

Hacia una pedagogía sistémica de la enseñanza musical

La autoformación como proceso complejo de concientización y comprensión de los momentos más significativos en la experiencia vivida durante la ejecución musical

Fuensanta Fernández de Velazco¹

Introducción

Hace algunos años dediqué tiempo a investigar el fenómeno de la expresividad en la interpretación musical, ya que ha sido un enigma dentro de la práctica y la investigación musical. Era difícil explicar por qué los músicos con su interpretación despiertan emociones en sus escuchas, pero más complejo era esclarecer por qué la interpretación de una misma obra por varios artistas provocaba respuestas emocionales diferentes en los oyentes.

En los últimos treinta años, gracias a la investigación empírica, ha mejorado la comprensión de este fenómeno; sin embargo,

1 Docente e investigadora de la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Coordinadora de la Maestría en Artes: Inter y Transdisciplinariedad de la BUAP.

estas nuevas teorías y descubrimientos no han permeado en la práctica docente, de tal forma que ésta tome una nueva orientación.

A la interpretación musical generalmente se le observa como una síntesis entre las capacidades técnicas y las expresivas del músico, y se asume que los aspectos de la técnica instrumental son posibles de aprender, mientras que los aspectos expresivos son sólo intuitivos (Juslin, 2003: 273-302).

El ser expresivo o tener musicalidad en la interpretación musical es uno de los aspectos de mayor importancia para el ejecutante, pero se considera difícil de alcanzar (Juslin, 2003: 273-302; Laukka, 2004: 45-56; Lindström, Juslin, Breslin y Williamson. 2003: 23-47). Muchos profesores de instrumento consideran que no se puede enseñar la expresividad y se excusan diciendo que “no existe una fórmula para tocar con expresividad, se tiene que usar [el] alma” (Woody, 2000: 21). Generalmente, se piensa que, si una persona es musical o expresiva en su interpretación al instrumento, posee un talento musical innato. Esta idea está tan generalizada, que algunos autores plantean que existe una psicología popular sobre el talento (Sloboda, Davidson, Moore y Howe 1994: 124-128).

La expresividad musical refleja la sensibilidad emocional del artista, pero esto no quiere decir que sea imposible desarrollarla. Se basa en conocimientos principalmente tácitos y difíciles de transmitir de forma verbal (Juslin, Karlson, Lindström, Frieberg y Schoonderwaldt, 2006: 80), lo que dificulta la práctica docente.

Por su importancia, la comunicación de emociones en la interpretación musical debería tener prioridad en la formación del ejecutante, pero existen estudios como los de Hepler (1968), Perssons (1993), Rostvall y West (2001) que señalan que la enseñanza de la música principalmente se centra en el desarrollo de la técnica instrumental, y no en la expresividad. La técnica instrumental es necesaria para una buena interpretación; sin embargo, lo que realmente diferencia a los ejecutantes entre sí es su expresividad (Boyd y G-Warren, 1992: 103-108).

Entre las pocas estrategias que actualmente son utilizadas para la enseñanza de la expresividad en la interpretación musical se encuentran: a) la utilización de modelos expresivos; por ejemplo, la interpretación del docente sirve de modelo para el estudiante (Dickey, 1992: 27-40); b) el uso de metáforas para evocar un estado de ánimo, es decir, centrarse en sentir las emociones confiando en que estas emociones se traduzcan en propiedades sonoras de forma natural (Karlsson, 2008: 10); c) y las indicaciones que los profesores ha-

cen directamente sobre los parámetros acústicos (Woody, 1999: 331-342) que requieren que el maestro tenga un conocimiento explícito sobre la expresión, lo que comúnmente no es el caso.

Todas estas estrategias, como explica Karlsson (2008: 10), no proporcionan un conocimiento explícito con respecto a la expresión emocional, sólo la afrontan de forma indirecta; además algunas de ellas, como la utilización de metáforas o centrarse en sentir emociones, no proporcionan una retroalimentación informativa, es decir, el intérprete no puede hacer una comparación directa de su estrategia de interpretación actual con una estrategia óptima. En el caso de la instrucción verbal, el sólo decirle al estudiante que su ejecución es buena o mala, no le ayuda para mejorar.

En este proyecto me propuse hacer un nuevo acercamiento de la expresividad en la interpretación musical, de una forma sistémica y compleja. En él la expresividad no sólo reside en la forma en que un músico toma el tempo al interpretar una obra determinada, o si hace o no *rubato* en alguna parte. La expresividad, como cualidad fenomenológica, es una manera de ser de la persona, de percibir, interpretar, actuar, pensar, decidir y saber provocar. Abarca todo el individuo, forma parte de la personalidad musical del intérprete, y es el sello característico en su ejecución durante el acto musical. Al interpretar una obra, el ejecutante toca según su forma de ser, de percibir, de sentir, de actuar, y de pensar, dentro de un proceso vital y permanente de intercambio entre él y los elementos de su entorno, que se da en una alternancia temporal de situaciones determinadas por las acciones con él mismo, con los demás (las personas de su entorno), y con el mundo.

Mi interés era el de mostrar, con una visión más amplia ofrecida por las teorías de la *performance* y la transdisciplina, cómo el mismo 'hacer musical' del ejecutante le permite construir su propia personalidad e identidad musical expresiva, y contribuye al mismo tiempo, a la creación de identidades musicales expresivas en sus escuchas.

En este proyecto considero que existe un contraste entre la visión tradicional de la expresividad en la interpretación musical, que me ha tocado vivir y que coincide con las experiencias narradas por Sloboda *et al.* (1994), Karlsson (2008), Rostvall y West (2001), Perssons (1993), y lo que sería una visión sistémica, holística y transdisciplinaria de la expresividad musical.

Para abordar el problema del contraste que existe entre la visión tradicional y una de tipo sistémico, en primer lugar, requerí un enfoque integral,

holístico, y sistémico. Se necesita entender el fenómeno como una totalidad conformada por diferentes aspectos, es decir, se precisa una perspectiva sistémico-transdisciplinaria. Para poder lograrlo, analicé la expresividad musical desde diferentes enfoques disciplinarios, mediante una investigación que abarcaba la visión de diversos saberes y constructos teóricos de varias disciplinas. Entre éstas se encontraban las neurociencias de la música y la psicología de la música, algunos aportes de la filosofía de la música, las neurociencias en pedagogía musical, la pedagogía musical tradicional y la sociología de la música. Este análisis articuló, dentro de una propuesta transdisciplinaria, diferentes saberes y constructos teóricos de las diversas disciplinas.

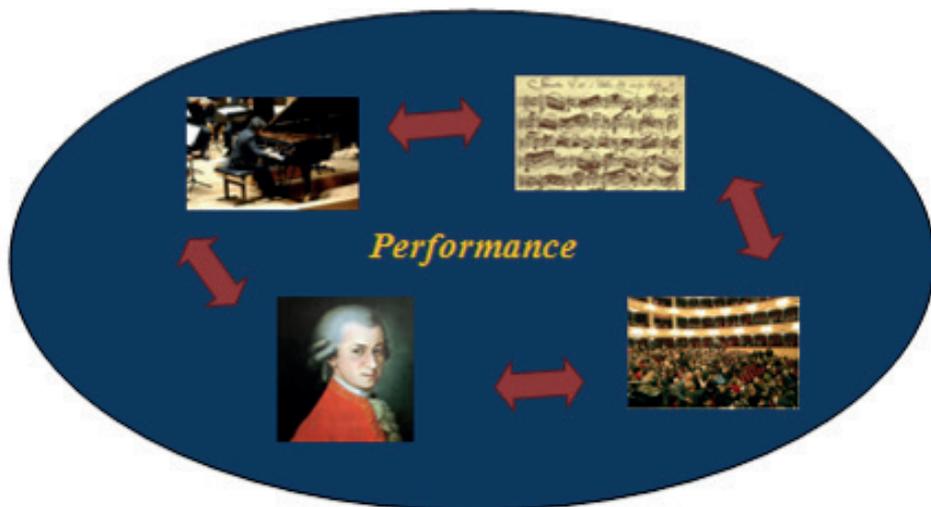
Después se pasó a plantear un modelo de integración sistémica de los diferentes aspectos que conforman la expresividad en la interpretación musical, que al mismo tiempo me permitió analizar cada una de sus partes y el impacto de éstas sobre el hecho general. Este análisis incluye una descripción del comportamiento dinámico del fenómeno de la expresividad en la interpretación musical.

Para finalizar, realicé una propuesta didáctica sistémica-transdisciplinaria que intenta impulsar al intérprete a desarrollar su propia identidad musical, reforzar su sensibilidad y creatividad, y enriquecer su intención expresiva y participativa en la ejecución a través de un proceso de autoformación. Esta propuesta está basada en mi experiencia como pedagoga musical, y pretende que, a partir de la correlación de experiencias visuales, espaciales, corporales, literarias y acústicas, y del proceso de reflexión y diálogo en relación con sus vivencias y aprendizajes, el intérprete consiga una nueva forma de percibir la obra que ejecuta, y la pueda reflejar como una nueva realidad expresiva al momento de la ejecución.

El enfoque sistémico aplicado a la expresividad en la interpretación musical

Uno de los propósitos de este proyecto fue el de crear un modelo conceptual con los diferentes aspectos que conforman la expresividad en la interpretación musical, y plantearlo posteriormente en un modelo computacional. Este modelo nos permitió mostrar la expresividad musical como un todo holístico y, al mismo tiempo, nos dio la opción de analizar cada una de sus partes y el impacto de éstas sobre el todo.

