

**EL MOVIMIENTO: RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL****Movement: a resource to develop musical expression**

Autor: Raúl Wenceslao Capistrán

Universidad Autónoma de Aguascalientes (México). Contacto: raul_capistran@hotmail.com

Enviado: 01/05/2016

Aceptado: 15/07/2016

Resumen

Las investigaciones indican que el movimiento corporal expresivo representa un canal de aprendizaje, un mecanismo liberador de tensiones físicas y psicológicas y sobre todo un elemento inherente a toda interpretación musical expresiva. Este artículo presenta una intervención didáctica que tuvo como objetivo promover la interpretación musical expresiva a través del movimiento corporal. Un grupo de estudiantes del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes participó en esta intervención. Los resultados de la misma fueron satisfactorios. Las actividades llevadas a cabo abrieron una vía para que los estudiantes pudieran lograr una experiencia musical más completa y tuvieran un encuentro más cercano con la música, al vivir y sentir la interpretación de sus propias obras de estudio a un nivel kinestésico-corporal.

Palabras clave: Movimiento expresivo, expresión facial, expresión musical, enseñanza y aprendizaje musical, actividades

Abstract

Research indicates body expressive movement represents a channel for learning, a mechanism to free human beings from physical en psychological stress, and chiefly an element inherent to an expressive musical interpretation. This article presents a pedagogical intervention that consisted in promoting expressive musical performance through body movements. Results were satisfying. The activities developed during the intervention opened a channel for students to achieve a more complete and profound approach to musical experience by living and feeling the interpretation of their own pieces of study to a kinesthetical level.

Keywords: Expressive body movement, facial gestures, musical expression, musical teaching-learning process, activities

INTRODUCCIÓN

Desarrollar en el estudiante de música la capacidad para comunicar o transmitir una emoción, a través de la interpretación expresiva de una obra, representa un gran reto para el maestro. Por un lado, hay mitos que rodean el aspecto de la expresividad. Para algunos, ésta puede darse o no, de acuerdo con el talento del alumno. Para otros, la expresividad musical es resultado de la práctica y la madurez, y se desarrollará por sí misma cuando el alumno haya tenido un buen número de experiencias positivas (Karlsson, 2008). Finalmente, hay quienes consideran que la expresividad musical puede desarrollarse. Sin embargo, su enseñanza conlleva poseer una serie de recursos didácticos que ayuden al alumno a liberarse de tensiones físicas y psicológicas, lo conduzcan a una mejor concentración, a la adquisición de recursos técnico – musicales, y finalmente a una interpretación expresiva de la obra.

Desgraciadamente, parece haber una falta de planeación y dirección, así como poca exhortación por parte de los maestros para fomentar la autorresponsabilidad por parte de los estudiantes hacia la interpretación y la expresión musical (McPhee, 2011).

En ese mismo sentido, Juslin, Karlsson, Lindstro, Friberg, y Schoonderwaldt (2006), afirman que el aspecto de la expresividad interpretativa en las clases de instrumento en Suecia, suele desatenderse tanto, que los alumnos de música se ocupan de este aspecto hasta que están en preparatoria.

En México, podríamos decir que el aspecto de la expresividad viene a tomarse seriamente hasta que el alumno está en los últimos grados de licenciatura, casi siempre como último paso del proceso de enseñanza y aprendizaje de las obras, y desgraciadamente, sin utilizar consistentemente recursos didácticos apropiados para desarrollarla.

Seguir interpretaciones “modelo” tomando de ellas ideas sobre carácter, agógica, dinámica y fraseo (Dickey, 1992); utilizar metáforas para crear una idea extra-musical que guíe al estudiante en la interpretación (Barten, 1998); recurrir a la evocación de emociones vividas en el pasado, con el objetivo de que la emoción se transforme en un sonido expresivo (Woody, 2000); y exhortar al alumno en clase durante la ejecución de una obra, guiándolo acerca del tipo de actitudes, sentimientos, dinámicas y tipos de toque que debe poner en juego para expresar algo (Woody, 1999) son algunas técnicas utilizadas para desarrollar una interpretación musical expresiva que han sido estudiadas empíricamente.

