

La musicología en la formación universitaria: Investigar para comprender.

Carbajal Vaca, Irma Susana (Coord.).

Cita:

Carbajal Vaca, Irma Susana (Coord.) (2022). *La musicología en la formación universitaria: Investigar para comprender*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/irma.susana.carbajal.vaca/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pvM9/O10>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



La musicología en la formación universitaria

Investigar para comprender

Irma Susana Carbajal Vaca
Coordinadora





La musicología en la formación universitaria

Investigar para comprender



La musicología en la formación universitaria

Investigar para comprender

Irma Susana Carbajal Vaca
Coordinadora



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

La musicología en la formación universitaria

Investigar para comprender

Primera edición 2022

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria,
Aguascalientes, Ags., C.P. 20100
<https://editorial.uaa.mx/>

Irma Susana Carbajal Vaca (COORDINADORA)

Irma Susana Carbajal

Juan Pablo Correa Ortega

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

Carlos Alejandro Acosta Medina

Karla María Reynoso Vargas

Edgar Felipe Lares Bayona

Mirta Gabriela Conti

Alberto Esteban Díaz

Mariano Guillermo Blake

Leonardo Da Silveira Borne

Thiago Henrique Christoni

Fuensanta Fernández de Velazco

Lluvia Sánchez Sánchez

Karla María Reynoso Vargas

Arturo Pérez López

Alfonso Pérez Sánchez

Adriana Marina Martínez Maldonado

Ramón Alvarado Angulo

María de Lourdes Palacios González

Miviam Ruiz Pérez Ramírez

Mercedes Alejandra Payán

ISBN 978-607-8834-67-9

Hecho en México / *Made in Mexico*

Índice

Prólogo

Irma Susana Carbajal Vaca

9

Psicología de la música

La psicología de la música como campo de enseñanza
y aprendizaje de la investigación musical en pregrado

Juan Pablo Correa

Raúl W. Capistrán Gracia

15

Validación del Inventario de Kenny para la Ansiedad Escénica
en Músicos (KMPAI) en una población mexicana

Carlos Alejandro Acosta Medina

Karla María Reynoso Vargas

Edgar Felipe Lares Bayona

41

Prevalencia y severidad de la Ansiedad por Performance
Musical en cantantes de Argentina

Mirta Gabriela Conti

Alberto Esteban Díaz

Mariano Guillermo Blake

67

Herramientas y estrategias didácticas

O estudo do ritmo com o apoio de aplicativos para *smartphone*:
um estudo comparativo / El estudio del ritmo con el apoyo
de aplicaciones para *smartphone*: un estudio comparativo
Leonardo Borne
Thiago Henrique Christoni 97

Hacia una pedagogía sistémica de la enseñanza musical.
La autoformación como proceso complejo de concientización
y comprensión de los momentos más significativos
en la experiencia vivida durante la ejecución musical
Fuensanta Fernández de Velazco 127

Círculo de estudio musical como metodología
de aprendizaje. Análisis de caso de un grupo autogestado
Lluvia Sánchez Sánchez
Karla María Reynoso Vargas 161

Pedagogía hoy

Jorge Federico Osorio: consideraciones pedagógicas
en torno a la técnica e interpretación pianística a través
de su presencia en el Departamento de Música
y Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato
Arturo Pérez López
Alfonso Pérez Sánchez
Adriana M. Martínez Maldonado
Ramón Alvarado Angulo 187

Del Centro Cultural Ollin Yoliztli a la Universidad Pluriversa:
diagnóstico pedagógico, diagnóstico situacional de las plantas
docentes y plan de superación profesional
Lourdes Palacios
Miviam Ruiz
Mercedes Payán 221

El asesor de tesis en música en los posgrados en investigación.
Roles, retos, reflexiones
Raúl W. Capistrán Gracia 261

Prólogo

Este trabajo colectivo, titulado *La musicología en la formación universitaria: Investigar para comprender* contribuye a la labor de divulgación del conocimiento y experiencias pedagógicas de una comunidad académica dedicada a la investigación de la educación musical, la cual se ha ido fortaleciendo y enriqueciendo a través del diálogo en los distintos encuentros propiciados por los integrantes del Cuerpo Académico (CA) consolidado UAA-CA-117, Educación y Conocimiento de la Música, quienes desde 2016, desarrollan dos líneas de investigación orientadas a la comprensión de los procesos de conocimiento y producción musicales y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como lo señala O'Neill (2014), la investigación en estos dos campos –el *performance* y la pedagogía musicales– se encuentra inmersa en algunas paradojas. Por una parte, las investigaciones basadas en la práctica resultan en innovaciones que frecuentemente no son el resultado de las investigaciones de corte tradicional y, por otra, el proceso experiencial y reflexivo, propiciado en los procesos de investigación, no se evidencia de manera inmediata en las prácticas performáticas y pedagógicas.

Estas contradicciones del campo, señala O'Neill, son las que abren oportunidades de transformación porque desafían el pensamiento para establecer nuevas interrelaciones, reconocer complejidades y ambigüedades, problematizar situaciones críticamente, encontrar vacíos de conocimiento y, con ello, generar nuevas comprensiones. La autora nos lleva a reflexionar en la naturaleza colaborativa de la investigación performática y pedagógica, cuyos propósitos son involucrar las experiencias vividas, comprometerse dialógicamente, interactuar y situar puntos de encuentro entre grupos culturales.

En esta lógica, esta publicación abre al diálogo académico problemáticas musicológicas específicas desde la perspectiva de la psicología de la música, expone las herramientas y estrategias didácticas implementadas en distintos contextos y reporta acciones de formación musical universitaria recientes.

Esta publicación compendia siete trabajos realizados en territorio nacional por investigadores de Aguascalientes, Ciudad Juárez, Durango, Puebla, Guanajuato y la Ciudad de México, un trabajo de Argentina y uno más de Brasil; este último en portugués, con el propósito de atender el justo reclamo que nuestros colegas brasileños han expresado en algunos foros internacionales como el FLADEM y FORMEDEM¹, referente a la poca inclusión de trabajos en su lengua en las publicaciones y reuniones académicas latinoamericanas.

El primero de los tres apartados de que consta este libro inicia con un capítulo elaborado por Juan Pablo Correa y Raúl W. Capistrán Gracia –profesores investigadores del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes– en el que exponen su experiencia docente en las asignaturas de investigación de la licenciatura en música que han impartido. Argumentan la conveniencia de incluir la psicología de la música como un campo de formación sustantivo en la investigación musical de nivel pregrado por su naturaleza transdisciplinar, lo que permite acceder a la dimensión científica de la música.

En el segundo capítulo, elaborado por Carlos Alejandro Acosta Medina de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Karla María Reynoso Vargas y Edgar Flipe Lares Bayona de la Universidad Juárez del Estado de Durango, se expone, desde una perspectiva transdisciplinar, la validación del Inventario de Kenny para medir la ansiedad escénica en músicos de un contexto mexicano; una problemática que, de no ser atendida, puede derivar en frustración, dañar la autoestima y la autoconfianza del ejecutante e incluso llegar a alcanzar niveles cercanos a la depresión.

1 Foro Latinoamericano de Educación Musical y Foro de Educadores Musicales Mexicanos.

En concordancia con la temática de la ansiedad escénica estudiada en el capítulo anterior, se cierra este primer apartado con un trabajo elaborado por los investigadores argentinos Gabriela Conti, Mariano Blake y Alberto Esteban Díaz de la Asociación Argentina de Performance Musical y la Universidad de Buenos Aires. Los autores estudiaron la ansiedad por performance musical y desarrollaron un instrumento de evaluación en español para identificar indicadores relevantes en cantantes solistas y coreutas.

El segundo apartado contiene tres trabajos dedicados al estudio de herramientas y estrategias didácticas. En el primero, realizado por los investigadores Leonardo Borne y Thiago Henrique Christoni de la Universidade Federal de Mato Grosso de Brasil, se exponen resultados de un estudio sobre las aplicaciones para teléfonos inteligentes que han sido utilizadas para el estudio del ritmo en las asignaturas de solfeo y entrenamiento auditivo.

Posteriormente, Fuensanta Fernández de Velazco, investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con base en su amplia experiencia como pedagoga, expone una propuesta didáctica sistémico-transdisciplinaria con la que abre al intérprete la posibilidad de desarrollar su propia identidad musical, reforzar su sensibilidad y creatividad para enriquecer su intención expresiva y participativa en la ejecución. La estrategia detona en el intérprete un proceso de reflexión y diálogo en relación con sus propias vivencias y aprendizajes; se trata de un proceso de autoformación que involucra experiencias visuales, espaciales, corporales, literarias y acústicas.

En el tercer trabajo de este apartado, Lluvia Alejandra Sánchez Sánchez y Karla María Reynoso Vargas, de la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango, exponen la experiencia de un círculo de estudio musical autogestado conformado por estudiantes de las carreras de música en su institución. Se valoró esta experiencia como una estrategia de aprendizaje colaborativo que enriqueció el aprendizaje, facilitó la exposición ante el público, disminuyó la ansiedad escénica, aumentó la motivación y fortaleció el sentido de comunidad de aprendizaje entre los estudiantes.

El tercer apartado inicia con un trabajo realizado por los investigadores Arturo Pérez López, Alfonso Pérez Sánchez, Adriana Marina Martínez Maldonado y Ramón Alvarado Angulo, de la Universidad de Guanajuato. En la lógica de las estrategias de educación continua, analizaron la influencia que el pianista mexicano Jorge Federico Osorio ha ejercido en el Departamento de Música y Artes Escénicas de su universidad desde hace varias décadas.

El siguiente trabajo, presentado por Lourdes Palacios –Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México–, Miviam Ruiz –directora ejecutiva de Educación Artística y Cultura Comunitaria de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México– y Mercedes Payán –doctorante de etnomusicología en la University of Texas at Austin–, exponen su experiencia en el Centro Cultural Ollin Yoliztli, considerada una de las instituciones más emblemáticas de la educación artística a nivel inicial, medio superior y superior en México.

El último capítulo con el que se cierra este apartado dedicado a las prácticas docentes actuales, pertenece a Raúl W. Capistrán Gracia. El autor expone una amplia y cuidadosa reflexión sobre la labor de los investigadores en sus distintos roles para formar profesionales de alto nivel académico en los posgrados, con lo que se complementa la visión de la labor docente del investigador en el pregrado, expuesta en el primer capítulo de esta publicación. Además de su rol como asesor de tesis en los posgrados en música, el investigador también contribuye en otros ámbitos de formación de los estudiantes, incluso llega a asumir el rol de consejero personal.

Quienes participamos en esta publicación, agradecemos sinceramente al Centro de las Artes y la Cultura por el apoyo brindado, y a la maestra Martha Esparza, jefa del Departamento Editorial de la UAA, quien, con un gran sentido de empatía y comprensión a la labor de investigación, hace posible que las publicaciones estén al alcance de nuestros estudiantes y colegas dentro y fuera del país.

Irma Susana Carbajal Vaca
29 de enero de 2022

Referencia

O'Neill, S. A. (2014). Complicated Conversation: Creating Opportunities for Transformative Practice in Higher Education Music Performance Research and Pedagogy. Harrison, S. D. (Ed.) *Research and Research Education in Music Performance and Pedagogy*. Springer, pp. 169-180.

Psicología de la música





La psicología de la música como campo de enseñanza y aprendizaje de la investigación musical en pregrado

*Juan Pablo Correa
Raúl Wenceslao Capistrán Gracia*

Introducción

Es difícil saber si estamos obteniendo lo que hemos planeado a través de nuestra interacción con el entorno si no nos mantenemos atentos, evaluando continuamente nuestras acciones y sus consecuencias. En la cultura occidental, una manera de alcanzar este nivel de consciencia ha sido a través del conocimiento científico. La ciencia se ha vuelto fundamental en las interacciones formales e institucionales. Es la única manera conocida de tomar decisiones de manera informada y sistemática, sabiendo las probabilidades de acierto y error. Por esta razón, la formación en investigación científica en el pregrado es una herramienta necesaria, no sólo para las disciplinas tradicionalmente involucradas en el desarrollo de conocimiento científico como la física o la biología, sino para formar universitarios críticos y

autónomos de todas las disciplinas, que sepan discernir entre la información confiable y la poco confiable, plantear preguntas viables y falseables para explicar los fenómenos de su cotidianidad o de su competencia profesional, y desarrollar proyectos al servicio del conocimiento y de sus comunidades.

La formación de músicos profesionales en México no tiene una larga tradición de adherencia al modelo universitario. Como era esperable, las comunidades educativas se han adaptado al panorama educativo cambiante a través de la implementación de programas híbridos que tienen tanto elementos de la tradición del conservatorio como de la universidad contemporánea (Carbajal Vaca, 2020). Por esta razón, la formación en investigación dentro de los programas de estudios universitarios en música mexicanos es reciente.

Desde esta óptica, es importante abrir un diálogo que nutra esta nueva línea en el ámbito de la educación musical a nivel superior en el país. El objetivo del presente capítulo es ofrecer una perspectiva de la formación en investigación fundada en la psicología de la música, en el contexto de una materia del Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).

Primero se definirá la psicología y la psicología de la música como campo idóneo para desarrollar temáticas y preguntas de investigación relevantes para los estudiantes de música. Luego, se analizarán algunas de las características de los proyectos enmarcados en este campo para terminar con una discusión y conclusiones que abonen a la comprensión del fenómeno y ofrezcan rutas metodológicas para poner a prueba en experiencias de enseñanza similares.

¿Qué es la psicología?

Si iniciamos una búsqueda simple de la definición de psicología y acudimos al Diccionario de la Lengua Española, encontraremos que la segunda acepción es la más apropiada para este artículo: “Ciencia o estudio de la mente y de la conducta en personas o animales” (RAE, s. f.). La mente es un concepto dinámico porque contiene las cartografías de nuestro organismo y del entorno, las cuales son asimiladas, organizadas e interconectadas a través del sistema nervioso (Damasio, 2019). Y la conducta, se refiere a los actos voluntarios e involuntarios como consecuencia de la interacción entre la mente y los estí-

mulos que recibe el individuo tanto del exterior como de su propio cuerpo –mente incluida– (Levitis *et al.*, 2009).

La psicología intenta explicar el fenómeno de la mente y el comportamiento a través de diferentes niveles. Puede iniciar desde el nivel molecular, que implica variaciones/mutaciones genéticas que pueden expresarse en la neuroquímica y estructuras anatómicas cerebrales específicas a un individuo, hasta patrones de relaciones sociales y comportamientos comunitarios, pasando por las ideas, pensamientos y comportamientos individuales observables a partir de métodos directos e indirectos (Lilienfeld *et al.*, 2011).

Esto nos deja frente a una amplia gama de procesos que estudia la psicología, y que la convierte en una ciencia capaz de agrupar disciplinas variadas con el fin de explicar los objetos de la mente, no sólo humana, sino la de los demás animales que comparten la capacidad mental con los humanos.

Los psicólogos pretenden explicar cómo percibimos, aprendemos, recordamos, resolvemos problemas, nos comunicamos, sentimos, y nos relacionamos con otras personas, desde el nacimiento hasta la muerte, en relaciones íntimas y en grupos. Intentan entender, medir y explicar la naturaleza de la inteligencia, la motivación y la personalidad, así como las diferencias individuales y de grupo. (Morris & Maisto, 2005: 4)

Las diferencias individuales son uno de los retos más importantes de la psicología; pero también sabemos que la cultura en la que crecemos ejerce una poderosa influencia en nuestra mente, la cual se refleja en las costumbres, creencias e ideologías y, por ende, en nuestra manera de aprehender el entorno y de interactuar en éste (Gao *et al.*, 2012; Morris & Fu, 2001). Si tenemos en cuenta los diversos niveles de explicación de la mente y el comportamiento arriba mencionados, y las diferencias culturales e individuales, podemos intuir que cualquier fenómeno psicológico es multicausal y, por ende, difícil de interpretar (Lilienfeld *et al.*, 2011).

La ciencia psicológica advierte sobre el peligro de reducir los procesos mentales a modelos lineales univariados; a la vez, permite discriminar los diversos componentes de un fenómeno de manera que se ajusten tanto a observaciones empíricas como a modelos teóricos. En esto radica la pertinencia de la psicología de la música en la formación científica de estudiantes de pregrado. Es un área propicia, como muchas otras de la musicología sistemática,

para que el estudiantado comprenda el valor y la utilidad del conocimiento científico, en contraste con otros tipos de conocimiento que, aunque válidos en diversas circunstancias de nuestras vidas, incluso para encender la chispa de una investigación científica, no permiten la verificación del conocimiento como lo hacen los diseños científicos sistemáticamente fundamentados (Zepeda, 2008).

Adicionalmente, la psicología ofrece a los docentes y estudiantes de pregrado en música diversos campos para enmarcar los trabajos de la materia de investigación. Sin pretender ser exhaustivos, mencionaremos los más relevantes para el campo musical. La psicología del desarrollo estudia los procesos de crecimiento mental y físico desde etapas prenatales hasta la vejez; por tanto, permite estudiar fenómenos educativos y de adquisición de habilidades musicales. Otros aspectos relacionados con el aprendizaje tienen que ver con la manera como percibimos, memorizamos, analizamos y respondemos emocionalmente a la música, construyendo sus significados. Estos fenómenos pueden ser abordados a través del campo de la psicología experimental, el cual está en relación estrecha con la psicología cognitiva (Bruning *et al.*, 2012). También en relación con estos dos últimos campos, se encuentra la neurociencia o psicología fisiológica. A través de ésta se puede acceder a una explicación biológica de los comportamientos, pensamientos y emociones musicales. Finalmente, podemos encontrar una serie de campos híbridos como la psicología evolutiva, la psicología social y la psicología educativa que, como veremos en el siguiente apartado, han aportado a la explicación de la música como fenómeno cognitivo, afectivo, de carácter individual, influenciado tanto por la cultura como por las presiones de la selección natural.

La psicología de la música y sus campos

La psicología de la música comienza a establecerse desde la segunda mitad del siglo XIX, de manera paralela al nacimiento de la psicología experimental. Trabajos seminales fueron los de Hermann von Helmholtz sobre acústica y percepción, seguidos a inicios del siglo XX por la visión experimental cognitivista de Carl Seashore (1937) y los experimentos sobre música y emociones de Kate Hevner (1935, 1936).

En la actualidad, la psicología de la música abarca un amplio espectro de fenómenos y objetos de estudio y aplicación. La herencia de Helmholtz y Seashore se ha reflejado en los estudios sobre percepción de estructuras sonoras específicas como: la altura, el timbre, la métrica y la tonalidad (Deutsch, 2013); y también en el esclarecimiento de herramientas cognitivas como la memoria musical (Snyder, 2000) y el oído absoluto (West Marvin *et al.*, 2020; West Marvin & Brinkman, 2000). Una rama de la investigación empírica de estas líneas ha dado lugar a la experimentación en las aulas sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades auditivas, y, de manera más reciente, en los estudios sobre ejecución, composición e improvisación musicales. Estos estudios pueden dividirse en: práctica efectiva, primera vista, memoria, comunicación en ensambles, movimiento, creatividad, expresión y comunicación de emociones, y expresión de la estructura musical a través de la ejecución (Hallam *et al.*, 2016). Por ser tan cercanos al quehacer de ejecutantes, educadores y compositores, estos temas han sido intereses frecuentes de la experiencia de enseñanza que se analiza en este capítulo.

Otra línea de la psicología experimental ha retomado preguntas milenarias sobre las respuestas físicas y emocionales a la música. Éstas comprenden fenómenos como las expectativas musicales (Huron, 2006; Meyer, 1956), la respuesta estética (Brattico & Pearce, 2013; Juslin, 2019), la relación entre estructuras sonoras y emociones (Gabrielsson & Lindström, 2010), las preferencias musicales (Berlyne, 1974; Hargreaves & North, 2010), y recientemente ha incluido las emociones del ejecutante, a menudo asociadas a la ansiedad en escena (Cohen & Bodner, 2018; Kenny, 2010; Yoshie *et al.*, 2009).

Estas líneas de investigación han sido asistidas por el desarrollo vertiginoso de la neurociencia. Es común encontrar trabajos sobre la neurobiología de las expectativas musicales (Ferreri *et al.*, 2019; Koelsch *et al.*, 2008; Nemati *et al.*, 2019; Salimpoor *et al.*, 2015; Trainor & Zatorre, 2016), correlatos neurológicos de respuestas emocionales a la música (Altenmüller *et al.*, 2002; Koelsch, 2010; Mitterschiffthaler *et al.*, 2007; Panksepp & Bernatzky, 2002), la neurociencia de la percepción del pulso y la métrica (Cameron & Grahn, 2016; Geiser *et al.*, 2009; Large & Snyder, 2009; Patel & Iversen, 2014), bases neurológicas de la cognición musical anómala (Gosselin *et al.*, 2007; Griffiths *et al.*, 2004; Tillmann *et al.*, 2016) y estudios comparativos sobre plasticidad cerebral en músicos y no músicos (Bermudez *et al.*, 2009; Hyde *et al.*, 2009; Park *et al.*, 2014; Quiroga-Martinez *et al.*, 2020).

Los trabajos neurocientíficos, en especial aquellos sobre la precepción del pulso y la métrica, han dado fundamento empírico a hipótesis sobre la universalidad de la música y especulaciones musicológicas y antropológicas sobre sus orígenes evolutivos (Bown & Wiggins, 2009; Cross, 2009; Patel, 2010; Stevens & Byron, 2016).

La psicología evolutiva de la música extiende lazos interdisciplinarios con la antropología física y la etnomusicología. De manera similar, las aproximaciones experimentales al significado emocional de la música (Cespedes-Guevara & Eerola, 2018; Juslin *et al.*, 2016; North & Hargreaves, 1995) se vinculan con la psicología social de la música (DeNora, 2000; Grant, 2003), y la música como terapia (Baker, 2001; Baker *et al.*, 2007; Bensimon *et al.*, 2008; Gerdner, 2000; McKinney *et al.*, 1997) y herramienta de salud y bienestar (MacDonald, 2013; MacDonald *et al.*, 2012).

Preguntas de la psicología de la música y beneficios para la formación de investigadores

Las preguntas son el elemento esencial de la investigación científica. Entender el tipo de preguntas que permite formular la psicología de la música es una herramienta valiosa para el aprendizaje del cuestionamiento científico.

Por tradición, los músicos, en particular los de oficio, tendemos a dar por sentado nuestras interpretaciones de los fenómenos como hechos. Aunque hay que aclarar que ésta no es una característica exclusiva de los músicos. Probablemente es una consecuencia de una tendencia generalizada de convertir el conocimiento de *sentido común* en teorías pseudo-formales. Por ejemplo: si nos preguntamos qué es un grado estable en música tonal, tal vez responderíamos que son los grados de la triada de tónica, y añadiríamos que *tienen* la cualidad de “sentirse” como un “reposo”. Cuando se abordan temas sobre cognición musical no podemos aceptar este tipo de explicaciones. ¿Tienen los sonidos esa cualidad objetivamente? ¿Quién siente y por qué siente el reposo? ¿Qué es sentir reposo? Si nos detenemos a pensar en la respuesta de sentido común mencionada, nos daremos cuenta de que es una respuesta circular. En el fondo, lo que contestamos fue que los grados estables son los que se sienten estables; lo que equivale a decir que los grados estables son los grados estables.

La ciencia trata de explicar los fenómenos. La respuesta anterior no da ninguna explicación. ¿Cómo podríamos formular preguntas que nos lleven a explicar el fenómeno de los grados estables? Primero podríamos preguntarnos dónde se encuentra la cualidad de estable: ¿En las vibraciones que interpretamos como sonido o en nuestra mente? Y luego, formularnos preguntas como: ¿A través de qué mecanismos psicológicos atribuimos la cualidad de estabilidad a los grados de la triada de tónica? O, ¿qué relación existe entre la percepción de estabilidad de ciertos grados de una escala, la cultura y el concepto de estilo musical? Una respuesta parcial a estos interrogantes es que, en la música tonal occidental, los grados estables aparecen con mayor frecuencia que los demás grados, y en una distribución temporal específica; es decir, en momentos específicos de los patrones de ataques y duraciones –métrica– de cierto tipo de composiciones que hemos caracterizado como tonales. Entonces este fenómeno podría explicarse a través de teorías de aprendizaje estadístico (Daikoku *et al.*, 2015; François & Schön, 2014) o prototipos de teorías constructivistas (Barrett, 2018). Así, comenzaríamos a entender que los sonidos no poseen cualidades, sino que se las atribuimos a través de procesos mentales como el aprendizaje estadístico o la construcción cultural de conceptos. Esto nos ayudaría a comprender nuestra percepción de la diversidad de estilos musicales y sistemas tonales de diferentes culturas; y también podríamos aplicar este conocimiento a la educación musical a través de razonamientos como el siguiente: *Si la atribución de estabilidad e inestabilidad depende del aprendizaje estadístico, tal vez mis estudiantes de solfeo necesiten una audición más activa, que incluya improvisación vocal en imitación de rasgos melódicos de ciertos estilos para mejorar su primera vista y su memoria en los dictados.* A través de una intuición informada como ésta, se podrían generar tanto estrategias de enseñanza y aprendizaje como programas de investigación acción en el aula.

Las preguntas sobre cognición musical usualmente están relacionadas con los correlatos físicos de los sonidos musicales y la manera como los percibimos. Preguntas comunes pueden ser: ¿Por qué percibimos unos sonidos como alturas que podemos tocar y cantar, y otros en los que no distinguimos una altura que podamos reproducir? La respuesta puede estar en tres sitios relacionados: estudios acústicos sobre los rasgos físicos del sonido –ej.: ondas cíclicas armónicas y ondas no cíclicas inarmónicas; estudios fisiológicos sobre el oído y la corteza auditiva primaria– la parte del cerebro encargada de analizar y codificar los rasgos físicos del estímulo sonoro; y estudios neuro-

científicos, aunque también antropológicos, que intentan comprender cómo nuestra experiencia influye en la percepción de las alturas; un fenómeno que puede explicarse como cognición encarnada –*embodied cognition*– (Leman *et al.*, 2018). Los dos primeros han sido ampliamente estudiados (Oxenham, 2013), mientras que el tercero forma parte de recientes teorías neurocientíficas sobre la manera como construimos nuestra realidad (O’Callaghan *et al.*, 2017). Lo anterior sugiere que la percepción de la altura, y la música en general, no sólo depende de los rasgos físicos de las vibraciones del aire que capta el oído; nuestras experiencias previas parecen tener la última palabra en la manera como experimentamos los sonidos, e incluso nos pueden producir alucinaciones musicales (Griffiths, 2000).

Otro tema relevante para la cognición y percepción de la música son las emociones. Aunque el resultado de un proceso cognitivo es conceptualmente diferente al de uno afectivo (Panksepp, 2008: 48), la neurociencia ha demostrado su estrecha dependencia (Barrett, 2018; Damasio, 1994; Robinson *et al.*, 2013). Al preguntarse de qué manera la música induce emociones en los oyentes y participantes de una ejecución musical, los científicos han explorado diversos mecanismos que tienen que ver tanto con la asociación a memorias y experiencias extramusicales (Juslin & Västfjäll, 2008) como con los subproductos de la percepción del estímulo musical. Estos últimos incluyen afectos y emociones desencadenados a través de procesos de sincronización rítmica a nivel autonómico, motriz y social (Trost *et al.*, 2017); el placer y el displacer ocasionados por los errores de predicción durante los procesos de expectativa musical (Huron, 2006; Meyer, 1956; Trainor & Zatorre, 2016); y las respuestas reflejas y el contagio emocional que nos produce la música (Juslin, 2019).

Las emociones han sido descritas como un factor importante en el desarrollo del gusto, las preferencias y la formación de juicios estéticos acerca de la música. Al preguntarse sobre cuáles son los factores psicológicos que influyen en nuestro gusto, los científicos han recurrido a análisis estadísticos de múltiples relaciones. Podemos citar algunas como la relación entre categorías intersubjetivas del sonido definidas por los científicos y la percepción subjetiva de participantes en experimentos (Berlyne, 1974; Marin *et al.*, 2016), y el análisis factorial del fenómeno multicausal de las preferencias musicales (Hargreaves & North, 2010) y el juicio estético (Juslin *et al.*, 2016; Juslin & Isaksson, 2014).

Las emociones musicales también están conectadas con otra pregunta esencial para la psicología de la música; una que comparte con la antropología: ¿Cuál es el origen de la música? ¿Qué papel tuvo en la evolución del ser humano moderno? Al respecto podemos observar dos posturas: la primera que explica la música como una característica evolutiva, con un posible origen común con el lenguaje (Mithen, 2006), y la segunda la propone como una tecnología transformadora de la mente –*transformative technology of the mind*– (Patel, 2010). En la primera, la música sirve al hombre como una herramienta de comunicación emocional que facilita el vínculo social (Mithen, 2009) debido a que se puede caracterizar como una “señal honesta” que tiene la capacidad de sincronizar las intenciones de los participantes del hecho musical (Cross & Woodruff, 2009), en particular en situaciones de incertidumbre social donde el “lenguaje podría ser ineficaz o incluso disfuncional” (Cross & Tolbert, 2016: 79). En la segunda, Patel (2010) no la define como una característica evolutiva propiamente dicha sino como una invención de la cultura que fue posible gracias a una serie de funciones cerebrales, seguramente formadas a través de la selección natural, y que posee un rango amplio de impacto en el desarrollo individual y comunitario del ser humano.

Finalmente, a través de la psicología de la música se han realizado preguntas diversas sobre la labor de los ejecutantes, compositores y educadores, así como sobre los procesos cognitivos que influyen en el aprendizaje musical. Algunas de éstas han dirigido la investigación hacia cómo desarrollamos nuestras habilidades auditivas (Karpinski, 2000), cuáles son los procesos cognitivos que empleamos para leer música (Lehmann & Kopiez, 2016), cómo tocamos de memoria y cómo funciona la cognición de la forma de una pieza (Clark *et al.*, 2014; Lisboa, 2008) de qué manera planeamos nuestro estudio con el fin de que sea eficiente y efectivo (Jørgensen & Hallam, 2016), y cuáles son los factores que influyen en la emisión de juicios que se traducen en la evaluación del desempeño de jóvenes ejecutantes en proceso de formación (Stanley *et al.*, 2002; Wesolowski *et al.*, 2016).

Dentro de la materia de Seminario de Integración, del Plan de Estudios 2009 de la Licenciatura en Música en la UAA, nuestro estudiantado ha desarrollado diversos proyectos que se enmarcan en estas preguntas. Usualmente, la/el estudiante escoge la temática que refinará y desarrollará bajo la guía del docente. Las preguntas expuestas se han convertido en oportunidades de explorar temas que las/los estudiantes han problematizado de manera intuitiva

en su cotidianidad educativa, sea como espectadores cercanos o porque han encarnado esos problemas que pretenden explorar de manera sistemática como proyecto de investigación.

La psicología de la música en los trabajos realizados en el Seminario de Integración

La materia de Seminario de Integración del plan de estudios 2009 se encontraba en los dos últimos semestres del mapa curricular: semestres IX y X. Su vigencia terminó en junio de 2021 debido a un rediseño curricular en el que fue sustituida por una materia de naturaleza similar llamada Seminario de Investigación en Música. El Seminario de Integración fue un espacio curricular donde el estudiantado debía desarrollar un proyecto en el que integrara diversos conocimientos y prácticas desarrolladas a lo largo de sus estudios. Aunque en el Plan de Estudios 2009 no se especificara el desarrollo de proyectos de investigación, desde su primera implementación en 2013 fue interpretado por el cuerpo colegiado como un espacio formativo idóneo para desarrollar habilidades para la investigación.

