



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

FACULTAD DE MÚSICA

TESIS

**“AULA CREATIVA, ACTIVIDADES
PARA EL DESARROLLO PIANÍSTICO
EXPRESIVO.”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN MÚSICA

PRESENTA

MARIO ALFREDO TORRES FARFÁN

DIRECTORA

DRA. GLENDA PATRICIA COURTOIS GARCÍA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Noviembre de 2023



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
SECRETARÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a 08 de septiembre de 2023

Oficio No. SA/DIP/788/2023

Asunto: Autorización de Impresión de Tesis

C. Mario Alfredo Torres Farfán
CVU: 1005108
Candidato al Grado de Maestro en Música
Facultad de Música
UNICACH
Presente

Con fundamento en la **opinión favorable** emitida por escrito por la Comisión Revisora que analizó el trabajo terminal presentado por usted, denominado **Aula Creativa, Actividades para el Desarrollo Pianístico Expresivo** cuya Directora de tesis es la Dra. Glenda Patricia Courtois García (CVU: 474264) quien avala el cumplimiento de los criterios metodológicos y de contenido; esta Dirección a mi cargo **autoriza** la impresión del documento en cita, para la defensa oral del mismo, en el examen que habrá de sustentar para obtener el **Grado de Maestro en Música**.

Es imprescindible observar las características normativas que debe guardar el documento impreso, así como realizar la entrega en esta Dirección de un ejemplar empastado.

Atentamente
"Por la Cultura de mi Raza"

Dra. Carolina Orantes García
Directora



C.c.p. Mtro. William Desmo Martínez Espinosa, Director de la Facultad de Música, UNICACH. Para su conocimiento.
Dr. Rafael Nava Curto, Coordinador del Posgrado, Facultad de Música, UNICACH. Para su conocimiento.
Archivo/minutario.

*RJAG/COG/ep/gtr

2023 AÑO DE FRANCISCO VILLA
EL REVOLUCIONARIO DEL PUEBLO



Dirección de Investigación y Posgrado
Libramiento Norte Poniente No. 1150
Colonia Lajas Maciel C.P. 29039
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México
Tel:(961)6170440 EXT.4360
investigacionyposgrado@unicach.mx

Agradecimientos

Doy gracias a Dios por todo lo que ha hecho en mi vida y permitirme concluir una etapa más en mi formación académica.

Mi total agradecimiento a la Dra. Glenda Patricia Courtois García quien me ha orientado y formado desde la Licenciatura, su tiempo y dedicación como directora de tesis han impulsado considerablemente mi trabajo de titulación.

Me permito agradecer al Mtro. Luis Felipe Martínez Gordillo y la Mtra. Jenny Arcelia López Infante por sus valiosos comentarios para la culminación de este trabajo, y en especial al Dr. Douglas Marcelo Bringas Valdez por sus inestimables consejos a lo largo de toda mi formación.

Mi gratitud a Ángel, Itzel y Perla. Este proyecto no se pudo haber realizado sin su generosa participación. Gracias por confiar en mí y por involucrarse de lleno en las actividades de *Aula Creativa*. Éxito en todo lo que se propongan.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia por su apoyo incondicional en todo momento. A mis padres que me han educado firmemente y que me dieron toda su confianza para realizarme profesionalmente en lo que más disfruto hacer. Y a ti Deysi, mi compañera de vida, gracias por estar siempre a mi lado.

Resumen

Este trabajo propone y analiza diferentes actividades para el desarrollo de la expresividad musical en alumnos pianistas en semestres iniciales del nivel superior, mediante el taller *Aula Creativa*. Este taller realizado en línea debido a la contingencia derivada del COVID-19, contó con un instructor y tres participantes de los niveles preuniversitario y licenciatura de la Facultad de Música de la UNICACH y estuvo dividido en dos etapas. En la primera etapa se abordaron temas de expresividad y su empleo en el estudio, aspectos teóricos y formas musicales, aspectos técnicos y recomendaciones para el estudio en casa y listas de audición para descripción de significado expresivo; para la segunda etapa se realizaron actividades de ejecución de estudios de Czerny modificados para desarrollar expresividad, análisis estructural de obras, identificación de significado expresivo, recitación de textos adaptados a una obra y dirección musical básica de una obra. Los resultados, colectados mediante encuestas y un diario de campo para evaluación de las actividades, demuestran que los conocimientos de la primera etapa son imprescindibles para el desarrollo musical y que las actividades de la segunda etapa ayudan a potencializar la expresividad en diferente medida a cada alumno. De esta manera, los alumnos adquieren estrategias que favorecen a la expresividad de sus interpretaciones.

Palabras clave: expresividad musical, piano, interpretación, estrategias de estudio

Abstract

The aim of this work is to analyze and suggest different activities to develop expressiveness in pre-college and first year of college. The project *Aula Creativa* was the online, two-stage workshop where these activities were performed. Due to contingency by COVID-19, *Aula Creativa* was developed online and it included three students and one instructor (the author of this document). The first stage covered topics on expressiveness and how to incorporate it into our daily practice, musical form and other theory subjects, instrumental techniques and listening exercises to describe expressive meaning in music. The second stage included the practice and performance of modified Czerny etudes to develop expressiveness, music analysis, identification of expressive meaning, declamation of texts set to music, and basic principles of conducting. The data was collected through surveys and a field diary to track and evaluate each activity. Results demonstrate that the knowledge that the students acquired during the first stage are essential to their development as musicians, and the activities of the second stage helps strengthening expressiveness on each student. Therefore, students acquire strategies to facilitate their expressiveness during their performances.

Keywords: music expressiveness, piano, music performance, study strategies

Índice

Introducción.....	10
 Primera Parte	
Capítulo 1. Expresión en la Interpretación Musical	15
Definición de Expresión Musical	15
La Expresión Musical y el Significado de la Música a Través de la Historia de la Música Académica a Partir del Barroco.....	18
Capítulo 2. Pianista Intérprete Expresivo	30
Labor del Intérprete	30
Creatividad del Intérprete.....	30
Expresividad Musical Como Talento Innato.....	32
Autoformación Del Pianista Contemporáneo.....	34
Capítulo 3. Investigaciones Sobre la Expresividad Musical	36
Modelo GERMS	36
Modelo Teórico de Henrique Meissner	38
Modelo Para el Estudio de la Expresividad en la Práctica Pianística de Alfonso Benetti Jr...	43
 Segunda Parte. Aula Creativa	
Capítulo 1. Estudio de Campo.....	47
Justificación.....	47
Objetivos	48
Metodología.....	50
Participantes.	50
Diseño.	51
Procedimiento.....	54

Evaluación.....	55
Capítulo 2. Aplicación	56
Etapa 1	56
Sesión 1	57
Descifrando el Mensaje del Compositor. Boris Berman (2010, pág. 151).....	57
Lista de Audición 1.....	59
Sesión 2	59
La Técnica del Alma. Boris Berman (2010, pág. 180).....	59
Cómo Escuchamos. Aaron Copland (2019, pág. 27).	60
Definiciones Sobre Expresión Musical.	61
Lista de Audición 2.....	62
Sesión 3	62
La Importancia de la Forma. L. van Beethoven (Schonberg, 1991).	62
Elementos Estructurales de la Música. Julio Bas (1947).....	63
Lista de Audición 3.....	63
Sesión 4	64
Forma Sonata. Introducción.	64
Rondó.....	65
Lista de Audición 4.....	65
Sesión 5	65
Forma Sonata. Conclusión.	65
Cómo Estudiar, Cómo Ejecutar. Alberto Jonás (1922).....	66
Lista de Audición 5.....	67
Sesión 6	67

Entre Arte y Mecanismo. Luca Chiantore (2001).....	67
El Sonido. Heinrich Neuhaus (1973).	68
Flexibilidad.	70
Lista de Audición 6.	70
Análisis de Resultados. Etapa 1.....	71
Listas de Audición.	72
Descifrando el Mensaje del Compositor y La Técnica del Alma, Boris Berman.....	73
La Importancia de la Forma, Elementos Estructurales, Forma Sonata y Rondó.....	74
Cómo Estudiar, Cómo Ejecutar, Alberto Jonás.	75
Entre Arte y Mecanismo, Luca Chiantore; El Sonido, H. Neuhaus; Flexibilidad.	76
Etapa 2	77
Sesión 1. Introducción a la Música programática. Audición y Análisis de la Sinfonía Fantástica de H. Berlioz.....	78
Sesión 2. Ejecución de Estudios Cortos de Czerny Modificados Para Desarrollar Expresividad.	80
Sesión 3. Análisis Estructural de la Obra a Interpretar.	84
Sesión 4. Identificación de Significado Expresivo de la Obra a Interpretar.	86
Sesión 5. Presentación Individual de Cada Obra Sobre el Análisis Estructural y Significado Expresivo.	88
Sesión 6. Recitación de un Texto Adaptado a la Obra a Interpretar. Introducción.	89
Sesión 7. Recitación de un Texto Adaptado a la Obra a Interpretar. Seguimiento Individual.....	92
Sesión 8. Recitación de un Texto Adaptado a la Obra a Interpretar. Presentación final. .	93
Sesión 9. Dirección Musical Básica de las Obras a Interpretar. Introducción.....	94

Sesión 10. Dirección Musical Básica de las Obras a Interpretar. Seguimiento.....	96
Sesión 11. Dirección Musical Básica de las Obras a Interpretar. Presentación final.	97
Análisis de Resultados Etapa 2.....	99
Ejecución De Estudios Cortos De Czerny Modificados Para Desarrollar Expresividad.....	100
Identificación de Significado Expresivo de la Obra a Interpretar.	101
Recitación de un Texto Adaptado a la Obra a Interpretar.....	102
Dirección Musical Básica de las obras a Interpretar.....	103
Evaluaciones Finales.	104
Conclusiones y Propuestas.....	107
Referencias.....	112
Apéndices.....	118

Introducción

Es un hecho que las investigaciones empíricas sobre la aplicación y enseñanza de modelos y estrategias para desarrollar la expresividad musical han incrementado recientemente.

Afortunadamente, existe una mayor apertura por parte de los músicos para atender estos temas y sobre todo para participar en este tipo de investigaciones, cuya principal finalidad es implementar y desarrollar un entrenamiento sistematizado de un elemento tan importante en la interpretación musical como es la expresividad. El manejo de la expresividad en la interpretación pianística puede tener ciertas ventajas sobre otros instrumentos, como el hecho de ser un instrumento independiente que por sí solo puede concebir obras en su totalidad, así como poder manejar aspectos armónicos y melódicos, los cuales permiten al pianista tener la responsabilidad completa en sus interpretaciones como solista. Por otro lado, el pianista tiene que lidiar con un repertorio inmenso en variedad de estilos, interpretando la mayoría de las veces de memoria. Es por eso que el uso de estrategias sobre el empleo de la expresividad, un elemento dentro de la enseñanza instrumental que en muchas ocasiones ha permanecido a la sombra de otros aspectos como la técnica por ejemplo, se vuelve muy beneficioso para el desarrollo artístico.

La tesis doctoral *Expresividad y emoción en la interpretación musical* (2015) de Carolina Bonastre Valles, detalla todo tipo de inconvenientes que el alumno pasa en su formación desde el ámbito expresivo. Bonastre realiza diversos estudios en conservatorios europeos sobre cuatro modelos de enseñanza para la expresividad, resultando ser los más comunes los ligados directamente a la técnica y al modelado por parte del profesor, y dejando en menor incidencia el uso de metáforas y/o imágenes y el empleo de las propias emociones del alumno. Si bien una de las conclusiones recae en que el uso adecuado en la combinación de estos cuatro modelos resulta ser lo más apropiado dentro del aula de clases, habrá que proporcionar más herramientas al alumno para poder desarrollar mejor su creatividad y pronto pueda encontrar sus propias directrices para su repertorio.

Lo que me motivó a iniciar una investigación relacionada a la expresividad surge a raíz de una perspectiva personal cursando los últimos semestres de la licenciatura en música en la Facultad de Música de la Universidad de Ciencias Artes de Chiapas. La experiencia obtenida en ese entonces me impulsaba a crear interpretaciones con una mayor carga expresiva, algo que no pasaba por mi mente en los semestres anteriores. Esta situación parece ser que se repite en diferentes lugares; Bonastre y Muñoz (2013) mencionan que uno de los aspectos que menos denotan interés en la enseñanza instrumental son las ideologías respecto a la importancia del aspecto expresivo en la interpretación por parte de estudiantes y maestros, siendo los alumnos de niveles avanzados próximos a ejercer la práctica profesional quienes denotan mayor interés por estas concepciones (p. 42). Esto es un ejemplo de que la expresión en la interpretación musical no está en plena consciencia en las primeras etapas de formación musical profesional. Los mismos autores también hacen hincapié en que la comunicación de emociones dentro de la interpretación musical se da muchas veces por sentado, considerando que puede ser debido a la complejidad de la enseñanza o entrenamiento de la comunicación emocional (2013, p. 44). Aún más, Bonastre (2015) recomienda entrenar la expresión emocional en las interpretaciones de manera explícita y consciente, de no ser así, cualquier interacción emocional podrá interferir en la interpretación disminuyendo la calidad expresiva de la interpretación (p. 23). Para terminar de concretar estas ideas, Fernández de Velazco (2013) expone los resultados de una encuesta realizada en la Escuela Nacional de Música de la UNAM en 2011, en el que más del 80% de encuestados consideraban imprescindible tener talento para ser profesional de la música, y más del 75% opinaban que la expresividad difícilmente puede ser enseñada (p. 50).

Ante esta inquietud en conocer cómo se puede desarrollar la expresividad en un entorno académico y poderla documentar, es como surge esta investigación. El presente trabajo tiene como punto medular el proyecto titulado *Aula Creativa*, con la participación de alumnos de los niveles Preuniversitario y Licenciatura de la Facultad de Música de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Teniendo como propósito realizar dos series de actividades divididas en dos partes, para analizar su impacto en la calidad de la expresividad en las interpretaciones pianísticas de los alumnos participantes y con ello proporcionarles herramientas para fortalecer su desarrollo artístico, *Aula Creativa* retoma parte de la propuesta del taller musical de Bonastre Valles (2015) y se extiende hacia la práctica pianística. Se considera oportuna la visión de que los alumnos se involucren más en la expresividad planteando más y diferentes actividades para solventar necesidades específicas que fomenten el desarrollo de la expresividad.

Este documento está escrito y dirigido hacia cualquier persona interesada en el desarrollo de la expresividad musical en general; aunque está enfocado y orientado a la práctica pianística, también puede ser implementado y adaptado hacia otros instrumentos. Ciertamente para efectos prácticos, este trabajo es de mucha más utilidad para músicos, tanto docentes como alumnos, para consultar diferentes actividades y sus procedimientos, alcances, resultados, desventajas y recomendaciones para su aplicación. Asimismo, se busca que más alumnos se acerquen a este tema de investigación y se ocupen cada vez más temprano en su formación pianística en temas de expresividad en su estudio diario.

La organización del presente documento está estructurada en 2 partes. La primera tiene por contenido todo el material teórico y revisión de textos relevantes a la investigación sobre expresividad, mientras en la segunda parte se presenta el apartado práctico y desarrollo del proyecto.

El documento inicia con la exposición de definiciones sobre expresión musical y expresividad tomado del Diccionario Enciclopédico de la Música y de *Grove's Dictionary of Music and Musicians*. De igual manera, se exponen conceptos destacados en la investigación sobre la expresión musical de autores como Carl Seashore, Eric Clarke, Peter Kivy, Jenefer Robinson y Leonard B. Meyer.

Con una noción más abierta en las características de la expresión musical, se realiza una breve exploración sobre la expresión musical y el significado de la música a lo largo de la historia, partiendo del

período Barroco y añadiendo dos visiones trascendentales y premonitorias de la función de la música: Platón y Aristóteles. Este capítulo busca precisar los aspectos más relevantes en la filosofía y significado de la música y cómo éstos han ido modificándose a lo largo de la historia, afectando la expresión musical.

El segundo capítulo expone los deberes del pianista como intérprete y su delimitación creativa, así como el controversial tema sobre la imposibilidad de desarrollar la expresividad al considerarse como un talento innato. Es necesario dar a conocer los atributos y funciones del pianista para poder concientizar la importancia del quehacer del intérprete, y así, tomar la responsabilidad que esto implica.

En el capítulo 3 se hace una revisión puntual sobre tres investigaciones relevantes en torno a la expresividad. La primera de ellas es el Modelo GERMS propuesto por Patrick Justin en 2003 en donde plantea que una interpretación expresiva está constituida por cinco componentes: una correcta comunicación de la estructura musical, la expresión emocional inherente de la música, ciertas fluctuaciones en la precisión motora que humaniza la ejecución, los movimientos corporales propios de la interpretación e inesperadas acciones que desvían las expectativas estilísticas.

El segundo modelo en abordar es el modelo teórico de Henrique Meissner planteado en su publicación *Theoretical Framework for Facilitating Young Musicians' Learning of Expressive Performance* en 2021. Primeramente, se expondrá la síntesis que Meissner realiza sobre las principales estrategias y resultados de un compilado de investigaciones empíricas para facilitar las interpretaciones expresivas en niños y jóvenes músicos mostrada en la Figura 3. Enseguida, se comenta la propuesta de Meissner de un modelo de enseñanza dialógica conjugado con modelos auditivos para facilitar la expresividad en los alumnos. Meissner está convencido de que a través del diálogo e interrogantes se puede indagar y profundizar en las características expresivas de las obras de los alumnos estimulando su creatividad, mientras los modelos auditivos ayudan a desarrollar esquemas auditivos expresivos en los alumnos. El modelo teórico de Meissner se sintetiza en su "caja de herramientas" visualizada en la Figura 4.

La forma de proceder del proyecto *Aula Creativa* concuerda en muchos aspectos con el modelo teórico de Meissner a pesar de no tener conocimiento de ello desde un principio. Esta correspondencia hace validar los preceptos fundamentales de *Aula Creativa* al desarrollar la expresividad a través de la creatividad, razonamiento y experiencias del alumno, haciéndolos más responsables de su propia formación artística.

Enseguida, ya dentro del contexto estrictamente pianístico sobre estrategias para desarrollar expresividad, se expone la investigación doctoral de Alfonso Benneti Jr., *Expressividade e performance pianística* (2013). En ella se compilan las estrategias y formas de estudio en el instrumento para desarrollar la expresividad de 20 reconocidos pianistas a través de entrevistas. Posteriormente, Benneti sintetiza lo recabado en un modelo de estudio pianístico para llevarlo a la práctica.

La segunda parte del documento presenta todo lo relacionado al proyecto *Aula Creativa*. En el capítulo 1 se plantea la justificación, los objetivos y metodologías para desarrollar el proyecto. En esta última se detallan diferentes aspectos, como la manera en que fueron seleccionados los participantes, la estructura dividida en dos etapas del proyecto para obtener óptimos resultados, y las formas de evaluación de cada actividad.

Inmediatamente en el capítulo siguiente se describe la aplicación del proyecto, documentando lo más relevante de cada sesión en cuanto a la implementación de las actividades, el desempeño de los participantes y algunas observaciones significativas; situando al final de cada etapa un espacio para el análisis de resultados respaldados en las evaluaciones aplicadas.

Finalmente, se comparten los últimos comentarios del proyecto definiendo las conclusiones y propuestas para implementar actividades e investigaciones que impulsen la expresividad.

Primera Parte

Capítulo 1. Expresión en la Interpretación Musical

Definición de Expresión Musical

Para tener una mejor comprensión del término se expondrán definiciones significativas dentro del ámbito musical y artístico. Esta es la definición de expresividad según el Diccionario Enciclopédico de la Música:

Término que puede denotar ya sea las cualidades expresivas de una interpretación o aquellas inherentes a una pieza musical. En la interpretación, la expresión se crea a través de una compleja interacción de una variedad de sutiles recursos técnicos y prácticas usadas por el ejecutante, tales como variedad dinámica, elección de tiempo, rubato, fraseo, articulación, variaciones en el uso del vibrato, cambios de timbre instrumental o vocal, movimientos del cuerpo o una abundante cantidad de recursos. A través de estos medios, una interpretación puede estar revestida de emoción y, por lo tanto, “tocar expresivamente”, puede ser sinónimo de “tocar con emoción”. (Latham, 2008, p. 561)

En esta definición se resalta el revestimiento de emoción sobre la pericia del intérprete en la aplicación de recursos técnicos basados en su experiencia sobre elementos musicales. Esta compleja interacción cubierta de emoción es equivalente a tocar expresivamente, ser expresivo en la interpretación es interpretar con emoción.

La siguiente definición la encontramos en *Grove's Dictionary of Music and Musicians*:

That part of music which may be called the “soul” of the performance. It is hard to define exactly wherein it lies, but it is easy to recognize its presence or absence. The means of attaining it are by slight variations of force or quality of tone, and by certain departures from absolutely strict tempo. It is only too easy to exaggerate expression by making these alterations too marked. Expression is an important factor in style, though the two are not synonymous. [Esa

parte de la música que puede llamarse el "alma" de la interpretación. Es difícil de definir exactamente dónde se encuentra, pero es fácil reconocer su presencia o ausencia. Los medios para lograrlo son a través de ligeras variaciones de fuerza o calidad de sonido, y mediante ciertas desviaciones del tempo absolutamente estricto. Resulta muy fácil de exagerar la expresión si se remarcan bien estas alteraciones. La expresión es un factor importante en el estilo, aunque ambos no sean sinónimos]. (Maitland, 1904, p. 798)

Esta definición demuestra que la expresión es la esencia de toda interpretación. Una esencia que es compleja de delimitar, pero que podemos identificarla y manifestarla de manera inmediata por medio de ligeras alteraciones en la intensidad y calidad del sonido y sobre la rigidez del tempo. Por último, se hace una diferenciación entre estilo y expresión, siendo esta última un elemento primordial dentro del estilo.

Siguiendo sobre la línea de las fluctuaciones en los parámetros de la interpretación, Carl Seashore, importante psicólogo e investigador precursor en investigaciones sobre la interpretación, agrega una valoración estética sobre las mencionadas variaciones en la ejecución: "La expresión artística del sentimiento en la música consiste en una desviación estética de lo regular: del sonido puro, la afinación correcta, incluso las dinámicas, el tiempo metronómico, los ritmos rígidos, etc." (Seashore, 1938, p. 9). Esta desviación de lo exacto es para Seashore el medio para crear lo bello y así producir una emoción, donde lo exacto es frío, limitado y no emocional, llegando a ser aburrido. (Seashore, 1928, como se citó en Bonastre, 2015, p. 28)

Un concepto más subjetivo en el quehacer del intérprete lo encontramos en Eric Clarke (2005) definiendo a las características expresivas de una interpretación como "síntomas inconscientes de procesos cognitivos subyacentes y aquellos que son el resultado de elecciones interpretativas deliberadas". (Clarke, p. 160) Estas decisiones deliberadas son resultado de un análisis de la estructura

musical, ya que “la expresión puede entenderse como la consecuencia inevitable e irreprimible de la comprensión de la estructura musical” (Clarke, 2006, p. 87). Peter Kivy afirma que es necesario diferenciar entre expresar una emoción y ser expresivo de una emoción. Para ello, Kivy explica que la cara triste de un perro San Bernardo no significa que el perro esté triste, más bien su rostro es expresivo de tristeza (Kivy, 1980, p. 26). Lo mismo sucede cuando se considera que alguna melodía es triste, esto se debe porque la melodía es expresiva de tristeza, ya que una melodía no puede ser o estar triste en sí (González, 1990, p. 14). De tal forma que la música “es expresiva de emociones porque puede imitar la emoción expresada por la voz y el gesto humano”. Por otro lado, “la música expresa propiedades acústicas porque ella es expresión de sí misma. La música puede expresar propiedades no acústicas al [porque puede] imitar isomórficamente tales propiedades” (González, 1990, p. 24).

En un artículo sobre expresión y expresividad en las artes, Jenefer Robinson detalla que el término “expresión” está centrado en la expresión del artista (Robinson, 2007, p. 19), mientras que la expresividad recae en la eficacia con la que la audiencia logra entender el significado expresivo revelado por el intérprete (Robinson, 2007, p. 36).

Por último, habrá que mencionar una descripción de Leonard B. Meyer, cuya obra ha sido de las más relevantes e influyentes siendo punto de partida hacia nuevas investigaciones. En su libro *Emoción y significado en la música* toma como tesis central que “el afecto o el sentimiento emocional se origina cuando una expectativa, activada por una situación musical que sirve de estímulo, es temporalmente inhibida o permanentemente bloqueada” (2001, como se citó en Bonastre, 2015, p. 29). Tales expectativas al escuchar un fragmento musical surgen en la experiencia del individuo; en caso que ocurra un bloqueo en las expectativas se generará una respuesta emocional.

La Expresión Musical y el Significado de la Música a Través de la Historia de la Música Académica a Partir del Barroco

El repertorio pianístico convencional se sitúa en los márgenes de la música para teclado del periodo Barroco, además, es ampliamente utilizado en la pedagogía musical debido a su caracterizada riqueza polifónica, de ornamentación y articulación. Creo pertinente realizar un recorrido histórico general a partir de la música Barroca sobre la expresión musical para entender la evolución del significado en la interpretación musical y conocer sus parámetros expresivos, no sin antes mencionar las dos primeras fuentes filosóficas que atendieron la música con una finalidad: Platón y Aristóteles.

La música siempre ha sido utilizada para ciertos propósitos o para representar significados más allá de la música en sí. En la Antigua Grecia, Platón y Aristóteles plantean la importancia de la música en la educación y la llenan de cualidades capaces de influir en las emociones o estados de ánimo de las personas. Por un lado, Platón exige que la educación debe comenzar por la formación del alma, es decir por la música (Jaeger, 1957, p. 603), y que debe ser complementada por la gimnasia. En la educación de soldados y gobernantes de la ciudad deben prevalecer aquellas armonías que “imiten dignamente tanto la voz como los acentos de un héroe” tal es el caso de la armonía dórica, mientras la frigia “es la que imite a aquel que de manera pacífica trata de llevar a otro al conocimiento de algo, o que se aviene a las súplicas, enseñanzas o persuasiones ajenas” (Aguer, 2018, p. 145) Estas dos armonías, enérgica y apacible, son las que imitan perfectamente los acentos del alma del verdadero hombre de estado (García de Mendoza, 2014, p. 31).

Adalberto García (2014) describe cómo la *Política* de Aristóteles plantea de manera similar a Platón una educación del estado a partir de la música acompañada de las letras, la gramática y el dibujo. Para Aristóteles, “la música es una verdadera virtud” y “no hay nada tan poderoso como el ritmo y el canto en la música, para imitar todos los sentimientos del alma”, quedando de manifiesto la música como la “imitación directa de los sentimientos morales” (p. 32). Estas concepciones tienen ya estrecha

relación con la emoción suscitada en la música con la aceptación y prohibición de ciertos modos empleados para la educación, ya que la emoción para Aristóteles es toda aquella reacción del alma ante cualquier situación que es acompañada con placer o dolor (Casado & Colomo, 2006, p. 2).

Un momento importante en la historia de la expresión de emociones a través de la música es sin duda el empleo de la retórica en la música del periodo Barroco. La retórica, el “arte de elaborar discursos gramaticalmente correctos, elegantes y, sobre todo, persuasivos” (Beristáin, 1995, p. 421), tuvo una marcada influencia sobre el Barroco; los artistas pretendían que el arte estuviera arraigado por el espíritu persuasivo, y precisamente la retórica proponía los procesos para este fin, siendo los oradores quienes se desempeñaron como los máximos exponentes en la retórica (López Cano, 2011, p. 34).

Artes como la literatura, la poesía y el teatro tenían una clara relación con la retórica, situación que no fue tan distinta por parte de la música, ya que la retórica fue bien vista por los músicos barrocos, quienes decidieron adaptar su sistema a la práctica musical con la intención de obtener esa capacidad persuasiva que lograba conmover al público. Esta idea permeó sobre toda la época resultando así en el primer periodo musical donde las emociones y la música lograron asociarse en complejos tratados teóricos (López Cano, 2011, p. 47). Estas emociones reciben el nombre de *afectos* o *pasiones*, tomando un papel importante en la retórica convirtiéndose en el principal medio el cual la retórica busca conmover o persuadir, ya que los buenos oradores debían saber mover los afectos del público para lograr transmitir más eficazmente el objetivo de sus discursos.

Una de las principales influencias de los artistas de la época fue *Las pasiones del alma* de René Descartes, un documento sobre la teorización de los *afectos* definiéndolas como “percepciones, sentimientos o emociones del alma que se refieren particularmente a ella, y que son causadas, mantenidas y fortalecidas por algún movimiento de los espíritus” (Descartes, 1997, p. 95), de las cuales enumera en seis pasiones primitivas o principales “la admiración, el amor, el odio, el deseo, el gozo y la

tristeza” (Descartes, 1997, p. 143). Los afectos pueden ser representados musicalmente mediante la interacción de los elementos musicales como melodía, ritmo, armonía, tempo, estructuras formales, timbre, alturas, estilo, articulación, etcétera, imitando los movimientos de los espíritus mencionados por Descartes, resultantes de la acción de un afecto o pasión del alma (López Cano, 2011, p. 58). De esta forma, la retórica musical incide en la manipulación de los elementos musicales en pro de la exaltación de los afectos durante la interpretación de una obra. Además, tiene un papel importante en la organización del discurso musical (Sans, p. 2).

Tomando como referencia lo expuesto por López Cano (2011), el sistema retórico musical empleado por distintos tratadistas de la época se puede clasificar de la siguiente manera:

1. *Inventio*, ideas o argumentos musicales que se quieren comunicar o expresar.
2. *Dispositio*, son los distintos momentos característicos de acuerdo con su función en el discurso musical.
3. *Elocutio*, es la materialización del discurso musical, de sus partes se toma la *decoratio*, del cual se desprenden las figuras retóricas musicales con la intención de llenar de vida el discurso musical para hacerlo más eficaz en su significado.
4. *Pronuntiatio*, es todo lo relacionado a la interpretación musical en escena (pp. 69-88).

En las primeras décadas del siglo XVIII, Rameau tomó relevancia en el ámbito musical estableciendo una postura cartesiana, tomando las matemáticas y el racionalismo deductivo para generar conocimiento en torno a la armonía y sus principios (1752e, 2019, p. 2). En 1722 publica su obra teórica más importante: *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*. Con una visión racionalista, Rameau parte de bases pitagóricas para fundamentar la armonía en principios matemáticos: “La música es una ciencia que debe disponer de unas reglas bien establecidas; dichas reglas deben derivar de un principio evidente, principio que no puede revelarse sin el auxilio de las matemáticas” (Rameau, 1722).

A pesar de tener una ideología centrada en la razón y de convertir la música en una ciencia, para Rameau no existe confrontación entre razón y sentimiento o entre naturaleza y ley matemática, sino todo lo contrario, una correspondencia completa perfecta: “no basta con sentir la música sino que también es necesario que logre ser inteligible” (Fubini, 2005, p. 214).

En 1752 Johann Joachim Quantz publica *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*, convirtiéndose en uno de los tratados musicales más importantes del Barroco. Además de desglosar toda la parte técnica de la flauta travesera barroca, Quantz organiza toda una serie de lineamientos imprescindibles para una buena ejecución en la práctica musical (Cirillo, 2015, p. 1184). Quantz manifiesta su intención de no solo centrarse en enseñar a tocar la flauta travesera, sino también en explorar las reglas del *buen gusto* en la interpretación musical, la cual se puede extender tanto a cantantes como a instrumentistas que deseen cultivar una buena expresión musical (Quantz, 1752/2015, p. i). En el capítulo XI del tratado se aborda todo lo relacionado a la buena expresión musical, tomando como referencia un ideal barroco como lo es la retórica, enfatizando que la intención del músico y el orador es “cautivar los corazones, excitar o apaciguar los movimientos del alma y transportar al oyente de una pasión a otra” (Quantz, 1752/2015, p. 146). Para lograr una buena expresión en la interpretación, deberá tener ciertas cualidades como, por ejemplo: tendrá que ser justa y clara en cuanto afinación, amplia y completa respecto a duración, fácil y fluida en su ejecución, además de variedad en los matices, manteniendo siempre los claroscuros.