Para lograrlo fue necesario hacer primero una propuesta sistémica a partir del enfoque de las teorías de la *performance* y la transdisciplina. Con esta visión, en el acto musical el ejecutante, la obra, el compositor y el público interactúan conjuntamente, como en un sistema complejo. A este primer sistema lo denominé “Sistema *performance*”.



Sistema *performance*²

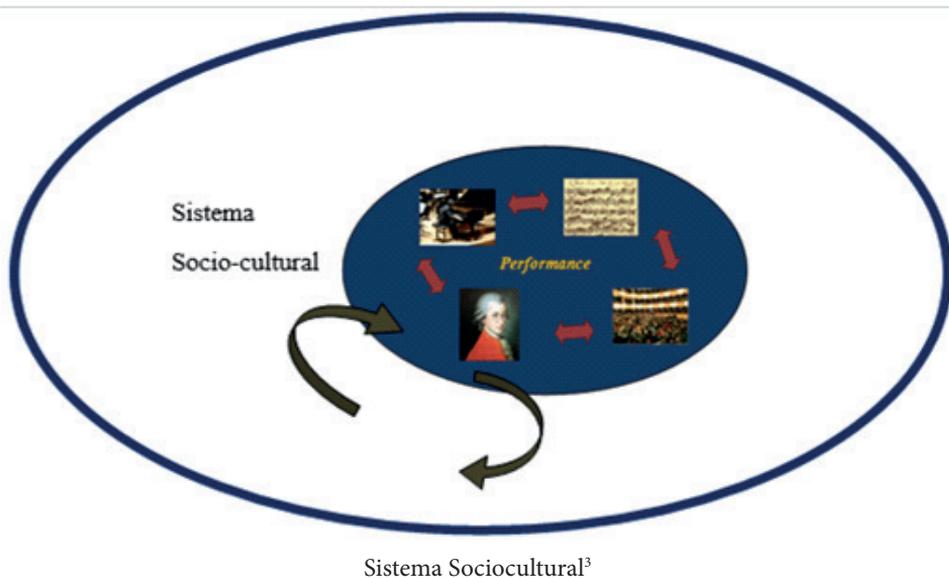
Planteamiento sistémico

Una de las características que hacen al “Sistema *performance*” inconfundible e irreplicable es la expresividad musical de los intérpretes que participan en él. Las decisiones que toma el intérprete sobre los signos escritos en la partitura para su ejecución forman parte de su identidad musical, es decir, de su propia personalidad de artista y de su historia de vida. Al interpretar una obra, el ejecutante toca según su forma de ser, de percibir, de sentir, de actuar y de pensar, dentro de un proceso vital y permanente de intercambio entre él y los elementos de su entorno, que se da en una alternancia temporal de situaciones determinadas por las acciones con él mismo, con los demás (su entorno) y con el mundo.

2 Elaboración propia.

Tomé la perspectiva de las teorías de la *performance* para la construcción del modelo porque me interesaba saber cómo ‘el hacer musical’ le permite al intérprete construir su propia identidad musical, en el cual la expresividad es el sello característico de su ejecución.

El sistema *performance*, compuesto por el ejecutante, la obra, el compositor y el público, a la vez forma parte de un sistema mayor, que denominé ‘sistema sociocultural’, al cual pertenecen otros sistemas.



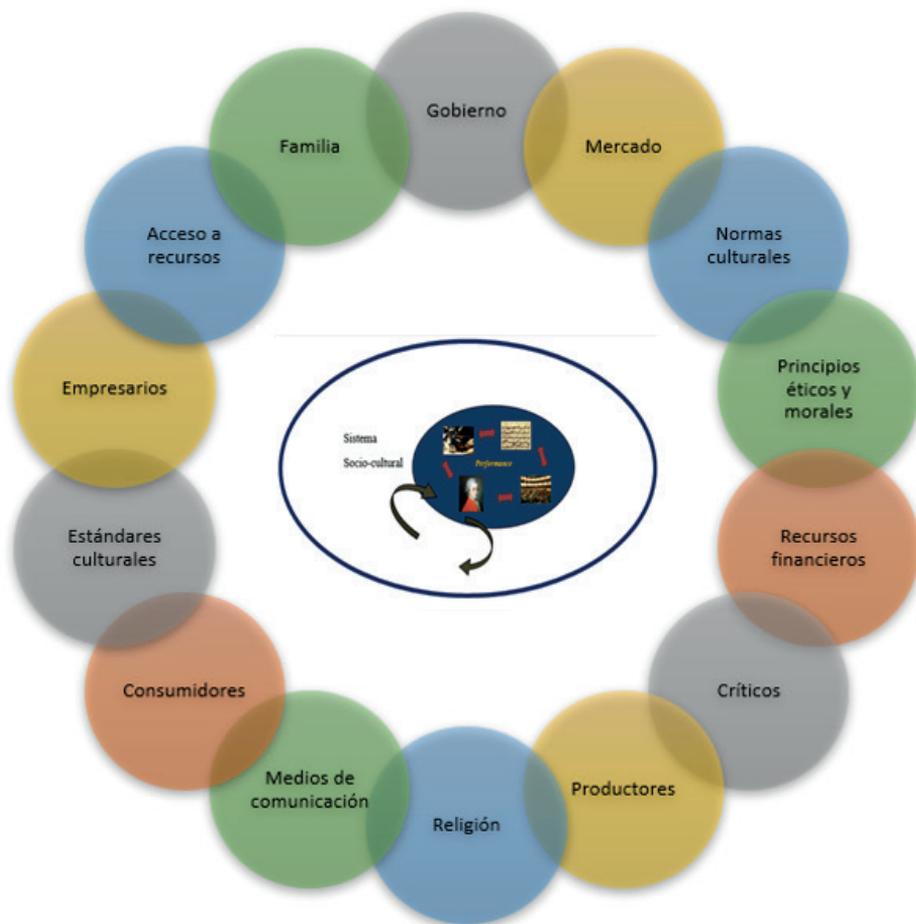
También habría que considerar que cada uno de los integrantes del ‘Sistema *performance*’ están compuestos por subsistemas, que en el caso del ejecutante serán los diferentes aspectos que como ser humano necesita para la ejecución musical. Éstos serían aspectos biológicos, psíquicos, emocionales, cognitivos, psicosociales y culturales.

Todos los sistemas afectan y son afectados por la realidad inmediata a ellos. Esta porción de la realidad que puede afectar al sistema o ser afectada por éste es lo que se denomina ambiente o entorno del sistema (Lara, 1990: 21). En caso del “sistema *performance*” el entorno está compuesto por los siguientes elementos: la familia, el gobierno, el mercado, las normas culturales, los principios éticos

3 Elaboración propia.

y morales, los recursos financieros, los críticos, los productores, la religión, los medios de comunicación, los consumidores, los estándares culturales, los empresarios y el acceso a los recursos monetarios. Estos elementos del “entorno” afectan al “sistema *performance*”, o son afectados por este último.

La siguiente imagen muestra los elementos que conforman el entorno del “Sistema *performance*”:



Entorno del sistema *performance* ⁴

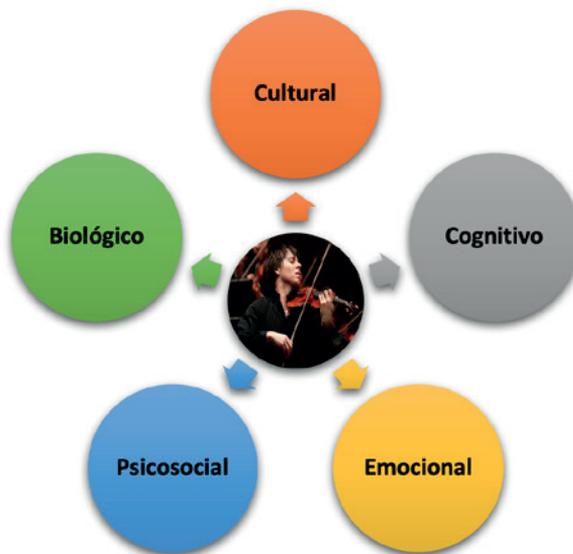
4 Elaboración propia.

He planteado anteriormente que la *performance* o acto musical es un sistema complejo en el cual interactúan conjuntamente el ejecutante, la obra, el compositor y el público. Al considerarlo un sistema, el comportamiento de cada uno de estos integrantes afecta directamente al comportamiento del “sistema *performance*”.

Como en todo sistema abierto⁵ existe un intercambio del ‘sistema *performance*’ con los elementos de su entorno, y al mismo tiempo el “sistema *performance*” influye sobre el entorno.

Como mencioné anteriormente, el ‘sistema *performance*’ está conformado también por elementos menores que constituyen sus subsistemas: la obra, el compositor, el ejecutante y el público. Y cada uno de estos integrantes está conformado a la vez, por sus propios subsistemas.

El ser humano es un ente biológico, psíquico, emocional, cognitivo, psicosocial y cultural.



Dimensiones del ser humano⁶

5 Los sistemas abiertos son sistemas que presentan relaciones de intercambio con el entorno a través de entradas y salidas. Son eminentemente adaptativos, esto es, para sobrevivir deben reajustarse constantemente a las condiciones del medio. Los sistemas abiertos no pueden existir de forma aislada. Elaboración propia.

