoven con las escalas y arpeggios de Mi M y Mi m armónica y la segunda la Marcha en Do M de Shostakovitch y las escalas de Sib M y Sib m armónica (ANEXO I).

En la primera fase de intervención los resultados fueron bastante desalentadores en cuanto a la obra trabajada. El nivel de dificultad de la pieza superaba a los conocimientos de la

alumna la cual, no pudo comprender la obra y fue incapaz de ejecutar la pieza al completo perjudicando de esta forma sus pruebas de evaluación. En la Bagatela estaba presente la textura polifónica, por lo que fuimos haciendo una lectura muy lenta, secuenciando los motivos y desglosando las voces. Utilizamos lápices de colores para diferenciar cada parte, entonamos con las notas fraseando y dirigiendo las diferentes líneas melódicas, hicimos un trabajo con la figuración rítmica, para que la alumna entendiera como se hacía, y en todo momento le pedía que estuviera atenta a la partitura, pues en su casa debía aplicar lo estudiado siguiendo la pauta. Fue una labor difícil que mirara la partitura puesto que memorizaba automáticamente y no era capaz de tocar y observar el texto al mismo tiempo. Con las digitaciones también tuvimos algunos problemas porque al memorizar rápidamente las modificaba constantemente. Le recomendé a la alumna escuchar la pieza para familiarizarse con ella y que le fuera sonando, para ello le facilité un enlace web para que pudiera oírla. En la segunda clase, tras pasar quince días, la alumna no había trabajado en casa por lo que todo lo estudiado en clase lo había olvidado, no había escuchado la grabación y comentó que no entendía nada de lo que allí estaba escrito. Ella estaba acostumbrada a un método de estudio en el que reproducía lo que veía y escuchaba ejemplificado por el profesor. Según sus propias palabras: “a estas idades é muito importante que aos alunos se lhes exemplifique mais do que eles tocarem, o professor necessita intervir mais do que o aluno para receber estímulos externos”.

En la tercera y última clase del primer periodo la alumna se sentía derrotada y desmotivada por no poder tocar la primera frase correctamente. Comentó que la obra era difícil y que seguía sin comprender lo que estaba escrito. La intenté animar haciéndole entender que aunque la obra pudiera ser complicada y disponíamos de muy poco tiempo para prepararla podíamos tocar muy bien un pequeño fragmento. Y realizamos un juego improvisado para incrementar la motivación de la alumna y conseguir terminar la primera frase con éxito y llena de sentido musical. Al juego lo llamamos el “Reloj de cuenta atrás”. En los últimos quince minutos de la clase debíamos completar el máximo número de compases que pudiera. Este juego la motivó mucho y la mantuvo tan concentrada que fue capaz de unir seis compases a manos juntas. La alumna se sintió aliviada y contenta.

En la Bagatela hubo un trabajo muy intenso de lectura en cuanto que se intentó hacer comprender lo expuesto en la partitura y los elementos expresivos presentes en la misma para poder realizar un estudio en casa. Fue necesario acompañar a la partitura de anotaciones y

signos gráficos para llamar la atención sobre los elementos expresivos y su importancia en la pieza. Este conjunto de signos gráficos expresaban de forma visual lo que estaban haciendo los sonidos (por ejemplo, una cruz representaría el punto culminante de una frase, una flecha la entonación o dirección de una frase) y obligaban a la alumna a fijar su atención en lo que representaban esos signos. También ayudó a que yo misma pudiera construir un discurso que invitara a la alumna a expresarse musicalmente al leer lo escrito. La presencia de estos signos no fue una imposición, fueron utilizados como estrategia para ayudar a la alumna a interpretar la obra y facilitar su comprensión, mediante un análisis previo de la pieza. Los signos podrían ser prescindibles para la comprensión de la pieza, pero los aspectos que representaban no lo eran.

En esta primera fase no pudieron aplicarse muchas de las estrategias que tenía preparadas, pero finalmente conseguí que se expresara mediante el juego y ganara en motivación.

Durante la segunda fase de intervención la situación mejoró considerablemente. La obra seleccionada fue la Marcha de Shostakovich y trabajamos las escalas y arpeggios de Sib M y Sib m armónica.

Con las escalas apliqué una serie de ejercicios de forma que pudiera expresar un carácter específico. La escala de Sib m menor debía interpretarla con el carácter de *Lento y Misterioso* y utilizando el referencialismo le propuse pensar en lo siguiente: “estás en una casa muy oscura que no conoces y en la que debes ir de puntillas muy despacio para no despertar a nadie y controlar la presión de nuestros dedos para que ninguno suene más fuerte que el otro”, la alumna alcanzó a tocar esta escala con calidad, creando una sonoridad adecuada y esforzándose en que los dedos tocasen de forma correcta y con regularidad rítmica. Al concentrarse en escuchar el sonido que quería producir, los problemas técnicos no se manifestaron, pues en todo momento iba controlando el movimiento y focalizando su atención en lo que quería oír. Con la escala de Sib M tenía que conseguir un carácter contrastante: *Alegre y Saltarín*. Saltarín hacía referencia al tipo de articulación a utilizar, el staccato. También realizamos otra clase de ejercicios, como tocar las escalas y arpeggios con crescendos y decrescendos al subir y bajar y viceversa, con acelerandos y ritardandos en momentos específicos, etc. Intenté hacer ver a la alumna que el trabajo sobre la técnica también puede ser (y debe ser) musical e incluso divertido y de esta forma alentarla a seguir trabajando este contenido programático que ejecutaba habitualmente con hastío y desconcentración.

