

Arte y Humanidades



Universidad  
Rey Juan Carlos  
| Servicio de Publicaciones

Coordinador: Agustín Martínez Peláez

# TRANSVERSALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS ARTES Y LA CREACIÓN MUSICAL

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es> - <http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1324-380-1  
Depósito Legal: M-31219-2019

Preimpresión por: Servicio de Publicaciones de la URJC

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN. TRANSVERSALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS ARTES Y LA CREACIÓN MUSICAL.....	9
I. LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA: UN ENCUENTRO ABIERTO ENTRE LA ACADEMIA Y LA INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN MUSICAL.....	17
II. APRENDIENDO A EXPRESAR, APRENDIENDO A SONAR: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL AULA DE MÚSICA.....	39
III. LA DOCUMENTACIÓN MUSICAL DIGITAL: UN CORPUS BIBLIOGRÁFICO PERTINENTE.....	57
IV. MÚSICA Y LUCHA POR LOS DERECHOS CIVILES EN ESTADOS UNIDOS: LA CANCIÓN-PROTESTA POR LA LIBERTAD.....	69
V. ALGUNAS CUESTIONES ÉTICAS APLICADAS A LA INVESTIGACIÓN MUSICAL.....	93

VI. AUTONOMÍA Y COMPLEMENTARIEDAD DE LOS LENGUAJES PICTÓRICO Y MUSICAL.....	107
VII. REGISTROS VOCALES, ARTICULACIÓN Y RESONANCIA. CONSTRUIR UNA VOZ PARA EL CANTO SOLISTA.....	123
VIII. DIFERENCIAS Y ANALOGÍAS DE LA MÚSICA MINIMALISTA NORTEAMERICANA CON LA OBRA TROMBA LONTANA DE JOHN COOLIDGE ADAMS.....	135
IX. ÓPTICA PERFORMATIVA SOBRE UN PROCESO DE COMPOSICIÓN.....	155
X. EL EFECTO MOZART ¿UNO ES SUFICIENTE?.....	171
XI. EFECTOS DE UN MODELO EXPERIMENTAL QUE UTILIZA MÚSICA DE MOZART SOBRE EL APRENDIZAJE ESPACIAL DE NIÑOS Y NIÑAS DEL 1º CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	189

# APRENDIENDO A EXPRESAR, APRENDIENDO A SONAR: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL AULA DE MÚSICA

*José A. Torrado del Puerto*<sup>55</sup>

*Irene de Juan Bernabeu*<sup>56</sup>

*Sergio Sleiman Domínguez*<sup>57</sup>

Este artículo expone un conjunto de estrategias y herramientas docentes para aprender a reconstruir el contenido emotivo de una partitura, o sumergirse en el mundo del uso y gestión de sonidos para expresar dicho contenido sin la necesidad del conocimiento de la lectoescritura musical. Las estrategias y herramientas presentadas forman parte de sendas investigaciones realizadas por los autores. Desde ellas se concibe la música como comunicación emocional a través del sonido. El aprendizaje, en el ámbito musical, se valora como un proceso de construcción del individuo, partiendo de su conocimiento corporal acerca del uso de sonidos para esa comunicación. Se mostrarán ejemplos con una alumna de cinco años aprendiendo música en un contexto de enseñanza no reglada, donde la lectoescritura musical no se usa. También presentaremos herramientas utilizadas con un grupo de niños de diferentes edades, aprendices de piano, en el contexto de una escuela de música privada y desde el uso de la lectoescritura. En ambos casos el hilo conductor de las clases fue generar contextos que propiciasen el uso de los sonidos para

---

55 Comunicación con el autor: joseantonio.torrado@gmail.com

56 Este trabajo forma parte de su TFM (URJC). Comunicación con el autor: irene.dejuanbernabeu@gmail.com

57 Este trabajo forma parte de su tesis doctoral, dentro del programa internacional de Doctorado en Humanidades: Lenguaje y Cultura, de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. (URJC). Comunicación con el autor: sleimanmusic@gmail.com

expresar contenido emocional, emplear estrategias y herramientas que permitiesen a los alumnos tomar conciencia sobre las acciones realizadas y pensar sobre ellas. El análisis de ambos estudios mostró que, frente al uso de las herramientas que se muestran, los participantes exhibieron un alto nivel de conocimiento intuitivo, grandes dosis de autorregulación y su consiguiente impacto en la motivación.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente contamos con trabajos donde se expone que enfoques más holísticos del aprendizaje instrumental, donde se tome como punto de partida la naturaleza expresiva de la música, promueven en los alumnos mayor proactividad, implicación y reflexión -en suma mayor capacidad metacognitiva y de autorregulación- que en los alumnos de los modelos tradicionales incrementales, centrados en la técnica<sup>58</sup>.

Aparentemente es común en el ámbito de aprendizaje musical considerar la idea de la música desde una naturaleza expresiva. De igual modo, se comparte que un alumno proactivo y autorregulado ofrece un mayor rendimiento en el estudio. De hecho, es habitual oír a un maestro decir que un estudio donde se planifique, se fije la atención en qué y cómo se interpreta, y trabajar a una velocidad que permita controlar lo que se hace es más productivo. En cambio, la acción cotidiana en las aulas de estas enseñanzas, no parece cursar coherentemente con el discurso que se ofrece. Desde lo que se observa en las aulas parece, más bien, que se trata de producir los sonidos codificados, para lo cual se exige no solo el dominio de la técnica instrumental, sino también una decodificación correcta del mensaje musical contenido de forma literal, al pie de la letra, o mejor, "al pie de la nota", en las partituras<sup>59</sup>. Por supuesto, el trabajo sin texto escrito (sin partitura) es casi inexistente. La improvisación es un bien poco extendido en las aulas.