Los autores de este capítulo impartieron la materia. Se siguieron tres estrategias de implementación. Inicialmente, sólo un docente estaba cargo de la materia y asesoraba al grupo entero de estudiantes; en otras versiones el curso fue impartido de manera colegiada por los tres docentes y se distribuían la asesoría de los proyectos; y una tercera modalidad consistió en que un docente se hizo cargo de impartir todos los contenidos, pero la asesoría individual se distribuía entre los tres profesores.

En los primeros 7 años de implementación, entre 2013 y 2020, se realizaron cerca de 56 proyectos, de los cuales 19 (34%) estuvieron enmarcados en el área de psicología de la música. La tabla 1 presenta la pregunta principal de cada proyecto, la subárea de la psicología de la música en la que se enmarcó, el campo de aplicación que constituyó la motivación principal del estudiante, el método y los productos extracurriculares derivados. La mayor parte de los proyectos, 8 en total (42%), se enmarcaron en la subárea del afecto musical; aunque estuvieron asociados a motivaciones o campos de aplicación diversos: 2 en formación de públicos, 1 en composición, 1 en música y comunidad, 1 en creación artística interdisciplinaria, 2 en práctica musical efectiva y 1 en ejecu-

ción. Por otro lado, el campo de aplicación más frecuente fue la práctica musical efectiva (4 o 21%), que por su afinidad podría agruparse con salud del músico, ejecución musical y análisis para la ejecución para obtener una frecuencia de 8. No obstante, independientemente de las proporciones comparativas entre las frecuencias, los campos de aplicación nos dibujan un panorama de las motivaciones del estudiantado que revelan intereses esperados como la ejecución, la salud del músico, la educación musical y la formación de públicos; y otros menos esperados como musicoterapia, música y comunidad, y creación artística interdisciplinaria.

Pregunta principal	Subárea	Campo de aplicación	Método	Productos
¿Cuál es el efecto sobre la experiencia afectiva de una información verbal positiva vs. negativa previas a la audición de <i>Voiles</i> ?	Afecto	Formación de públicos	Cuasi experimental cualitativo a través de entrevistas	Ponencia Segundo Encuentro de Jóvenes Investigadores y estancia CONACyT
¿Qué tipo de patrones estructurales se pueden encontrar en piezas sin sintaxis tonal que permitan establecer expectativas?	Expectativa	Análisis para la ejecución	Análisis musical	
¿Qué variables deben tomarse en cuenta para la enseñanza y aprendizaje a través del dictado melódico en línea?	Memoria	Educación musical	Revisión de literatura	
¿Hasta qué punto las intenciones expresivas del compositor pueden ser decodificadas a través de la percepción de la estructura musical?	Afecto	Composición	Entrevista y cualitativo de artefactos	Ponencia CIEMNS
¿Cuál es el efecto del análisis del contenido emocional de la música en la memorización de melodías?	Memoria	Ejecución	Cuasi experimental cuantitativo	Ponencia CIEMNS
¿Cuáles son los factores que influyen en la fase de ejecución de la lectura a primera vista con la guitarra?	Primera vista	Práctica musical efectiva	Revisión de literatura	Ponencia CIEMNS y capítulo de libro
¿Qué beneficios se obtienen con la práctica instrumental mental?	Práctica mental	Práctica musical efectiva	Revisión de literatura	
¿Qué conocimientos derivados de las neurociencias pueden impactar en el aprendizaje musical?	Neuro-educación	Educación musical	Revisión de literatura	
¿En qué medida la música puede disminuir el estrés de las personas?	Bienestar	Musicoterapia	Revisión de literatura	

Pregunta principal	Subárea	Campo de aplicación	Método	Productos
¿Qué principios metodológicos se pueden utilizar para desarrollar la lectura a primera vista en el violín?	Primera vista	Educación musical	Revisión de literatura	Ponencia CIEMNS y capítulo de libro
¿Cómo impacta la música en la dimensión espiritual de los seres humanos?	Afecto	Música y comunidad	Revisión de literatura	
¿De qué manera las imágenes pueden influenciar las respuestas emocionales a la música?	Afecto	Creación artística	Estudio de observación cualitativo a través de entrevistas	
¿Cómo es la relación de las estrategias de práctica instrumental y las experiencias óptimas (<i>flow</i>) en los exámenes finales?	Afecto	Práctica musical efectiva	Estudio de observación cuantitativo	Ponencia CIEMNS
¿Cuál es el efecto de una introducción oral anecdótica a la audición de dos piezas para piano, en la experiencia afectiva, el juicio estético y las imágenes mentales?	Afecto	Formación de públicos	Cuasi experimental cuantitativo	Ponencias CIEMNS y ICMP/ESCOM
¿Cómo vivencian la ansiedad los estudiantes de las carreras técnicas en música popular y música académica en dos espacios educativos de la ciudad de Aguascalientes?	Afecto	Salud del músico	Entrevistas a profundidad	
¿Qué se ha dicho recientemente en México sobre los efectos de la música en el comportamiento humano?	Bienestar		Estudio bibliométrico	
¿Cuáles son los factores que influyen en el desempeño de los estudiantes al memorizar un dictado melódico tonal?	Memoria	Educación musical	Revisión de literatura	Ponencia CIEMNS y artículo en DOCERE
¿Cómo puede el movimiento corporal expresivo impactar en la interpretación musical?	Cognición encarnada	Ejecución	Revisión de literatura	Ponencia CIEMNS
¿Cómo inducir el <i>flow</i> para promover una ejecución musical más expresiva?	Afecto	Ejecución	Revisión de literatura	Ponencia CIEMNS

Por otro lado, la tabla nos indica las aproximaciones metodológicas seguidas. 11 trabajos (58%) respondieron las preguntas de investigación exclusivamente a través de revisiones de literatura y bibliometría, 3 (16%) siguieron

un diseño cuasi-experimental, 2 (10%) fueron observacionales, 1 (5%) se basó en el análisis musical, 4 (20%) usaron el método de entrevista y análisis cualitativo de datos, y 3 (16%) usaron técnicas de análisis cuantitativo. Estas categorías no son excluyentes; *e.g.*, las técnicas cualitativas y cuantitativas se aplicaron tanto a diseños observacionales como cuasi-experimentales.

Finalmente, la última columna de la tabla ofrece una relación de los productos extracurriculares derivados de los proyectos. Cerca de 50% de los proyectos se divulgaron a través de ponencias y 3 (16%) a través de publicaciones arbitradas. Dos fueron capítulos de dos libros editados por el cuerpo académico que conforman los autores del presente trabajo: (Correa & Torres, 2016; Vigna, 2020) y otro fue un artículo publicado en la revista de educación superior *DOCERE* (López & Correa, 2021). La mayor parte de las ponencias se realizaron en el Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior (CIEMNS), 1 recibió apoyo del programa de estancias para jóvenes investigadores del CONACyT y se presentó en el Segundo Encuentro de Jóvenes Investigadores en Aguascalientes de 2013, y otra más en la 16ª Conferencia Internacional sobre Percepción y Cognición de la Música (ICMPC).

Discusión

Un primer hallazgo que amerita discusión es la proporción de trabajos sobre psicología la música en los siete años que se analizan en el presente capítulo, equivalente aproximadamente a 34% de la totalidad de los trabajos realizados. Una explicación de esta proporción relativamente alta radica en la definición de la psicología ofrecida al inicio de este capítulo. Definimos psicología como una ciencia que integra deferentes disciplinas con el fin de explicar fenómenos concernientes a la mente y el comportamiento. La música es un producto cultural (Blacking, 1974) construido en las consciencias interconectadas de los individuos (Feld, 2012) que se expresa a través de nuestro comportamiento (Merriam, 1964) y facilita las interacciones que sobre las que se fundamenta toda cultura (Carbaugh, 2014). Al igual que la etnomusicología y la sociología, la psicología de la música investiga la música como fenómeno personal y cultural, adentrándose en interrogantes neurobiológicas sin desatender otras dimensiones como las pequeñas comunidades y los grandes grupos culturales. Por esta razón, la psicología de la música puede interactuar, como vimos

en la tabla, como múltiples disciplinas que se conectan con las motivaciones más intrínsecas del estudiantado de música de pregrado, como por ejemplo la ejecución, concebida como técnica musical, práctica efectiva y salud para músicos; la educación musical; y la formación de públicos. Esto no excluye que otros intereses no puedan enmarcarse en esta disciplina; en la tabla vimos otras interacciones de menor frecuencia como la composición musical, la musicoterapia y el trabajo comunitario de tipo religioso asistido por la música.

Estos diferentes intereses se convirtieron en problemas de investigación bajo la guía de los docentes y resultaron en las preguntas presentadas en la tabla. En todas las preguntas se lee la intención empírica de la psicología de la música, al tiempo que responde a las necesidades e intereses de cada estudiante. Aunque no sea el único medio, aquí se argumenta que la orientación psicológica facilita este tipo de preguntas cuya respuesta puede ser falseada o confirmada a través de datos empíricos.

Cada pregunta demandaba aproximaciones metodológicas que se fueron decidiendo según las circunstancias. La mayoría absoluta representada por las revisiones de literatura se podría explicar por las ventajas que este método presenta en términos del ahorro en el uso de recursos, tiempo conocimiento técnico-metodológico, sin sacrificar el desarrollo de habilidades en investigación de los/las estudiantes ni la construcción de conocimiento útil en torno a sus temas de interés. Las demás aproximaciones donde se realizó algún tipo de trabajo de campo o estudio con participantes requirieron de una mayor inversión de tiempo y recursos. Las circunstancias fueron importantes para definir la metodología en términos de la capacidad de organización y preparación de las/los estudiantes y las preferencias, conocimientos y el tiempo de la/el docente. Cuando intereses, capacidad de organización y conocimientos coincidieron, los estudios tuvieron metodologías más complejas y/o llevaron a publicaciones. Aunque no es tema de este capítulo, es importante decir que las circunstancias fueron importantes en los mismos sentidos para el otro 62% aproximado de trabajos del Seminario de Integración que no se enfocaron desde la psicología de la música.

Las características de los estudiantes fueron importantes porque al demostrar capacidad de organización y autonomía sobresalientes, la/el docente pudo poner nuevos retos que condujeron a estudios más complejos y con diversos productos de difusión. Por otro lado, las características del/la docente fueron decisivas porque al coincidir el tema escogido por su estudiante con

sus intereses profesionales la asesoría se pudo realizar con menor esfuerzo y mayor motivación, es decir, con un uso más eficiente de los recursos. Esto condujo a productos más consolidados y con mayores posibilidades de difusión. Además, el involucramiento del/la docente y sus conocimientos técnicos metodológicos inclinaron los proyectos hacia la implementación de métodos específicos como el uso de entrevistas y los diseños observacionales y cuasi-experimentales cuantitativos o cualitativos.

Estas circunstancias y sus consecuencias en el diseño e implementación de los proyectos de investigación condujeron a la diversidad en los aprendizajes logrados. Los/las estudiantes que no se limitaron a una revisión de literatura tuvieron experiencia directa con los diferentes métodos empleados. Entre las habilidades y conocimientos sobre investigación que pueden considerarse poco usuales en el contexto de la formación tradicional de músicos profesionales enfocada en la ejecución, como es el caso del Departamento de Música UAA, se encuentran la conducción de entrevistas y su análisis a través de métodos cualitativos, la administración de situaciones experimentales con participantes y el análisis cuantitativo de datos. Una de las particularidades de esta experiencia a lo largo de siete años consistió en que éstos no fueron contenidos obligados de la materia, sino que se derivaron de los intereses y necesidades de la interacción estudiante-docente. Así, se promovió una relación flexible de aprendizaje situado en donde estudiante y docente interactuaron más como colegas definiendo la ruta curricular del curso (Lubicz-Nawrocka, 2018).

En la medida en que docente y estudiante fortalecen una relación de colegas, deseable en el mundo laboral, la/el estudiante se inserta de manera espontánea en ambientes similares a aquellos en los que podría desarrollarse profesionalmente en su futuro. Adicionalmente, existe la posibilidad de que la relación se prolongue tras la graduación, dando seguimiento al proceso formativo iniciado. Un caso que podría considerarse dentro de esta categoría es el de un estudiante que ahora se encuentra realizando una maestría cuyo tema es una extensión del proyecto que desarrolló durante el Seminario de Integración, y ahora se ha planteado realizar una guía didáctica para la enseñanza y aprendizaje del dictado melódico.

Independientemente de que se den este tipo de sinergias, es importante dar seguimiento a los proyectos de los estudiantes tras la recepción del grado, e incluso motivarlos a que continúen con sus proyectos profesionales que fueron tomando forma hacia el final de sus estudios. Desafortunadamente, aparte

de la sinergia mencionada con el estudiante que decidió iniciar una maestría con una extensión de su tema de investigación de pregrado, no hemos desarrollado una estrategia de seguimiento. La información que podríamos obtener de una estrategia de esta naturaleza podría ayudarnos a evaluar nuestro programa de formación en investigación.

Conclusión

En el presente capítulo hemos caracterizado la psicología de la música como campo de formación en investigación musical a nivel de pregrado, argumentado su idoneidad como disciplina de aglutinación trans-disciplinar que permite acceder a la dimensión científica de la música, un campo tradicionalmente encasillado en las humanidades.

Un elemento facilitado por la psicología de la música ha sido la formulación de preguntas de investigación científicas. Ligado a esto, se encuentran los diseños metodológicos a través de los cuales se intenta dar respuesta a las preguntas. En esta relación pudimos encontrar limitaciones en la experiencia analizada de 7 años. Algunas de las preguntas tal vez son más complejas de lo que estudiantes y docentes podemos abordar. En esas circunstancias posiblemente se optó por realizar una investigación bibliográfica a profundidad a manera de preparación para el diseño de estudios futuros. No obstante, las mismas circunstancias pueden representar una fortaleza en la medida en que condujeron a una solución creativa del problema planteado por la/el estudiante. Con el ánimo de no comprometer los intereses del estudiante y, en la medida de lo posible, encontrar puntos de coincidencia con los intereses del/la docente, en algunos casos, se promovió espontáneamente una relación más cercana al trabajo colegiado que a la jerarquía dominante docente-estudiante.

Esta experiencia no está libre de áreas de oportunidad. Es probable que tratar de no comprometer los intereses del estudiante conduzca a la formulación de problemas demasiado complejos que dificultan la asesoría del/la estudiante, en detrimento de su formación. Sin embargo, si se mantiene la visión del estudiante como colega, es probable encontrar soluciones que mantengan la motivación de ambas partes y se logre un aprendizaje significativo en un ambiente que promueva la autorregulación y autonomía de los involucrados en el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Altenmüller, E., Schürmann, K., Lim, V. K., & Parlitz, D. (2002). Hits to the left, flops to the right: Different emotions during listening to music are reflected in cortical lateralisation patterns. *Neuropsychologia*, 40(13), 2242-2256.
- Baker, F. (2001). Rationale for the effects of familiar music on agitation and orientation levels of people in posttraumatic amnesia. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10(1), 32-41.
- Baker, F., Gleadhill, L. M., & Dingle, G. A. (2007). Music therapy and emotional exploration: Exposing substance abuse clients to the experiences of non-drug-induced emotions. *The Arts in Psychotherapy*, 34(4), 321-330.
- Barrett, L. F. (2018). *La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Bensimon, M., Amir, D., & Wolf, Y. (2008). Drumming through trauma: Music therapy with post-traumatic soldiers. *The Arts in Psychotherapy*, 35(1), 34-48.
- Berlyne, D. E. (1974). *Studies in the New Experimental Aesthetics: Steps Toward an Objective Psychology of Aesthetic Appreciation*. Hemisphere.
- Bermudez, P., Lerch, J. P., Evans, A. C., & Zatorre, R. J. (2009). Neuroanatomical correlates of musicianship as revealed by cortical thickness and voxel-based morphometry. *Cerebral Cortex*, 19(7), 1583-1596. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn196>
- Blacking, J. (1974). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Bown, O., & Wiggins, G. (2009). From maladaptation to competition to cooperation in the evolution of musical behaviour. *Musicae Scientiae*, 13(2 suppl), 387-411. <https://doi.org/10.1177/1029864909013002171>
- Brattico, E., & Pearce, M. (2013). The neuroaesthetics of music. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(1), 48-61. <https://doi.org/10.1037/a0031624>
- Bruning, R., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (5ª). Pearson Educación S.A. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/wdgbiblio/detail.action?docID=5133852>
- Cameron, D., & Grahn, J. (2016). The neuroscience of rhythm.pdf. En S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 357-368). Oxford University Press.

- Carbajal-Vaca, I.-S. (2020). Implicaciones teórico-metodológicas en la historia presente de la educación musical de nivel superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 133-147. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.818>
- Carbaugh, D. (2014). *Cultures in Conversation*. Psychology Press.
- Cespedes Guevara, J., & Eerola, T. (2018). Music Communicates Affects, Not Basic Emotions – A Constructionist Account of Attribution of Emotional Meanings to Music. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00215>
- Clark, T., Lisboa, T., & Williamon, A. (2014). An investigation into musicians' thoughts and perceptions during performance. *Research Studies in Music Education*, 36(1), 19-37. <https://doi.org/10.1177/1321103X14523531>
- Cohen, S., & Bodner, E. (2018). The relationship between flow and music performance anxiety amongst professional classical orchestral musicians. *Psychology of Music*, 0305735618754689.
- Correa, J. P., & Torres, M. Á. (2016). Los procesos cognitivos de la fase de ejecución de la lectura a primera vista y sus implicaciones en la formación del guitarrista profesional. En J. P. Correa, I. S. Carbajal, R. W. Capistrán, & R. R. Moreno (Eds.), *Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares* (pp. 87-98). UAA. https://editorial.uaa.mx/docs/educacion_musical_universitaria.pdf
- Cross, I. (2009). The evolutionary nature of musical meaning. *Musicae Scientiae*, 13(2 suppl), 179-200. <https://doi.org/10.1177/1029864909013002091>
- Cross, I., & Tolbert, E. (2016). Music and meaning. En S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 33-46). Oxford University Press.
- Cross, I., & Woodruff, G. E. (2009). Music as a communicative medium. En R. Botha & C. Knight (Eds.), *The Prehistory of Language* (Vol. 1, pp. 77-98). Oxford University Press.
- Daikoku, T., Yatomi, Y., & Yumoto, M. (2015). Statistical learning of music- and language-like sequences and tolerance for spectral shifts. *Neurobiology of Learning and Memory*, 118, 8-19. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2014.11.001>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Andres Bello.

- Damasio, A. (2019). *El extraño orden de las cosas: La vida, los sentimientos y la creación de las culturas* (J. Ros, Trad.). Ediciones Destino.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Deutsch, D. (2013). *The Psychology of Music / edited by Diana Deutsch*. (ua.000187672). Catálogo Bibliográfico UAA. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat04898a&AN=ua.000187672&site=eds-live>
- Feld, S. (2012). *Sound and Sentiment: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kauli Expression, With a New Introduction by the Author* (3.^a ed.). Duke University Press.
- Ferreri, L., Mas-Herrero, E., Zatorre, R. J., Ripollés, P., Gomez-Andres, A., Alicart, H., Olivé, G., Marco-Pallarés, J., Antonijoan, R. M., Valle, M., Riba, J., & Rodriguez-Fornells, A. (2019). Dopamine modulates the reward experiences elicited by music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 201811878. <https://doi.org/10.1073/pnas.1811878116>
- François, C., & Schön, D. (2014). Neural sensitivity to statistical regularities as a fundamental biological process that underlies auditory learning: The role of musical practice. *Hearing Research*, 308, 122-128. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.08.018>
- Gabrielsson, A., & Lindström, E. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. En J. A. Sloboda & P. N. Juslin, *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (pp. 367-400).
- Gao, E., Zuo, X., Wang, L., Lou, C., Cheng, Y., & Zabin, L. S. (2012). How does traditional Confucian culture influence adolescents' sexual behavior in three Asian cities? *Journal of Adolescent Health*, 50(3), S12-S17.
- Geiser, E., Ziegler, E., Jancke, L., & Meyer, M. (2009). Early electrophysiological correlates of meter and rhythm processing in music perception. *Cortex*, 45(1), 93-102. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2007.09.010>
- Gerdner, L. A. (2000). Music, art, and recreational therapies in the treatment of behavioral and psychological symptoms of dementia. *International Psychogeriatrics*, 12(S1), 359-366.
- Gosselin, N., Peretz, I., Johnsen, E., & Adolphs, R. (2007). Amygdala damage impairs emotion recognition from music. *Neuropsychologia*, 45(2), 236-244. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.07.012>
- Grant, M. J. (2003). Experimental Music Semiotics. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 34(2), 173-191.

- Griffiths, T. D. (2000). Musical hallucinosis in acquired deafness Phenomenology and brain substrate. *Brain*, 123(10), 2065-2076. <https://doi.org/10.1093/brain/123.10.2065>
- Griffiths, T. D., Warren, J. D., Dean, J. L., & Howard D. (2004). «When the feeling's gone»: A selective loss of musical emotion. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 75(2), 344.
- Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (Eds.). (2016). *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2ª). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (2010). Experimental aesthetics and liking for music. En P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. OUP.
- Hevner, K. (1935). The Affective Character of the Major and Minor Modes in Music. *The American Journal of Psychology*, 47(1), 103. <https://doi.org/10.2307/1416710>
- Hevner, K. (1936). Experimental Studies of the Elements of Expression in Music. *The American Journal of Psychology*, 48(2), 246-268.
- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation* (Kindle). MIT Press.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical Training Shapes Structural Brain Development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009>
- Jørgensen, H., & Hallam, S. (2016). Practicing. En S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2nd ed., pp. 449-462). Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2019). *Musical Emotions Explained: Unlocking the Secrets of Musical Affect*. Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Isaksson, S. (2014). Subjective criteria for choice and aesthetic judgment of music: A comparison of psychology and music students. *Research Studies in Music Education*, 36(2), 179-198. <https://doi.org/10.1177/1321103X14540259>
- Juslin, P. N., Sakka, L. S., Barradas, G. T., & Liljeström, S. (2016). No accounting for taste? Idiographic models of aesthetic judgment in music. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(2), 157-170. <https://doi.org/10.1037/aca0000034>

- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559-575. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-level Musicians*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2010). The role of negative emotions in performance anxiety. *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, 425-451.
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(3), 131-137.
- Koelsch, S., Kilches, S., Steinbeis, N., & Schelinski, S. (2008). Effects of Unexpected Chords and of Performer's Expression on Brain Responses and Electrodermal Activity. *PLoS ONE*, 3(7), Article 7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0002631>
- Large, E. W., & Snyder, J. S. (2009). Pulse and Meter as Neural Resonance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 46-57. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04550.x>
- Lehmann, A. C., & Kopiez, R. (2016). Sight Reading. En S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2nd ed., pp. 547-558). Oxford University Press.
- Leman, M., Maes, P.-J., Nijs, L., & Van Dyck, E. (2018). What Is Embodied Music Cognition? En R. Bader (Ed.), *Springer Handbook of Systematic Musicology* (pp. 747-760). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55004-5_34
- Levitis, D. A., Jr, W. Z. L., & Freund, G. (2009). Behavioural biologists do not agree on what constitutes behaviour. *Animal Behaviour*, 78, 103-110.
- Lilienfeld, S., Lynn, S., Namy, L. L., & Woolf, N. (2011). *Psicología: Una introducción*. Pearson Educación S.A. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/wdgbiblio/detail.action?docID=5248162>
- Lisboa, T. (2008). Action and thought in cello playing: An investigation of children's practice and performance. *International Journal of Music Education*, 26(3), 243-267. <https://doi.org/10.1177/0255761408092526>
- López, V. M., & Correa, J. P. (2021). Análisis de Factores que Influyen la Memorización del Dictado Melódico Tonal. *Docere*, 12(24), 13-17.

- Lubicz-Nawrocka, T. M. (2018). Students as partners in learning and teaching: The benefits of co-creation of the curriculum. *International Journal for Students as Partners*, 2(1), 47-63. <https://doi.org/10.15173/ijpsap.v2i1.3207>
- MacDonald, R. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1), 20635. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635>
- MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). What is music, health, and wellbeing and why is it important. *Music, Health and Wellbeing*, 3-11.
- Marin, M. M., Lampatz, A., Wandl, M., & Leder, H. (2016). Berlyne Revisited: Evidence for the Multifaceted Nature of Hedonic Tone in the Appreciation of Paintings and Music. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00536>
- McKinney, C. H., Antoni, M. H., Kumar, M., Tims, F. C., & McCabe, P. M. (1997). Effects of guided imagery and music (GIM) therapy on mood and cortisol in healthy adults. *Health Psychology*, 16(4), 390-400. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.16.4.390>
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music* (Northwestern University Press). Northwestern University Press.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. University of Chicago Press.
- Mithen, S. (2006). *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body*. Harvard University Press.
- Mithen, S. (2009). Holistic communication and the coevolution of language and music: Resurrecting an old idea. En R. Botha & C. Knight (Eds.), *The Prehistory of Language* (pp. 58-76). Oxford University Press.
- Mitterschiffthaler, M. T., Fu, C. H. Y., Dalton, J. A., Andrew, C. M., & Williams, S. C. R. (2007). A functional MRI study of happy and sad affective states induced by classical music. *Human Brain Mapping*, 28(11), 1150-1162. <https://doi.org/10.1002/hbm.20337>
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (2005). *Introducción a la Psicología* (11.^a ed.). Pearson Educación de México, SA de CV. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/wdgbiblio/detail.action?docID=5134158>
- Morris, M. W., & Fu, H.-Y. (2001). How does culture influence conflict resolution? A dynamic constructivist analysis. *Social Cognition*, 19(3: Special issue), 324-349.

- Nemati, S., Akrami, H., Salehi, S., Esteky, H., & Moghimi, S. (2019). Lost in music: Neural signature of pleasure and its role in modulating attentional resources. *Brain Research*, 1711, 7-15. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2019.01.011>
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1995). Subjective complexity, familiarity, and liking for popular music. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 14(1-2), 77-93. <https://doi.org/10.1037/h0094090>
- O'Callaghan, C., Kveraga, K., Shine, J. M., Adams, R. B., & Bar, M. (2017). Predictions penetrate perception: Converging insights from brain, behaviour and disorder. *Consciousness and Cognition*, 47, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.05.003>
- Oxenham, A. J. (2013). The perception of musical tones. En D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (3rd ed., pp. 1-33). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00001-8>
- Panksepp, J. (2008). The affective brain and core consciousness: How does neural activity generate emotional feelings? En M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3.^a ed., pp. 47-67). The Guilford Press.
- Panksepp, J., & Bernatzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain: The neuro-affective foundations of musical appreciation. *Behavioural Processes*, 60(2), 133-155.
- Park, M., Gutyrchik, E., Bao, Y., Zaytseva, Y., Carl, P., Welker, L., Pöppel, E., Reiser, M., Blautzik, J., & Meindl, T. (2014). Differences between musicians and non-musicians in neuro-affective processing of sadness and fear expressed in music. *Neuroscience Letters*, 566, 120-124. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2014.02.041>
- Patel, A. D. (2010). Music, biological evolution, and the brain. En M. Bailar (Ed.), *Emerging Disciplines: Shaping New Fields of Scholarly Inquiry in and beyond the Humanities* (pp. 41-64). Connexions. http://www.cogsci.ucsd.edu/~rik/courses/cogs260_s10/readings/Patel10_music_evolution.pdf
- Patel, A. D., & Iversen, J. R. (2014). The evolutionary neuroscience of musical beat perception: The Action Simulation for Auditory Prediction (ASAP) hypothesis. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00057>
- Quiroga-Martinez, D. R., Hansen, N. C., Højlund, A., Pearce, M., Brattico, E., & Vuust, P. (2020). Decomposing neural responses to melodic surprise in

- musicians and non-musicians: Evidence for a hierarchy of predictions in the auditory system. *NeuroImage*, 116816. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116816>
- RAE. (s. f.). *Psicología | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 30 de septiembre de 2020, de <https://dle.rae.es/psicología>
- Robinson, M. D., Watkins, E. R., & Harmon-Jones, E. (2013). Cognition and emotion: An introduction. En M. D. Robinson, E. R. Watkins, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*. (pp. 3-16). The Guilford Press.
- Salimpoor, V. N., Zald, D. H., Zatorre, R. J., Dagher, A., & McIntosh, A. R. (2015). Predictions and the brain: How musical sounds become rewarding. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(2), 86-91.
- Seashore, C. E. (1937). The psychology of music. *Music Educators Journal*, 23(4), 30-33.
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory: An Introduction*. MIT Press.
- Stanley, M., Brooker, R., & Gilbert, R. (2002). Examiner Perceptions of Using Criteria in Music Performance Assessment. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 46-56. <https://doi.org/10.1177/1321103X020180010601>
- Stevens, C. J., & Byron, T. (2016). Universals in Music Processing. En I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Handbook of Music Psychology* (2nd ed., pp. 19-31). Oxford University Press.
- Tillmann, B., Lalitte, P., Albouy, P., Caclin, A., & Bigand, E. (2016). Discrimination of tonal and atonal music in congenital amusia: The advantage of implicit tasks. *Neuropsychologia*, 85, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.02.027>
- Trainor, L. J., & Zatorre, R. J. (2016). The neurobiology of musical expectations from perception to emotion.pdf. En *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 285-305).
- Trost, W., Labbé, C., & Grandjean, D. (2017). Rhythmic entrainment as a musical affect induction mechanism. *Neuropsychologia*, 96, 96-110. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.01.004>
- Vigna, M. E. (2020). Algunos elementos/factores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura a primera vista con el violín. En *Retos y nuevas perspectivas de formación de músicos universitarios* (pp. 81-96). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Wesolowski, B. C., Wind, S. A., & Engelhard, G. (2016). Examining Rater Precision in Music Performance Assessment: An Analysis of Rating Scale Structure Using the Multifaceted Rasch Partial Credit Model. *Music Perception*, 33(5), 662-678. <https://doi.org/10.1525/mp.2016.33.5.662>
- West Marvin, E., & Brinkman, A. R. (2000). The Effect of Key Color and Timbre on Absolute Pitch Recognition in Musical Contexts. *Music Perception*, 18(2), 111-137. <https://doi.org/10.2307/40285905>
- West Marvin, E., VanderStel, J., & Siu, J. C.-S. (2020). In their own words: Analyzing the extents and origins of absolute pitch. *Psychology of Music*, 48(6), 808-823. <https://doi.org/10.1177/0305735619832959>
- Yoshie, M., Kudo, K., Murakoshi, T., & Ohtsuki, T. (2009). Music performance anxiety in skilled pianists: Effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions. *Experimental Brain Research*, 199(2), 117-126. <https://doi.org/10.1007/s00221-009-1979-y>
- Zepeda, F. (2008). *Introducción a la psicología* (3.ª ed.). Pearson Educación de México, S.A. de C.V. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/wdgbiblio/detail.action?docID=5134375>



Validación del Inventario de Kenny para la Ansiedad Escénica en Músicos (KMPAI) en una población mexicana

*Carlos Alejandro Acosta Medina
Karla María Reynoso Vargas
Edgar Felipe Lares Bayona*

Introducción

Las artes performativas, como es la música, requieren la demostración del dominio técnico-interpretativo y desenvolvimiento escénico. La exposición ante el público puede ser un factor estresante relevante para el artista y desencadenar procesos ansiosos (anticipatorios, en tiempo real y de auto-reclamo) que perjudican el desempeño, esto es, Ansiedad Escénica. A la larga, esta experiencia puede mermar la satisfacción derivada del acto artístico, provocando frustración y perjudicando la autoestima y autoconfianza del ejecutante, relacionándose con ansiedad generalizada y depresión (Kantor-Martynuska y Kenny, 2018).