A través de estos recursos, maestro y alumno logran superar hasta cierto punto el desafío de realizar una interpretación expresiva. Sin embargo, existe un recurso pocas veces utilizado en la enseñanza instrumental a nivel superior, que puede contribuir enormemente al desarrollo de la expresividad: el movimiento.

ANTECEDENTES

A principios del siglo XX, Emil Jacques Dalcroze observaba en sus discípulos las mismas deficiencias que muchos maestros observan en sus alumnos, e inclusive en músicos profesionales hoy en día:

Muchos jóvenes que se dedican a tocar como solistas no poseen el talento ni para escuchar ni para expresar. Se contentan con imitar la expresión del compositor sin poder sentirla, no poseen otra sensibilidad que la de los dedos, ni otra facultad motora que un automatismo dolorosamente adquirido. La ejecución solista en la actualidad se ha especializado en la técnica digital, la cual no toma en cuenta la facultad de la expresión mental. Ya no es un medio, sino un fin (1912, p. 16).

Preocupado por la situación, Jacques Dalcroze desarrolló todo un enfoque de educación musical conocido como Eurytmia, concebido para ayudar al estudiante de música a liberarse de las tensiones físicas y emocionales y abrirse al mundo de la expresividad a través del movimiento y de la rítmica. Desafortunadamente, con el tiempo, el enfoque de Dalcroze fue confinado casi exclusivamente a la educación musical infantil, y se olvidó su objetivo original.

Años más tarde, Carl Orff desarrollaría otro enfoque de educación musical, en el que el movimiento y la rítmica también juegan un papel relevante en la formación musical integral del educando (Shamrock, 1986). Sin embargo, al igual que en el caso de Dalcroze, el enfoque se confina a la formación musical del niño.

A principios de la década de los 80's, Howard Gardner desarrolla su teoría de inteligencias múltiples. En ella, Gardner amplía el concepto hasta entonces concebido de la inteligencia, incluyendo a la música y al movimiento (dos de los elementos protagónicos del presente trabajo), entre los nueve tipos de inteligencia (1995).

En 1995, Carla Hannaford profundiza en este tema, realizando una extensa investigación sobre el movimiento como elemento participante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hannaford publicó los resultados de su investigación en su libro *Smart Moves. Why Learning is not all in your mind* (2005).

Existe bastante información acerca del uso del movimiento, no sólo como recurso para el desarrollo de aspectos técnico – musicales, sino también como un canal de aprendizaje y como un tipo de inteligencia en sí mismo. ¿A qué se debe, entonces, que este importante elemento no se utilice de manera sistemática como recurso pedagógico en las escuelas y conservatorios de música?

Los orígenes de la situación parecen encontrarse en los primeros años de formación musical y no durante la formación profesional. Hoy en día, cada vez más pedagogos se han dado cuenta del impacto que tiene en la vida del futuro profesional de la música (y en la vida de cualquier persona), una buena educación musical temprana, que incluya por lo menos, actividades y dinámicas similares a las propuestas por Dalcroze y Carl Orff. Frances Larimer, reconocida pedagoga y pianista de Northwestern University, comenta al respecto:

Muchos métodos para piano diseñados especialmente para niños de preescolar han sido publicados en años recientes. Algunos educadores de música, yo incluida, creemos que hay maneras más productivas para comenzar el entrenamiento musical de los niños de pre-escolar. Yo he sido testigo del éxito y la facilidad con la cual los jóvenes estudiantes de piano rusos exhiben musicalidad y buen tono desde los años más tempranos de estudio. El éxito se debe principalmente al hecho de que las escuelas de los niños rusos exigen dos años de preparación en los cuales se enfatiza una amplia gama de estudios musicales, poniéndose especial atención al movimiento general del cuerpo, al entrenamiento auditivo, a la apreciación musical, al canto y a actividades rítmicas similares a las que se incluyen en los programas del jardín de niños.