Una buena ejecución musical debe ser expresiva y apropiada para cada pasión que se presente, por lo que el ejecutante debe saber cuál pasión está presente en cada idea musical y adaptar enseguida su interpretación. Para reconocer qué pasiones dominan una obra, Quantz propone cuatro características por medio de las cuales éstas podrán ser identificadas. La primera característica es por medio de la tonalidad, divididas en modo mayor o menor. Las tonalidades mayores usualmente

expresan alegría, seriedad, lo atrevido o lo sublime. En cambio, las tonalidades menores expresan lo placentero, triste y tierno (1752/2015, p. 155).

Este vínculo entre tonalidad y afectos específicos fue observado por diferentes tratadistas de la época. López Cano (2011) menciona los siguientes autores: M. A. Charpentier con *Résumé des Règles Essentielles de la Composition et de l'Accompagnement* de 1670 (?), Johann Mattheson y *Das neu-eröffnete Orchestre* en 1713 y Jean Philippe Rameau en su *Traité de l'Harmonie* de 1722. Todos ellos realizaron un análisis más extenso sobre las características afectivas de cada tonalidad según las obras de la época. Sin embargo, Mattheson y el propio Quantz toman con cautela estas apreciaciones. Mattheson no considera que una tonalidad sea exclusiva de una pasión sin capacidad de representar su “afecto opuesto” (López Cano, 2011, p. 63). Por su parte Quantz apunta: “Hay compositores que han expresado pasiones perfectamente bien en tonalidades que no parecían ser apropiadas para ese propósito” (1752/2015, p. 215). En la Figura 1 podemos observar y comparar la lista completa de los afectos relacionados a las tonalidades de acuerdo a los autores mencionados.

Figura 1

Relación de los afectos de acuerdo a las tonalidades según Charpentier, Mattheson y Rameau.

Tonalidad	Charpentier	Mattheson	Rameau
Do mayor	Alegre, guerrero	Cólera, enfado, impertinencia	Avivado, regocijante
Do menor	Deprimido, triste	Dulzura desbordante, intensa tristeza	Ternura, lamentación
Re mayor	Gozo, enfado	Terquedad, agudeza, escándalo, beligerancia, animación	Avivado, regocijante
Re menor	Solemne, devoto (religioso)	Calma, religiosidad, grandilocuencia, alegría refinada	Dulzura, tristeza
Mi bemol mayor	Cruel, duro	Patetismo, seriedad, reflexión, lastimoso	
Mi bemol menor	Horror, espanto		
Mi mayor	Enfadado, escandaloso	Tristeza desesperada y fatal, agudamente doloroso	Magnificencia, canciones tiernas alegres o grandilocuentes
Mi menor	Afeminado, amoroso y lacrimoso	Reflexión, profundidad, tristeza, expresa dolor	Dulzura, ternura
Fa mayor	Furia, cólera	Generosidad, resignación, amor	Tormentoso, rabia
Fa menor	Deprimido, lloroso	Ansiedad, desesperación, tibieza, relajación	Ternura, lamento, deprimente
Fa [#] menor		Tristeza profunda, soledad, languidez	
Sol mayor	Dulce, jovial	Insinuación, persuasión, brillantez, alegría	Canciones tiernas y alegres
Sol menor	Severo, magnificante	Gracia, complacencia, nostalgia moderada, alegría y ternura templadas	Ternura, dulzura
La mayor	Jovial, pastoral	Lamentación, conmovedor, tristeza	Viveza, regocijo
La menor	Tierno, lacrimoso	Llanto, nostalgia, dignidad, relajación	
Sib ^b mayor	Magnificante, jovial	Diversión, alarde	Tormenta, rabia
Sib ^b menor	Deprimido, terrible	Extroversión	Canciones tristes
Si mayor	Duro, lacrimoso		
Si menor	Solitario, melancólico	Raro, temperamental, melancolía, cambia de humor constantemente	

Nota. Adaptado de *Música y retórica en el Barroco* (p. 64), por López Cano, 2011, Amalgama Edicions.

La siguiente característica para reconocer una determinada pasión o afecto según Quantz recae en los intervalos de la obra, de acuerdo con la longitud y articulación de los intervalos; por ejemplo, lo placentero, triste y tierno pueden expresarse con intervalos cortos y ligados, mientras lo alegre y atrevido serán expresados con intervalos largos y notas cortas articuladas, etcétera.

La tercera forma de identificar las pasiones es mediante la disonancia; Quantz menciona la necesidad de resaltar las disonancias más fuertemente de las consonancias ya que la interacción de los sonidos agradables y desagradables permite excitar o mitigar las pasiones. Las disonancias deben regular su dinámica ya que las pasiones también tienen diferentes intensidades, para ello Quantz clasifica las disonancias en 3 clases que deberán ejecutarse con una dinámica específica sea *mezzo forte*, *forte* o *fortissimo* (véase Quantz, 1752/2015, p. 345). Esto es un ejemplo práctico del manejo de los matices para contribuir a resaltar las pasiones según la disposición de las notas; a pesar de no describir a qué pasión pertenece cada disonancia, sí logra ser una herramienta interpretativa relevante al momento de asimilar los procesos estilísticos de la época. Por último, destaca tres puntos también a considerar en la ejecución como lo es el uso apropiado de adornos, imitar el *cantabile* propio de los cantantes, así como transmitir la expresión particular de la agógica o palabra escrita al inicio de cada pieza.

Tan sólo un año más tarde en 1753, C. P. E. Bach publicó *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*; se trata del primer tratado excelso en considerar las particularidades del fortepiano. Carl Philipp homologa sus principios interpretativos con Quantz al reflexionar que una buena interpretación consiste “exclusivamente en la habilidad de hacer percibir al oído, cantando o tocando, el verdadero contenido y el verdadero sentimiento de una composición musical” (Chiantore, 2001, p. 84).

Ante tales ideas, Chiantore (2001) asevera estar frente a la consolidación de las bases del propósito del intérprete solista moderno, aquel instrumentista capaz de crear una conexión emocional entre el intérprete, la obra y el público:

Un músico emociona a los demás sólo si él mismo está conmovido: es imprescindible que sienta todos los estados de ánimo que quiere suscitar en los oyentes, ya que de este modo les hará comprender sus sentimientos y los hará partícipes de sus emociones. (Bach, 1753, como se citó en Chiantore 2001, p. 84)

Hacia finales del siglo XVIII, la exaltación de las emociones en la música instrumental necesitaba de una acción dramática que pudiera ser equivalente a la música vocal. Por ello, se necesitó emplear nuevos recursos para fortalecer la acción dramática en el discurso musical. Algunas características del nuevo estilo dramático pueden encontrarse en las sonatas de Domenico Scarlatti con su particular empleo de cambios de tonalidad, cambios de textura y uso de frases periódicas; sin embargo, no fue sino hasta con Haydn y Mozart que se estableció un estilo dramático sorprendente y lógico, con expresión y elegancia (Rosen, 1999, p. 52).

La forma sonata surge después de una evolución natural a través de distintas formas y géneros, pero es su capacidad dramática la que le permitió posicionarse en el lenguaje musical de la época. Debido a esto, los compositores se enfocaron en amoldar su contenido expresivo con la proporción de todos sus elementos, resultando una simetría clara con un clímax reconocible hacia el centro de la obra, a diferencia de la música barroca donde se mantiene con ligeras fluctuaciones actuando más bien en forma acumulativa (Rosen, 1999, p. 86). El clímax es conducido por la primera parte de la obra para posteriormente tener una conclusión dinámica, similar a la concepción del drama del siglo XVIII creando estabilidad en la resolución de la obra (Rosen, 1998, p. 23), la simetría es bien lograda en virtud de la exploración de la tensión tónica dominante acompañada de una nueva complejidad emocional

desarrollada por el uso de temas contrastantes (Rosen, 1999, p. 93). En resumen, es la estructura quien da expresión e importancia a estos temas y la encargada de la manifestación dramática sin necesidad de palabras y el virtuosismo instrumental o vocal (Rosen, 1998, p. 26).

El sentimiento como centro de la comprensión de la realidad irá tomando fuerza con estilos compositivos y movimientos literarios como *Empfindsamkeit* y el *Sturm und Drang* en Alemania. El camino trazado por estos movimientos tomando el sentimiento como estandarte culminaría indudablemente en el Romanticismo. En palabras de Baudelaire “*El romanticismo no reside ni en la elección del asunto ni en la verdad exacta, sino en la manera de sentir*” (Rivera de Rosales, 2006, p. 101). Hacia el siglo XIX, el Romanticismo ocuparía un papel fundamental en la manifestación de los sentimientos a través de la música, y varios autores románticos consideraron a la música como el arte que mejor representaba sus pensamientos y la ubicaban jerárquicamente en el punto más alto, Schopenhauer, E. T. A Hoffmann, Wackenroder y Tieck por mencionar algunos. Dentro de la música del Romanticismo se encuentran dos corrientes con concepciones opuestas de acuerdo a los parámetros de expresión de la música, por un lado, la música instrumental pura o absoluta y por el otro la música programática (Fubini, 1999, p. 35).

Las ideas de Wilhem Wackenroder ayudaron a proliferar el romanticismo en la música, principalmente en su obra póstuma *Fantasías en torno al arte*, publicada por Ludwig Tieck en 1799. En sus últimos escritos, Wackenroder consideraba la música instrumental independiente y libre, ya que no tiene que depender de la poesía, encuentra su propio significado de expresión dentro de sus mismos principios: “poetiza por sí misma y se comenta por sí misma poéticamente” (Rivera de Rosales, 2006, p. 111). Wackenroder remarca en gran medida que la música está por encima de las palabras, ya que no puede describir la experiencia real de la música, ella permite abrir los ojos a un mundo nuevo haciéndose sentir como “un bálsamo para el corazón” a través de un “lenguaje extraño e intraducible”

ya que las palabras permiten describir las emociones, pero es la música quien nos presenta las emociones fluyendo sobre ella misma (Rivera de Rosales, 2006, p. 113).

E. T. A. Hoffmann comparte la misma visión, señalando a la música como un arte autónomo, con la autoridad suficiente de desechar cualquier ayuda de otro arte, ya que cuenta con una exclusiva esencia característica que es la capacidad de expresarse en sí misma. Considera que la música instrumental es la más romántica de todas las artes porque solo lo infinito es su objeto, a diferencia de la música vocal quien representa únicamente los sentimientos orientados por las palabras (Fubini, 1999, pp. 36 y 37).

Félix Mendelssohn consideró que la música podría evocar las mismas emociones en distintas personas, sin embargo, no conseguirían ser expresadas en palabras. A diferencia de Hoffmann con un significado en lo infinito, las emociones y pensamientos que Mendelssohn deseaba expresar en su música eran muy precisas, sentía que las palabras eran ambiguas porque tienen diferente significado para cada persona (Fubini, 2005, p. 311).

Robert Schumann por su parte, sugería que las personas que no están tan familiarizadas con la experiencia musical tendrán dificultades para determinar emociones distintas a dolor, alegría o melancolía en la música instrumental, por ello, una referencia literaria es necesaria para poder representar emociones más concretas en este tipo de oyentes (Fubini, 2005, p. 309).

Franz Liszt coincidía con Schumann en que muy pocos podrían asimilar y disfrutar del lenguaje expresivo de la música pura. Las ideas de Liszt estaban más a favor en crear un vínculo más cercano entre la música y la poesía, pues entendía que el arte necesitaba desprenderse de las estructuras establecidas e ir más allá en una fusión de las artes eliminando las fronteras entre sí (Fubini, 2005, p. 321). Como consecuencia a su experimentación, Liszt logró germinar los poemas sinfónicos como un nuevo género a partir de la obertura convirtiéndose en un exponente importante de la música

programática impulsada por Berlioz y su original lenguaje fantástico de gran expresividad. Existía la necesidad de utilizar elementos extramusicales para refinar el contenido expresivo de la música y convertirse en el lenguaje del sentimiento capaz de comunicarse fielmente, siempre y cuando la calidad musical no dependa de ningún elemento programático sino en el propio contenido anímico de la música (Ulrich, 1992, p. 497).

Sobre la misma línea de la fusión de las artes, Wagner concibió un nuevo drama musical considerándola como *obra de arte total*. Un drama que contiene todas las artes: la música, la danza, la poesía, la pintura, la escultura y la arquitectura. A diferencia de la ópera, el drama tiene que ser el fin de la expresión, y la música junto a las demás artes, deben ser el medio. Fubini (2005) nos comenta que para Wagner la música instrumental por sí sola no logra expresar un contenido inteligible sino que se queda meramente en generalidades, por ello declaraba que el drama se convertiría en la obra de arte del futuro (p. 325).

Hacia el siglo XX surgieron nuevas propuestas que modificaron los elementos musicales que habían estado bastante arraigados en el lenguaje musical por varios siglos. Esto originó una variedad de estilos nunca antes vista en la historia y por consiguiente una búsqueda constante por nuevos enfoques en la expresión musical. El rechazo o ruptura de la tonalidad es una de las principales características, Claude Debussy, por ejemplo, dejó de usar armonía funcional; en su lugar empleó los acordes solamente por su naturaleza y color. A pesar de bloquear la tendencia natural de la tonalidad en sus composiciones, Debussy comprendía que existía una relación intensa entre emoción y música, proponiendo que la música no puede producir emociones ya que la música es emoción en sí (Tizón Diaz, 2018, p. 77). Empleando modos eclesiásticos, escalas pentatónicas y de tonos enteros, y acordes paralelos, Debussy remarca la virtud de los músicos de poder revivir toda la magia de la naturaleza y la vida (Ulrich, 1992, p. 515). El expresionismo surge ya con una desvinculación total de la tonalidad tratando de evitar cualquier similitud con la música anterior, la música ya no necesitará ser bella sino

ante todo debe ser auténtica, con ello “la finalidad ya no es el placer sino la conmoción del ser humano” (Ulrich, 1992, p. 521).

Los nuevos estilos musicales surgidos en el siglo XX comprenden principalmente el dodecafonismo de Schoenberg, el futurismo por medio de la experimentación de ruidos, el neoclasicismo como un oasis al revivir las antiguas formas, el serialismo desarrollado hacia todos los elementos de la composición, la música aleatoria concebida en la espontaneidad y fantasía, la música electrónica y el minimalismo musical. Generalmente, todas estas tendencias en su mayoría han sido complejas de comprender incluso para los oyentes actuales. Se crearon nuevos sistemas de lenguaje musical cada una con su propio código expresivo, sin embargo, esa impetuosa veneración hacia lo novedoso pudo caer en lo superficial y no cosechar significados expresivos trascendentales más allá de los sofisticados, y algunos flexibles, sistemas compositivos.

Capítulo 2. Pianista Intérprete Expresivo

Labor del Intérprete

Para que la expresión musical pueda ser materializada y transmitida al oyente, es necesario de un ente con capacidades técnicas y expresivas desarrolladas a conciencia. Sea pianista o cualquier otro instrumentista tiene esa excelsa responsabilidad y necesitará no únicamente de una buena base de educación teórica y destreza técnica, sino también de un contenido emocional que expresar. Dentro del trinomio del proceso comunicativo de una obra compositor-intérprete-audiencia, Fernández de Velazco (2013) propone el término *transductor* para el intérprete en una función de transformar el contenido expresivo del compositor en música (p. 42). Henrich Neuhaus (1973) le llama “imagen artística” a todo “contenido, significado, sustancia poética o esencia de la música” que tiene que ser expresado por medio de la interpretación. Dedicó un capítulo entero para describir la necesidad de trabajar siempre en la búsqueda de la imagen artística tanto alumnos como maestros. Boris Berman (2010) describe esta fascinante búsqueda de pistas por encontrar contenido expresivo, como una labor de detective musical, convirtiéndose así en el momento más importante para la comprensión de una obra a interpretar (p. 153).

Creatividad del Intérprete

La posición del intérprete como *transductor*, situada entre el compositor y la audiencia le confiere una acción recreativa o reproductiva de la obra. Ello ha incitado a pensar en los límites del área en el que el intérprete puede tener libre acción dentro del proceso interpretativo. Boris Berman resalta que la creatividad del intérprete se encuentra en la expresividad musical, ya que sin su creatividad sería difícil tomar las decisiones que moldeen su interpretación y así revelar el verdadero contenido emocional de la obra. Por tal motivo no se puede negar la libertad, sino que es necesaria definirla (2010, p. 152).

Alfonso López Quintás (2005) menciona que toda interpretación musical es una forma de “juego creativo” al tomar la partitura como una realidad abierta para concebir una expresión valiosa a partir de las estructuras musicales. Esto nos permite de una forma creativa y participativa adentrarnos a lo más íntimo de la obra y así, poder concebir una interpretación más elevada. (p. 115) López Quintás también menciona que podemos tener una *libertad creativa* cuando somos fieles a la partitura, ello nos confiere flexibilidad frente a la obra siempre y cuando nos acatemos a las normas estilísticas (2005, p. 109).

Claudio Arrau es un claro ejemplo de esta *libertad creativa*, pues tenía muy arraigada la visión sobre la fidelidad de la partitura ya que rechazaba las prácticas interpretativas del sensacionalismo del siglo XIX por considerar la vanidad del intérprete por encima de la interpretación fidedigna. Arrau concibe que “el intérprete tiene el deber sagrado de transmitir intacto el pensamiento del compositor cuya obra interpreta” (Horowitz, 1984, como se citó en Zuik & Vázquez, 2010, p. 4).

No se puede poner entredicho el pianismo de Martha Argerich; sus grabaciones legendarias dejan huella de grandes capacidades técnicas y de valiosa expresividad. Martha comparte una característica que es bastante común en la interpretación contemporánea y es la apertura hacia utilizar diferentes recursos en una misma obra en diferentes interpretaciones. Parece ser que Argerich está en permanente exploración dentro de los límites de la *libertad creativa* dejando un pequeño margen para lo imprevisible, en sus propias palabras:

Cada vez que toco algo lo hago de manera distinta. Cuando retomo una obra, siempre veo cosas distintas (...) hasta último momento. Siempre se descubren cosas nuevas. Dudo siempre, siempre estoy buscando: “¿Hago esto o aquello?”. Siempre intento cosas nuevas, incluso en las mismas piezas. Trato de no imitarme a mí misma; eso es muy peligroso. (Argerich, 2001, como se citó en Zuik & Vázquez, 2010, p. 6)

También podemos encontrar concepciones opuestas que restringen la personalidad del propio intérprete, tal es el caso de Stravinsky: “La música debe ser transmitida y no interpretada, ya que la interpretación revela la personalidad del intérprete en lugar de la del autor”. (Walls, 2006, p. 35) Este tipo de opresiones a la libertad del intérprete hacen difícil imaginar que una obra musical pueda ser expresiva. El propio Stravinsky retrocede y comenta: “por escrupulosamente anotada que esté una música (...) contiene siempre elementos secretos que escapan a la definición. Estos elementos dependen, de la experiencia, de la intuición, del talento, en una palabra, de aquel que está llamado a presentar la música” (Stravinsky, 1977/1942, p. 147).

Por último, es conveniente mencionar el concepto de intérprete como creador de la Dra. Ana Lucía Frega en donde la interpretación no puede ser vista como mera reproducción sonora de una partitura ya que conlleva un proceso interno del intérprete para poder traducirlo en una verdadera experiencia humana. El intérprete “debe ser capaz, desde su interior, de procesar la creación de la interpretación. Eso no quiere decir que deba cambiar la obra del creador; pero para poder transmitirla en su totalidad, tiene que reprocesarla en su interior” (Frega & Vaughan, 2001, p. 50).

Expresividad Musical Como Talento Innato

Mucha gente podría considerar el hecho de interiorizar la música y expresarla en sus términos como una capacidad superior en el que muy poca gente tiene acceso a ella, un talento de expresividad musical innata.

Howe, Davindson y Sloboda (1998) analizan investigaciones en torno a si las capacidades innatas tienen una concepción exclusivamente genética o si también se necesitan intervenir otros factores para su óptimo florecimiento. Una de sus conclusiones recae en que el talento existe en un sentido muy estricto ya que puede ser originado parcialmente por los genes, sin embargo, contar con el talento no es

sinónimo de éxito futuro ya que se recogió información de personas sin ningún talento especial que han tenido niveles altos de logro debido a una formación prolongada e intensa.

Dentro de las investigaciones sobre la expresión musical encontramos dos trabajos que arrojan datos importantes a interpretar. El primero fue realizado por Davies (como se citó en Fernández de Velazco, 2013, p. 50), como una encuesta hecha a educadores musicales británicos, quienes en más del 75% creían que los niños no podían desarrollarse musicalmente a menos que tuvieran talentos innatos especiales. Por otra parte, ya en un ámbito profesional, Laukka (2004) realizó una investigación para conocer los puntos de vista de 51 maestros de conservatorio, respecto a si la expresividad musical es una capacidad innata o una habilidad aprendida, utilizando una escala de 0 a 10 partiendo de 0 como capacidad innata y 10 como habilidad aprendida. A pesar de que los resultados arrojaron un equilibrio de consideraciones al resultar una media de 5.2, se registraron porcentajes inclinándose más a los extremos demostrando una clara existencia de dos tipos de pensamientos respecto a la concepción de la expresividad musical. Estos datos pueden interpretar que los maestros que consideran la capacidad expresiva como un talento innato, decidan trabajar poco o nada en la expresividad de las interpretaciones, dejándolas más al flujo natural del propio talento. Mientras tanto, los maestros enfocados en el desarrollo de las capacidades expresivas del alumno, estarán abiertos a utilizar estrategias y actividades que potencialicen estas habilidades.

Analizando estas investigaciones, se puede conjeturar que es mucho más productivo considerar el desarrollo de las habilidades expresivas desde los primeros acercamientos a la música, en lugar de tener una posición cerrada, hasta desinteresada, otorgando mucha más importancia y tiempo a otros aspectos de la interpretación como la técnica y el análisis. Esto lo podemos apreciar en la encuesta de Davies en donde se cree que la interpretación expresiva o musicalidad es intuitiva, espontánea e imposible de enseñar a quienes no la poseen (como se citó en Fernández de Velazco, 2013, p. 50). Si se tienen estas perspectivas se pueden presentar situaciones complicadas en las que las personas

supuestamente menos talentosas caerían en menosprecio como consecuencia de las bajas expectativas de sus maestros; esto traería limitaciones al estudiante tanto por la motivación como por la adquisición de herramientas necesarias para su formación.

Autoformación Del Pianista Contemporáneo

El pianista y músico del siglo XXI, y más propiamente aquel que ha vivido el confinamiento derivado de la pandemia del COVID-19, debe ser más consciente y más comprometido de su autoformación musical. Esto se vuelve aún más complicado para aquellos músicos que se encuentran en pleno desarrollo académico y que necesitan de cimientos bastante sólidos que le permitan mantener un crecimiento continuo de sus capacidades musicales sin la oportuna intervención de sus maestros durante las sesiones presenciales.

Ya desde antes del confinamiento el intérprete tenía a su alcance una cantidad nunca antes vista de información útil para su formación musical. Los medios audiovisuales y las tecnologías de la información del siglo veintiuno nos han abierto las puertas para poder analizar a los más grandes intérpretes inclusive de generaciones pasadas, ser oyente de infinidad de clases magistrales, tener acceso a partituras y/o artículos o libros disponibles de cualquier época y parte del mundo, de cualquier género y especialidad. Toda esta ilimitada cantidad de recursos que pueda poseer el joven intérprete estudiante, necesitará ser guiada y bien encauzada por sus maestros. Este acercamiento complementario de la convencional clase de instrumento debe aprovecharse como una herramienta que permeará al joven estudiante de confianza, motivación y compromiso, pues nunca será suficiente todo lo que se pueda aprender dentro de las clases teóricas y de instrumentos dentro del programa de estudios de cualquier universidad o conservatorio.

Independientemente de nuestro nivel de ejecución y especialidad en la música (composición, interpretación, pedagogía, musicología, musicoterapia, psicología de la música, etcétera), debemos comprometernos a crear interpretaciones con un sincero contenido emocional que sea significativo para

quien nos escuche. Que nos sintamos orgullosos de tomar nuestro instrumento y considerarnos, en mi caso personal, un pianista intérprete expresivo.

Capítulo 3. Investigaciones Sobre la Expresividad Musical

Las investigaciones que giran en torno a la expresividad musical han sido abordadas desde varias perspectivas y con diferentes finalidades, entrando en contacto con ciencias y disciplinas como la psicología, filosofía, medicina, sociología, pedagogía e informática; basando sus objetivos en la comprensión de los procesos cognitivos en la percepción de emociones en la música, factores internos y externos que inciden en el desarrollo de las capacidades expresivas humanas, reflexiones sobre el significado de la música, elaboración de programas informáticos para identificar parámetros acústicos relacionados a la expresión musical, entre otros.

Si bien toda esta información ha sido beneficiosa para comprender y analizar diferentes aspectos relacionados a la expresión musical, es aún reciente la proliferación de investigaciones empíricas centradas en la mejora de la expresión musical de los intérpretes, siendo el ámbito pedagógico uno de los más beneficiados al publicarse distintas investigaciones empíricas en búsqueda de mejores estrategias y actividades que ayuden a la formación expresiva de los futuros músicos profesionales. Este creciente interés ayudará a fomentar una perspectiva creativa por parte de los intérpretes dentro de su estudio personal enriqueciendo sus capacidades humanas y artísticas. A continuación, se expondrán trabajos relativos a la expresividad musical que sobresalen dentro del ámbito general, la pedagogía y la práctica pianística.

Modelo GERMS

Las investigaciones de la expresión en la interpretación han sugerido la intervención de múltiples factores en su concepción. Uno de los modelos teóricos que mayor relevancia a tomado es el propuesto por Juslin (2003) denominado como modelo GERMS. Juslin asegura que la expresión en la interpretación es concebida como un fenómeno multidimensional dividido en subelementos que contribuyen de maneras distintas al impacto estético de la interpretación. GERMS está constituido por 5

fuentes principales: *Generative rules*, *Emotional expression*, *Random fluctuations*, *Motion principles*, *Stylistic unexpectedness*.

- *Generative rules*. Reglas generativas, hace referencia a la comunicación de la estructura de una composición, aquí el intérprete puede demostrar la estructura mediante el reconocimiento y delimitación de frases y secciones de una obra.
- *Emotional expression*. Expresión emocional, se refiere a la comunicación de la emoción durante la interpretación mediante cualidades expresivas como tempo, dinámicas, timbre, articulación, etc.
- *Random fluctuations*. Fluctuaciones aleatorias, son el resultado de las limitaciones en la precisión motora, una interpretación expresiva tendrá mínimas variaciones en el tempo que le confieren un carácter vivo a la música.
- *Motion principles*. Principios de movimiento, son aquellos movimientos naturales en la interpretación como consecuencia de los cambios de tempo.
- *Stylistic unexpectedness*. Desviación de las expectativas estilísticas, para agregar tensión e imprevisibilidad los intérpretes se alejan de las convenciones estilísticas. Por ejemplo, demorar una resolución cadencial.

A continuación en la Figura 2 se exponen más a detalle las características del modelo GERMS

Figura 2

Síntesis de las cinco fuentes principales del modelo GERMS

	G	E	R	M	S
Origen	Transformaciones generativas de la estructura musical	Patrones de señales acústicas específicas de la emoción derivadas de la expresión vocal	Variación motoras que reflejan las limitaciones humanas, cronómetro interno.	Movimiento biológico; patrones distintivos de movimiento típicos de los seres humanos	Desviaciones de las expectativas estilísticas
Naturaleza	Características expresivas locales relacionadas con la estructura de la interpretación	Niveles globales de incertidumbre múltiple	Patrones aleatorios (ruido blanco) muy pequeños, irregulares	Dinámicas no compensatorias suaves y global	Características no predecibles por la estructura musical
Regiones cerebrales destacadas en el procesamiento	Hemisferio izquierdo, zonas motoras adyacentes al área de Broca	Frontal derecha, ganglios basales, neuronas espejo	Hemisferio izquierdo, áreas motoras, cerebelo	Hemisferio izquierdo, sulcus temporal superior	Cortex cingulado anterior
Efectos perceptuales	Clarifica la estructura, incrementa la expresión inherente a una pieza	Expresa emociones (en categorías amplias)	Cualidad vivida y natural para los gestos humanos	Formas expresivas similares a la impredecibilidad	Incrementa la tensión musical
Dependencia del conocimiento	Media	Baja	Ninguna	Baja	Alta
Contribución estética	Belleza, orden coherencia	Reconocimiento	Novedad	Equilibrio, unidad, reconocimiento	Originalidad,
Control voluntario	Parcialmente	Si	No	Parcialmente	Si

Nota. Adaptado de *Resumen de hipótesis sobre los 5 componentes de la expresión en la interpretación de acuerdo al modelo Germs* (p. 456), por Juslin & Timmers, 2010, Oxford University Press.

Este modelo nos ayuda a reconocer y comprender los elementos presentes en una interpretación expresiva, sin embargo, no se exponen los mecanismos por los cuales los intérpretes puedan desarrollarlo o bien enseñarlo. No obstante, este modelo ha sido tomado en diversas investigaciones sobre expresividad por su valiosa aportación en la comprensión de los procesos expresivos en la música.

Modelo Teórico de Henrique Meissner

Muy recientemente consciente de la necesidad de una revisión de la literatura en beneficio de la proliferación de las investigaciones empíricas en la enseñanza y/o práctica de la expresividad musical en los futuros intérpretes, Henrique Meissner publica *Theoretical Framework for Facilitating Young Musicians' Learning of Expressive Performance* (2021). En este importantísimo texto, Meissner ilustra de manera general los alcances logrados a través de los años en la investigación relacionada a la

enseñanza y aprendizaje de la expresividad, tanto de la psicología musical como de la educación musical, además de hacer una síntesis de las mejores estrategias que pueden ser utilizadas para el desarrollo de la expresividad, otorgando una marcada relevancia al diálogo profesor-alumno para la concepción del significado expresivo. Esta información puede observarse en la Figura 3.

Por una parte, Meissner expone los métodos de enseñanza que generalmente se usan en la pedagogía instrumental, tales como la enseñanza verbal usando metáforas y/o explicando propiedades musicales concretas, modelado auditivo, enfoque sobre las propias emociones del intérprete y retroalimentación constructiva.

- La enseñanza verbal usando metáforas se emplea para ilustrar imágenes de lo que debería representar o cómo debería sonar la idea musical. Las metáforas pueden usarse para describir el carácter, alguna instrucción técnica, o bien para definir los sentimientos del intérprete.
- La enseñanza verbal explicando propiedades musicales concretas hace referencia a la descripción de las variaciones de los elementos musicales que interfieren en una interpretación expresiva, este tipo de enseñanza se relaciona más a intérpretes con más experiencia.
- El modelado auditivo consiste en construir representaciones auditivas por medio de la audición de interpretaciones expertas en vivo o por grabaciones. Generalmente esta estrategia es catalogada como menos efectiva en el proceso de asimilación de una interpretación, sin embargo, si se combina con la enseñanza verbal explicando propiedades musicales concretas, su aporte se vuelve mucho más útil.
- El enfoque sobre las propias emociones del intérprete le permite al ejecutante proyectar de manera más introvertida y personal sus interpretaciones como consecuencia de la experiencia musical.

- La retroalimentación constructiva permite a los maestros poder abordar cualquier tema interpretativo sea meramente técnico o musical a través de una interpretación grabada o en vivo. La retroalimentación puede ser dada también por medio de programas informáticos, indicando que parámetros habrá que mejorar de acuerdo a la emoción que se quiera representar.

Meissner subraya que la intervención de estas estrategias ha sido puesta a observación a estudiantes de educación superior y a músicos avanzados. En ambos casos los participantes tienen ya muchos años de experiencia musical por lo que su utilidad puede ser diferente a personas de menor edad o con menor experiencia musical. Por ello, Meissner se dio a la tarea de reunir y sintetizar los resultados de las investigaciones más sobresalientes que emplean estrategias para el aprendizaje de la expresividad musical en niños y jóvenes.

El modelo que propone Meissner para facilitar la expresividad de los alumnos tiene un enfoque de enseñanza dialógica combinada con modelos auditivos. Por un lado, la enseñanza dialógica consiste en la indagación y discusión para estimular la creatividad de los jóvenes estudiantes, reflexionando sobre el significado musical y la forma en que pueda transmitirlo en la interpretación. Por otro lado, los modelos auditivos proporcionan una imagen auditiva de la obra facilitando su aprendizaje al mismo tiempo que va construyendo sus propios esquemas auditivos expresivos. Esta combinación refuerza ambos enfoques direccionando a los alumnos a un estudio más práctico, dejando atrás un enfoque hacia la notación y tecnicismo, lo que pudiera significar incluso la deserción.