En cuanto a la obra a trabajar la alumna había hecho un trabajo de lectura previo y me consultó algunas dudas con respecto a ciertos pasajes. Su posición era más activa y autónoma y mostraba determinación y ganas para enfrentar la obra. Hicimos el análisis pertinente de la partitura donde la alumna iba relacionando ciertos signos con la explicación de cómo deberían realizarse, cuestiones de articulación, dinámicas, también sobre la estructura, frases, armonía, etc.

Para el trabajo sobre la expresión comenzamos haciendo un trabajo por secciones en la que cada una tendría una expresión diferente y decidimos organizar la obra imaginando que era una pieza orquestal. Como era una Marcha, seleccionamos los instrumentos que mejor se adaptaran y elegimos sobre todo instrumentos de viento. La sección A, correspondería con la sección de viento madera, flautas, flautines, que tocan en dinámica piano una melodía ligera pero marcial, con acentos que deben ser destacados pero siempre con un aire despierto y entusiasta; la sección B, estaría relacionada con el viento metal, con trompetas y tubas/bombardinos en mezzoforte con una textura homofónica y de carácter enérgico, indicado en la partitura el *tenuto*.

Le advertí de la importancia de estudiar con partitura y no memorizar sin comprender lo que hacía, para no cometer el error de memorizar solo notas dejando que el resto de elementos pasaran inadvertidos. Era importante memorizar, pero correctamente, porque después sería más complicado solucionar los errores.

En la segunda clase, me llevé una gran sorpresa y alegría porque la alumna consiguió realizar muy bien la sección A, con el matiz adecuado, diferenciando las articulaciones de legato, staccato o acento. Incluso fue consciente del plano sonoro en el que debía permanecer la mano izquierda. Esto fue muy positivo porque dio muestras de estar escuchándose conscientemente, además mostró sus propias opiniones acerca de lo interpretado y fue capaz de seguir con la vista la partitura.

En la Coda tuvo ciertas dificultades técnicas porque no conseguía naturalizar la posición de la mano en un pasaje determinada, le creaba inseguridad y lo consideraba complicado por tanto decidí incluir un ejercicio trabajando la técnica siempre desde el contenido musical. Le propuse un ejercicio, que era utilizar todas las notas de este pasaje (anacrusa del c. 22 y c. 22) para crear una música propia, improvisando. Como la alumna no se atrevía, comencé yo inventando una breve melodía. A continuación probó ella, bastante insegura y sin satisfacerse

con el resultado. Intenté convencerla de lo contrario, esa música que acababa de interpretar era suya y así debía sonar: “la combinación de notas es bonita de por sí, el ritmo lo pones tú, y estará bien.” Y unió las dos manos. Comenzó a improvisar y sus manos se movían sin dificultad en esa posición haciendo ritmos diferentes entre las manos, comenzando con la izquierda continuando con la derecha, etc. A continuación le pedí que dejara los dedos posados sobre esas notas porque íbamos a intentar juntar el pasaje. La alumna con la excitación tocaba rápido y no conseguía hacerlo, entonces le pedí que soltara los brazos, si quería levantarse y estirar o relajarse pero dijo que no hacía falta, respiró profundamente y solo le dije: vamos a tocar *pensando*”. La alumna se concentró y consiguió hacerlo perfecto. Le confirmé: “¿viste qué bien se puede tocar cuando uno *piensa*?” Y quedó fascinada con su resultado.

Debido al resultado negativo obtenido en la primera fase de intervención, no quise que la segunda intervención afectase al progreso escolar, por lo que las tres clases se sucedieron de forma muy intensa. A pesar del poco tiempo disponible, los resultados fueron muy positivos, pues la alumna consiguió tocar toda la pieza con las indicaciones presentes y a pesar de la premura y el poco margen para interiorizar y naturalizar la obra consiguió realizar muchos de los objetivos marcados en los planos de aula.

5. Conclusión

La presente Memoria de Prácticas analiza los resultados obtenidos tras la intervención a lo largo del año lectivo 2015/2016 en la que participaron dos alumnas de enseñanza integrada de piano del Conservatorio Calouste Gulbenkian de Braga. Con este proyecto se pretendió aplicar y desarrollar una serie de estrategias que ayudaran a estimular la musicalidad de las alumnas y les proporcionasen un conocimiento más amplio acerca de la expresividad musical, además de ofrecerles pautas para mejorar este aspecto y que pudieran aplicarlo de forma autónoma en su estudio personal.