Para cuando los jóvenes estudiantes rusos comienzan a estudiar piano, generalmente, a los 6 o 7 años, ellos ya poseen los sonidos musicales, el concepto de frase y ritmo en su vocabulario musical. Yo creo que planes de estudio comprensivos tales como los de *kindermusic* y otros programas similares prepararían mejor a los niños americanos de nivel pre-escolar para los retos físicos y musicales que requiere el estudio del piano (1999, p. 94).

Si en un país del primer mundo como los Estados Unidos, la cita de Larimer es reveladora, en un país como México, se convierte en un llamado de alerta, debido al retraso que se tiene en materia de educación musical (Fernández, 2002).

Muchos músicos profesionales mexicanos carecieron de un entrenamiento adecuado durante su niñez, y vienen arrastrando las consecuencias (falta de espontaneidad, creatividad, imaginación, relajación y pasión por la música). Ellos podrían beneficiarse mucho practicando dinámicas y actividades del tipo Dalcroze y Orff. Desgraciadamente, en su “madurez”, muchos profesionales de la música han llegado a creer que experimentar la música como “niños”

(jugando, explorando, experimentando y moviéndonos) está prohibido para los adultos y para los jóvenes. Por lo tanto, se limitan a aprender, disfrutar y enseñar la música sólo en el plano auditivo e intelectual, en lugar de involucrar también el nivel kinestésico. Al pensar de ese modo, se privan, y privan a sus alumnos, de un enfoque de aprendizaje musical más holístico, que inclusive va más allá de la superación de los retos puramente musicales.

En ese sentido, Carl Orff creador del enfoque de educación musical *Schulwerk*, escribió: “Quien haya trabajado con niños o jóvenes en el espíritu de *Schulwerk*, habrá descubierto su influencia humanizante, la cual trasciende su función musical” (citado en Johnson, 2005). La práctica musical a cualquier nivel, debería ser una experiencia gratificante en sí misma, en vez de una tortura. El empleo de estos enfoques de educación musical trae consigo un sentido de gozo y liberación que mucho beneficia, y que en muchos casos reconcilia a la persona consigo misma y con el arte que practica.

ESTUDIOS EMPÍRICOS

La investigación empírica sobre el tema del movimiento, las emociones y la expresividad musical no es muy abundante (Anemone y Luck, 2012). Sin embargo, proporciona suficiente evidencia de que existe estrecha relación entre esos tres elementos (Sievers, Polansky, Casey, y Wheatley (2013).

Para empezar, el movimiento expresivo refleja el grado de atención e involucramiento auditivo de la persona que escucha (Ferguson, 2003). Así, es común ver gente de todas las edades moviendo alguna parte de su cuerpo en respuesta armónica y expresiva a lo que está escuchando.

En el ámbito de la música profesional, los investigadores coinciden en que las interpretaciones consideradas como muy musicales involucran movimientos corporales expresivos (Davidson, 2012; Thompson y Luck, 2011). En ese sentido, un estudio llevado a cabo por Anemone y Luck (2012) en el que participaron ocho violinistas, reveló que las emociones inducidas/experimentadas por los ejecutantes se veían reflejadas en sus movimientos. Por otro lado, Thompson y Luck (2011) investigaron el efecto de los elementos estructurales de una partitura sobre los distintos niveles de expresión corporal durante una actuación pianística. Entre los resultados que obtuvieron, los investigadores encontraron que para los ejecutantes, tocar inexpressivamente era equivalente a tocar sin moverse (p. 38).

El movimiento expresivo no solo refleja la emoción del ejecutante, sino que también se proyecta hacia el público y contribuye a establecer una comunicación más estrecha entre el

ejecutante y el que escucha (Thompson, Graham y Russo, 2005). De acuerdo a un estudio realizado por Broughton y Stevens (2009) con el propósito de medir la percepción que el público tenía de dos ejecutantes de marimba, se encontró que el público percibía como más expresiva la ejecución que involucraba movimientos corporales.