La Ansiedad Escénica (AE) se ha categorizado como un subtipo de fobia social y ha sido tratada como un especificador, llamándola “fobia social sólo de actuación” (DSM-V, 2013: 203),

ya que ambas –fobia social y AE– giran en torno al temor experimentado hacia la evaluación externa (Dobos *et al.*, 2018); sin embargo, hay autores que establecen una separación entre dichos términos (Domingo, 2015; Dobos *et al.*, 2018; Kenny, 2011). Por ejemplo, Kenny (2016) define la Ansiedad Escénica-musical como “la experiencia de aprehensión ansiosa marcada y persistente relacionada con la actuación musical que ha surgido a través de experiencias específicas de acondicionamiento de la ansiedad, y que se manifiesta a través de combinaciones de síntomas afectivos, cognitivos, somáticos y conductuales” (p. 9).

Las causas de la Ansiedad Escénica en músicos, de acuerdo con algunos autores (Domingo, 2015; Kenny, 2016; LeBlanc, 2018; Spahn *et al.*, 2015; Zarza, 2016) obedecen a un entramado multicausal, que asocia el tipo de instrumento musical utilizado y el contexto donde se desenvuelve el artista (LeBlanc, 1994), aspectos psicológicos como el estilo de enfrentamiento y los rasgos perfeccionistas (Hyun, 2016), el estado de salud física del individuo, el tipo de crianza que ha recibido la persona, el historial de ansiedad dentro de la familia (Kenny, 2011), entre otros, por lo que la delicadeza en la medición de este problema es esencial no sólo a nivel estadístico sino a nivel clínico.

La Ansiedad Escénica es una problemática frecuente en la población de músicos (Kenny, 2016). Se ha mencionado inclusive, que la carrera musical es una de las cinco profesiones que representan un riesgo mayor para la salud, al punto de que la Ansiedad Escénica se considera como un elemento intrínseco de la profesión (Dalia, 2004) y se encuentra apenas por debajo de las lesiones de tipo musculoesqueléticas (Kenny, 2011). La revisión de Kenny (2011) sobre la incidencia de la Ansiedad Escénica, da cuenta de su persistencia en diversas poblaciones, ambientes musicales, así como en diversas partes del mundo.

Las estadísticas revelan que, entre músicos profesionales, el problema es recurrente. Un 80.4% de profesores de conservatorio reportó haber padecido Ansiedad Escénica en algún momento de su carrera (Herrera-Torres y Campoy-Barreiro, 2020). Asimismo, lo hizo el 56.3% de músicos orquestales de nivel profesional (Cohen y Bodner, 2015). En población mexicana, Juárez (2014) reportó una incidencia de 57.56% en una orquesta filarmónica (FMUV) y un 60.23% en una orquesta sinfónica (OSJEV) mediante la aplicación del Test Pingüino de Ansiedad Escénica en Músicos (Juárez, 2014)

Si bien el problema es prevalente en diversas poblaciones, los músicos estudiantes de nivel universitario son los que sufren la Ansiedad Escénica con mayor intensidad (Kenny, 2011). El 96% de los estudiantes experimentan al-

gún tipo de ansiedad o nerviosismo (Binti *et al.*, 2013); el 48.5% tienen un nivel de Ansiedad Escénica por encima de la media, y 15% presentan problemas severos que afectan su estado anímico y arruinan su desempeño interpretativo (Zarza *et al.*, 2016).

La Ansiedad Escénica se ha relacionado con el campo de estudio, así como en el campo profesional donde la competencia es más elevada; algunos estudios han encontrado su presencia también en la infancia. Por ejemplo, Urruzola y Bernaras (2019) señalaron indicios de Ansiedad Escénica en niños de 8 años. Asimismo, Ballester (2015) reportó niveles altos en 21.7%; y muy altos en 16.3% en niños de 9 a 13 años con quienes se utilizó el Inventario de Ansiedad de Kenny (2009, 2011) en su versión española. Estos puntajes revelan que la Ansiedad Escénica en músicos no sólo se limita al contexto profesional, sino que es un problema que afecta a todo aquel estudiante de música, traspasando las líneas entre las edades y los niveles de estudio.

Medición de la Ansiedad Escénica en músicos

Como se expuso anteriormente, las tasas de Ansiedad Escénica en músicos reportadas por la literatura observan variaciones considerables: desde un 48.5% (Zarza *et al.*, 2016), hasta un 96% (Binti *et al.*, 2013). Razonablemente, esto responde a los diversos contextos en donde se ha estudiado el fenómeno, pero también a los diferentes instrumentos y metodologías con las que se ha estimado la prevalencia. Se presentan tres problemáticas metodológicas: la primera, que no todos los autores reportan las cifras basadas en instrumentos estandarizados. La segunda, que los varios instrumentos sobre Ansiedad Escénica miden distintas expresiones del fenómeno; algunos se centran más en la sintomatología biopsicológica y otros en la afectación interpretativa. La tercera, que no hay un parámetro establecido para reportar la incidencia de la Ansiedad Escénica.

Para fines de estudio, lo recomendable es emplear instrumentos estandarizados cuya confiabilidad se haya puesto a prueba. Por ejemplo, Hyun (2016) reseña algunos de los instrumentos psicométricos empleados para medir Ansiedad Escénica, en las últimas décadas, son: *Cognitive-Somatic Anxiety Questionnaire* (Swartz *et al.*, 1978); *Performance Anxiety Inventory* (Nagel *et al.*, 1981); *Performance Anxiety Questionnaire* (PAQ; Cox y Kenardy, 1993).

En este trabajo fue analizado el Inventario de Ansiedad Escénica en Músicos de Kenny o KMPAI por sus siglas en inglés (*Kenny Music Performance Anxiety Inventory*), debido a que cuenta con un trabajo de validación, tanto por la autora (Kenny, 2004; 2009; 2011; 2016), como por otros investigadores que lo han validado en distintas poblaciones. Además, en la actualidad, es frecuentemente empleado para medir la Ansiedad Escénica a nivel internacional.

Es un instrumento australiano, desarrollado en el campo de la psicología de la música. Está conformado por 40 ítems que se responden con escalas de Likert de siete opciones que van del 0 (totalmente desacuerdo) al 6 (totalmente de acuerdo) en el que, a mayor puntuación, se indica un mayor nivel de ansiedad. Este instrumento tiene su fundamento sobre la Teoría de la Ansiedad de Barlow (2000) y tiene como objetivos la medición de la Ansiedad Escénica dentro de contexto de la interpretación musical. En su versión de 2009-2011, la autora (Kenny, 2009-2011) reportó este instrumento con una agrupación de 8 factores.

El KMPAI ha sido validado en poblaciones de habla hispana. Por ejemplo, Pareja y Diaz (2019) realizaron una validación en población colombiana, y Arnaiz (2015) en población española. Sin embargo, estas validaciones no son suficientes para poder aplicar el inventario en México. Por una parte, porque las diferencias socioculturales pueden influir en la interpretación de cada reactivo; es decir, el comportamiento de las respuestas suele ser parecido, pero no exactamente igual en diferentes poblaciones. Por otro lado, porque se han hallado debilidades metodológicas en dichas validaciones: la validación colombiana (Pareja y Diaz, 2019) comprendió un tamaño muestral insuficiente ($n = 50$) para sostener inferencias estadísticas o realizar análisis factoriales; mientras que, el trabajo de validación realizado por Arnaiz (2015) precisaba de una adecuación de expresiones idiomáticas.

Para tener un inventario confiable, útil para fines de estudio en nuestro país, es necesario hacer un estudio de la fiabilidad y la validez interna en población mexicana. Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo validar el KMPAI (Kenny, 2011) en población de músicos mexicanos con nivel de estudio superiores.

Método

El instrumento de referencia fue el KMPAI, en su versión 2009- 2011. Éste se encontraba en su idioma original (inglés) por lo que fue traducido por el Centro de Lenguas (CELE) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Tras esta traducción, se verificó que los ítems utilizaran expresiones que fueran adecuadas para la población diana. La versión traducida fue revisada por 4 músicos profesionales y estudiantes, y por un profesional de psicología de la música. Los ítems originales y los traducidos se pueden ver en la tabla 1.

Tabla 1. Traducción del instrumento KMPAI

	Idioma original	Traducción
1	I generally feel in control of my life	Generalmente siento que controlo mi vida
2	I find it easy to trust others	Encuentro fácil confiar en los demás
3	Sometimes I feel depressed without knowing why	Algunas veces me siento deprimido sin saber por qué
4	I often find it difficult to work up the energy to do things	A menudo tengo dificultad para generar la energía necesaria para hacer cosas
5	Excessive worrying is a characteristic of my family	La preocupación excesiva es una característica de mi familia
6	I often feel that life has not much to offer me	A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme
7	Even if I work hard in preparation for a performance, I am likely to make mistakes	Incluso si trabajo mucho en la preparación de mi presentación, es probable que cometa errores
8	I find it difficult to depend on others	Encuentro difícil depender de los demás
9	My parents were mostly responsive to my needs	Mis padres fueron, la mayoría de las veces, receptivos a mis necesidades
10	Prior to, or during a performance, I get feelings akin to panic	Antes, o durante una presentación, tengo sensaciones similares al pánico
11	I never know before a concert whether I will perform well	Antes de un concierto, nunca sé si lo haré bien
12	Prior to, or during a performance, I experience dry mouth	Antes, o durante la presentación, siento la boca seca

	Idioma original	Traducción
13	I often feel that I am not worth much as a person	A menudo siento que no valgo mucho como persona
14	During a performance I find myself thinking about whether I'll even get through it	Durante una actuación, suelo pensar si lograré terminarla
15	Thinking about the evaluation I may get interferes with my performance	Pensar en una evaluación o jurado, puede interferir en mi desempeño durante la presentación
16	Prior to, or during a performance, I feel sick or faint or have a churning in my stomach	Antes o durante una actuación me siento enfermo, débil o con el estómago revuelto
17	Even in the most stressful performance situations, I am confident that I will perform well	Incluso en las situaciones en las que la actuación es más estresante, estoy seguro de que lo haré bien
18	I am often concerned about a negative reaction from the audience	A menudo me siento preocupado por una reacción negativa del público
19	Sometimes I feel anxious for no particular reason	Algunas veces me siento ansioso sin razón alguna
20	From early in my music studies, I remember being anxious about performing	Desde el inicio de mis estudios recuerdo estar ansioso por presentarme en público
21	I worry that one bad performance may ruin my career	Me preocupa que una mala actuación pueda arruinar mi carrera
22	Prior to, or during a performance, I experience increased heart rate like pounding in my chest	Antes o durante una presentación, siento que mi ritmo cardiaco se acelera, como si golpeará mi pecho
23	My parents almost always listened to me	Mis padres casi siempre me escuchan
24	I give up worthwhile performance opportunities	Dejo pasar oportunidades que valen la pena
25	After the performance, I worry about whether I played well enough	Después de una presentación, me preocupo sobre si he tocado lo suficientemente bien
26	My worry and nervousness about my performance interferes with my focus and concentration	Mi preocupación y nerviosismo sobre mi presentación interfiere con mi concentración
27	As a child, I often felt sad	Cuando era un niño, a menudo me sentía triste

	Idioma original	Traducción
28	I often prepare for a concert with a sense of dread and impending disaster	A menudo, cuando me preparo para un concierto, tengo un sentimiento de terror y de desastre inminente
29	One or both of my parents were overly anxious	Uno o ambos de mis padres era demasiado ansioso
30	Prior to, or during a performance, I have increased muscle tension	Antes o durante una presentación, tengo un aumento de la tensión muscular
31	I often feel that I have nothing to look forward to	A menudo siento que no tengo nada que esperar con ilusión
32	After the performance, I replay it in my mind over and over	Después de una presentación, la vuelvo a repasar en mi cabeza una y otra vez
33	My parents encouraged me to try new things	Mis padres me animaban a intentar cosas nuevas
34	I worry so much before a performance, I cannot sleep	Me preocupo tanto antes de una presentación, que no puedo dormir
35	When performing without music, my memory is reliable	Cuando actúo sin música, mi memoria es confiable
36	Prior to, or during a performance, I experience shaking or trembling or tremor	Antes, o durante una presentación, experimento agitación o un pulso tembloroso
37	I am confident playing from memory	Me siento seguro tocando de memoria
38	I am concerned about being scrutinized by others	Me preocupa que otros me escudriñen
39	I am concerned about my own judgement of how I will perform	Me preocupa mi propio juicio sobre cómo voy a presentarme
40	I remain committed to performing even though it causes me great anxiety	Sigo comprometido con la presentación, aunque me cause gran ansiedad

Debido a la contingencia sanitaria derivada de la pandemia por COVID-19, se decidió hacer una aplicación remota. El instrumento fue digitalizado utilizando la plataforma de *Google Forms* en el que se integró la sección de consentimiento informado a fin de atender los aspectos éticos (APA, 2010). Además, para fines de análisis, se incluyeron preguntas de carácter sociodemográfico como nacionalidad, género, ocupación, lugar de estudios, nivel de estudios (nivel técnico, licenciatura).

Muestra

El muestreo realizado fue de *sujetos tipo*. Se buscaron mexicanos mayores de 18 años, con estudio de música de nivel superior, o músicos profesionales cuya ocupación implicara el desenvolvimiento escénico en un periodo que comprendió entre los meses de febrero y junio del año 2021 de lo cual se obtuvo una población final de 291.

Para la aplicación del instrumento se identificaron las instituciones públicas de nivel superior que tuvieran dentro de su oferta académica la licenciatura en música, dentro del territorio mexicano. Se enviaron 36 solicitudes a distintas instituciones a lo largo del país, de las cuales sólo 10 contestaron favorablemente. A estas instituciones se les compartió el enlace digital que los dirigía hacia la contestación del instrumento y se les solicitó que lo compartieran mediante las redes de comunicación electrónica que mejor se ajustaran a los lineamientos institucionales.

Otro medio de aplicación del instrumento fue mediante redes sociales. El enlace se compartió de manera individual, a través de cuentas personales, directamente a los músicos. Asimismo, se compartió el link en el muro de *Facebook* de la Asociación Mexicana de Psicología de la Música (AMEPSIM) cuyos miembros son principalmente músicos e interesados en psicología de la música. Por último, se compartió en algunos grupos de la misma red social como lo son el del Conservatorio Nacional de Música, así como en el de la Facultad de Música de la UNAM.

La muestra final se conformó por un total de 223 cuestionarios, de los cuales 117 correspondían a mujeres, 103 a hombres y 3 que indicaron un género no binario. En un rango de edad que va de los 18 a los 57 años, la media de edad es de 29.3 años con una DE = 7.63 y una varianza de 58.22.

Codificación y análisis preliminares

Para la organización de la base de datos, primero se realizó la identificación y codificación del peso matemático de los ítems otorgando un sentido negativo o positivo a cada una de las preguntas. Se invirtieron los valores de los ítems 1, 2, 9, 17, 23, 33, 35, 37, tal como se muestra en la tabla 2.

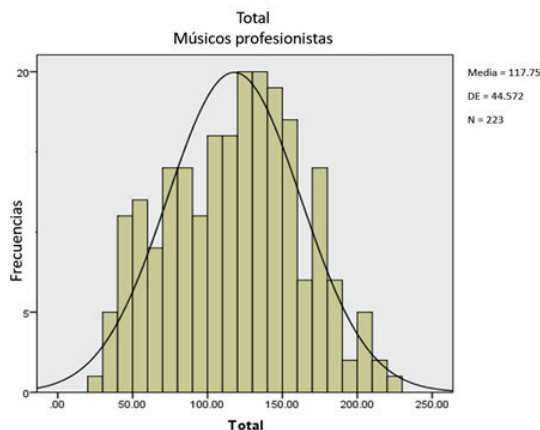
Tabla 2. Codificación de ítems

Lo que pienso de la música y de la actuación	Totalmente desacuerdo			Totalmente de acuerdo			
1. Generalmente siento que controlo mi vida	6	5	4	3	2	1	0
2. Encuentro fácil confiar en los demás	6	5	4	3	2	1	0
3. Algunas veces me siento deprimido sin saber por qué	0	1	2	3	4	5	6
4. A menudo tengo dificultad para generar la energía necesaria para hacer cosas	0	1	2	3	4	5	6
5. La preocupación excesiva es una característica de mi familia	0	1	2	3	4	5	6
6. A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme	0	1	2	3	4	5	6
7. Incluso si trabajo mucho en la preparación de mi presentación, es probable que cometa errores	0	1	2	3	4	5	6
8. Encuentro difícil depender de los demás	0	1	2	3	4	5	6
9. Mis padres fueron, la mayoría de las veces, receptivos a mis necesidades	6	5	4	3	2	1	0
10. Antes, o durante una presentación, tengo sensaciones similares al pánico	0	1	2	3	4	5	6
11. Antes de un concierto, nunca sé si lo haré bien	0	1	2	3	4	5	6
12. Antes, o durante la presentación, siento la boca seca	0	1	2	3	4	5	6
13. A menudo siento que no valgo mucho como persona	0	1	2	3	4	5	6
14. Durante una actuación, suelo pensar si lograré terminarla	0	1	2	3	4	5	6
15. Pensar en una evaluación o jurado, puede interferir en mi desempeño durante la presentación	0	1	2	3	4	5	6
16. Antes o durante una actuación me siento enfermo, débil o con el estómago revuelto	0	1	2	3	4	5	6
17. Incluso en las situaciones en las que la actuación es más estresante, estoy seguro de que lo haré bien	6	5	4	3	2	1	0
18. A menudo me siento preocupado por una reacción negativa del público	0	1	2	3	4	5	6
19. Algunas veces me siento ansioso sin razón alguna	0	1	2	3	4	5	6
20. Desde el inicio de mis estudios recuerdo estar ansioso por presentarme en público	0	1	2	3	4	5	6
21. Me preocupa que una mala actuación pueda arruinar mi carrera	0	1	2	3	4	5	6
22. Antes o durante una presentación, siento que mi ritmo cardiaco se acelera, como si golpeara mi pecho	0	1	2	3	4	5	6
23. Mis padres casi siempre me escuchan	6	5	4	3	2	1	0
24. Dejo pasar oportunidades que valen la pena	0	1	2	3	4	5	6
25. Después de una presentación, me preocupo sobre si he tocado lo suficientemente bien	0	1	2	3	4	5	6
26. Mi preocupación y nerviosismo sobre mi presentación interfiere con mi concentración	0	1	2	3	4	5	6
27. Cuando era un niño, a menudo me sentía triste	0	1	2	3	4	5	6

Lo que pienso de la música y de la actuación	Totalmente desacuerdo		Totalmente de acuerdo				
28. A menudo, cuando me preparo para un concierto, tengo un sentimiento de terror y de desastre inminente	0	1	2	3	4	5	6
29. Uno o ambos de mis padres era demasiado ansioso	0	1	2	3	4	5	6
30. Antes o durante una presentación, tengo un aumento de la tensión muscular	0	1	2	3	4	5	6
31. A menudo siento que no tengo nada que esperar con ilusión	0	1	2	3	4	5	6
32. Después de una presentación, la vuelvo a repasar en mi cabeza una y otra vez	0	1	2	3	4	5	6
33. Mis padres me animaban a intentar cosas nuevas	6	5	4	3	2	1	0
34. Me preocupó tanto antes de una presentación, que no puedo dormir	0	1	2	3	4	5	6
35. Cuando actúo sin música, mi memoria es confiable	6	5	4	3	2	1	0
36. Antes o durante una presentación, experimento agitación o un pulso tembloroso	0	1	2	3	4	5	6
37. Me siento seguro tocando de memoria	6	5	4	3	2	1	0
38. Me preocupa que otros me escudriñen	0	1	2	3	4	5	6
39. Me preocupa mi propio juicio sobre cómo voy a presentarme	0	1	2	3	4	5	6
40. Sigo comprometido con la presentación, aunque me cause gran ansiedad	0	1	2	3	4	5	6

La distribución de la variable marginal (suma de ítems), sigue una distribución normal según el estadístico de bondad de ajuste de Komogorov-Smirnov ($p = 0.20$), con una media de 117.75 y una desviación estándar (DE) de 44.57, una Kurtosis de -0.074 y asimetría de 0.01 (vea figura A).

Figura A. Distribución de los puntajes de Ansiedad Escénica de la muestra total



Dado que la literatura indicaba que las mujeres suelen presentar puntajes más altos de Ansiedad Escénica que sus compañeros hombres (Herrera-Torres y Campoy-Barreiro, 2019; Juárez, 2014; Kenny, 2011; Urruzola y Bernaras, 2020; Yağışhan, 2009), se realizaron pruebas comparativas. La prueba T de Student para muestras independientes confirmó la teoría, indicando diferencias estadísticamente significativas: las mujeres puntuaron más alto que los hombres [mujeres $n = 117$, $m = 125.80$, $DE = 42.25$; hombres $n = 103$, $m = 108.69$, $DE = 46.08$ ($t = 2.85$, $p < 0.01$). Debido a las implicaciones clínicas de esta diferencia, los datos de la validación desagregados por sexo son mostrados.

A fin de determinar un comportamiento de normalidad en estas dos poblaciones, se aplicó una prueba de Kolmogorov-Smirnov (mujeres, $p = 0.20$; hombres, $p = 0.04$) Shapiro-Wilk (mujeres, normalidad = 0.98, $p = 0.48$; hombres, normalidad = 0.96, $p = 0.007$) que muestra un comportamiento normal en mujeres mientras que en los hombres no (vea figuras B y C).

Figura B. Distribución de los puntajes de Ansiedad Escénica del grupo de mujeres

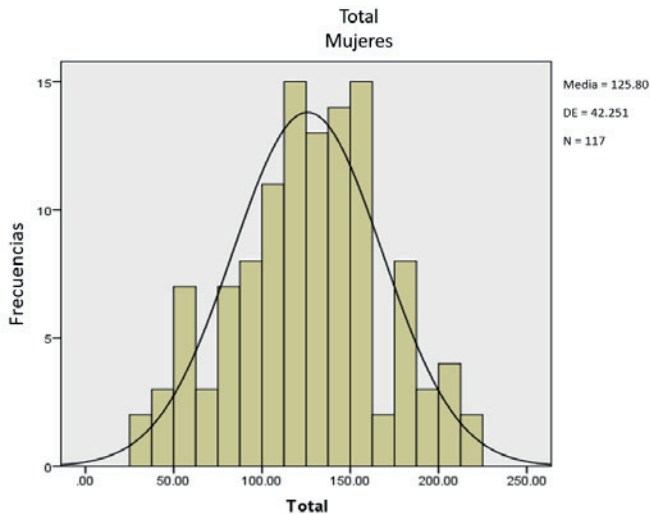
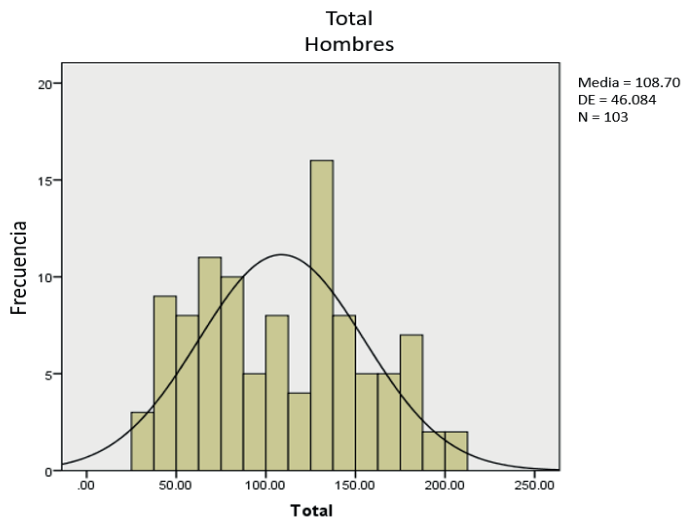


Figura C. Distribución de los puntajes de Ansiedad Escénica del grupo de hombres



Análisis de confiabilidad

Para analizar la confiabilidad del instrumento en la población mexicana, se realizó una prueba de alfa de Cronbach. Esta prueba arrojó un coeficiente estandarizado de $\alpha = 0.94$, valor que indica que el Inventario de Ansiedad Escénica de Kenny (KMPAI) es confiable para su aplicación en una población similar a la muestra, es decir, músicos mexicanos estudiantes de grado y profesionistas.

En este proceso, fue analizada pertinencia de cada reactivo, observando los cambios en el alfa si se eliminara el elemento de la escala (vea tabla 3). Ninguno de los reactivos indicaba un cambio considerable, por lo que su pertinencia a la escala fue confirmada para todos los casos.

Tabla 3. Análisis descriptivo de la viabilidad por ítems del inventario de KMPAI

	Media de la escala con ítem eliminado	Variación de la escala con ítem eliminado	Ítem corregido-correlación total	Alfa de Cronbach con ítem eliminado
1. Generalmente siento que controlo mi vida	115.973	1939.684	0.418	0.950
2. Encuentro fácil confiar en los demás	115.238	1958.966	0.203	0.951
3. Algunas veces me siento deprimido sin saber por qué	114.673	1899.482	0.502	0.949
4. A menudo tengo dificultad para generar la energía necesaria para hacer las cosas	114.040	1914.814	0.492	0.949
5. La preocupación excesiva es una característica de mi familia	114.556	1905.104	0.466	0.949
6. A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme	115.906	1894.491	0.545	0.949
7. Incluso si trabajo mucho en la preparación de mi presentación, es probable que cometa errores	113.870	1882.888	0.605	0.948
8. Encuentro difícil depender de los otros	114.498	1944.657	0.253	0.951
9. Mis padres fueron, la mayoría de las veces, receptivos a mis necesidades	115.605	1957.916	0.175	0.951
10. Antes, o durante una presentación, tengo sensaciones similares al pánico	114.655	1852.245	0.769	0.947
11. Antes de un concierto, nunca sé si lo haré bien	114.596	1843.170	0.790	0.947
12. Antes, o durante la presentación, siento la boca seca	115.081	1874.228	0.622	0.948
13. A menudo siento que no valgo mucho como persona	115.978	1879.959	0.603	0.948
14. Durante una presentación, suelo pensar si lograré terminarla	115.717	1852.645	0.705	0.948
15. Pensar en una evaluación o jurado, puede interferir en mi desempeño durante la presentación	113.933	1860.568	0.709	0.948
16. Antes o durante una presentación me siento enfermo, débil o con el estómago revuelto	115.435	1853.031	0.719	0.948
17. Incluso en las situaciones en las que la presentación es más estresante, estoy seguro de que lo haré bien	115.058	1913.659	0.513	0.949
18. A menudo me siento preocupado por una reacción negativa del público	114.700	1860.571	0.711	0.948
19. Algunas veces me siento ansioso sin razón alguna	114.260	1868.815	0.670	0.948
20. Desde el inicio de mis estudios recuerdo estar ansioso por presentarme en público	114.583	1881.947	0.579	0.949

	Media de la escala con ítem eliminado	Variancia de la escala con ítem eliminado	Ítem corregido-correlación total	Alfa de Cronbach con ítem eliminado
21. Me preocupa que una mala presentación pueda arruinar mi carrera	114.668	1862.808	0.648	0.948
22. Antes o durante una presentación, siento que mi ritmo cardíaco se acelera, como si golpeará mi pecho	114.377	1866.578	0.655	0.948
23. Mis padres casi siempre me escuchan	115.816	1960.304	0.144	0.951
24. Dejo pasar oportunidades que valen la pena por culpa de la ansiedad	115.085	1849.952	0.707	0.948
25. Después de una presentación, me preocupo sobre si he tocado lo suficientemente bien	113.511	1888.710	0.585	0.949
26. Mi preocupación y nerviosismo sobre mi presentación interfiere con mi concentración	114.211	1860.401	0.733	0.948
27. Cuando era un niño, a menudo me sentía triste	115.717	1890.312	0.518	0.949
28. A menudo, cuando me preparo para un concierto, tengo un sentimiento de terror y de desastre inminente	115.673	1842.645	0.841	0.947
29. Uno o ambos de mis padres eran demasiado ansiosos	115.233	1889.630	0.506	0.949
30. Antes o durante una presentación, tengo un aumento de la tensión muscular	114.632	1865.414	0.707	0.948
31. A menudo siento que no tengo nada que esperar con ilusión	115.673	1883.041	0.591	0.949
32. Después de una presentación, la vuelvo a repasar en mi cabeza una y otra vez	114.170	1897.268	0.494	0.949
33. Mis padres me animaban a intentar cosas nuevas	115.188	1942.937	0.226	0.951
34. Me preocupo tanto antes de una presentación, que no puedo dormir	114.942	1861.370	0.682	0.948
35. Cuando me presento sin partituras, mi memoria es confiable	115.238	1926.254	0.314	0.951
36. Antes, o durante una presentación, experimento agitación o un pulso tembloroso	114.498	1856.188	0.727	0.948
37. Me siento seguro tocando de memoria	115.350	1914.607	0.383	0.950
38. Me preocupa que otros me escudriñen	114.413	1863.667	0.669	0.948
39. Me preocupa como me desempeñaré durante mi presentación	113.224	1901.760	.557	0.949
40. Sigo comprometido con la presentación, aunque me cause gran ansiedad	112.408	1977.990	0.074	0.951
Hotelling (F = 37.93, p < 0.001)				

Niveles de Ansiedad Escénica

Para determinar los niveles de Ansiedad Escénica se tomó el criterio estadístico de cuartiles, clasificando los niveles en: bajo, medio, alto y muy alto. Los puntajes se pueden ver en la tabla 5.

Tabla 5. Puntos de corte estadísticos

Muestra general N = 223	
Percentil	Puntaje obtenido
Bajo	0-80
Medio	81- 119
Alto	120-148
Muy alto	149-240
$\alpha = 0.94$	

Los puntos de corte se presentan también desagregadas por sexo, atendiendo las diferencias entre las puntuaciones de mujeres y hombres y sus implicaciones clínicas (ver tablas 6 y 7).

Tabla 6. Puntos de corte por sexo; mujeres

Mujeres N = 117	
Percentil	Puntaje obtenido
Bajo	0-97
Medio	98-127
Alto	128-151
Muy alto	152-240
$\alpha = 0.94$	

Tabla 7. Puntos de corte por sexo; hombres

Hombres	
N = 103	
Percentil	Puntaje obtenido
Bajo	0-70
Medio	71-105
Alto	106-142
Muy alto	143-240
$\alpha = 0.95$	

Conformación de los factores del instrumento

Para identificar los factores subyacentes en el inventario, se realizó un análisis descriptivo factorial exploratorio con rotación varimax por el método de componentes principales. Este análisis indicó la conformación de siete comunidades que, en conjunto, explicaron el 63.75% de la varianza total, véase tabla 8.

Tabla 8. Eigenvalores y varianza explicada

Componente	Eigenvalores iniciales			Sumas de rotación de cargas cuadradas		
	Total	% de varianza	% acumulativo	Total	% de varianza	% acumulativo
1	14.654	36.634	36.634	7.220	18.050	18.050
2	3.559	8.898	45.532	5.785	14.463	32.513
3	2.043	5.108	50.640	4.622	11.556	44.069
4	1.697	4.243	54.883	2.519	6.297	50.366
5	1.291	3.228	58.111	2.182	5.455	55.822
6	1.194	2.985	61.096	1.845	4.613	60.435
7	1.064	2.660	63.756	1.328	3.321	63.756

Se tomó como referencia mínima un peso factorial de 0.30 para la conformación de los factores y cuando hubo valores similares en dos factores, se tomó la decisión con base en la teoría. La formación de los factores se puede véase tabla 9.