6 Elaboración propia.

Si aplicamos esta manera de percibir al ser humano directamente en el ejecutante de nuestro 'sistema *performance*', éste necesitaría para su interpretación durante el acto musical la interacción conjunta de diferentes aspectos pertenecientes a las ciencias humanas, a las ciencias sociales y a las disciplinas filosóficas y artísticas. Todos estos aspectos van a interactuar, a crear una sinergia, y a surgir de manera espontánea como parte de la personalidad musical del artista, reflejándose en su expresividad durante la ejecución.

De acuerdo con lo anterior, para el análisis de nuestro proyecto necesité recurrir a un enfoque holístico y transdisciplinario en el que converjan aspectos de las neurociencias, pedagógicos, socioculturales, personales, filosóficos, musicales, y psicológicos.



Subsistemas del ejecutante⁷

7 Elaboración propia.

Estas interrelaciones entre los diferentes saberes dimensionales del intérprete como sistema son de carácter no lineal y dinámico⁸, lo que hace que el intérprete se defina también como sistema complejo.

Las propiedades características de la realidad compleja del ejecutante surgen a partir de las interrelaciones entre sus partes. Por ello, no debemos fragmentar la realidad compleja para comprenderla, porque al hacerlo destruimos las interrelaciones que son las que le dan sentido al todo.

Con esto quiero decir que el comportamiento de la realidad compleja de la expresividad del ejecutante no es una superposición del comportamiento de cada una de sus partes, dado que las propiedades de la realidad compleja no las tiene ninguna de ellas por separado, sino que éstas emergen de sus interrelaciones.

Visión sistémica de la expresividad en la interpretación musical

Basándome en las teorías de la *performance* pretendo saber cómo el propio ‘hacer musical’ del intérprete, permite construir una identidad o personalidad musical en el ejecutante, en la cual la expresividad tiene gran importancia por ser el sello característico de su ejecución. Para abordar este planteamiento necesité una perspectiva integral, que lo considerara como una totalidad conformada por diferentes aspectos, es decir, requerí un enfoque sistémico-transdisciplinario.

8 Los enfoques de la física clásica trabajan normalmente con sistemas cerrados, procesos reversibles, estados de equilibrio y explicaciones con una causalidad lineal; mientras el estudio de un sistema complejo excede esta perspectiva porque implica el estudio de sistemas abiertos, procesos irreversibles, estados de desequilibrio y en sistemas humanos y sociales explicaciones teleológicas.

← CONFLICTO = PROBLEMA →

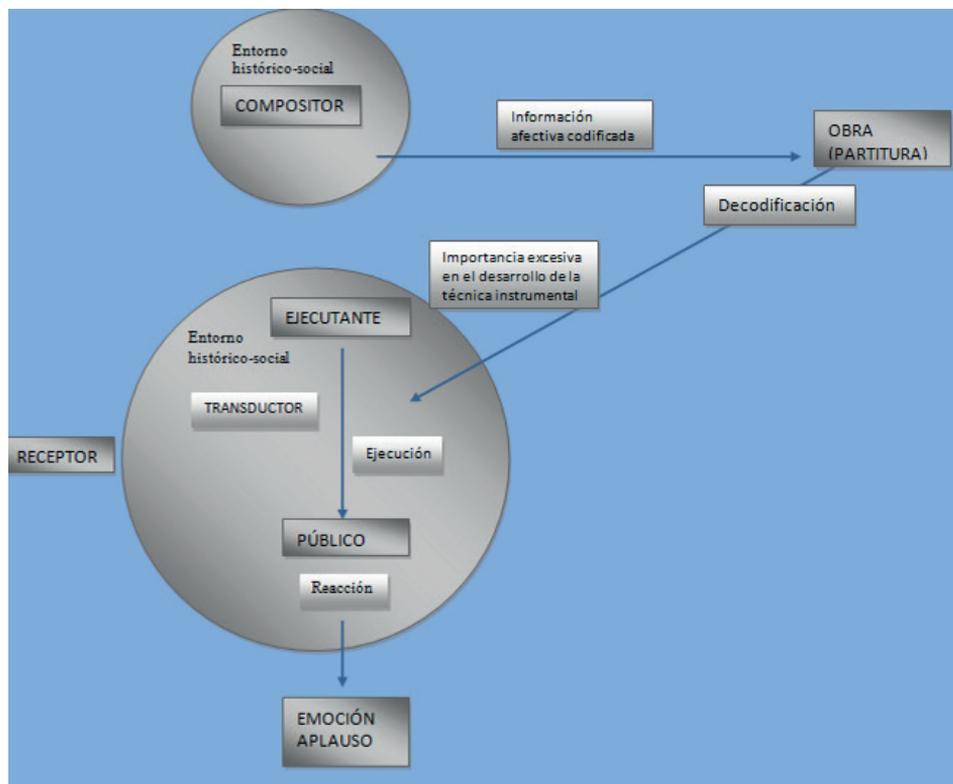
L O R E A L	<p style="text-align: center;">Acercamiento tradicional</p> <ul style="list-style-type: none"> · La expresividad es vista como cuestión de talento (Sloboda et al., 1994). · Se le da demasiada importancia al desarrollo de la técnica interpretativa en la formación del músico, descuidando las cuestiones expresivas (Hepler, 1968; Perssons, 1993; Rossvall y West, 2001). · La comunicación de expresiones implica conocimientos tácitos que son difíciles de explicitar de maestro a alumno (Karlson, 2008). · La investigación sobre la interpretación musical, por lo regular está circunscrita únicamente al terreno de la práctica interpretativa, tratando de entender textos e interpretaciones musicales de acuerdo con contextos culturales y sociales específicos (Madrid, 2009). 	L O D E S E A D O	<p style="text-align: center;">Acercamiento sistémico por probar</p> <p>El ejecutante:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Construye una identidad musical expresiva propia, partiendo de su “hacer musical”, en la que su expresividad se refleje como sello característico de su interpretación. · Provoca respuestas emocionales de índole estética en sus escuchas. · Refuerza su sensibilidad y creatividad musical. · Hace explícitos sus conocimientos tácitos en su interpretación, en la medida de lo posible. · Enriquece su intención expresiva en el acto musical. · Cuestiona la forma lineal del proceso de aprendizaje de la expresividad.
----------------------------	--	---	---

Contraste entre la visión tradicional y la visión sistémica.⁹

El conflicto o problema de este proyecto, como lo mencioné anteriormente, se da como un contraste entre la visión tradicional de la expresividad en la interpretación musical y lo que sería una visión sistémica, holística y transdisciplinaria de la expresividad musical.

La siguiente imagen representa *lo real* o visión *tradicional* de la expresividad en la interpretación musical en el sistema *performance*:

⁹ Elaboración propia.



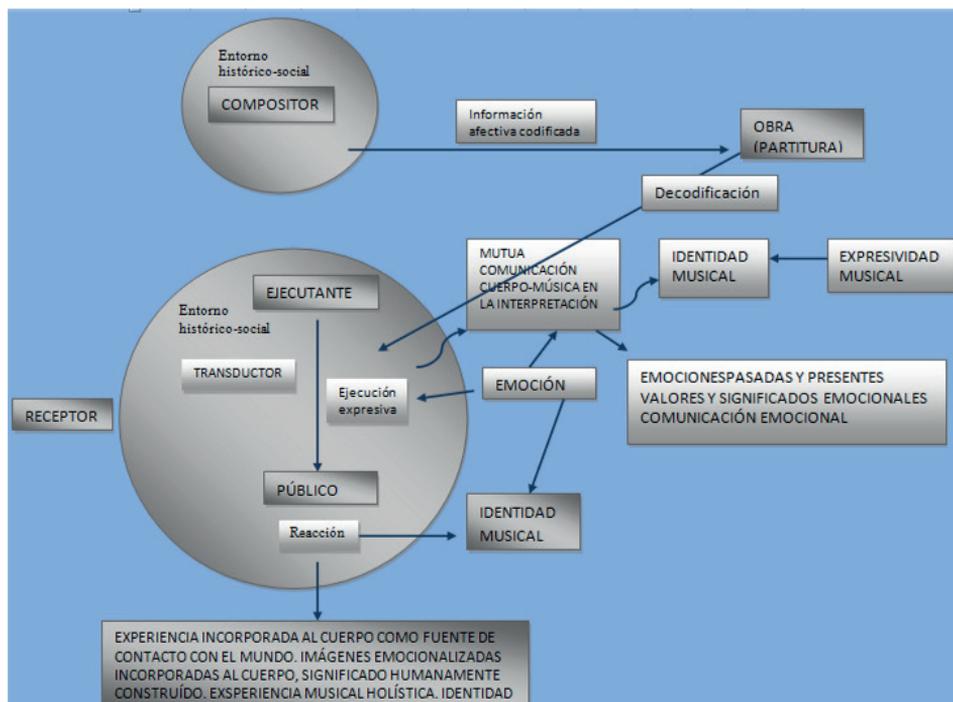
*Lo real de la expresividad en la interpretación musical en el sistema performance.*¹⁰

El compositor, que en este caso es el emisor, se encuentra dentro de un entorno histórico-social. Este compositor escribe una obra musical (la partitura), en la que codifica por medio de símbolos información afectiva. Esta obra es decodificada por el ejecutante, que es a la vez, el primer receptor. Éste, como transductor, decodifica las intenciones afectivas del compositor, y al interpretar la obra para un público, receptor, la expresa como él es, es decir, en su ejecución están presentes sus propias emociones. Este ejecutante también está inmerso en un entorno histórico social, en el cual su formación ha sido *tradicional*, es decir, ha aprendido la expresividad imitando modelos expresivos, por medio de metáforas o instrucción verbal, y en la que se le da más importancia al aprendizaje

¹⁰ Elaboración propia.

de la técnica instrumental, que al aprendizaje de la expresividad. De ahí dependen la forma como expresa en su interpretación, el desarrollo de su identidad o personalidad musical, y la reacción emotiva del público.