No es objeto de este estudio sumergirnos en los porqués de esta situación. Tan sólo exponer ejemplos reales que permitan a los lectores usar en las aulas estas perspectivas y herramientas. Creemos en ellas como una opción desde la que optimizar el aprendizaje de los alumnos y con ello, caminar hacia ese cambio de paradigma, donde los fines -naturaleza expresiva de la música y aprendizaje- están en el aula desde el comienzo y de forma constante. Presentes incluso de forma previa al tradicional intercambio de información sobre qué y cómo hacer sobre el instrumento,

---

58 TORRADO, J. A., POZO, J. I., & BRAGA, M. (2016): "Cambiando la meta del aprendizaje instrumental: el sonido como vehículo de la emoción". *III Congreso Nacional de Educación Musical*. Almería: Eutherpe.

59 TORRADO, J.A., LEUCONA O., BRAGA M., Marín, C. y POZO, J. I. 2014: "Repensando la enseñanza de la música instrumental: de la producción de sonidos a la gestión de emociones". *III Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Barcelona: Enclave creativa.

que subordina el aprendizaje y la expresividad a la enseñanza y la mecánica (técnica).

### Fundamentos de herramientas y estrategias

Como dijimos, el aprendizaje lo entendemos como el proceso de reconstruir nuestros conocimientos encarnados/corporales, permitiéndonos la creación y acceso a un conocimiento cultural y consciente, al tiempo que encarnamos/corporeizamos de nuevo conocimiento, dotando así de eficacia nuestra respuesta al entorno y a la cultura<sup>60</sup>.

La música la pensamos como aquel lenguaje que usa y gestiona diferentes parámetros del sonido en combinación con los silencios para comunicar un contenido emocional al oyente. Comunicación y gestión de la que como especie poseemos cierto conocimiento encarnado<sup>61</sup>.

Aprender música es, por ello, conocer qué queremos expresar y qué parámetros del sonido gestionar para conseguirlo; activar el mecanismo de un instrumento que produce los sonidos de la forma planificada y controlar nuestra respuesta corporal para activar dicho mecanismo (técnica). No lo vemos como un hecho técnico, dominado por procesos de aprendizaje por modelado dictados por el profesor<sup>62</sup> sino como un proceso holístico en el que su elaboración personal de la obra cobra un papel protagonista, y en el que la música es vista como la expresión artística del compositor, sea este el propio interprete (improvisación) u otro.

Desde esta perspectiva, nos encontraríamos así con cuatro grupos de contenidos de aprendizaje. Expresividad (naturaleza de la propia música)- sonido (medio por el cual conducimos el contenido expresivo)- instrumento (herramienta productora de sonidos con un mecanismo inherente para hacerlo)- cuerpo (ese que gestiona y

60 Para abundar sobre el tema del conocimiento encarnado, recomendamos: POZO, J.I. 2017. *Learning beyond the body: from embodied representation mediated by external representations*. *Infancia y Aprendizaje*, 40 (2), 219-276, doi.org/10.1080/02103702.2017.1306942

61 KOELSCH, S. (2014). *Brain correlates of music-evoked emotions*. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 170-180. KOLINSKI, R., CUVELIER H., GOETRY V., PERETZ I., MORAIS J. (2009). *Music training facilitates lexical stress processing*. *Music Percept.* 26 235-246. doi.org/10.1525/mp.2009.26.3.235. PERETZ, I., GAGNON, L., HÉBERT, S. & MACOIR, J. (2004) *Singing in the brain: Insights from cognitive neuropsychology*. *Music Perception*, Vol. 21(3), pp. 373-390.

62 LINDSTRÖM DL, et al. (2003) *Dual roles for Spt5 in pre-mRNA processing and transcription elongation revealed by identification of Spt5-associated proteins*. *Mol Cell Biol* 23(4): pp. 1368-1378. KARLSON, J., & JUSLIN, P. N. (2008). *Musical expression: an observational study of instrumental teaching*. *Psychology of Music*, 36(3), 309-334. doi.org/10.1177/0305735607086040. TORRADO, J.A, LEUCONA O., BRAGA M., MARÍN, C. y POZO, J. I. 2014: "Repensando la enseñanza de la música instrumental: de la producción de sonidos a la gestión de emociones". *III Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Barcelona: Enclave creativa.

controla el proceso de activación del mecanismo de producción sonora y, previamente, las decisiones sobre qué expresar y las decisiones sobre cómo hacerlo<sup>63</sup>).

Estos contenidos conducen nuestros intereses educativos a:

- a. Construir una representación emocional de aquello que vamos a hacer sonar.
- b. Valorar y gestionar aquellos parámetros sonoros y que permiten vehicular el contenido comunicativo deseado.
- c. Pensar sobre las decisiones intuitivas tomadas.
- d. Planificar y regular progresivamente y de forma intencional y consciente las siguientes acciones.