Para el ejercicio de la expresividad se utilizaron cuatro estrategias básicas de enseñanza, que con sus ventajas e inconvenientes, procuraron aportar el conocimiento de una forma sencilla y didáctica, ayudando a las alumnas a obtener una serie de recursos útiles para su aprendizaje. Mediante la imitación de un modelo, el uso de metáforas o imágenes, el enfoque centrado en las emociones o a través de instrucciones musicales dirigidas a transformar aspectos del sonido con la intención de mejorar la expresividad, permitieron despertar el interés de las alumnas hacia la expresividad musical y de ese modo, aprender. Estas estrategias ayudaron a hacer más conscientes a las alumnas del contenido expresivo presente en la partitura y realizar unas interpretaciones más musicales, lo cual no se había revelado con claridad durante la fase de observación. El trabajo de la expresividad fue aplicado desde el inicio en la enseñanza del repertorio, con el objetivo de conseguir que su primera interpretación fuese expresiva, estimulando el desarrollo de la escucha activa y la vinculación con sus vivencias musicales, para integrarlo de forma consciente en su estudio y avanzar más rápidamente en la consecución de las metas. Las estrategias implantadas, fundamentadas en la literatura y en las investigaciones realizadas al respecto, fueron adaptadas a la naturaleza de cada alumna y a las piezas seleccionadas.

A pesar de que el presente proyecto se centró en explicar y desarrollar estrategias expresivas, el hecho de tener que aprender una pieza nueva en tan pocas clases, supuso un importante trabajo sobre los elementos técnicos. El trabajo sobre técnica es un aspecto indispensable para lograr una buena interpretación, y las alumnas debían comprender que su

estudio no debía ser ni mecánico ni aburrido, por lo que durante la intervención se buscaron soluciones creativas para pasajes problemáticos y se realizaron ejercicios técnicos para fragmentos particulares. Para que estos ejercicios fueran eficaces fue preciso que las alumnas comprendiesen la finalidad del mismo y lo ejecutasen de forma clara y expresiva. Por tanto, introducir estrategias que estimulen la expresividad, puede ayudar a que los alumnos alcancen interpretaciones más expresivas, pero también repercute en otras competencias musicales, como la técnica, ya que al ser conscientes de lo que se quiere escuchar, los movimientos y acciones necesarias para poder llevarlas a cabo se realizan con más atención y menor esfuerzo; a su vez, también influye en la seguridad, pues al vincular las emociones con el aprendizaje se necesita prestar más atención a los detalles que antes y el alumno está más concentrado en lo que debe hacer.

Tras el análisis de las entrevistas finales, los resultados revelaron que el trabajo de la expresividad fue considerado como importante y pertinente por ambas alumnas y provocó el aumento de su motivación durante el estudio del piano. Al abordar la expresividad en el inicio del aprendizaje de las obras, este se tornó más divertido y el estudio de las obras fue más placentero, como consecuencia, los progresos fueron más rápidos y los resultados obtenidos fueron positivos. Las estrategias utilizadas en cada caso resultaron útiles y eficaces, pudiendo ser utilizadas para su aplicación en piezas que vayan a estudiar en un futuro. Este proyecto ayudó a alterar su percepción al leer la partitura, pues ahora los signos musicales relacionados con la expresión son tenidos en cuenta y no se centran sólo en el ritmo o las notas. En general, aunque las horas dedicadas a este estudio fueron muy pocas y a pesar de las limitaciones del presente trabajo, las alumnas mostraron incrementos significativos en el grado de implicación emocional con la pieza ejecutada y la interpretación en las audiciones de clase resultaron expresivas en el sentido musical trabajado en las aulas.

Como conclusión general, aplicar estrategias que introduzcan elementos explícitos para trabajar la expresividad, puede ayudar a que los alumnos mejoren la comunicación emocional en sus interpretaciones y aumente su motivación, satisfacción y seguridad al tocar y al estudiar, además de ser más conscientes de los aspectos expresivos presentes en la música. Pero para obtener resultados positivos el profesor debe ayudar constantemente al alumno, tanto en su desarrollo intelectual, musical como emocional, por tanto su papel tiene una vital importancia para el desarrollo de la expresividad, ya que para trabajar sobre estos aspectos se requiere de un

trabajo que implique sensibilidad, empatía y una pedagogía constructiva. El ambiente emocional del aula es primordial para la consecución de estos objetivos, por lo que crear un estado positivo en los alumnos, un refuerzo positivo de sus pequeños o grandes éxitos y un aprendizaje divertido es fundamental. Si los alumnos se divierten aprenderán mejor y si además se sienten competentes y se emocionan en su estudio, los resultados se verán incrementados.