La siguiente imagen representa *lo deseado*, o visión de los elementos de un *modelo óptimo*, del sistema *performance*:



*Lo deseado para el sistema performance*¹¹

Aquí el compositor (el emisor) se encuentra dentro de un entorno social y escribe una obra musical (la partitura) en la que codifica información afectiva. Ésta es decodificada por el intérprete, que como transductor decodifica las intenciones afectivas del compositor. Este ejecutante también está inmerso en un entorno histórico social, en el cual su formación va a ser humanista y holística, que le permite que en su interpretación prevalezca una mutua comu-

11 Elaboración propia.

nicación cuerpo-música, y en la que impera un énfasis en el desarrollo de su identidad y personalidad musical. Su expresividad va a ser el resultado de la decodificación de las emociones del compositor, pero las va a expresar como él es. Es decir, en su ejecución están presentes sus propias emociones, que son el resultado como sujeto histórico, de sus emociones pasadas y presentes, las cuales darán un significado y fuerza a su comunicación emocional, al interpretar una obra al público (receptor).

El público también se encuentra en un entorno histórico-social, y va a reaccionar a la interpretación expresiva, cargada de emociones del intérprete, creando imágenes *emocionalizadas* incorporadas al cuerpo, con un significado humanamente construido, que lo llevará a la creación o recreación de una identidad propia, y a una experiencia musical holística.

Modelo sistémico de la expresividad en el acto musical

A continuación, se presentan dos modelos computacionales creados con los elementos que conforman una visión de un *modelo óptimo* y un *modelo tradicional*.

En el *modelo óptimo* se encuentran todos los elementos que he considerado necesarios para el desarrollo de una pedagogía sistémica-transdisciplinaria, humanista y holística, de la expresividad en la interpretación musical.

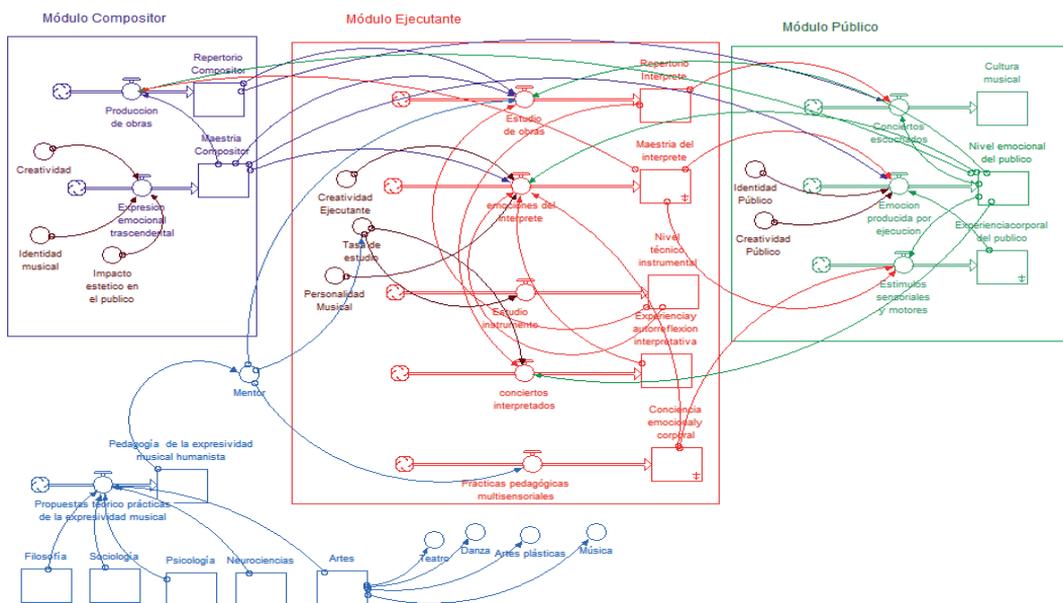
Quiero confrontar los resultados de este *modelo óptimo* con los de un *modelo* con una pedagogía musical *tradicional*. Para ello, tomé del *modelo óptimo* sólo aquellas variables que intervienen en un *modelo tradicional*, otorgándole otros valores.

Modelo óptimo

Módulos del modelo

Para la creación del modelo proyecté tres módulos del ‘sistema *performance*’: el **compositor** –el cual incluye las obras que escribe–, el **intérprete** y el **público**. Estos tres módulos se encuentran interrelacionados en el modelo. Además de los módulos, coloqué un mentor del entorno del sistema, que era indispensable para el desempeño del modelo.

El *modelo* óptimo se caracteriza por presentar una pedagogía de la música sistémica-transdisciplinaria, humanista y holística.



Modelo óptimo del sistema *performance*¹²

Módulo Compositor

En el módulo del compositor hay un flujo de *producción de obras* que se acumula en un repositorio denominado *repertorio del compositor*, que contiene todas sus obras. Por otro lado, en el compositor, al crear sus obras, se manifiesta también su creatividad y su maestría a través de un flujo de *expresión emocional trascendental* que, a lo largo de la vida del compositor se acumula en un nivel creciente de *maestría como compositor*. En este nivel de *maestría del compositor* están presentes en forma acumulativa, tanto su nivel de *creatividad*, como su *identidad musical*, y su nivel de *impacto estético en el público*. Por supuesto, el *nivel de maestría* incide en el flujo de *expresión emocional trascendental* del compositor y en el flujo de *producción de obras* que realiza.

12 Elaboración propia.

Módulo Intérprete

En el módulo intérprete hay un flujo de actividades de *estudio de obras*, que se va acumulando en un repositorio de obras listas para la ejecución, que constituyen el *repertorio del intérprete*. En las actividades de *estudio de obras* se incluye el nivel de *entrenamiento técnico* del intérprete, a través de su *trabajo en el instrumento*, el *número de obras del compositor estudiadas* y la *maestría* del mismo intérprete, etcétera.

Paralelamente a la integración de su *repertorio*, al interpretarlo se manifiesta en el intérprete su *expresividad* y su *maestría* a través de un flujo de *expresión emocional* del intérprete que, a lo largo de la vida del ejecutante, se acumula en un nivel creciente de *maestría* como intérprete. En este nivel de *maestría* del intérprete están presentes en forma acumulativa tanto su nivel técnico instrumental, como su nivel de *experiencia* y *reflexión interpretativa* determinado por el número de *interpretaciones* y *conciertos* realizados, su nivel de *conciencia emocional* y *corporal*, su *personalidad* o *identidad* musical y su *creatividad* interpretativa.

Este flujo de *expresión emocional* del intérprete también está determinado por el número de *interpretaciones* o *conciertos realizados*, que se acumula en un nivel de *experiencia* y *reflexión* interpretativa, así como por su *personalidad* o *identidad* musical.

Un mentor externo, del entorno del sistema, trabaja con el ejecutante por medio de *prácticas pedagógicas multisensoriales*, que lo llevan a tomar *conciencia emocional* y *corporal* de forma acumulativa, sobre su *interpretación* y sobre la forma como aborda el estudio de obras para su *repertorio*. Este mentor utiliza un tipo de pedagogía para la expresividad musical ‘humanista’, con base en *propuestas teórico-prácticas* que vienen de sincretizar transdisciplinariamente diferentes disciplinas, como la *filosofía de la música*, la *sociología de la música*, las *psicología de la música* y las *neurociencias aplicadas a la música*; además de crear puentes transdisciplinarios con otras artes –*danza, teatro, artes plásticas y la misma música*– para impulsar al intérprete a construir su propia *identidad musical*, reforzar su *creatividad* y enriquecer su *intención expresiva* en la ejecución.

Módulo Público

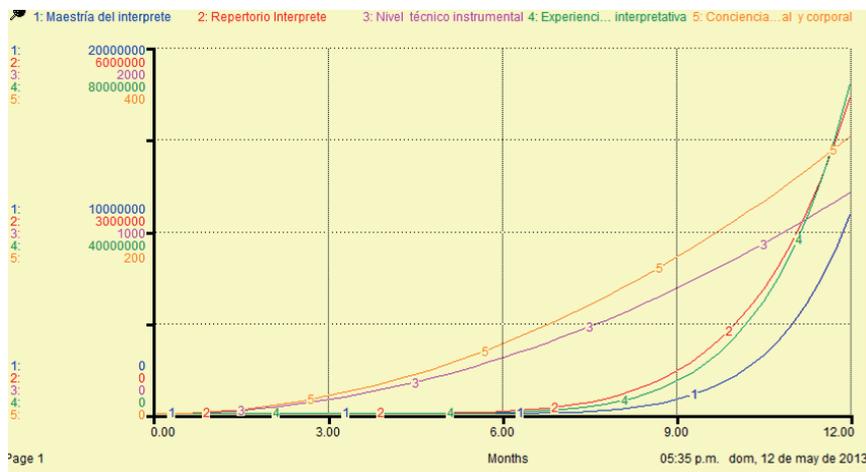
Un flujo de *conciertos escuchados* se acumula en el nivel de *cultura musical*, que tiene que ver con la cantidad de obras escuchadas.