Las herramientas y la gestión didáctica para conseguir estos objetivos son la razón de ser de este artículo que presentamos a continuación.

### Construyendo música sin saber leer ni escribir

Desde nuestra propuesta, el orden de actividades que usamos y exponemos a continuación es relevante, pues puede variar el resultado que pretendemos. Entendemos que la propiedad conmutativa no es una cualidad de la enseñanza.

Decimos que siempre comenzamos por construir algo que expresar, algo que nos permita dotar al sonido de un sentido y así generar la necesidad de regular tanto el propio sonido como nuestro cuerpo al activar el mecanismo de producción sonora del instrumento. En suma, si pretendemos que los alumnos se autorregulen, comencemos por lo que sienten.

Aquí, con este objetivo, proponemos a una alumna de cinco años que no tiene conocimiento de la lectoescritura musical ni del instrumento, en este caso una guitarra, el siguiente problema<sup>64</sup>:

P: - [...] ¿has visto una hormiga?

A: - Sí.

P: - ¿Hace mucho ruido cuando camina?

A: - No.

[...]

P: - Házmelo con la boca los pasos de la hormiga, ¿cómo pueden ser los pasos?

A: - (encogiéndose de hombros) Lentos.

P: - Hacen Plá, plá, plá (pronuncia fuerte el profesor).

A: - No.

P: - Cómo... Házmelo con la boca... Los pasos de la hormiga, ¿cómo pueden ser los pasos?

63 El cuerpo se entiende como una unidad junto a la mente, no sólo como un soporte de esta.

64 Para ver ejemplos de otros alumnos con diferentes edades: <http://sleimanmusic.com>

A: - Hacen plán, plán (Pronunciando bajito).

La situación que hemos generado en este momento es la siguiente: con la intención de simular el sonido de los pasos de una hormiga, la alumna gestiona unos cuantos parámetros sonoros: piano, sin ataque en las notas y poco material sonoro. Esta representación de los pasos de la hormiga llevará consigo una respuesta corporal similar. No golpeará fuerte las cuerdas de la guitarra, y, de hacerlo, regulará la intensidad con la que lo hace:

P: - ¿Y puedes hacerlo con la guitarra?

A: - (Toca algo rasgueando con la mano derecha sobre las cuerdas al aire).

Se propone una tarea similar donde sabemos que la gestión de sonidos será otra, como los recursos técnicos que utilice para producir esas diferencias, por ejemplo, los pasos de un elefante:

P: - ¡Muy bien! y si fueran pasos de elefante, ¿cómo serían?

A: - (Toca algo más fuerte, acompañando el sonido de la guitarra con la voz).

Ya tenemos todo un contexto desde el que pensar en los parámetros del sonido usados, en qué recursos técnicos estamos usando para producirlos. Sólo resta usar estas acciones de la alumna como motor de reflexión. La ruta para conseguirlo es el explicitación:

P: - ¡Qué bien! ¿Qué has hecho diferente?

A: - Toqué más fuerte porque el elefante hace más ruido, la hormiga camina más flojito.

[...]

P: - ¿Cómo tienes que tocar los pasos de elefante?

A: - Fuerte.

P: - ¿Y los de hormiga?

A: - Más flojito.

P: - ...A ver, intenta tocar primero uno y después el otro.

A: - (la alumna invierte cierto tiempo en prepararse para tocar).

No tenemos herramientas para asegurar que está planificando su acción, pero desde luego, lo parece. De hecho, toca y se observan claramente diferencias entre los sonidos y los recursos técnicos para representar cada uno de los animales.

Además de esto, al no coincidir lo que parece una panificación con lo que ha sonado, la alumna dice: "Ay..." dándose cuenta de la situación. Esto, para nosotros, sin duda, es una puerta para la autorregulación.

Es el momento de aprovechar esas pequeñas dosis de planificación y conciencia que van apareciendo sobre lo que hacemos para entrar en una segunda fase en la que la alumna tenga la oportunidad de dar continuidad a la acción y a la reflexión sobre ella. Dotar de complejidad la tarea es una buena opción:

P: - ...Ahora te voy a enseñar una canción que habla de un elefante y una hormiga. ¿Te la canto?

A: - Vale.

P: - (Toca y canta la canción) ¿Te gusta?

A: - Es muy chuli.

P: - Ahora la vas a tocar tú.

A: - No. Yo no puedo. Es muy difícil.

P: - No importa. Poco a poco. Primero la parte del elefante y cuando te salga, aprendemos la otra. No importa si es hoy o la semana que viene.

A: - Mmm, vale.

P: - (Le enseña a tocar y cantar la canción).

A: - (Despacio y aparentando mucha concentración en la acción, la alumna va cantando y tocando su canción de hormigas y elefantes. Donde recursos técnicos y sonidos son diferentes según el objeto a representar).

Como se hizo al comienzo, el objetivo continúa siendo promover la reflexión del alumno sobre lo que hace:

P: - ¿Qué es lo que más te gustó de lo que has hecho?

A: - La canción.

P: - Sí, sí. Pero, ¿hay alguna parte que te haya salido mejor que otra?

Sin duda, el trabajo llega más lejos en el tiempo y en las sesiones de lo que aquí se ejemplifica, pero parece suficiente para servir de muestra. Ahora la intención es responder a la pregunta que podría estar haciéndose usted ¿Hasta dónde seguir con la reflexión?