En esa misma línea de investigación, House (1998) llevó a cabo un interesante experimento cuyos resultados sugieren que la expresividad musical puede ser transmitida o “contagiada”. El experimento consistió en medir la reacción de 60 trompetistas ante dos tipos contrastantes de dirección, una inexpresiva y otra expresiva. Cada uno de los trompetistas debía ejecutar dos veces un estudio recientemente compuesto, siguiendo dos videos en donde un director los guiaba a través de su batuta. Los resultados indican que los participantes fueron más expresivos en su ejecución al seguir el video que mostraba al director expresivo y que su actitud era más favorable y dispuesta.

Leslie, Ojeda y Makeig (2014) grabaron el movimiento de los brazos y analizaron la actividad cerebral a través de un electroencefalógrafo, en un estudio cuyo objetivo consistió en medir el nivel de involucramiento musical de varios participantes. En el experimento se incluyó a personas con y sin entrenamiento musical a quienes se les pidió que intentaran comunicar los sentimientos que proyectaban distintos fragmentos musicales, a través de movimientos muy sencillos hechos con sus brazos (movimientos en forma de “U” parecidos a los que realizan los directores de orquesta al medir un compás binario). Leslie et al., afirman: “En general, los resultados confirman nuestra hipótesis básica respecto a la comunicación de sentimientos a través de los gestos expresivos” (p. 87).

De acuerdo con Davidson (2012) podría existir un repertorio de información expresiva que se puede adoptar para la generación de ideas expresivas al observar a un buen ejecutante. El estudio de Davidson consistió en analizar la estrecha conexión entre expresión facial, movimientos corporales y expresividad musical del famoso pianista Lang-Lang, encontrando que los tres componentes se fusionaban favoreciendo “la articulación de las características estructurales de la música y de la narrativa de la obra” (p. 595).

Mucha de la información obtenida a través de la revisión de literatura confirma, entre otras cosas, que la expresividad musical se manifiesta y comunica a través de movimientos corporales y gestos. Ahora bien, Maes, Leman, Palmer y Wanderley (2014) sugieren que el proceso puede invertirse y que movimiento expresivo puede, de hecho, inducir la emoción y la expresividad. Maes et al., afirman: “Recientemente los estudios han comenzado a surgir, demostrando cómo la mente musical puede tomar forma a través del sistema motor humano y los movimientos que produce” (2014, p.1). Los mismos autores explican cómo el cuerpo humano,

con sus sistemas perceptuales y motores y su interacción con el mundo exterior, representan la base de la cognición humana dentro de lo que llaman teoría de la cognición corporal.

De acuerdo con Maes et al., cuando las acciones y los estados sensoriales son experimentados simultáneamente y de manera repetida, se da un aprendizaje asociativo que permite que la acción y la percepción se integren y se formen los modelos internos inverso y progresivo¹ (*inverse and forward models*). Los modelos inversos permiten que la información sensorial que llega a nuestro cerebro active los códigos motores asociados con la producción del estado sensorial. En contraste, el modelo progresivo permite que las respuestas sensoriales puedan ser predichas a través de las acciones planeadas/ejecutadas. Maes et al. afirman que “los modelos progresivos representan un flujo de información que va de la acción a la percepción, en el sentido que permiten predecir los probables resultados sensoriales de una acción planeada o ejecutada” (2014, p. 2).

Los modelos inverso y progresivo explicarían teóricamente la máxima Dalcroziana de que toda idea musical puede convertirse en movimiento y todo movimiento puede convertirse en idea musical.

Como es bien sabido, muchas obras musicales reflejan ambigüedad en términos de contenido perceptual o afectivo; en otras palabras, el ejecutante puede encontrar difícil el determinar qué debe expresar al interpretarlas. Maes et al., explican cómo, a través del modelo progresivo, un ejecutante puede determinar el tipo de expresión musical de la obra a interpretar al experimentar o explorar movimientos corporales.

Las actividades empleadas en la intervención que a continuación se describe tuvieron el objetivo de desarrollar el modelo progresivo propuesto por Maes et al., que establece que una acción o movimiento puede ejercer o dar forma a una percepción musical para así generar una interpretación musical expresiva.