El *nivel emocional del público* está precedido por un flujo de *emoción producida por la ejecución*. Ésta es producida por el *nivel de maestría* del intérprete, el *nivel de maestría del compositor* y la *experiencia corporal del público*, que depende a su vez de los *estímulos sensoriales y motores* recibidos, relacionados con la *maestría del intérprete*, la *conciencia emocional y corporal del intérprete*, y el *nivel emocional del público*.

El *nivel emocional* alcanzado por el público en una audición y la mayor *experiencia corporal* del público se refleja en el *número de conciertos* a los que asiste y a su *cultura musical*.

Gráficas resultantes del modelo óptimo

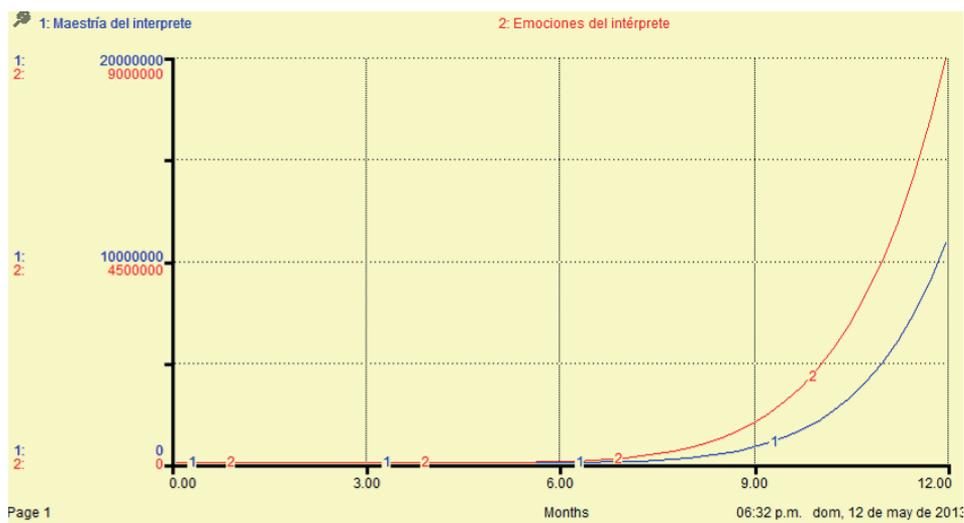
La primera gráfica del *modelo óptimo* corresponde al *Módulo Intérprete*. En ella se encuentran relacionados los tres módulos, el del compositor, el del intérprete, y el del público, pero además tenemos el mentor externo que trabaja con el intérprete mediante una pedagogía musical humanista.



Módulo intérprete del *modelo óptimo*¹³

En esta gráfica podemos observar que en los primeros meses de estudio el ejecutante tiene un avance considerable en la conciencia emocional y corporal y en el nivel técnico instrumental. Es hacia el séptimo mes cuando comienza a dar un incremento muy interesante y bastante rápido en su nivel de maestría interpretativa, en su repertorio y en la experiencia interpretativa.

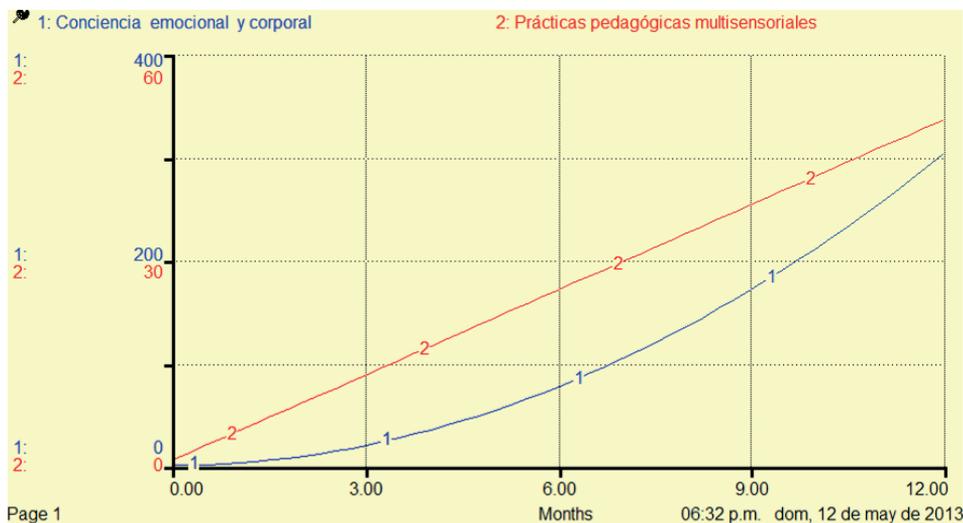
La siguiente gráfica representa sólo los valores de la *maestría del intérprete* a través del flujo de *expresión emocional del intérprete*. En esta gráfica podemos observar que las dos variables ascienden a partir del séptimo mes; sin embargo, la expresión emocional tiene un ascenso mayor.



*Maestría y emociones del intérprete en el modelo óptimo*¹⁴

La última gráfica representa la *conciencia emocional y corporal* en relación con las *prácticas pedagógicas multisensoriales*. Con este tipo de prácticas pedagógicas la conciencia emocional y corporal aumenta considerablemente desde los primeros meses de la enseñanza.

¹⁴ Elaboración propia.



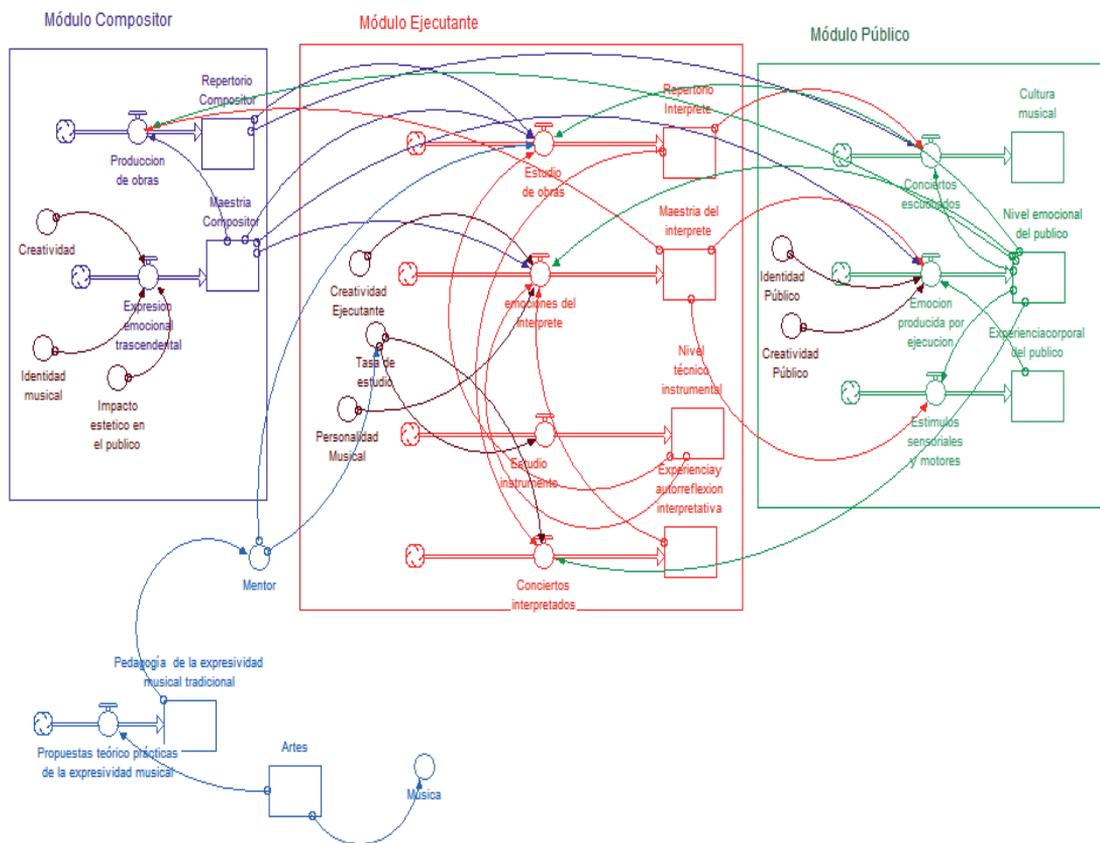
*Conciencia emocional-corporal en las prácticas multisensoriales del modelo óptimo*¹⁵

Modelo tradicional

Para confrontar los resultados del *modelo óptimo* con los de uno correspondiente a una pedagogía *tradicional* del sistema *performance*, he eliminado del *modelo óptimo* el nivel de conciencia emocional y corporal, así como el flujo de prácticas multisensoriales.

Como se trata de una pedagogía *tradicional*, no están representadas las propuestas teórico-prácticas transdisciplinarias con diferentes disciplinas –la filosofía de la música, la sociología de la música, la psicología de la música y las neurociencias aplicadas a la música–, ni los puentes transdisciplinarios con otras artes –danza, teatro, artes plásticas y la misma música–. Todas las demás variables permanecen en este modelo.