Figura 3

Síntesis de investigaciones empíricas usando estrategias para el desarrollo expresivo en niños y jóvenes músicos por H. Meissner

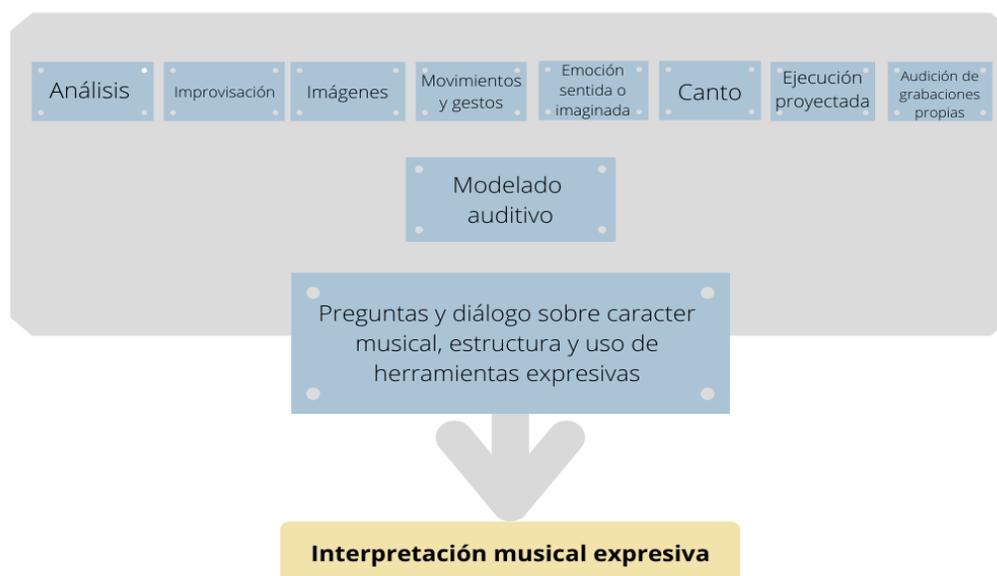
Fuente	Tipo de estudio	Estrategias instruccionales	Participantes	Resultados
Brener y Strand, 2013	Estudios de caso: entrevistas y observación de lecciones	Modelado, enseñanza verbal sobre el análisis, metáforas, abordaje de estructura musical	4 tutores 10 estudiantes de 7 a 15 años (violonchelo, trompeta, violín y voz)	Modelado como estrategia principal
Broomhead, 2006	Estudios de caso: entrevistas y observación de lecciones	Indagación, aportes iniciados por el estudiante, dirección, metáforas, modelado, retroalimentación, instrucción verbal	3 directores principales de coros de secundaria	La instrucción parecía instintiva y espontánea
Chester, 2008	Estudio experimental. Se evaluó articulación, dinámicas, ritardando	Modelado auditivo, enseñanza verbal concreta, metáforas, no instrucción	51 estudiantes de 10 a 13 años	Sin diferencias significativas.
Dalairé, 2020	Estudio de intervención. Se evaluó articulación, dinámicas, ritardando	Ejercicios de Dalcroze	9 pianistas de 5 a 12 años	Sin efecto significativo
Ebie, 2004	Estudio de intervención. Se evaluaron emociones intencionadas (felicidad, tristeza, ira, miedo)	Instrucción verbal concreta, modelado auditivo de una melodía diferente, exploración cinestésica, imágenes audiovisuales	56 cantantes de 12 a 15 años	La instrucción verbal concreta es menos efectiva que otras estrategias. Nota: todos los participantes experimentado todos los métodos.
Griffiths, 2017	Autoetnografía y estudios de casos: entrevistas y grabaciones en video de lecciones	Gestos expresivos	4 pianistas de 8 a 12 años	Los gestos expresivos no siempre son útiles.
Lisboa, 2000	Estudio de intervención. Se evaluó la expresividad general, el desempeño (precisión y fluidez) y la comprensión general (de la estructura y fraseo)	Sin instrucción, análisis, enfoque multimodal (escuchar una interpretación expresiva; cantar antes de tocar; colorear la partitura; discutir temas musicales generales)	3 violonchelistas de 9 a 14 años	El enfoque multimodal funcionó mejor. Nota: todos los participantes experimentado todos los métodos.
McPhee, 2011	Estudios de caso: entrevistas y observación de lecciones	Metáfora, discusión de dinámica y articulación, fraseo, marcas expresivas en la partitura, grabaciones propias	2 tutores 4 adolescentes (violonchelo y trompeta)	Varias estrategias útiles. Sin diferencias significativas.
Meissner, 2017	Estudio de investigación-acción exploratoria. Se evaluó la expresividad general	Modelado auditivo, indagación y discusión, gestos y movimientos, imágenes, grabaciones "propias", canto, "actuación proyectada"	9 Tutores 14 estudiantes de 9 a 15 años (flauta, percusión, piano, flauta dulce, violín y voz)	Varias estrategias útiles. Sin diferencias significativas.
Meissner y Timmers, 2019	Estudio experimental. Se evaluó expresión emocional, expresividad general, fraseo, precisión, fluidez técnica, comunicación corporal	Investigación y discusión versus enseñanza enfocada en mejorar la precisión y la fluidez técnica	29 Estudiantes de 8 a 15 años (barítono, violonchelo, clarinete, corneta, contrabajo, flauta, corno francés, piano, flauta dulce, trompeta y violín)	Investigación y discusión significativamente más eficaz para mejorar la expresividad en el extracto con carácter "triste" que la enseñanza de control.
Meissner et al., 2020	Entrevistas recordatorias estimuladas por video	Indagación y discusión, improvisación, práctica de secciones difíciles, práctica de escalas	16 estudiantes de 8 a 15 años (violonchelo, clarinete, corneta, contrabajo, flauta, piano, flauta dulce, trompeta y violín)	Investigación y discusión percibido como útil. La práctica de secciones y escalas difíciles también se considera útil
Meissner y Timmers, 2020	Estudio de investigación-acción participativa	Modelado auditivo, indagación y discusión, siguiendo el juego	5 Tutores 11 estudiantes de 8 a 15 años (clarinete, violonchelo, fliscorno, corno francés, piano, flauta dulce y violín)	Indagación y discusión combinado con el modelado auditivo percibido como central para enseñanza y aprendizaje de la expresividad musical
Vandewalker, 2014	Estudio experimental. Se evaluó la dinámica, tempo y duración de las notas	Modelado auditivo, metáforas, instrucción verbal concreta	60 músicos de bandas de viento de 11 a 13 años.	Modelado auditivo y metáforas significativamente más efectivas que la instrucción verbal concreta.

Nota. Adaptado de *Resumen de las investigaciones empíricas sobre estrategias de instrucción para facilitar el aprendizaje de la interpretación expresiva de músicos jóvenes 5 a 16 años* (p. 7), por Meissner, 2021, *Theoretical Framework for Facilitating Young Musicians' Learning of Expressive Performance*.

Finalmente, Meissner construye una “caja de herramientas” con estrategias que los maestros pueden usar para la enseñanza de la expresividad en la interpretación. Esta se conforma principalmente del diálogo y cuestionamientos sobre la idea musical, el modelado auditivo, así como estrategias suplementarias que pueden enriquecer la creatividad del estudiante, como son: el análisis, la improvisación, la imaginación, los movimientos y gestos, las emociones sentidas o imaginadas, el canto, la ejecución proyectada o la audición de grabaciones propias. Éstas en su conjunto le permitirán al estudiante tener una mayor conciencia musical, por consiguiente, concebirá una significativa interpretación expresiva. Estas ideas pueden visualizarse más claramente en la Figura 4

Figura 4

Ilustración de la Caja de herramientas propuesto por H. Meissner



Nota. Adaptado de “Caja de herramientas” de estrategias para la enseñanza de la interpretación musical expresiva (p. 13), por H. Meissner, 2021, *Theoretical Framework for Facilitating Young Musicians’ Learning of Expressive Performance*.

Modelo Para el Estudio de la Expresividad en la Práctica Pianística de Alfonso Benetti Jr.

Uno de los trabajos más ambiciosos en búsqueda de una sistematización de estrategias para el desarrollo expresivo dentro del ámbito pianístico es el realizado por Alfonso Benetti Jr., *Expresividad e performance pianística* (2013). Esta investigación nace por el interés de comprender cómo grandes pianistas contemporáneos conciben la expresividad, cuáles son los recursos que aplican en su práctica y cuál es su relevancia. El objetivo principal es realizar una sistematización de estrategias de estudio y la construcción de un modelo para mejorar la expresividad en la interpretación pianística. Para ello, se realizaron entrevistas a 20 reconocidos pianistas internacionales con el fin de obtener datos consistentes sobre la expresividad en cuanto a su comprensión y aplicación práctica en el instrumento. Posteriormente, a partir de la información recogida de los pianistas, se realizó un estudio de caso aplicando las estrategias de estudio sistematizadas, utilizando una autoetnografía con el fin de verificar su pertinencia, realizar una valoración cualitativa de las estrategias y construir un modelo de estudio de la expresividad.

Esta interesante investigación recogió información de mucha ayuda para comprender de primera mano cómo experimentan la expresividad grandes pianistas intérpretes. De acuerdo con las entrevistas se pudo reconocer una gran variedad de elementos que caracterizan o están presentes en una interpretación expresiva. Benetti clasificó estos elementos expresivos en categorías con la siguiente relación: (a) parámetros interpretativos y técnicos, (b) la obra, (c) al instrumento, (d) a la interpretación, (e) al intérprete, (f) al performance, (g) al sonido, (h) los aspectos sociales y humanos; un total de 69 elementos que interfieren en una interpretación expresiva fueron expuestos entre los 20 pianistas como

se muestra en la Figura 5; esto nos demuestra la gran diversidad de conceptos en torno a la expresividad y su complejidad.

Aún más, durante las entrevistas se pudieron reconocer elementos extramusicales para la concepción expresiva de una obra. Los pianistas que sugirieron apoyarse de estos elementos argumentaron su utilidad para: (a) ilustrar y establecer relaciones con el contexto de la obra, (b) ayudar al intérprete a transmitir el mensaje de la obra, (c) permitir información complementaria y (d) profundizar y enriquecer la interpretación.

Figura 5

Elementos que interfieren en una interpretación expresiva de acuerdo con los 20 pianistas entrevistados por A. Benneti

Elemento	No. de pianistas	Elemento	No. de pianistas	Elemento	No. de pianistas	Elemento	No. de pianistas
Carácter	16	Cantábile	7	Experiencia	3	Declamación	1
Articulación	15	Personalidad	6	Musicalidad	3	Flujo	1
Pedal	14	Tendencias	6	Ideas musicales	3	Proyección	1
Fraseo	13	Equilibrio	6	Audición	3	Matices	1
Sonoridad	13	Instrumento	6	Percepción	2	Oyente	1
Comunicación	13	Estructura musical	6	Metafísica/Religión	2	Conceptos/historias	1
Contrastes	11	Colores	6	Claridad	2	Escenario	1
Dinámica	11	Efectos	6	Sala de conciertos	2	Virtuosidad	1
Movimiento	10	Convicción	6	Reacción	2	Inteligencia	1
Agógica	10	Espacio en libertad	6	Cuerpo	2	Relación vocal	1
Estilo	9	Emoción	5	Instinto	2	Tiempo	1
Texto musical	9	Conducción	5	Talento	2	Profundidad	1
Sentimiento	9	Asociaciones	5	Espiritualidad	2	Textura	1
Significado	8	Tensión	4	Intuición	2	Ritmo	1
Timbre	8	Imprevisibilidad	4	Criterios y organización	2	Memoria auditiva	1
Armonía	8	Mensaje	4	Visión global	2		
Imaginación	7	Contexto	4	Resaltar	2		
Técnica	7	Cultura	4	Gesto	1		

Nota. Adaptado de *Elementos componentes de la expresividad musical* (p. 81) por Benetti, 2013, *Expressividade e performance pianística*.

Entre los elementos extramusicales que emplean los reconocidos pianistas se encuentran (a) relación frecuente con la literatura, artes plásticas y danza; (b) relación de extractos, movimientos o la obra completa con imágenes (objetivas o subjetivas); (c) la necesidad de ampliar el conocimiento cultural del intérprete en general, como una forma de construir relaciones y aumentar sus habilidades; (d) referencias espirituales, fe, metafísica y religión; (e) relación con la propia experiencia del intérprete.

El resultado final de la síntesis de las estrategias empleadas por los pianistas entrevistados para abordar una obra a interpretar se clasificó de la siguiente manera:

1. Aspectos generales
2. Aspectos específicos
3. Técnica
4. Aproximación a los parámetros de ejecución (pp. 103-129)

Estas estrategias de estudio demuestran todo el abanico de tareas que el intérprete tiene que abordar para su preparación previa a su participación frente al piano. Sin embargo, Benetti comenta que los intérpretes tuvieron ciertas dificultades para indicar específicamente qué estrategias mejoran la expresividad y en señalar la pertinencia de una determinada herramienta. De manera general, según la información recabada de los pianistas, las principales estrategias de estudio relacionadas con la mejora de la expresividad están vinculadas a los aspectos expuestos en la Figura 6.

Figura 6

Clasificación de los 59 parámetros recogidos en la investigación de A. Benetti.

Estrategias generales	No. De parámetros	Estrategias generales	No. De parámetros
Elección de digitaciones	7	Manipulación de pedal <i>sustain</i>	3
Elección de tempo	2	Lectura	3
Escuchar grabaciones	1	Formación de la visión global de la obra	1
Articulación	3	Estudio contextual e histórico	5
Aspectos técnicos-mecánicos	2	Contrastes	2
Recursos extramusicales	3	Análisis de la obra	2
Trabajar extractos específicos	3	Trabajar manos separadas	2
Preparación de gestos y movimientos físicos	5	Grabar la interpretación propia	1
Aplicación de <i>rubato</i>	4	Practicar con metrónomo	1
Manipulación de frases	9	Total	59

La información recabada en la investigación dio como resultado la sistematización de un modelo de estudio que comprende 59 parámetros necesarios en el abordaje de una obra organizados en 19 estrategias principales, los cuales permiten identificar, trabajar y evaluar la interpretación expresiva en el estudio (véase pp. 182-186). Con esto se visualiza la necesidad de realizar un trabajo global de manera consciente para poder concebir una interpretación expresiva.

Este modelo de estudio puede ser muy beneficioso para pianistas intérpretes con marcada experiencia, ya que su pericia facilitará el camino para la toma de decisiones durante el proceso. En cambio, para los jóvenes pianistas podría resultar un camino demasiado largo y complejo de realizar, ya la corta e incluso nula experiencia en uno o más de los 59 parámetros condicionarían su implementación bajo un continuo asesoramiento por parte de sus maestros, algo que podría generar contradicción con los propios maestros que no compartan la visión del modelo, resultando poco viable su implementación en la educación inicial e Intermedia de los jóvenes pianistas.

Segunda Parte. Aula Creativa

Capítulo 1. Estudio de Campo

Justificación

El interés por desarrollar la expresividad desde el aula de clases ha sido objeto de distintos tipos de textos, de los cuales existe cierta controversia por parte de docentes que no comparten tales ideas, debido a que creen que la habilidad de ser expresivo es innata y se desarrolla de manera natural. Por otra parte, hay opiniones en favor de desarrollar la creatividad del intérprete basadas en algunas herramientas a favor de la expresividad, inclusive basándose en otras disciplinas artísticas.

Observando las interpretaciones de los estudiantes de piano de semestres iniciales e intermedios de mi Facultad pude darme cuenta de que, a pesar de las diferencias en cuanto a las dificultades de las obras, la calidad de la expresividad en la mayoría de las veces se mantenía en un nivel tenue y descuidado. Esta situación describiría una baja atención en las clases de instrumento y en las sesiones de estudio personal sobre aspectos expresivos, lo que significa que pueden existir altas posibilidades de mejora si se atienden de manera pertinente.

Haciendo un análisis personal de lo observado, puedo indicar que la poca atención sobre el desarrollo expresivo de las interpretaciones de los alumnos puede deberse a múltiples factores como consecuencia de la exigencia de presentar un amplio repertorio de diferentes estilos dentro de un tiempo delimitado. Comúnmente se centra la atención a la correcta lectura de notas y ritmos, memorización, aspectos técnicos y manejo de diferentes estilos, dejando para un tiempo final la práctica del desarrollo expresivo de las obras. Para ese entonces, el tiempo juega en contra de los estudiantes al tener que presentar las piezas en determinados plazos de evaluación y concierto. Esto da como resultado una o más obras que no han sido lo suficientemente trabajadas en el plano de la expresión musical y al mismo tiempo se está formando una incorrecta apreciación en el alumno sobre la importancia de la expresividad como parte fundamental del discurso musical. En un nivel académico de

formación musical es importante tomar consciencia del ámbito expresivo. Los alumnos deben proponerse tener interpretaciones de calidad y mantener presente en sus mentes una concepción clara de sus obras. Esto dotará de seguridad, motivación y bienestar personal, vitales para el crecimiento académico y artístico. Sin embargo, no es una tarea sencilla y se necesita de un acompañamiento más cercano para evitar que los alumnos naufraguen en su práctica. A esto se agrega la falta de aproximación o acercamiento de los alumnos hacia la música académica previo a su ingreso a la Facultad de Música, haciendo aún más complejo el proceso de asimilación del repertorio que ejecutan en la escuela.

Para fomentar la conciencia en los alumnos sobre la importancia de realizar interpretaciones expresivas y a su vez mejorar su calidad, propuse una serie de actividades para ser implementadas a alumnos cursantes del sexto semestre del nivel preuniversitario y el primer semestre de licenciatura de la Facultad de Música de la UNICACH bajo el proyecto denominado *Aula Creativa*.

El presente trabajo consiste en documentar, evaluar y analizar los resultados de la realización de las actividades propuestas en *Aula Creativa* a favor del desarrollo de la expresividad en la interpretación pianística de los alumnos. Esto, para conocer los alcances de cada actividad propuesta y sugerir algunas recomendaciones para su mejor aplicación.

Objetivos

General

- Aportar al desarrollo de la expresividad musical de los alumnos de piano dentro de la Facultad de Música de la UNICACH, desde un marco pedagógico, creando un abanico de opciones que los alumnos puedan tomar para que logren ser más objetivos en la búsqueda expresiva de su interpretación, haciendo dicha búsqueda más organizada y efectiva. Los resultados aportarán elementos a la pedagogía pianística, beneficiando a estudiantes en contextos similares, otorgando una mayor relevancia al desarrollo de la expresividad.

Específicos

- Demostrar la relevancia de emplear estrategias para desarrollar la interpretación expresiva.
- Desarrollar en los alumnos la capacidad de hacer comentarios críticos argumentados sobre cualquier interpretación.
- Relacionar la técnica pianística básica con la expresividad; que los alumnos puedan interiorizar cómo afecta la articulación a los sonidos y con ello a la expresividad.
- Impulsar la capacidad de análisis musical de los alumnos para que tengan la habilidad de identificar los elementos estructurales de sus obras.
- Atender ciertas problemáticas interpretativas de alumnos iniciales e intermedios como la identificación y ejecución de frases, así como el reconocimiento de sensaciones armónicas.
- Estimular la creatividad de los alumnos como resultado de las actividades previstas.
- Identificar qué actividades son más útiles de acuerdo con las características de las obras.
- Estimular las investigaciones empíricas en la enseñanza de la expresividad musical en la Facultad de Música de la UNICACH.

Metodología

Participantes. Para la realización del presente trabajo se solicitó por escrito a la Academia de Piano de la Facultad de Música de la UNICACH la participación de tres estudiantes de piano entre los niveles sexto semestre de Preuniversitario y primer semestre de Licenciatura en Música. La Academia de Piano aprobó dicha solicitud y considerando los objetivos del proyecto asignaron a los tres alumnos que formaron parte del presente trabajo. Posteriormente, se realizaron cuestionarios y encuestas para tener un pequeño expediente por alumno, con información respecto a sus experiencias académicas y artísticas, repertorio que han interpretado y conocimientos teóricos. A continuación, se describen brevemente las características de los alumnos participantes:

Estudiante A. Sexo femenino de 18 años, primer semestre de licenciatura. Tiene una familia rodeada de músicos y su primer acercamiento con la música fue a los 8 años. Se dedica a sus estudios de tiempo completo y posee un repertorio pianístico estándar de acuerdo con su semestre.

Estudiante B. Sexo masculino de 18 años, primer semestre de licenciatura. Tiene una familia rodeada de músicos y su primer acercamiento formal con la música fue a los 13 años como cantante en grupo versátil. Se dedica a sus estudios de tiempo completo utilizando únicamente 3 horas a la semana para trabajar, posee un repertorio pianístico estándar de acuerdo con su semestre.

Estudiante C¹. Sexo femenino de 28 años, sexto semestre de preuniversitario (último). Su entorno familiar no cuenta con músicos y su primer acercamiento con la música fue a los 8 años en una casa de la cultura. Compagina sus estudios con 5 horas laborales en la semana. Tuvo que ausentarse un semestre por motivos personales. Su repertorio pianístico es inferior al estándar de acuerdo con su semestre.

¹ Desafortunadamente una estudiante de sexto semestre de preuniversitario que originalmente formó parte del inicio de la primera etapa, tuvo que darse de baja por motivos personales. La estudiante C que tomó su lugar atendió de manera individual las sesiones de la primera etapa en el periodo vacacional antes de iniciar la segunda etapa.

Diseño. Para una mejor organización y efectividad de las actividades, fue necesario llevar a cabo el proyecto de *Aula Creativa* en dos etapas. Debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19, la totalidad de las actividades de *Aula Creativa* se realizaron en línea a través de la plataforma Google Meet. La primera etapa estuvo organizada en seis sesiones grupales de 90 minutos de duración con el propósito de homologar conceptos teóricos fundamentales para la realización de la segunda etapa, así como facilitar el acercamiento y participación de los alumnos con los temas y actividades del proyecto. La organización temática y las actividades propuestas de cada sesión se muestran en las Tablas 1 y 2 respectivamente.

Tabla 1

Organización temática de las sesiones de la Etapa 1

Sesiones	Organización temática de Etapa 1
1 y 2	Introducción con temas de expresividad y su empleo en el estudio
3 y 4	Aspectos teóricos y formas musicales
5 y 6	Aspectos técnicos y recomendaciones para el estudio en casa

Tabla 2

Actividades realizadas en cada sesión de la Etapa 1

Sesión	Actividad
1	Descifrando el mensaje del compositor. Boris Berman (2010) Lectura y discusión Lista de audición 1
2	La técnica del alma. Boris Berman (2010) Lectura y discusión Cómo escuchamos. Aaron Copland (2019) Lectura y discusión Definiciones sobre expresión musical Lista de audición 2
3	La importancia de la Forma. L. van Beethoven (Schonberg, 1991) Lectura y discusión Elementos estructurales de la música. Julio Bas (1947)

	Lista de audición 3
4	Forma Sonata. Introducción Rondó Lista de audición 4
5	Forma Sonata. Conclusión Cómo estudiar, cómo ejecutar. Alberto Jonás (1922) Lectura y discusión Lista de audición 5
6	Entre arte y mecanismo. Luca Chiantore (2001) Lectura y discusión El sonido. H. Neuhaus (1973) Lectura y discusión Flexibilidad Lista de audición 6

La segunda etapa tuvo como principal objetivo desarrollar las habilidades expresivas de los participantes mediante actividades y estrategias impartidas de forma grupal e individual con sesiones de 90 y 30 minutos respectivamente. Adicionalmente se agendaron revisiones esporádicas para quienes necesitaran algún asesoramiento en sus piezas. En esta etapa se trabajó individualmente con una pieza en forma sonata o rondó del repertorio actual de cada alumno para lograr ver la repercusión de cada actividad en la expresividad del alumno. Las actividades planteadas en esta etapa se visualizan en la Tabla 3.

Tabla 3

Actividades realizadas en cada sesión de la Etapa 2

Sesión	Actividad
1 Grupal	Introducción a la Música programática. Audición y análisis de la Sinfonía Fantástica de H. Berlioz
2 Grupal	Ejecución de estudios cortos de Czerny modificados para desarrollar expresividad
3 Individual	Análisis estructural de la obra a interpretar
4 Individual	Identificación de significado expresivo de la obra a interpretar

5 Grupal	Presentación individual de cada obra sobre el análisis estructural y significado expresivo
6 Grupal	Recitación de un texto adaptado a la obra a interpretar. Introducción
7 Individual	Recitación de un texto adaptado a la obra a interpretar. Seguimiento individual
8 Grupal	Recitación de un texto adaptado a la obra a interpretar. Presentación final
9 Grupal	Dirección musical básica de las obras a interpretar. Introducción
10 Grupal	Dirección musical básica de las obras a interpretar. Seguimiento
11 Grupal	Dirección musical básica de las obras a interpretar. Presentación final

El número de sesiones de la Etapa 2 estuvo circunscrito a la duración del ciclo semestral. En un planteamiento original se pretendía involucrar más sesiones para reafirmar las actividades hechas; como por ejemplo emplear las últimas cuatro actividades:

- Análisis estructural de la obra a interpretar
- Identificación de significado expresivo
- Recitación de un texto adaptado
- Dirección musical básica en obras románticas del repertorio de los alumnos.

No obstante, a sabiendas de que el tiempo no sería suficiente para lograr cubrir las actividades, me puse a disposición de los alumnos para quienes quisieran realizar las dos primeras actividades antes mencionadas, obteniendo una respuesta afirmativa por parte de los participantes. Bajo criterio propio, considero prudente exponer breves comentarios generales sobre lo observado hacia el final de la Etapa 2.

Procedimiento. *Aula Creativa* se presenta bajo el formato de taller, lo cual permite que los alumnos tengan una participación más activa. Mi papel como guía me permite facilitar y direccionar los temas presentados de cada sesión hacia la reflexión para que los alumnos construyan sus propios conceptos y argumentos.

Por medio de las actividades planteadas se procura que los alumnos puedan integrar la expresividad de una manera inherente al proceso de aprendizaje e interpretación de sus obras para que puedan explotar mejor sus capacidades musicales hacia el resto de su formación académica. Finalmente, se busca que el desarrollo de cada sesión sea dinámico dentro de un ambiente seguro y de confianza abierto hacia todo tipo de comentarios, incentivando a los alumnos a que vayan incrementando sus habilidades comunicativas en beneficio de su creatividad.

En la mayoría de las actividades de *Aula Creativa*, mi intervención fue similar al enfoque de enseñanza dialógica que se plantea en el modelo Meissner (2021) descrito en el capítulo 3 de la primera parte de este trabajo. La estimulación de la creatividad por medio de preguntas para explorar y definir en lo posible el significado musical por los alumnos, fue empleada para ayudar a los participantes a aterrizar sus conceptos e ideas a lo largo del proyecto en diferentes situaciones. Cabe resaltar mi desconocimiento del modelo teórico de Meissner al inicio de plantear y ejecutar este proyecto, habiendo una similitud en la implementación de su enfoque respecto a mi proceder en las sesiones de *Aula Creativa*.

Mi participación a lo largo del proyecto fue como observador participante, de manera que formé parte de la evolución de los alumnos asistiéndolos en las actividades grupales e individuales, teniendo contacto de primera mano con sus problemáticas y avances. Se utilizaron métodos cuantitativos como la encuesta para la obtención de información y evaluación. Por otro lado, se emplearon métodos cualitativos como el cuaderno de campo para registrar lo más relevante acontecido

en cada sesión redactado de forma subjetiva. Finalmente, todas las sesiones fueron grabadas en video con previa autorización de los alumnos, para poder ser archivadas.

Por parte de los alumnos, fue requerida la utilización de una libreta de apuntes preferentemente exclusiva para las actividades de *Aula Creativa*, así como una conexión estable a internet.

Evaluación. Para la evaluación de las actividades, se realizaron en una primera instancia conclusiones propias de cada alumno respecto al tema de cada actividad. Estas conclusiones fueron elaboradas por escrito en la libreta de apuntes de cada alumno al final de cada sesión. Posteriormente, al finalizar cada etapa se realizó un repaso general sobre las actividades hechas y se procedió a aplicar una encuesta de evaluación por cada actividad.

Capítulo 2. Aplicación

Etapa 1

Esta etapa se completó en un total de seis sesiones en línea con duración de 90 minutos llevadas a cabo semanalmente. La planificación de cada sesión comprendió el abordaje de temas específicos por medio de lecturas comentadas guiadas por cuestionamientos previamente elaborados. Al finalizar cada sesión se otorgaron 10 minutos para que los alumnos escribieran en sus libretas de apuntes sus propias conclusiones y compartieran al grupo algunas de ellas.

En cada una de las seis sesiones de esta etapa se llevó a cabo la actividad *Listas de audición*, que consistió en la redacción del significado expresivo que los alumnos percibían en cada una de las piezas de las listas de audición escuchadas durante la semana previa a la sesión, para posteriormente llevarlos a un análisis grupal. El objetivo de esta actividad es desarrollar la habilidad de describir las emociones, estados de ánimo, imágenes, etcétera, percibidas en cualquier interpretación musical; y a partir de ahí, analizar cómo interactúan los elementos musicales para transmitir las sensaciones percibidas. Dicho de otro modo, tener la habilidad de argumentar con elementos musicales la razón por la que se percibe un significado expresivo. La selección y variedad de estilos de las piezas fue acorde al nivel del repertorio de los alumnos; conforme fueron avanzando las sesiones, el nivel de dificultad de las obras fue en aumento.

A continuación se expondrán los objetivos, fundamentos y contenidos de las actividades de la Etapa 1, así como su aplicación, la participación de los alumnos, el resultado de sus aprendizajes y sus conclusiones. Para complementar la información siguiente, se puede visualizar en el Apéndice A el plan de clase de cada sesión.

Sesión 1

Descifrando el Mensaje del Compositor. Boris Berman (2010, pág. 151). El objetivo principal de esta actividad es crear conciencia en los alumnos sobre la importancia y responsabilidad que tienen como intérpretes. A lo largo de esta lectura, Berman expone diversos comentarios concernientes a la labor del pianista como intérprete, lo aborda de manera objetiva ilustrando con ejemplos y recomendando algunas sugerencias de cómo el intérprete puede encontrar significados expresivos en sus piezas. La elección de esta lectura para ser comentada en la Sesión 1, radica principalmente en la importancia de que los alumnos tengan siempre presente que su formación pianística recaerá en la calidad de sus interpretaciones. Por lo tanto, habrá que generar mayor interés en aspectos como la búsqueda, asimilación y expresión del significado expresivo de sus obras.

Los subtemas contenidos en esta lectura son los siguientes: (a) Identificar la posición del intérprete y su función dentro del trinomio compositor, intérprete, público; (b) impedir que la personalidad del intérprete sobrepase u obstaculice las ideas del compositor; (c) delimitar el espacio para la creatividad del pianista intérprete; (d) reconocer que los términos “verdadero” o “correcto” son subjetivos en las artes, por lo que no existe una sino varias verdades; (e) la necesidad de identificarse emocionalmente con el compositor descubriendo el significado de la música para poder apropiarse internamente de la pieza; (f) convertirse en un detective musical en búsqueda de pistas para encontrar significado expresivo; (g) considerar la partitura como la punta de un iceberg, en donde el pianista debe descubrir y reconstruir lo invisible; (h) la importancia del análisis musical en el proceso creativo, siempre y cuando se utilice como una herramienta significativa y funcional de la expresividad.