INTERVENCIÓN

A continuación, se describirán las tres actividades que se llevaron a cabo durante la intervención. Estas actividades tuvieron como objetivo ayudar a los estudiantes a romper las ataduras psicológicas que los inhibían para expresar sus emociones a través del movimiento y constituirse en un recurso más para lograr una interpretación instrumental más expresiva.

¹ El autor se ha permitido traducir el término “forward model” como “modelo progresivo”

La intervención se llevó a cabo en el Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en donde participaron 25 estudiantes de distintos semestres de la Licenciatura en Música.

Actividad No. 1 “Exploración del espacio”

Requerimientos

Se requirió un espacio amplio, un reproductor de discos compactos, y discos compactos con música clásica suave y lenta. Para esta actividad se utilizó el *Canon* de Johann Pachelbel. Sin embargo, se puede utilizar cualquier obra con esas características, por ejemplo, el *Adagio* de Tomaso Albinoni.

Procedimiento

El autor pidió a los participantes caminar en cualquier dirección explorando el espacio y respondiendo espontáneamente al estímulo de la música. Durante la actividad el autor interrumpió la música varias veces para preguntar a los participantes de que maneras se podría explorar el espacio. Así, poco a poco los alumnos fueron descubriendo las distintas posibilidades de desplazamiento y exploración del espacio y fueron combinándolas para improvisar con ellas. Se exploró el espacio horizontal y verticalmente y se incorporaron movimientos de brazos y tronco. Al combinarse todos los tipos de movimiento, dieron como resultado una cantidad importante de variaciones que desarrollaron la sensibilidad, creatividad y expresividad de los participantes. El ejercicio se desarrolló hasta que todos los integrantes llegaron a estar plenamente inmersos en la actividad.

Actividad No. 2. “Siguiendo la Teoría de los Esfuerzos de Rudolph Von Laban”

Rudolph Von Laban (Hungría, 1879 – Inglaterra, 1958) fue un coreógrafo e investigador del movimiento. Aparte de la importancia intrínseca de sus investigaciones en el campo de la danza y la notación coreográfica, Laban destacó por ser el primero en señalar la importancia de esta disciplina en el campo de la educación. Según Laban, la danza es un elemento formador que busca el desarrollo integral del ser humano como unidad sensible, emocional e intelectual.

Una parte importante de sus investigaciones se basa en la relación entre las formas de movimiento del cuerpo humano y el espacio que lo rodea. De acuerdo con Laban, existen cuatro factores fundamentales conectados con la danza y el movimiento que son: espacio, tiempo, peso y flujo.

- a) El “espacio” puede cubrirse de manera directa (caminar recto) o flexible (caminar sinuoso).
- b) El “tiempo” involucra movimientos rápidos (movimientos angulares) y movimientos lentos (en “cámara lenta”).
- c) El “peso” involucra movimientos pesados (movimientos vigorosos, enérgicos, agresivos) y movimientos livianos (movimiento delicado, sutiles)
- d) El “flujo” Involucra movimientos contenidos (movimientos irregulares, inconstantes) o movimientos libres: (movimientos continuos)

Laban denomino a su estudio “teoría de los esfuerzos.” De acuerdo con este pedagogo, el esfuerzo se expresa en ocho movimientos básicos que pueden organizarse en pares: flotar y deslizar, golpear y dar latigazos, palpar y sacudir, y retorcer y empujar (Rabadán, 2010). Estos ocho tipos de movimiento pueden corresponder a otros tantos tipos de carácter musical.

La actividad consistió en:

- 1) Motivar a los participantes a crear movimientos que correspondieran a la clasificación arriba mencionada. Los participantes discutieron cuáles movimientos correspondían a tal o cual clasificación y por qué.
- 2) Escuchar diversas obras musicales e identificar el tipo o tipos de movimiento (esfuerzos), implícitos en el carácter de la obra, y...
- 3) Organizar en parejas al grupo de participantes. En cada pareja había un líder. Los movimientos creados por el líder fueron imitados en espejo por su compañero. A través de la creatividad y la imaginación, los participantes respondieron a los estímulos musicales, explorando el espacio y escogiendo aquellos movimientos listados por Laban que mejor correspondieran al carácter de la obra que estaban escuchando. Durante la actividad, los participantes, a la señal del maestro, intercambiaron varias veces de pareja y de rol.