Realmente las canciones nos preocupan como oportunidades para desarrollar el proceso de aprendizaje, que es nuestro verdadero protagonista. No quiere decir esto que no se produzcan resultados, que los hay y son visibles<sup>65</sup>, sino que incluso los resultados los usamos como herramientas para una nueva reflexión. Con esta idea se les propone: ¿grabamos un videoclip para YouTube?

65 <https://www.youtube.com/watch?v=lZT5qFHJJUU> [Consulta 28-10-2018].

Por ellos mismos y ante la perspectiva de que un tercero te valore, el nivel de exigencia aumenta:

A: - (Toca la canción y se graba en vídeo) ¿La vemos?

P: - Claro, la vemos y decidimos si la subimos o no (Visionado) ¿Qué te parece?

A: Me equivoqué. La volví a empezar y además me olvidé el *pasa, pasa ya*, dije las dos veces *pasa, pasa, pasa*.

P: - Bueno. ¿Crees que si lo grabamos otra vez lo puedes hacer mejor?

A: - No sé, a lo mejor se me olvida otra vez.

P: - ¿Quieres practicarla antes de grabarla?

A: - Vale (La alumna focaliza su atención en subsanar aquellas cosas que no le gustaban. Un par de intentos, donde ralentiza los instantes anteriores al problema objeto de mejora, y unas sugerencias del profesor son suficientes para grabar de nuevo y preguntar al profesor).

[...]

A: Vale ¿La vemos?

Tras una pequeña edición, en la que se añadieron los títulos, el vídeo fue subido a YouTube y se compartió entre las personas del entorno familiar, con la idea de obtener *feedback* de aquellos que visionen la grabación y tener una cara vista del trabajo realizado.

## Sonidos e imágenes

Las opciones para construir entornos sin partitura donde dotar de contenido a los sonidos y así tener la oportunidad de gestionarlos no se reducen a las hormigas y los elefantes. La composición de bandas sonoras es otra gran opción.

El formato de trabajo es constante, compartir una meta con el alumno donde se precise comunicar algo a través de sonidos, tomar decisiones sobre el contenido comunicativo y unos patrones de sonido básicos, reflexionar sobre las acciones y las decisiones tomadas (Torrado y Pozo, 2008), y valorar. Leamos una secuencia y observemos la ruta común al ejemplo anterior:

P: - ¿Sabes qué vamos a hacer hoy?

A: - No.

P: - Vamos a inventar la música de una película.

A: - ¿De cuál?

P: - Ahora te la enseño. Mira, es un amanecer, cuando sale el sol y los pájaros salen a volar. Es muy cortita, muy cortita. ¿La vemos? (La alumna asiente) y tenemos que inventar después la música para ponerle (la alumna asiente y ambos

realizan el visionado de la película, durante el cual la alumna menciona las cosas que ve).



Fig. 1. Capturas de pantalla de la proyección presentada a la alumna

A: - (Asiente) (Visionado) ¡El sol! Y las nubes, que seguramente lo tapa una nube. Un águila, ¿o son pájaros? Qué bonitos son... ¡Hala, morado!

P: - ¿Te ha gustado?

A: - Sí.

P: - ¿La vemos otra vez?

A: - Vale. ¿No tiene sonido?

P: - No, por eso se lo tenemos que inventar nosotros. ¿Es difícil o es fácil?

A: - Fácil.

[...]

P: - Mira, ¿Lo vemos otra vez?

A: - Sí (mientras vuelven a visionarla, la alumna comenta) Es de noche, ahora es de noche, se está haciendo de día, ya es de día, y ahora sale el sol. Me encanta cuando sale el sol. Y una nube lo tapa. Un pájaro, otro pájaro, otro pájaro, otro pájaro, y se vuela, otro pájaro.

P: - Entonces, ¿Cómo empieza? ¿Qué hay al principio?

A: - Siendo de noche.

P: - De noche. ¿Y después?

A: - Amaneciendo.

P: - Amaneciendo. ¿Después?

A: - Los pájaros.

P: - ¿Cómo imaginas que puede ser la música de cuando es de noche? ¿Tiene que ser rápida o tiene que ser lenta?

A: - Lenta.

P: ¿Tiene que ser fuerte o tiene que ser bajita?

A: - Bajita.

P: ¿Tiene que ser alegre o triste?

A: - Alegre.

P: - Alegre. Eh, y cuando sale el sol, cuando amanece, ¿cómo tiene que ser?, ¿más rápida o más lenta?

A: - Lenta.

P: - ¿Lenta como cuando es de noche?

A: - Sí, porque tarda mucho en subirse arriba de todo el cielo, hasta que llegue al cielo.

[...]

P: - Vale, imagínate para esta parte de la peli.

A: - (Visionado) El cielo se ve marrón y no se ven las estrellas, yo no las veo bien, vale, ahora sí las veo.

P: - ¿Cómo sería la música ahí? A ver, imagínate, prueba cosas, juega un poco con la guitarra.

A: - Tiene que ser muy bajito.

P: - A ver.

A: (Prueba cosas a bajo volumen).