15 Elaboración propia.

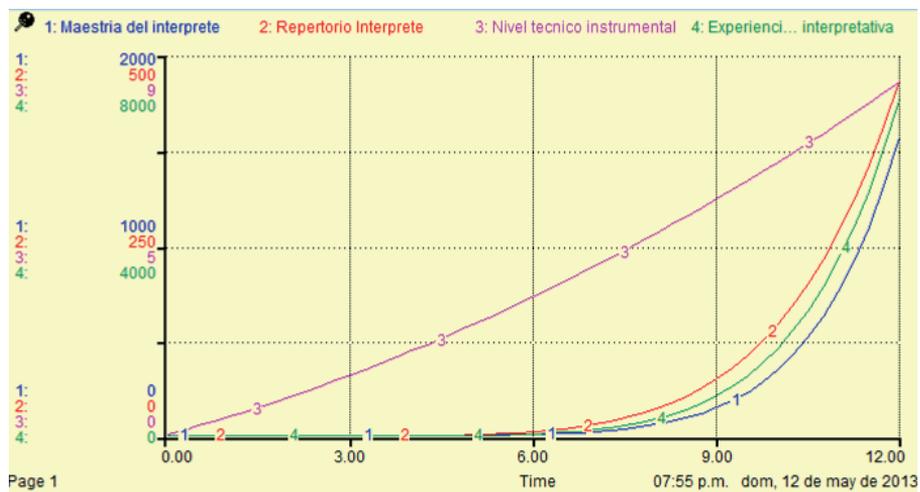


Modelo tradicional¹⁶

Gráficas resultantes del modelo tradicional

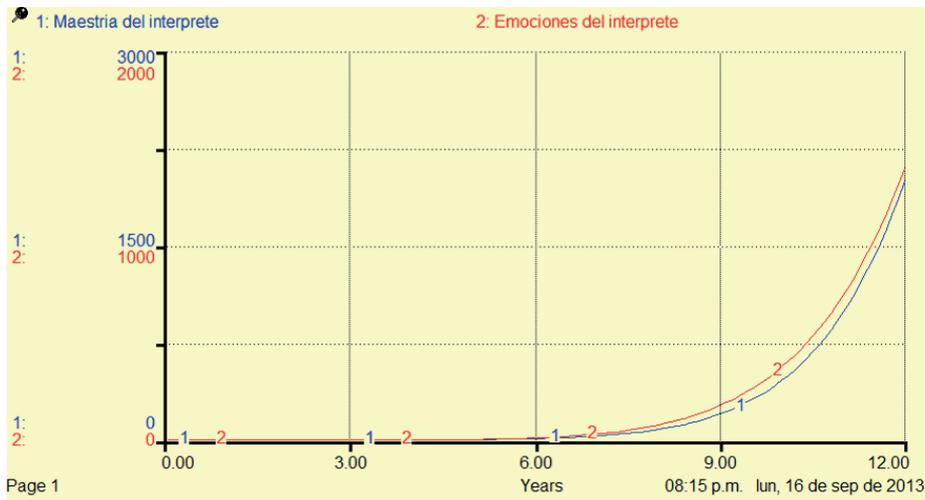
La primera gráfica corresponde al *módulo ejecutante* en el *modelo tradicional*. En esta gráfica podemos observar a la variable del *nivel técnico instrumental*, que aumenta constante y considerablemente, mientras que la *maestría del intérprete* es la más baja y necesita más tiempo para incrementar. El *repertorio del intérprete* y la *experiencia interpretativa* ascienden a partir del séptimo mes, de forma similar.

16 Elaboración propia.



Módulo ejecutante del modelo *tradicional*¹⁷

En la siguiente gráfica la maestría del intérprete y sus emociones ascenden de forma similar, a partir del séptimo u octavo mes.



La maestría del intérprete y sus emociones en el modelo *tradicional*¹⁸

17 Elaboración propia.

18 Elaboración propia.

La conciencia emocional y corporal normalmente no está integrada dentro de las prácticas pedagógicas tradicionales, por lo que no la tomaremos en cuenta.

Conclusiones arrojadas por los modelos

- Tanto el *Modelo óptimo*, como el *Modelo tradicional* están contruidos tomando en cuenta las interacciones que se establecen entre las diversas variables de los diferentes módulos, y demuestran la lógica que está detrás de la propuesta de esta investigación: la *maestría del intérprete* se construye y no depende sólo de un talento innato o cuestiones hereditarias.
- Este modelo sí funciona; en términos técnicos, “sí corre”, aunque todavía hay algunos elementos por revisar como los parámetros del modelo, que tendrían que ajustarse de acuerdo con mediciones empíricas que se necesitan realizar.
- En el nivel de *maestría del intérprete* están presentes en forma acumulativa tanto el *nivel técnico instrumental*, como el de *experiencia y autorreflexión interpretativa*. Éstos están determinados por el *número de interpretaciones y conciertos realizados*, el nivel de *conciencia emocional y corporal*, la *personalidad o identidad musical* y la *creatividad interpretativa del ejecutante*.
En el **modelo óptimo** –en donde el mentor utiliza un tipo de pedagogía para la expresividad musical *humanista* y *holística*, con base en propuestas que fortalecen la identidad musical del ejecutante, refuerzan su creatividad y enriquecen su intención expresiva en la ejecución–, se observa un incremento considerable, no sólo de la técnica instrumental, sino también en la *conciencia emocional y corporal*.
Contrariamente, en el **modelo tradicional** el incremento en el *nivel técnico instrumental* tiene un desarrollo significativo en relación con las demás variables. Esto concuerda totalmente con los resultados que se obtienen en la realidad, al trabajar mediante una pedagogía tradicional.
- Utilizar una pedagogía *humanista, multisensorial* y *holística* refuerza, desde los primeros meses de trabajo la *conciencia emocional y corporal*, que actúan directamente sobre las emociones del intérprete y su expresividad.

La dialogicidad expresiva en la relación objeto-sujeto



Diego Velázquez “Las Meninas” (1656).

El pintor [pintado a sí mismo en el cuadro] contempla, [...] Fija un punto invisible, pero que nosotros, los espectadores, no podemos asignar fácilmente ya que este punto somos nosotros mismos [...] Así pues, el espectáculo que él contempla es dos veces invisible; porque no está representado en el espacio del cuadro y porque se sitúa justo en este punto ciego, en este recuadro esencial

en que nuestra mirada se sustrae a nosotros mismos en el momento en que la vemos. [...] En apariencia [...] vemos un cuadro desde el cual, a su vez, nos contempla un pintor. No es sino un cara a cara, [...] Y, sin embargo, [...] implica a su vez toda una compleja red de incertidumbres, de cambios y de esquivos. El pintor sólo dirige la mirada hacia nosotros, en la medida en que nos encontramos en el lugar de su objeto. [...] la mirada del pintor dirigida más allá del cuadro al espacio que tiene enfrente, acepta tantos modelos cuantos espectadores surgen; en este lugar preciso, aunque indiferente, el contemplador y el contemplado se intercambian sin cesar. Ninguna mirada es estable o, mejor dicho, [...] el sujeto y el objeto, el espectador y el modelo cambian su papel hasta el infinito. (Foucault, 1989: 13-14)

En este proyecto me he referido indirectamente a la relación sujeto-objeto que se establece en el acto musical, tanto desde la perspectiva de la *performance*, como de la transdisciplina. Por ello quisiera dejar en claro que existen fundamentalmente tres tipos de relación sujeto-objeto:

En el primero, se establece una clara separación entre el sujeto y el objeto, y entre sus respectivas realidades existenciales. En este tipo de relación el objeto es presentado sin que la acción del sujeto incida en esa relación. Entonces el papel del sujeto se limita a fijar las condiciones iniciales y el límite del objeto cognitivo para su análisis o experimentación. Es decir, prevalece el sujeto sobre el objeto.



El segundo tipo de relación se establece cuando la naturaleza real del objeto se deriva del significado que tiene para el sujeto. Podríamos decir que en este tipo de relación prevalece el objeto sobre el sujeto.



En el último se da una interrelación, una interacción entre el sujeto y el objeto. Ambos forman parte de un todo, y existe una influencia mutua. No se reduce el papel del objeto o del sujeto, sino que existen de forma *dialógica*. Dialogan para fundirse en una misma realidad, que hace que sin perderse como sujetos se vuelvan a la vez objetos en una pérdida-ganancia, que genera una nueva realidad. Así como lo observamos en la descripción que hace Foucault (1989), del cuadro de “Las Meninas” de Velázquez.



Este hecho epistemológico se observa también en el enfoque de las teorías de la *performance*, al encontrarse en estrecha relación el ejecutante, la obra y el público de forma *dialógica*. Por ejemplo: la obra escrita por un compositor me modifica a mí como ejecutante, pero en mi interpretación yo estoy modificando la obra, es decir, se establece un diálogo. Cuando yo me expreso modifico al que lo recibe, en este caso a mí mismo, esto da pie a que, si yo aprendo a controlar el objeto, nos modificamos mutuamente; pero también se modifica quien me escucha, el público, y yo me modifico cuando toco en público, es decir se da una *ideologización*.

Al darse esta transformación entre el ejecutante, la obra y el público, se genera una historia única e irrepetible con un sentido cuántico, desde el enfoque transdisciplinario¹⁹.

La música, como rama del arte, tiene una manera de comunicar, de expresar, con retos y significados específicos, con un carácter simbólico. Si lo analizamos desde el punto de vista de la narratología²⁰, el acto musical sería una *narración* de lo que alguien compuso o escribió, interpretado por quien

19 Cfr.: El sexto principio de la complejidad “la dialógica”, y el séptimo “la reintroducción del sujeto cognoscente en todo conocimiento” que proponen Morin, Motta y Ciurana (2003).