Durante la actividad se utilizaron los siguientes ejemplos:

- 1) Sacudir y palpar: *Danza del Hada del Azúcar* de *El Cascanueces* de Peter I. Tchaikovski
- 2) Flotar y deslizar: Tema de *La Misión* de Ennio Morricone
- 3) Retorcer y presionar: *Trenodia Por las Víctimas de Hiroshima* de Krzystof Penderecki
- 4) Golpear y dar latigazos: *Oh Fortuna* de *Carmina Burana* de Carl Orff

Actividad No. 3. “Explorando las posibilidades expresivas de una obra de estudio”

Esta actividad se llevó a cabo de la siguiente manera:

- a) Previo a la intervención se pidió a los participantes que consiguieran una grabación hecha por algún músico profesional, de alguna obra corta que ellos estuvieran aprendiendo en ese momento y que consideraran como una interpretación modelo o ideal (también podía ser un fragmento de una obra extensa). El principal requisito consistió en que ellos ya pudieran tocar esa obra (o fragmento), es decir que no se encontrarán en los primeros pasos del aprendizaje de esa pieza.
- b) El día de la intervención, y después de haber llevado a cabo las actividades 1 y 2, se pidió a cinco voluntarios que tocaran sus obras y se pidió a los demás participantes que observaran la interpretación, poniendo especial atención en los aspectos de tipo expresivo. Los participantes fueron dos violinistas, un guitarrista, un trompetista y un trombonista.
- c) Después, se formaron cinco equipos y se les pidió que llevaran a cabo otra vez la actividad No. 2. En esta ocasión, se reprodujeron las grabaciones profesionales de las obras que habían llevado los cinco voluntarios. De esa manera ellos, junto con sus compañeros de intervención, tuvieron la oportunidad de explorar lejos de su instrumento musical las distintas posibilidades de movimiento expresivo y explorar y experimentar las sensaciones musculares al escuchar la grabación de las mismas obras que estaban aprendiendo.
- d) Después de un tiempo razonable de exploración, los voluntarios volvieron a interpretar la obra con su instrumento. El autor advirtió a los estudiantes que no trataran de imitar la interpretación de la grabación, y los exhortó a mantener la actitud desarrollada durante la actividad 2b tratando de reproducir las sensaciones kinestésico – musculares que habían experimentado. Adicionalmente, el autor recomendó a los estudiantes tomar su propio *tempo* y los estimuló para que exploraran y experimentaran con distintos movimientos y expresiones faciales al momento de interpretar la obra en el instrumento.
- e) El autor y los demás participantes retroalimentaron a los compañeros después de tocar sobre el nivel de expresividad logrado.

RESULTADOS

La mayoría de los participantes manifestaron haber experimentado una sensación de libertad y relajación durante las actividades, así como una conexión más profunda con la música. La descripción de experiencias proporcionada por los participantes correspondería a la definición de involucramiento o compromiso musical proporcionada por Leslie et al., (2014) y que describe como: "...Una condición en la cual el escucha está totalmente atento y emocionalmente comprometido en el flujo del material musical y en los sentimientos y no atento a estímulos o preocupaciones extramusicales" (p. 75). Uno de los voluntarios afirmó haber vuelto a sentir la emoción que no había sentido desde sus primeros años estudiando música.

Un 80% de los voluntarios que tocaron sus obras después de las actividades manifestaron sentir una predisposición natural a llevar a cabo una interpretación más expresiva de sus piezas. Tal predisposición fue evidente en la reinterpretación de las obras. Los demás participantes coincidieron en ver una actitud de mayor libertad y espontaneidad en los voluntarios. En tres de los casos se pudieron percibir de manera más pronunciada los contrastes dinámicos y agógicos.