Tabla 9. Organización de ítems por factores

I. Ansiedad somática proximal	Peso factorial
10. Antes o durante una presentación, tengo sensaciones similares al pánico	0.67
12. Antes o durante la presentación, siento la boca seca	0.67
16. Antes o durante una presentación me siento enfermo, débil o con el estómago revuelto	0.69
20. Desde el inicio de mis estudios recuerdo estar ansioso por presentarme en público	0.62
22. Antes o durante una presentación, siento que mi ritmo cardíaco se acelera, como si golpeará mi pecho	0.75
24. Dejo pasar oportunidades que valen la pena por culpa de la ansiedad	0.51
28. A menudo, cuando me preparo para un concierto, tengo un sentimiento de terror y de desastre inminente	0.68
30. Antes o durante una presentación, tengo un aumento de la tensión muscular	0.64
34. Me preocupo tanto antes de una presentación, que no puedo dormir	0.60
36. Antes, o durante una presentación, experimento agitación o un pulso tembloroso	0.78
II. Cogniciones negativas	Peso factorial
7. Incluso si trabajo mucho en la preparación de mi presentación, es probable que cometa errores	0.55
11. Antes de un concierto, nunca sé si lo haré bien	0.56
14. Durante una presentación, suelo pensar si lograré terminarla	0.45
15. Pensar en una evaluación o jurado, puede interferir en mi desempeño durante la presentación	0.59
18. A menudo me siento preocupado por una reacción negativa del público	0.64
21. Me preocupa que una mala presentación pueda arruinar mi carrera	0.68
25. Después de una presentación, me preocupo sobre si he tocado lo suficientemente bien	0.71
26. Mi preocupación y nerviosismo sobre mi presentación interfiere con mi concentración	0.61
32. Después de una presentación, la vuelvo a repasar en mi cabeza una y otra vez	0.53
38. Me preocupa que otros me escudriñen	0.69
39. Me preocupa cómo me desempeñaré durante mi presentación	0.67
III. Depresión/desesperanza. Vulnerabilidad psicológica	Peso factorial
1. Generalmente siento que controlo mi vida	0.72
3. Algunas veces me siento deprimido sin saber por qué	0.70
4. A menudo tengo dificultad para generar la energía necesaria para hacer las cosas	0.53
6. A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme	0.76
13. A menudo siento que no valgo mucho como persona	0.74
19. Algunas veces me siento ansioso sin razón alguna	0.48
31. A menudo siento que no tengo nada que esperar con ilusión	0.71

IV. Empatía parental	Peso factorial
9. Mis padres fueron, la mayoría de las veces, receptivos a mis necesidades	0.72
23. Mis padres casi siempre me escuchan	0.82
27. Cuando era un niño, a menudo me sentía triste	0.49
33. Mis padres me animaban a intentar cosas nuevas	0.75
V. Memoria	Peso factorial
17. Incluso en las situaciones en las que la presentación es más estresante, estoy seguro de que lo haré bien	0.34
35. Cuando me presento sin partituras, mi memoria es confiable	0.88
37. Me siento seguro tocando de memoria	0.84
VI. Transmisión generacional de ansiedad	Peso factorial
5. La preocupación excesiva es una característica de mi familia	0.78
29. Uno o ambos de mis padres eran demasiado ansiosos	0.65
VII. Relación con otros	Peso factorial
2. Encuentro fácil confiar en los demás	0.48
8. Encuentro difícil depender de los otros	0.46
40. Sigo comprometido con la presentación, aunque me cause gran ansiedad	0.61

Si bien, la organización factorial resulta similar en los primeros factores, varios ítems no se acomodan de la misma manera con relación a la organización original de la autora. Esto puede apreciarse en la tabla 10.

Tabla 10. Comparación de la formación de factores

Comunalidades	Formación de factores (Kenny, 2009, 2011), en población australiana	Organización factorial de Kantor-Martynuska y Kenny (2018), en población polaca	Factores resultantes del análisis factorial en población mexicana
I	<i>Ansiedad somática proximal y preocupación sobre la presentación</i> Ítems: 10, 12, 14, 16, 22, 26, 28, 30, 34, 36, 40	<i>Preocupaciones proximales sobre el concierto</i> Ítems: 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 38, 39	<i>Ansiedad somática proximal</i> Ítems: 10, 12, 16, 20, 22, 24, 28, 30, 34, 36
II	<i>Preocupación o pavor centrado en el escrutinio de sí mismo u otros (cogniciones negativas)</i> Ítems: 7, 15, 18, 21, 25, 32, 38, 39	<i>Vulnerabilidades psicológicas</i> Ítems: 3, 4, 5, 6, 8, 13, 39	<i>Cogniciones negativas</i> Ítems: 7, 11, 14, 15, 18, 21, 25, 26, 32, 38, 39
III	<i>Depresión/desesperanza. Vulnerabilidad psicológica</i> Ítems: 1, 2, 3, 4, 6, 13, 31	<i>Contexto de relación parental temprana</i> 9, 23, 33	<i>Vulnerabilidad psicológica</i> 1, 3, 4, 6, 13, 19, 31
IV	<i>Empatía parental</i> Ítems: 9, 23, 27, 33	-	<i>Empatía parental</i> Ítems: 9, 23, 27, 33
V	<i>Memoria</i> Ítems: 35, 37	-	<i>Memoria</i> Ítems: 17, 35, 37
VI	<i>Transmisión generacional de ansiedad</i> Ítems: 5, 19, 29	-	<i>Transmisión generacional de ansiedad</i> Ítems: 5, 29
VII	<i>Aprensión ansiosa</i> Ítems: 11, 17, 24	-	<i>Relación con los demás</i> Ítems: 2, 8, 40
VIII	<i>Vulnerabilidad biológica</i> Ítem: 20	-	-

Los resultados de correlaciones bivariadas entre los 40 ítems fueron en su mayoría significativos ($p < 0.05$); sin embargo, se identificaron algunos ítems no significativos, véase la tabla 11.

Tabla 11. Ítems que no correlacionaron

Ítems	Ítems cuyas correlaciones no fueron significativas ($p > 0.05$)
2. Encuentro fácil confiar en los demás	5, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 18, 20, 22, 25, 26, 29, 30, 32, 36, 38, 39, 40
8. Encuentro difícil depender de los otros	1, 2, 9, 12, 13, 19, 20, 31, 33, 35, 37, 40
9. Mis padres fueron, la mayoría de las veces, receptivos a mis necesidades	7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
23. Mis padres casi siempre me escuchan	1, 3, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
33. Mis padres me animaban a intentar cosas nuevas	12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 30, 32, 34, 36, 38, 39
35. Cuando me presento sin partituras, mi memoria es confiable	4, 5, 8, 9, 13, 23, 25, 29, 32, 38, 39
40. Sigo comprometido con la presentación, aunque me cause gran ansiedad	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38

Es relevante indicar que los ítems 2, 9, 23, 33 habían sido señalados como inconsistentes por el equipo de Kantor-Martynuska y Kenny (2018) y por Arnaiz (2015). Dichos reactivos no miden Ansiedad Escénica propiamente, sino que exploran los factores etiológicos de la Ansiedad Escénica.

Discusiones

Sobre la formación de factores

Con respecto a la agrupación de factores, se identificaron diferencias entre la organización de los componentes que reporta la autora en la versión 2009-2011, y la resultante del análisis factorial aplicado.

En los factores I, II y III las discrepancias van de dos a cuatro ítems. El factor IV, es el único que se conservó en relación con lo reportado por la autora. El factor V, así como el VI muestran diferencias en un solo ítem, en cuanto al VII, ninguno de los reactivos se mantuvo y mientras la autora reporta ocho ítems, el análisis realizado arrojó únicamente 7 (vea tabla 10).

El factor I que reportó Kenny (2011) involucra dos aspectos: la ansiedad somática proximal, que se refiere a la manifestación física de la ansiedad, y las

preocupaciones sobre la presentación, que se refiere a cuestiones cognitivas. Se considera que al incluir dos elementos teóricos pueden resultar confusos. En el acomodo obtenido en este ejercicio sólo se incluyeron los síntomas de Ansiedad Escénica, por lo que se decidió nombrarlo como “ansiedad somática proximal”.

En el factor II, en la presente investigación, se reportan tres reactivos más de los que Kenny (2009, 2011) ha reportado; no obstante, estos factores se alinean al nombramiento del factor que habla de las cogniciones negativas experimentadas durante los episodios de ansiedad.

Los factores V y VIII reportados por la autora contienen menos de tres ítems (dos y uno, correspondientemente). Dentro de la teoría, el número mínimo de ítems necesarios para la formación de un factor es de tres, por lo que estos componentes pueden ser interpretados como indicadores –y no factores–. En el caso de la configuración hallada en este ejercicio, el factor V que alude a *memoria*, sí conjuntó 3 ítems, por lo que puede entenderse como un factor.

En el caso del Factor VII, no hay ninguna correspondencia entre las validaciones. La estructura reportada Kenny (2011) lo describe como *aprensión ansiosa*, mientras que la conformación aquí encontrada está centrada en la *relación con los demás*. Es decir, no hay equivalencia empírica.

Es relevante mencionar que estas disparidades fueron observadas también en el proceso de validación realizado por Kantor-Martynuska y Kenny (2018), quienes reportaron una cantidad menor de factores; decidieron excluir algunos reactivos (1, 2, 7, 19, 27, 29, 31, 35, 37, y 40); y repitieron el reactivo 39 en dos factores (I y II).

Las diferencias pueden explicarse, en parte, por el contexto de la muestra: los niveles de competencia, campos de trabajo y los sistemas de enseñanza pueden incidir en diferentes experiencias que impliquen diferentes contestaciones. Por otro lado, debe tenerse en cuenta cuestiones metodológicas. Por ejemplo, el tamaño muestral de esta validación instrumental fue suficiente para realizar las operaciones estadísticas, pero fue estrecho para poder asegurar una conformación sólida de las comunalidades. Por otra parte, la aplicación del instrumento se ha realizado en periodo de Pandemia, situación que implica condiciones extraordinarias y resulta en disminución del control metodológico.

Sobre la incidencia de la Ansiedad Escénica

Con base en las cifras sobre Ansiedad Escénica en músicos reportadas por los diversos autores, debe entenderse que la Ansiedad Escénica es un fenómeno frecuente en la población de músicos y resulta una problemática incipiente en los contextos de formación musical.

Los hallazgos emergentes de este ejercicio de validación permitieron ver dos datos importantes: a) las mujeres presentan niveles más altos de Ansiedad Escénica que los hombres, y b) que los músicos estudiantes más novatos tienen mayores riesgos de presentarla.

Los alumnos de nivel técnico fueron los que más altos puntajes presentaron, seguidos de los estudiantes de licenciatura y luego los profesionistas. Esta tendencia podría explicarse por el fenómeno de habituación (Dalia, 2004), esto es, que la exposición repetida a las presentaciones públicas crea un efecto de familiarización con el escenario y permite poco a poco normalizar la experiencia.

La diferencia entre mujeres y hombres se ha explicado por la interacción de factores bio-psico-socioculturales, que incluyen diferencias en los procesos neurofisiológicos de mujeres y hombres; estrategias de afrontamiento diversas; así como factores socioculturales estructurales en relación con los roles y estereotipos de género y el orden patriarcal hegemónico en el ambiente musical (Reynoso, 2018).

Conclusiones

Sobre el uso del KMPAI

Con base en el puntaje obtenido en el alfa de Cronbach ($\alpha = 0.94$), se concluye que el KMPAI es una prueba confiable, es decir, se espera que los resultados sean replicables en otras poblaciones; asimismo, se concluye que resulta útil para medir la Ansiedad Escénica en músicos mexicanos, estudiantes de nivel licenciatura o profesionistas.

Para fines de estudio se recomienda ubicar los puntajes obtenidos a nivel individual en el nivel que le correspondan, según la clasificación de la tabla 5; mientras que, para fines clínicos o en el contexto de intervención específica con mujeres y hombres, se sugiere ocupar las tablas 6 y 7.

Se señala que los ítems que integran los factores IV, V, VI y VII exploran la etiología de la Ansiedad Escénica. Éstos, si bien ayudan a comprender el fenómeno, pueden introducir un sesgo que vuelve poco sensible la escala ante los cambios producidos a nivel individual y grupal, en un escenario de intervención. Por ejemplo, el ítem 9 “*Mis padres fueron, la mayoría de las veces, receptivos a mis necesidades*”, puntuará de la misma manera antes y después de una intervención dirigida hacia la disminución los síntomas de la Ansiedad Escénica, por lo que no ayuda a observar cambios en las vivencias de las personas. Dichos reactivos deberían ser revisados a mayor profundidad.

Sobre los parámetros para medir la Ansiedad Escénica

La mayoría de los inventarios de Ansiedad Escénica revisados, incluido el KMPAI en sus diferentes versiones y validaciones, han seguido criterios de normalidad estadística para establecer los puntos de corte de la Ansiedad Escénica. Si bien esto ha ayudado a tener parámetros de clasificación (niveles bajo, medio, alto, muy alto), también ha desdibujado lo que sucede con las experiencias de los músicos. Se ilustra esta situación con un ejemplo: para fines de estudio, con los puntos de corte expuestos, un puntaje de 148 debería interpretarse como nivel alto; sin embargo, el puntaje no da cuenta de la experiencia vivida por la persona. Cabe preguntarse, ¿se puede estar seguro que ese puntaje implica la disrupción técnico interpretativa?, ¿cuál puntaje refleja inquietud y cuál angustia? Los números no permiten inferir esto.

Otra disyuntiva que plantea el uso del criterio de normalidad estadística es que la ansiedad es un fenómeno presente en todos; cada quien presenta un nivel (puede oscilar entre muy bajo o muy alto pero el fenómeno existe). Entonces, cuando se reporta una tasa de Ansiedad Escénica en músicos, ¿se debe reportar el nivel más alto?, ¿el medio y alto? La decisión metodológica tiene sus costos. Dependiendo del criterio usado, se podría incurrir en “inflar” los porcentajes de incidencia de la Ansiedad Escénica o en subrepresentarlos. Para fines de estudio, se sugiere reportar las incidencias por nivel; y en caso de querer indicar afectación, tomar los niveles “alto” y “muy alto”.

En atención a esta disyuntiva, una solución alternativa al empleo del criterio de normalidad es construir indicadores clínicos que permitan identificar cuándo la experiencia comienza a ser problemática o no funcional. Así, se discurre que sería conveniente crear puntos de corte clínico –y no estadístico–

que no sólo ayuden identificar cuándo la Ansiedad Escénica comienza a ser disruptiva en un sentido funcional, a nivel psicológico e interpretativo, para lo cual, se deberían realizar análisis de la estadísticas no supervisadas, una herramienta del análisis multivariante.

Implicaciones prácticas

Ya que la Ansiedad Escénica es un problema frecuente que afecta el rendimiento técnico interpretativo de los músicos estudiantes, su experiencia interpretativa y puede llegar a perjudicar su salud mental, es recomendable que se continúe estudiando el fenómeno: que se realicen estudios cuantitativos y cualitativos que ayuden a visualizar la incidencia y grado de afectación en diversos contextos; que profundicen sobre las experiencias previas al escenario, durante la interpretación y posterior a ella; que den cuenta de las vivencias vividas por mujeres y hombres; que permitan identificar los factores etiológicos y ayuden a vislumbrar métodos psicopedagógicos para contrarrestar sus efectos.

Tras el ejercicio de validación, se ha visualizado la conveniencia de que las instituciones de formación musical extiendan apoyos psicopedagógicos para aprender a sobrellevar la Ansiedad Escénica; d por ejemplo: espacios donde los estudiantes puedan presentar recitales y conciertos, al interior y al exterior de la escuela, libres del peso de la calificación escolar; talleres y clínicas específicas para atender Ansiedad Escénica; grupos de estudio formados por estudiantes; consejería o asesoría psicológica, o al menos servicio de canalización a servicios de psicología y medicina.

Referencias

- American Psychological Association. (2010). Práctica de investigación: La Psicología en el ámbito jurídico, Reflexiones ético-clínicas a través de un estudio cualitativo de casos. *Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta*, 8.
- Arnaiz, M. (2015). La interpretación musical y la Ansiedad Escénica: validación de un instrumento de diagnóstico y su aplicación en los estudiantes españoles de Conservatorio Superior de Música. [Tesis no doctoral no publicada]. Universidade Da Coruña.

- Ballester, J. (2015). Un estudio de la Ansiedad Escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia. [Tesis doctoral] *Proyecto de investigación*.
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263.
- Binti, J., Binti, H., & Mohd, S. (2013). Overcoming performance anxiety among music undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 226-234.
- Cohen, S., & Bodner, E. (2021). Flow and music performance anxiety: The influence of contextual and background variables. *Musicae Scientiae*, 25(1), 25-44.
- Cox, W.J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 49-60.
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la Ansiedad Escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica.
- Dobos, B., Piko, B. F., & Kenny, D. T. (2019). Music performance anxiety and its relationship with social phobia and dimensions of perfectionism. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 310-326.
- Herrera-Torres, L., & Campoy-Barreiro, C. (2020). Ansiedad Escénica musical en profesorado de conservatorio: frecuencia y análisis por género. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 30-45.
- Hyun, B. (2016). *Burnout in Young Adult Performing Artists* (Tesis doctoral). The University of Tennessee.
- Kantor-Martynuska, J., & Kenny, D. T. (2018). Psychometric properties of the Kenny-Music Performance Anxiety Inventory modified for general performance anxiety. *Polish Psychological Bulletin*, 49(3).
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. OUP Oxford.
- Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757-777.
- Kenny, D. (2016). *Music Performance Anxiety: Theory, Assessment and Treatment*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- LeBlanc, A. (1994). A theory of music performance anxiety. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(4), 60-68.

- Nagel, J., Himle, D., & Papsdorf, J. (1981). Coping with performance anxiety. *NATS Bulletin*, 37, 26-33.
- Schwartz, G.E., Davidson, R.J., & Goleman, D.J. (1978). Cognitive and somatic processes in anxiety. *Psychosomatic Medicine*, 40, 321-328.
- Spahn, C., Walther, J. C., & Nusseck, M. (2016). The effectiveness of a multimodal concept of audition training for music students in coping with music performance anxiety. *Psychology of Music*, 44(4), 893-909.
- Urruzola, M. V., & Bernaras, E. (2020). Music performance anxiety in 8-to 12-Year-Old children. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 25(1), 76-83.
- Vargas, K. M., (2018). *Caracterización del síndrome de sobreentrenamiento en músicos estudiantes de nivel licenciatura* (doctoral dissertation, Universidad Iberoamericana).
- Yağışhan, N. (2009). A survey of music performance anxiety among Turkish music students. *Turkish Journal of Music Education* 2(1).
- Zarza, F. J., Orejudo, S., & Casanova, O. (2016). Ansiedad Escénica en estudiantes de piano. *Ulu: Revista Científica sobre la Imaginación*, 1, (5), 28-35.

Prevalencia y severidad de la Ansiedad por Performance Musical en cantantes de Argentina

*Gabriela Conti
Alberto Esteban Díaz
Mariano Guillermo Blake*

Resumen

El objetivo de esta investigación fue estudiar la Ansiedad por Performance Musical (APM), desarrollar un instrumento de evaluación para identificar indicadores relevantes que impiden la tarea profesional, y comparar la prevalencia y severidad de las manifestaciones de APM entre cantantes solistas y coreutas. Métodos: En el estudio se incluyeron 238 cantantes de Argentina (178 solistas y 60 coreutas). Se diseñó una encuesta que hemos denominado A-MPSAI, redactada en idioma español, para ser utilizada bajo el formato de autorreporte. La encuesta se basó en el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) y el Repertorio de Kenny (K-MPAI), adaptada a las manifestaciones específicas del estado de ansiedad asociadas a la *performance* musical. El autorreporte evaluó 32 indicadores específicos del estado de

APM. Resultados: Los principales hallazgos de este trabajo son: a) el diseño y la validación de un instrumento construido en idioma español, que puede utilizarse para evaluar el estado de APM; b) la prevalencia de las manifestaciones de APM es mayor en cantantes solistas que en cantantes que se desempeñan en coros; c) en la población estudiada, la APM se manifiesta con un perfil similar en ambos grupos, siendo el principal factor las afirmaciones de amenaza al yo, seguido por alteraciones cognitivas y síntomas físicos, que son interpretadas por los músicos como indicadores de pérdida de control. Conclusiones: La prevalencia y severidad de la APM son significativamente mayores en cantantes solistas que en coreutas, diferencia que puede deberse al nivel de exposición, que incrementa los niveles de ansiedad, la aparición de conductas de sobreexigencia, y el desarrollo de sensaciones de enojo, frustración y pena.

Palabras clave

Ansiedad por Performance Musical, ansiedad social, *performance*, cantantes, músicos

Introducción

La Ansiedad por Performance Musical (APM) es una condición que potencialmente puede afectar a cualquier músico. Se manifiesta cuando éste debe desenvolverse en una situación en la que será observado, evaluado o sometido a cualquier clase de escrutinio, por ejemplo en un concierto, un examen, un concurso, una clase, o cualquier otra situación propia del contexto de aprendizaje o del ejercicio profesional. Sus manifestaciones implican alteraciones físicas y emocionales, incluyendo aspectos conductuales y cognitivos (Kenny y Osborne, 2006). Tomando en cuenta que en algunos casos esta condición puede progresar hasta niveles incapacitantes, o al menos con un grado importante de pérdida funcional (Fernholz y col., 2019), resulta imperativo que el estudio de la APM se concentre en la prevención, lo que necesariamente debe iniciarse en el contexto de formación del músico. A través de los años, la Medicina y la Psicología han contribuido con hipótesis acerca de su desarrollo, intentando proporcionar respuestas al problema (Sataloff y col., 1999). En algunos casos,

cuando se instala alguna clase de lesión física, el abordaje es principalmente traumatológico o fonoaudiológico, y entonces los tratamientos se dirigen a reducir la inflamación, el dolor y la impotencia funcional, pueden incluir fármacos (antiinflamatorios y analgésicos) o incluso resultar en soluciones quirúrgicas. En otros casos, el abordaje se acerca más al terreno de la psicología y la psiquiatría. Desde esta última perspectiva, los tratamientos se dirigen a reducir la ansiedad, e incluyen el uso de medicación (ansiolíticos, por ejemplo), métodos de relajación, terapias cognitivo-conductuales, etc., algunas de las cuales tienen un éxito demostrado.

Usualmente, se presume que el problema de la APM y sus manifestaciones se localiza en la persona afectada, y se asume que es ella quien tiene una vulnerabilidad biológica o psicológica que la lleva a padecer APM (Barlow, 2000). Así, estar afectado por APM se torna una condición estigmatizante para el futuro profesional de la música, en parte debido a las limitaciones físicas y cognitivas provocadas por los síntomas, pero principalmente debido a la pérdida de prestigio y de opciones laborales (Kenny y Osborne, 2006). Padecer APM es algo que se oculta o se silencia, y debido a ello la prevención es extremadamente difícil, pues el diagnóstico generalmente es pospuesto hasta que los síntomas son muy manifiestos y la salud física, mental y emocional de la persona se ve seriamente comprometida, impidiendo u obstaculizando su desempeño profesional o académico.

La Ansiedad por Performance afecta a varios grupos de profesionales que deben desenvolverse frente al público. No sólo instrumentistas y cantantes, también actores, bailarines, docentes, deportistas, cirujanos, etc., se ven afectados, lo que se incluye en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Desórdenes Mentales (DSM5) como una variante del Trastorno por Ansiedad Social, que en este caso está relacionada únicamente con la *performance*. No obstante, la Ansiedad por Performance se manifiesta en músicos con signo-sintomatologías específicas, y por ello resulta conveniente considerar estas especificidades conformando una entidad nosológica propia.

Existen excelentes pruebas psicométricas desarrolladas con el objetivo de evaluar la APM, como las diferentes versiones del repertorio K-MPAI (Kenny, 2011). En concordancia con la concepción actual acerca de esta condición, el foco de esos instrumentos psicométricos está puesto en la detección de factores de riesgo y condiciones predisponentes, y los tratamientos están enfocados

en ayudar al *performer* para que logre desarrollar estrategias que le permitan superar la situación estresante y sobreponerse a patologías instaladas.

Por esta razón, esos elementos diagnósticos se dirigen a detectar los factores predisponentes en lugar de los factores desencadenantes. Con la intención de obtener mayor comprensión de los mecanismos que llevan al desarrollo de la APM, resultaría muy provechoso evaluar algunos síntomas que se manifiestan específicamente durante la *performance* o en asociación estrecha con la misma, es decir, síntomas asociados con el estado de ansiedad, que surgen de la situación performativa, más que con los rasgos de ansiedad, que surgen del temperamento y la personalidad.

De acuerdo con lo que sabemos, no existen estudios formales dirigidos a determinar la prevalencia de los síntomas de ansiedad-estado para músicos de Argentina, y consideramos que una de las causas es la falta de un instrumento adecuado para llevar adelante esta determinación. El presente trabajo tiene como objetivo desarrollar dicho instrumento, que permita identificar indicadores relevantes que causan deterioro en el rendimiento académico y profesional de los músicos, y utilizar ese instrumento para comparar la prevalencia y severidad de la APM en cantantes.

Métodos

Participantes

El estudio incluyó 238 cantantes (178 solistas y 60 coreutas) de Buenos Aires, Mendoza y San Juan, en Argentina. El protocolo completo, incluyendo el consentimiento informado escrito, fue aprobado por el Comité de Ética Humana de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

El autorreporte

Se diseñó un instrumento, el inventario de APM de AArPeM, en adelante designado como A-MPSAI, escrito bajo el formato de autorreporte, tomando como puntos de partida el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, STAI (Spielberger *et al.*, 1983) y la versión de 15 ítems del Inventario K-MPAI (Kenny, 2011). La encuesta fue adaptada a las manifestaciones específicas del estado

de ansiedad en músicos durante la situación de *performance*, o en proximidad temporal con ella. Se consideraron 32 indicadores de ansiedad-estado, los que fueron categorizados de acuerdo con los resultados del análisis factorial llevado adelante. El cuestionario completo constó de dos partes. La primera parte incluyó las 32 preguntas referidas a las manifestaciones de APM (Tabla 1), en la cual cada músico debía indicar la presencia de cada síntoma utilizando una escala de 0 a 4 (en la cual 0 indicaba “nunca” y 4 indicaba “siempre”). La segunda parte de la encuesta incluía 18 preguntas breves destinadas a establecer el perfil demográfico, factores profesionales y de la formación académica que fueron empleados para categorizar a los músicos.

La encuesta fue redactada completamente en español y fue distribuida digitalmente entre cantantes, tanto estudiantes como profesionales. Los datos fueron guardados, procesados y analizados en forma estrictamente anónima.

Table 1 – Items incluidos en el autorreporte A-MPSAI, en el mismo orden en el que aparecen en el instrumento. El autorreporte fue distribuido a través de correo electrónico y redes sociales, y las respuestas fueron procesadas en forma completamente anónima. Al responderlo, cada músico indicó en una escala de 0 a 4 la frecuencia con la cual cada ítem se manifestaba en relación con su performance. En la escala empleada, 0 correspondió a “nunca” y 4 correspondió a “siempre”.

#	Item
01	Siento la boca seca, transpiro o siento falta de aliento, en una intensidad que interfiere con mi performance
02	Experimento temblores, entumecimiento u hormigueo en alguna parte del cuerpo relacionada con la ejecución del canto
03	Interrumpo mi performance para disculparme o explicar algo
04	Tengo sensación de enojo, frustración o pena al terminar de cantar
05	Antes de comenzar a cantar me excuso por lo que pudiera no salir bien
06	Durante la performance tengo miedo de perder la memoria
07	Durante la performance tengo deseos o necesidad de escapar
08	Tengo temor de que mi performance defraude a alguien
09	Busco la aprobación de la audiencia
10	Mi cuerpo ejecuta incorrectamente lo que leo en la partitura
11	Me ruborizo durante la performance
12	Cuando me equivoco durante una performance continúo, pero decae mi ánimo y mi sonido
13	Siento que tal vez tendría que dedicarme a otra cosa
14	Cuando me proponen cantar, trato de excusarme para no tener que hacerlo
15	Evito dar reseñas sobre las obras o sobre mi actividad musical cuando estoy frente al público
16	No sé si sirvo para esto
17	Siento torpeza y rigidez
18	Iba a cantar, pero desistí justo unos pocos minutos antes
19	Siento que nunca alcanza con todo lo que estudio
20	Tengo sensación de no ser yo quien está cantando
21	Me preocupa lo que opinen de mí quienes me escuchen
22	Me incomoda la presencia de otros alumnos durante la clase de canto
23	Experimento palpitaciones, aumento de la frecuencia cardíaca o respiratoria, en una intensidad que interfiere con mi performance
24	Durante la performance mi mente se queda en blanco o pierdo la memoria
25	Me levanté y me fui mientras estaba en una performance
26	Cuando me equivoco durante una performance me detengo y vuelvo a comenzar
27	Tengo temor de que mi cuerpo ejecute incorrectamente lo que leo en la partitura
28	Durante o antes de la performance tengo escalofríos o sofocación
29	Siento malestares digestivos antes o durante la performance
30	Me comparo con mis pares
31	Me avergüenza el aplauso final, trato de hacer ese momento lo más breve posible
32	Durante la performance tengo miedo a perder el control

Análisis estadístico

Los resultados fueron sometidos a análisis factorial exploratorio, como se detalla en la sección de resultados, y luego se realizó la comparación entre grupos. El análisis factorial se realizó mediante el software GNU PSPP para Linux (versión 0.8.5). Todas las otras pruebas estadísticas se realizaron con *software* GraphPad Prism (versión 7.0). La distribución de los datos no fue gaussiana, determinado mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnoff (Figura 3). Por lo tanto, las estadísticas descriptivas se muestran como medianas e intervalos intercuartiles, y los análisis estadísticos se realizaron con pruebas no paramétricas (prueba de t no paramétrica de Mann-Whitney, de dos colas).

Resultados

Estadística descriptiva

La estadística descriptiva con los parámetros demográficos se muestra en la tabla 2.

Tabla 2 – Estadística descriptiva de la muestra

	Solistas	Coreutas
n	178	60
Edad (años)	26.97 (SD=3.2)	26.50 (SD=3.6)
Sexo (% femenino - % masculino)	56.74% - 43.26%	58.33% - 41.67%
Años de estudio en instituciones de música	3.35 (SD=2.9)	1.63 (SD=2.5)
Score A-MPSAI (media)	40.52 (SD=21.5)	24.38 (SD=18.2)
Score A-MPSAI (mediana)	37.0	21.0
Percentilo 25	23.25	11.0
Percentilo 75	53.0	31.0

Análisis factorial exploratorio

Los resultados obtenidos con el instrumento, detallado en la tabla 1, se sometieron a análisis factorial exploratorio. Como resultado, los 32 indicadores del estado de Ansiedad por Performance musical fueron agrupados en 7 categorías.

El análisis factorial fue realizado mediante software GNU PSPP. La confiabilidad del autorreporte se evaluó inicialmente el cálculo del alfa de Cronbach, para el cual se halló un valor de 0.9103. El determinante de la matriz de correlación fue de 0.000000196, revelando que existen variables altamente correlacionadas, y que por lo tanto un análisis de componentes principales era posible.

Para la muestra completa, el test de esfericidad de Bartlett reveló una diferencia significativa con la matriz identidad ($\chi^2_{237} = 3483.1$, $p < 0.0001$), y los resultados del test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) revelaron un valor de 0.95, indicando que el análisis factorial podía efectuarse.

El análisis de componentes principales arrojó como resultado siete factores principales, que reunían el 60.03% de la varianza total. Los ítems que contribuyeron a cada factor se representan en la tabla 3, y los factores extraídos fueron denominados de acuerdo con su significado, asumido a partir de consideraciones teóricas.