Los tres alumnos se mostraron participativos en esta primera sesión, principalmente comentando sobre la faceta intermediaria del intérprete entre compositor y el público, reconociendo la responsabilidad de transmitir de la mejor manera posible las ideas y emociones del compositor desde una perspectiva individual, lo cual permite diferenciar las interpretaciones de diferentes pianistas de

una misma pieza. Reconocían que la partitura es la principal guía para la búsqueda de pistas sobre el significado emocional de la obra, sin embargo, había un poco de incertidumbre respecto a qué elementos habría que analizar más allá de los matices y la delimitación de frases, por lo que se recomendó poner atención a las progresiones armónicas, modulaciones, cambios de textura, agógica, articulación, estilo, entre otros elementos. A la pregunta expresa ¿qué es lo que más te gusta de tu labor como intérprete? En unanimidad, los tres alumnos respondieron que transmitir un mensaje por medio de sus interpretaciones es lo que más les agrada. No obstante, la alumna A admitió que a pesar de reconocer las intenciones principales de la obra le resulta complicado poder expresarlo. Por su parte, la alumna C comenta que tiene problemas para aprender y montar sus piezas, lo que le genera una cantidad de tiempo considerable y eso mismo limita el tiempo para lograr trabajar de manera más o menos adecuada la expresividad de sus interpretaciones.

Los alumnos pudieron identificar satisfactoriamente el objetivo de cada subtema de esta actividad, mostrando una actitud reflexiva y propositiva hacia su práctica interpretativa. Algunas de las conclusiones más relevantes de los alumnos se centraron en el espacio creativo del pianista para lograr construir su interpretación, convertirse en un detective musical analizando tanto lo escrito en la partitura como lo que no se ve a simple vista, como las emociones concebidas por el compositor.

Lista de Audición 1. Para esta primera lista de audición, se pidió a los estudiantes que escribieran las emociones, estados de ánimo, imágenes o cualquier otro significado expresivo que ellos percibían de cada pieza. La descripción de los alumnos en esta primera lista se caracterizó por ser escueta y con dificultad de ahondar en las características de lo percibido. Mi intervención estuvo enfocada a dirigir los conceptos de los alumnos hacia definiciones más precisas, por medio del diálogo y cuestionamientos. Gracias a ello, los alumnos pudieron profundizar en sus descripciones y eso les permitió darse una idea de cómo describir su próxima lista de audición.

Para ser la primera lista de audición se logró una buena participación de los alumnos; a pesar de que inicialmente presentaron definiciones breves, el diálogo y la conducción por medio de preguntas facilitó el poder esclarecer verbalmente sus ideas y conceptos.

Sesión 2

La Técnica del Alma. Boris Berman (2010, pág. 180). El objetivo de esta lectura es comprometer a los alumnos a adoptar la responsabilidad del músico profesional expuesta por Boris Berman. Esta sesión tuvo estrecha relación con lo presentado en la sesión anterior, describiendo el proceso emocional que el intérprete experimenta cuando está ejecutando una obra, un estado emocional que refleja una comunión total entre el pianista y la pieza.

El autor cuestiona si este estado emocional debe solamente esperar a que suceda por generación espontánea o, por el contrario, puede ser desarrollada y perfeccionada. Es aquí donde cobra importancia el poder interiorizar los resultados de la investigación como detectives musicales haciendo propia emocionalmente la obra. Inmediatamente, Berman hace una distinción puntual sobre el objetivo del músico amateur y el músico profesional: el amateur cumple su misión si él se emociona en el acto de su interpretación, por el contrario, el objetivo del profesional es siempre emocionar a su público.

Boris Berman le llama técnica del alma a la “técnica emocional” que le permita al intérprete poder interiorizar emocionalmente la pieza, para después cumplir con su rol de músico profesional

buscando emocionar a su público. Berman expone que es común que los artistas utilicen sus emociones y experiencias vividas para desarrollar su trabajo creativo. Sin embargo, los intérpretes adolescentes tienen cierta inexperiencia en cuanto a referencias emocionales; para ello Berman considera que los jóvenes pianistas deben sustituir su inexperiencia enriqueciendo su bagaje artístico con más lecturas de libros y poesía, viendo teatro, cine y buenas obras de arte visual.

Más allá de permanecer en un ámbito formativo y de aún necesitar de mayor experiencia y madurez en la expresividad de sus interpretaciones, los alumnos asumieron el rol de músicos profesionales. Por un lado, el entusiasmo y la actitud positiva por adoptar esta responsabilidad está claramente presente en cada estudiante, sin embargo, también percibí cierta incertidumbre sobre la manera en la que ellos acostumbraban interiorizar emocionalmente sus piezas, aspectos que serían abordados a lo largo del proyecto.

Cómo Escuchamos. Aaron Copland (2019, pág. 27). La realización de esta lectura tuvo como objetivo exponer y analizar los tres planos del proceso auditivo propuesto por Aaron Copland. En palabras del autor, esta clasificación permite tener una visión más nítida en la forma en que se escucha la música, comprendida de la siguiente forma:

Plano sensual. Es el plano más simple de escuchar, únicamente por el placer que produce la música, se efectúa de manera inconsciente y sensorial en donde no existe intención alguna de pensarla ni examinarla de ninguna forma.

Plano expresivo. Hace referencia al tipo de audición en el que se perciben los significados expresivos de la música.

Plano puramente musical. Es el nivel de escucha donde se identifican los elementos musicales de manera objetiva y a detalle.

Los estudiantes comprendieron sin problemas la clasificación de los tres planos. Se abrió un diálogo respecto a qué planos utilizaban para realizar las actividades *Listas de audición*, coincidiendo

todos en utilizar predominantemente el plano expresivo. Para lograr escalar en la objetividad de la audición, propuse que a partir de la siguiente lista de audición se argumentara con elementos musicales todo significado expresivo que percibieran en las piezas.

Definiciones Sobre Expresión Musical. Después de haber realizado las lecturas para tomar conciencia de la labor del intérprete, los alumnos estuvieron más familiarizados en torno a la expresión musical. Por ello decidí hasta este punto que los alumnos expusieran sus propias definiciones sobre expresión y enseguida, comentar respecto a la definición hecha por el Diccionario Enciclopédico de la Música. Una de las definiciones expuestas por los alumnos menciona que la expresión musical es “la manifestación de los sentimientos, emociones o el contenido que quiera representar la obra de forma coherente en la interpretación”. Posteriormente, se analizó la definición del Diccionario Enciclopédico de la Música (Latham, 2008) haciendo énfasis en la aplicación de recursos técnicos interpretativos como variedad dinámica, elección de tempo, rubato, fraseo, articulación, movimientos del cuerpo, etcétera (pág. 561). Para finalizar las lecturas de esta sesión, se expuso un texto de Carl Philipp Emanuel Bach que resumiría en gran medida lo aprendido en las dos sesiones:

Un músico emociona a los demás sólo si él mismo está conmovido: es imprescindible que sienta todos los estados de ánimo que quiere suscitar en los oyentes, ya que de este modo les hará comprender sus sentimientos y los hará partícipes de sus emociones. (citado en Chiantore, 2001, pág. 84)

Lista de Audición 2. Para esta segunda lista, los alumnos entregaron descripciones más detalladas en cuanto al significado expresivo de las piezas. Continué dirigiendo sus definiciones mediante el diálogo y cuestionamientos generando una participación más reflexiva en los alumnos. Se notó una mayor participación y compromiso para continuar con los ejercicios. De aquí en adelante, el nivel de las descripciones aumentó extendiéndose a la argumentación con elementos musicales a todas sus anotaciones sobre el contenido expresivo percibido.

Sesión 3

La Importancia de la Forma. L. van Beethoven (Schonberg, 1991). El objetivo de la exposición del siguiente texto escrito por Beethoven en 1814 a Tomaschek, está centrado en definir la utilidad de conocer la estructura formal de una pieza y otorgarle la relevancia necesaria en el estudio previo de la obra.

Se sabe que los más grandes pianistas fueron los más grandes compositores, pero, ¿cómo tocaban? No como los pianistas de hoy, que solo recorren el teclado de arriba abajo con trozos de pasajes largamente practicados ¿y eso qué significa? Cuando tocaban los verdaderos virtuosos del piano, producían algo integrado, algo completo. Se podía considerar una obra escrita con buena continuidad. Eso es una verdadera ejecución pianística. El resto no es nada. (Schonberg, 1991, pág. 79)

El texto anterior ilustra lo que para Beethoven significa realmente un virtuoso del piano. No eran esos pianistas llenos de fuegos artificiales que impresionaban con su velocidad y fuerza, sino aquel pianista capaz de interpretar una obra con una extraordinaria continuidad produciendo una obra integrada entre cada una de sus partes. Esto es únicamente posible si se tiene una clara noción sobre la estructura de las piezas, para conseguir hilar significativamente sus partes y generar una obra completa. La lectura de este párrafo fue un poco confusa de razonar por los participantes, sin embargo, después de explicarla con más profundidad, la idea principal del texto fue entendida.

Elementos Estructurales de la Música. Julio Bas (1947). Teniendo como antecedente la lectura sobre la importancia de la estructura, se procedió a exponer los elementos estructurales de la música tomados del Tratado de la Forma Musical de Julio Bas (1947) de manera jerárquica: motivo/inciso, semifrase, frase, episodio². El motivo o inciso es el elemento primario considerado como célula generadora de un tema o de toda una obra. Ellos se pueden agrupar en dos o más motivos/incisos para dar origen a las semifrases. Consecuentemente las frases se organizarán en dos o más semifrases, mientras los periodos se conformarán en la unión de dos o más frases. El objetivo de presentar esta información reside en que los alumnos logren identificar los elementos estructurales con naturalidad y puedan ser usados para crear interpretaciones convincentes y con continuidad. De igual manera, este conocimiento fue parte importante para la Etapa 2 en la delimitación de motivos, frases y secciones para identificar la estructura de sus piezas. Posterior a la exposición del tema, se identificaron en una actividad grupal los elementos estructurales del Minueto en Sol BWV Anh 114 de J. S. Bach. La participación de los alumnos a lo largo de la presentación de este tema fue apropiada, demostrando la asimilación del conocimiento pretendido.

Lista de Audición 3. Las descripciones de los alumnos para esta tercera lista resultaron más fluidas, ampliando sus conceptos descriptivos con argumentos basados en elementos musicales. Aunque todavía algunas descripciones necesitaron ser más claras y extendidas, puedo constatar que el objetivo de ser más analíticos en la argumentación de sus reseñas fue solventado correctamente. Cabe destacar que conforme las sesiones han transcurrido, la audición de los participantes ha ido creciendo en objetividad y detalle demostrando una actitud participativa al realizar esta actividad.

² Se tomó este tipo de clasificación debido a que es la forma de organización estructural que se enseña en esta Facultad.

Sesión 4

Forma Sonata. Introducción. Como continuación a los aspectos teóricos, en esta sesión se abordó la forma sonata con el propósito de explicar cada uno de sus elementos y la manera en que se pueden identificar. Decidí realizar esta actividad debido a que los alumnos no contaban con los conocimientos necesarios respecto al tema³, y más aún, porque al ser una de las formas musicales más empleadas en el repertorio pianístico, resulta esencial conocer sobre ella⁴.

Inicialmente se presentó una tabla con los elementos de cada sección que conforman la forma sonata (ver Apéndice A, Figura A4). Expliqué cada uno de los términos y su función de acuerdo con parámetros generales, recalcando que el empleo de la forma sonata varía a lo largo de la historia de la música, además de precisar que la armonía es el factor clave para identificar los elementos de la forma sonata. Enseguida se realizó una dinámica para comprender mejor las características de su estructura. Esta consistió en contestar un cuestionario de 10 preguntas, con el propósito de describir las características de cada elemento de la forma sonata del primer movimiento de la Sonata K 310 en La menor de W. A. Mozart. Las preguntas fueron contestadas mientras se presentaba una grabación en audio y una partitura de la obra con todas las partes de la forma sonata ya identificadas. Para facilitar las respuestas se asignaron preguntas específicas a cada estudiante. Al finalizar se cotejaron las respuestas entre todos y se llevaron a un análisis grupal, lo que permitió asimilar de mejor manera los aspectos más importantes como el contraste en cuanto al carácter de los temas A y B, la identificación del puente modulante con la intención de arribar al tema B, la capacidad conclusiva de la *codetta*, el empleo de ambos temas en el desarrollo, así como el regreso a la tónica en la reexposición en ambos temas.

³ Según lo recogido en el cuestionario realizado al inicio del proyecto y por lo observado en las sesiones.

⁴ El desconocimiento sobre aspectos teóricos en los alumnos está relacionado al contenido del semestre cursado por los alumnos de acuerdo con el plan de estudios de la universidad, sin embargo resultaría muy beneficioso que por lo menos los maestros de instrumento puedan asistir a los alumnos explicando cuestiones teóricas fundamentales en la práctica instrumental como lo es la forma sonata.

Rondó. Se expuso adicionalmente la estructura de la forma rondó a petición de los participantes, ya que querían conocer sus características y saber en qué se distingue de la forma sonata. Además, uno de los alumnos no cuenta con una pieza en forma sonata, pero sí piezas en la forma rondó. La exposición fue breve sin ningún material adicional más que la definición y descripción de sus diferentes estructuras posibles.

Lista de Audición 4. En la revisión de esta lista de audición se expusieron descripciones narrativas más extensas y minuciosas sobre todo en las piezas clásicas y románticas. Sin embargo, para la pieza barroca, se limitaron a describirla con no más de cinco adjetivos generales. Los alumnos argumentaron que dedicaron más tiempo a las otras piezas debido a que percibían más emociones y les parecía más sencillo poder describirlas. Desafortunadamente, para las últimas dos listas de audición se redujo la cantidad de piezas debido a la carga de trabajo de fin de semestre en sus materias académicas, por lo que preponderé utilizar piezas que facilitaran la percepción de significado expresivo para ocupar la menor cantidad de tiempo posible, y prescindí de una segunda pieza barroca de las mismas características.

Sesión 5

Forma Sonata. Conclusión. Para terminar de comprender la estructura e identificación de la forma sonata, decidí llevar a cabo una segunda presentación del tema. En primer lugar, se recordaron brevemente los elementos de la forma sonata y se respondieron algunas dudas a los alumnos. Posteriormente, se presentó la partitura del primer movimiento de la Sonata K332 en Fa de W. A. Mozart para identificar los elementos de la forma sonata. Se hizo la reproducción de una interpretación de la sonata mientras se visualizaba la partitura, en donde los alumnos tenían la indicación de encontrar todos los elementos de la forma anotando el número de compás donde se presentaba cada elemento.

Al terminar, se revisaron sus respuestas y con base a ellas se analizaron las características de cada elemento. El único elemento que no pudieron encontrar fue la coda, ya que había duda con

respecto a dónde comenzaba. En general, los alumnos realizaron un buen trabajo identificando las partes de la forma sonata y al mismo tiempo reafirmaron sus conocimientos con este segundo ejercicio sobre el tema.

Cómo Estudiar, Cómo Ejecutar. Alberto Jonás (1922). A continuación, se leyó el apartado “Cómo estudiar” de la obra pedagógica *Master School of Modern Piano Playing and Virtuosity* de Alberto Jonás (1922, pág. 259). En este apartado el autor hace una serie de recomendaciones que los estudiantes de piano deben tener en cuenta antes, durante y después de cada sesión de estudio. Organicé las recomendaciones dando un total de 17 aspectos para adquirir buenas costumbres al estudiar (ver Apéndice A, Figura A5). Se leyó con detenimiento cada punto y de manera personal cada alumno tenía que asignar un valor de acuerdo con el empleo en su estudio con los siguientes parámetros: 0 no se hace, 1 se aplica en algunas ocasiones o piezas, 2 se realiza siempre. A partir de este parámetro se pudo establecer un punto de equilibrio con una sumatoria de 17 puntos. De esta manera, la suma de los puntos en un rango aproximado entre 15 y 19 nos indica que los hábitos de estudio son aceptables, mientras las sumatorias fuera de este rango nos indican deficiencias o virtudes en el estudio. La puntuación de los alumnos osciló entre los 17 y 21 puntos, con lo que prevalecen las buenas acciones en sus estudios. Todos concordaron en revisar más a detalle estos puntos y aplicarlos más a consciencia en su práctica de estudio.

Jonás también expone la necesidad de saber “cómo ejecutar”; para el autor ejecutar una pieza “significa tocarla desde el principio hasta el fin, sin detenerse. La habilidad de hacerlo sin faltas de técnica y con confianza y facilidad es, evidentemente, el objetivo del pianista que aspire a tocar en público” (Jonás, 1922, pág. 274). Los comentarios que emite Alberto Jonás se centran en separar la sesión de estudio y el acto de ejecutar de principio a fin una pieza. Se deberá separar por lo menos 10 minutos entre la sesión de estudio y su ejecución. Al momento de ejecutar no se permitirá detenerse, pero sí recordar dónde sucedió el problema técnico. Se volverá a ejecutar la pieza y si vuelven los

problemas técnicos se tendrá que regresar a la sesión de estudio y solventar las dificultades. Según los comentarios de los alumnos, estos consejos no habían sido tomados en consideración anteriormente de manera objetiva. Generalmente los alumnos ponían en práctica la ejecución completa de una obra durante o recién terminada sus sesiones de estudio, algo que Jonás recomienda puntualmente no hacer. Esto podría ser perjudicial al regreso de las actividades presenciales porque ya no habrá oportunidad de estudiar la pieza e inmediatamente grabar para una clase, examen o recital, una práctica muy usual en los alumnos en tiempos de contingencia. Finalmente, todo lo presentado por Alberto Jonás en esta sesión tiene su fundamento en la adquisición de buenos hábitos y en la consolidación de un estudio más eficiente y disciplinado.

Lista de Audición 5. El trabajo realizado para esta sesión fue notoriamente destacable al observar descripciones bien elaboradas y argumentadas con elementos musicales concretos. Incluso mi intervención de generar diálogo y cuestionamientos para direccionar los conceptos de los significados expresivos de los alumnos que había hecho en las sesiones anteriores no fue necesaria en esta ocasión. Por consiguiente, esta lista fue la mejor elaborada durante esta primera etapa.

Sesión 6

Entre Arte y Mecanismo. Luca Chiantore (2001). En la última sesión se abordaron temas relacionados a la técnica y su verdadera relevancia en las interpretaciones expresivas. La razón de exponer este tema estriba en poder definir el concepto de técnica dentro del ámbito musical, tomando como referencia uno de los más importantes libros en habla hispana respecto al tema: Historia de la Técnica Pianística de Luca Chiantore (2001). Inicialmente, cada alumno describió su propia definición de técnica, las cuales se centraron en “todos aquellos movimientos físicos que permiten interpretar de buena manera una obra”.

Posteriormente se dio lectura al subtema Entre arte y mecanismo, exponiendo algunos significados provenientes del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, por ejemplo,

“técnica es el conjunto de procedimientos y recursos que sirve un arte, así como la pericia de manejar estos procedimientos” (Chiantore, 2001, p. 19). De tal manera, se precisó que es importante tener una intención, para que a través de la técnica pueda llevarse a cabo la materialización del significado expresivo. Por otro lado, Chiantore expone la diferencia entre mecánica y técnica, siendo la mecánica los “aspectos fisiológicos de la ejecución y la asimilación de los distintos movimientos; mientras que la técnica relaciona esos mismos movimientos con las exigencias estéticas y estilísticas de las obras” (Chiantore, 2001, pág. 20). Esta diferenciación fue complicada de entender en los alumnos; más que distinguirlas asumían que ambos términos eran sinónimos. Para ayudar a que pudieran comprender mejor les planteé que al comenzar a ejecutar escalas nos ocupamos en asimilar los movimientos de paso del pulgar, en articular uniformemente las teclas o en aumentar la velocidad de ataque; estos son aspectos relacionados a la mecánica. Si a las escalas comenzamos a definirles frases, dinámicas, articulaciones específicas y un carácter definido, estaríamos elevando los aspectos mecánicos a la técnica misma.

Hacer esta separación entre mecánica y técnica ayuda a esclarecer que al solventar los aspectos físicos y de movimiento en el instrumento no necesariamente estará acompañado de emoción o significado. Estaremos hablando de técnica cuando los aspectos mecánicos puedan aplicarse deliberadamente con un objetivo específico.

El Sonido. Heinrich Neuhaus (1973). El siguiente tema a presentar fue sobre el capítulo “El sonido”, de *The Art of Piano Playing* de Heinrich Neuhaus (1973), un texto relacionado a la importancia de la técnica al servicio de la expresión de la música.

El primer punto a resaltar es que “El deber principal de cualquier intérprete es trabajar en la producción del sonido en su instrumento” (pág. 54), sin embargo, muchos intérpretes le otorgan demasiada atención al aspecto técnico, que según sus términos, podríamos referirnos al aspecto mecánico, llevando a la producción del sonido a un segundo plano. A los alumnos se les cuestionó si se

preocupan desde las primeras sesiones de estudio en producir el sonido específico que ellos quieren proyectar, a lo que ellos respondieron que sí le dan cierta importancia a esto, aunque es hasta después que ellos sientan haber resuelto técnicamente la obra cuando realmente se ocupan más en el sonido.

Consecuentemente, se comentó la pertinencia de desarrollar el oído de los intérpretes ya que está intrínsecamente relacionado con el sonido final de una interpretación. En la sesión se recalcó poner muchísima atención en el sonido que producimos en cualquier lugar donde nos encontremos tocando. El pianista tiene que desarrollar la adaptabilidad a cualquier piano y escenario, siendo su principal herramienta contar con un oído sofisticado y naturalmente disponer de una técnica adecuada. De modo que la siguiente afirmación resalta lo aprendido en cuanto a técnica y sonido: “al hablar de la producción del sonido es imposible no hablar de la forma en que se produce, es decir, de la técnica; hablando de técnica es imposible no mencionar el sonido” (1973, pág. 67).

Enseguida, se comentó la organización de las clases de piano que Neuhaus solía seguir: el 75% del tiempo era destinado a la producción de sonido de sus alumnos. Primeramente, trabajar en la imagen artística o significado expresivo de la obra, después enfocarse en la materialización de la imagen, y por último abordar la técnica como la suma de todos los medios esenciales para resolver el problema artístico y poderlo reproducir en el piano (1973, pág. 57). Este esquema de trabajo demuestra que no es posible trabajar en la técnica si previamente no se tienen conceptualizadas las ideas musicales que se quieren expresar. Además, recalca que un pianista debe tener consigo una buena técnica porque conoce el significado en los sonidos, el contenido poético de la música, su estructura y armonía; y para “revelar el significado, necesita técnica y más técnica. Esto es tan antiguo como el arte en sí, pero los jóvenes con frecuencia lo ignoran y cometen el error de intentar dominar el arte desde el otro extremo” (Neuhaus, 1973, pág. 61).

Para terminar este tema, se mencionó lo útil que representa conocer a detalle los límites de acción en el piano. Si bien hay instrumentos como el cello, violín o la voz que tienen la capacidad de

manipular ciertos parámetros expresivos a voluntad, el piano tiene otras características que le permiten solventar sus limitaciones y conociendo a profundidad sus cualidades le permitirá al pianista explotar al máximo su capacidad expresiva.

Flexibilidad. Para terminar la sesión, se expuso brevemente la definición y trascendencia de la flexibilidad en la práctica instrumental. Se determinó que la flexibilidad es la predisposición de pasar de una posición a otra, para adaptarse, amoldarse o acomodarse; dentro de la práctica musical toma gran importancia ya que la flexibilidad contribuye según García Martínez “a la realización coordinada y armónica entre las acciones musicales implicadas en la producción del sonido” (2019). Es muy importante desarrollar una consciencia corporal que nos permita identificar si estamos generando movimientos flexibles o, por el contrario, movimientos que producen rigidez y tensión, algo que sucede con mayor frecuencia en los pianistas iniciales e intermedios cuando comienzan a abordar repertorio técnicamente demandante. Los alumnos comentaron que reconocen cuando existe alguna dificultad física en algún movimiento en el piano, sin embargo en algunas ocasiones les cuesta trabajo asimilar un movimiento con mayor naturalidad que pueda corregirlo. Los alumnos se llevaron consigo la encomienda de siempre procurar los movimientos que generen menor dificultad y gasto de energía, siempre y cuando se produzca el sonido deseado.

Lista de Audición 6. Desafortunadamente el tiempo de esta sesión se agotó y no se pudo comentar en grupo la lista de audición, sin embargo, los alumnos pudieron enviar sus anotaciones. En comparación con la última sesión, las descripciones de esta lista fueron menos detalladas y extensas, pero lograron sistematizar de buena forma el contenido. De manera general, a lo largo de las seis listas de audición, el progreso de los alumnos fue significativo, lo que indica que las actividades de la Etapa 2 fueron de gran provecho para los alumnos.

Análisis de Resultados. Etapa 1.

La participación, el desarrollo de los temas, la interacción y el conocimiento que los alumnos obtuvieron en esta primera etapa fueron los esperados, permitiendo facilitar las actividades para la Etapa 2. Para la evaluación de las actividades de la Etapa 1 se realizaron encuestas a los participantes con la intención de obtener sus impresiones sobre distintos aspectos. Las preguntas empleadas en las encuestas de evaluación se visualizan en la Figura 7.

Figura 7

Preguntas realizadas en las encuestas de evaluación

Preguntas de las encuestas de evaluación
¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?
¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?
¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarla en todas tus piezas de repertorio?
¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?
¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?
De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?
¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.

Para organizar la evaluación de la etapa 1, cada actividad fue llevada a valoración por lo cual se clasificaron las actividades de la siguiente manera:

- Listas de audición
- Descifrando el mensaje del compositor y La técnica del alma (lecturas comentadas), Boris Berman
- La importancia de la forma, Elementos estructurales, Forma Sonata y Rondó
- Cómo estudiar, cómo ejecutar (lecturas comentadas), Alberto Jonás

- Entre arte y mecanismo, Luca Chiantore; El sonido, H. Neuhaus; Flexibilidad (Lecturas comentadas)

Para contestar las preguntas, se empleó una escala lineal con valores del 1 al 5 utilizando la etiqueta de nulo para el número 1 y de sobresaliente para el máximo valor. A continuación, se exponen las evaluaciones de los alumnos a las actividades de la etapa 1, presentando en las Figuras 8 al 12 los promedios de las respuestas recabadas. El formato de estas evaluaciones se encuentra en el Apéndice B, Figura B3.

Listas de Audición. La actividad de Lista de Audición tuvo buena aceptación con los alumnos en cuanto a interés, aplicación en cualquier pieza del repertorio y la disposición por realizar esta actividad posterior al proyecto de *Aula Creativa*. Además, esta fue la actividad que se realizó con mayor frecuencia, obteniendo resultados muy importantes para la percepción de emociones en la música por lo que lo consideran muy significativo para el desarrollo de la expresividad. Por otro lado, los alumnos refirieron un asesoramiento parcial por parte de un tercero para poder generar retroalimentación respecto a la realización idónea de esta actividad, siendo la lista de audición una actividad de dificultad media de acuerdo con los encuestados. La última pregunta sobre modificar algo referente a la actividad, no presentó respuestas afirmativas. Esta misma pregunta obtuvo las mismas respuestas a lo largo de las siguientes encuestas.

Figura 8

Resultados de las encuestas de evaluación de la actividad Listas de audición

Listas de audición	
Pregunta	Promedio
¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?	3.3
¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?	4.6
¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarla en todas tus piezas de repertorio?	4.6
¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?	3.0
¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?	4.6
De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?	4.6
¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.	Ninguna propuesta

Descifrando el Mensaje del Compositor y La Técnica del Alma, Boris Berman. Esta actividad consistió en evaluar las lecturas de Boris Berman asignadas durante las dos primeras sesiones. Los alumnos evaluaron esta lectura como muy necesaria para desarrollar expresividad, y consideraron mantener siempre en cuenta sus contenidos y aplicarlos en sus obras. Dos alumnos señalaron tener una dificultad moderada para la comprensión de los contenidos de esta lectura, mientras que el otro alumno indicó nula complejidad. Asimismo, se observa la necesidad de un asesoramiento parcial para poder llevar a cabo de la mejor manera esta actividad.

Figura 9

Resultados de las encuestas de evaluación de las actividades Descifrando el mensaje del compositor y La técnica del alma, Boris Berman

Descifrando el mensaje del compositor y La técnica del alma, Boris Berman	
Pregunta	Promedio
¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?	3.0
¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?	4.6
¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarla en todas tus piezas de repertorio?	5.0
¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?	3.0
¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?	4.6
De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?	4.3
¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.	Ninguna propuesta

La Importancia de la Forma, Elementos Estructurales, Forma Sonata y Rondó. Estas actividades formaron parte de las sesiones 3, 4 y 5 abordando temas teóricos. Unánimemente, los estudiantes se comprometieron a realizar las actividades y aplicar lo aprendido en el taller, de igual forma remarcaron como indispensable su puesta en práctica para el desarrollo expresivo para cualquier tipo de repertorio. Las actividades de estas sesiones contaron con aceptación e interés por estas actividades, resultando de una complejidad intermedia para los participantes. Por último, dos alumnos consideraron necesaria la intervención de una persona para apoyarles en estas actividades.

Figura 10

Resultados de las encuestas de evaluación de las actividades La importancia de la forma, Elementos estructurales, Forma Sonata y Rondó

La importancia de la forma, Elementos estructurales, Forma Sonata y Rondó	
Pregunta	Promedio
¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?	3.0
¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?	4.6
¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarla en todas tus piezas de repertorio?	5.0
¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?	3.3
¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?	5.0
De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?	4.3
¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.	Ninguna propuesta

Cómo Estudiar, Cómo Ejecutar, Alberto Jonás. Estas lecturas con sugerencias para crear hábitos de estudio al estudiar y ejecutar despertaron en los alumnos un alto interés y deseos de aplicación en todas sus obras del repertorio, siguiendo los lineamientos planteados y resaltando que su implementación será fundamental para el desarrollo expresivo en los propios alumnos. Se presentaron respuestas distintas respecto a la dificultad de aplicación de estos conocimientos, prevaleciendo una dificultad media como promedio de las respuestas. Sucede exactamente igual en la pregunta sobre la necesidad de orientación de otra persona.

Figura 11

Resultados de las encuestas de evaluación de las actividades Cómo estudiar, cómo ejecutar, Alberto

Jonás

Cómo estudiar, cómo ejecutar, Alberto Jonás	
Pregunta	Promedio
¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?	2.6
¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?	4.6
¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarla en todas tus piezas de repertorio?	5.0
¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?	2.6
¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?	4.6
De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?	5.0
¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.	Ninguna propuesta

Entre Arte y Mecanismo, Luca Chiantore; El Sonido, H. Neuhaus; Flexibilidad. Estas lecturas fueron presentadas en la última sesión, abordando aspectos técnicos y de sonido. Los alumnos calificaron como imprescindible su empleo para el desarrollo expresivo, mostrando un alto interés por estos conocimientos, así como su futura aplicación para el estudio de todas sus piezas del repertorio. En cuanto a dificultad, uno de los estudiantes precisó el máximo puntaje, mientras los restantes indicaron una complejidad media. A esto se añade una puntuación alta en el requerimiento de asesoramiento hacia estos temas técnicos, algo que puede ser entendible debido a la etapa de formación académica en la que se encuentran los participantes.

Figura 12

Resultados de las encuestas de evaluación de las actividades Entre arte y mecanismo, Luca Chiantore; El sonido, H. Neuhaus; Flexibilidad.

Entre arte y mecanismo, Luca Chiantore; El sonido, H. Neuhaus; Flexibilidad	
Pregunta	Promedio
¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?	3.6
¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?	4.6
¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarla en todas tus piezas de repertorio?	5.0
¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?	4.6
¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?	4.6
De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?	5.0
¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.	Ninguna propuesta

Etapa 2

A partir de la experiencia y conocimientos adquiridos en la Etapa 1, los alumnos estaban mejor preparados para abordar estrategias prácticas para el desarrollo de la expresividad en sus piezas, por lo que se procedió a efectuar sesiones tanto grupales como individuales para un mejor seguimiento y asistencia en el desarrollo de cada participante durante esta etapa. Todas las sesiones de la Etapa 2 se realizaron en línea por medio de la plataforma Google Meet, con una duración de 90 minutos para las sesiones grupales y de 30 minutos para las individuales. Las piezas escogidas para trabajar la expresividad fueron obras del periodo clásico en forma sonata o rondó, según el repertorio que cada alumno tuvo durante el semestre, como puede observarse en la Tabla 4.

Tabla 4

Obras que cada alumno abordó para trabajar la expresividad.