20 La narratología moderna estudia los aspectos que surgen a partir de las prácticas narrativas en cualquier medio; es decir, no sólo se basa en prácticas narrativas a través de textos impresos, sino que va más allá en su interacción ‘cara a cara’, el cine, programas de radio, noticias, entornos visuales por medio de la computadora, y la narración a través de otros medios de comunicación. (Herman, 2011) Aquí podríamos hablar de la narratología a través del arte.

lo *narra* o interpreta, y que a la vez vuelca en la narración misma su historia personal (totalidad de tiempo y espacio: cada instante es todos los instantes y todos los espacios), y hace del *receptor* o público la narración misma, en la cual el público capta al *narrador* o intérprete como él lo narra, y a la vez, la historia personal de quien lo escucha también se vierte como una totalidad.

Esta perspectiva sintetiza la transdisciplinariedad y la carga de emotividad que hace de cada acto musical un hecho único, irrepetible y total. Aquí se observa la totalidad del ser humano: yo como intérprete hago una historia cuando toco, pero en el momento del acto musical cada uno de los que me escuchan también están haciendo historia conmigo. Dos o más historias en una.

La autoformación como un proceso complejo fundamental para el logro de una propuesta pedagógica sistémica que aporte al estímulo de la expresividad en la interpretación musical

A través del desarrollo de este proyecto nos hemos podido dar cuenta de que es necesario un cambio de paradigmas en la formación musical, de manera reflexiva y dialógica, para lograr una pedagogía sistémica que aporte al estímulo de la expresividad en la interpretación musical, a través de procesos transdisciplinarios de autoformación.

Desde el enfoque transdisciplinario hemos visto que cada persona es su propia historia, construida con múltiples encuentros: consigo misma, con los demás y con su entorno. Así la propuesta sistémica de este proyecto observa al ejecutante como un sujeto 'histórico-social' que interactúa con su entorno. Este entorno es muy variado, por ejemplo, el contexto profesional donde se desarrolla, las escuelas en donde se forma, o la misma vida cotidiana.

El ejecutante al interpretar una obra musical toma decisiones interpretativas y *performativas* para su ejecución en el acto musical, pero estas decisiones están basadas en su historia de vida y en las relaciones con él mismo, con las otras personas de su entorno y con el mundo. El ejecutante no sólo toma decisiones para su interpretación, sino que también tiene que determinar quién ser en esta vida, cuál es su ideal como persona; y de ellas se derivan el dónde estudiar, con quién estudiar, qué cursos o diplomados hacer, qué obras estudiar, dónde presentarse, con quién relacionarse, con quién hacer música de cámara o con quién hablar sobre la música, a qué conciertos acudir, qué escuchar, qué

páginas visitar en internet, etc. De alguna forma el ejecutante va moldeando su propia personalidad, es decir, se va autoformando. Sin embargo, en su relación epistémica con la obra y su público, mencionada en el punto anterior, el intérprete no sólo se moldea a sí mismo y a la obra musical, sino que también moldea y define las personalidades de sus escuchas, y éstos definen la de él.

La autoformación es entonces un proceso complejo, que se da al tener consciencia de sí mismo, tener conocimiento de las problemáticas en las que se vive y de lo que se pretende realizar. Al mismo tiempo debe reflexionar y comprender lo que se quiere hacer, para lograr transformarse o conseguir un cambio dentro de su entorno.

El proceso de autoformación, al suceder en varios niveles de realidad, es transdisciplinario y complejo. Korzybski (2007) distingue por lo menos cinco niveles de realidad implicados en las experiencias de vida: el *nivel del acontecimiento*, el *nivel de la percepción sensorio-motriz*, el *nivel afectivo*, el *nivel de las asociaciones simbólicas*, y el *nivel del lenguaje*, en donde el sujeto narra o interpreta la experiencia vivida. Si tomo como ejemplo o, mejor dicho, me “inspiro” en esta diferenciación de niveles de realidad y la aplico a la expresividad en la interpretación musical desde la perspectiva de la *performance*, entonces habría:

- Un primer *nivel del acontecimiento*, en donde me enfrento ‘cara a cara’ a la obra que voy a interpretar.
- Un segundo *nivel de la percepción sensorio-motriz*, en el cual, al percibir la obra, me transforma a mí, epistemológicamente hablando.
- Un tercer *nivel afectivo*, en el que yo transformo a la obra, epistemológicamente.
- Un cuarto *nivel de las asociaciones simbólicas* en el que se da un diálogo narratológico por medio de asociaciones simbólicas entre la obra, el compositor y yo.
- Y un quinto *nivel del lenguaje*, en el cual yo, como ejecutante, narro la obra, pero lo hago desde mi experiencia vivida en la *dialogización* del nivel anterior, y vierto en esta narración mi historia personal. Al interpretar la obra para un público, éste la percibe, pero también me percibe como el narrador-intérprete, es decir, como yo la narro, y a la vez la historia personal de quien lo escucha, también se funde como una totalidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresividad en la interpretación musical es un proceso complejo, en el cual se deben atender los diferentes niveles de realidad dentro de un proceso de autoformación del ejecutante.

Los profesores de hoy en día tendrían que otorgarle gran importancia a la autoformación y a la reflexión sobre la experiencia, en relación con lo que se espera de sí mismo. Esto podría ser lo más significativo para el aprendizaje, es decir, llevar al estudiante a formarse por él mismo y para él mismo.

Reflexionar y comprender la expresividad como experiencia vivida

Para considerar este punto me voy a apoyar en el razonamiento que hace Galvani (2008) sobre el aprendizaje transdisciplinario. Galvani sostiene que la exploración de los momentos más significativos de la experiencia vivida se lleva a cabo mediante un proceso reflexivo de concientización y de comprensión.

Si se percibe la interpretación en el acto musical, este *diálogo* que se da entre la obra, el ejecutante y público, como una experiencia trans-emotiva o expresiva de vida, entonces sería esencial un proceso reflexivo y de concientización del ejecutante, con base en los momentos más significativos de la experiencia expresiva vivida, para su desarrollo autoformativo. Lo que pretendo, entonces, es llevar a cabo un proceso de autoformación basado en la reflexión sobre la experiencia expresiva vivida.

Galvani (2008) presenta dos elementos esenciales para la autoformación: la reflexión personal sobre la experiencia, y compartir las experiencias vividas dentro de un grupo de diálogo comprensivo.

- a) Para el primer punto es necesario que se lleve a cabo un acercamiento fenomenológico en el cual se describa al fenómeno tal como aparece, es decir, la vivencia subjetiva de la experiencia (Galvani, 2008). El proceso reflexivo sobre la vivencia subjetiva de la experiencia no siempre está implícito en el proceso tradicional del aprendizaje de una obra musical. Me refiero no sólo al momento en donde el ejecutante comienza a conocer la obra, a 'aprenderla', sino al proceso de aprendizaje permanente. Este acercamiento fenomenológico que propone Galvani tendría que traba-

jarse de forma objetiva, es decir, implica el tomar conciencia y describir la experiencia expresiva vivida.

- b) El segundo punto, el compartir las experiencias vividas dentro de un diálogo comprensivo, tampoco está implícito en el aprendizaje tradicional de una obra de música de cámara, por ejemplo, en donde un grupo de músicos interpretan una misma obra. Se trata de una comprensión entre sí mismos, y entre ellos mismos, lo que es todavía más complejo. Galvani habla de un acercamiento hermenéutico, en el sentido de la interpretación y de la comprensión. Es decir, un diálogo hermenéutico en grupo permite explorar las múltiples comprensiones de la experiencia. Compartir las diversas formas de interpretar la obra, y la comprensión de sus diferencias, permite una comprensión global.

Hacia una propuesta de un proceso transdisciplinario de autoformación como base para la reflexión de la expresividad como experiencia vivida

A continuación, haré una propuesta en la que se pretende lograr vivencias subjetivas, como base para la reflexión de la expresividad como experiencia vivida. Éstas están fundamentadas en mi propia experiencia como músico y docente.

Esta propuesta didáctica sistémica-transdisciplinaria se dirige hacia la construcción de la identidad musical del intérprete, por medio de la creación de puentes transdisciplinarios con diferentes escenarios artísticos (las artes plásticas, la expresión corporal en la danza o en el teatro, y la literatura) reforzando su sensibilidad y creatividad. Aquí relaciono la música con movimiento, colores, formas, palabra escrita y oral. Esta correlación de experiencias visuales, espaciales, corporales, literarias y acústicas, y el desarrollo de procesos de reflexión y diálogo en relación con las vivencias y aprendizajes, podrán brindar una nueva forma de percibir la obra, que se podrá reflejar como una nueva realidad en la expresión al momento de la interpretación.

Desarrollo de la propuesta

Recopilación de experiencias sensitivas (acústicas, corporales y espaciales) de una obra musical por interpretar, concordando música con movimiento y forma

Estudios recientes de las neurociencias aplicadas a la pedagogía musical sustentan que el cerebro humano, musicalmente inteligente, crece unido dentro del cuerpo (Gruhn y Rauscher, 2008). Por otro lado, filósofos como Stubbley (1966) sostienen que existe una mutua comunicación entre el cuerpo y la música al momento de la interpretación musical, es decir, el movimiento musical y el comportamiento del cuerpo están fusionados en la experiencia musical. Desde esta perspectiva, la interpretación musical se lleva a cabo en el ámbito de la experiencia, es decir, es estar simultáneamente en el cuerpo y en el sonido. También la propuesta de Jaques-Dalcroze de 1920 estaba orientada a sentir y expresar corporalmente la música.