P: - Muy bien. Pero imagínate una cosa: que sea bajita pero que si alguien ve la peli y ponga la peli con la música, que se escuche, porque si no se escucha parece que no tiene música (la alumna vuelve a colocarse como para tocar) Tócala bajita pero que se escuche.

A: - Vale, un poquito más (Lo repite con un poco más de volumen).

P: - ¡Muy bien! A ver, tú la tocas y yo pongo un poco la peli, a ver cómo queda, mientras la tocas, ¿vale?

A: - (Asiente) Pero espera que primero tengo que tocar la noche y luego cuando me invente la otra próxima, toco la otra.

P: - Sí, sí. La noche solo. Pongo la peli y tocas solo la noche.

A: (Toca sobre la animación).

P: - Muy bien, ¿no? ¿Qué hiciste diferente?

A: - Mmm, toqué flojito pero un poco más fuerte.

[...]

P: - Muy bien. Ahora, te propongo algo más difícil: pongo el vídeo entero y tu tocas la música entera, sin parar.

A: - Es muy difícil.

P: - Claro, si te lo dije. Pero yo creo que lo puedes hacer.

A: - Mmm, no sé. No me voy a acordar de todo.

P: - Pero si te lo sabes; solo tienes que estar muy concentrada para no pararte.

A: - No sé, no me va a salir.

P: - Lo intentamos. Si no sale, no pasa nada.

A: - Vale.

P: - ¿Pongo el vídeo y tocas junto con la peli?

A: - Espera, espera (Se queda pensando) primero era de noche, después salía el sol y... No me acuerdo... Ah, los pájaros... No, primero las nubes y después los pájaros. Uy, qué lío, no me va a salir.

P: - ¿Quieres practicarla sin el vídeo, primero?

A: - Vale (la toca entera, pero parando antes de cada cosa, diciendo en voz alta lo que viene a continuación).

P: - Muy bien, ¿no? Ahora, cuando ponga el vídeo tienes que tocarla sin hablar, mirando atentamente lo que va pasando y tocando sobre la noche, la salida del sol, las nubes, los pájaros... ¿Vale?

A: - ¿Y si me olvido y paro?

P: - No pasa nada. Volvemos a empezar.

A: - Vale (Lo toca equivocándose y al repetir le sale mucho mejor).

[...]

P: - ¿Lo grabamos entero?

A: - Vale.

P: - La noche, la salida del sol y los pájaros (la alumna asiente) ¿Lo grabamos? ¿Estás preparada?

A: - Sí (Se coloca y tarda en empezar) Espera, ¿lo puedo practicar antes?

P: Claro. Las veces que quieras.

A: - No me acuerdo el comienzo... Ah, sí, sí, ya me acuerdo.

P: - Acuérdate de las cosas que tocabas fuerte y las que tocabas bajito (Después de unos minutos) Cuando me digas, te lo grabo. ¿Estás preparada?

A: - (La alumna asiente, el profesor graba, la alumna se coloca y lo toca) ¿La vemos?

P: - Claro (Conectando el dispositivo al ordenador para iniciar la reproducción) Y se va a llamar...

A: - El vuelo de los pájaros.

P: - ¡Qué guay!

A: - (Visionado) Me gusta.

P: - ¿Te gusta cómo has tocado?

A: - Sí, y me gustan los pájaros, son muy chulis.

P: - ¿Lo dejamos así o te parece que habría que grabarlo otra vez?

A: - Así. ¿Puedo hacer un dibujo?

Estos ejemplos hablan por sí mismos. Quizás se observe sencillo este trabajo cuando no hay una partitura que decodificar. En cambio, como en la lectura de un libro, hay algo más que convertir en palabras o sonidos lo que está escrito. Hay que comprender el mensaje del texto escrito, dotarlo de contenido, tener la oportunidad

gestionar así los sonidos y tener en cuenta el impacto que esto tiene en la técnica. ¿Cómo lo hacemos?

### Aprendiendo a expresar desde la partitura<sup>66</sup>

En el proceso de aprendizaje de una partitura dentro del contexto “tradicional” de una clase de instrumento prevalecen los mismos objetivos educativos que cuando no sabemos leer ni escribir música, así como la misma intención y gestión didáctica: fomentar la reflexión del alumno. Pero ¿de qué manera?

En este caso proponemos la utilización del conjunto de herramientas que a continuación presentamos, y en el orden en que las exponemos.

#### Herramienta 1. Ficha de audición

Es el encuentro inicial del alumno con la obra a preparar. Se trata de un cuestionario formado por cinco ítems en los que el alumno indagará en relación a la naturaleza expresiva de la pieza musical que está estudiando.

En la primera pregunta, el alumno debe seleccionar de una lista de dieciséis emociones cuáles tienen que ver con la obra.

Serenidad	Aburrimiento	Miedo	Sorpresa
Angustia	Ira	Melancolía	Felicidad
Orgullo	Tristeza	Decepción	Soledad
Alegría	Enfado	Terror	Paz

Tabla 1. Emociones asociadas a la pregunta A de la ficha de audición

La segunda pregunta demanda del estudiante que asocie la música escuchada a un color, a un paisaje y a un personaje de cuento o animal. De esta manera estamos activando en el alumno la activación de la metáfora como recurso descriptivo<sup>67</sup> y la analogía de la música con agentes o caracteres narrativos<sup>68</sup>.