Es necesario recalcar que este estudio cuenta con ciertas limitaciones, por lo que los resultados aquí presentados deben adecuarse al contexto específico en el que fueron realizados. Las estrategias utilizadas fueron adaptadas a cada una de las alumnas considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje y sus especificidades, por lo tanto emitir conclusiones más allá de estos casos particulares podría resultar imprudente.

Los experimentos empíricos sobre el tratamiento de la expresividad dan muestras de su validez y eficacia pero todavía siguen siendo escasos y son necesarias muchas más investigaciones sobre este tema. Por lo tanto, dada su importancia y relevancia para la efectividad de la comunicación musical y para conseguir resultados óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de las destrezas necesarias para el buen desarrollo del alumno como músico y teniendo en cuenta que en el marco legislativo no está claramente especificado este ítem, podría proponerse crear una asignatura optativa para que los estudiantes se aproximen al mundo de la expresividad y valoricen la interpretación artística; o realizar conciertos dramatizados, como sugiere Ara Malikian en su proyecto *Mis Primeras Cuatro Estaciones* (TribaliaProducciones, 2010) o crear talleres de expresividad, como propone Carolina Bonastre (2015), en los que se aporten herramientas y conocimientos a los estudiantes sobre expresividad musical y su relación con las emociones y los elementos musicales.

6. Referencias bibliográficas

- Akoschky, J. (1997). La comunicación en la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 7, 81-89.
- Akoschky, J. (2005). Los “cotidianófonos” en la educación infantil. *Eufonía*, 33. Consultado el 10 de junio 2016 en <http://www.musicaon.com.ar/textos/profesorado/Loscotidiafonos.pdf>
- Allan, W. (2002). *La música del Renacimiento*. Madrid: Akal.
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical*. Barcelona: Graó.
- Assinnato, M. V., Pereira, A. & Shifres, F. (2013). Movimiento corporal y construcción de la expresividad en la ejecución musical en vivo. En Herrera, R; Burcet, M.I; Shifres, F; Gonnet, D. & Jacquier, M. (Eds.). *Libro de Resúmenes del XI Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música “Nuestro cuerpo en nuestra música”* (pp.25-26). Argentina: SACCoM.
- Balsera, F. J. (2008). Inteligencia emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística. *Revista estilos de aprendizaje*, 1, 186-200.
- Bautista, A., Pérez, M. & Pozo, J. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466.
- Bautista, A., Pérez, M., Pozo, J. & Brizuela, B. (2012). Piano students’ conceptions of learning, teaching, assessment and evaluation. *Estudios de Psicología*, 33 (1), 79–104.
- Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Editorial de Música Boileau S.A.
- Bonastre, C. & Muñoz, E. (2013). La expresividad en la música. *Quodlibet*, 52, 40-51.
- Bonastre, C. & Nuevo, R. (2008, Marzo). *Expresión de emociones en la interpretación musical: revisión con propuestas educativas*. Comunicación presentada en el I Congreso de Educación e Investigación Musical, Madrid.

Bruser, M. (1997). *The Art of Practicing. A Guide to Making Music from the Heart*. New York: Three Rivers Press.

Cámara, A. (2013). *Desarrollo de la Expresión Musical I*. Bilbao: UPV/EHU.

Campbell, P. (2001). En búsqueda de la cultura y el significado musical en la vida infantil. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1 (1), 69-79.

Casablancas, B. (2014). *El humor en la música: Broma, parodia e ironía. Un ensayo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Cataldo, G. (2012). Música y subjetividad. Hegel y las concepciones románticas de la música. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 29 (2), 593-608.

Cebreiro, B. & Fernández, M.C. (2004). *Estudio de casos. Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.

Comotti, G. (1977). *La música en la cultura griega y romana. Historia de la Música*, 1. Madrid: Turner.

Corbí, F. M. (2007). Figuras, gesto, afecto y retórica en la música. *Nassarre. Revista Aragonesa de Musicología*, 23(1), 11-52.

Cooke, D. (1959). *The Language of Music*. London: Oxford University Press.

Cullin, O. (2005). *Breve historia de la música en la Edad Media*. Barcelona: Paidós.

Davidson, R., Sherer, K. & Goldsmith, H. (2003). *Handbook of Affective Sciences*. Oxford University Press.

De Benito, J.A. (2008). *Las nuevas técnicas de análisis y la aproximación de emocional al repertorio. I Congreso educación e investigación musical. Metodologías aplicadas y enfoques pedagógicos en la enseñanza musical*. Madrid: Enclave Creativa S.L.

Deschaussées, M. (2002). *El intérprete y la música*. Madrid: Rialp.

Dogantan, M. (2003). *Mathis Lussy: A Pioneer in Studies of Expressive Performance*. Bern: Peter Lang.

Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca S.A

Elliot, D. J. (2005). Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 93-103.

Epelde, A. (2011). Importancia del teclado como recurso para el maestro de Música: estudio cualitativo-cuantitativo en la Comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 33-47.