Tabla 3 – Ítems que contribuyen a cada factor, de acuerdo con el análisis factorial.

Factor	Nombre del factor	Ítems que contribuyen
Factor 1	Afirmaciones de amenaza al yo	04-08-09-12-19-21-22-30
Factor 2	Síntomas físicos	01-02-05-23-32
Factor 3	Conductas de evitación	18-25
Factor 4	Detenciones autocríticas	03-26
Factor 5	Impedimentos cognitivos	06-15-24-31
Factor 6	Autocrítica	10-13-16-17-20-27
Factor 7	Falta de autoconfianza	07-11-14-28-29

En la sección de Discusión se proporciona una explicación detallada de cada factor, pero aquí se incluye una breve descripción:

- Factor 1: Afirmaciones de amenaza al yo, que se exteriorizan durante la *performance* o previamente a ella como una preocupación excesiva acerca de la opinión de aquellos que estarán presentes en la *performance*, y el consecuente temor de defraudarlos.
- Factor 2: Síntomas físicos, son manifestaciones que el músico interpreta como signos de pérdida de control, como palpitaciones, disnea y temblores.
- Factor 3: Conductas de evitación, destinadas a evitar la *performance*, y/o efectivamente escapar de la situación.
- Factor 4: Detenciones autocríticas, que impiden al músico continuar con la *performance* cuando comete algún error durante la ejecución. Es consecuencia de una autoevaluación punitiva, con una severa intolerancia a los errores. Usualmente se acompaña de falta de respeto hacia la propia necesidad de descanso, que lleva a la sobreexigencia y con aspectos de elevado perfeccionismo.
- Factor 5: Impedimentos cognitivos, que incluyen problemas de diversa gravedad, como por ejemplo dificultades para la evocación del contenido de memorias declarativas.
- Factor 6: Autocrítica, constituida por conductas y sensaciones perturbadoras tales como un deseo inevitable de pedir disculpas o la sensación de falta de capacidad para realizar una buena *performance*. A diferencia de las conductas descritas en el factor 4, estas conductas autocríticas le permiten al músico seguir adelante con la *performance*, mientras que las incluidas en el factor 4 determinan detenciones.
- Factor 7: Falta de autoconfianza, que incluye manifestaciones físicas y psicológicas relacionadas con la vergüenza, como ruborizarse, sofocarse, etcétera.

Diferencias en la prevalencia de APM entre solistas y coreutas

Los cantantes solistas reportaron un grado de APM significativamente más alto que los cantantes coreutas ($U = 2801$, $p < 0.0001$) (Figura 1). Las puntuaciones globales se obtuvieron como la suma de los valores de cada uno de los ítems individuales (por ello, el máximo valor posible para el *score* global es 128).

Para la mayoría de las categorías, las puntuaciones fueron significativamente más altas en los solistas que en los coreutas, como se muestra en la Figura 2 (Factor 1, afirmaciones de amenaza al yo: $U = 3221$, $p < 0.0001$; Factor 2, síntomas físicos: $U = 3257$, $p < 0.0001$; Factor 3, conductas evitativas: $U = 4662$, $p < 0.05$; Factor 4, detenciones autocríticas: $U = 2991$, $p < 0.0001$; Factor 5, impedimentos cognitivos: $U = 3005$, $p < 0.0001$; Factor 6, autocríticas: $U = 3213$, $p < 0.0001$; Factor 7, falta de autoconfianza: $U = 3453$, $p < 0.0001$). Como el número de ítems que contribuyen a cada factor es diferente, para poder realizar algunas comparaciones entre ellos se calculó la puntuación para cada factor como el promedio de las puntuaciones de los ítems incluidos en cada categoría individual (por lo tanto, el máximo valor posible para el *score* de una categoría es 4).

Se obtuvo un perfil similar para los músicos en los 7 factores (Figura 2), como puede concluirse a partir de las formas similares de las dos curvas que se observan en el gráfico radial, lo que revela que, en ambos grupos de cantantes, los factores que efectúan la mayor contribución son las afirmaciones de amenaza al yo (Factor 1), los impedimentos cognitivos (Factor 5) y los síntomas físicos (Factor 2). Por el contrario, el factor que hace la menor contribución al *score* global de APM es el comportamiento evitativo (Factor 3).

Como se mencionó anteriormente, los datos obtenidos no se ajustan a una distribución normal, tanto para los solistas como para los coreutas.

Prevalencia de lesiones vocales

Entre los 238 participantes, el 18.5% (44 cantantes) reportó haber tenido lesiones vocales. De ellos, 14 fueron coreutas (el 23% del total de coreutas) y 30 fueron solistas (el 17% del total de solistas). No se hallaron diferencias significativas para las puntuaciones obtenidas en el autorreporte A-MPSAI entre cantantes lesionados y no lesionados, para ninguna de las categorías de indicadores de APM. Las lesiones más comunes fueron: hiatus (50%), nódulo-

los vocales (25%) y disfonía (18%). Entre los cantantes que habían sufrido lesiones, 84% recibieron tratamiento fonoaudiológico, y de ellos 78% no volvieron a tener lesiones. Por el contrario, entre el 16% de quienes no recibieron tratamiento fonoaudiológico, 71% volvió a lesionarse, lo que indica que el tratamiento especializado efectuado por profesionales de la fonoaudiología realiza una contribución remarcablemente favorable, así como un entrenamiento vocal apropiado.

Entre los 44 cantantes que sufrieron lesiones vocales, la única diferencia encontrada fue que aquellos que tuvieron lesiones recurrentes (es decir, cantantes que tuvieron lesiones a repetición) reportaron significativamente más “enojo, frustración o pena luego de la performance” ($U = 163.0$; $p < 0.05$) que aquellos cantantes que no habían repetido las lesiones. Sorprendentemente, ninguno de los cantantes lesionados reportó haber recibido tratamiento psicológico por vincular sus síntomas a la ansiedad. Sin embargo, alrededor del 10% de los participantes reportaron haber usado medicamentos u otras sustancias (como alcohol o cannabis) con el objetivo de disminuir su ansiedad.

Discusión

La *performance* musical es el resultado de una compleja interacción entre varios componentes neurofisiológicos y cognitivos, involucrando procesos de diversa complejidad que abarcan desde módulos neurales primitivos y automáticos (gobernados principalmente por la amígdala y manifestados mayormente a través del sistema nervioso autónomo) hasta módulos jerárquicamente superiores como los sistemas de memorias (tanto implícitas como explícitas) (Ettlinger y col., 2011; Halpern y col., 2008).

Los músicos *performers* quedan frecuentemente situados en instancias evaluativas en tiempo real, siendo observados por sus superiores, por sus pares y también por público diletante. Al mismo tiempo que una evaluación profesional, el músico recibe un comentario amateur de los espectadores y en todos los casos con una extrema expectativa de perfeccionismo en el desempeño técnico e interpretativo, depositada culturalmente sobre el *performer*. Éstas son situaciones en las cuales se elevan los niveles de alerta biológico, y en ellas pueden producirse elevaciones de los niveles de ansiedad que frecuentemente ocasionan una alteración en el desempeño del músico. En esos casos,

estas situaciones se acompañan de alteraciones concomitantes que involucran las dimensiones cognitivas, motoras, conductuales y autonómicas (Romano y col., 2019; Romano y col., 2020), tales como temblor en la parte del cuerpo que más afecte a la *performance*, excesiva sudoración, olvido de la letra, error en las alturas, cambios involuntarios en el tempo, merma en la calidad de la emisión, problemas en la afinación, gestos involuntarios en el rostro que se ponen de manifiesto con los errores, pérdida de expresividad en el rostro, torpeza motora, entre otras.

En algunas personas, este incremento de los niveles de ansiedad se manifiesta exclusivamente cuando se encuentran en situaciones en las cuales su desempeño será observado por sus pares o superiores, como en exámenes, presentaciones orales, u otras presentaciones ante una audiencia de cualquier tipo. Si la persona experimenta inconvenientes para afrontar la situación, la condición constituye una variante específica de trastorno de ansiedad social (TAS) caracterizado en el DSM5 como “Trastorno por ansiedad social relacionado únicamente con la *performance*”, que en algunos entornos se ha denominado, aunque no es del todo correcto, “pánico escénico”. El TAS es una entidad nosológica claramente diferente de las fobias específicas, y comprender esto es fundamental para elegir apropiadamente la conducta terapéutica. En las fobias específicas existe un miedo intenso y persistente hacia un objeto o situación, mientras que las personas con TAS temen sentirse avergonzadas en situaciones sociales (encuentros, presentaciones orales, conocer nuevas personas). Experimentan un miedo específico a realizar actividades específicas, como comer o hablar frente a otras personas, o pueden experimentar un miedo inespecífico a sentirse “avergonzados”. Lo importante a reconocer es que el miedo en el TAS está dirigido hacia las sensaciones o emociones que la persona puede experimentar en la situación, y no hacia la situación en sí misma (Sadock y col., 2018). Entonces, los músicos que sufren APM no tienen miedo de la escena o la situación, sino de las emociones desencadenadas por ella. La relación existente entre las emociones y la *performance* ha quedado bien establecida para algunas disciplinas, particularmente en el desempeño deportivo (Wagstaff, 2014).

La APM es un problema recurrente en los músicos, y provoca diversos síntomas, discapacidades y limitaciones. Cuando se desarrolla la APM, la actividad de percepción y extrema precisión motora requerida por el músico queda impedida en mayor o menor grado, y se manifiesta a través de una am-

plia variedad de síntomas que pueden ir desde un ligero discomfort con una leve apraxia hasta una incapacidad completa para la *performance*. A través de los años, la Medicina y la Psicología proporcionaron soluciones para el problema (Spahn, 2015), principalmente dirigidas a reducir los síntomas (Zhukov, 2019), pero aún son escasas las investigaciones dirigidas a detectar las razones que llevan a la instalación de la APM (Topoglu y col., 2018).

En los músicos que sufren APM existe una discordancia notable entre lo que el músico puede hacer y lo que realmente hace. Entre los modelos propuestos para evaluar la APM (Barlow, 2000; Kenny, 2006; Steptoe, 2001), Barlow proporcionó pistas claras para la comprensión del problema, especificando un conjunto integrado formado por una triple vulnerabilidad que predispone a los individuos a incrementar sus niveles de ansiedad en diferentes situaciones que perciben como amenazantes. De este modo, describe una vulnerabilidad biológica (factores heredables que determinan las reacciones ante estímulos, relacionadas con el temperamento), una vulnerabilidad psicológica general (basada en experiencias tempranas en las que la persona desarrolló una necesidad de control para afrontar eventos significativos), y una vulnerabilidad psicológica más específica de la tarea (desarrollada a partir del ingreso en el contexto de estudio y el roce académico, en la cual el músico aprende a enfocar la ansiedad en situaciones u objetos específicos). La mayoría de los abordajes para estudiar la APM llevan concordancia con este modelo.

Muchas de las manifestaciones de ansiedad se expresan físicamente a través de la activación del sistema nervioso autónomo (SNA), que es la parte de nuestro sistema nervioso que se ocupa de regular funciones automáticas de nuestro organismo, como lo son la frecuencia cardíaca, la frecuencia respiratoria, la temperatura corporal, el funcionamiento de glándulas, etc. (Purves, 2018). En situaciones normales, el sistema nervioso establece el nivel de alerta, optimizando automáticamente el funcionamiento del organismo sin involucrar a la conciencia, por ejemplo, para utilizar eficientemente la energía en situaciones de estrés intenso o que requieren que el individuo esté alerta, como cuando se enfrenta a una amenaza y tiene necesidad de luchar o escapar (en cuyo caso domina la activación de la división simpática del SNA) o para el reposo y el ahorro de energía (en cuyo caso domina la activación de la división parasimpática del SNA). En este sentido, la percepción subjetiva de aquello que la persona interpreta como algo amenazante dispara respuestas fisiológicas como los comportamientos defensivos y evitativos, de modo que el organismo

queda situado en “modo de alerta”, con la consecuente activación de la división simpática del SNA, para poder lidiar con la situación estresante. Durante este período de alerta incrementada se producen cambios físicos y cognitivos; por ejemplo, en la funcionalidad muscular, la percepción del dolor, el foco atencional, etc. Una vez que el estímulo estresante cesa, el SNA regula el organismo nuevamente para retornarlo a su estado basal. Sin embargo, la experiencia vivida deja trazas de memoria, que determinarán la estrategia adaptativa que tomará el control del comportamiento si la situación estresante se presenta nuevamente (Nader, 2015). Durante los eventos sociales y después de ellos, las personas con ansiedad social prestan atención preferentemente a los estímulos que perciben como amenazantes (Morgan, 2009), cambiando su foco atencional, afectando el procesamiento de la información disponible y modulando el almacenamiento y la recuperación de la memoria (Angelidis y col., 2019; McNally, 1997).

Estas alteraciones cognitivas aparecen con ciertas particularidades en los músicos, pues la APM se manifiesta durante la *performance*, que habitualmente ocurre en eventos sociales los que para los músicos representan también su contexto laboral (Willis y col., 2019). Por ello, si en una situación de *performance* la persona se siente amenazada, el estado autonómico será de activación y defensivo, disparando una respuesta cuya magnitud puede ser desproporcionada en relación con la situación real en la que el *performer* está inmerso. Esto se traduce en una práctica musical que genera al músico la percepción de encontrarse en permanente riesgo, pues aquello que se ha estudiado y ensayado no resulta como ha sido planeado, el rendimiento no es el mismo en presencia del público o de un observador, que en privado. El esfuerzo de estudio, ensayo y preparación realizado, suele ser desproporcionado con los magros resultados obtenidos durante la *performance* frente a otras personas. En el ámbito académico se tiende a dudar de si el alumno que lo padece en verdad estudia, si presenta algún problema afectivo o de aprendizaje. La situación se agrava por permanencia en este modo de funcionamiento, también por presión del contexto y el músico trata de ocultarla, pues en los casos que se hace visible no tarda en llegar la observación a su “falta de carácter” o el descrédito a sus “aptitudes musicales”. Así la percepción de riesgo queda incorporada y el organismo se predispone a elevar su alerta en situaciones aparentemente equivalentes.

La relación entre los procesos de memoria y el estrés está bien documentada (de Quervain y col., 2017; Roozendaal y col., 2020), así como entre los procesos de memoria y la ansiedad (Romano y col., 2019; Romano y col., 2020; Garibbo y col., 2019). La ley de Yerkes-Dodson [1908] establece que, para obtener el mayor rendimiento de la destreza motora de precisión, al mismo tiempo que las habilidades cognitivas necesarias para realizar una *performance* técnica e interpretativa óptima, se requieren niveles adecuados de activación. Niveles de activación demasiado bajos no permiten al organismo utilizar la energía, mientras que niveles de activación excesivamente altos conducen a un gasto energético ineficiente y producen manifestaciones clínicas que en ocasiones permanecen en el plano físico (como taquicardia, palpitaciones, taquipnea, etc.), pero que en otros casos invaden el plano cognitivo (alterando la concentración y la recuperación de la memoria) y el plano conductual (provocando miedo a la crítica, sensación de pérdida de control, etc.) (Angelidis y col., 2019; Sabino y col., 2018). Los niveles adecuados de activación para una mayor disponibilidad del tipo de funciones cognitivas y motoras requeridas para una buena *performance*, resultan ser los niveles intermedios.

Para estudiar la prevalencia de los síntomas de APM, habitualmente se utiliza el inventario K-MPAI (Kenny, 2011). Para esta investigación, decidimos desarrollar un instrumento nuevo debido a que era necesario que: a) estuviese redactado en español, de modo que pudiera ser aplicado a los músicos de nuestro medio; b) utilizara vocabulario de uso cotidiano para los músicos, a fin de evitar imprecisiones derivadas de la falta de comprensión de la terminología específica; c) resultase apto para ser utilizado y aplicado por docentes de música, o incluso por los propios músicos; y d) estuviese dirigido hacia la prevención de la APM y la reducción de la incidencia y la severidad de los casos (y no hacia la detección de problemas ya establecidos o predisposición para adquirirlos).

En el presente trabajo se identificaron 7 factores principales que disparan el estado de ansiedad por *performance* en músicos o APM. El primer factor, “afirmaciones de amenaza al yo”, se refiere a la fortaleza/debilidad frente a amenazas provenientes de estímulos externos, pero que impactan como amenazantes en las propias debilidades (Schmeichel y Baumeister, 2004). Está representado por argumentaciones detenidas en una búsqueda especular de autorreconocimiento (Leary y col, 1992) que se torna agresiva, que surge de la opacidad de la función del observador. En otras palabras, la pregunta que diri-

ge las afirmaciones que integran este factor surge del desconocimiento acerca del deseo del otro, que en el imaginario del individuo se transforma en el desconocimiento de quién es él para el otro. Esta ignorancia surge principalmente del propio contexto en el cual el músico está intentando quedar incluido, y entonces las amenazas al yo protegen la autoestima [Pereira, y col., 2018]. El contexto académico facilita la incorporación de un modelo expulsivo donde unas pocas y ambiguas características, que supuestamente están vinculadas a la “excelencia”, permiten al músico “ser parte de” (Pecen y col., 2017). Como se ha mencionado previamente, estas prácticas elevan los niveles de alerta, muchas veces por encima de lo deseable y promueven la normalización de esa elevación. En este contexto, el estudiante de música se entrena contrastando permanentemente su *performance* real con un ideal de *performance* de supuesta excelencia, que lleva al estudiante al temor de ser descubierto como un “impostor” por no desempeñarse de acuerdo con ese ideal de excelencia. Los docentes, preparadores, instructores y directores frecuentemente evalúan sobre la base de unos pocos tópicos poco precisos, ambiguos, confrontando al estudiante con un ideal que no está definido con claridad, incurriendo en evaluaciones muchas veces subjetivas y proyectivas. Esta falta de precisión evaluativa respecto de las expectativas de logro puntuales, requeribles para el nivel en que el alumno se encuentra ocasionan que el estudiante intente a cualquier costo alcanzar atributos y habilidades poco especificadas, en muchos casos desmesuradas y que finalmente disparan la amenaza fantasmática del yo, a partir del desconocimiento de qué es lo que se espera de él.

El Factor 2 se compone de síntomas físicos, las sensaciones propioceptivas y autonómicas causadas por el aumento de la ansiedad y sus repercusiones en el cuerpo, principalmente en el plano físico. El músico percibe estos síntomas como indicadores de falta de control, y teme que su cuerpo no logre responder óptimamente a las necesidades de la *performance*. Una vez que se instala la sensación de falta de control, el foco de atención se desvía hacia allí. Algunos recursos neurales que deberían estar enfocados en la *performance* resultan desviados a intensificar sus intentos para mantener el control. Las manifestaciones físicas son normales en la situación de *performance*, pero el individuo y el entorno las interpretan como una muestra de que no es lo suficientemente fuerte para sostener la presión. Es decir, lo interpreta como una debilidad psíquica, que queda entonces instalada y justificada como una profección autocumplida.

El factor 3 incluye conductas evitativas, que son resultado de un yo que evalúa la amenaza interna relacionada con la ansiedad, atribuyéndola a los estímulos presentes en el contexto. Estas huidas se vinculan con el inicio de procesos fóbicos. Cuando estos procesos están instalados, es muy difícil revertirlos desde lo pedagógico, ya que el entorno académico considera que estas conductas se originan en una vulnerabilidad psicológica, con lo que el prestigio del músico se ve deteriorado, y el músico cae en el descrédito.

El factor 4 describe las interrupciones de la *performance* que surgen de una actitud autocrítica destructiva y de una autoevaluación proyectiva punitiva, a partir de las cuales el músico va volviéndose incapaz de reconocer aquello que es correcto, e interpreta cualquier desviación como si fuese un error fatal. Sucede cuando un *performer* ha incorporado un modelo de autoevaluación que irrumpe permanentemente en el diálogo musical (Lebler y col., 2015), buscando rectificar lo que considera que hizo incorrectamente, considerando que de ese modo es moralmente más recto y honesto, y disparando el mecanismo de nulificación como una forma de pensamiento mágico (Bocci y Kenneth Gordon, 2007). El *performer* se siente de este modo capaz de realizar un control completo de su *performance*, buscando situarse por encima de quien está observándolo o evaluándolo, lo que dispersa su atención (Leman, 2008) y lo introduce en un círculo vicioso que incrementa la cantidad de errores (Conti, 2016).

El factor 5 incluye manifestaciones de inhibición cognitiva, con las cuales afloran en el *performer* algunas sensaciones que están bajo la superficie: su desesperanza, su sensación de desfallecimiento, su creencia de que no puede con la situación. Frecuentemente, ante este cuadro, el docente considera que se trata de “falta estudio” o “falta práctica”, incrementando la demanda de resultados y resaltando cada fallo para que sea corregido, incluso recurriendo a frases cliché como “querer es poder”. Esto establece un vínculo confrontativo entre docente y alumno que lleva a la insistencia, a la sobreexigencia, bajo el supuesto de que “la exigencia lleva a la excelencia”, cuando en realidad la exigencia y la pérdida de confianza en el vínculo educativo incrementan los niveles de ansiedad, agravando la situación (Pecen y col., 2017).

Acerca del factor 6, el yo se somete al arbitrio cruel del superyó. El *performer* se compara contra un ideal, ante el cual es empequeñecido con un criticismo cruel que pone en juego su dignidad en cada *performance*. El *performer* se rigidiza y claudica, bajo lo cual percibe que no tiene control de su propio cuerpo y vaticina la aparición de errores. En algunos sitios, este factor

se ha denominado “Discurso catastrófico autorreferido”, a través del cual el *performer* desarrolla elevados niveles de autocrítica y busca permanentemente señales de aprobación en la audiencia o en su maestro, como resultado de una falla en la interpretación de señales sociales (Cui y col., 2017).

Finalmente, el factor 7 contiene sensaciones que surgen de la falta de confianza en uno mismo. Cuando el *performer* se sonroja, se siente en evidencia y cambia su foco atencional hacia prevenir que las otras personas detecten que se siente inseguro, lo que agrava la condición (Hofmann y col., 2006; Leary y col., 2009). En otras palabras, el *performer* desea ser visto, esto lo avergüenza y desvía su atención a evitar que esta confrontación interna se haga notar. Usualmente, estas incomodidades no impactan directamente en la ejecución y es común que los docentes le sugieran al alumno que “lo esconda, nadie se da cuenta”.

A partir del uso del autorreporte detectamos que tanto los cantantes solistas como los coreutas tienen características de perfeccionismo y elevada autoexigencia, con marcado criticismo y temor a la evaluación o juicio de terceros y preocupación por la comparación con sus pares. Además, presentan una fuerte sensación de falta de estudio, o bien una sensación de nunca alcanzar con todo lo que se estudie por falta de capacidad, desarrollando una actitud confrontativa durante la *performance*.

Estas manifestaciones fueron reportadas con una frecuencia significativamente más alta en cantantes solistas que en coreutas, lo que está en concordancia con estudios previos sobre el tema (Kenny, 2011; Castiglione y col., 2018; Nusseck y col., 2015). La explicación más evidente para esta diferencia es el mayor nivel de exposición durante la *performance* que tienen los cantantes solistas, los altos niveles de competitividad presentes en el contexto académico y la responsabilidad de justificar su rol solístico mostrando excelencia ante sus pares y la audiencia. Por el contrario, los coreutas están menos expuestos, y tienen posibilidad de resguardarse de la competitividad y de la necesidad de demostración, ya que están inmersos en un contexto de voces para el cual la saliencia individual no es necesaria, excepto en casos específicos.

A pesar de esta evidente diferencia, otras características deben ser consideradas para poder explicar estas observaciones. Una distinción importante es la formación académica. El alto grado de exposición de los solistas los fuerza a adquirir una formación sólida para alcanzar habilidades óptimas. Esto se manifiesta a través de un estilo autocrítico, de alta autodemanda, que no contempla las necesidades de reposo del propio cantante, tendiente además

a incurrir en sobreesfuerzos y a realizar los objetivos aun a costa de la salud (Conti, 2016). Por el contrario, el entrenamiento de los coreutas no resulta tan demandante, dado que su nivel de exposición individual real no es tan elevado como el de los solistas, incluso en ocasiones encuadrando la actividad con meros objetivos recreativos.

Un aspecto muy importante que aflora en estos resultados es que la sensación de frustración emerge como un posible predictor de lesiones. Un mal procesamiento de la frustración se produce cuando el individuo incorpora una modalidad de evaluación inadecuada (Berdahl, 1979). La incorporación de matrices proyectivas o punitivas en el contexto pedagógico comienzan a formar parte del repertorio comportamental del individuo en formación, y conforme avanza hacia un estadio cada vez más profesional, la actividad autoevaluativa necesaria para corregirse durante el estudio en solitario o para llevar adelante una presentación en público, va volviéndose progresivamente autocrítica (Conti y col., 2019). El músico se sitúa en una espiral de autoevaluación destructiva, con expectativas de logro desmesuradas en cada nivel o estadio, que promueven la sensación de culpa por una supuesta falta de aptitud y sus habilidades son comparadas contra un ideal de perfección inalcanzable que incrementa los niveles de frustración y detiene el progreso del aprendizaje. Ésta es la ventana de intervención en la que el docente puede detectar manifestaciones tempranas y evitar la progresión hacia la APM, antes de que el daño se haya instalado. Consideramos que el contexto pedagógico resulta ser el foco de primeras manifestaciones de APM y, por tanto, es el sitio preferencial para su prevención.

Se ha propuesto que el perfeccionismo, el sobreesfuerzo y el control excesivo ejercido por figuras de autoridad (padres o docentes), pueden representar estímulos específicos para el desarrollo de trastornos de ansiedad (Affrunti y Woodruff-Borden, 2015; Matei y Ginsborg, 2017). Desde esta perspectiva, la sobreexigencia y el perfeccionismo no necesariamente llevan a la excelencia, sino más bien al miedo y la ansiedad patológicos. Las instituciones de formación de músicos proporcionan maestros técnicamente calificados tanto en el desempeño vocal como en el interpretativo. Sin embargo, en lo que respecta a la perspectiva pedagógica, siguen vigentes los antes mencionados criterios de voluntarismo sacrificial, perfeccionismo y sobreexigencia “en busca de la excelencia” que llevan al incremento en el alumno de las sensaciones de miedo

y dudas acerca de la propia capacidad para desempeñarse en los niveles requeridos (Handley y col., 2015).

Resulta obvia la necesidad de una evaluación cuidadosa de las múltiples propuestas destinadas a evitar el progreso de la APM, para hallar la mejor manera de tratar esta condición (Bissonnette y col., 2014; Rocha y col., 2014). Hace algunos años se identificó un perfil definido de trastorno menor de la personalidad, de una naturaleza ansiosa, con evidencias de somatización, sensibilidad interpersonal y rasgos obsesivo-compulsivos, que prevalece significativamente en sujetos disfónicos disfuncionales. En estos *performers*, la terapia fonoaudiológica lleva rápidamente a una mejoría, pero tiene una tasa de recurrencia muy elevada en el corto y el largo plazo (Lauriello y col., 2003).

También se reportó que las personas con altos niveles de ansiedad tienen una mayor frecuencia de alteraciones de la voz, lo que sugiere que la ansiedad se asocia con ciertos factores de riesgo para los trastornos vocales (Gomes y col., 2019). Se identificaron también alteraciones en la vibración de los pliegues vocales que se produce en personas con niveles elevados de ansiedad y estrés, lo que permitió el desarrollo de tests objetivos para la evaluación de los trastornos de ansiedad (Smith, 1977).

Tomando en cuenta la alarmante prevalencia de trastornos de la voz y que un elevado número de *performers* consumen sustancias para moderar sus niveles de ansiedad, puede inferirse que el aprendizaje de destrezas y praxias musicales conlleva ciertos riesgos para la salud, particularmente si se toma en cuenta que únicamente los individuos lesionados se acercarán para buscar un tratamiento para su condición, y sobre todo si se considera que no parece haber en este momento esfuerzos destinados a la prevención de la APM en el contexto de formación. Es interesante notar que, en la música, aquel que aprende o desea aprender más, es quien está más expuesto a desarrollar lesiones, al contrario que en otras disciplinas en las cuales la adquisición de destrezas usualmente alivia la ansiedad.

De esto, surge un problema doble en el campo de la pedagogía musical. Por un lado, el reconsiderar cuáles modos intervención pedagógica resultan apropiados para optimizar la *performance* propiamente dicha. Por el otro lado, considerar qué es una intervención pedagógica apropiada para preservar la salud del músico. El modelo actual de educación musical en Argentina persigue la excelencia académica a través del sobreesfuerzo. Esto puede deteriorar

la salud del *performer* mientras intenta desarrollar destrezas, y por ello resulta un problema urgente la búsqueda de una estrategia pedagógica adecuada.

Conclusiones

A pesar de las semejanzas entre cantantes solistas y coreutas, la prevalencia y la intensidad de la APM es significativamente mayor en los primeros, una diferencia que podría deberse, al menos en parte, al mayor nivel de exposición y competitividad, que incrementa los niveles de ansiedad en la búsqueda de la excelencia. Las conductas de sobreesfuerzo, la sensación de frustración, los sentimientos de enojo o pena, tienden a estar presentes en estudiantes de nivel intermedio que buscan la excelencia, en aquellos que resultan lesionados, y particularmente en aquellos que presentan lesiones a repetición. Se ha reportado consumo de sustancias con el objetivo de moderar la ansiedad, tanto prescritas por un profesional como de manera autoadministrada. Paradójicamente los músicos reportaron haber concurrido a profesionales en busca de recuperarse de sus dolencias fonoaudiológicas y no acostumbran asistir a consulta profesional para resolver el problema de ansiedad, el cual se encuentra generalmente silenciado o normalizado.

Dado que las conductas evaluativas incorporadas por el alumno constituyen luego la autoevaluación que despliega en el ámbito performativo, y que la incorporación de conductas evaluativas inapropiadas construye una severa y lesionante modalidad autocrítica, en lugar de una autoevaluación objetiva, que llevará al alumno a desarrollar problemas de ansiedad, consideramos que el foco de aparición de las manifestaciones tempranas de APM es el contexto pedagógico.

Según ello, como expresamos anteriormente, la pedagogía musical deberá contemplar dos problemáticas en una, a resolver. A saber: la calidad de sus intervenciones pedagógicas tal que se logre el óptimo rendimiento en la *performance*, sin perjuicio de la salud biológica y psicológica del músico en formación.

Consideramos que los docentes de música, tanto mediante las intervenciones pedagógicas que realizan como por su rol potencial en la detección precoz de las iniciales manifestaciones de APM, pueden tener una participación decisiva en la prevención de su aparición y de las lesiones en músicos.

Figuras

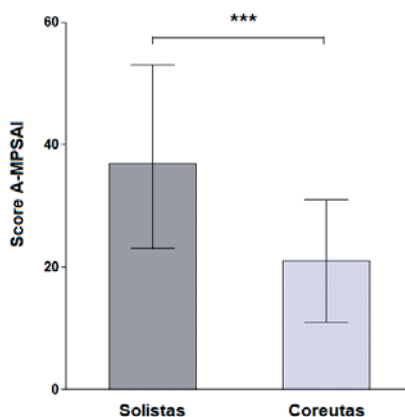


Figura 1. Diferencias en los puntajes globales de APM entre cantantes solistas y coreutas utilizando el autorreporte A-MPSAI *** $p < 0.001$. Cada barra representa la mediana y el rango intercuartil.