La tercera pregunta persigue que el alumno vaya relacionando las características emocionales que ha encontrado en la obra con realidad sonoras concretas. Para ello, responde a la pregunta “¿Cómo consigue el compositor que la obra exprese esas emociones?”, y se le pide que seleccione la opción adecuada entre cinco ítems

<sup>66</sup> Ejemplos extraídos del trabajo de investigación de Irene de Juan Bernabéu ‘La emoción, ventana al aprendizaje del instrumento’ para la *Universidad Rey Juan Carlos*. Para profundizar, recomendamos acceder al mismo desde el siguiente link: <https://www.irenedejuan.com/musica-y-emocion>

<sup>67</sup> WOODY, R. H. (2004). *The Motivations of Exceptional Musicians*. *Music Educators Journal*, 90(3), 17–21. doi.org/10.2307/3399950

<sup>68</sup> WATT, R. J., & ASH, R. L. (1998). *A Psychological Investigation of Meaning in Music*. *Musicae Scientiae*, 2(1), 33–53. doi.org/10.1177/102986499800200103

con dos posibilidades cada uno: en función de la articulación (con sonidos sueltos/unidos, con ataque/sin ataque), en función de la dinámica (con sonidos fuertes/suaves), en función de la armonía (utilizando el modo mayor/menor), y de la velocidad (en tempo rápido/pausado). Con esta pregunta estamos dando un paso clave hacia una interpretación expresiva, ya que avanzamos de la emoción al hecho sonoro<sup>69</sup>.

La cuarta pregunta (d), conecta con un uso real y expresivo de la música dentro de la vida del alumno<sup>70</sup>; esta conexión música-vida es esencial dentro del modelo de enseñanza humanamente compatible al que aspiramos.

Pedirle que seleccione para qué momento del día escogería escuchar esa obra. Para esta pregunta se han hecho dos versiones de la ficha de audición, una para niños, y otra para jóvenes y adultos. Los niños eligen su respuesta entre estas cinco posibilidades:

1. Para irme a dormir
2. Para escuchar mientras juego con amigos
3. Para coger energía para recoger mi habitación
4. Para escuchar mientras hago los deberes
5. Para abrazarme a la almohada y llorar sol

Mientras que a los adultos se les dan estas respuestas posibles:

1. Para relajarme al llegar del trabajo
2. Para escuchar en una sobremesa con amigos
3. Para animarme un lunes lluvioso por la mañana
4. Para escuchar mientras trabajo con el ordenador
5. Para desahogar mi tristeza en un mal momento

Tanto en niños como en adultos, se prevé una correlación entre el tipo de emociones seleccionadas en la pregunta 1 y el momento del día en que escucharían esa pieza musical.

La última pregunta de la ficha reclama del alumno el estado de ánimo en el que le gustaría volver a escuchar la pieza. Nuevamente le obliga, no sólo a conectar con la obra, sino a realizar una autorreflexión sobre sus estados anímicos y vincular a estos con la música, algo que toca de manera transversal la educación emocional, tan importante en los procesos de aprendizaje<sup>71</sup> y en el desarrollo de individuos sanos dentro de la sociedad<sup>72</sup>. Por último, se invita a los alumnos a realizar un dibujo que sintetice los aspectos “descubiertos” en la ficha de audición.

69 Ver plan de intervención en TORRADO, J.A, Leucona O., Braga M., Marín, C. y Pozo, J, I. 2014: "Repensando la enseñanza de la música instrumental: de la producción de sonidos a la gestión de emociones". *III Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Barcelona: Enclave creativa.

70 MUSUMECI, O. (2005). *Audioperceptiva humanamente compatible*. Eufonía, pp. 49-59.

71 DAMASIO, A. (1999). *El error de Descartes* (3ª edición ed.). (P. Jacomet, Trad.) Santiago de Chile: Andrés Bello.

72 BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

La ficha de audición supone un primer encuentro del alumno con la obra a nivel afectivo y representacional, es decir, en relación a qué significa o expresa esa música a la que va a dedicar un notable tiempo de estudio. Además, es un medio para que el alumno desarrolle procesos evaluativos a la hora de escuchar música. La ficha puede realizarse en clase, junto al profesor o bien pedir al alumno que la elabore en casa y la entregue o comente a su profesor en la próxima sesión de trabajo.

### Tres herramientas en una: La pizarra de emociones

Las siguientes herramientas giran en torno a la pizarra de emociones, sonidos y acción sobre el instrumento. Con ellas perseguimos un objetivo principal: que el alumno realice un análisis significativo de la partitura y relacione las cualidades expresivas de la música con cualidades sonoras concretas, y acciones concretas sobre el instrumento.

La pizarra es un tríptico magnético que se coloca sobre el atril del piano para que el alumno trabaje con él a través del manejo de unas etiquetas imantadas.

Hay dos fases de trabajo en torno a ella

- Fase 1. Relacionar emociones a cualidades sonoras concretas.
- Fase 2. Relacionar dichas emociones y cualidades sonoras a acciones físicas concretas sobre el instrumento.