Estudiante	Obra
Alumna A	Sonata en Mi menor D 566. Franz Schubert, I. <i>Moderato</i>
Alumno B	Sonata en Sol Op. 49 no. 2. Ludwig van Beethoven, I. <i>Allegro ma non troppo</i>
Alumna C	Sonata en La K 331. Wolfgang Amadeus Mozart, III. <i>Rondó allá turca</i>

Sesión 1. Introducción a la Música programática. Audición y Análisis de la Sinfonía Fantástica

de H. Berlioz. La primera sesión de la Etapa 2 se llevó a cabo dentro de la segunda semana de actividades del semestre en curso de la Facultad. Para introducir la Etapa 2, decidí seleccionar el tema de la música programática haciendo una actividad de audición comentada, planteada de forma similar a las sesiones de la Etapa 1. Esto, con el fin de no entrar de lleno a las actividades que involucren sus obras, debido a que dos alumnos estaban apenas iniciando a abordar sus piezas. De igual manera, lo aprendido en esta sesión estuvo estrechamente relacionado al tema de la siguiente sesión.

En primer lugar, se realizó una visualización del video de YouTube “La Sinfonía Fantástica de Berlioz y Lélío o el Retorno a la Vida”, del canal de Raquel Aller. Este video resume muy bien las principales características de esta obra con apuntes precisos y fáciles de comprender. El objetivo establecido fue que los alumnos comprendieran el concepto de música programática, su diferencia respecto a la música pura, así como reconocer cómo cambian las características de la idea fija dentro de la transformación temática de la Sinfonía Fantástica de Héctor Berlioz. Se realizó una presentación comentada, haciendo pausas para ir discutiendo sobre el video. Inicialmente, se prestó atención al programa que Berlioz adhirió a la obra y a la definición que Raquel Aller hace sobre la sinfonía programática. Ulteriormente, se centró el interés en la idea fija que Berlioz otorgó al tema de la amada, reconociendo el cambio emocional del tema de un momento a otro. Sin duda, esta metamorfosis del

tema fue lo que más resaltaron los participantes, comentando los estados de ánimo o imágenes que les representaba cada cambio de la idea fija.

De esta manera, se logró uno de los objetivos, ya que los alumnos pudieron reconocer que se pueden cambiar las características del significado expresivo de un fragmento musical sin cambiar su esencia. Esto es importante porque una articulación, un tempo, una dinámica o incluso notas o ritmos mal leídos pueden cambiar la emoción de una frase, yendo en sentido distinto a las intenciones reales del compositor, por lo que cada fragmento musical de una obra tiene una personalidad, una emoción, una característica propia que las interrelaciona entre sí, conformando un significado global.

Al finalizar la presentación del video, inmediatamente expuse la definición de música programática del Diccionario Oxford de la Música, haciendo énfasis en resaltar una idea extramusical de carácter narrativo, emocional o gráfico, debido a que se estructura conforme a un texto. En palabras de Liszt, “un programa es un prefacio narrado de música instrumental para guiar al oyente a la verdadera intención poética del compositor” (Latham, 2008, pág. 1024). Comenté al grupo que la música instrumental podemos clasificarla en dos grandes vertientes: la música programática, que es toda aquella música con intenciones explícitas del compositor por representar una narración extramusical por medio del programa; y por el lado contrario, la música pura, como toda aquella música que se manifiesta en sus propios términos sin ninguna significación fuera de lo estrictamente musical. Esta diferenciación tomó un tiempo para ser asimilada, no obstante, el aprendizaje se logró satisfactoriamente.

Sesión 2. Ejecución de Estudios Cortos de Czerny Modificados Para Desarrollar Expresividad.

Esta sesión fue diseñada para explorar las posibilidades del cambio emocional que puede sufrir un mismo fragmento musical, modificando algunos elementos musicales sin perder su esencia; asimismo, fue el primer acercamiento práctico en el instrumento, ligando la técnica pianística con la expresividad. Para esta actividad se escogió el estudio 1 del *Selected Pianoforte Studies* de la edición de Czerny-Germer. A partir del estudio original, realicé 4 ejemplos distintos modificando el estudio principal de tal manera que se perciba un significado expresivo distinto entre cada uno de ellos. Cada alumno tuvo la tarea de grabar todos los ejemplos más el estudio principal, además de describir en sus libretas el significado expresivo percibido en cada ejercicio tanto al escuchar como al tocarlo, haciendo un ejercicio similar a las listas de audición.

Durante la sesión, se presentaron las grabaciones de los 3 alumnos y se hicieron comentarios sobre las emociones que habían registrado en sus apuntes, así como la experiencia en la ejecución de los ejercicios.

Figura 13

Estudio original Czerny-Germer

The image shows the original musical score for the first study by Czerny-Germer. It is written for piano in 4/4 time. The score consists of two systems. The first system starts with a boxed letter 'A' and a tempo marking '♩ = 100'. The dynamic marking 'mf' is placed at the beginning. The right hand plays a continuous eighth-note pattern, while the left hand plays a simple harmonic accompaniment. The second system begins with a fermata over the first measure, followed by a triplet of eighth notes in the right hand. The piece concludes with a double bar line.

Para iniciar, se ejecutó el estudio original poniendo un tempo de negra a 100 como se muestra en la Figura 13. En general, los alumnos no tuvieron problemas para ejecutarlo, únicamente la alumna C tuvo dificultades para lograr el tempo deseado al igual que el ejercicio siguiente. En cuanto a lo percibido, los alumnos expusieron que se trata de un ejercicio de carácter alegre, estable y predecible al permanecer únicamente en I y V grado.

Para el primer ejercicio, el elemento que se modifica es la dinámica. En esta ocasión, cada ligadura de fraseo presenta un cambio súbito de matiz pasando de *f* a *pp* y viceversa como se expone en la Figura 14.

Figura 14

Primer ejercicio modificado con cambios de matiz súbitos

The musical score for Figure 14 is written for piano in 2/4 time. It begins at measure 5, indicated by a box containing the letter 'B'. A tempo marking of ♩ = 100 is provided. The right hand part consists of a continuous eighth-note pattern, while the left hand part consists of chords. The dynamics alternate between forte (*f*) and pianissimo (*pp*) at the start of each phrase. The first system covers measures 5 and 6, and the second system covers measures 7 and 8. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 8.

Los alumnos pudieron solventar este ejercicio, aunque la diferencia en matiz fue mejor empleada por el alumno B. Los comentarios sobre lo realizado en este ejercicio fueron variados, por ejemplo, la alumna C asoció ecos o resonancias a la diferencia notoria de matices; el alumno B relacionó este contraste dinámico con preguntas y respuestas, como si fueran dos personajes distintos

interactuando; la alumna A por su parte encontró un carácter sorpresivo, intentando llamar la atención en los matices en *f*.

El segundo ejercicio tuvo modificación de tempo, con la negra a 60 bpm y de articulación en la mano derecha, cambiando a *staccatos*, sin alterar las dinámicas del estudio original. Los alumnos comentaron haber percibido un crescendo más notorio al reducirse el tempo; el *staccato* fue asociado a un carácter brillante y juguetón como se observa en la Figura 15. Técnicamente no hubo problemas y los alumnos pudieron ejecutarlo sin inconvenientes.

Figura 15

Segundo ejercicio modificado con el tempo más lento y staccatos

The musical score for Figure 15 is written for piano in C major, 2/4 time, with a tempo marking of quarter note = 60. It consists of two systems of music. The first system starts at measure 9 and ends at measure 10. The second system starts at measure 11 and ends at measure 14. The right hand plays a staccato eighth-note pattern, while the left hand plays a simple bass line. Dynamics include *mf* and crescendos.

El tercer ejercicio tuvo cambios en el modo, tempo, duración y rango de dinámicas respecto al original. Se empleó la escala menor armónica con un tempo similar al anterior, modificando el margen de dinámicas de *p* a *f* respecto al original, mientras la duración de la primera nota de los compases 1,2 y 4 se ampliaron, eliminando así los silencios de los primeros dos compases. Los alumnos reconocieron de inmediato el cambio de emoción de este ejercicio percibiendo una atmósfera melancólica, romántica, incluso triste. Las blancas en lugar de los silencios ayudaron a direccionar de mejor manera el

movimiento de la melodía haciendo que se disfrute más la audición del ejercicio. Técnicamente, resultó ser el ejercicio más sencillo, lo que permitió ahondar más en las características expresivas.

Figura 16

Tercer ejercicio modificado usando el modo menor armónico, tempo más lento, rango de dinámicas y eliminando los silencios de los primeros dos compases

The musical score for Figure 16 is written in D minor (two flats) and 4/4 time. It begins at measure 13 with a tempo marking of $\text{♩} = 60$. The first system (measures 13-14) shows a melodic line in the right hand with dynamics *p* and *f*, and a bass line with chords. The second system (measures 15-16) shows a melodic line with dynamics *mf* and *f*, and a bass line with chords. The piece ends with a ritardando.

El último ejercicio fue el que mayor cantidad de modificaciones presentó. Como se observa en la Figura 17, en el ejercicio se utilizó la escala menor armónica, el tempo se redujo a 50 ppm, un rango dinámico de *p* a *f*, cambios súbitos de matiz, eliminación de silencios, articulación *legato* y *staccato* alternada y un *ritardando* en la parte final del ejercicio. Este fue el ejercicio preferido por los alumnos por la variedad de cambios, dando como resultado un carácter misterioso, enigmático, con rasgos irónicos o juguetones y un final inusual a las expectativas con un *ritardando* hacia *f*.

Figura 17

Cuarto ejercicio modificado con múltiples cambios en la escritura

Al finalizar, los alumnos escribieron sus propias conclusiones sobre esta actividad. La alumna A escribió que estos ejercicios ayudan a trabajar la expresividad por medio de los matices, articulación, cambios de tempo y permiten darse cuenta que estos recursos pueden cambiar el carácter de una pieza. La alumna C concluyó que la realización de esta actividad fue importante porque permitió identificar cómo cambia la atmósfera de una pieza al modificar su escritura. El alumno B por su parte mencionó que las variantes de cada ejercicio le permitieron desarrollar un mejor control técnico que le sirvió como preparación para abordar sus piezas.

Sesión 3. Análisis Estructural de la Obra a Interpretar. Esta fue la primera sesión que se trabajó de forma personal con cada alumno. Se pidió a todos los alumnos que presentaran un análisis estructural general de sus obras a trabajar durante el proyecto, como ya se ha presentado en la Tabla 4.

El análisis consistió en identificar los elementos de la forma sonata o rondó, según sea el caso y determinar todas las frases en la partitura. El objetivo de esta sesión fue revisar sus trabajos y asistirlos en las dudas que surgieran en la identificación de la estructura y frases, permitiendo a los alumnos

tomar experiencia en la realización de estos tipos de análisis y que vean lo útil que resulta emplearlo en sus piezas.

Satisfactoriamente todos los alumnos entregaron buenos trabajos, algo que se esperaba debido a lo aprendido en las sesiones de la Etapa 1. De cualquier forma, existieron dudas o imprecisiones en lo elaborado, pero con la revisión y asesoramiento se logró un óptimo trabajo, destacando la observación y análisis para la identificación de elementos estructurales de la música, como se observa en la siguiente Figura.

Figura 18

Ejemplo del análisis estructural revisado en la sesión 3. Alumna A.

SONATE
Komponiert im Juni 1817

D 566

Moderato

TEMA A (Em)

5.

9.

PUENTE

13.

TEMA B (G)

17. dolce

Sesión 4. Identificación de Significado Expresivo de la Obra a Interpretar. Para esta sesión, cada alumno entregó una descripción sobre el contenido expresivo que ellos percibieron en sus obras a través del trabajo realizado en sus sesiones de estudio personal y el análisis estructural revisado en la sesión anterior. Además, se les pidió que hicieran una investigación sobre la pieza y que seleccionaran algunas interpretaciones representativas de la obra, siendo esta actividad un primer acercamiento en la búsqueda de significado expresivo.

Esta sesión se realizó de forma individual con la misma intención de la sesión anterior, para poder asistir de mejor manera a los alumnos.

En primer lugar, la alumna A que abordó el primer movimiento de la Sonata D 566 de Franz Schubert, desarrolló una historia para explicar su pieza sugiriendo un evento particular a cada elemento de la estructura de la forma sonata. En el inicio con el tema A, detalla una escena en donde sentencian a pena de muerte al personaje principal en los primeros dos compases, enseguida se escuchan súplicas por su vida en los cuatro compases siguientes. El puente alude a una escena de distracción para que el personaje principal no sea ejecutado; esta distracción se mantendrá hasta el desarrollo. El tema B se presenta en tonalidad de Sol mayor, contrastando con el modo menor del inicio. En este tema, la alumna solamente lo describe como un ambiente alegre y dulce. La coda de la exposición es representada como una celebración debido al acompañamiento similar al vals y con una melodía descendente. El desarrollo se divide en tres partes: la primera es la continuación del tema B, por consiguiente, mantiene el mismo ambiente de alegría y dulzura hasta el compás 45. De aquí en adelante hasta el compás 55 es el momento climático de la pieza. La figuración rítmica y la armonía cambia y eso hace que comience a elevar la tensión. Para la alumna, estos compases ilustran que los encargados de sentenciar o asesinar al personaje principal no lograron ser totalmente distraídos y vuelven a acusar al personaje. La última parte comprende los últimos seis compases. Aquí hay un diálogo entre ambas

manos que asemeja una discusión sobre si deben o no liberar al personaje, culmina en suspenso y dramatismo al terminar con calderón. Para la reexposición, el tema A se presenta igual, de manera que no se logró liberar de la pena de muerte al protagonista. El puente se responde con una armonía diferente, con lo cual la alumna considera que la diferencia respecto a la exposición recae en que este pasaje realiza una modulación distinta y eso permite que el ambiente sea más tranquilo y seguro respecto al futuro del protagonista. Resalta como novedad el trino en el penúltimo compás antes del tema B, imaginando recrear a una persona nueva que llegue a interceder por el sentenciado y logra que lo perdonen. El tema B se presenta de la misma manera con carácter dulce y alegre, ahora en el homónimo mayor, y finaliza con la festividad de la coda. La alumna no tuvo muchas complicaciones para realizar este ejercicio. Prácticamente no fue necesario guiarla en su búsqueda expresiva y mi labor únicamente se centró en ayudarla a expresarse mejor en algunos detalles de su narración. Para ser un primer ejercicio, el resultado fue bueno, sin embargo, aún hay cosas que puede agregar a este trabajo en las próximas sesiones. Resalto su entusiasmo por el ejercicio y su disposición para realizarlo.

El alumno B escribió sobre su pieza, el *Rondó Alla Turca* de la Sonata K331 de Wolfgang Amadeus Mozart. El movimiento tiene como contexto el estilo turco que permeó en Europa por algunos siglos, caracterizado por la música de ejércitos turcos con instrumentos de viento y percusión. El alumno realizó una descripción por escenas, según cada segmento de la forma rondó. De manera general, el alumno B ideó un escenario de combate entre dos guerreros mientras se ameniza con música turca. Por ejemplo, la sección A es el tema de entrada de los guerreros, la siguiente sección B es el inicio del combate mostrando sus armas, mientras la parte C es la escena específica de la banda militar amenizando el combate, teniendo en la mano izquierda los redobles de la percusión y en la derecha el canto de los alientos. El alumno aun no definía las siguientes secciones del rondó, sin embargo, para la coda describió un momento de conclusión y algarabía por la victoria del guerrero protagonista.

La alumna C presentó su historia basada en el primer movimiento de la sonata de Ludwig van Beethoven op. 49 no. 2, en la que describió una historia en algún momento de la época victoriana, relatando una relación de pareja entre dos jóvenes. La alumna adaptó a cada componente de la forma sonata de este movimiento una secuencia de escenas. El tema A es descrito como la presentación de la joven protagonista graduándose del instituto. La joven tiene una personalidad inocente y está con la ilusión de conocer al hombre con quien pasará el resto de su vida. Durante el tema B, se presenta el joven personaje que conquistará a la protagonista. También se describe una escena de cortejo como los juegos de día de campo. A partir del compás 36, el juego sube de intensidad y los jóvenes se sienten más atraídos, esto es percibido por la alumna debido al juego de escalas. El desarrollo expone incertidumbre, sobre el quinto grado menor de manera inesperada; se llega a un ambiente inestable, como si gente externa estuviera en desacuerdo por la relación de los jóvenes. Afortunadamente, se resuelven rápidamente las diferencias para bien de la pareja. Por último, en la reexposición, los días se vuelven amenos para la pareja y son aceptados por la sociedad; todo se torna tranquilo, presagiando un futuro de felicidad. La alumna tuvo cierta facilidad para encontrar referencias que describan el significado expresivo de su pieza; sin embargo, tiene problemas para poderlas definir y sintetizar a escenarios más concretos. Esto puede perjudicar el estudio de su obra, porque no tendrá una imagen o significado preciso de lo que quiere transmitir y gastará tiempo y energía innecesarios. Para la próxima sesión le pedí que organizara mejor lo que había trabajado para poder exponer más claramente su propuesta.

Sesión 5. Presentación Individual de Cada Obra Sobre el Análisis Estructural y Significado

Expresivo. En esta sesión se buscó que los alumnos pudieran exponer de manera clara y argumentada sobre lo ya revisado en las sesiones individuales anteriores, además de promover la participación de todos los alumnos, para retroalimentar las exposiciones de cada participante.

Uno a uno los alumnos fueron exponiendo, siguiendo un orden de temas: iniciaron con datos históricos generales de la obra, después indicaron con ayuda de la partitura proyectada, la estructura y

regiones tonales de la pieza, y al final hablaron acerca del significado expresivo de la misma.

Posteriormente, se hizo la reproducción de un audio de una interpretación representativa escogida por el alumno, mientras se volvió a presentar la partitura analizada. Durante cada exposición, los demás compañeros fueron tomando notas, para que al final se comentara en qué aspectos expresivos concordaban con el ponente y así abrir un espacio de diálogo entre todos, para generar las conclusiones por cada alumno.

La participación de los estudiantes fue bastante buena tanto en la exposición como en los comentarios, mostrando interés en el significado expresivo de los compañeros, inclusive sugiriendo o agregando detalles a lo ya expuesto para complementar el significado expresivo. Al realizar esta actividad, se pusieron en práctica acciones que resultan muy necesarios en la asimilación y construcción de una interpretación expresiva como lo son: estructurar de la mejor manera posible la información analítica y expresiva de la obra; escuchar y valorar opiniones para fortalecer el aspecto expresivo de la pieza; identificar qué partes de la obra se necesitan trabajar aún más para encontrar significado expresivo; y reconocer en una primera instancia, cuáles son los mayores retos en la interpretación de la obra principalmente en aspectos técnicos, expresivos y de memoria.

Sesión 6. Recitación de un Texto Adaptado a la Obra a Interpretar. Introducción. Los alumnos ya contaban con una imagen o historia que querían representar en sus obras, ahora era momento de trabajar en sus ideas y aterrizarlas en el piano; para ello se realizaron actividades de recitación de textos adaptados a sus obras.

Dentro de la clase de seminario de la licenciatura en música, la academia de piano de la UNICACH tiene la tradición de que cada alumno debe preparar un poema para leer en voz alta previo a su ejecución al piano. Esto permite al estudiante adentrarse al contexto artístico de las obras que interpreta, porque la elección de los poemas tiene que estar relacionada al periodo estilístico de la pieza. Por otro lado, involucra al pianista a su labor interpretativa, vinculándola con la literatura en

búsqueda de referencias expresivas para su interpretación. A diferencia de lo acostumbrado en la academia de piano, en la actividad 6 de este taller, los alumnos debían recitar el poema escogido al momento de la ejecución de sus piezas. Esta diferencia hace que el texto tenga que ser adaptado de manera que pueda sincronizarse con el fraseo de la obra y permita describir, a través de la recitación por medio de una apropiada dicción, pausas, entonación, ritmo; el significado expresivo que los alumnos quieran representar.

Para esta sesión, se les pidió a los alumnos que con anticipación buscaran o escribieran algún texto relacionado al significado expresivo de sus piezas. La elección de textos era libre, sin restricción de género literario y sin necesidad de ser específicamente del periodo estilístico de sus piezas. Ya dentro de la sesión grupal, se les dio la indicación a los alumnos de realizar una grabación de audio con la pista que habían escogido para la presentación de la sesión anterior mientras recitaban su texto preparado para esta actividad, dicho de otro modo, la pista de audio de sus piezas sirviera de musicalización de su recitación. Para esta actividad, los alumnos tuvieron 20 minutos para realizar su grabación y posteriormente presentarla al grupo. El principal reto en esta primera grabación fue administrar el contenido del texto durante toda la pieza o por lo menos hasta el final de una sección completa. Por otro lado, la acción de recitar el texto con una carga expresiva similar a la pieza fue bien realizada para ser un primer ejercicio, sin embargo, aún hay una gran brecha y es necesaria la exploración de elementos como la intensidad del volumen del habla, la variedad de efectos de carácter en las pausas, o el lugar adecuado para respirar. Considero que una práctica de este ejercicio con una búsqueda más consciente de los elementos mencionados resultará muy benéfica para el objetivo de esta actividad.

En la presentación de las grabaciones todos compartieron sus experiencias; los alumnos reconocían por ellos mismos en qué áreas debían trabajar y daban sus opiniones respecto a las grabaciones de sus compañeros, abriendo un espacio de retroalimentación bastante productivo. Para la

siguiente sesión, se les pidió a los alumnos mejorar sus grabaciones de acuerdo con los comentarios que recibieron de sus compañeros durante la sesión.

Musicalizar o ambientar la lectura de un poema puede parecer bastante familiar; partiendo del texto del poema se nos sugiere ya una imagen o descripción muy específica, no hace falta buscar demasiadas armonías que puedan compaginar con el significado del poema, a menos que se requiera emplear una armonización compleja. También resulta natural acompañar el ritmo e intensidad de las frases del poema, permitiendo al orador generar una mejor carga expresiva en su recitación haciéndola más significativa. ¿Qué pasaría si se realiza el proceso inverso, intentando generar algo similar? A partir de una obra musical, adaptar un texto cuyo papel sea complementar a la interpretación, permitiendo asimilar los elementos de fraseo de la pieza como el movimiento del tempo, dinámicas, respiraciones, gestos o incluso la articulación deseada, logrando una conexión expresiva bilateral texto-obra musical. De la forma en que el orador puede beneficiarse de la música para intensificar el significado de su poema, se busca que el pianista pueda beneficiarse de un texto recitado para asimilar la obra y poder profundizar en su interpretación expresiva. Esta asimilación le permitirá al alumno ir construyendo desde el piano su propia interpretación, tomando decisiones en parámetros ya expuestos como ligeras variaciones del tempo, dinámicas, articulaciones, respiraciones, etcétera. Si bien esta actividad otorga bastante libertad al estudiante en cuanto a definir un texto que se adhiera al significado de la obra, habrá que cuidar que el texto no domine a la pieza y buscar que siempre prevalezca la gramática musical propia de la obra por sobre el texto. He ahí la razón de emplear el término “adaptar un texto a la obra”.

Sesión 7. Recitación de un Texto Adaptado a la Obra a Interpretar. Seguimiento Individual.

Esta sesión individual tuvo por objetivo observar y comparar las grabaciones de la última actividad después de la experiencia en la primera práctica, así como obtener las apreciaciones de cada alumno respecto a su realización.

El trabajo realizado por la alumna A en estas dos sesiones ha sido destacado; ella construyó el texto para esta actividad partiendo de dos poemas de Edgar Allan Poe. La alumna ha encontrado una buena conexión entre su texto y su pieza, la modulación de su voz envuelve la atmósfera de la música y su distribución del texto es congruente al movimiento de la pieza. Al haber obtenido buenos resultados con el audio, se prosiguió a utilizar grabaciones de ella misma interpretando la pieza. Se tomó un tiempo de la sesión para preparar esta nueva grabación y los resultados fueron importantes. Ella asegura que hubo un cambio al momento de realizar esta grabación; por obvias razones el audio anterior tenía concepciones interpretativas distintas a la de ella, como diferencias en el tempo, sonido, fraseo etcétera, sobre todo porque la pieza se encontraba en una etapa de maduración; sin embargo, la alumna sintió que no existía una conexión suficiente con su propia grabación. Se dio cuenta con este ejercicio que su rango dinámico estaba corto y que había que extender la diferencia entre sus *pianissimos* y sus *fortes*.

El alumno B escribió su propio texto para trabajar con su pieza, con la intención de generar una narración sobre la búsqueda de la paz entre dos pueblos, simulando una musicalización por las bandas de ejércitos turcos. En el caso de este alumno, su texto cobraba más importancia que la música en sí, eso fue debido a la intención que él quiso darle a esta actividad utilizando su pieza como mera musicalización del texto, puesto que él decidió partir desde lo investigado sobre el contexto de su obra en el que la pieza fungía como amenización de una batalla, en lugar de buscar un significado expresivo más acorde a la pieza. Su trabajo realizado en esta actividad fue bueno, aunque no se haya logrado una

unión expresiva importante por lo ya mencionado antes. A pesar de ello, el alumno logró puntos importantes buenos como la organización del texto, las modulaciones de la voz y sus matices.

La alumna C realizó su trabajo basándose en la obra *La Abadía de Northanger* de Jane Austin. En este caso, la alumna decidió apoyarse en un texto en prosa a diferencia de sus compañeros que eligieron poemas como base. Al ser una novela, fue complicado reducir el texto para esta actividad; la alumna debió ocupar un poco más de tiempo para organizar y adaptar bien el texto que utilizaría para trabajar con su pieza, esto hizo que tuviera que hacer varias pruebas, teniendo problemas con el fraseo y matices debido a la cantidad de palabras que tenía dentro de sus frases delimitadas. La estudiante comprendió cómo resolver las problemáticas de cara a la última sesión para presentar su trabajo ante el grupo. Los alumnos B y C trabajarían ya con sus propias grabaciones para la última sesión de esta actividad como lo hizo la alumna A en esta sesión.

Sesión 8. Recitación de un Texto Adaptado a la Obra a Interpretar. Presentación final. Esta fue la sesión final de esta actividad, la cual tuvo como objetivo presentar las grabaciones finales y generar las conclusiones individuales y grupales. Cada alumno comentó sus experiencias resaltando en qué manera les había sido útil esta actividad para interiorizar las características expresivas de sus obras. Por un lado, los tres alumnos comentaron que esta actividad les permitió darse cuenta de que la grabación de sus piezas no expresaba claramente las intenciones que ellos pretendían reflejar en su interpretación, ya que cuando pasaron a recitar su texto se dieron cuenta de que existía una falta de expresión en sus grabaciones. Esto es un indicio de que los alumnos no estaban muy conscientes de sus propias ejecuciones y grabaciones, por lo cual tienen que trabajar más en ese aspecto, abriendo más su audición a lo que están tocando en el momento.

De acuerdo con lo comentado por los participantes, esta actividad ayuda a autoanalizarse con mayor atención, buscando que exista la conexión entre obra y texto. Por otra parte, los alumnos comentaron que puede existir el inconveniente de que se pueda quedar muy impregnada la

interpretación del audio escogido al inicio de la actividad, ya que se usó como referencia para organizar y adaptar el texto mientras preparaban mejor su propia ejecución del repertorio. Sin embargo, les comenté que se tiene que evitar copiar íntegramente la interpretación que habían escogido al momento de pasar a usar sus propias grabaciones y que preponderen sus ideas a la hora de la actividad.

Sesión 9. Dirección Musical Básica de las Obras a Interpretar. Introducción. Para realizar la nueva actividad, se necesitó de una introducción a los elementos básicos de la dirección musical. Por lo anterior, esta sesión se llevó a cabo con el fin de explicar y practicar estos elementos, utilizando mi experiencia propia en la cátedra de Dirección Orquestal impartida dentro del plan de estudios de la Maestría en Música y tomando como referencia algunos videos de la lista de reproducción Leonard Slatkin's Conducting School 1.0, del canal de YouTube de Leonard Slatkin.

Lo pretendido para esta actividad no era formar a los estudiantes dentro de la dirección musical, sino asimilar los gestos principales de la dirección para aplicarlos al estudio interpretativo de las obras, adoptando una consciencia corporal del movimiento natural de la música, su carácter y matices. Los puntos principales abordados en esta sesión fueron, en primer lugar, describir formas adecuadas de marcar compases de cuatro, tres y dos tiempos; realizar sencillos ejercicios para la independencia de ambas manos; y visualizar ejemplos para la indicación de matices y entradas. Después de realizar estos ejercicios, los alumnos procedieron a dirigir los primeros compases de sus propias obras. Para imaginar que ellos mismos se encontraban ejecutando en el piano, se sugirió dirigir la música como si estuvieran frente a las teclas del piano, es decir, el registro grave hacia la izquierda y el agudo a la derecha. Las entradas se debían marcar dirigiéndose hacia el registro de las voces que se incorporaban.

El resultado de esta actividad fue bastante favorable; no hubo mucha complicación en los tres ejercicios preliminares al ejercicio de dirigir sus obras. Ya al momento de dirigir su propio repertorio, se observó naturalidad en sus movimientos; sin embargo, hacía falta un poco más de atención en los cambios de carácter.

Los alumnos comentaron sentirse interesados en esta actividad, inclusive la participación en esta primera práctica fue más abierta, a comparación de las primeras sesiones de las actividades anteriores, teniendo una recepción adecuada. Al finalizar, cada alumno recibió retroalimentación por parte de todos y llevaron de tarea implementar los comentarios y observaciones dadas y, sobre todo, interiorizar el movimiento de la música de sus obras.

Tener a la disposición las características del piano en cuanto al amplio registro y color permite al ejecutante tener una gran oportunidad de profundizar en detalles y construir interpretaciones por sí mismos. No es casualidad que Heinrich Neuhaus (1973) mencione en múltiples ocasiones que existen ciertas similitudes entre el quehacer del pianista y el director. Neuhaus resalta tomar el papel de “director” durante el estudio de las obras pianísticas principalmente por dos razones: dominar la estructura rítmica o la organización del tiempo y dividir la obra para facilitar el dominio de la composición. Literalmente, Neuhaus considera necesario colocar la partitura en el escritorio y dirigir la pieza de principio a fin, imaginando a un pianista tocando para el director (p. 33). El punto principal por el que Neuhaus recomienda dirigir las obras es para tener el mayor control del ritmo y el *tempo*, aspectos imprescindibles a trabajar y dominar lo más pronto posible para evitar cambiar el *tempo* sin ninguna razón musical coherente, y en su lugar asimilar conscientemente la organización del tiempo que la obra demanda en su naturaleza.

La elección de realizar esta actividad para mejorar la expresividad no está centrada únicamente en aspectos del tempo, sino también es útil para abordar lo más posible en detalles expresivos, de acuerdo con el bagaje musical de cada alumno, haciendo un trabajo similar y en menor medida a la de un director de orquesta. Enumerar los posibles beneficios de dirigir las obras frente al piano probablemente resulte extenso; entre lo más destacado de esta actividad, es ayudar a conceptualizar el sonido que se desea reproducir, para fortalecer la memoria y para favorecer el disfrute de la música.

Para objeto de este trabajo me enfoqué a que los alumnos pudieran identificar y marcar de la mejor manera los fraseos, articulación, dinámicas y carácter.

Sesión 10. Dirección Musical Básica de las Obras a Interpretar. Seguimiento. La presente sesión fue llevada a cabo de manera grupal para monitorear el trabajo de cada alumno, al mismo tiempo que los demás compañeros pudieran observar y sugerir comentarios en torno al trabajo de cada participante. En esta sesión se platicaron puntos relevantes para la realización de esta actividad. Por una parte, se enfatizó que esta actividad no se trató de un mero ejercicio de solfeo y marcación de compás de sus obras, sino más bien de ir construyendo la interpretación mentalmente, a partir del control del tiempo, adueñándose principalmente de sus fraseos, dinámicas y carácter.

Conforme cada alumno fue pasando a dirigir sus obras, se vio de manifiesto las intenciones a realizar en determinados pasajes y, en ocasiones, sentían que su dirección no era lo que ellos deseaban, fuera por carácter, deficiencia en la marcación, dinámicas o el tempo; luego se tomaron un momento para reflexionar mientras el grupo daba sus puntos de vista. Por último, se abrió un espacio para analizar los movimientos de directores de coro que los alumnos han tenido a lo largo de su formación, para comprender el fundamento y significado de cada expresión, y con ello, discutir la forma en que ellos mismos pudieran adaptarlos en sus ejercicios, siempre y cuando concordara con la intención interpretativa que deseaban expresar. Lo anterior fue para que los alumnos incorporaran herramientas para el ejercicio de dirección, partiendo de la propia experiencia de los participantes.