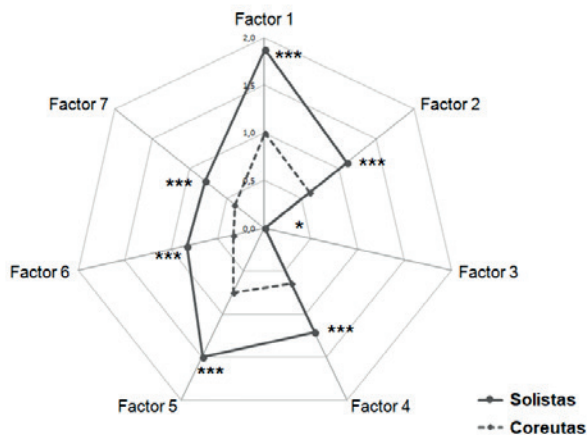


Figura 2. Puntajes de APM para cantantes solistas y coreutas para cada categoría de APM. La descripción de los factores o categorías de APM se encuentra en el texto. * $p < 0.05$, *** $p < 0.001$, en ambos casos comparando ambos grupos. Los puntajes de APM son mayores cuanto más grande es la distancia al centro de la red.

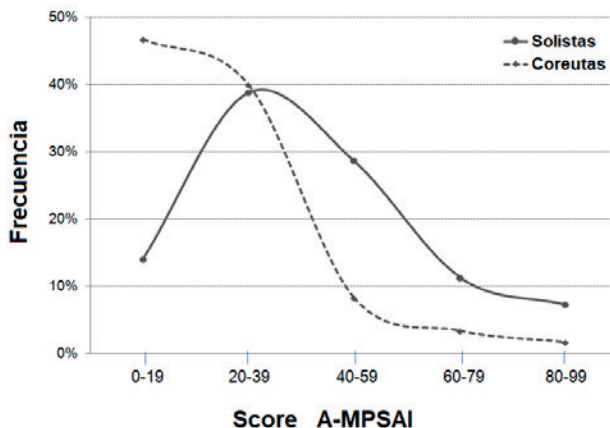


Figura 3. Distribución de los datos, de acuerdo con la frecuencia de ambos grupos. Se muestra la frecuencia relativa para cada rango de puntuación o score obtenido en el autorreporte A-MPSAI. En este gráfico puede apreciarse que los datos no siguen una distribución gaussiana.

Agradecimientos

Los fondos para este estudio fueron proporcionados por:

El subsidio 20020170200248BA de la Universidad de Buenos Aires. MGB es miembro del CONICET, Argentina.

El Fondo Nacional de las Artes, Argentina, Beca de Formación 2018 otorgada a GC.

Los autores declaran que no existen conflictos de interés.

Referencias

- Affrunti, N.W., Woodruff-Borden, J. (2015) Parental perfectionism and over-control: examining mechanisms in the development of child anxiety. *J Abnorm Child Psychol*, 43:517-29. doi: 10.1007/s10802-014-9914-5
- Angelidis, A., Solis, E., Lautenbach, F., van der Does, W., Putman, P. (2019). I'm going to fail! Acute cognitive performance anxiety increases threat-

- interference and impairs WM performance. *PLoS One*, 14(2):e0210824. doi: 10.1371/journal.pone.0210824
- Barlow, D.H. (2000) Unravelling the Mysteries of Anxiety and Disorders from the Perspective of Emotion Theory. *Am Psychol*, 55(11):1247-1263. doi: 10.1037//0003-066x.55.11.1247
- Berdahl, R. (1979). The Academic Guild: Self Criticism and Self Evaluation. *Rev High Educ*, 2(3):29-33. doi: 10.1353/rhe.1979.0007
- Bissonnette, J., Dube, F., Provencher, M.D., Moreno Sala, M.T. (2015). Virtual Reality Exposure Training for Musicians: Its Effect on Performance Anxiety and Quality. *Med Probl Perform Art*, 30(3):169-177. doi: 10.21091/mppa.2015.3032
- Bocci, L., Kenneth Gordon, P. (2007). Does magical thinking produce neutralising behaviour? An experimental investigation. *Behav Res Ther*; 45(8):1823-33. doi: 10.1016/j.brat.2007.02.003.
- Braden, A.M., Osborne, M.S., Wilson, S.J. (2015). Psychological intervention reduces self-reported performance anxiety in high school music students. *Front Psychol*, 6:195. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00195
- Castiglione, C., Rampullo, A., Cardullo, S. (2018). Self Representations and Music Performance Anxiety: A Study with Professional and Amateur Musicians. *Eur J Psychol*, 14(4):792-805. doi: 10.5964/ejop.v14i4.1554
- Conti, G. (2016). *Afinando las Emociones, 1st. ed. (Rev.)*. Buenos Aires: Molón Labe.
- Conti, G., Díaz, A., Blake, M.G. (2019). La evaluación como destreza indispensable para la performance musical. *Performus19*. San Pablo. Asociación Brasileña de Performance Musical - ABRAPEM.
- Cui, Q., Vanman, E.J., Long, Z., Pang, Y., Chen, Y., Wang, Y., Duan, X., Chen, H., Gong, Q., Zhang, W., Chen, H. (2017). Social anxiety disorder exhibit impaired networks involved in self and theory of mind processing. *Soc Cogn Affect Neur*, 12,8:1284-1295, <https://doi.org/10.1093/scan/nsx050>
- De Quervain, D., Schwabe, L., Roozendaal, B. (2017). Stress, glucocorticoids and memory: implications for treating fear-related disorders. *Nat Rev Neurosci*, 18(1):7-19. doi: 10.1038/nrn.2016.155
- Ettlinger, M., Margulis, E.H., Wong, P.C. (2011). Implicit memory in music and language. *Front Psychol*, 2:211. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00211
- Fernholz, I., Mumm, J.L.M., Plag, J., Noeres, K., Rotter, G., Willich, S.N., Ströhle, A., Berghöfer, A., Schmidt, A. (2019). Performance anxiety in

- professional musicians: a systematic review on prevalence, risk factors and clinical treatment effects. *Psychol Med*, 49:2287-2306. doi: 10.1017/S0033291719001910
- Finch, K., Moscovitch, D.A. (2016). Imagery-Based Interventions for Music Performance Anxiety: An Integrative Review. *Med Probl Perform Art*, 31(4):222-231. doi: 10.21091/mppa.2016.4040
- Garibbo, M., Aylward, J., Robinson, O.J. (2019). The impact of threat of shock-induced anxiety on the neural substrates of memory encoding and retrieval. *Soc Cogn Affect Neurosci*, 14(10):1087-1096. doi: 10.1093/scan/nsz080
- Gomes, V.E., Batista, D.D., Lopes, L.W., Aquino, R., Almeida, A.A. (2019). Symptoms and Vocal Risk Factors in Individuals with High and Low Anxiety. *Folia Phoniatr Logop*, 71(1):7-15. doi: 10.1159/000494211
- Gregory, E., McCloskey, M., Ovans, Z., Landau, B. (2016). Declarative memory and skill-related knowledge: Evidence from a case study of amnesia and implications for theories of memory. *Cogn Neuropsychol*, 33(3-4):220-40. doi: 10.1080/02643294.2016.1172478
- Halpern, A.R., Müllensiefen, D. (2008). Effects of timbre and tempo change on memory for music. *Q J Exp Psychol (Hove)*, 61(9):1371-84. doi: 10.1080/17470210701508038
- Handley, A.K., Egan, S.J., Kane, R.T., Rees, C.S. (2014). The relationships between perfectionism, pathological worry and generalised anxiety disorder, *BMC Psychiatry*, 14:98. doi: 10.1186/1471-244X-14-98
- Hofmann, S.G., Moscovitch, D.A., Kim, H.J. (2006). Autonomic correlates of social anxiety and embarrassment in shy and non-shy individuals. *Int J Psychophysiol*, 61(2):134-42. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2005.09.003.
- Juncos, D.G., Heinrichs, G.A., Towle, P., Duffy, K., Grand, S.M., Morgan, M.C., Smith, J.D., Kalkus, E. (2017). Acceptance and Commitment Therapy for the Treatment of Music Performance Anxiety: A Pilot Study with Student Vocalists. *Front Psychol*, 8:986. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00986
- Kalueff, A.V. (2007). Neurobiology of memory and anxiety: from genes to behavior. *Neural Plast*, 2007:78171. doi: 10.1155/2007/78171
- Kenny, D.T., Osborne, M.S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians, *Adv Cogn Psychol*, 2:103-112. doi: 10.2478/v10053-008-0049-5
- Kenny, D.T. (2006). Music Performance Anxiety: Origins, Phenomenology, Assessment and Treatment. *Context: J Music Res*, 31:51-64

- Kenny, D.T. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: Oxford University Press
- Khalsa, S.B., Butzer, B., Shorter, S.M., Reinhardt, K.M., Cope, S. (2013). Yoga reduces performance anxiety in adolescent musicians. *Altern Ther Health Med*, 19(2):34-45
- Lauriello, M., Cozza, K., Rossi, A., Di Rienzo, L., Coen Tirelli, G. (2003). Psychological profile of dysfunctional dysphonia. *Acta Otorhinolaryngol Ital*, 23(6):467-73.
- Leary, M.R., Britt, T.W., Cutlip, W.D., Templeton, J.L. (1992). Social blushing. *Psychol Bull*, 112(3):446-60. doi: 10.1037/0033-2909.112.3.446.
- Leary, M.R., Terry, M.L., Batts Allen, A., Tate, E.B. (2009). The Concept of Ego Threat in Social and Personality Psychology: Is Ego Threat a Viable Scientific Construct? *Pers Soc Psychol Rev*, 13:151-164. DOI: 10.1177/1088868309342595
- Lebler, D., Carey, G., Harrison, S.D. (2015). *Assessment in Music Education: from Policy to Practice*. New York: Springer International Publishing.
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. Massachusetts: MIT Press.
- Matei, R., Ginsborg, J. (2017). Music performance anxiety in classical musicians – what we know about what works. *BJPsych Int*, 14(2):33-35. doi: 10.1192/s2056474000001744
- Mcnally, R.J. (1997). Memory and anxiety disorders. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 352(1362):1755-1759. doi: 10.1098/rstb.1997.0158
- Morgan, J. (2009). Autobiographical memory biases in social anxiety. *Clin Psychol Rev*, 30(3):288-97. doi: 10.1016/j.cpr.2009.12.003
- Nader, K. (2015). Emotional memory. *Handb Exp Pharmacol*, 228:249-270. doi: 10.1007/978-3-319-16522-6_9
- Nusseck, M., Zander, M., Spahn, C. (2015). Music performance anxiety in young musicians: comparison of playing classical or popular music. *Med Probl Perform Art*, 30(1):30-37. doi: 10.21091/mppa.2015.1005
- Pecen, E., Collins, D.J., MacNamara, A. (2018). “It’s Your Problem. Deal with It.” Performers’ Experiences of Psychological Challenges in Music. *Front Psychol*, 8:2374. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02374
- Pereira, C.R., Álvaro, J.L., Vala, J. (2018). The Ego-Defensive Role of Legitimacy: How Threat-Based Justifications Protect the Self-Es-

- teem of Discriminators. *Pers Soc Psychol B*, 44(10):1473–1486. doi: 10.1177/0146167218771007
- Purves, D. (2018). *Neuroscience*, 6th ed. Amsterdam: Sinauer Associates
- Rocha, S.F., Marocolo, M., Correa, E.N., Morato, G.S., da Mota, G.R. (2014). Physical activity helps to control music performance anxiety. *Med Probl Perform Art*, 29(2):111-112. doi: 10.21091/mppa.2014.2022
- Romano, M., Moscovitch, D.A., Huppert, J.D., Reimer, S.G., Moscovitch, M. (2019). The effects of imagery rescripting on memory outcomes in social anxiety disorder. *J Anxiety Disord*; 69:102169. doi: 10.1016/j.janxdis.2019.102169
- Romano, M., Tran, E., Moscovitch, D.A. (2020). Social anxiety is associated with impaired memory for imagined social events with positive outcomes. *Cogn Emot*, 34(4):700-712. doi: 10.1080/02699931.2019.1675596
- Roosendaal, B., Mirone, G. (2020). Opposite effects of noradrenergic and glucocorticoid activation on accuracy of an episodic-like memory. *Psychoneuroendocrino*, 114:104588. doi: 10.1016/j.psyneuen.2020.104588
- Sabino, A.D.V., Camargo C.M., Chagas, M.H.N., Osorio, F.L. (2018). Facial Recognition of Happiness Is Impaired in Musicians with High Music Performance Anxiety. *Front Psychiatry*, 9:5. doi: 10.3389/fpsy.2018.00005
- Sadock, B.J., Sadock, V.A., Ruiz, P. (2018). *Manual de psiquiatría clínica* (4a Ed.). Barcelona: Ed. Wolter Kluwers.
- Sataloff, R.T., Rosen, D.C., Levy, S. (1999). Medical Treatment of Performance Anxiety: A Comprehensive Approach, *Med Probl Perform Art*; 14(3):122-126.
- Schmeichel, B.J., Baumeister, R.F. (2004). Self-regulatory strength. In: Baumeister RF, Vohs KD (Eds.), *Handbook of self-regulation*, New York: Guilford, pp. 84-98.
- Shearn, D., Bergman, E., Hill, K., Abel, A., Hinds, L. (1992). Blushing as a function of audience size. *Psychophysiology*, 29(4):431-6. doi: 10.1111/j.1469-8986.1992.tb01716.x.
- Smith, G.A. (1977). Voice analysis for the measurement of anxiety, *Br J Med Psychol*, 50(4):367-373. doi: 10.1111/j.2044-8341.1977.tb02435.x
- Spahn, C. (2015). Treatment and prevention of music performance anxiety. *Prog Brain Res*, 217:129-140. doi: 10.1016/bs.pbr.2014.11.024

- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., Lushene, R., Vagg, P.R., Jacobs, G.A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
- Steptoe, A. (2001). Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety. In: Juslin PN, Sloboda JA (Eds.), *Music and Emotion. Theory and Research*, Oxford University Press, Oxford, pp. 291-307.
- Topoglu ,O., Karagülle, D., Keskin, T.U., Abacigil, F., Okyay, P. (2018). General Health Status, Music Performance Anxiety, and Coping Methods of Musicians Working in Turkish State Symphony Orchestras: A Cross-Sectional Study. *Med Probl Perform Art*; 33(2):118-123. doi: 10.21091/mppa.2018.2019
- Wagstaff, C.R.D. (2014). Emotion regulation and sport performance. *J Sport Exerc Psychol*, 36(4):401-12. doi: 10.1123/jsep.2013-0257
- Willis, S., Neil, R., Mellick, M.C., Wasley, D. (2019). The Relationship Between Occupational Demands and Well-Being of Performing Artists: A Systematic Review. *Front Psychol*; 10:393. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00393.
- Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *J Comp Neurol Psychol*, 18(5):459-482
- Zhukov, K. (2019). Current Approaches for Management of Music Performance Anxiety: An Introductory Overview. *Med Probl Perform Art*, 34(1):53-60. doi: 10.21091/mppa.2019.1008



Herramientas y estrategias didácticas



O estudo do ritmo com o apoio de aplicativos para *smartphone*: um estudo comparativo¹

Leonardo Borne
Thiago Henrique Christoni

Resumo

O uso de aplicativos para *smartphone* tem crescido nos últimos anos para muitas finalidades: passatempo, educação, artes, música etc. Dada esta ampla variedade de recursos com funcionalidades multimídia, nota-se um aumento de aplicativos para a instrução musical, especialmente para o solfejo e a percepção musical. O presente trabalho se foca em descrever e entender o funcionamento dos recursos tecnológicos específicos sobre o ritmo, comparando um aplicativo com um método didático mais tradicional. Para isto, realizamos um estudo de caso com o aplicativo *Complete Rhythm Training* (CRT) e o método *Percepção Musical*, de Benward e Kolosick (2017) (BK). Os resultados

1 En español: El estudio del ritmo con el apoyo de aplicaciones para *smartphone*: un estudio comparativo

mostram que, ao comparar o CRT e o BK, verifica-se que ambos apresentam muitas semelhanças nas atividades e na forma de estudar o ritmo, com exercícios de ditado e leitura. Não obstante, e de maneira complementar, dado que o BK traz a identificação de erros e o CRT a imitação e a leitura com “taps” na tela, o uso do CRT com apoio ao BK parece oferecer mecanismos extras para o estudo individual que não seriam possíveis com o método sozinho, especialmente motivando (de forma um pouco lúdica) o estudante para realizar seus exercícios de ritmo musical com mais frequência. Com estes resultados, acreditamos que isto pode ser ampliado mais além do CRT e do BK, transcendendo as particularidades destes recursos em específico. O olhar do docente se faz necessário para selecionar os recursos mais adequados que estejam disponíveis, criando um benéfico triângulo docente-aplicativo-método.

Palavras chave

Aplicativos para *smartphone*. Ritmo. Solfejo. Percepção Musical.

Resumen

El uso de las aplicaciones para *smartphone* se ha incrementado en los últimos años para muchas finalidades: pasatiempo, educación, artes, música, etc. Dada esta amplia variedad de recursos con funcionalidades multimedia, se nota un aumento de aplicaciones para la instrucción musical, especialmente para el solfeo y el entrenamiento auditivo. El presente trabajo se enfoca en describir y entender el funcionamiento de los recursos tecnológicos y educacionales específicos sobre el ritmo, comparando una aplicación con un método didáctico más tradicional. Para ello, realizamos un estudio de caso con la aplicación *Complete Rhythm Trainer* (CRT) y el método *Ear Training*, de Benward y Kolosick (2017) (BK). Los resultados al comparar CRT y BK, verifican que ambos presentan muchas similitudes en las actividades y en la forma de estudiar el ritmo con ejercicios de dictados y lectura. Sin embargo, y de manera complementaria, dado que el BK trae la identificación de errores y el CRT la imitación y la lectura “cliqueada” en la pantalla, el uso del CRT como apoyo al BK parece ofrecer mecanismos positivos adicionales para el estudio individual que no

serían posibles con el método solo, especialmente motivando (de forma un poco lúdica) al estudiante para hacer sus ejercicios de ritmo musical con más frecuencia. Con estos resultados, creemos que esto puede ser ampliado más allá del CRT y del BK, trascendiendo las particularidades de estos recursos en específico. Ahí es menester la mirada del docente para seleccionar los recursos más adecuados que estén disponibles, creando un benéfico triángulo docente-App-método.

Palabras clave

Aplicaciones para *smartphone*, ritmo, solfeo, entrenamiento auditivo

Pensamentos introdutórios

É notável o aumento do uso e a popularização de *Smartphones* não só no dia a dia de cada pessoa, mas inclusive como ferramenta de lazer, gerenciamento de finanças, e, obviamente, de aprendizagem. Esta realidade se viu concretizada num trabalho de conclusão de curso sobre o uso de aplicativos para aprendizagem musical, desenvolvido no Brasil em 2020. O presente texto é um recorte deste trabalho, com foco nas funcionalidades sobre o ritmo visto em um aplicativo para *Smartphone*.

Os aplicativos parecem funcionar como uma ferramenta intermediária para motivar o aprendizado de diferentes maneiras, como demonstrado por Gonçalves e Araújo (2014), que propõem uma investigação na qual analisam o estudo da percepção musical por um viés da motivação da aprendizagem quando os alunos apresentam alguma dificuldade. Ferramentas que podem ser utilizadas para além da sala de aula refletem no presente trabalho, como os recursos proporcionados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que hoje trazem essas novas perspectivas de estudo de conteúdos musicais. Com esta motivação (com a redundância intencional aqui), delimitamos a seguinte pergunta que guiou o estudo: o uso de aplicativos para *smartphone* contribui para o ensino, estudo e aprendizagem de conteúdos do ritmo musical?

Diante disto, o objetivo do presente trabalho é descrever e entender o funcionamento dos recursos tecnológicos específicos sobre o ritmo, compa-

rando um aplicativo com um método didático mais tradicional. Isto foi com base em um objetivo específico, que é fazer um levantamento dos aplicativos disponíveis para estudo do Ritmo, para a plataforma Android, verificando suas funcionalidades; definir qual(is) aplicativo(s) fornece(m) mais opções. Em complementação à pesquisa realizada, como resultado de todo o trabalho foi elaborado um Plano de Aula propositivos visando integrar a utilização das duas ferramentas: o Método BK e o aplicativo de ritmo selecionado para a análise (que, neste caso, se chama *Complete Rhythm Trainer*)².

Percurso metodológico

Este estudo trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa pois, conforme nos diz Penna (2017), neste modo há a “busca de abordagens e métodos apropriados para contemplar a complexidade dos fenômenos a serem estudados, desenvolveram-se as propostas de pesquisa qualitativa, voltadas para compreender, em lugar de comprovar” (Penna, 2017: 102). O tipo da pesquisa foi o *levantamento* para a obtenção de dados e informações sobre os aplicativos, e o *estudo de caso*, para analisar os aplicativos escolhidos. “Os estudos de caso mostram-se, portanto, como uma alternativa adequada e produtiva para investigar diversos fenômenos pedagógicos, quando os problemas/questões de pesquisa estão voltados para conhecer e analisar uma situação educativa existente” (Penna, 2017: 106).

O levantamento foi realizado por meio de seleções de aplicativos de percepção musical dentro da Google Play Store, que é a loja de aplicativos do sistema *Android*. Para isso, foram realizadas pesquisas com os termos “*ear training*” e “*treinamento auditivo*” dentro do campo de pesquisas da Google Play Store. Este levantamento foi realizado em dezembro de 2019. Para organizar esses aplicativos e a informação deles, criamos uma tabela com suas respectivas funcionalidades (tabela 1), em três eixos: a. discriminação auditiva (som); b. teoria (visual); c. entonação/realização. Focando no objeto deste trabalho –o ritmo– selecionamos o aplicativo *Complete Rhythm Trainer* (CRT).

2 Outras dimensões da percepção musical foram descritas e analisadas em outras publicações: Escalas musicais (XXXXX); Harmonia e Acorde (YYYY); Intervalos (ZZZZ).

Tabela 1. Aplicativos de instrução musical

Nome do aplicativo	Discriminação auditiva (Som)	Teoria (Visual)			Entonação / Realização
		Figuras	Compasso	Fórmula de Compasso	
The Ear Gym	não	não	não	não	não
Ouvido Perfeito-Treine Ouvido	sim	não	não	não	não
MyEarTraining	sim	sim (ñ trabalha teoria)	sim (ñ trabalha visual)	sim (ñ trabalha visual)	não
Complete Ear Trainer*	não	não	não	não	não
EarForge: Learn Ear Training	não	não	não	não	não
Functional Ear Trainer	não	não	não	não	não
Percepção Musical	sim	sim (ñ trabalha visual)	sim (ñ trabalha visual)	sim (ñ trabalha vi- sual)	não
Treinador de ouvido ChordProg	não	não	não	não	não
Ear Training	não	não	não	não	não
Master Ear Training	não	não	não	não	não
Complete Rythm Trainer	sim	sim	sim	sim	sim
Interval Recognition	não	não	não	não	não
Ear Training Cat	não	não	não	não	não

Desta forma, foi escolhido aplicativo *Complete Rhythm Trainer* (CRT) para este estudo, pois ele foi o que mais apresentou possibilidades para o estudo de Ritmo³. Dando seguimento ao estudo, o CRT foi contrastado com o método de “Percepção Musical - Prática Auditiva para músicos”, de Bruce Benward e Timothy Kolosick (2017) (BK), um método mais *tradicional* no

3 Complementarmente, para as outras dimensões da percepção o aplicativo escolhido foi o *The Ear Gym*.

ensino da percepção musical. Um professor pode adotar como ferramenta de trabalho o método BK, ou ainda, exercícios que sejam semelhantes aos propostos neste método. Outros métodos para estudo também são válidos, como o dos autores Pozzoli, Gramani, Bohumil Med, entre outros. A escolha pelo método do Bruce Benward e Timothy Kolosick se deve ao fato dos autores já terem tido contato anterior com ele. Além disso, trata-se de um material que compreende diversos parâmetros importantes para o estudo da música como intervalos musicais, ritmo, escala musicais, harmonia e acordes (o BK será descrito a seguir, juntamente com os diversos capítulos existentes no livro).

Em suma, metodologicamente busca-se analisar o CRT de forma que ele possa ajudar o aluno a atingir seus objetivos, como uma ferramenta que complemente o progresso do seu estudo com relação ao método. A análise dos dados contrastando o CRT com o método BK foi realizada entre janeiro e fevereiro de 2020. Como parâmetros para a análise, apoiamo-nos em aportes da literatura sobre tecnologias diversas na educação, como a ligação entre tecnologia e música e seu papel principalmente na percepção musical. Esta literatura está detalhada na seção de revisão da literatura, que será exposta logo após a descrição do método BK a seguir.

Sobre o Método BK

O método BK, de autoria de Benward e Kolosick (2017), é uma opção para a construção do treinamento auditivo dirigido à prática musical, fazendo com que as teorias e aprendizados na vida acadêmica sejam fixadas e aprimoradas com a prática desenvolvida pelo material dos autores. Sua versão em português brasileiro foi feita por Adriana Lopes da Cunha Moreira. É um livro que apresenta 16 capítulos divididos em estudos dos aspectos musicais como: Intervalos, Harmonia e Ritmo. Os conteúdos são apresentados de forma gradativa, ou seja, os primeiros capítulos iniciam do básico ou dos aspectos mais simples e conforme os capítulos vão seguindo, os conteúdos abordados vão se tornando mais complexos, além disso apresenta exercícios que continuamente são associados à literatura musical. No próprio livro, ele se apresenta como um livro “voltado à formação universitária em países em que a prática da Percepção Musical não costuma ser vivenciada de forma ideal desde o primeiro contato com um instrumento musical” (Benward & Kolosick, 2017: 12).

Em sua concepção primordial, no método BK há exercícios que devem ser aplicados pelo professor e outros exercícios que devam ser feitos como tarefas pelos estudantes (os áudios desses exercícios de tarefas podem ser encontrados no site <http://www.mhhe.com/socscience/music/benward7/train.htm>). Nada impede que o aluno utilize o método para estudo sozinho, no entanto será necessária uma outra pessoa para tocar os exercícios que não possuem a forma sem ser gravada; ou se quiser pode ele mesmo gravar aqueles exercícios que não estão gravados; ou ainda pedir que outra pessoa grave. Essa é uma limitação encontrada no Método BK uma vez que necessita desse aparato que dificulta sua portabilidade, como a utilização de um instrumento musical, CD ou *pendrive*, aparelho de som, o livro, computador, etc.

O material dos autores é basicamente e bastante voltado para a prática e apresenta uma grande quantidade de exercícios. Além disso podemos dizer que ele é mais voltado ao estudo prático com maior ênfase nos parâmetros musicais de altura e ritmo. Ademais, apresenta conteúdos mais fortemente ligados ao material musical tonal. Podemos observar ainda que poucas vezes, o livro traz conteúdos teóricos voltando-se majoritariamente para questões práticas com exercícios. Entende-se, com isso, que estes aspectos teóricos devem ser trabalhados pelo professor da disciplina, com ou sem o apoio de outros materiais didáticos.

O livro de Benward e Kolosick (2017) possui algumas características em que se visa complementar na formação do aluno, uma delas é:

Você será capaz de identificar todos os intervalos rapidamente e com exatidão. Inicialmente, seu professor tocará os intervalos lentamente, dando-lhe tempo para uma avaliação precisa. Posteriormente o ditado intervalar será imbuído de um andamento mais acelerado, incitando-o ao aprendizado do reconhecimento intervalar em fração de segundos. Sua habilidade aumentará de forma surpreendente se sua prática for intensiva e regular (p. 14).

Vemos com essa característica a ideia de progressão gradativa que os autores sugerem ao estudante, evoluindo de acordo com seu tempo e prática, cabendo ao professor essa gerência e mediação do aprendizado. Os autores reiteram a necessidade de fazer uso de exercícios mais complexos com o passar do tempo, para que a fixação se dê de maneira mais destacada e evidente, aumentando o contato com a literatura musical existente.

Além do que foi destacado, outra característica aborda as progressões harmônicas, os autores dizem que:

Você será capaz de ouvir e nomear progressões harmônicas. [...] Após a aquisição de certa experiência, seu ouvido começará a agrupar os sons de modo a tornar o reconhecimento muito mais fácil. Aqui, novamente, o que conta é apenas a audição em si – descrições verbais são inúteis (p. 14).

O trecho explicita o método desenvolvido pelos autores e seu viés prático, onde podemos acompanhar o foco no desenvolvimento e capacidade do estudante, na identificação dos acordes durante a audição e como ele criará uma memória auditiva completa.

Em mais uma característica apresentada, novamente os autores destacam a prática como fundamental para o aumento da capacidade perceptiva, onde “[...] A princípio, os padrões rítmicos serão bem curtos e simples. Mas conforme seu ouvido começar a ‘pensar’, você poderá perceber grande desenvoltura em sua capacidade perceptiva rítmica” (Benward & Kolosick, 2017: 14). Com isso, além de perceber o foco de Benward e Kolosick (2017) na prática, também se pode notar novamente a ideia de progressão contínua de acordo com que o estudante identifique padrões e esteja apto ao próximo módulo.

Uma outra característica apresenta as noções musicais que os estudantes terão com a utilização do método pois: “[...] Com a percepção auditiva desenvolvida e estável, você poderá realizar, de maneira autônoma, análises auditivas de seções amplas ou de obras completas que estiverem ao alcance de sua compreensão” (Benward e Kolosick, 2017: 14). Com a última característica mostrada percebemos como os autores evidenciam em toda obra a necessidade de continuidade no aprendizado e como a prática colabora e torna esse estudo muito mais próximo do aluno. Falaremos agora sobre como o Método BK trabalha os aspectos musicais em seus exercícios. O método divide o estudo da percepção musical basicamente em três partes: Melodia, Harmonia e Ritmo. No estudo da Melodia, encontramos o estudo dos intervalos musicais e das escalas musicais.

O estudo de intervalos musicais, primeiramente, é realizado de forma melódica, da unidade de estudos um até a unidade oito. Nesse estudo, além de ouvir o intervalo musical, o estudante deve assinalar no pentagrama a altura da segunda nota que forma o intervalo musical e identificá-lo, ou seja, além

de fazer a identificação do que foi ouvido, deve escrever no pentagrama qual a segunda nota do intervalo musical que foi ouvido. Além disso, este método trabalha com os exercícios, primeiro com os intervalos musicais de forma ascendente e depois de forma descendente. A partir da unidade nove, dez e onze trabalha o estudo dos intervalos musicais de forma harmônica. Sendo que no capítulo 12 inicia o estudo com dois intervalos em sucessão e o capítulo 13 com dois e três intervalos em sucessão. No capítulo 14 trabalha com três intervalos em sucessão.

Quanto ao estudo das escalas musicais, o Método BK (2017) apresenta em seus primeiros capítulos o reconhecimento auditivo de escalas maiores e menores (reconhecimento do modo). Após os exercícios de reconhecimento auditivo de escalas neste método, os exercícios seguintes trabalham com “identificação de erros” onde a partir de um pequeno trecho musical o estudante deve identificar no pentagrama a nota que está errada com relação ao que está escrito em partitura no livro. Estes exercícios trazidos pelo método não foram evidenciados no CRT analisados.

Dentro do estudo da Harmonia encontramos basicamente o estudo dos acordes, funções dos acordes, cadências, reconhecimento da posição da tríade. Nos capítulos referentes ao estudo da Harmonia os exercícios do Método BK (2017) se baseiam em: Reconhecimento da função do acorde, Acordes na literatura musical, Reconhecimento da Posição da tríade, Reconhecimento da qualidade do acorde, Reconhecimento de cadências e Identificação de erros. Também há os exercícios que eles chamam de Ditado Harmônico que consistem em identificar as tríades em frases estruturado a quatro vezes, estes exercícios são baseados em grande parte em frases de Corais.