Escalera, A. (2010). La audición de piano como elemento motivador. *Revista Digital CSIF*, 29, 1-8.

Eisele, P. (1999). Teoría versus musicalidad, ¿están realmente enfrentadas? *Eufonía: Didáctica de la Música*, 17, 57-60.

Fernández, G. (2008). Significado musical y significado lingüístico. *Anuario Musical*, 63, 203-230.

Foldes, A. (1958). *Claves del teclado. Un libro para pianistas*. Buenos Aires: Ricordi.

Fubini, E. (2005). *La estética desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.

Fubini, E. (2008). *Estética de la música*. Madrid: A. Machado Libros, S.A

Gallico, C. (1986). *Historia de la música 4. La época del Humanismo y del Renacimiento*. Madrid: Turner.

García da Silva, O. & Navarro, E. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica da Univar*, 8(3), 95-100.

Giménez, T. (2004). *Cançó, Música i Pedagogia*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Gómez, C. L., & Rovira, A. Z. (2012, Junio). El aprendizaje musical a través del pensamiento creativo: una investigación acción colaborativa en Enseñanza Secundaria. En *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander*. Consultado el 1 de mayo de 2016 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4672968.pdf>

González, A. (2008). La interpretación al piano del repertorio original para clave y fortepiano. *Resonancias*, 4, 46-54.

Green, M. (1994). Mathis Lussy's "Traité de l'expression musicale" as a Window into Performance Practice. *Music Theory Spectrum*, 16(2), 196- 216.

Grout, D. & Palisca, C. (2004). *Historia de la música occidental, 1*. Madrid: Alianza Música.

Gustems, J. (2007). *Aproximación metodológica a la didáctica de los instrumentos musicales*. Apuntes para un curso de doctorado, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Hemsey de Gainza, Violeta. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58 (201), 74-81.

Hernández, O. (2012). La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7 (1), 39-77.

Higuchi, M., Fornari, J., Del-Ben, C., Graeff, F. & Leite, J. (2012, Mayo). *A influência da técnica na expressividade pianística*. Comunicación presentada en el VIII Simpósio de Comunicações e Artes Musicais de la Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

Hill, W. (2008). *La música barroca*. Madrid: Akal.

Juslin, P. N. & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological bulletin*, 129(5), 770.

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238.

Kania, A. (2014). *The Philosophy of Music*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Standford: Edward N. Zalta. Consultado el 25 de junio de 2016 en: <http://plato.stanford.edu/entries/music/#3.1>

Klempe, H. (2009). How to understand communicative musicality? *Integrative Psychological Behavioral Science*. 43: 260-266

Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lawson, C. & Stowell, R. (1999). *The Historical Performance of Music: An Introduction*. London: Cambridge University Press.

Leech-Wilkinson, D. (2009). *The Changing Sound of Music: Approaches to Studying Recorded Musical Performances*. London: CHARM.

Lhevinne, J. (1972). *Basic Principles in Pianoforte Playing*. New York: Dover Publications.

Lin, Ch. (2002). *Piano teaching philosophies and influences on pianism at the Central Conservatory of Music in Beijing, China* (Monografía de Degree of Doctor of Musical Arts). U.S.A: Louisiana State University. Consultado el 11 de abril de 2016 en http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0603102-142641/unrestricted/Lin_dis.pdf

Lindström, E., Juslin, P., Bresin, R. & Williamon, A. (2003). Expressivity comes from within your soul: A questionnaire study of music students perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20, 23-47.

Ludwig, E. (1981). *Beethoven*. Barcelona: Juventud.

Lussy, M. (1896) (4th ed.). *Musical Expression: accents, nuances and tempo in vocal and instrumental music*. London: Novello & Co.

Marcus, G. (2012). Musicality: Instinct or Acquired Skill? *Topics in Cognitive Science* 4, 498-512.

- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Masie-Laberge, C. (2013). *Toward a Systematized Pedagogy of Musical Expression: An Observational Study of Instrument Teaching*. Tesis de Máster. McGill University, Montreal.
- Meyer, L. (2013). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza Música
- Monroy, M. L. (2004). La enseñanza de piano en Japón: un estudio de los métodos de enseñanza para principiantes. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 1, 18-29. Consultado el 11 de abril de 2016 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400103>
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal: uma história plena de contradições. *Revista Debates, UNIRIO*, 13, 41-50. Consultado el 15 de julio en: <http://seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/viewFile/4609/4120>
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. México*, 1-8.
- Nagore, M. (2004). El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica. *Revista electrónica Musical: Músicas al Sur*, 1. Consultado en <http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html#top>
- Narejos, A. (2000). El taller de las manos. *Revista electrónica LEEME n° 6*. Consultado el 26 de noviembre de 2015 en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/manos.PDF>
- Neuhaus, H. (1985). *El arte de piano*. Madrid: Real Musical.
- Nielson, L. & Rosfeld, M. (2010). Technique and Musicality: the indispensable and eloquent duo. *Clavier Companion*, 2(5), 23-27.
- Otero, L. (2007). Desarrollar la musicalidad para potenciar la cultura musical. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 39, 99-104.
- Pajares, R. (2014). *Historia de la Música en 6 bloques. Bloque 6. Ética y Estética*. Madrid: Visión Libros.