Esta sesión ayudó a consolidar la actividad de dirección con una muy buena respuesta por parte de los alumnos, corrigiendo detalles y definiendo gestos para ir fortaleciendo la imagen interpretativa. Cabe recordar que no se planteó como objetivo desarrollar una buena técnica de dirección, sino únicamente generar una interpretación mental de sus obras, representadas en una dirección musical coherente para ellos mismos.

Sesión 11. Dirección Musical Básica de las Obras a Interpretar. Presentación final. Esta última sesión únicamente fue para presentar videos y realizar comentarios finales de acuerdo con la actividad. Respecto a lo presentado, la estudiante A reflejó un control del tempo a favor del carácter de la pieza, respetando cada sección de la forma sonata. Buscó siempre encontrar los puntos importantes en los matices y fraseos, resaltó los diálogos entre voces, mostrando en general un muy buen trabajo. El aspecto que podría ser mejor en ella sería enfatizar e intensificar un poco más sus gestos; la obra que abordó pedía cierta intensidad y ella misma era consciente de ello; sin embargo, ella comentaba no sentirse totalmente suelta, por lo que la continuidad de esta actividad fuera del proyecto podría ser beneficiosa para ella, con el fin de lograr progresivamente una intención comunicativa más expresiva de sus gestos y poder trasladarla al piano.

Por su parte, el estudiante B tuvo algunas dificultades para diversificar sus gestos en la obra. Esto podría ser debido a las continuas repeticiones del *Rondó alla turca*. Su presentación estuvo más orientada a la marcación de matices y delimitación de frases; quizás hizo falta que pudiera explorar una mayor cantidad de gestos o indicaciones, para contar con mayores herramientas a futuro. Siendo muy estrictos, también hizo falta más naturalidad en sus movimientos, ya que al parecer en algunas ocasiones sus movimientos eran algo rígidos. Para este alumno, las dinámicas y frases están bien interiorizadas, esto pude corroborarlo al tener la oportunidad de verlo ejecutar esta pieza; además su falta de flexibilidad en la dirección corresponde también a su falta de flexibilidad al instrumento. Esta observación se la hice ver, invitándolo a que pusiera más atención en ello a la par de darle algunos consejos técnicos.

La estudiante C admitió que esta actividad le ayudó a corregir errores en el tempo, definir de mejor manera los fraseos y ser más natural en sus movimientos en el piano. Pude cerciorarme de ello a lo largo de las sesiones de esta actividad, resaltando su disposición y entusiasmo por ir mejorando cada detalle. Respecto a su última presentación, se observa un claro entendimiento de la melodía de sus

temas en cuanto a carácter, sin embargo, en algunos pasajes, sobre todo en tresillos, se muestra una deficiencia de conducción melódica, llegando a ser plana en cuanto a matices.

Al finalizar, los alumnos concordaron en que esta actividad había sido de provecho para ellos, no solo por haber aprendido nociones básicas de dirección, sino por comprender que la música va más allá de los dedos y el piano, y que existe un trabajo fuera del instrumento que es importante realizar para comprender la pieza desde “afuera” y así aterrizarla desde “adentro” en el piano.

El plan original del proyecto para las siguientes sesiones era replicar lo hecho en las actividades de análisis estructural, identificación de significado expresivo, recitación de texto adaptado y dirección de partitura hacia obras románticas de los alumnos. Desafortunadamente, por cuestiones ya expuestas anteriormente, las sesiones no lograron agendarse; sin embargo, los tres alumnos accedieron a realizar las dos primeras actividades de forma individual con algunos resultados que considero merecen un breve comentario⁵.

Respecto al análisis estructural, los estudiantes presentaron un trabajo bastante bueno, trayendo consigo algunas preguntas y propuestas de delimitación de frases, que sugieren una capacidad de análisis mucho mayor a la que ellos mismos habían realizado en la obra anterior. En la identificación de significado expresivo, los alumnos fueron más detallados y precisos en lo que ellos percibían de sus piezas. Comentando con ellos, concluimos que esto puede deberse a que se sienten más familiarizados con la música del periodo Romántico y que este tipo de música se presta a emociones más específicas.

Estas sesiones individuales fluyeron bastante bien, se hizo notar la experiencia de los alumnos para realizar estas actividades y los resultados fueron favorables. Esto nos lleva a deducir que estas actividades permiten incentivar la construcción de la interpretación a partir del análisis estructural y la identificación de significado expresivo, además de generarles interés en realizar interpretaciones cada vez más sustentadas en expresión.

⁵ Las sesiones fueron abiertas a quienes quisieran tomarlas.

Análisis de Resultados Etapa 2.

Para la evaluación de la etapa 2 se empleó el mismo procedimiento utilizado para la evaluación de la etapa 1. La clasificación de las actividades fue de la siguiente manera:

- Ejecución de estudios cortos de Czerny modificados para desarrollar expresividad
- Identificación de significado expresivo de la obra a interpretar
- Recitación de un texto adaptado a la obra a interpretar
- Dirección musical básica de las obras a interpretar

La actividad de la sesión 1 fue contemplada como una sesión de introducción a la música programática, cuyo principal objetivo para el desarrollo expresivo recayó hacia la sesión 2, cuando se ejecutaron los estudios de Czerny modificados para cambiar su expresión. Por tal motivo, no se efectuó una evaluación concreta, sino que sus resultados se ven reflejados en la evaluación de la actividad de la sesión 2.

Por otra parte, la evaluación de la actividad del análisis estructural de sus piezas de la sesión 3 individual, no se realizó debido a que ya se cuenta con una evaluación de la etapa 1 sobre la importancia de la forma y el análisis estructural.

Ejecución De Estudios Cortos De Czerny Modificados Para Desarrollar Expresividad. Los

resultados de la evaluación de la actividad Ejecución de estudios cortos de Czerny muestran que existe un alto interés para su realización, aunque los alumnos indicaron que la actividad denotó un grado de complejidad. Se refleja una disposición para llevar a cabo este tipo de ejercicios en su estudio después del proyecto, ya que también se pone de manifiesto en sus evaluaciones que esta actividad impulsará su desarrollo expresivo. Los alumnos se pronunciaron distintamente respecto a si necesitan asesoramiento para llevar a cabo este ejercicio, respondiendo con puntuaciones de 1, 3 y 5, lo que sugiere deficiencias técnicas para un alumno. Finalmente, opinan que esta actividad puede realizarse con cualquier tipo de repertorio.

Figura 19

Resultados de las encuestas de evaluación de la actividad Ejecución de estudios cortos de Czerny modificados para desarrollar expresividad

Ejecución de estudios cortos de Czerny modificados para desarrollar expresividad	
Pregunta	Promedio
¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?	3.6
¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?	4.6
¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarla en todas tus piezas de repertorio?	4.3
¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?	3.0
¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?	4.3
De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?	4.6
¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.	Ninguna propuesta

Identificación de Significado Expresivo de la Obra a Interpretar. Esta fue la actividad que reflejó los puntajes más altos en las encuestas. Por un lado, las preguntas respecto al interés por la actividad, la factibilidad a cualquier repertorio, la determinación por realizar la actividad después del proyecto y en cuanto a utilidades para el desarrollo expresivo, recibieron las puntuaciones máximas. Finalmente, la complejidad fue catalogada en un nivel considerable, aunque la respuesta promedio en torno a la necesidad de asesoramiento se mantuvo en un nivel medio. Estas evaluaciones demuestran que los alumnos la consideran una actividad provechosa y que, a pesar de la dificultad, no se requiere de un asesoramiento riguroso.

Figura 20

Resultados de las encuestas de evaluación de la actividad Identificación de significado expresivo de la obra a interpretar

Identificación de significado expresivo de la obra a interpretar	
Pregunta	Promedio
¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?	4.3
¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?	5.0
¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarla en todas tus piezas de repertorio?	5.0
¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?	3.6
¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?	5.0
De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?	5.0
¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.	Ninguna propuesta

Recitación de un Texto Adaptado a la Obra a Interpretar. En contraste con la actividad anterior, esta fue la encuesta con resultados menos favorables. Respecto al nivel de complejidad, las respuestas se situaron en el punto medio, sin embargo, a las preguntas de interés en la actividad, la viabilidad hacia cualquier repertorio y la frecuencia de realización fuera de *Aula Creativa* fueron las más bajas de todas las encuestas, inclusive esta última estuvo por debajo de los 3 puntos de promedio. Pese a no contar con puntuaciones tan positivas en las preguntas anteriores, los alumnos indicaron que consideran útil esta actividad para su desarrollo expresivo, otorgándole una calificación bastante aceptable. Por último, los participantes consideran no tan necesaria la participación de una persona para realizar esta actividad de forma óptima.

Figura 21

Resultados de las encuestas de evaluación de la actividad Recitación de un texto adaptado a la obra a interpretar

Recitación de un texto adaptado a la obra a interpretar	
Pregunta	Promedio
¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?	3.0
¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?	3.6
¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarla en todas tus piezas de repertorio?	3.6
¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?	3.6
¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?	2.3
De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?	4.3
¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.	Ninguna propuesta

Dirección Musical Básica de las obras a Interpretar. Esta actividad tuvo una excelente aceptación con un puntaje máximo en cuanto a afinidad. Los alumnos consideran que es muy beneficioso para el desarrollo expresivo, otorgándole calificaciones altas; de manera similar fue la puntuación respecto a la intención de los alumnos por realizar esta actividad posterior al proyecto. Las evaluaciones reflejan que esta actividad no es de gran dificultad, situándose en un nivel intermedio; por otro lado, los alumnos consideran necesaria la intervención de algún docente o compañero para obtener mejores resultados, posiblemente se deba a la poca experiencia en la dirección musical. Finalmente, los alumnos precisaron por unanimidad que esta actividad puede realizarse con cualquier tipo de repertorio.

Figura 22

Resultados de las encuestas de evaluación de la actividad Dirección musical básica de las obras a interpretar

Dirección musical básica de las obras a interpretar	
Pregunta	Promedio
¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?	3.3
¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?	5.0
¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarla en todas tus piezas de repertorio?	5.0
¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?	4.0
¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?	4.6
De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?	4.6
¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.	Ninguna propuesta

Evaluaciones Finales.

Hacia el final del proyecto se les pidió a los alumnos que contestaran una encuesta final con un cuestionario similar al planteado al iniciar *Aula Creativa*, y además, una evaluación final para examinar todo el trabajo realizado en el proyecto. Ambos formatos se observan en el Apéndice B.

Esta encuesta tuvo como finalidad observar la evolución de sus propias respuestas en torno a la expresividad y en sus habilidades musicales con respecto al inicio del proyecto. Está organizada en 3 secciones: la primera sobre datos personales y de estudio, la segunda contiene preguntas abiertas relacionadas a la expresividad y la tercera recaba la frecuencia de ciertas acciones relacionadas a aspectos teóricos, expresivos y de análisis.

La encuesta final no tuvo grandes diferencias respecto al inicial; sin embargo, las respuestas fueron más precisas en relación a la encuesta inicial. Por ejemplo, la principal pregunta en torno a la definición de expresividad, recibió en la encuesta final respuestas un poco más detalladas y equiparables a las presentadas en la Sesión 3: a la capacidad de poder transmitir convincentemente los sentimientos, emociones, imágenes o cualquier contenido que el compositor desea representar en la obra.

En otra pregunta se cuestionó en qué momento del estudio de las obras comienzan a ser conscientes de trabajar en la expresividad. Los alumnos contestaron que empiezan a trabajarla justo después de comenzar a leer sus obras y dominar la digitación. De ahí en adelante, se ocupan de ir construyendo su interpretación, no solo desde la parte técnica, sino desde la concepción de un significado expresivo para transmitir en el piano. En contraste, las respuestas de la encuesta inicial fueron desorganizadas y simples, demostrando cierta falta de conocimiento respecto al tema.

Posteriormente, en la pregunta relacionada a si ellos consideran ser expresivos en sus interpretaciones, las respuestas fueron positivas, resaltando su disposición por continuar desarrollando en la medida de lo posible su expresividad.

La tercera sección de la encuesta mostró una diferencia notoria en comparación con la realizada al inicio del proyecto. Las respuestas fueron significativamente más positivas en cuanto a aspectos teóricos, habilidades técnicas, expresivas y auditivas.

La evaluación final del proyecto *Aula Creativa* fue contestada por los alumnos y estuvo constituida por preguntas relacionadas al desenvolvimiento de cada sesión, la elección y ejecución de los temas, los conocimientos y habilidades adquiridos, así como la selección de los temas de mayor impacto en cada alumno y recomendaciones generales para mejorar el proyecto.

Las respuestas obtenidas fueron muy positivas en todos los aspectos. Sintetizando la información recabada por los alumnos participantes se obtienen las siguientes aseveraciones:

1. Los alumnos destacaron la organización y aplicación de los temas y actividades de *Aula Creativa*.
2. Los alumnos se sintieron satisfechos y aptos para la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en el proyecto.
3. Todos los alumnos concordaron en que ha habido un crecimiento en sus interpretaciones en cuanto a expresividad durante el último año en el que han formado parte del proyecto.
4. Las recomendaciones para el proyecto se centraron en llevar a cabo la totalidad de las sesiones de manera presencial y que forme parte del plan de estudios de la universidad, para que sea abierto a todos los alumnos.

Dos de las preguntas de la evaluación final consistieron en mencionar las actividades teóricas y prácticas que más hayan impactado en la formación de cada alumno dentro del proyecto.

La alumna A seleccionó la actividad teórica *La Importancia de la forma. Elementos estructurales*. Ella fundamentó su respuesta en que fue la primera vez que estudió ese tema, y que le ayudó mucho con el análisis de sus obras para “poder comprender con otra visión o una visión más amplia.” En cuanto a la actividad práctica, la alumna eligió *Recitación de un texto adaptado a la obra a interpretar*,

indicando que le ayudó a darle más vida a su interpretación: “como hablar es algo que hacemos más (en general), al momento de leer un texto que encajara con una obra musical, me di cuenta de varias cosas que me faltaban en mi interpretación musical, como matices, dinámicas, etcétera”. La alumna también indicó que la actividad *Dirección musical básica de las obras a interpretar* también fue de mucho provecho para su formación.

El alumno B mencionó que la actividad *Descifrando el mensaje del compositor* fue la actividad teórica más importante. Considera que le sirvió mucho para entender y asimilar mejor el lenguaje de los compositores y enriquecer su ejecución en el piano. Los comentarios del alumno son testimonio de una consciencia diferente en torno a su labor como intérprete: “También me ha ayudado a ser muy coherente en todo lo relacionado al análisis, a mi formación como pianista, incluso a mi formación como persona.” La actividad práctica escogida por el alumno fue *Listas de audición*. Argumentó su respuesta de forma similar a la actividad teórica, al mencionar que al realizar estas audiciones le ayudaron a comprender el lenguaje de muchos compositores desde los aspectos expresivos, técnicos y analíticos.

La actividad teórica más significativa de *Aula Creativa* para la alumna C fue *Cómo estudiar, cómo ejecutar*. Para ella, esta actividad fue determinante para mejorar su forma de estudio. En cuanto a la actividad práctica, la alumna mencionó que todas fueron relevantes para su formación, sin embargo, la que más disfrutó a pesar de aun tener mucho por trabajar, fue la actividad *Dirección musical básica de las obras a interpretar*.

Finalmente expondré las respuestas íntegras a la pregunta “Escribe tu experiencia en *Aula Creativa*.” Estas palabras definen los alcances obtenidos en el proyecto y respaldan el trabajo realizado en el proyecto:

Disfruté las clases; las listas de reproducción me ayudaron a ser más consciente de lo que escucho, gracias a lo que veíamos en cada sesión. Me gustó que pude hallar confianza con mis

compañeros y el maestro de la clase, eso ayudó a que poco a poco me abriera más y pudiera avanzar. Alumna A.

Considero que, para los pianistas, podría ser un taller que beneficiaría muchísimo, en el aspecto expresivo, técnico, incluso en el de análisis de obras, de compositores, de épocas. En lo personal, me ayudó mucho en la parte interpretativa, me ayudó a tener una mejor percepción de mis obras. Alumno B.

Pues ya me adelanté en respuesta anteriores. Me di cuenta de que no andaba tan perdida.

Muchas de las cosas que abarcamos ya hacía por intuición o diversión; de otras me había percatado, pero no conocía el trasfondo, ni cómo canalizarlo para obtener mejores resultados.

Lo cual me hace pensar que por más autodidacta que sea un individuo, una buena guía agiliza y mejora los resultados. Alumna C.

Tanto la encuesta final como la evaluación final del proyecto comprueban la existencia de un cambio sustancial en los alumnos en la forma de adoptar sus papeles como intérpretes, ya que cuentan con mayores conocimientos que facilitan tener una idea más clara de qué acciones deben realizar para el desarrollo de la expresividad en sus obras, y qué procedimientos pueden integrar a sus sesiones de estudio.

Conclusiones y Propuestas

La realización del proyecto *Aula Creativa* aportó información relevante dentro de las investigaciones empíricas para el desarrollo de estrategias de la expresividad, en este caso dentro del ámbito pianístico. Primeramente, se demostró que es necesario motivar a los alumnos desde inicios de su formación a ser conscientes y responsables de su educación musical y, sobre todo, de su desarrollo expresivo. Los alumnos adoptan de buena manera esta responsabilidad y se motivan a continuar

explorando en búsqueda de nuevos conocimientos y estrategias con la ambición de ser mejor músico cada día. Así también, es oportuno comentar que mi intervención dentro del proyecto como guía y/o facilitador en la exploración de significados expresivos con los alumnos a través de cuestionamientos, similar al modelo de enseñanza dialógica propuesto por H. Meissner, fue fundamental para la obtención de los resultados del presente proyecto. Habiendo mencionado lo anterior, se exponen las conclusiones de cada actividad realizada en el proyecto *Aula Creativa* en los siguientes párrafos.

Las lecturas de Boris Berman generaron gran interés en los alumnos para desarrollar sus habilidades expresivas en sus interpretaciones pianísticas. Aprendieron, entre otras cosas, a identificar la importancia y responsabilidad del intérprete entre el compositor y el público, a reconocer que no existen interpretaciones verdaderas, correctas o únicas y definitivas, y fundamentalmente, a trabajar en la búsqueda de pistas para encontrar la expresión adecuada en la obra y así alcanzar el objetivo de todo pianista profesional: lograr emocionar y conmover a su público. Esta actividad abrió el camino a los alumnos hacia los objetivos del proyecto.

Los aspectos teóricos abordados en el proyecto fueron de mucha importancia en la toma de decisiones de significado expresivo de las obras. Esto se vio de manifiesto, por ejemplo, en la forma o estructura de las obras, permitiendo organizar el contenido expresivo de forma general y particular. Con esto, los alumnos terminaron de comprender que aplicar los conocimientos teóricos en la construcción de la interpretación pianística es imprescindible. Hay que resaltar que, de no haber enseñado los temas teóricos en la etapa 1, muy difícilmente se habría trabajado en la etapa 2, ya que los alumnos no contaban con el conocimiento necesario, o éste era muy limitado. Además, se puede demostrar que es necesario que alguien pueda asistir a los alumnos para aplicar de forma significativa los aspectos teóricos de sus obras en el piano. Esta guía puede ser bien dirigida por sus propios maestros de instrumento.

En su formación, cada alumno va construyendo su propio banco de recursos técnicos, expresivos, de análisis, entre otros, desarrollando buenos hábitos de estudio. Sin embargo, estos recursos pueden caer peligrosamente fácil en el olvido. Haber presentado y enumerado los buenos hábitos de estudio del "cómo estudiar" y "cómo ejecutar" de Alberto Jonás, permitió a los alumnos ser conscientes sobre qué hábitos se han descuidado o se desconocían, y así, corregir y/o implementar los consejos descritos por Alberto Jonás. Esta lista de buenos hábitos debe ser extendida y analizada continuamente por el alumno por el resto de su carrera artística, con base a su experiencia obtenida en clases con sus maestros, seminarios, festivales, clases magistrales y todo aquello que enriquezca su desarrollo pianístico.

Hablar sobre técnica y sonido partiendo de textos de Luca Chiantore y H. Neuhaus permitió tomar conciencia de que ambos términos no pueden trabajarse por separado, que no se puede hablar de técnica sin tomar en cuenta el sonido y viceversa. El principal objetivo de esta lectura pudo concretarse, sin embargo, se pudo haber enriquecido el tema con algunos ejemplos prácticos que permitieran una más rápida comprensión de éste.

Las *Listas de audición* fueron actividades muy importantes para la percepción de emociones en la música, un aspecto primordial para los objetivos del presente proyecto. Haber desarrollado esta actividad durante toda la etapa 1 permitió, en primer lugar, consolidar en los alumnos la descripción de significado expresivo de las interpretaciones, y por otro lado, comprender paulatinamente cómo interactúan todos los elementos musicales y la forma de integrarlos para generar expresión musical.

La realización de la actividad *Ejecución de estudios cortos de Czerny modificados para desarrollar expresividad* fue una buena muestra para experimentar diferentes efectos expresivos sobre un mismo fragmento musical. Los alumnos se percataron de lo imprescindible que es atender la escritura musical para poder lograr la expresión musical adecuada al mismo tiempo en que desarrollan sus capacidades técnicas.

Gracias al trabajo realizado en la etapa 1, que abordó el ejercicio de la percepción de emociones por medio de la audición y la identificación de estructuras de las obras, la actividad *Identificación de significado expresivo* obtuvo buenos resultados. Mi labor como guía, interviniendo por medio de cuestionamientos, ayudó a impulsar a los alumnos a definir con más claridad sus ideas y, en consecuencia, fortalecer la sensibilidad de la expresión musical en ellos. Al final del proyecto, los alumnos eran más conscientes de cada elemento expresivo de sus obras y también eran capaces de generar comentarios constructivos de sus compañeros respecto a la calidad expresiva de sus interpretaciones.

La actividad *Recitación de un texto adaptado a la obra a interpretar* no contó con los resultados deseados, principalmente por la complejidad de ajustar los textos seleccionados a la música de las obras de los alumnos; a ello se añade que se requiere de un tiempo considerable para poder diseñar y llevar a cabo correctamente esta actividad. No obstante, los alumnos se mostraron participativos y se observaron algunas mejoras en la sensibilidad expresiva, fruto de la práctica de la recitación. Probablemente se tengan mejores resultados con alumnos de semestres avanzados o pianistas con más afinidad a la declamación y a la literatura, ya que permitirá reducir tiempos para diseñar la actividad en cuanto a la selección y adaptación de textos, y así tener más tiempo designado a la práctica de esta actividad. Además, esta actividad puso en evidencia que los alumnos no son totalmente conscientes de sus propias ejecuciones; deben grabarse con más frecuencia y analizarse para que en el momento de interpretar tengan mayor conciencia auditiva, y por consecuencia, mayor control de sus interpretaciones.

La dirección de las obras es una tarea muy cercana a la interpretación musical. Dirigir una pieza implica tener un mapa mental de toda la obra en cuanto al tempo, al sonido deseado en articulación y dinámicas y a conocer la estructura y el significado expresivo particular de cada frase de la obra. Los alumnos comprendieron naturalmente este escenario y su compromiso con la actividad fue evidente. En

la dirección de cada uno de ellos se puso de manifiesto el nivel de asimilación de sus piezas y la conciencia corporal del movimiento natural de sus obras en cuanto a carácter. De igual manera, se exhibían las partes que había que trabajar más, puesto que tenían cierta desconexión como consecuencia de una falta de comprensión de la obra. Sin duda, fue una actividad que dejó un muy buen aprendizaje y es ampliamente recomendable para desarrollar la expresividad interpretativa en cualquier músico.

Uno de los objetivos de este documento es fomentar la proliferación de investigaciones sobre la expresividad musical dentro de la Facultad de Música de la UNICACH. Estoy convencido de que este tipo de investigaciones son un aporte para la pedagogía musical, y contribuyen directamente al crecimiento artístico de los alumnos y esto mismo puede verse reflejado en cualquier institución de formación musical profesional. Por lo cual, en base a los resultados obtenidos en *Aula Creativa*, se hacen las siguientes propuestas:

Generar investigaciones empíricas utilizando diversas estrategias para el desarrollo expresivo de alumnos de semestres iniciales de cualquier institución educativa a nivel profesional. Estas actividades pueden ser aplicadas a un instrumento solo, familia de instrumentos, ensambles de música de cámara o a instrumentos en general.

Realizar investigaciones documentales sobre estrategias implementadas para desarrollar la expresividad en las diferentes académicas de la Facultad de Música de la UNICACH. La recopilación de esta información ayudará a reconocer cómo se trabaja la expresividad en las distintas academias instrumentales y, al mismo tiempo, aplicar o implementar estrategias utilizadas en otras academias de instrumento.

Referencias

- Aguer, H. (2018). El valor educativo de la música en la República Platónica. *Anales de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas*, (45), 139-150.
- Aller, Raquel. (23 de noviembre 2019). *La Sinfonía Fantástica de Berlioz y Lélío o el Retorno a la Vida* [Archivo de Video]. YouTube. <https://youtu.be/dqrXx5pBnMk>
- Bas, J. (1947). *Tratado de la forma musical*. Ricordi Americana.
- Benetti Jr, A. (2013). *Expressividade e performance pianística* [Tesis de Doctorado, Universidad de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/12360>
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de Retórica y Poética* (7 ed.). Editorial Porrúa.
- Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Editorial de Música Boileau.
- Bonastre, C. (2015). *Expresividad y emoción en la interpretación musical* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/669686>
- Bonastre, C., & Muñoz, E. (2013). La expresividad en la música. *Quodlibet: Revista de Especialización Musical*, (52), 40-52. [https://doi.org/ISSN-e 2660-4582](https://doi.org/ISSN-e%202660-4582)
- Brenner, B., and Strand, K. (2013). A case study of teaching musical expression to young performers. *J. Res. Music Educ.* (61), 80–96. doi: 10.1177/0022429412474826
- Broomhead, P. (2006). A study of instructional strategies for teaching expressive performance in the choral rehearsal. *Bull. Coun. Res. Music Educ.* (167), 7–20. doi: 10.2307/40319286
- Calle, D. (2019). *Jean-Philippe Rameau. Introducción a la traducción al español de su "Tratado de armonía, reducido a sus principios naturales"*.

- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, (47), 1-10.
- Chester, E. (2008). An Examination of the Relationship Between Teaching Method and Middle School Instrumentalists' Performance of Three Expressive Skills. [Disertación Doctoral, University of Maryland]
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial.
- Cirillo, A. (2015). *Johann Joachim Quantz y su aportación a la cultura musical del siglo XVIII*. [Tesis de Doctado, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/47863>
- Clarke, E. F. (2005). Creativity in performance. *Musicae Scientiae*, 157-182.
<https://doi.org/10.1.1.1009.4557>
- Clarke, E. F. (2006). Comprender la psicología de la interpretación. En J. Rink, *La interpretación musical* (pp. 81-94). Alianza Editorial.
- Copland, A. (2019). *Cómo escuchar la música* (16a ed.). Fondo de cultura económica.
- Dalairé, M. (2020). Investigating the Link Between Dalcroze Eurhythmics and Musical Expressivity in Novice Piano Students. [Disertación Doctoral, University of Ottawa]
- Descartes, R. (1997). *Las pasiones del alma*. (J. A. Martínez, & P. Andrade Boué, Trans.) Editorial Tecnos.
- Ebie, B. D. (2004). The effects of verbal, vocally modeled, kinesthetic, and audiovisual treatment conditions on male and female middle-school vocal music students' abilities to expressively sing melodies. *Psychology of Music* (32), 405–417. doi: 10.1177/0305735604046098
- Fernández de Velazco, F. (2013). La expresión en la interpretación musical como performance compleja multimodal. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
<https://repositorio.unam.mx/contenidos/9038>

- Frega, A. L., & Vaughan, M. M. (2001). *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Músicaclásicaargentina.com.
<http://www.analuciafrega.com.ar/Multimedia/Creatividadmusical/Creatividad%20musical.pdf>
- Fubini, E. (1999). *El Romanticismo: entre música y filosofía*. Universidad de Valencia.
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial.
- García de Mendoza, A. (2014). *Enciclopedia Musical*. Palibrio.
- García Martínez, R. (29 de octubre de 2019). *La Flexibilidad*. Recuperado el 1 de octubre de 2020, de Rendimiento Musical: <https://rendimientomusical.es/la-flexibilidad/>
- González, J. P. (1990, julio-diciembre). Expresión y expresividad en música: un problema semántico y filosófico. *Revista Musical Chilena*, (174), 5-26.
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13436>
- Griffiths, M. H. (2017). *Fostering the Development of Expressive Performance Skills: A Gestural Approach Within the Reflective, One-to-One Piano Studio*. [Tesis de Doctorado, Griffith University]
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 399–442. <https://doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: Los ideales de la cultura griega* (Vol. 3). Fondo de cultura económica.
- Jonás, A. (1922). *Master School of Modern Piano Playing and Virtuosity* (Vol. 3). Carl Fisher, inc.
- Juslin, P. N. (2003). Five facets of musical expression: A psychologist's perspective on music performance. *Psychologist of Music*.

- Juslin, P. N. y Timmers, R. (2010). Expression and communication of emotion in music performance . En P. N. Juslin, & J. A. Sloboda, *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (457-490). Oxford University Press.
- Kivy, P. (1980). *The Corded Shell: Reflections on Musical Expression*. Princeton University Press.
- Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. Fondo de Cultura Económica .
- Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: A report from music conservatories. *Music Education Research* 6, 45-56.
- Lisboa, T. (2000). Action and Thought in Cello Playing: An Investigation of Children's Practice and Performance. [Disertación Doctoral, The University of Sheffield]
- López Cano, R. (2011). *Música y retórica en el barroco*. Amalgama Edicions.
- López Cano, Rúben; San Cristóbal Opazo, Úrsula. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Fondo para la Cultura y las Artes de México e la Escola Superior de Música de Catalunya.
- López Quintás, A. (2005). *Estética musical. El poder formativo de la música*. Rivera Editores.
- Maitland, J. A. (1904). *Grove's Dictionary of Music and Musicians*. Norwood Press.
- McPhee, E. A. (2011). Finding the muse: teaching musical expression to adolescents in the one-to-one studio environment. *International Journey of Music Education* (29), 333–346. doi: 10.1177/0255761411421084
- Meissner H (2021) Theoretical Framework for Facilitating Young Musicians' Learning of Expressive Performance. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2020.584171

- Meissner, H. (2017). Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expressive music performance: an exploratory study. *International Journey of Music Education* (35), 118–135. doi: 10.1177/0255761416643850
- Meissner, H. y Timmers, R. (2019). Teaching young musicians expressive performance: an experimental study. *Music Educ. Res.* (21), 20–39. doi: 10.1080/14613808.2018.1465031
- Meissner, H. y Timmers, R. (2020). Young musicians' learning of expressive performance: the importance of dialogic teaching and modeling. *Frontiers of Psychology* 5 (11) doi: 10.3389/feduc.2020.00011
- Meissner, H., Timmers, R., and Pitts, S. (2020). "Just notes": young musicians' perspectives on learning expressive performance. *Research Studies of Music Education* (11), 652–680. doi: 10.1177/1321103X19899171
- Neuhaus, H. (1973). *The art of piano playing*. Preager Publishers.
- Quantz, J. J. (2015). *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* (R. Murillo, Trans.) Universidad de Murcia Berlin. (Trabajo original publicado en 1752)
- Rameau, J.-P. (1722). *Traite de l'harmonie réduite a son principe naturel* (*Tratado de la armonía reducida a su principio natural*).
- Rivera de Rosales, J. (2006, noviembre). La valoración estética de la música. De la Ilustración a la revolución romántica (Wackenroder y Tieck). *Aisthesis*, (40), 92-118.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163221399006>
- Robinson, J. (2007, August). Expression and expressiveness in art. *Postgraduate Journal of Aesthetics*, (4), 19-21.
- Rosen, C. (1998). *Formas de Sonata*. SpanPress.
- Rosen, C. (1999). *El estilo clásico. Haydn, Mozart, Beethoven*. Alianza Editorial.