En uno de los casos el voluntario pudo inclusive manipular el timbre de su instrumento (guitarra) haciendo una interpretación más expresiva. Sólo uno de los participantes expresó sentirse incapacitado para reproducir en su instrumento las emociones y sensaciones musculares que había experimentado durante las actividades. Sin embargo, manifestó sentirse cómodo y dispuesto a experimentar con este tipo de actividades.

CONCLUSIONES

Las técnicas tradicionales tienen su lugar e importancia al aprender a tocar un instrumento. Es bien sabido que la mayoría de los resultados musicales que se obtienen son proporcionales a la efectividad de la práctica, así como al tiempo que se le dedica. Practicar con metrónomo, en un *tempo* lento o sección por sección, y otras estrategias de práctica efectiva, dan grandes resultados. La práctica mental y el estudio analítico son también fundamentales en el aprendizaje de una obra (Capistrán, 2014 y 2015). Sin embargo, es posible abrirse a estrategias menos ortodoxas en busca de mejores resultados. Ristadt escribió:

Una persona debe darse el permiso para ser libre de las restricciones usuales. Cada uno de nosotros es en parte como un niño, un ser inconsciente quien permanece en el momento presente sin pensar en los millones de momentos que han pasado por nuestras vidas. Mi trabajo consiste en crear el clima en el cual la persona puede darse permiso. A partir de

ahí, es solo cuestión de diseñar los experimentos para engañar a nuestro viejo "sabelotodo" y quitarlo del camino. Si una persona está lista para el cambio..., los resultados pueden ser dramáticos (1982).

La exploración y experimentación del movimiento se puede hacer lejos de los instrumentos, por ejemplo, en el contexto de dinámicas de grupo. El Dr. William Westney imparte en Texas Tech University un seminario sumamente útil titulado: "Dimensiones de Ejecución" (*Dimensions of Performance*). Este seminario consiste de una serie de dinámicas de grupo y discusiones sobre el tema del movimiento y la música, al que pueden asistir todos los interesados en este liberador recurso promotor de la expresividad en la música (Westney, 2003).

Diversos tipos de movimiento pueden incorporarse durante la interpretación de una obra en el instrumento, dependiendo de las necesidades del ejecutante y las limitaciones propias de la ejecución del instrumento. Intérpretes como la fallecida cellista británica Jacqueline Du Pre, son un ejemplo excelente del involucramiento del movimiento en la ejecución musical.

Las críticas más fuertes que el autor ha recibido por promover el uso del movimiento en la enseñanza de la música, incluyen comentarios tales como: "demasiado movimiento puede distraer al intérprete y distraer al público", "el uso del movimiento puede interferir con la técnica y causar problemas", o, en el caso de las dinámicas de grupo: "lo que se experimenta lejos del instrumento es totalmente distinto a lo que se siente sobre el escenario".

Aun cuando podría existir alguna verdad en esos comentarios, las ventajas superan las desventajas. Más aún, siempre se puede experimentar, tomar algunos riesgos razonables, y finalmente, dejar aquello que funciona y eliminar todo lo que represente un obstáculo. Después de todo, inclusive un error puede representar la posibilidad de aprender. Westney escribió al respecto:

El logro en la música depende de la filosofía con que veamos las cosas. Una nota equivocada, por ejemplo, de hecho, puede ser "perfecta" - hermosa, constructiva y útil - cuando la consideramos cuidadosamente. Y al hacerlo, puede dar lugar a la liberación y la maestría (2003, p. 9).