- Pérez, M. (1995). La iniciación en el piano. *Quodlibet: revista de especialización musical*, 3, 3-18.
- Platón. (1998). *Diálogos IV. La República*. (Del Pozo, A. Trad.). Madrid: Editorial Gredos S.A. (Obra original publicación 380 a. C.)
- Ponce, M. (2012). *La metacognición en el sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectura al piano*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Porto, S.M. (2013). *La estética contemporánea y la educación musical del niño. Una investigación-acción sobre la actualidad de la música erudita en contextos artístico-pedagógicos*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Robinson, J. (2007). Expression and expressiveness in art. *Postgraduate Journal of Aesthetics*, 4 (2), 20-41
- Rodríguez, C. X. (1997). Lessons from nightingale. *Music Educators Journal*, 84(3), 23-25.
- Rosen, C. (2010). *Música y sentimiento*. Madrid: Alianza Música.
- Schrempel, M. (2010). *Teaching expressivity at the piano: history, signs and strategies*. Disertación de tesis doctoral presentada en la Universidad de Temple, Philadelphia.
- Schubert, E., Timmers, R., & Fabian, D. (2014). Introduction. In Fabian, D., Timmers, R. & Fabian, D. (Eds.), *Expressiveness in music performance: Empirical approaches across styles and cultures* (pp.xxi-xxx), U.S.A: Oxford University Press. Consultado el 3 de marzo de 2016 en https://books.google.es/books?hl=ptBR&lr=&id=LynAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=80rM8w7m-&sig=H5kWK_tx5rNaEc-EVuROetsLeOs#v=onepage&q&f=false
- Schully, V. (1991). *Architecture: The Natural and the Manmade*. New York: St. Martins.
- Schumann, R. (1955). *Consejos a los jóvenes estudiantes de música*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Scruton, R. (1997). *The Aesthetics of Music*. New York: Oxford University Press.

- Seashore, C. (1938). *Psychology of Music*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Shifres, F., Martínez, I. & Español, S. (2011). *Musicalidad Humana, debates actuales en evolución, desarrollo, cognición e implicancias socio-culturales*. X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. Buenos Aires. UAI. Ed.SACCoM
- Sloboda, J. A. & Davidson, J. (2003). *The young performing musician. In Musical beginnings: origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A., Minassian, C., & Gayford, C. (2003). Assisting advanced musicians to enhance their expressivity: An intervention study. *Paper presented at the Fifth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, Hanover, Germany.
- Swanwick, K. (2012). *Teaching music musically*. UK: Routledge
- Tang, H. Y. & Vezeau, T. (2010). The use of music intervention in healthcare research: a narrative review of the literature. *Journal of Nursing Research*, 18(3), 174-190.
- TribaliaProducciones. (2010, Julio, 19). Ara Malikian. Mis primeras 4 estaciones. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dipeNdold94>
- Tripiana, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *RIEM*, 4, 25-33.
- Varkoy, O. (2009). The role of music in music education research: reflections on musical experience. *Nordic Research in Music Education*, 11, 33-48.
- Whitfield, S. (2010). Music: its expressive power and moral significance. *Musical Offerings*, 1(1), 2.
- Woody, R.H. (2002), Emotion Imagery and Metaphor in the acquisition of musical performance skill. *Music Education Research*, 4(2), 213-224.

Documentos

Decreto Lei 334/90 de 2 de Novembro <https://dre.tretas.org/dre/21657/>

Lei de bases sistema educativo 46/86 del 14 de octubre
http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

Evaluación externa de las escuelas, Relato Escuela Artística del Conservatorio de Música Calouste Gulbenkian Braga, Área Territorial de Inspección do Norte, Ministerio de Educación, 2014. Recuperado de http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/Relatorio%20EA%20C_Musica%20CalousteGulbenkianBraga%202014.pdf, accedido el 23/07/2016.

Reglamento Interno CMCG aprobado en el año lectivo 2013/2014. Recuperado de http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/CMCG_Regulamento%20Interno%202013_2017_small.pdf, accedido el 04/01/2016.

Proyecto Educativo CMCG, 2014-2018. Recuperado de http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projecto%20Educativo%202014_2018.pdf, accedido el 24/11/2015.

7. Anexos

ANEXO I

Partituras empleadas en la fase de intervención

Nivel elemental

Primera fase de intervención.

Aria en Re menor, H. Purcell.