Sans, J. F. (s. f.). *La retórica musical y la doctrina de los afectos*. Universidad Central de Venezuela.

Schonberg, H. (1991). *Los grandes pianistas*. Javier Vergara Editor.

Seashore, C. E. (1938). *Psychology of music*. McGraw-Hill.

Slatkin, L. (s. f.). *Leonard Slatkin's Conducting School 1.0* [Playlists de YouTube]. YouTube.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL2_S0hFw3zDI47TtV7iYbu-XhiuSrkgaw

Stravinsky, I. (1977). *Poética musical*. (E. Grau, Trans.) Taurus. (Trabajo original publicado en 1942)

Tizón Díaz, M. (2018). Música y emociones: un recorrido histórico a través de las fuentes. *Revista de Psicología*, 17(2), 67-81. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe022>

Ulrich, M. (1992). *Atlas de Música II. Parte histórica: del Barroco hasta hoy*. Alianza Editorial.

Vandewalker, D. (2014). Relative Effectiveness of Three Diverse Instructional Conditions on Seventh-Grade Wind Band Students' Expressive Musical Performance. [Disertación doctoral, Boston University]

Walls, P. (2006). La interpretación a través de la historia. En J. Rink, *La interpretación musical* (35-54). Alianza Editorial.

Zuik, D., & Vázquez, C. (2010). *La interpretación pianística. De la tradición a la transgresión*. Universidad Nacional de Rosario. <http://hdl.handle.net/2133/1682>

Apéndices

Planes de Clase Etapa 1

Figura A1

Sesión 1	Etapa 1
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Crear conciencia en los alumnos sobre la importancia y responsabilidad que tienen como intérpretes. ● Percibir el significado expresivo de cualquier interpretación.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Descifrando el mensaje del compositor. Boris Berman (2010, pág. 151). 1. Identificar la posición del intérprete y su función dentro del trío compositor, intérprete, público. 2. Impedir que la personalidad del intérprete sobrepase u obstaculice las ideas del compositor. 3. Delimitar el espacio para la creatividad del pianista intérprete. 4. Reconocer que los términos “verdadero” o “correcto” son subjetivos en las artes. 5. La necesidad de identificarse emocionalmente con el compositor. 6. Convertirse en un detective musical en búsqueda de pistas para encontrar significado expresivo. 7. Considerar la partitura como la punta de un iceberg, en donde el pianista debe descubrir y reconstruir lo invisible. 8. La importancia del análisis musical en el proceso creativo. <ul style="list-style-type: none"> ● Lista de Audición 1.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Se realizará la lectura comentada de Boris Berman haciendo un análisis grupal en cada párrafo. ● Se inicia dando lectura al primer párrafo y al finalizar se realiza la pregunta ¿Qué es lo que más te gusta de tu labor como intérprete? ● En el segundo párrafo se presenta el subtema 1. Se realiza la pregunta ¿Se habían planteado que tienen una gran responsabilidad como intérpretes? ● ¿Sienten que revelan la esencia emocional de sus obras? ● ¿Qué has buscado en la partitura para identificar las emociones de una obra? ● Comentar la Lista de audición 2. Propiciar el diálogo y cuestionamientos para encausar los conceptos de los alumnos en descripciones más precisas sobre el significado expresivo percibido en las piezas.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar la responsabilidad y creatividad del intérprete. ● Descubrir en la partitura los elementos que generen el significado expresivo. ● Buscar identificarse emocionalmente con la obra y compositor. ● Desarrollar la habilidad de describir las emociones, estados de ánimo, imágenes, etc., percibidas en cualquier interpretación musical.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Google Meet. ● Libreta de apuntes. ● Documento PDF. ● Lista de reproducción de Spotify.

Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones. ● Exposición oral.
-------------------	---

Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Editorial de Música Boileau.

Figura A2

Sesión 2	Etapa 1
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Adoptar la responsabilidad del músico profesional expuesto por Boris Berman. ● Realizar audiciones más analíticas a partir del equilibrio en los 3 planos de escucha musical propuesto por Aaron Copland. ● Determinar la definición sobre expresión musical. ● Percibir el significado expresivo de cualquier interpretación.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● La técnica del alma. Boris Berman. <ol style="list-style-type: none"> 1. Músico amateur vs músico profesional 2. Experiencias emocionales de jóvenes intérpretes. ● Cómo escuchamos. Aaron Copland. <ol style="list-style-type: none"> 1. Los 3 planos del proceso auditivo. ● Definiciones sobre expresión musical. <ol style="list-style-type: none"> 1. Diccionario Enciclopédico de la Música. ● Un músico emociona a los demás sólo si él mismo está conmovido. Carl Philip Emanuel Bach. ● Lista de audición 2.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar la lectura del capítulo la técnica del alma de Boris Berman (2010, págs. 180-182). ● Reflexionar sobre la diferencia entre músico amateur y profesional. ● Discutir las sugerencias que aporta Berman para impulsar la experiencia emocional de jóvenes intérpretes. ● Presentar los 3 planos del proceso auditivo. Aaron Copland (Copland, 2019, págs. 27-35). <ol style="list-style-type: none"> 1. Plano sensual. Únicamente dedicado al disfrute de la música. No requiere un gran esfuerzo por producirse de manera inconsciente y sensorial. 2. Plano expresivo. El más discutido, puesto que habrá tantas interpretaciones del significado de una obra como oyentes participen de su escucha. Siempre hay un significado más allá de las notas, que es el verdadero significado de la pieza. 3. Plano puramente musical. Es la capacidad de percibir la música a través de la identificación de los elementos más esenciales que la conforman: ritmo, melodía, armonía y timbre, organizados mediante texturas en una estructura musical que articulan formas (binarias, ternarias, fugadas, sonata, libres). ● Pedir a los alumnos que escriban sus propias definiciones sobre expresión musical.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentar la definición del Diccionario Enciclopédico de la Música y comentar las definiciones de los alumnos. Expresión: Término que puede denotar ya sea las cualidades expresivas de una interpretación o aquellas inherentes a una pieza musical. En la interpretación, la expresión se crea a través de una compleja interacción de una variedad de sutiles recursos técnicos y prácticas usadas por el ejecutante, tales como variedad dinámica, elección de tiempo, rubato, fraseo, articulación, variaciones en el uso del vibrato, cambios de timbre instrumental o vocal, movimientos del cuerpo o una abundante cantidad de recursos. A través de estos medios, una interpretación puede estar revestida de emoción y, por lo tanto, “tocar expresivamente”, puede ser sinónimo de “tocar con emoción”. (Latham, 2008, pág. 561) ● Presentar texto de C. P. E. Bach que sintetiza lo aprendido en las dos sesiones. Un músico emociona a los demás sólo si él mismo está conmovido: es imprescindible que sienta todos los estados de ánimo que quiere suscitar en los oyentes, ya que de este modo les hará comprender sus sentimientos y los hará partícipes de sus emociones. (citado en Chiantore, 2001, pág. 84) ● Comentar la Lista de audición 2. Propiciar el diálogo y cuestionamientos para encausar los conceptos de los alumnos en descripciones más precisas sobre el significado expresivo percibido en las piezas.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar la diferencia entre músico amateur y profesional. ● Comprender los 3 planos del proceso auditivo de Aaron Copland. ● Formular definiciones propias sobre expresión musical. ● Desarrollar la habilidad de describir las emociones, estados de ánimo, imágenes, etc., percibidas en cualquier interpretación musical.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Google Meet. ● Libreta de apuntes. ● Documento PDF. ● Playlist de Spotify.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones. ● Exposición oral.

Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Editorial de Música Boileau.
 Copland, A. (2019). *Cómo escuchar la música* (16a ed.). Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
 Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Figura A3

Sesión 3	Etapas 1
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Focalizar la atención necesaria en la identificación de la estructura de las piezas. ● Percibir el significado expresivo de cualquier interpretación.

<p>Contenido</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La importancia de la Forma. L. van Beethoven. ● Elementos estructurales de la música. Julio Bas. <ol style="list-style-type: none"> 1. Motivo/inciso. 2. Semifrase. 3. Frase. 4. Episodio. ● Minueto en Sol BWV Anh 114 de J. S. Bach. ● Lista de audición 3.
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentar y discutir en torno al texto de L. van Beethoven haciendo referencia a la importancia de la forma: <p>Se sabe que los más grandes pianistas fueron los mas grandes compositores, pero ¿cómo tocaban? No como los pianistas de hoy, que solo recorren el teclado de arriba abajo con trozos de pasajes largamente practicados ¿y eso qué significa? Cuando tocaban los verdaderos virtuosos del piano, producían algo integrado, algo completo. Se podía considerar una obra escrita con buena continuidad. Eso es una verdadera ejecución pianística. El resto no es nada (Schonberg, 1991, pág. 79).</p> ● Exponer y definir los elementos estructurales tomados del Tratado de la forma musical de Julio Bas (1947, págs. 51-77). <ol style="list-style-type: none"> 1. Motivo/inciso: Es el elemento primario de la composición musical. Es considerada como la célula generadora de un tema. Solamente tiene una caída al tiempo fuerte y la duración no va más allá de “dos compases con una sola barra”. 2. Semifrases: Encadenación de dos o más motivos, los motivos pueden ser considerados como propuesta y respuesta(s). El motivo inicial es la propuesta, y los motivos que le suceden son considerados como respuesta. Las respuestas pueden ser afirmativas si son semejantes a la propuesta, o negativas si son contrastantes al motivo inicial. 3. Frases: Es la unión de dos o más semifrases, otorgándole una unidad musical más definida. Usualmente, al final de una frase se emplea una cadencia o semicadencia. Al igual que los motivos, las semifrases pueden clasificarse en propuestas y respuestas, donde las respuestas pueden ser afirmativas o negativas. 4. Periodo: Siguiendo la misma correlación de las estructuras anteriores, un periodo está conformado por dos o más frases. De igual forma, las frases estarán clasificadas según sus similitudes en afirmativas o negativas. ● Identificar los elementos estructurales de la partitura del Minueto en Sol BWV Anh 114 de J. S. Bach. ● Comentar la Lista de audición 3. Propiciar el diálogo y cuestionamientos para encauzar los conceptos de los alumnos en descripciones más precisas sobre el significado expresivo percibido en las piezas.
<p>Resultados de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer la importancia de descubrir la estructura formal de una pieza. ● Identificar motivos, semifrases, frases y episodios.

Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">● Desarrollar la habilidad de describir las emociones, estados de ánimo, imágenes, etcétera, percibidas en cualquier interpretación musical; a partir de la interacción de los elementos musicales.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">● Exposición oral en línea vía Google Meet.● Libreta de apuntes.● Documento PDF.● Lista de reproducción de Spotify.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none">● Conclusiones.● Exposición oral.

Bas, J. (1947). *Tratado de la forma musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Schonberg, H. (1991). *Los grandes pianistas*. Javier Vergara Editor.

Figura A4

Sesión 4	Etapa 1															
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar en la partitura los elementos de la forma sonata y rondó. ● Percibir el significado expresivo de cualquier interpretación. 															
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Elementos y estructura de la forma sonata y del rondó. ● Sonata K 310 en La menor de W. A. Mozart. ● Lista de audición 4. 															
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentar la siguiente imagen y explicar cada elemento de la forma sonata: <table border="1" data-bbox="534 617 1305 1157" style="margin: 10px auto; text-align: center;"> <thead> <tr> <th data-bbox="534 617 821 659">EXPOSICIÓN</th> <th data-bbox="821 617 1042 659">DESARROLLO</th> <th data-bbox="1042 617 1305 659">REEXPOSICIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="534 659 821 789">A</td> <td data-bbox="821 659 1042 789">B</td> <td data-bbox="1042 659 1305 789">A</td> </tr> <tr> <td data-bbox="534 789 821 863">1. Tema A en Tónica M/m</td> <td data-bbox="821 789 1042 1157" rowspan="4"> INESTABILIDAD ARMÓNICA SE EMPLEAN LOS TEMAS A Y B, INCLUSO EL PUENTE </td> <td data-bbox="1042 789 1305 863">1. Tema A en Tónica M/m</td> </tr> <tr> <td data-bbox="534 863 821 930">2. Puente modulante</td> <td data-bbox="1042 863 1305 930">2. Puente sin modular</td> </tr> <tr> <td data-bbox="534 930 821 1031">3. Tema B en Dominante si la tonalidad principal es Mayor, en Relativo Mayor si la tonalidad principal es Menor</td> <td data-bbox="1042 930 1305 1031">3. Tema B en Tónica</td> </tr> <tr> <td data-bbox="534 1031 821 1157">4. Codetta</td> <td data-bbox="1042 1031 1305 1157"> 4. Codetta 5. CODA </td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="519 1171 865 1199" style="margin-left: 20px;">* Tema A y B son contrastantes en carácter</p> ● Responder el siguiente cuestionario mientras se presenta audio y partitura con los elementos de la forma sonata ya identificados del primer movimiento de la Sonata K 310 en La menor de W. A. Mozart. <ol style="list-style-type: none"> 1. Describe el carácter del tema A. 2. ¿Sentiste que hubo una modulación o cambio de tonalidad en el puente? 3. Describe el carácter del tema B. 4. ¿Consideras conclusiva la <i>codetta</i> para la exposición? 5. ¿Qué temas se usan en el desarrollo? 6. ¿Puedes reconocer los cambios armónicos en el desarrollo? 7. ¿Cómo describirías el enlace del final del desarrollo con el regreso a la reexposición? 8. ¿Qué cambió en el puente entre los temas A y B? 9. ¿Qué cambios notas en el tema B de la reexposición? 10. ¿Consideras totalmente conclusiva la <i>coda</i> para cerrar todo el movimiento, por qué? ● Exponer las características de la forma rondó (Quintanilla, 2010): 	EXPOSICIÓN	DESARROLLO	REEXPOSICIÓN	A	B	A	1. Tema A en Tónica M/m	INESTABILIDAD ARMÓNICA SE EMPLEAN LOS TEMAS A Y B, INCLUSO EL PUENTE	1. Tema A en Tónica M/m	2. Puente modulante	2. Puente sin modular	3. Tema B en Dominante si la tonalidad principal es Mayor, en Relativo Mayor si la tonalidad principal es Menor	3. Tema B en Tónica	4. Codetta	4. Codetta 5. CODA
EXPOSICIÓN	DESARROLLO	REEXPOSICIÓN														
A	B	A														
1. Tema A en Tónica M/m	INESTABILIDAD ARMÓNICA SE EMPLEAN LOS TEMAS A Y B, INCLUSO EL PUENTE	1. Tema A en Tónica M/m														
2. Puente modulante		2. Puente sin modular														
3. Tema B en Dominante si la tonalidad principal es Mayor, en Relativo Mayor si la tonalidad principal es Menor		3. Tema B en Tónica														
4. Codetta		4. Codetta 5. CODA														

	<p>Rondó es una composición de carácter ligero, de movimiento más bien rápido, de origen francés. El Rondó es una serie de estrofas o coplas (B, C, D...) que se alternan con un estribillo o “coro” (A).</p> <p>La parte principal del Rondó es naturalmente el estribillo, que se reexpone varias veces completo o solo en partes.</p> <p>Las estrofas son diferentes entre sí, relativamente independientes del estribillo. Al final se añade una coda si así lo desea el compositor.</p> <p>Algunas estructuras de la forma rondó:</p> <p>A - B - A</p> <p>A - B - A - C - A</p> <p>A - B - A - C - A - B - A</p> <p>A - B - A - C - A - D - A</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comentar la Lista de audición 4. Propiciar el diálogo y cuestionamientos para encausar los conceptos de los alumnos en descripciones más precisas sobre el significado expresivo percibido en las piezas.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer las características de los elementos de la forma sonata y rondó. ● Desarrollar la habilidad de describir las emociones, estados de ánimo, imágenes, etc., percibidas en cualquier interpretación musical; a partir de la interacción de los elementos musicales.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Google Meet. ● Libreta de apuntes. ● Partitura. ● Audio. ● Documento PDF. ● Listas de reproducción de Spotify.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones. ● Exposición oral.

Quintanilla, M. (2010). *Estilos y formas 1*. Retrieved from Aula 2012-2013:
<https://mariaquintanilla.files.wordpress.com/2012/11/mq-apuntes-sobre-la-suite.pdf>

Figura A5

Sesión 5	Etapa 1
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer los conocimientos adquiridos en la sesión anterior sobre la forma sonata. ● Percibir el significado expresivo de cualquier interpretación.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Sonata K 332 en Fa de W. A. Mozart. ● Cómo estudiar, Cómo ejecutar. Alberto Jonás. ● Lista de audición 5.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar un breve repaso de los elementos de la forma sonata. ● Identificar los elementos de la forma sonata del primer movimiento de la Sonata K 332 en Fa de W. A. Mozart mientras se presenta un audio y partitura de la obra. ● Realizar la lectura de las 17 recomendaciones que Alberto Jonás sugiere en su apartado Cómo estudiar (1922, pág. 259). <p>Al mismo tiempo, los alumnos evaluarán individualmente la frecuencia de su aplicación con el siguiente parámetro:</p> <p>0 No se lleva a cabo. 1 Se aplica solo en algunas ocasiones o piezas. 2 Se realiza siempre.</p> <p>“El estudio es sencillamente el medio de adquirir buenas (y) o malas costumbres.”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La base del estudio es <u>la repetición</u>, es decir, repetir el pasaje hasta que se pueda ejecutar con precisión. 2. No hay que precipitarse al piano por la mañana, empezar a estudiar y encontrarse después con que hay varias pequeñas cosas que debieron hacerse antes. Hay que distribuir el tiempo de suerte que <u>nada interfiera</u> con el estudio del piano. 3. Así como se debe tener una buena <u>imagen mental de la pieza (mapa general)</u>, antes de aprender de memoria, es también de importancia tener buena idea de ella, bajo el punto de vista de la <u>técnica misma (la manera en abordar las dificultades técnicas)</u>. 4. Al estudiar no es absolutamente necesario empezar por el principio de la pieza. La pieza <u>debe ser dividida en secciones</u> según las dificultades que contenga, estudiando cada sección separadamente. 5. Al empezar el estudio de una pieza <u>no se tomen muchas páginas seguidas</u>; un compás o dos, cuatro u ocho la vez es suficiente. 6. Sí ocurren faltas, no volver a empezar desde el principio de la página en la esperanza de que la segunda tentativa el pasaje resultará bien. <u>Repetir cuidadosamente</u> el compás o medio compás seis veces seguidas sin una falta. Entonces se tocará de nuevo, seis veces, pero empezando un poco más atrás, y

	<p>repetir el procedimiento empezando siempre más atrás (cangrejo), hasta que se puedan tocar cuatro u ocho compases consecutivos con absoluta limpieza.</p> <p>7. Estudiar a manos separadas y luego juntas, pero <u>cuidando más de una mano y luego más de la otra</u>. Finalmente tocar ambas manos con cuidado de las dos manos.</p> <p>8. Ir subiendo gradualmente de velocidad, empezando <u>considerablemente lento</u>.</p> <p>9. Pasajes simples se pueden practicar generalmente de las maneras siguientes: <i>Legato forte</i>, acentuando la primera de cada dos notas; acentuando la segunda de cada dos notas; poniendo un puntillo en la primera de cada dos notas; invirtiendo el ritmo de las notas con puntillo; <i>legato piano</i>; <i>staccato</i> de la muñeca, <i>staccato</i> de los dedos; en grupos de cuatro, ocho o mayor número de notas.</p> <p>10. En un pasaje largo y difícil que requiera resistencia, el pianista debe esforzarse en <u>tocar tres veces seguidas</u>, pues según el principio de Hans von Bülow, hay que ser capaz de tocar en casa tres veces más de lo que se toque en público (resistencia).</p> <p>11. En cuanto a los saltos, deben estudiarse aumentando <u>dos y tres veces la distancia</u> de dichos saltos, al estudiarlos así, resultará después de algún tiempo, que el salto primitivo parecerá pequeño y de ejecución fácil.</p> <p>12. Al principio, se estudiará <u>sin usar los pedales</u>, pero, se empleará tan pronto se haya terminado la parte técnica de la pieza.</p> <p>13. Atacar un pasaje difícil con <u>determinación y gran energía</u>, no de un modo perezoso y confortable.</p> <p>14. <u>No se siga estudiando</u> un pasaje cuando la actividad mental y la viveza de la mirada empieza a entorpecer.</p> <p>15. Trabajar la pieza no solamente por la técnica (mecánica, dedos), sino también por los pasajes <i>cantables</i>, la articulación, el fraseo, la dinámica, la agógica, el ritmo, la acentuación, los pedales y el estilo (expresividad).</p> <p>16. Estudiar <u>suavemente (p)</u> pasajes que se han de tocar <i>forte</i>. Al tocar estos pasajes fuerte, sobre todo en tiempo vivaz, la brusquedad y la violencia de los movimientos son a veces inevitables. Estudiando suavemente, el pianista puede eliminar esta brusquedad y violencia y <u>adquirir seguridad técnica</u> y movimientos reposados y fáciles.</p> <p>17. El estudio del piano no consiste simplemente en ejercitar los dedos. Concentrar las facultades mentales, seguir el propósito y meditar (enfocarse), son tan necesarios como la destreza manual. Por esta razón se <u>evitará todo lo que pueda distraer</u> en el cuarto de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none">● Se realizará la suma total de puntos por cada alumno buscando un resultado mínimo entre los 15 y 19 puntos que indica la práctica de hábitos de estudio aceptables.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentar y comentar en grupo lo más relevante del apartado Cómo ejecutar del mismo autor (Jonás, 1922, pág. 274). <p>Ejecutar una pieza significa tocarla desde el principio hasta el fin, sin detenerse. La habilidad de hacerlo sin faltas de técnica y con confianza y facilidad es, evidentemente, el objetivo del pianista.</p> <p>Si después de haber trabajado una pieza el tiempo necesario y con esmero, cree que es capaz de ejecutarla, debe <u>aguardar por lo menos diez minutos</u> entre el último estudio de la pieza y su ejecución. Si ocurren faltas de técnica, <u>no pararse</u>, sino continuar con la pieza, pero <u>recordar en donde y porqué ocurrieron</u>.</p> <p>Terminada la pieza, hay que reflexionar sobre los pasajes que no resultaron bien, pero no se deben volver a tocar. Si se repiten nunca se librarán el pianista de la rutina de estudio; nunca aprenderá a tocar con corrección absoluta la primera vez. Pasado diez minutos después sin tocar la pieza, <u>se volverá a ejecutar</u> poniendo cuidado al llegar a los pasajes consabidos, para evitar que las faltas se repitan.</p> <p>Si las mismas fallas se vuelven a cometer a cada ejecución, <u>la pieza requiere más estudio y no está aún bien dominada</u> para una prueba final de ejecución. Si al volver a ejecutar se presentan nuevas faltas, se corregirán con el mismo procedimiento. No repitiendo inmediatamente los pasajes defectuosos, sino fijándose en ellos al volver a ejecutar la pieza, lo cual no debe hacerse antes de haber transcurrido diez minutos. Así el pianista aprenderá a corregir sus faltas de una ejecución a la otra, sin volver a estudiar. Conseguirá de este modo seguridad absoluta cada vez que ejecuta la pieza y la certidumbre de que puede hacerlo le dará la confianza y aplomo deseados. Solo entonces podrá aguardar con calma y fe, en lo que se refiere a la seguridad técnica, al momento en que se presente en público.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comentar la Lista de audición 5. Propiciar el diálogo y cuestionamientos para encausar los conceptos de los alumnos en descripciones más precisas sobre el significado expresivo percibido en las piezas.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar los elementos de la forma sonata en una obra. ● Descubrir en la partitura los elementos que generen el significado expresivo. ● Buscar identificarse emocionalmente con la obra y compositor. ● Desarrollar la habilidad de describir las emociones, estados de ánimo, imágenes, etc., percibidas en cualquier interpretación musical.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Google Meet. ● Libreta de apuntes. ● Documento PDF. ● Listas de reproducción de Spotify.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones. ● Exposición oral.

Jonás, A. (1922). *Master School of Modern Piano Playing and Virtuosity* (Vol. 3). New York: Carl Fisher, inc.

Figura A6

Sesión 6	Etapa 1
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar habilidades técnicas en beneficio del sonido que se desea producir. ● Construir internamente el sonido del significado expresivo de la música. ● Detectar cuando no exista una correcta flexibilidad técnica en la práctica pianística. ● Percibir el significado expresivo de cualquier interpretación.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Entre arte y mecanismo. ● Luca Chiantore (2001). ● El sonido. H. Neuhaus (1973). ● Flexibilidad. ● Lista de audición 6.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedir a los alumnos que escriban sus propias definiciones sobre el concepto de técnica. ● Presentar el subtema entre Arte y mecanismo del libro <i>La Historia de la Técnica Pianística</i> de Luca Chiantore (2001, pág. 19 y 20). ● Comparar las definiciones de los alumnos con las presentadas por Chiantore según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia. ● Continuar con la presentación haciendo hincapié en el siguiente texto: En el caso de la música, la íntima unidad entre <u>intención y realización</u> es decisiva, y lo es aún más para los intérpretes que para los compositores. En el momento de la ejecución, todo lo que hayamos aprendido, pensado o imaginado acerca de la obra pasa por el filtro de la «<u>materialidad</u>» de nuestra acción y de nuestra capacidad de entrar en sintonía con el instrumento. Y sin un dominio técnico a la altura de nuestra fantasía, las mejores intenciones nunca llegarán a concretarse. ● Exponer y comentar en grupo la división entre los conceptos mecánica y técnica: <ul style="list-style-type: none"> La «mecánica» atañe a los aspectos fisiológicos de la ejecución y a la asimilación de los distintos movimientos, mientras que la «técnica» relaciona estos mismos movimientos con las diversas exigencias estéticas y estilísticas. ● Presentar un resumen del capítulo El sonido del libro <i>The Art of Piano Playing</i> de Heinrich Neuhaus (1973, pág. 54). Dentro de los puntos más relevantes se encuentran los siguientes: <ol style="list-style-type: none"> 1. El deber principal de cualquier intérprete es trabajar en la producción del sonido en su instrumento. Podría pensar que nada podría ser más obvio. Sin embargo, con frecuencia predomina la preocupación del alumno por la técnica en el sentido estricto de la palabra (es decir, velocidad, bravura), relegando a la producción de sonido, el elemento más importante, a un segundo plano.

2. El trabajo sobre la producción del sonido es el trabajo más difícil de todos, ya que está estrechamente relacionado con el oído y a las cualidades espirituales del alumno. Cuanto menos refinado sea su oído, más apagado será su sonido. Trabajando en el instrumento, perseverando sin descanso en un intento por mejorar la calidad del sonido, influimos en el oído y lo desarrollamos.

3. El dominio de la producción del sonido es la primera y más importante tarea de todos los problemas de la técnica pianística que debe abordar el pianista, pues el sonido es la sustancia de la música; al ennoblecerla y perfeccionarla, elevamos la música misma a una altura mayor. Porque al hablar de la producción del sonido es imposible no hablar de la forma en que se produce, es decir, de la técnica; hablando de técnica es imposible no mencionar el sonido.

4. Neuhaus emplea un 75% de tiempo en la producción de sonido con sus alumnos utilizando el siguiente plan de trabajo:

- La imagen, es decir, el significado, el contenido, la expresión, lo que es todo.
- Sonido en el tiempo, la encarnación, la materialización de la imagen.
- La técnica en su conjunto, como la suma total de todos los medios esenciales para resolver el problema artístico de tocar el piano como tal, es decir, el dominio de la musculatura movimientos del ejecutante y del mecanismo del instrumento.

5. “¿(Se considera un buen) pianista porque tiene una buena técnica?” No, claro que no; tiene una buena técnica porque es un pianista, porque encuentra el significado en los sonidos, el contenido poético de la música, su estructura y armonía. Por ello, un pianista que toca para un público necesita, ante todo, significado. Y para revelar ese significado, necesita técnica y más técnica. Esto es tan antiguo como el arte en sí, pero los jóvenes con frecuencia lo ignoran y cometen el error de intentar dominar el arte desde el otro extremo.

6. Conocer las cualidades y desventajas del piano son vitales para poder explotar sus recursos. El piano al no tener la calidad expresiva de la voz humana, violín, cello, etc., es necesario que la imaginación del intérprete deba estar poblada por las imágenes musicales más expresivas y específicas.

- Exponer el concepto de flexibilidad y comentar sus implicaciones. Se caracteriza por la predisposición de pasar de una posición a otra, para adaptarse, amoldarse, acomodarse. La flexibilidad contribuye a la realización coordinada y armónica entre las acciones musicales implicadas en la producción de sonido y el cuerpo (García Martínez, 2019).
- Comentar la Lista de audición 6. Propiciar el diálogo y cuestionamientos para encausar los conceptos de los alumnos en descripciones más precisas sobre el significado expresivo percibido en las piezas.

Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Definir el concepto de técnica. ● Diferenciar la técnica de la mecánica. ● Intensificar la atención en la producción del sonido deseado. ● Conocer las cualidades y desventajas del piano como instrumento. ● Determinar el concepto de flexibilidad y distinguirla de la rigidez. ● Desarrollar la habilidad de describir las emociones, estados de ánimo, imágenes, etc., percibidas en cualquier interpretación musical.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Google Meet. ● Libreta de apuntes. ● Documento PDF. ● Listas de reproducción de Spotify.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones. ● Exposición oral.

Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Editorial.

García Martínez, R. (2019, Octubre 29). *La Flexibilidad*. Retrieved Octubre 1, 2020, from Rendimiento Musical: <https://rendimientomusical.es/la-flexibilidad/>

Neuhaus, H. (1973). *The art of piano playing*. New York: Preager Publishers.

Planes de Clase Etapa 2

Figura A7

Sesión 1 Grupal	Etapa 2
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer que un fragmento musical puede tomar diferentes significados expresivos si se modifican los elementos musicales. ● Determinar la diferencia entre la música programática y la música absoluta. Tenido
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Video de YouTube. La Sinfonía Fantástica de Berlioz y Lélío o el Retorno a la Vida. Raquel Aller. https://youtu.be/dqrXx5pBnMk ● Definición de Música Programática del Diccionario Oxford de la Música.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentar el video de YouTube y hacer pausas para ir comentando sobre el video. ● Antes de iniciar, decir a los alumnos que deben poner atención en la historia que representa la Sinfonía Fantástica de Berlioz. ● Reproducir el video entre los minutos 2:15 – 5:45. ● Preguntar si existe alguna duda respecto a la historia. ● ¿Qué es una sinfonía programática? ● Identificar la idea fija que Berlioz otorgó al tema que representa a la amada en la próxima reproducción poniendo atención a los siguientes instantes: 8:40, 10:22, 12:42, 18:05. ● Reproducir el video entre los minutos 5:45 – 20:45. ● Comentar sobre la metamorfosis de la idea fija. ¿Qué imágenes cambian? ● Poner atención en la siguiente reproducción en los minutos 23:58 y 25:50. ● Reproducir el video entre los minutos 20:45 – 28:35. <p>Terminar la reproducción e invitar a los alumnos a escuchar la obra completa individualmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realizar comentarios finales sobre el vídeo. ● Presentar la definición de música programática y en qué se diferencia de la música absoluta. <p>Música que expresa una idea extramusical de carácter narrativo, emocional o gráfico. Estrictamente hablando, la música programática debería estructurarse conforme a un plan textual y el término “programático”, de acuerdo con la definición de Liszt, sería “todo prefacio narrado de una pieza de música instrumental, con el que el compositor busca orientar al oyente y evitar que malinterprete el sentido poético, dirigiendo su atención hacia el concepto poético total o parcial de una obra” (Latham, 2008, pág. 1023).</p>
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer el concepto de música programática. ● Identificar la transformación temática de la idea fija en la Sinfonía Fantástica de Héctor Berlioz.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Google Meet. ● Libreta de apuntes.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Video de YouTube.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones. ● Exposición oral

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

Figura A8

Sesión 2 Grupal	Etapas 2
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Impulsar a los alumnos a ejecutar cualquier fragmento musical con expresión analizando sus características.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudio 1 del <i>Selected Pianoforte Studies</i> de Czerny-Germer. ● 4 ejercicios modificados a partir del estudio anterior.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Se realizó un documento con la transcripción del Estudio 1 del <i>Selected Pianoforte Studies</i> de Czerny-Germer más la adición de los 4 ejercicios modificados. Cada alumno entregó un total de 5 grabaciones ejecutando cada uno de los 5 ejercicios dentro del documento. ● Presentar una a una las grabaciones de los alumnos en el orden de los ejercicios del documento. Al finalizar cada ejercicio, abrir un espacio para comentar respecto a las emociones percibidas, diferencias con el estudio original en cuanto a carácter y escritura y las dificultades técnicas con las que se enfrentaron los alumnos. ● Comentar la importancia de ejecutar cualquier estudio de técnica con una intención clara que pueda fácilmente comunicar el carácter deseado. Convirtiendo los estudios de técnica en un banco de pruebas para explorar la expresividad. ● Realizar las conclusiones finales por parte de los alumnos.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Relacionar la técnica pianística básica con la expresividad.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Google Meet. ● Libreta de apuntes. ● Documento PDF
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones. ● Exposición oral

Figura A9

A $\text{♩} = 100$

mf

3

B $\text{♩} = 100$

f *pp* *f*

7

C $\text{♩} = 60$

mf

11

Musical notation for measures 11-12. Treble clef with a series of eighth notes. Bass clef with chords. Key signature: two flats. Measure 12 ends with a double bar line and repeat sign.