Ao estudar os acordes, o Método BK (2017) apresenta o estudo da posição fundamental e as inversões dos acordes. Importante verificar que o Método BK (2017) traz a identificação das inversões com os números 5-3 para posição fundamental, 6-3 para primeira inversão e 6-4 para segunda inversão. No estudo de Ritmo, o Método BK (2017) apresenta exercícios como o ditado rítmico e o estudo tradicional de ritmo com suas figuras de tempo, apresentando ainda exercícios para identificação de erros.

A seguir buscaram-se referenciais na literatura para compreender melhor a bibliografia acerca do tema e seus aspectos, traçando linhas tênues e paralelas entre o Método BK e a utilização de Tecnologias da Informação e

Comunicação, além de demonstrar a forte influência atual das mídias tanto no ensino regular quanto no ensino de música.

Alguns elementos norteadores

Como elementos de *background* para este trabalho, discutiremos alguns temas pertinentes ao objeto do estudo: tecnologia e educação musical, e concepções de percepção musical.

As tecnologias revolucionam nossa vida cotidiana, possibilitam a rapidez, facilidade e dinâmica no acesso às informações, bem como novas alternativas de comunicação e interação na produção de ensino e aprendizagem, contribuindo no papel do professor (Silva, 2015). O papel dos professores é fundamental na apresentação e divulgação das ideias, na construção de relações no trabalho e no desenvolvimento de ambientes efetivos de aprendizagem. Contudo, com o surgimento das tecnologias, o papel do professor tornou-se de certa forma diminuído, tendo em vista que os meios de comunicação audiovisuais eram fontes transmissoras de informação. Com o passar do tempo, torna-se cada vez menos interessante para o aluno uma aula de giz branco no quadro negro, tendo em vista a informação transmitida pela televisão, rádio, vídeo, jogos de computador, entre outros. Com isso, houve uma grande necessidade, pelo lado da sociedade tecnológica e da comunicação de massas, de uma nova fonte de ensino ou de uma que se adaptasse à nova sociedade em que está inserida, onde a presença do educador ainda é essencial (Kruger, 2006).

As novas tecnologias não eliminam a presença do educador, ao contrário, elas destacam algumas competências do mesmo: fazer uso de técnicas novas de construção de material didático elaborado por meios eletrônicos, trabalhar em ambientes virtuais distintos daqueles do ensino tradicional, ter uma nova linguagem e saber usar criativamente a oferta pedagógica (Jucá, 2006). Testar, analisar e testar novamente é a chave para a inovação e a mudança. Os educadores que compreendem e colocam em prática essas novas experiências, colherão mais rapidamente os resultados em valorização e realização profissional, econômica e emocional.

Faz parte do dever do professor avaliar criticamente as ferramentas disponíveis, e que eventualmente possam surgir, de maneira a usá-las para melhorar as ferramentas a serem destacadas em sala de aula (Kruger, 2006).

Em resumo, independentemente do potencial enriquecedor, diversificado e estimulante das atividades disponíveis nas tecnologias, os educadores devem promover novos questionamentos pedagógicos, sem que se use a tecnologia só para dar um novo “rosto” a um tema qualquer.

Dentre as ferramentas disponíveis, os diferentes meios de reprodução sonora e gravação fizeram com que a música fosse ouvida sem os músicos estarem presentes, abrindo assim um leque de opções para professores e estudantes de música, que acessaram performances feitas no passado, muitas vezes em lugares distantes. Não se pode desprezar os benefícios desses fatos, mesmo que observar e ouvir as músicas ao vivo tenha maiores vantagens (Gohn, 2009). Atualmente as ferramentas mais utilizadas e de grande importância são o computador e o *smartphone*.

O computador é uma ferramenta excelente para moldar a imagem e o som, com facilidades para a troca de dados e informações entre máquinas ligadas nas redes de acesso. Essa situação é extremamente favorável para objetivos educacionais, pois aumenta a comunicação de aprendizes e estudantes com o universo, extrapolando salas de aula e chegando a outros locais do planeta, auxiliando nas aulas de música também (Calabre, 2002).

Conforme Gohn (2009), nas aulas de música as tecnologias digitais devem ser utilizadas em dois cenários diferentes: na elaboração de atividades, em que docentes montam materiais para utilização em suas aulas, ou como meio para atividades, nos quais os alunos fazem uso dos computadores para realizar tarefas. Esse é um dos pontos levados em consideração na observação das maneiras de uso das tecnologias na educação musical.

Para o educador musical, as facilidades dadas pelas tecnologias resultam em atividades apropriadas aos iniciantes. A produção musical pode acontecer com a experimentação das concordâncias de arquivos gravados previamente, dando oportunidade ao estudante de ser o “maestro” de seu próprio grupo. Em um mundo ideal, as novas tecnologias são utilizadas junto dos recursos de produção musical tradicionais. Pode-se citar o exemplo de um laboratório de criação musical, se a interface da ferramenta é um piano digital, ligado ao computador via MIDI (Musical Instrument Digital Interface), há uma situação na qual o controle dos sons é próximo a outros instrumentos musicais de teclas, com todas as possibilidades de manuseio nos *softwares* de música. A atividade de um aluno pode ser gravada, alterada, avaliada pelo professor, transformada em notação musical, mandada por e-mail, escutada com tim-

bres distintos. Se uma interface de áudio é utilizada, microfones podem captar qualquer movimentação sonora dos alunos, para discussões posteriores, montagens de portfólios e análises (Silva, 2015).

Dentro deste mundo tecnológico, encontramos os aplicativos para *smartphones*, que nada mais são que *softwares* na palma da mão. Atualmente aplicativo também se refere a pequenos *softwares* que são criados para *smartphones*, mas não deixando de fazer parte do funcionamento de computadores (Amorim, 2015: 4). O uso de *software* na educação musical pode se apresentar em três diferentes níveis de acordo com Mota (2009):

- a) A utilização de *software* musical em geral, por meio de editores de partituras, sequenciadores, entre outros, como instrumento educativo, mesmo não tendo sido criado especificamente para essa meta;
- b) A utilização de *software* especificamente educativo musical, por meio do treino auditivo, tutores teórico-musicais entre outros, criado especialmente para a educação musical;
- c) A programação sônica, que concede aos músicos a criação do seu *software* particular adaptado a uma estratégia de ensino próprio ou para situações de educação específicas que envolvam programação de computadores. (Mota, 2019: 26)

Por sua vez, Ruybal cita a tecnologia, aproximando o *smartphone* e o celular, onde se relacionam em questões tecnológicas:

O celular é considerado uma ferramenta com funcionalidades avançadas que associam aos computadores pessoais, pode possuir características mínimas de um computador, como exemplo o *software* (sequência lógica de instruções) e *hardware* (parte física do equipamento), com capacidade de conexão com rede de dados para acesso à internet.

Este por sua vez, com aplicativos e diversos recursos tecnológicos acoplados no próprio aparelho, tais como: câmera fotográfica, filmadora, navegador web, gravador de voz, mapas, GPS (geolocalização) entre outros, recursos estão disponíveis também no computador, tablet, notebook (Ruybal, 2017: 7).

Ainda segundo a autora, com o avanço acelerado das tecnologias é extremamente necessário que as instituições coloquem os alunos em posição de união com as modernidades, apoiando o uso de ferramentas inovadoras que criem facilidades no ensino. A educação musical é uma das áreas que se beneficiam do uso das tecnologias, vemos isso durante a graduação, na quantidade de vezes que nos utilizamos desse uso para aumentar o nível de entendimento dos conteúdos, através de exercícios fornecidos por aplicativos que simulam a realidade.

Com esses conceitos abordados podemos citar o exemplo do aplicativo de ritmo objeto do presente estudo. O CRT que busca fornecer a quem utilizá-lo um treinamento rítmico musical, partindo do conhecimento das figuras rítmicas. Então a partir delas, o usuário ou aluno faz uso de suas escolhas que acreditam corretas que ativados por meio de botões ao se tocar na tela *touchscreen* sendo possível ter um retorno em tempo real do aplicativo que mostra o erro e qual é ele. Podemos verificar que o sistema do *software* foi elaborado visando que o usuário alcance o que foi pensado no aprendizado de aspectos relacionados ao estudo de ritmo musical, se aproximando ao máximo do estudo fora do aplicativo, ou mesmo o aprimorando.

Conforme a UNESCO (2014) as salas de aula são as que mais se beneficiam quanto a utilização dos *smartphones*, pois quando se usam esses dispositivos há no ambiente acadêmico maiores interatividades, além da presença de imagens, que facilitam o entendimento. Podemos dizer então que o uso móvel da aprendizagem oferece boas oportunidades educacionais, dentro e fora do ambiente escolar.

O que foi abordado até o momento corrobora o presente trabalho, apresentando aplicativos que usados em *smartphones* auxiliam o estudante a alcançar entendimento mais rápido dos conteúdos vistos, ajudando também os profissionais docentes a criarem uma interatividade maior nas aulas, gerando maior interesse por parte dos alunos às aulas.

Uma das principais vantagens da utilização de *smartphones* no ensino é a disponibilidade de se aprender a qualquer momento e em qualquer lugar. De acordo com Shuler (2009) esses dispositivos móveis fornecem grande quantidade de informação, interação e conhecimento dentro da sala de aula, são uma forma eficaz de inclusão digital para classes desfavorecidas, além de se adequar às particularidades e demandas de cada aluno. A reflexão trazida por Shuler se reflete na nossa vivência como estudante, onde simplesmente o aprendizado

da sala de aula não é totalmente suficiente para alcançar completo domínio do que foi abordado. Sendo assim, a utilização de ferramentas fora do ambiente escolar fornece aos alunos a oportunidade de se aproximar ao que foi visto em aula, tendo os aplicativos como uma ponte para o ensino.

Em relação à música, Wise, Greenwood e Davis (2011) relatam que em primeiro momento a aplicação de tecnologias, como por exemplo o *smartphone*, pode causar rejeição por alguns educadores mais tradicionais, isso se dá em grande parte por eles não estarem vivenciados com o uso de tecnologias mais modernas, com isso cria-se uma barreira impedindo a inserção de elementos como estes em seus trabalhos. Uma parte da rejeição mostrada pelo autor, que ainda trava a utilização de aplicativos, é o ideal do docente de que a prática musical deve ser realizada mediante forma física, até mesmo usando instrumentos reais, desconsiderando a evolução de hoje que permite o uso de aplicativos que reproduzem de forma perfeita o uso de tais instrumentos.

Em relação a isso, Duarte e Marins (2015) concluem que a implementação de tecnologias, como *smartphones* e aplicativos, ainda tem muito o que se desenvolver no ensino, onde precisa aproximar os docentes de tais modernidades, diminuindo a rejeição que ainda possa existir sobre as tecnologias. Mesmo com alguns empecilhos como os citados, a utilização de diversas TIC's auxilia altamente o ensino e o aprendizado e será cada vez mais realidade dentro da sala de aula, independentemente das áreas do conhecimento em que sejam empregadas. Acreditamos que é importante trazer os dizeres de Duarte e Marins (2015) sobre a utilização de *smartphones* e *tablets* na educação, uma vez que corroboram com a visão de integrar esses aparelhos ou até mesmo outros dispositivos móveis dentro da sala de aula, ou ainda em complementação de exercícios.

Smartphones trazem consigo ferramentas multimídia que permitem a interação com conteúdos musicais por parte de seus usuários, tudo isso podendo caber dentro do bolso. *Tablets*, por possuírem tela maior e uma capacidade de processamento superior, possibilitam uma interação ainda maior, porém não têm a mesma mobilidade do *smartphone* devido ao seu tamanho. Eles podem ser ferramentas versáteis no ensino, tanto em sala de aula quanto no estudo diário e na preparação e organização das aulas pelo professor. (Duarte & Marins, 2015: 2)

Sendo assim a utilização de um aplicativo para *smartphone* por meio do professor em sala de aula não deve ser visto com receio, uma vez que pode integrar diversos conhecimentos e aprimorar a importância de se estudar aspectos da música e ainda integrar outras questões, realizando muitas vezes um bom trabalho interdisciplinar.

Finalmente, para pensar a tecnologia na educação musical vinculada às práticas de ensino-aprendizagem de percepção musical, é importante delimitar brevemente o que se entende por este conceito. Começamos trazendo a própria definição dos autores do método BK, na qual os autores definem como sendo o ponto de união entre o som e o intelecto, além de ser parte fundamental no processo correspondente à compreensão musical (Benward y Kolosick, 2017). De forma ampla o principal objetivo quanto ao estudo da música é permitir uma maior compreensão musical, buscando sempre organizar, refletir o que é ouvido e escrito. Para um leigo estas percepções são mais complexas e difíceis, com o estudo de percepção torna uma ação mais simples e até mesmo intuitiva, analisando determinada ação musical com maior entendimento.

Também *Percepção Musical*, de forma abrangente, é a disciplina que integra o currículo de estudo quase que em sua totalidade nos cursos de graduação em nível superior no Brasil (Borne, 2017). Da mesma forma, os estudos de seus conteúdos podem estar presentes em escolas ou conservatórios de música, uma vez que dentro da percepção musical se estudam materiais musicais como Acordes, Harmonia, Ritmo, Intervalos, etc. Nos EUA, seu estudo é integrado dentro do que eles chamam de *Music Theory* (Teoria Musical). Dentro desse estudo está incluído o estudo teórico da música em si, como ocorre no Brasil, mas além disso há integrado o que eles chamam de *Ear Training* ou Treinamento Auditivo no Brasil.

A Percepção Musical é uma disciplina obrigatória e coletiva, revelando um problema comum nas universidades brasileiras: o desnível da turma. Enquanto muitos alunos ingressantes ao curso já possuem um contato extensivo e profundo com música há muitos anos, outros tiveram seu primeiro encontro com atividades perceptivas apenas alguns meses antes do ingresso no curso (Gusmão, 2011: 123).

Em um estudo de Gonçalves e Araújo (2014), os autores afirmam que geralmente as turmas de percepção musical são diversas e com bastante alunos,

de 20 a 30 estudantes, o que pode dificultar o professor a ajudar nas dificuldades pessoais de todos eles, sendo assim o estudo individual a partir dos aplicativos pode auxiliar muito no rendimento pessoal do aluno. O professor pode pedir aos alunos que enviem a ele os resultados obtidos nas estatísticas que o programa apresenta e assim o docente pode, em complemento à sala de aula, acompanhar como é o desenvolvimento do aluno em cada aspecto possível de ser estudado por meio do aplicativo. Ou ainda podemos dizer que pode ser um estudo pessoal e independente.

Trazendo termos mais técnicos, dentro do estudo da música podemos dizer que a percepção como disciplina curricular trabalha no estudante a capacidade de apurar auditivamente, agir criativamente e refletir sobre a música (Bernardes, 2001). Além disso um dos argumentos básicos da disciplina Percepção Musical relaciona o desenvolvimento da escrita e da leitura musical (Bernardes, 2001). Com isso percebe-se a importância do trabalho e pesquisa sobre a música e sua relação com o estudo da Percepção Musical, criando questionamentos sobre a mesma e trabalhando sua sensibilidade musical.

A possibilidade de estudo da Percepção Musical também foi estudada pelos autores Fernandes, Viana Jr. e Maia (2014) os quais se propuseram a analisar um determinado aplicativo e de que forma os alunos se relacionavam com ele, pois com o uso dos aplicativos é possível escolher o conteúdo a ser estudado. Caso o aluno tenha uma dificuldade a mais com intervalos, por exemplo, pode dedicar mais tempo a esse tópico individuais. Essas dificuldades pessoais enfrentadas por cada aluno colocam obstáculos aos seus professores, e fazendo uso de um aplicativo pode-se ter um bom resultado.

Havendo concluindo nossa exploração sobre tecnologia na educação musical e concepções de percepção musical, partiremos à descrição e análise dos resultados obtidos na seguinte seção.

Descrição Análise do CRT e do Método BK

Faremos, nesta parte do trabalho, uma análise a respeito das informações levantadas tendo como base a tabela feita para documentação, análise e interpretação dos aplicativos. Recordando que, para a realização deste estudo, foram selecionados um total de 16 aplicativos e, dentre eles, foi identificado no

Complete Rhythm Trainer características almejadas que atenderam de forma mais completa as demandas analisadas

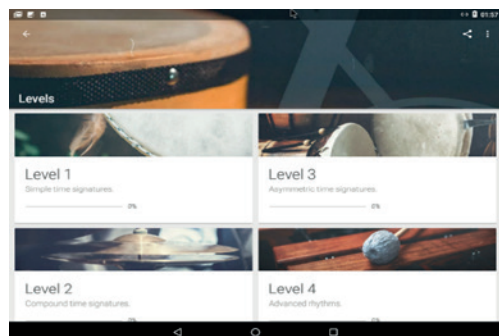
O estudo do Ritmo é de crucial importante dentro do estudo da Percepção Musical. De forma abrangente, diz-se que o ritmo é o que dá o *movimento* dentro da música, organizando os sons temporalmente. Para Bohumil Med (1996) “ritmo é a maneira como se sucedem os valores na música” (Med, 1996: 114). De forma orgânica, podemos dizer que o “ritmo é a parte da música que seus dedos acompanham tamborilando, que sua cabeça balança e seus pés se movem” (Pillhofer & Day, 2019: 4012).

Ao lado da melodia, da harmonia e do timbre, o ritmo é um dos quatro elementos básicos da música. O ritmo é a parte mais “orgânica” da música. Isso porque o ritmo se relaciona com nosso corpo, com nossos batimentos cardíacos, nossa respiração, nossa marcha. Tudo na vida tem um ritmo. Ritmo é a subdivisão do tempo em seções, o agrupamento de sons pela duração e pela acentuação (Porto, 2018: 10).

Entrando nas características do aplicativo *Complete Rhythm Trainer* (CRT), mostrado na Figura 1, ele apresenta quatro níveis de estudo; em cada nível desenvolve três formas de estudo do ritmo, sendo o que oferece mais funções para o estudo rítmico dentre os aplicativos verificados. O primeiro deles é o “*Rhythm imitation*”, visto na Figura 2, onde o estudante deve ouvir a sequência rítmica tocada e a seguir, tocando na tela do celular, deve reproduzir a rítmica reproduzida devendo acertar os tempos musicais que foram tocados. O segundo é o “*Rhythm reading*”, mostrado na Figura 3, onde são apresentadas as figuras com os tempos musicais e o estudante, tocando na tela do celular, deve reproduzir a sequência rítmica que está sendo mostrado na tela do celular, ao mesmo tempo junto com o que está sendo ouvido. A terceira forma de estudo é o “*Rhythm dictations*”, conforme a Figura 4, onde é tocada uma sequência rítmica e o estudante deve selecionar, clicando na tela do celular, as respectivas figuras rítmicas que foram ouvidas.

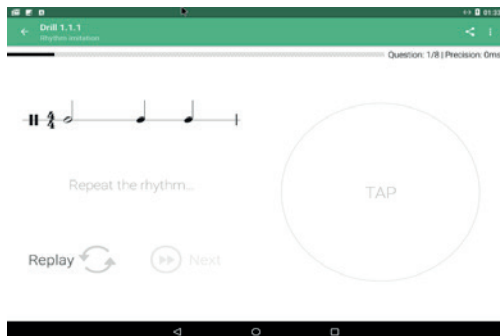
Ao analisar as funções para o estudo do ritmo observou-se que o aplicativo apresentou boas funcionalidades, sem erros. Além disso, verificou-se, que o aplicativo reconheceu bem os exercícios nos quais era necessário tocar na tela para a sua prática.

Figura 1. CRT - Tela de entrada



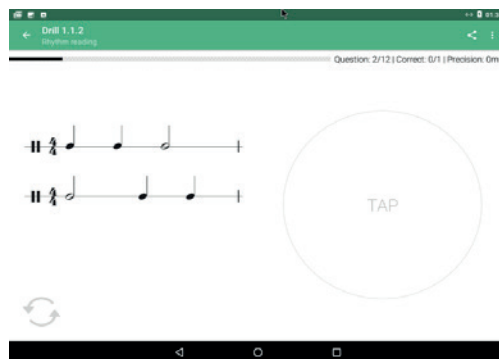
Aplicativo Complete Rhythm Trainer em sua tela com os níveis de estudo

Figura 2. CRT - Imitação rítmica



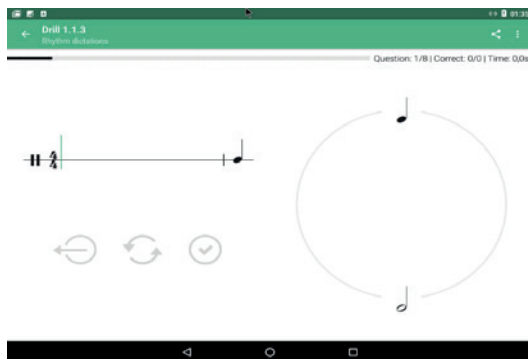
Aplicativo Complete Rhythm Trainer no estudo no formato “Rhythm imitation”

Figura 3. CRT - Leitura rítmica



Aplicativo Complete Rhythm Trainer no estudo no formato “Rhythm reading”

Figura 4. CRT - Ditado rítmico



Aplicativo Complete Rhythm Trainer no estudo no formato “Rhythm dictations”

Debruçando-nos sobre o Método BK (2017) no estudo de ritmos, seu modo é bem parecido com o aplicativo CRT. Em seus primeiros capítulos, o aluno deve ouvir, conforme visto na Figura 5, a sequência rítmica que foi ouvida e escrever no livro as figuras correspondentes que foram ouvidas, esse formato de estudo segue-se aos capítulos posteriores. A partir do terceiro capítulo, em adição ao estudo de se ouvir uma sequência rítmica, o autor apresenta a “Identificação de erros”, vista na Figura 6, onde é mostrada de forma escrita uma sequência rítmica e o estudante deve marcar onde está o erro de acordo com o que foi ouvido.

Figura 5. BK – Ditado rítmico

Ditado rítmico: rítmicas que incluem figuras com a divisão da pulsação

Cada exercício consiste em uma melodia com dois compassos. Complete a *rítmica** (apenas) de cada exercício nas linhas fornecidas a seguir.

1. Assim que você ouvir o(s) compasso(s) preparatório(s), conte a métrica. Se a *indicação métrica** for $\frac{4}{4}$, conte 1-2-3-4.
2. Após a primeira audição: Reproduza a rítmica imediatamente, fazendo uso da voz ou de palmas.
3. Após a segunda audição: Conte os tempos da métrica e reproduza a rítmica imediatamente, com palmas. Se nesse momento você estiver consciente da rítmica, anote-a na linha apropriada.
4. Se uma terceira audição for necessária, use-a para verificar a rítmica escrita ou para esclarecer eventuais concepções incorretas.

Se você estiver trabalhando com uma gravação ou um programa de computador, ouça a rítmica quantas vezes forem necessárias para que a resposta correta seja atingida! Tente conseguir a resposta correta após três tentativas, mas saiba que a precisão é o fator mais importante nesse momento.

The image displays nine rhythmic dictation exercises, numbered 1 through 9. Each exercise consists of a two-measure melody on a staff with a time signature, followed by a blank staff for the student's response. The time signatures and melodic figures are as follows:

- 1. $\frac{4}{4}$ time signature. Melody: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- 2. $\frac{3}{4}$ time signature. Melody: quarter note, quarter note, quarter note.
- 3. $\frac{2}{4}$ time signature. Melody: quarter note, quarter note.
- 4. $\frac{6}{8}$ time signature. Melody: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- 5. $\frac{3}{2}$ time signature. Melody: quarter note, quarter note, quarter note.
- 6. $\frac{6}{4}$ time signature. Melody: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- 7. $\frac{4}{8}$ time signature. Melody: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.
- 8. $\frac{3}{8}$ time signature. Melody: quarter note, quarter note, quarter note.
- 9. $\frac{6}{8}$ time signature. Melody: quarter note, quarter note, quarter note, quarter note.

Método BK (2017: 27) exercício Ditado Rítmico: rítmicas que incluem figuras com a divisão da pulsação.

Figura 6. BK – Identificação de erros

Identificação de erros: figuras pontuadas

1. Cada exercício consiste em seis ou oito compassos e contém erros em *dois* deles (ou seja, a notação não corresponde a que está sendo ouvido).
2. Antes de ouvir cada exercício, faça uma leitura com palmas, voz, ou *ouça* mentalmente o exercício na íntegra. Certifique-se de saber como o exercício escrito soa.
3. Circule o número do compasso no qual a notação é diferente do que está sendo tocado por seu professor.

1. 

2. 

3. 

4. 

5. 

6. 

7. 

8. 

9. 

Método BK (2017: 52) exercício Identificação de erros: Figuras pontuadas.

Quando olhamos lado a lado CRT e BK, percebe-se a grande semelhança entre o aplicativo e o método no que diz respeito às atividades previstas, mas também possuem diferenças. Ambos trazem atividades de ditado musical, onde o estudante deve escutar o áudio e completar o compasso. De modo similar, também se pede leitura de ritmos, sendo que no CRT o estudante deve dar *taps* no *smartphone* para dar o ritmo solicitado, enquanto no BK deve-se ler o ritmo para, posteriormente, ouvir um ditado e apontar onde está o erro - inclusive, este exercício de identificação de erros somente está presente no BK. No entanto, unicamente o CRT tem um exercício de imitação, o que poderia ser utilizado como uma etapa prévia ao ditado musical.

Além disso, temos outras diferenças: as funcionalidades do aplicativo CRT reconhecem de maneira adequada a prática dos exercícios, ou seja, o aluno já pode executar os exercícios e receber o *feedback* no momento do exercício. Já o BK procura contextualizar mais os exercícios dentro de um trecho rítmico musical específico, o que amplia a compreensão musical de forma holística.

Diante disso, apesar das diferenças, pode-se dizer que aplicativo e método apresentam formas de estudo semelhantes, pois se baseiam basicamente na leitura e no ditado rítmico. No entanto, percebe-se que o aplicativo traz uma forma mais interativa de estudo, como um relatório com as estatísticas de utilização em que mostram os acertos e os erros, bem como em quais estudos o aluno está tendo mais resultados positivos e em quais está tendo resultados negativos, e assim fornece a ele de forma facilitada essa informação e de uma maneira clara o diagnóstico do progresso do aluno.

Sendo assim, fica evidenciado que o aplicativo CRT e o Método BK apresentam semelhanças e diferenças no formato de serem estudados a dimensão rítmica. Consideramos, então, que o estudo por meio de um e de outro são complementares, uma vez que o método BK traz a possibilidade do estudo de forma a reconhecer erros num trecho rítmico musical e o CRT traz as benefícios do mundo virtualizado. Dado que o BK traz a identificação de erros e o CRT a imitação e a leitura com “*taps*” na tela, o uso do CRT com apoio ao BK parece oferecer mecanismos extras para o estudo individual que não seriam possíveis com o método sozinho, especialmente motivando (de forma um pouco lúdica) o estudante para realizar seus exercícios de ritmo musical com mais frequência. Com estes resultados, acreditamos que isto pode ser ampliado mais além do CRT e do BK, transcendendo as particularidades destes recursos em específico.

Pensamentos finais

Ao início da elaboração do presente trabalho buscou-se, a partir dos conhecimentos desenvolvidos durante a formação acadêmica, um aprofundamento perante a utilização do Método BK, desenvolvido por Bruce Benward e Timothy Kolosick, em comparação direta com aplicativos, visando um maior entendimento e compreensão da percepção musical. Com isso se delegou o objetivo de entender e analisar alternativas usando Tecnologias da Informação e Comunicação, nas áreas do ensino, do estudo e da aprendizagem da Percepção Musical. Além do principal objetivo, também procurou-se explicitar os aplicativos que cumprem essa finalidade, dentro da plataforma *Android*, escolhendo os que melhor cumpririam o desejado possibilitando maiores opções.

Tendo em vista o objetivo anteriormente destacado, foi realizada uma pesquisa qualitativa com levantamento de dados e informações sobre os aplicativos dentro da plataforma do Google Play Store que cumpririam com as características propostas. No recorte apresentado neste texto, o aplicativo escolhido foi o *Complete Rhythm Trainer* (CRT)

Trazendo novamente a pergunta inicial do estudo –o uso de aplicativos para *smartphone* contribui para o ensino, estudo e aprendizagem de conteúdos do ritmo musical?– podemos dizer que quando pensamos em aplicativos que fazem uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, fala-se de algo relativamente recente, que veio para facilitar diversas etapas da vida humana, como o ensino acadêmico, o estudo e a aprendizagem dos conteúdos. Com isso, os aplicativos podem ser poderosas ferramentas que ajudam tanto na aprendizagem quanto no ensino da Percepção Musical, trazendo elementos importantes, recursos tecnológicos que facilitam a vida do estudante na compreensão e do professor na exemplificação mais eficaz do conteúdo.

É fato que essas tecnologias, em um apanhado geral, são recursos que caracterizam a civilização contemporânea, os quais definem uma sociedade futura, em que os mais diferentes meios de comunicação estão extremamente presentes. Dentro das consequências destes usos estão as mudanças sociais, que impõem pensamentos e modos de agir cada vez mais desprendidos de características tradicionais, principalmente no âmbito educacional. Essas mudanças no ambiente da sala de aula alteram métodos de ensino, estudo e aprendizagem, buscando cada vez mais qualificações profundas, dando às revoluções educacionais e tecnológicas caráter inovador.

O professor é apresentado como um personagem capaz de influenciar de maneira positiva a forma de pensar e atuar dos mais jovens, equipando-os com critérios que lhes permitam explorar de maneira efetiva o meio digital e as TICs para cada área do conhecimento, podendo incluir em termos de ensino de todos os instrumentos que esses meios de comunicação nos proporcionam. No papel de estimulador, agregador e facilitador da aprendizagem, o professor de Música deve ser um promotor da utilização correta e sistemática do computador pessoal e das TICs. O professor deve ser responsável por mostrar como o advento do meio digital pode ser usado da melhor maneira possível, o que pode ser realizado com ele e suas limitações atuais.

Com a realização deste trabalho destacamos alguns pontos: o objetivo não é uma substituição das aulas pelas Tecnologias da Informação, mas agregá-las aos contextos a serem ministrados pelo professor. O professor também tem essa responsabilidade de analisar se o aplicativo pode ser uma ferramenta a auxiliar os alunos e assim proporcionar que se atinjam objetivos pedagógicos. Além disso a necessidade de ajudar o estudante/músico a organizar a prática do dia a dia da percepção musical, por meio de táticas e atividades que possibilitem que ele possa desenvolver sozinho, em seu ambiente de estudo, suas próprias técnicas. Acredita-se, portanto, que o professor pode indicar a utilização de aplicativos (ou outros recursos) para seus alunos, uma vez que tenha feito a análise e verificação de qual aplicativo pode ser bem utilizado por eles. Sendo assim, a utilização de aplicativos é uma boa ferramenta para esse estudo individual, e em complemento à sala de aula.

Uma das formas principais de utilização dessas ferramentas reside no fato de que estão muito facilmente ao alcance das mãos daqueles que assim desejam se utilizar delas. Seu uso no mundo e nos dias atuais é muito difundido, poucos são aqueles que não possuem um *smartphone*. Diante disso é um recurso que é muito fácil de ser acessado pelos alunos ou por aqueles que desejam aprender ou aprimorar seus conhecimentos, a tecnologia existe assim para ajudá-los. Além disso, a utilização do *smartphone* na questão específica do presente trabalho, pode ter um ganho a mais do que o método BK uma vez que no método é necessário que exista alguém que toque (ou escute por meio gravado) os exercícios que nele são propostos, sendo que a utilização do aplicativo se torna mais interessante uma vez que o próprio aluno consegue realizar ou praticar os exercícios individualmente, dentro de um ônibus no

trajeto para a faculdade por exemplo, o que é dificultoso ou quase impossível de se realizar com o livro método BK.