98. Aria

Andante

H. Purcell

mf

p

The image shows a page of musical notation for an aria. It consists of two systems of staves. The first system has a treble clef staff with a key signature of one flat and a 3/4 time signature. The melody is marked 'Andante' and includes fingerings such as 3, 5, 3, 4, and 3. The bass clef staff below it is marked 'mf' and contains a bass line with fingerings 5, 2, 1, 2, 1, 4, 1, 3, 1, 1, 4, and 1, 2. The second system continues the melody in the treble clef with fingerings 3, 3, 3, 2, 4, 4, and 2. The bass clef staff is marked 'p' and has fingerings 5, 2, 4, 5, 2, 1, 5, 2, 4, 1, and 1. The notation includes slurs, accents, and dynamic markings.

Segunda fase de intervención.

Danza Alemana en Sol Mayor, J. Haydn.

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "19. Dança alemã" by J. Haydn. The score is written on three systems of staves, each with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The music is in G major and 3/4 time. The first system includes dynamic markings like *mf* and *p*, and fingerings such as 1, 2, 3, 4, 5. The second system features a *mp* marking and includes a section with a repeat sign. The third system continues the piece with various fingerings and dynamic markings like *mf*. The notation includes eighth and sixteenth notes, rests, and slurs. There are also some handwritten annotations and corrections throughout the score.

Nivel Básico

Primera fase de intervención.

Bagatela en Do Mayor, Op.119 n° 8, L.v. Beethoven.

Moderato cantabile

8

molto legato

7

p cresc.

15

p

5

Segunda fase de intervención.

Marcha en Do M, Shostakóvich.

02. Marcha D. Shostakovich

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "Marcha" by D. Shostakovich. The score is written on four systems of two staves each. The first system begins with a piano (*p*) dynamic and includes various fingering annotations such as 2, 5, 2, 5, 2, 5, 1, 5, 2, 5. The second system features a mezzo-forte (*mf*) dynamic and includes annotations like 2, 5, 1, 5, 2, 3, 3, 3, 1, 3, 1, 3, 1, 5. The third system includes a piano (*p*) dynamic and annotations like 2, 5, 2, 5, 2, 5. The fourth system includes a mezzo-forte (*mf*) dynamic and annotations like 2, 5, 2, 5, 2, 5. The score is heavily annotated with handwritten numbers and symbols, including slurs, accents, and dynamic markings, indicating specific performance techniques and fingerings for the piece.

ANEXO II

Declaraciones de autorización para la realización de entrevistas.

ANO LETIVO 2015/ 2016

AUTORIZAÇÃO

Eu, NATALIA GESPINO trabalhador(a) –
estudante, a frequentar um Mestrado na Universidade do Minho (UM), e a estagiar no
Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, nas Áreas Disciplinares de
Piano e Música de Câmara, venho por este meio solicitar ao/ à Encarregado(a) de
Educação do(a) Aluno(a), que se digne autorizar a realização de ~~uma~~ entrevista/ um
Inquérito/ uma Gravação com o seu educando CAROLINA COELHO
da Turma GA. Tal facto reveste-se da máxima importância, pois são imperativos a
incluir na Componente “Projeto” do Estágio, em frequência.

Subscvem-se, com os melhores cumprimentos.

O/A Estagiária
Natalia Anton Gestino

O Orientador Cooperante
Jose Augusto Reis

Braga, 16 de Novembro de 2015.