13 **D** $\text{♩} = 60$

Musical notation for measures 13-14. Treble clef with a series of eighth notes. Bass clef with chords. Key signature: two flats. Dynamics: *p*, *f*, *p*, *f*. Measure 14 ends with a double bar line and repeat sign.

15

Musical notation for measures 15-16. Treble clef with a series of eighth notes. Bass clef with chords. Key signature: two flats. Dynamics: *mf*, *f*, *mf*, *f*. Measure 16 ends with a double bar line and repeat sign.

17 **E** $\text{♩} = 50$

Musical notation for measures 17-18. Treble clef with a series of eighth notes. Bass clef with chords. Key signature: two flats. Dynamics: *p*, *f*, *p*, *f*. Measure 18 ends with a double bar line and repeat sign.

19

Musical notation for measures 19-20. Treble clef with a series of eighth notes. Bass clef with chords. Key signature: two flats. Dynamics: *p*, *f*, *p*, *f*. Measure 20 has a *rit.* marking and ends with a double bar line and repeat sign.

Figura A10

Sesión 3 Individual	Etapa 2
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar la capacidad de análisis en los alumnos.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisar el análisis estructural que cada alumno realizó de sus obras: <ol style="list-style-type: none"> 1. Sonata en Em, D 566 Franz Schubert, I mov. 2. Sonata en G, Op. 49 no. 2 Ludwig van Beethoven, I mov. 3. Sonata en A, K331 Wolfgang Amadeus Mozart, III mov.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada alumno entrega un análisis estructural de sus obras con identificación de frases y secciones. ● Asistir a los alumnos en dudas que surjan respecto a sus análisis.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar un análisis de la estructura de sus propias obras.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Google Meet. ● Libreta de apuntes. ● Partituras
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral

Figura A11

Sesión 4 Individual	Etapa 2
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar las emociones principales de las piezas de cada alumno. ● Analizar el contenido emocional para emplearlo en la práctica interpretativa.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisar y guiar a los alumnos en la búsqueda de significado expresivo en sus obras. <ol style="list-style-type: none"> 1. Sonata en Em, D 566 Franz Schubert, I mov. 2. Sonata en G, Op. 49 no. 2 Ludwig van Beethoven, I mov. 3. Sonata en A, K 331 Wolfgang Amadeus Mozart, III mov.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada alumno entrega un reporte escrito de acuerdo a las emociones, estados de ánimo, imágenes, etc., que ellos encuentren como significado expresivo de sus propias piezas, las cuales deberán argumentar con elementos musicales. ● Audición con partitura de la obra para cotejar con el reporte. ● Asistir con preguntas guiadas a cada alumno para tratar de complementar el reporte en caso de ser necesario.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Descifrar y exponer por primera vez el significado expresivo de sus piezas, después del análisis estructural de la pieza realizado la clase anterior.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Meet ● Libreta de apuntes

	<ul style="list-style-type: none"> ● Partituras ● Audios
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones, resúmenes. ● Exposición oral

Figura A12

Sesión 5 Grupal	Etapas2
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Argumentar sobre el contenido expresivo de sus propias obras y de sus compañeros. ● Sugerir formas de encontrar significado expresivo en obras de sus compañeros. ● Planificar la manera de abordar las dificultades de sus obras, partiendo de la imagen de la obra y su contenido expresivo.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer el análisis histórico, estructural y expresivo de las obras de sus compañeros ● Visualizar partituras y escuchar obras de los compañeros ● Exponer el resultado de la búsqueda de contenido expresivo frente a sus compañeros ● Escuchar y proveer retroalimentación constructiva respecto de las exposiciones de los compañeros.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada alumno expondrá aspectos principales de sus obras previamente revisadas en la sesión individual anterior. El orden de la exposición de cada punto será el siguiente: <ol style="list-style-type: none"> 1. Datos históricos generales de la obra. 2. Estructura y regiones tonales. 3. Significado expresivo. ● Después de la exposición se presentará la partitura con los elementos estructurales señalados y se reproducirá un audio escogido específicamente por el alumno. ● Los alumnos oyentes deberán tomar nota de la exposición y contestarán las siguientes preguntas de acuerdo con la presentación del audio y partitura. <ul style="list-style-type: none"> ¿En qué aspectos expresivos concuerdas con tu compañero y en cuáles no, por qué? ¿Te pareció que el audio escogido realizaba de manera coherente todas las indicaciones de la partitura? ● Al responder estas preguntas se abre un espacio de diálogo entre todos para generar conclusiones por cada participante. ● Para finalizar, cada alumno deberá responder esta pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué problemáticas en aspectos técnicos, expresivos y memorización encuentras en tu pieza después de haber concluido las últimas dos sesiones?
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Estructurar de mejor manera la información analítica y expresiva de sus obras

	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuchar y valorar opiniones para fortalecer el aspecto expresivo de sus piezas. ● Identificar qué partes de las obras se necesitan trabajar aún más para encontrar significado expresivo. ● Reconocer, en una primera instancia, cuáles son los mayores retos de sus obras principalmente en aspectos técnicos, expresivos y de memoria.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea por Meet ● Partitura analizada estructuralmente ● Pista de audio de Spotify ● Libreta de apuntes
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones, resúmenes. ● Exposición oral

Figura A13

Sesión 6 Grupal	Etapas 2
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer el significado expresivo de sus piezas asimilando los elementos expresivos musicales con los elementos de la recitación.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Elementos principales en la recitación: Dicción, pausas, entonación, ritmo ● Construir la recitación de un texto a partir de la pieza a interpretar. ● Explorar diferentes maneras de realizar fraseos musicales junto a sus textos. ● Subrayar la importancia de escuchar los cambios de carácter de la pieza para poder expresarlo en la entonación de la voz cuando se recite. ● Encontrar el tempo adecuado a cada línea de texto.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● A cada alumno se le pidió buscar, adaptar o crear un texto libre, sin restricción de género literario, con el fin de que el significado expresivo del texto sea compatible en cada momento de la obra a interpretar. ● Cada alumno argumentará la elección de cada texto y procederá a darle lectura. ● Se realizará una grabación de audio, consistirá en la reproducción del audio de Spotify que hayan seleccionado anteriormente mientras recitan su texto escogido. Se les otorgará 20 minutos para que realicen este ejercicio. ● Para este ejercicio es necesario que organicen lo mejor posible su texto de manera que pueda albergar toda la duración de la obra y sea compatible al carácter de cada momento de la obra. Es decir, que los momentos de tensión, reposo, cambios de textura, etc., tengan relación al texto y se refleje en su recitación. ● Se reproducirán las grabaciones de cada alumno seguido de una retroalimentación entre todos.

	<ul style="list-style-type: none"> ● La tarea consistirá en realizar nuevamente la grabación de acuerdo a los comentarios recibidos en la sesión.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Adaptar y/o componer un texto libre cuyo significado sea compatible con sus piezas musicales a interpretar, creando una única conexión expresiva bilateral.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Meet ● Libreta de apuntes ● Textos libres a recitar ● Audios ● Partituras
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones, resúmenes. ● Exposición oral. ● Recitación del texto libre junto a una grabación de pieza a interpretar.

Figura A14

Sesión 7 Individual	Etapa 2
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer el significado expresivo de sus piezas asimilando los elementos expresivos musicales con los elementos de la recitación.
Contenido	<p>Continuación de la sesión anterior. (Asimilación)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Construir la recitación de un texto a partir de la pieza a interpretar. ● Explorar diferentes maneras de realizar fraseos musicales junto a sus textos. ● Subrayar la importancia de escuchar los cambios de carácter de la pieza para poder expresarlo en la entonación de la voz cuando se recite. ● Encontrar el tempo adecuado a cada línea de texto.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Se atenderá de manera individual la tarea del ejercicio realizado la sesión anterior. ● Se darán los últimos comentarios respecto a la adaptación del texto. ● Cada alumno comentará su experiencia en la realización de esta grabación. ● Para los que ya no tengan inconvenientes en la adaptación de sus textos y se sientan cómodos en la ejecución de sus piezas, podrán proceder a realizar el mismo ejercicio ahora con el audio de sus propias interpretaciones.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Adaptar y/o componer un texto libre cuyo significado sea compatible con sus piezas musicales a interpretar, creando una única conexión expresiva bilateral.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Meet. ● Libreta de apuntes. ● Textos libres a recitar.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Audios. ● Partituras.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones, resúmenes. ● Exposición oral. ● Recitación del texto libre junto a una grabación de pieza a interpretar.

Figura A15

Sesión 8 Grupal	Etapas 2
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer el significado expresivo de sus piezas asimilando los elementos expresivos musicales con los elementos de la recitación.
Contenido	<p>Continuación de las sesiones anteriores. (Evaluación)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Construir la recitación de un texto a partir de la pieza a interpretar. ● Explorar diferentes maneras de realizar fraseos musicales junto a sus textos. ● La importancia de escuchar los cambios de carácter de la pieza para poder expresarlo en la entonación de la voz cuando se recite. ● Encontrar el tempo adecuado a cada línea de texto.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● En esta sesión se presentarán al grupo los resultados de las grabaciones del ejercicio realizado anteriormente, uno con algún audio de Spotify y otro con el audio de la interpretación del propio alumno. ● Uno a uno se presentarán ambas grabaciones, seguido de una charla donde haya retroalimentación de todos. ● Cada alumno comentará sus experiencias resaltando los aspectos positivos y negativos de este ejercicio.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Construir contenido expresivo de una interpretación pianística asociándolo con la recitación de un texto libre.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Meet ● Libreta de apuntes ● Textos libres a recitar ● Audios ● Partituras
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones, resúmenes. ● Exposición oral ● Recitación del texto libre junto a una grabación de pieza a interpretar. ● Interpretación instrumental.

Figura A16

Sesión 9 Grupal	Etapa 2
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Asimilar los gestos principales de la dirección musical para aplicarlo en el estudio del piano. Implementar movimientos corporales propios del carácter y el movimiento natural de la música.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicar la marcación de compases de cuatro, tres y dos tiempos. ● Realizar ejercicios para la independencia de ambas manos. ● Visualizar ejemplos para la indicación de matices y entradas.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicar los elementos básicos para la dirección musical. Para ello se toma como referencia algunos videos de la lista de reproducción Leonard Slatkin's Conducting School 1.0 del canal de Youtube de Leonard Slatkin ● Identificar el margen de espacio para la marcación del compás y explicar la forma de marcar los compases a cuatro, tres y dos tiempos. ● Definir las funciones de la mano izquierda en la dirección musical. ● Realizar un ejercicio para el control de la mano izquierda, subiendo del margen inferior hacia el superior en 12 tiempos de manera continua y luego regresar hacia el margen inferior en la misma cantidad de tiempos. ● Combinar el ejercicio de la mano izquierda mientras se marca el compás en la mano derecha. ● Sugerir algunos ejemplos para la indicación de entrada y matices. ● Realizar un pequeño ejercicio de prueba en donde cada alumno dirigirá los primeros compases de sus obras.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Los alumnos podrán aplicar algunos elementos principales de la dirección musical tales como la marcación de compases, independencia de manos, indicación de matices y entradas.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Meet ● Video de YouTube ● Partitura
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusiones, resúmenes. ● Exposición oral ● Breve ejercicio de dirección

Figura A17

Sesión 10 Grupal	Etapa 2
Objetivos de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Asimilar los gestos principales de la dirección musical para aplicarlo en el estudio del piano. Implementar movimientos corporales propios del carácter y el movimiento natural de la música.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Monitorear el trabajo de los alumnos en su práctica de dirección de sus piezas.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada alumno presentará avances en la dirección de sus piezas. Los demás estarán observando y generando comentarios en torno a cada participación. ● Sugerir algunos gestos que complementen la dirección de los alumnos.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Los alumnos podrán aplicar algunos elementos principales de la dirección musical tales como la marcación de compases, independencia de manos, indicación de matices y entradas.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Meet ● Partituras
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral. ● Breve ejercicio de dirección.

Figura A18

Sesión 11 Grupal	Etapa 2
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Asimilar los gestos principales de la dirección musical para aplicarlo en el estudio del piano. Implementar movimientos corporales propios del carácter y el movimiento natural de la música.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación final de la dirección de las obras
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Cada alumno presentará su video final de la dirección de la pieza seleccionada. ● Cada alumno comentará sus experiencias resaltando los aspectos positivos y negativos de este ejercicio.
Resultados de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Los alumnos podrán aplicar algunos elementos principales de la dirección musical tales como la marcación de compases, independencia de manos, indicación de matices y entradas.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral en línea vía Meet. ● Partituras.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición oral ● Breve ejercicio de dirección

Apéndice B**Formularios****Figura B1***Encuesta***Cuestionario AC**

**Obligatorio*

1. Nombre

2. Edad *

3. Semestre y nivel *

4. Lugar de nacimiento *

5. ¿A qué edad y dónde fue tu primer acercamiento a la música? *

6. ¿Tienes familiares directos músicos? Mencionalos *

7. ¿Estudias y/o trabajas a la par de tus estudios en la Facultad? *

8. Menciona la cantidad de horas a la semana que ocupas para el trabajo y/o la otra escuela. *

Piano

9. ¿Te ausentaste o repetiste algún semestre? Menciona el motivo *

10. Escribe el modelo y marca de tu instrumento para estudiar y si funciona correctamente. *

11. ¿Ejecutas otro instrumento, cuál? *

12. Escribe el repertorio que has tocando desde tu ingreso al Preuniversitario. *

Barroco, clásico, romántico, siglo XX, mexicano, estudios

13. Menciona tu repertorio actual. *

14. ¿Cuánto tiempo estudias a diario? *

Expresividad

15. Con tus propias palabras, ¿Cómo definirías Expresividad? *

16. ¿Consideras que tus interpretaciones pianísticas son expresivas, por qué? *

17. ¿En qué punto, a lo largo del estudio de una obra, eres consciente de trabajar tu expresividad? *

18. ¿Consideras que la expresividad solo se relaciona a las indicaciones de dinámica, agógica y articulación, por qué? *

19. ¿Consideras que ser expresivo en las interpretaciones es una capacidad innata y que se desarrolla naturalmente, o piensas que todos tienen esta cualidad y que se solo necesita incentivarla? *

20. ¿Piensas que con solo resolver la parte técnica de una obra obtendrás la musicalidad de la pieza? *

21. Describe brevemente cómo trabajas la expresividad de tus piezas. *

Encuesta

Contesta de acuerdo a tu consideración

22. Lees e investigas sobre el contexto de las obras a interpretar. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

23. Analizas tus partituras. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

24. Escuchas diferentes intérpretes de una misma obra de tu repertorio. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

25. ¿Con qué frecuencia cantas para comprender mejor las melodías de tus obras? *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

26. ¿Realizas alguna actividad de estiramiento o de relajación antes de tu práctica pianística? *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

27. A lo largo de tu formación académica, ¿los maestros te han comentado cómo trabajar en tu expresividad pianística? *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

Contesta de acuerdo a tu consideración de tus habilidades:

28. Realizar análisis armónicos de tus obras. *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

29. Comprender auditivamente las funciones armónicas tonales. *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

30. Analizar una forma sonata en todas sus partes por ti mismo. *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

31. Reconocimiento de frases, semifrases, cadencias, episodios, etc. *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

32. ¿Qué tan consciente eres de tu relajación en tu práctica e identificar cuando estás tenso? *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

33. Reconocer emociones, estados de ánimo o imágenes de una interpretación con escucharlo y/o verlo. *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

34. ¿En qué medida consideras que una interpretación dependerá del estado de ánimo del pianista justo antes de tocar? *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

35. ¿En qué medida crees que desarrollar tu habilidad de ser expresivo en el piano te ayude a tu crecimiento como músico? *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

36. Del 0-10 ¿Cuánto es tu compromiso por terminar la licenciatura? *

37. Menciona tus virtudes como músico.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Figura B2*Encuesta final*

1. Nombre *

2. Semestre y nivel *

3. ¿Estudias y/o trabajas a la par de tus estudios en la Facultad? *

4. Menciona la cantidad de horas a la semana que ocupas para el trabajo y/o la otra escuela. *

5. Menciona tu repertorio actual. *

6. ¿Cuánto tiempo estudias a diario? *

Expresividad

Contesta de acuerdo a tus habilidades y conocimientos al día de hoy.

7. Con tus propias palabras, ¿Cómo definirías Expresividad? *

8. ¿Consideras que tus interpretaciones pianísticas son expresivas, por qué? *

9. ¿En qué punto, a lo largo del estudio de una obra, eres consciente de trabajar tu expresividad? *

10. ¿Consideras que la expresividad solo se relaciona a las indicaciones de dinámica, agógica y articulación, por qué? *

11. ¿Consideras que ser expresivo en las interpretaciones es una capacidad innata y que se desarrolla naturalmente, o piensas que todos tienen esta cualidad y que se solo necesita incentivarla? *

12. ¿Piensas que con solo resolver la parte técnica de una obra obtendrás la musicalidad de la pieza? *

13. Describe brevemente cómo trabajas la expresividad de tus piezas. *

Encuesta

Contesta de acuerdo a tu consideración

14. Lees e investigas sobre el contexto de las obras a interpretar. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

15. Analizas tus partituras. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

16. Escuchas diferentes intérpretes de una misma obra de tu repertorio. *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

17. ¿Con qué frecuencia cantas para comprender mejor las melodías de tus obras? *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

18. ¿Realizas alguna actividad de estiramiento o de relajación antes de tu práctica pianística? *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

19. A lo largo de tu formación académica, ¿los maestros te han comentado cómo trabajar en tu expresividad pianística? *

Marca solo un óvalo.

- Nunca
 A veces
 Generalmente
 Siempre

Contesta de acuerdo a tu consideración de tus habilidades:

20. Realizar análisis armónicos de tus obras. *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

21. Comprender auditivamente las funciones armónicas tonales. *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

22. Analizar una forma sonata en todas sus partes por ti mismo. *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

23. Reconocimiento de frases, semifrases, cadencias, episodios, etc. *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

24. ¿Qué tan consciente eres de tu relajación en tu práctica e identificar cuando estás tenso? *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

25. Reconocer emociones, estados de ánimo o imágenes de una interpretación con escucharlo y/o verlo. *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

26. ¿En qué medida consideras que una interpretación dependerá del estado de ánimo del pianista justo antes de tocar? *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

27. ¿En qué medida crees que desarrollar tu habilidad de ser expresivo en el piano te ayude a tu crecimiento como músico? *

Marca solo un óvalo.

- Nada
 Poco
 Suficiente
 Sobresaliente

28. Del 0-10 ¿Cuánto es tu compromiso por terminar la licenciatura? *

29. ¿Cómo te visualizas dentro de 5 años? *

Figura B3*Encuesta de evaluación de actividades*

Contesta el cuestionario, de acuerdo a tu experiencia personal en las sesiones de Aula Creativa.

1. ¿Qué tan complejo resulta realizar esta actividad?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nula	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

2. ¿Cuánto es tu interés o afinidad para realizar esta actividad?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nula	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

3. ¿Qué tan óptimo resulta esta actividad para poder realizarlo en todas tus piezas de repertorio?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nula	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

4. ¿Qué tanto asesoramiento requieres por parte de algún docente o compañero para lograr óptimos resultados en esta actividad?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nula	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

5. ¿Con qué frecuencia aplicarás lo aprendido en esta actividad para trabajar tu expresividad en tu estudio?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nula	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

6. De acuerdo a tu experiencia en las sesiones, ¿Qué tanto consideras que ayudará esta actividad para tu desarrollo expresivo?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nula	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

7. ¿Agregarías o cambiarías algo para mejorar esta actividad? Escribe tus propuestas.

Figura B4*Evaluación final*

1. ¿Cómo evaluarías la organización de los temas y actividades de Aula Creativa? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nulo	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

2. ¿Cómo evaluarías la preparación de los temas y actividades de Aula Creativa? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nulo	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

3. ¿Cómo evaluarías el tiempo asignado para la realización de las actividades? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nulo	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

4. ¿Qué tan satisfecho te sientes con la capacidad de poner en práctica los conocimientos y/o habilidades aprendidos en Aula Creativa? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nulo	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

5. ¿Cómo evaluarías el rendimiento de Aula Creativa como un taller 100 % en línea, las herramientas digitales fueron óptimas, hicieron falta sesiones presenciales? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nula	<input type="radio"/>	Sobresaliente				

6. ¿Cómo evaluarías a Aula Creativa si tuviera la posibilidad de aplicarse de manera presencial o híbrida? *

Marca solo un óvalo.

- No tendría sentido.
- Tendría menores resultados.
- Resultaría igual que en línea.
- Tendría mejores resultados.
- Sería mucho mejor.

7. ¿Cuál ha sido la actividad teórica que más haya impactado a tu formación? *

Marca solo un óvalo.

- Descifrando el mensaje del compositor, Músico Profesional. Boris Berman
- La importancia de la forma. Elementos estructurales
- Cómo estudiar, cómo ejecutar. Alberto Jónas
- Técnica, sonido y peso.
- Música programática y absoluta

8. Fundamenta tu respuesta anterior. *

9. ¿Cuál ha sido la actividad práctica que más haya impactado a tu formación? *

Marca solo un óvalo.

- Listas de audición semanal. Copland, cómo escuchar la música.
- Técnica con enfoque expresivo: Czerny
- Descripción de significado expresivo
- Musicalizar textos adaptados con obras del repertorio
- Dirección de sus propias piezas

10. Fundamenta tu respuesta anterior. *

11. ¿Cómo consideras que ha sido tu desarrollo pianístico expresivo al término de Aula Creativa, a comparación del último año? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
Nulo	<input type="radio"/> Sobresaliente				

12. Escribe tu experiencia en Aula Creativa. *

Haz una reflexión acerca de lo que has aprendido, lo que ya conocías y has mejorado. Las cosas que te hayan gustado y disgustado a lo largo del taller. También puedes comentar las dudas o aspectos que hayan quedado aun sin resolver del todo.

13. Escribe algunas recomendaciones que consideras ayudarán a mejorar los objetivos de Aula Creativa *

14. ¿Qué tanto recomendarías Aula Creativa a compañeros de preuniversitario y primeros semestres de licenciatura? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
Nulo	<input type="radio"/> Sobresaliente				

15. ¿Cómo evaluarías en su totalidad a Aula Creativa ? *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	
Nulo	<input type="radio"/> Sobresaliente				

MUCHAS GRACIAS!

Apéndice C

El reino de las hadas Edgar Allan Poe

Valles oscuros, torrentes umbríos, bosques nebulosos en los cuales nadie puede descubrir las formas a causa de las lágrimas que gota a gota se lloran de todas partes! Allá, lunas desmesuradas crecen y decrecen, siempre, ahora, siempre, a cada instante de la noche, cambiando siempre de lugar, y bajo el hálito de sus faces pálidas ellas oscurecen el resplandor de las temblorosas estrellas. Hacia la duodécima hora del cuadrante nocturno una luna más nebulosa que las otras,-de una especie que las hadas han probado ser la mejor,-desciende hasta bajo el horizonte y pone su centro sobre la corona de una eminencia de montañas, mientras que su vasta circunferencia se esparce en vestiduras flotantes sobre los caseríos, sobre las mismas mansiones distantes, sobre bosques extraños, sobre la mar, sobre los espíritus que danzan, sobre cada cosa adormecida, y los sepulta completamente en un laberinto de luz. Y entonces, ¡cuán profundo es el éxtasis de ese su sueño! De mañana, ellas se levantan, y su velo lunar vuela por los cielos mientras se agitan como pálido albatros al soplo de la tempestad que las sacude como a casi todas las cosas. Pero cuando las hadas que se han refugiado bajo esa luna de la que se han servido, por así decirlo, como de una tienda, la dejan, no pueden jamás volver a encontrar abrigo. Y los átomos de ese astro se dispersan y se convierten bien pronto en una lluvia, de la cual las mariposas de esta tierra, que buscan en vano los cielos y vuelven a descender,-¡criaturas jamás satisfechas!-nos devuelven partículas a veces sobre sus alas estremecidas.

La estrella de la tarde Edgar Allan Poe

Era en el corazón del verano y en medio de la noche. Las estrellas marchando en sus órbitas brillaban con un pálido resplandor a través de la luz más viva de la fría luna, mientras que ésta, rodeada de los planetas, sus esclavos, lanzaba desde lo alto de los cielos, sus rayos sobre las olas.

—

Yo contemplaba su triste sonrisa, demasiado fría, demasiado fría para mí. Una nube oscura vino a pasar, semejante a un sudario, y fué entonces que me volví hacia ti, Estrella del Sur, orgullosa en tu gloria lejana. Y ahora me será más querida tu luz, porque lo que me traes de más magnificante a través del cielo nocturno, es la alegría de mi corazón, y yo prefiero tu discreto y lejano resplandor a esa llama cercana pero más fría!

Texto adaptado para el 1er mov. Sonata D 566 de Franz Schubert. Alumna A

Texto propio

Eres mi enemigo cruel
Aquel que quiero eliminar
¿Será que vale la pena
Que nos tengamos que matar?

Bajo mi arma quiero la paz
En esta guerra de muerte
Nos matamos unos a otros
Dame tu mano quiero conocerte.

Vivir en esta tierra
Con mucho amor y paz
Que reine la alegría
Todos unidos somos capaz.

Campos desolados por batallas
Sufrimiento, oscuridad y dolor
Sangre derramada inocente
Donde vuelve a nacer el amor.

Enemigo ya mi amigo
Gocemos la libertad
Querer a nuestro pueblo
Vivamos con felicidad

Triste ver muchos hombres
Matar no es una razón
Dios no acepta muerte
Y mucho menos el perdón.

Texto adaptado para la pieza *Rondó Alla
Turca* de la Sonata en La K 331 de Wolfgang
Amadeus Mozart. Alumno B

La Abadía de Nothanger

Jane Austen

Nadie que hubiera conocido a Catherine Morland en su infancia habría imaginado que el destino le reservaba un papel de heroína de novela.

En lo que menos logró imponerse fue en el dibujo; ni siquiera para plasmar en el papel el perfil de su amado. Claro que, por el momento, y no teniendo amado a quien retratar, no se daba cuenta de que carecía de esa habilidad. Porque Catherine alcanzaría los diecisiete años sin que hombre alguno hubiera logrado despertar su corazón del letargo infantil ni inspirado una sola pasión, ni excitado la admiración más pasajera y moderada.

Todo lo cual era muy extraño, cuando una joven nace para ser protagonista de una historia de amor no puede oponerse a su destino la perversidad acumulada. En el momento oportuno siempre surge algo que impulsa al héroe a cruzarse en su camino.

Sin embargo, a pesar de su pereza, la niña no era mala ni tenía un carácter ingrato; tampoco era terca ni amiga de reñir con sus hermanos, mostrándose muy rara vez tiránica con los más pequeños. Por lo demás, hay que reconocer que era ruidosa y hasta, si cabe, un poco salvaje;

odiaba el aseo excesivo y que se ejerciese cualquier control sobre ella, su padre no se mostró en su vida partidario de tener sujetas a sus hija; Le Gustaban más los juegos de chico que los de chica y si alguna vez se entretenía cogiendo flores, lo hacía por satisfacer su gusto a las travesuras, pero amaba sobre todas las cosas rodar por la pendiente suave y cubierta de musgo que había por detrás de la casa.

Tal era Catherine Morland a los diez años de edad. Al llegar a los quince comenzó a mejorar exteriormente y su vecina, la señora Allen, comprendiendo sin duda que cuando una señorita de pueblo no tropieza con aventura alguna, debe salir a buscarlas en otro lugar Invitándola a que la acompañase a las aguas de Bath, accediendo gustosos sus padres.

La vida para Catherine, se trocó desde aquel momento, en una esperanzadora, bella y atrayente; en consonancia con los acontecimientos de un vivir diario y monótono que había tenido hasta ahora.

Los viajeros finalmente llegaron a Bath y Catherine no cabía en sí de gozo. La noche de su presentación en los salones del gran casino, quiso la suerte favorecer a nuestra heroína presentándole, a un apuesto Henry Tilney. Catherine no pudo por menos de congratularse de tan grata pareja al convencerse de que aquel joven era sumamente agradable. Tilney hablaba con desparpajo y entusiasmo y Catherine sintió un interés que no acertó a disimular.

En qué piensa usted? —le preguntó Tilney -Espero que no sea en su pareja, pues a juzgar por sus movimientos de cabeza, ello no debió de complacerla.

Catherine se ruborizó y contestó

—No pensaba en nada.

—Sus palabras reflejan discreción y picardía; pero yo preferiría la franqueza de que no lo quiere contar.

—Está bien, no quiero decirlo.

—Se lo agradezco; ahora estoy seguro de

que llegaremos a conocernos, pues su respuesta me autoriza a bromearle siempre que nos veamos, y nada como la risa para favorecer la amistad.

Al terminar la fiesta se separaron con vivos deseos, de que aquel conocimiento mutuo prosperase.

Con lágrimas en los ojos supo con certeza hasta qué punto estaba sancionada la declaración de Henry por la autoridad paterna del general, advirtiéndole que le prohibía volver a pensar en ella.

Catherine lloró amargamente, Se sentía profundamente humillada y se dedicó a atormentarse de todas las maneras posibles, sus ilusiones románticas quedaron destruidas después de aquel incidente. Las breves palabras de Henry le habían abierto los ojos; él le había mostrado, cierto afecto antes de lo ocurrido aquella mañana fatal, pero ahora...

Jamás se había encontrado tan necesitada de consuelo y, felizmente Henry se había dado cuenta de ello. Se presentó poco después, y la única diferencia que la muchacha observó en su conducta fue que se mostró más pródigo en atenciones para con ella. A Catherine no le costó

trabajo creer que Henry era incapaz de hacer y pensar nada que fuese incorrecto.

Su amado hizo que se sintiese segura de la sinceridad de su amor y solicitó la entrega del corazón que ya le pertenecía. Explicando las causas que habían sido confundidas comprendieron que el anciano deseaba que se realizara aquella boda.

Henry se mostró decidido a guardar fidelidad a Catherine y a cumplir con ella como debía, sin que logran hacerle desistir de su proyecto ni influir en sus resoluciones, tras lo cual anunció su decisión de ofrecer su porvenir a la muchacha.

Cuando los Morland supieron que Henry solicitaba la mano de su hija se llevaron una sorpresa considerable. Nadie había sospechado la existencia de tales amores, pero como nada podía parecerles más natural que el que su hija inspirase tal sentimiento, no tardaron en considerar el hecho con la feliz complacencia que merecía.

Poco tiempo después se celebró la unión, sonaron las campanas y todos los presentes se alegraron. Hay que reconocer que, a pesar de los retrasos que sufrió la boda, ésta no perjudicó gravemente a los novios. Al fin y al cabo, no es cosa tan terrible empezar a ser completamente feliz a la edad de veintiséis y dieciocho años, y puesto que estoy convencida de que la tiranía del general, lejos de dañar aquella felicidad, la promovió, delato la brevedad de las palabras que restan, ser prueba de que nos acercamos a un dichoso y risueño final.

Texto adaptado para el 1er mov. Sonata
op. 49 no. 2 de Ludwig van Beethoven.
Alumna C