### Procedimiento para desarrollar la fase I

Se adhieren en la cara izquierda de la pizarra etiquetas imantadas con nombres de emociones, y en la cara de la derecha etiquetas imantadas con diferentes cualidades del sonido<sup>73</sup>. La cara central del tríptico queda vacía para que el alumno pueda escoger las etiquetas y combinarlas en ella. Alumno y profesor analizan la partitura que están trabajando en clase desde el punto de vista de lo que expresa. El profesor o el alumno tocan la primera sección hasta que el alumno considere que hay un cambio de emoción. Se le pedirá al alumno que identifique qué tarjeta de las emociones expresa mejor el contenido del pasaje y éste la colocará en el centro del tríptico. Posteriormente, el alumno elige qué tipo de cualidades sonoras ha escuchado en el pasaje y asocia a la emoción elegida, seleccionando las tarjetas colocándolas en el centro del tríptico, en torno a la emoción elegida.

---

<sup>73</sup> Para una justificación de la elección de términos utilizados recomendamos leer: DE JUAN BERNABÉU, I. (2016). *La emoción, ventana al aprendizaje del instrumento*. Trabajo de Fin de Master. Master en Creación e Interpretación Musical de la Universidad Rey Juan Carlos. Enlace para consultar el trabajo: <https://www.irenedejuan.com/musica-y-emocion>

El alumno irá anotando sus elecciones en una ficha diseñada para ello, es nuestra tercera herramienta, la 'Tabla para el estudio de la obra desde las emociones': una ficha con tres columnas, emoción-sonido-acción sobre el piano- donde el alumno deja registradas sus elecciones. Siguiendo estos pasos se irá analizando, sección a sección, la partitura completa.

### Procedimiento para desarrollar la fase 2

Llega el momento de hacer explícita la relación entre la emoción, el sonido, y el instrumento, es decir, el momento en el alumno reflexiona en relación a las acciones concretas que deberá realizar sobre el instrumento para que esas emociones y cualidades sonoras sean percibidas por el oyente.

Para ello, añadimos una nueva cara al tríptico de emociones y sonidos, es la relativa a la acción sobre el instrumento. En ella, como muestra la figura 2, se han colocado diez etiquetas que describen posibles acciones sobre el instrumento (en este caso el piano, instrumento sobre el que se realizó la investigación).

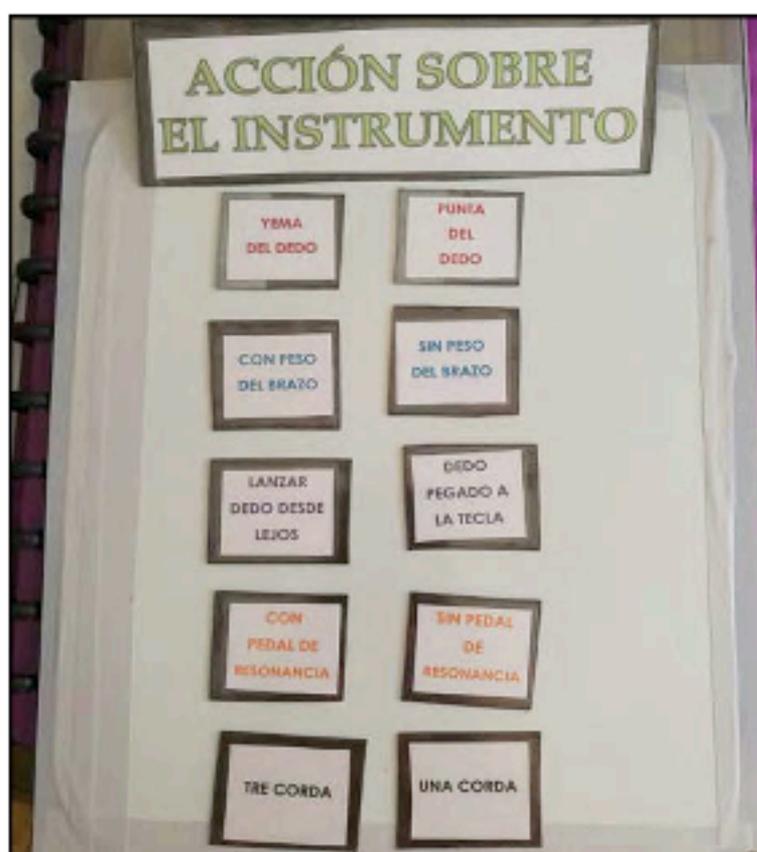


Fig. 2. Etiquetas relativas a la acción sobre el instrumento

El alumno complementa las decisiones tomadas en cuanto a la relación entre emoción y sonido en la partitura, con la nueva fase, que responde a la pregunta: “¿Qué necesita hacer con su cuerpo y su instrumento para conseguir que tales emociones se expresen?”. De este modo va eligiendo, si cree determinante usar o no pedal, si elegirá una articulación muy acusada o no etc.

Lógicamente, y dependiendo del nivel de dificultad de la pieza y de nivel de pericia del alumno, el profesor matiza y complementa las intuiciones del alumno con otro tipo de criterios, como las convenciones interpretativas y de estilo de una época determinada o las peculiaridades de la escritura del compositor.

Los hallazgos del alumno serán transcritos a la tercera columna de la herramienta 3, la ‘tabla para el estudio de la obra desde las emociones’, quedando finalmente registrado en ella el proceso completo de toma de decisiones del alumno: las diferentes secciones de la obra con las categorías emocionales, sonoras e instrumentales asociadas a ella.