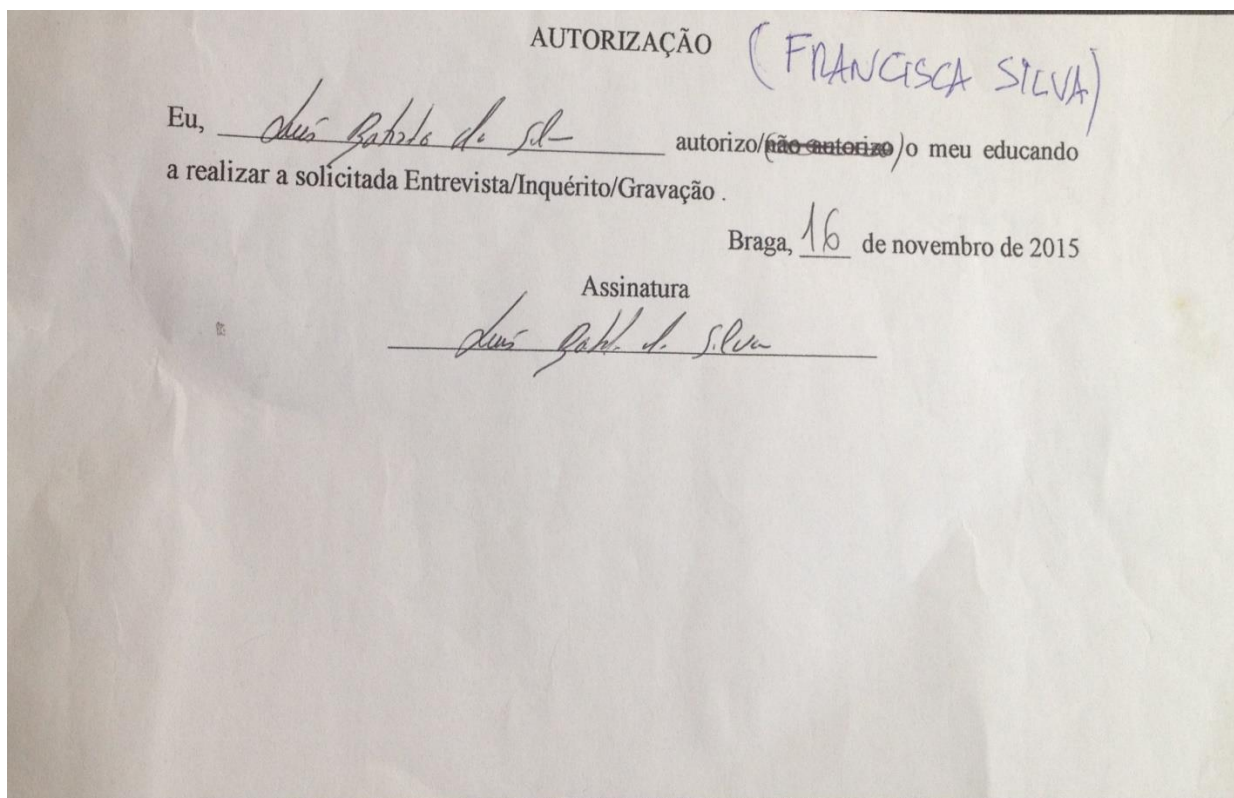
AUTORIZAÇÃO

Eu, Ricardo Miguel Coelho autorizo/ ~~não autorizo~~ o meu educando
a realizar a solicitada Entrevista/Inquérito/Gravação.

Braga, 23 de novembro de 2015

Assinatura

Ricardo Miguel Coelho



*El profesor cooperante se quedó (por error) con el recorte superior de la carta de autorización

ANEXO III

Entrevistas iniciales y finales.

Entrevista inicial

Quais são para ti, as características que mais aprecias em um músico?

Como você definiria a expressão musical?

O que pode expressar a música?

Qual a importância da expressão musical em uma performance? É mais ou menos importante do que técnica? Desenvolver.

Na sua opinião, o que pode ser ensinado expressividade? Se sim, como? Se não for, por quê?

Quando uma pessoa deve começar a aprender a capacidade expressiva?

Como e quando você começou a trabalhar conscientemente expressividade?

Em uma classe típica, quanto tempo é dedicado a desenvolver habilidades expressivas em comparação com habilidades técnicas?

Entrevista Final.

Perguntas específicas sobre expresividad (desde el punto de vista del alumno).

Qual é a tua sensação o trabalharmos nas aulas a expressão, a musicalidade?

Pensas que é interessante introduzir estes aspectos no ensino da música?

Consideras que é mais eficaz trabalhar a peça dandê o começo tendo presentes estas questões expressivas ou pensas que é mais efetivo trabalha-los no último momento?

Quando costumavas tocar estás pensando em fazer música, em expressar os teus sentimentos ou em tocar bem as notas com correção técnica?

Do que te lembras do teu estudo, sempre tocaste tendo em conta a expressão, expressar emoções ou começaste agora mais recentemente?

Costumas cantar quando estudas?

Para ti tocar sendo expressiva é mais ou menos difícil que tocar sem expressar? Por que?

Como te sentes ó tocar expressando musicalmente?

E quando comesças a estudar uma peça já estás a pensar em o bem que soa esta música, e imaginas alguma situação ou alguma personagem que te ajude a que a música expresse melhor? se Sim, O que é que imaginas?

Tens alguma estratégia própria para expressar ou é uma coisa que te sai naturalmente?

Consideras que é mais difícil trabalhar tendo em conta estas questões ou facilita a tarefa de estudo?

Consideras que é mais divertido e motivador trabalhar sendo expressivo ou é indiferente? Por quê?

Preguntas acerca del proyecto de intervención.

Qual é o balanço final que realizas após a participação neste projeto?

Consideraste interessante e útil o tema escolhido para o projeto?

Consideras que as estratégias aplicadas melhoraram a eficácia no processo de expressarem-te?
Por quê?

Em termos de tempo dedicado á expressividade, qual a diferença entre esta abordagem estudo e a que utilizavas anteriormente?

Em qual das estratégias sugeridas durante as aulas te baseaste mais para o teu processo de expressão?

Quais os exercícios que consideras-te terem sido mais úteis para este processo de expressão?

Tencionas utilizar alguma destas estratégias de expressão no futuro? Quais?

Consideras importante criar uma rede de estratégias para assegurar a eficácia do processo de expressão?

Sentes qualquer alteração na tua forma de entender a música depois das aulas lecionadas?

Consideras importante ser orientado pelo professor, em sala de aula, relativamente a estas questões?

Muito obrigada pela tua colaboração. 😊