Experimentar y sentir la música a nivel corporal nos permite controlar el *tempo*, tomar riesgos durante un *accelerando* y recuperar el control una vez que ha terminado, realizar con mayor naturalidad un *ritardando*, o ejecutar un pasaje *crescendo* y *diminuendo*. También contribuye a comprender conceptos musicales tales como tensión y resolución, frase musical, carácter, y forma, hasta asimilarlos, volverlos propios y finalmente vivir la música en las interpretaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anemone G. W. Van Zijl y Luck G. (2012). Moved through music: the effect of experienced emotions on performers' movement characteristics. *Psychology of Music*, 41(2), 175-197.
- Barten, S. (1998). Speaking of music: the use of motor-affective metaphors in music instruction. *The Journal of Aesthetic Education*, 32(2), 89-97.
- Broughton, M. y Stevens, C. (2009). Music, movement and marimba: an investigation of the role of movement and gesture in communicating musical expression to an audience. *Psychology of Music*, 37(2), 137-153.
- Capistrán, R.W. (2014). La práctica hace al maestro. *Docere*, 5(10), 36-39.
- Capistrán, R.W.. (2015). Métodos y estrategias de estudios ¿De quién son responsabilidad? En Autor (Coordinador), *Educación Musical a Nivel Superior (51-58)*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Davidson, Jane W. (2012). Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: two distinctive case studies. *Psychology of Music*, 40(5). 595-633.
- Dickey, M. (1992) Review of research on modeling in music teaching and learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 113, 27-40.
- Ferguson, L.S. (2003). *I See Them Listening: A Teacher's Understanding of Children's Expressive Movements to Music in the Classroom* (Tesis Doctoral). Recuperado de UMI Company (Orden No. 3131069).
- Fernández, A. (2002). La educación artística y musical en México: incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 4, 87-99.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Hannaford, C. (2005). *Smart Moves Why Learning is not all in Your Mind*. Salt Lake City: Great River Books.
- House, R. E. (1998). *Effects of Expressive and Nonexpressive Conducting on the Performance and Attitudes of Advanced Instrumentalists*. (Disertación Doctoral). Recuperado de UMI Company (Orden No. 9911083).
- Jacques Dalcroze, E. (1912). *The Eurhythms*. London: Constable and Company LTD.

- Johnson, D. (2005). Carl Orff musical humanist. *The International Journal of the Humanities*, 3(5) s/p.
- Juslin, P. N., Karlsson, J., Lindstro, E., Friberg, A. y Schoonderwaldt, E. (2006). Play it again with feeling: computer feedback in musical communication of emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(2), 79–95.
- Karlsson, J. A. (2008). *Novel approach to teaching emotional expression in music performance*. Acta Universitatis Upsaliensis. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences, 36-57.
- Larimer, Frances. (1999). Piano for preschoolers. *The 20th Century Piano and Keyboard*. 201, 94.
- Leslie, G., Ojeda, A. y Makeig, S. (2014). Measuring musical engagement using expressive movement and EEG brain dynamics. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 24(1), 75–91.
- Maes, P., Leman, M., Palmer, C. y Wanderley, M. M. (2014). Action-based effects on music perception. *Frontiers in Psychology*, 4(1008), 1-14.
- McPhee, E. (2011). Finding the muse: Teaching musical expression to adolescents in the one to one studio environment. *International Journal of Music Education*, 29(4), 333-346.
- Rabadán de la Puente, Alicia. (2010). *Las Acciones Básicas del Esfuerzo como Recurso Técnico en la Pedagogía Actoral: Sus Resonancias*. (Tesis de Maestría).
- Ristadt, Eloise. (1982). *The Soprano on her Head*. Utah: Real People.
- Shamrock, M. (1986). Orff-Schulwerk an integrated foundation. *Music Educators Journal*, 2(6), 51-55.
- Sievers, B., Polansky, L., Casey, M., & Wheatley, T. (2013). Music and movement share a dynamic structure that supports universal expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(1), 70-75. doi:10.1073/pnas.1209023110
- Thompson, M. R. y Luck, G. (2011). Exploring relationships between pianists' body movements, their expressive intentions, and structural elements of the music. *Musicae Scientiae*, 16(1) 19-40.
- Thompson, W. F., Graham, P. y Russo, F. A. (2005). Seeing music performance: visual influences on perception and experience. *Semiotica*, 156(1), 177-201.

Westney William. (2003). *The Perfect Wrong Note*. Cambridge: Amadeus Press,

Woody, R. (1999). The Relationship between explicit planning and expressive performance of dynamic variations in an aural modeling task. *Journal of Research in Music Education*, 47(4), 331-342.

Woody, R. (2000). Learning expressivity in music performance: an exploratory study. *Journal of Research in Music Education*, 14, 23.