El alumno llevará consigo a casa esa tabla, funcionando como guía a la hora de organizar y regular su proceso de estudio.

#### Herramienta 5. Tabla de recursos compositivos para expresar emociones

Se propone una quinta herramienta como complemento a las anteriores y para hacer reflexionar al alumno sobre la música y sus distintos niveles de procesamiento de la notación<sup>74</sup>. Se trata de una tabla compuesta por dos columnas: en la columna izquierda, “Emociones”, el alumno escribe las emociones encontradas en la partitura, mientras que, en la columna derecha, titulada “Rasgos compositivos”, va a anotar aquellos elementos explícitos escritos en la partitura que contribuyen a la generación de ese estado emocional. Por ejemplo, en una emoción como la tristeza, el alumno ha encontrado la presencia de líneas melódicas descendentes (*catábasis*) y articulación de las alturas unidas de dos en dos corcheas (*suspiratio* barroca).

De esta manera, el alumno vincula la expresividad de una emoción a un conjunto de rasgos del código que, si bien no son necesariamente contingentes, sí es de utilidad como intérprete conocer su posible relación.

Con la toma de conciencia de la relación entre los elementos escritos y la expresión de una emoción, el alumno logra entender el código musical no como un conjunto de signos que ‘dicen algo’ (nivel descriptivo), sino como un conjunto de signos que ‘significan algo’ (nivel representacional), algo fundamental a nivel interpretativo e inmensamente más rico desde el punto de vista pedagógico.

---

74 CASAS, A. y POZO J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? Cultura y Educación, pp. 49-62.

En conjunto, estas herramientas potencian la activación emocional del alumno en relación a su clase de instrumento, proporcionando un aumento de su motivación y de su capacidad de autorregulación en clase y en el estudio. Hay pocas cosas más satisfactorias que la sensación de que es uno el que está creando su propio proceso de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Este es un artículo con una finalidad eminentemente práctica, por lo que las conclusiones, más que los autores, deben valorarlas los lectores que implementen estas herramientas en su práctica educativa. Así podrán valorar si sus alumnos están más implicados y pro-activos, o si encuentran respuestas que nosotros como educadores ignorábamos.

De nuestra parte, además de lo expuesto, sólo podemos añadir que gestionar sonidos para comunicar algún contenido de corte emocional, es algo que hacemos de forma cotidiana, cuando hablamos, cuando gesticulamos. Es algo genuinamente nuestro como especie, y por tanto está inscrito en cualquier alumno. Que esto sea un motor para el aprendizaje de la música y del instrumento es nuestra propuesta, con una hipótesis clara: el pensar sobre la interpretación musical entendida como la gestión de sonidos para vehicular contenido emocional, hace de un alumno un verdadero músico, y hará de él, un buen aficionado, un oyente comprometido y, probablemente, un profesional más completo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- CASAS, A. y Pozo J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, pp. 49-62.
- DE JUAN, Bernabéu, I. (2016). 'La emoción, ventana al aprendizaje del instrumento'. Trabajo de Fin de Master. Master en Creación e Interpretación Musical de la Universidad Rey Juan Carlos.
- DAMASIO, A. (1999). *El error de Descartes* (3ª edición ed.). (P. Jacomet, Trad.) Santiago de Chile: Andrés Bello.
- KARLSSON, J., & Juslin, P. N. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(3), 309-334. doi.org/10.1177/0305735607086040
- KOELSCH, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 170-180.

KOLINSKI, R., Cuvelier H., Goetry V., Peretz I., Morais J. (2009). Music training facilitates lexical stress processing. *Music Percept.* 26 235–246. doi.org/10.1525/mp.2009.26.3.235

LINDSTRÖM DL, et al. (2003) Dual roles for Spt5 in pre-mRNA processing and transcription elongation revealed by identification of Spt5-associated proteins. *Mol Cell Biol* 23(4):1368-1378.

MUSUMECI, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonía*, 49-59.

PERETZ, I., Gagnon, L., Hébert, S. & Macoir, J. (2004) Singing in the brain: Insights from cognitive neuropsychology. *Music Perception*, vol. 21(3), pp. 373-390.

POZO, J.I. 2017. Learning beyond the body: from embodied representation mediated by external representations. *Infancia y Aprendizaje*, 40 (2), 219-276, doi.org/10.1080/02103702.2017.1306942

RUSSELL, J. A., Lewicka, M., & Niit, T. (1989). A cross-cultural study of a circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 848-856. doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.848

TORRADO, J.A, Leucona O., Braga M., Marín, C. y Pozo, J. I. 2014. «Repensando la enseñanza de la música instrumental: de la producción de sonidos a la gestión de emociones.» *III Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Barcelona: Enclave creativa.

TORRADO, J. A., Pozo, J. I., & Braga, M. (2016). «Cambiando la meta del aprendizaje instrumental: el sonido como vehículo de la emoción». *III Congreso Nacional de Educación Musical*. Almería: Eutherpe.

WATT, R. J., & Ash, R. L. (1998). A Psychological Investigation of Meaning in Music. *Musicae Scientiae*, 2(1), 33–53. doi.org/10.1177/102986499800200103

WOODY, R. H. (2004). The Motivations of Exceptional Musicians. *Music Educators Journal*, 90(3), 17–21. doi.org/10.2307/3399950