Tomando como base esta perspectiva comenzaré esta propuesta con una recopilación de experiencias sensitivas, acústicas, corporales y espaciales, de una obra por interpretar. Para ello es necesario hacer concordar la música con el movimiento y la forma.

Primero el ejecutante o los ejecutantes, si se trata de un grupo de cámara, hacen una grabación propia de alguna obra que ya han interpretado públicamente, y quieran trabajar.

Lo que se pretende con esta práctica, es relacionar la música con movimientos corporales. Como Jaques-Dalcroze propone, “sentir y expresar corporalmente la música”.

Tal vez el moverse con la música sea difícil para un músico que no esté acostumbrado a bailar, y sería importante entonces trabajar acompañado de un bailarín o actor. Este ejercicio es necesario para hacer conciencia sobre los diferentes tipos de movimientos que se pueden realizar corporalmente y cómo relacionarlos a elementos de la música. Por ejemplo, cómo relacionar los diferentes planos sonoros con planos espaciales; cómo representar corporalmente impulsos, acentos y dinámicas musicales.

Los movimientos tienen que ser libres en la medida de lo posible, es decir no ser estereotipados y mucho menos estar relacionados a “cuentas de ocho tiempos”, como muchos bailarines lo hacen.

Lo más importante es el trabajo del movimiento corporal relacionado con la música, la dinámica, la agógica y la forma musical, para la realización de una pequeña coreografía.

Al finalizar se escribe una reflexión personal sobre la práctica realizada, en donde las experiencias vividas y las diferentes emociones se plasmen lo más claramente posible.

Compilación de experiencias sensitivas (acústicas corporales, visuales y espaciales), articulando música con movimiento, colores, formas, planos acústicos y visuales

Esta sección se trabaja con la misma grabación de la obra. La propuesta es plasmar en un lienzo de papel grande, los diferentes movimientos realizados con el cuerpo. Se va a pintar una obra abstracta, en donde los impulsos y movimientos realizados con el cuerpo queden plasmados en color. Se toman los colores que el ejecutante elige como los más indicados o relacionados con la obra.

Tal vez el ejecutante no tenga experiencia en las artes plásticas, por lo que se recomienda trabajar con un pintor, sobre todo para poder relacionar los diferentes planos visuales con planos sonoros; representar los acentos musicales, la dinámica, y los impulsos en el lienzo. Al mismo tiempo habrá que darle unidad a la obra pictórica, relacionándolo a la forma musical. También podría quedar plasmada en el lienzo la coreografía realizada por el ejecutante.

Al finalizar la práctica se escribe una reflexión personal, que describa las diferentes emociones y experiencias percibidas, entre ellas los logros y frustraciones, y su opinión en relación con la práctica en general.

Confluencia de experiencias sensitivas, acústicas, visuales, espaciales corporales y literarias

En esta sección se invita a escribir una pequeña obra literaria que incorpore las experiencias acústicas, visuales, espaciales y corporales. En el pequeño relato o poema estarán descritas las experiencias vividas y las diferentes emociones experimentadas en las prácticas anteriores, de las cuales se ha tomado conciencia crítica al conceptualizar las experiencias, o se ha alcanzado una conciencia sensorial-motriz por la realización consiente de las diferentes expresiones efectuadas.

Recomendaciones para el trabajo en grupo

Si se trabaja en un grupo de música de cámara, además de las prácticas de reflexión personal sobre la experiencia vivida, es importante compartir estas experiencias con el grupo en un diálogo comprensivo. Este diálogo permite explorar las múltiples comprensiones de la experiencia. El compartir las diferentes interpretaciones y la comprensión de sus diferencias lleva a una comprensión global de la práctica.

También es interesante realizar para la primera práctica, una coreografía grupal, buscando siempre un equilibrio en los movimientos del grupo. Para la pintura en el lienzo es mejor realizar un cuadro en grupo, buscando plasmar los movimientos de todos, es decir, la coreografía. Para la redacción del texto es necesario fundir las ideas y experiencias del grupo completo.

Esta reflexión en, y sobre la experiencia vivida, influye directamente en la construcción de la identidad del artista gracias a ‘narrar experiencias’. Y esta identidad del artista lleva como sello característico su expresividad.

Después de haber realizado las diferentes prácticas se grabará nuevamente la obra, interpretada por él, o los ejecutantes, y se compararán ambas interpretaciones: aquella con la que se hicieron las prácticas y ésta después de ellas.

Comentar en grupo las diferencias encontradas es importante para esta sección.

A manera de conclusión

Una pedagogía enfocada hacia un aprendizaje sistémico-transdisciplinario incluye el proceso mismo de la toma de conciencia, y está abierto hacia la incertidumbre, es decir, permite que las reflexiones realizadas con base en la experiencia actúen en nosotros mismos y se dé un ir “más allá” de la reflexión. A veces bloqueamos este proceso y no logramos encontrar el significado en sí mismo. La práctica sobre la experiencia expresiva vivida propone una toma de conciencia entre uno mismo y los elementos del entorno. La experiencia y el diálogo reflexivo entorno a ella, nos ayudan a encontrar los significados de la experiencia vivida en uno mismo.

Referencias bibliográficas

- Boyd, J. y George-H, W. (2003). *Musicians in Tune: Seventy-five Contemporary Musicians Discuss the Creative Process*. Fireside, 103-108.
- Dickey, M. R. (1992). "A Review of Research on Modeling in Music Teaching and Learning." *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 113 (Verano), University of Illinois Press, 27-40.
- Foucault, M. (1989). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- Galvani, P. (2008). Silence Mental et Attention non Intentionnelle dans l'Apprentissage Transdisciplinaire. *Le Journal de Chercheurs: Éducation Contemporaine*, (Septiembre).
- Gruhn, W. y Rauscher F. H. (2008). *Neurosciences in Music Pedagogy*. Nova Biomedical Books.
- Hepler Lowell, E. (1986). *The Measurement of Teacher/Student Interaction in Private Music Lessons and its Relation to Teacher Field Dependence/Field Independence*. Unpublished doctoral dissertation. Case Western Reserve University.
- Herman, D. (2009). Cognitive Narratology. *The Living Handbook of Narratology*. De Gruyter W. (Ed.) Hamburg University Press.
- Juslin, P. N. (2003). Five Facets of Musical Expression: A Psychologist's Perspective on Music Performance. *Psychology of Music*, 31,3, 273-302, [http://doi: 10.1177/03057356030313003](http://doi:10.1177/03057356030313003).
- Juslin, P. N., Karlson, J., Lindström, E., Frieberg A. y Schoonderwaldt, E. (2006). Play It Again with Feeling: Computer Feedback in Musical Communication of Emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 12, 2, 79-95, [http:// doi: 10.1037/1076-898X.12.2.79](http://doi:10.1037/1076-898X.12.2.79).
- Karlsson, J. (2008). A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance. *Digital Comprehensive Summaries of UPPSALA Dissertations from the Faculty of Social Sciences*, 36.
- Korsyovsky, A. (2013). *Une Carte n'est pas le Territoire*. Eclat.
- Lara-Rosano, F. (1990). Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque prospectivo. Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Laukka, P. (2004). Instrumental Music Teachers' Views on Expressivity: Preliminary Evidence from Music Conservatoires. *Music Education Research*, 6 (1) (Marzo) 45-56, <http://doi: 10.1080/1461380032000182821>.
- Lindström, E., Patrik N. J., Bresin, R. y Williamon, A. (2003). Expressivity Comes from Within your Soul: A Questionnaire Study of Music Students' Perspectives on Expressivity. *Research Studies in Music Education*. 20 (Junio) 23-47. <http://doi: 10.1177/1321103X030200010201>.
- Morin, E., Motta, R. D. y Ciurana, E. R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*. Balland.
- Persson, R. S. (1993). *The Subjectivity of Musical Performance: An Exploratory Music-Psychological Real-World Enquiry into the Determinants and Education of Musical Reality*. Doctoral dissertation, University of Huddersfield, Huddersfield, UK.
- Rostvall, A. L. y West, T. (2001). Interaktion och Kunskapsutveckling [Interaction and Learning. A study of music instrument teaching]. Unpublished doctoral dissertation, KMH Förlaget, Stockholm.
- Sloboda, John A., Jane W. Davidson, Derek G. Moore y Michael J.A Howe. (1994). Formal Practice as a Predictor of Success and Failure in Instrumental Learning. *Proceedings of the 3rd. International Conference for Music Perception and Cognition*. Deliège, I. (Ed.). Liege, Belgium. ESCOM (Centre de Recherches et de Formation Musicales de Wallonie) 124-128.
- Stuble, E.V. (1998). Being in the Body, Being in the Sound: A Tale of Modulating Identities and Lost Potential. *Journal of Aesthetic Education*, 32 (4), Editada por University of Illinois Press (Invierno) 93-105.
- Woody, R. H. (1999). The Relationship between Explicit Planning and Expressive Performance of Dynamic Variations in an Aural Modeling Task. *Journal of Research in Music Education*, 47 (4) (Invierno) 331-342, <http://doi: 10.2307/3345488>.