Além disso sua facilidade de portabilidade é o que tem feito com que ele se torne cada vez mais popular dentro da sociedade; podemos aliar ainda a sua popularização pelos preços que de forma gradativa tem se reduzido ajudando nessa popularização o que faz com que muitas vezes uma pessoa tenha um *smartphone* e não tenha um computador pessoal. Em termos atuais pode-se dizer que os *smartphones* ainda não substituíram os computadores pessoais (*desktops* ou *notebooks*) pois para algumas tarefas um computador ainda é necessário, como para a digitação de um trabalho por exemplo. Em termos técnicos para finalizar, um *smartphone* é como se fosse um computador portátil, no entanto, dadas as limitações atuais ele ainda não conseguiu substituir os computadores pessoais tradicionais.

O presente estudo não buscou esgotar os assuntos relacionados à educação e o uso de tecnologias da informação, mas trazer um panorama geral desses aspectos e assim verificar a possibilidade de uso de um aplicativo em complemento aos estudos da percepção musical. Temos ainda hoje um crescente uso no formato de ensino à distância onde muitas faculdades e centros universitários estão se utilizando deste, o que torna então o uso dessas tecnologias inevitável. Reside aí um fato importante para estudo e pesquisa que não tivemos como pretensão, no entanto, é uma possibilidade que o presente trabalho pode vir a suscitar nos pesquisadores. Outra limitação encontrada foi a possibilidade deste estudo analisar e propor a criação de ferramentas e opções de estudo voltadas para o estudo da percepção. De forma mais clara, verificar as deficiências ou a falta de algum estudo dentro dos aplicativos existentes e assim propor possibilidades de criação de um novo aplicativo ou ainda que a área da Ciência da Computação, por exemplo, possa se utilizar dessa ou de outras pesquisas para desenvolver boas ferramentas para o estudo musical.

De fato, acreditamos que isto possa ser ampliado mais além do CRT e do BK, transcendendo as particularidades destes recursos específicos. Por isso, pese a autonomia que é dada ao estudante, o olhar atento do docente é primordial para selecionar os recursos mais adequados e disponíveis, criando um benéfico triângulo docente-aplicativo-método.

Para finalizar e tendo em vista os resultados obtidos, fizemos o exercício de pensar essa articulação entre método e aplicativo – com prévia seleção de recursos pelos docentes. Com isso, em complementação e em forma conclusiva

após todo o percurso percorrido pelo estudo, buscou-se criar um planejamento de uma aula de música, no formato presencial, aliando o método BK e o CRT, onde um complementa o outro no quesito ritmo. Além disso, utilizam-se de outras tecnologias disponíveis como projetor multimídia, material audiovisual e sonoro, bem como o próprio celular (*smartphone*).

Plano de aula para a iniciação aos ritmos musicais

Objetivo geral

Expor sobre o que é ritmo em música, de que forma é escrito e o que são as figuras rítmicas

Objetivos específicos

- Aprender o que é um ritmo musical e o que são as figuras rítmicas;
- Aprender e reconhecer o que é uma figura rítmica: mínimas, semínimas, colcheias e semicolcheias; aprimorar por meio de exercícios esse reconhecimento;
- Aprender e desenvolver auditivamente o reconhecimento das figuras rítmicas: mínima, semínima, colcheia e semicolcheia;
- Ouvir um ditado rítmico e escrevê-lo por meio das figuras rítmicas.

Conteúdo programático

- Ritmo e figuras rítmicas: mínima, semínima, colcheia e semicolcheia

Metodologia

Começar a aula explorando os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do ritmo em música e sobre figuras rítmicas.

A princípio, motivar os alunos para explicarem o que sabem sobre o tema e descobrir o que eles entendem sobre este conteúdo. Poderá se utilizar do

projektor multimídia para projetar na tela o conceito teórico sobre ritmo e figuras rítmicas. Apresentar em partitura no pentagrama exemplo com as figuras rítmicas que serão trabalhadas.

Questionar aos alunos sobre o que é Ritmo em música e o que é uma figura rítmica, para entender de que forma eles entendem esse conteúdo e a seguir chegar a um ponto comum sobre este entendimento.

Trazer o conceito de ritmo em música como aquilo que faz a música “andar”, o movimento para dentro da música.

Explicar a questão do tempo que cada figura representa. Tendo a mínima como referência primeira as seguintes equivalerão a sua metade. Por exemplo se a mínima vale 1, a semínima vale $\frac{1}{2}$, a colcheia $\frac{1}{4}$ e a semicolcheia $\frac{1}{8}$. Depois ouvir suas explicações e entendimentos, mostrar no Projetor multimídia um trecho rítmico para exemplificar o conceito técnico do que foi explicado; em todos os exemplos mostrados também reproduzir sonoramente o que as figuras representam com os seguintes recursos: percussão corporal, instrumento musical e/ou utilizando-se das sílabas “tá-ti-tá”.

A seguir, utilizar-se do livro Percepção Musical – Prática auditiva para músicos em seu capítulo Ritmo 1A que traz exercícios com o conteúdo de Ritmo e Figuras Rítmicas: mínima, semínima, colcheia e semicolcheia (Benward y Kolosick, 2017).

Sabe-se que a sala é dotada de um piano ou teclado, caso por algum motivo no dia da aula estes instrumentos não estejam disponíveis, o professor irá utilizar o modo gravado a ser colocado para tocar em um aparelho de som ou computador com caixas acústicas para tocar os intervalos a serem reconhecidos auditivamente.

A seguir, pedir aos alunos que se juntem em duplas para praticarem um próximo exercício. Neste exercício em duplas, um dos alunos irá escrever uma rítmica para o outro colega reproduzir por meio de percussão corporal ou utilizando-se das sílabas “tá-ti-tá”; a seguir inverte-se os papéis. Após terem realizado essa modalidade de exercício o próximo exercício será: ainda em duplas um dos colegas reproduzirá sonoramente uma rítmica e o outro colega escreverá por meio das figuras rítmicas o que o colega propôs; a seguir inverte-se os papéis.

Após terem realizado estes exercícios solicitar que os alunos se utilizem do celular (*smartphone*) com o aplicativo *Complete Rhythm Trainer* instalado. Dentro do aplicativo será utilizado o Nível 1 – Capítulo 1: Exercícios 1 (Imita-

ção de Ritmos: Semínimas e mínimas. Compasso 4/4). Exercício 2: Leitura de Ritmo (Semínimas e mínimas. Compasso 4/4). Exercício 3: Ditados Rítmicos (semínimas e mínimas. Compasso 4/4).

Ao terminar uma sequência de oito exercícios para o exercício 1, doze exercícios para o exercício 2 e oito para o Exercício 3. Sair do modo de exercício e ao sair salvar o *print* da tela do celular com as pontuações alcançadas para encaminhar ao professor para análise do progresso dos alunos.

Recursos didáticos

Quadro negro; Giz; Projetor multimídia; Livro Percepção Musical – Prática auditiva para músicos, *Notebook*; Cds/pendrive; Aparelho de som; Celular (*smartphone*) *Android* com o aplicativo *Complete Rhythm Trainer*. Instrumento musical: piano ou teclado.

Avaliação

A avaliação será observar dos alunos o que eles entendem e entenderam por Ritmo e Figuras Rítmicas, se compreenderam o que é uma mínima, semínima, colcheia e semicolcheia bem como reconhecê-las auditivamente. A análise das pontuações obtidas com os acertos e erros dentro do aplicativo *Complete Rhythm Trainer* também serão analisadas para verificação do aprendizado e planejamento futuro das próximas aulas.

Referências

Benward, Bruce; Kolosick, Timothy. Percepção Musical: Prática Auditiva para Músicos. São Paulo/Campinas, 2017.

Referências

- Amorim, D. F. B. (2015). *Softwares de sistemas e de aplicações livres: benefícios e limitações no uso dessas tecnologias nos negócios*. FGTAS.
- Benward, B., & Kolosick, T. (2017). *Percepção Musical: Prática Auditiva para Músicos*. Unicamp.
- Bernardes, V. (2001). A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, 9 (6), 73-84.
- Borne, L. (2017). *La evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños: un estudio multicaso* [Tesis de doctorado]. Tesiunam. <http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/514351777/Index.html>.
- Calabre, L. (2002) *A era do rádio*. Jorge Zahar.
- Duarte, A., & Marins, P. R. A. (2015). Um estudo sobre a utilização de aplicativos para tablets e smartphones no ensino da música. *Memorias del Congreso Nacional da ABEM*, 22, 1-13
- Fernandes, S., Viana Jr, G., & Maia, F. (2014). Avaliação do Website Ear Training: Uma experiência em um Contexto Educacional Real. *Memorias del Encontro Regional Nordenste da ABEM*, 12, 1-10.
- Gohn, D. (2009). *As novas tecnologias e a educação musical*. Uol. [http:// cdchaves.sites.uol.com.br/educamusical.htm](http://cdchaves.sites.uol.com.br/educamusical.htm)
- Gonçalves, L., & Araújo, R. (2014). Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de instituição de ensino superior paranaense. *Revista da ABEM*, 22(33), 137-153.
- Gusmão, P. (2011) A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, 17(2), 121-140.
- Jucá, S. (2006) A relevância dos softwares educativos na educação profissional. *Ciências & Cognição*, 8, 22-28.
- Kruger, S. (2006). Educação musical apoiada pela novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, 14, 75-89.
- Med, B. (1996) *Teoria da Música*. Musimed.
- Mota, C. (2019) O uso de softwares na educação musical. *Revista educação em foco*, 11, 10.
- Penna, M. (2017). *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Sulina.
- Pilhofer, M., & Day, H. (2018). *Teoria Musical para leigos*. Alta Books.

- Porto, H. (2018). *Curso Técnico em Instrumento Musical: Teoria e Percepção*. UECE. https://www.academia.edu/42060824/Teoria_e_percepção_musical
- Ruybal, C. (2017). *A utilização da tecnologia digital: smartphone no ensino da arte*. Unespar.
- Shuler, C. (2009). *Pockets of potential Using Mobile Technologies to Promote Children's Learning*. The Joan Ganz Cooney Center.
- Silva, T. (2015). *Os desafios da informática na escola: a importância dos softwares educativos no processo de ensino-aprendizagem*. UFG. <https://docplayer.com.br/7601253-Os-desafios-da-informatica-na-escola-a-importancia-dos-softwares-educativos-no-processo-de-ensino-aprendizagem.html>
- UNESCO. (2014). *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>
- Wise, S., Greenwood, J., & Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28, (2), 117-134.



Hacia una pedagogía sistémica de la enseñanza musical

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

Fuensanta Fernández de Velazco¹

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

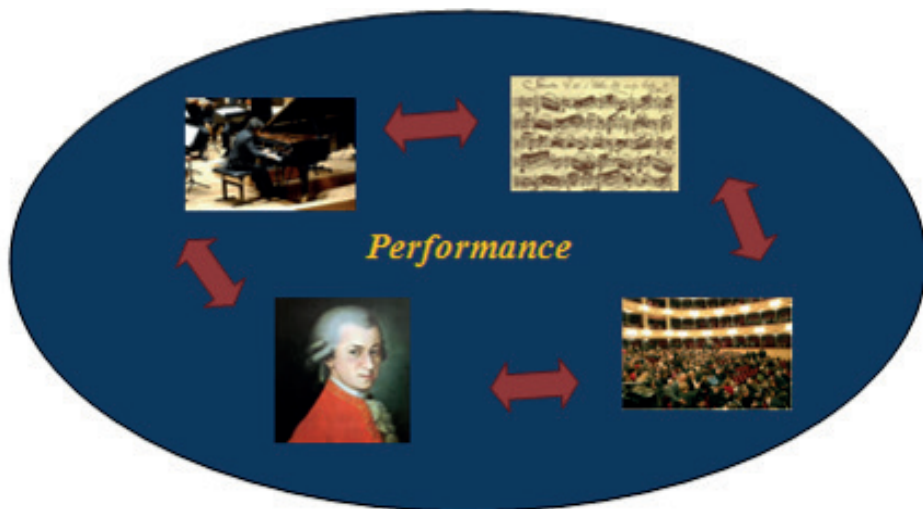
Después se pasó a plantear un modelo de integración sistémica de los diferentes aspectos que conforman la expresividad en la interpretación musical, que al mismo tiempo me permitió analizar cada una de sus partes y el impacto de éstas sobre el hecho general. Este análisis incluye una descripción del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

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

El enfoque sistémico aplicado a la expresividad en la interpretación musical

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

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



Sistema *performance*²

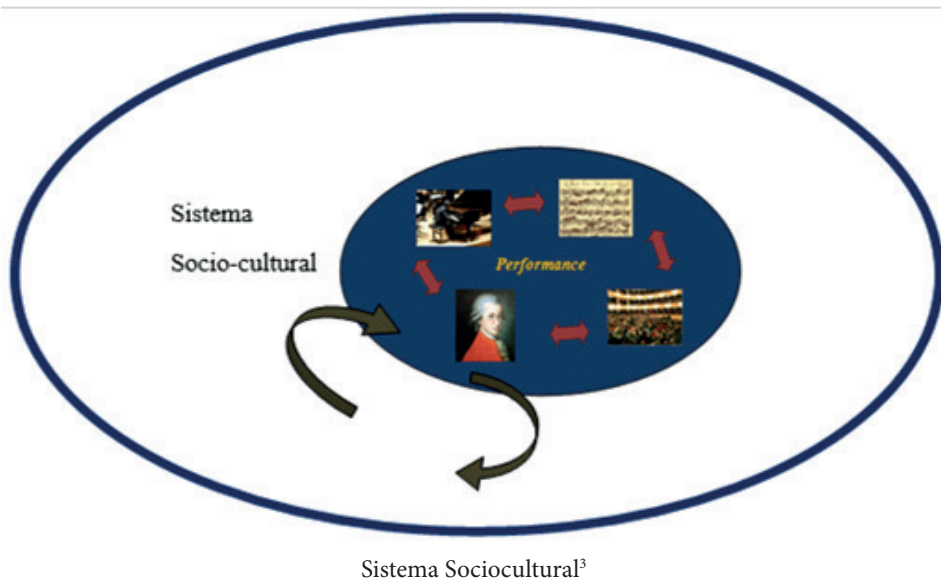
Planteamiento sistémico

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

2 Elaboración propia.

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

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



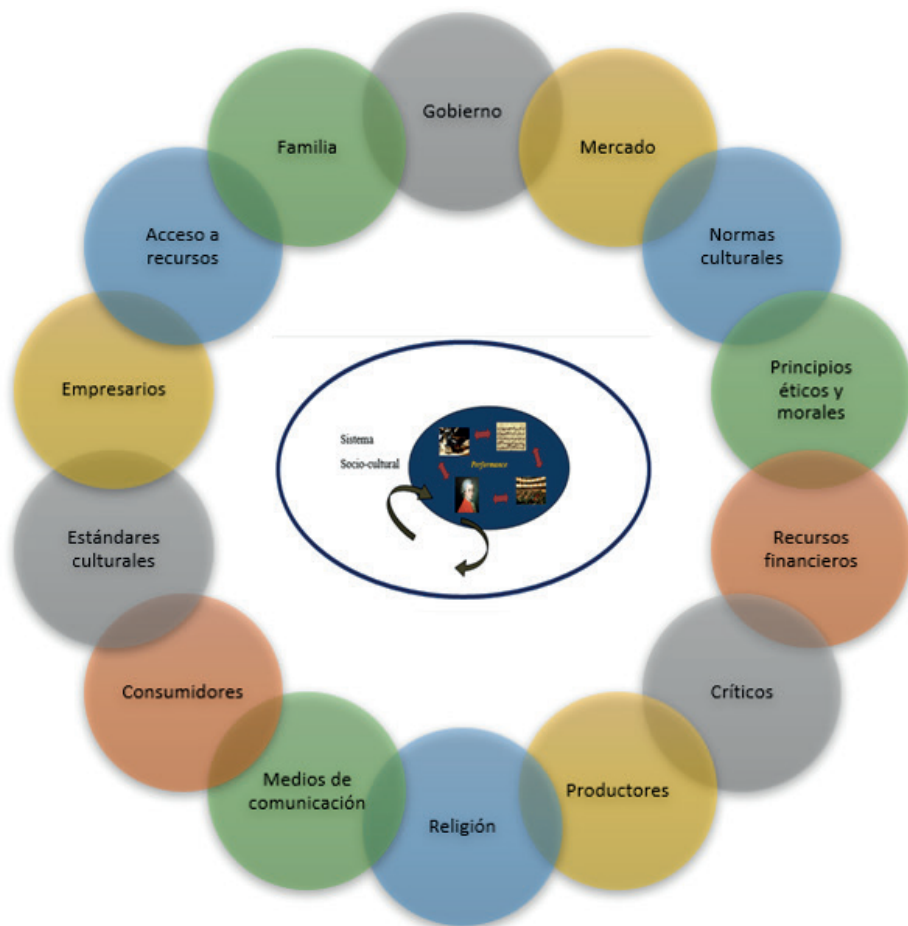
También habría que considerar que cada uno de los integrantes del ‘Sistema *performance*’ están compuestos por subsistemas, que en el caso del ejecutante serán los diferentes aspectos que como ser humano necesita para la ejecución musical. Éstos serían aspectos biológicos, psíquicos, emocionales, cognitivos,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

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

3 Elaboración propia.

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

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



Entorno del sistema *performance* ⁴

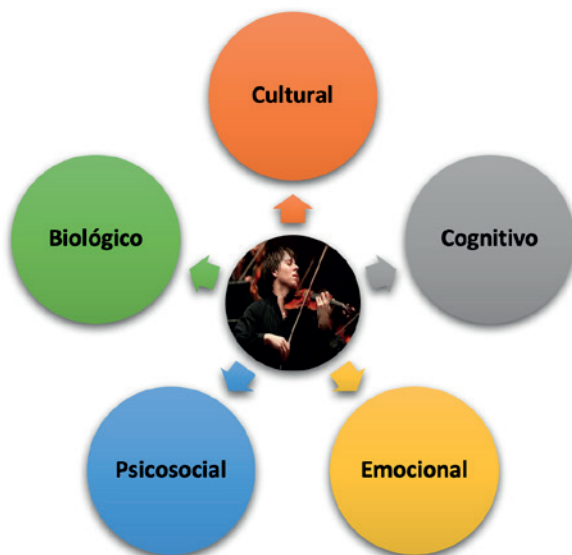
4 Elaboración propia.

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

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

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

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



Dimensiones del ser humano⁶

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

6 Elaboración propia.

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

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



Subsistemas del ejecutante⁷

7 Elaboración propia.

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

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

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

Visión sistémica de la expresividad en la interpretación musical

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

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

CONFLICTO = PROBLEMA

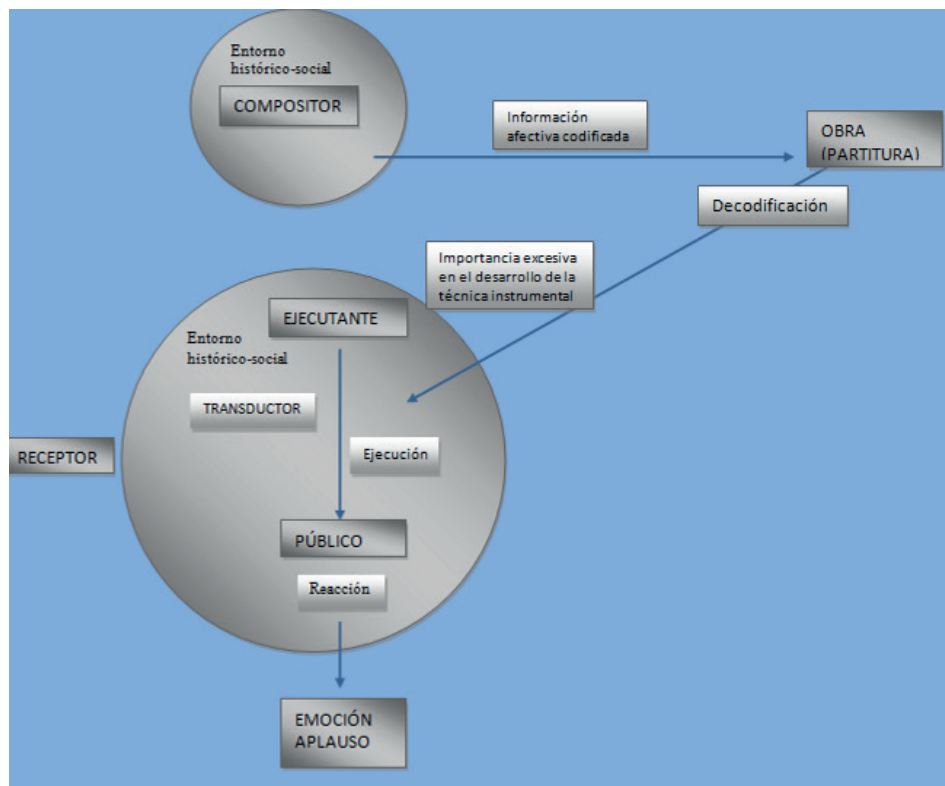
L O R E A L	<p style="text-align: center;">Acercamiento tradicional</p> <ul style="list-style-type: none"> · La expresividad es vista como cuestión de talento (Sloboda et al., 1994). · Se le da demasiada importancia al desarrollo de la técnica interpretativa en la formación del músico, descuidando las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

Contraste entre la visión tradicional y la visión sistémica.⁹

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

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

⁹ Elaboración propia.



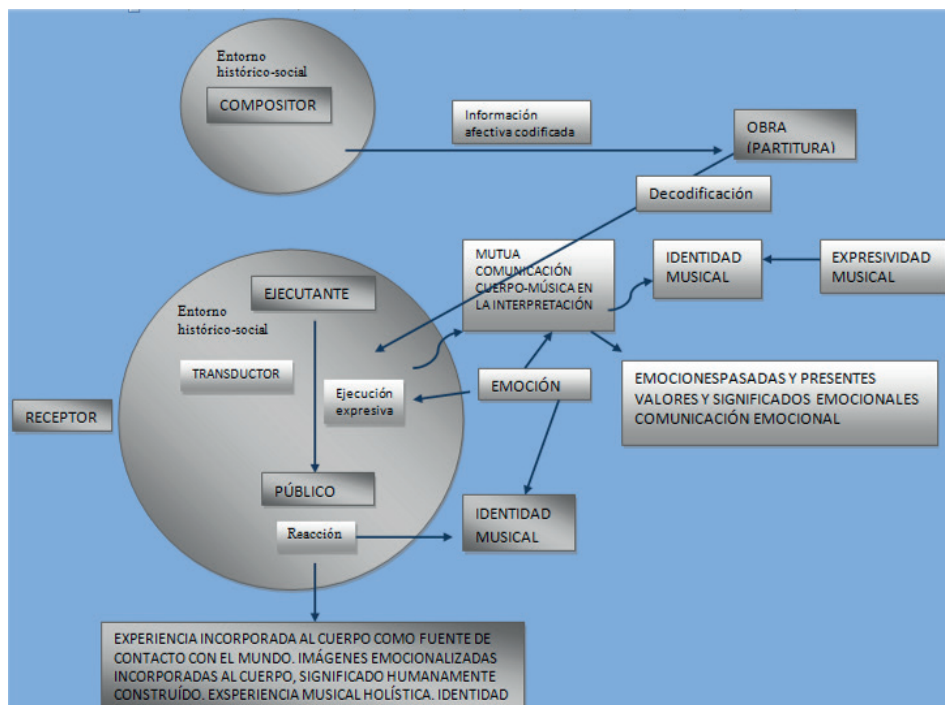
*Lo real de la expresividad en la interpretación musical en el sistema performance.*¹⁰

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

¹⁰ Elaboración propia.

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

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



*Lo deseado para el sistema performance*¹¹

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

11 Elaboración propia.

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

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

Modelo sistémico de la expresividad en el acto musical

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

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

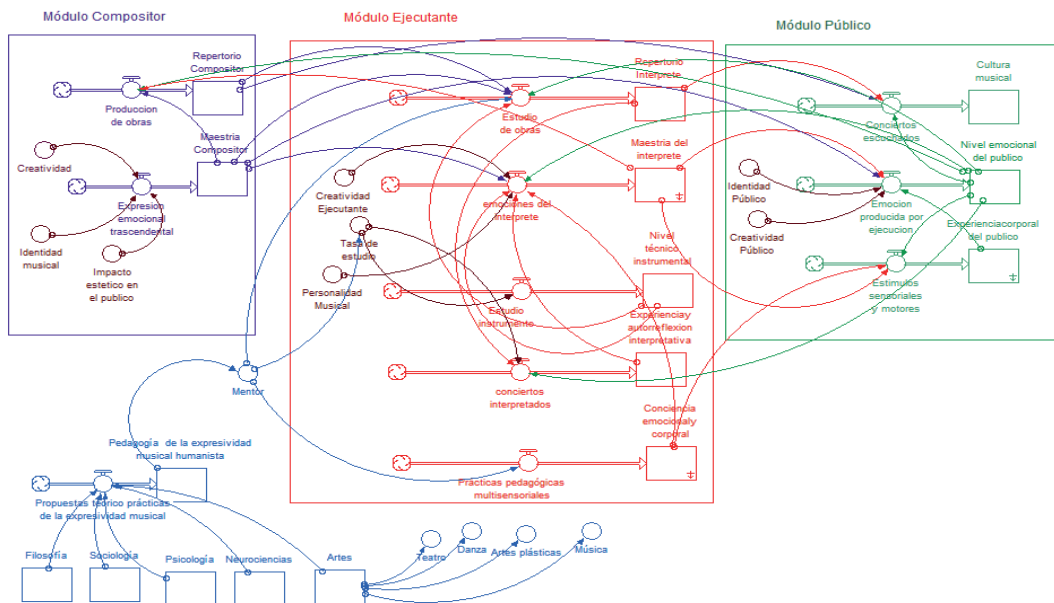
Quiero confrontar los resultados de este *modelo óptimo* con los de un *modelo* con una pedagogía musical *tradicional*. Para ello, tomé del *modelo óptimo* sólo aquellas variables que intervienen en un *modelo tradicional*, otorgándole otros valores.

Modelo óptimo

Módulos del modelo

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

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



Modelo óptimo del sistema *performance*¹²

Módulo Compositor

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

12 Elaboración propia.

Módulo Intérprete

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

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

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

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

Módulo Público

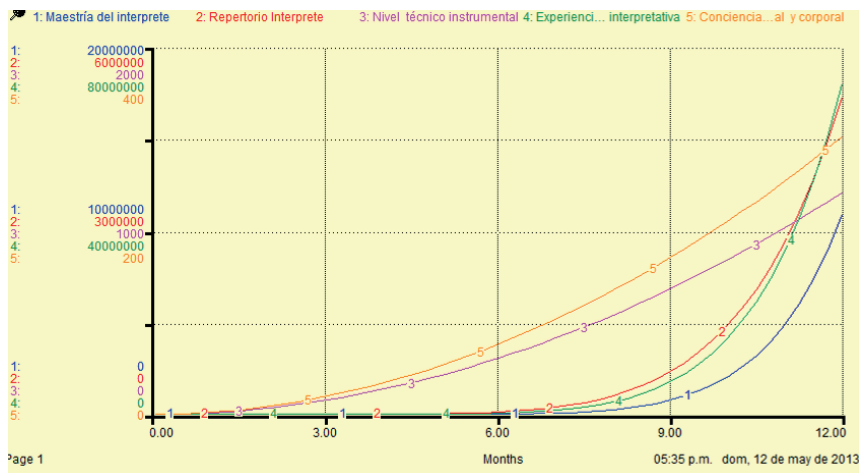
Un flujo de *conciertos escuchados* se acumula en el nivel de *cultura musical*, que tiene que ver con la cantidad de obras escuchadas.

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

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

Gráficas resultantes del modelo óptimo

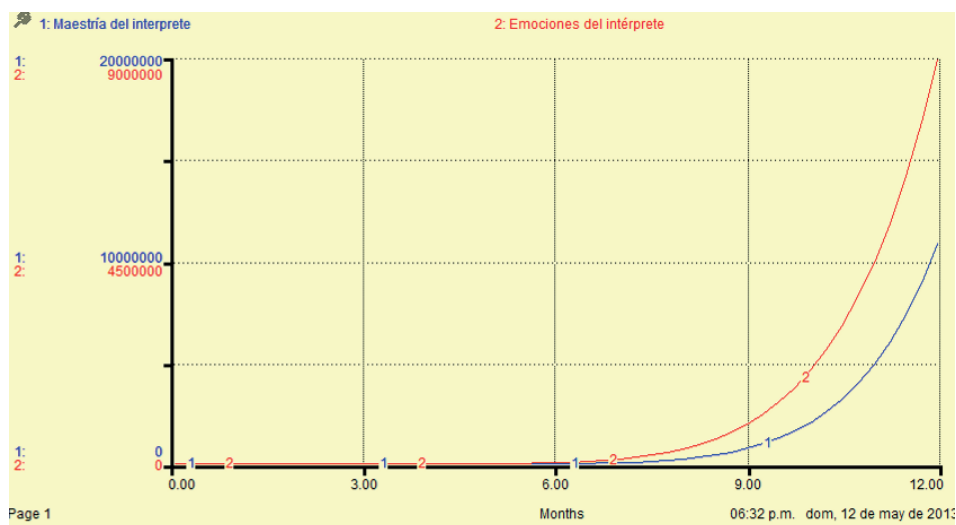
La primera gráfica del *modelo óptimo* corresponde al *Módulo Intérprete*. En ella se encuentran relacionados los tres módulos, el del compositor, el del intérprete, y el del público, pero además tenemos el mentor externo que trabaja con el intérprete mediante una pedagogía musical humanista.



Módulo intérprete del *modelo óptimo*¹³

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

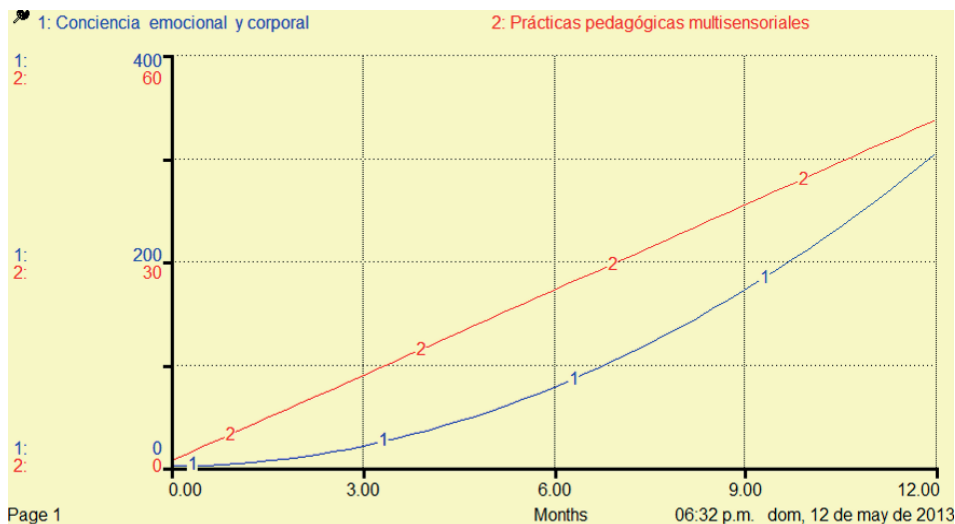
La siguiente gráfica representa sólo los valores de la *maestría del intérprete* a través del flujo de *expresión emocional del intérprete*. En esta gráfica podemos observar que las dos variables ascienden a partir del séptimo mes; sin embargo, la expresión emocional tiene un ascenso mayor.



Maestría y emociones del intérprete en el modelo óptimo¹⁴

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

14 Elaboración propia.



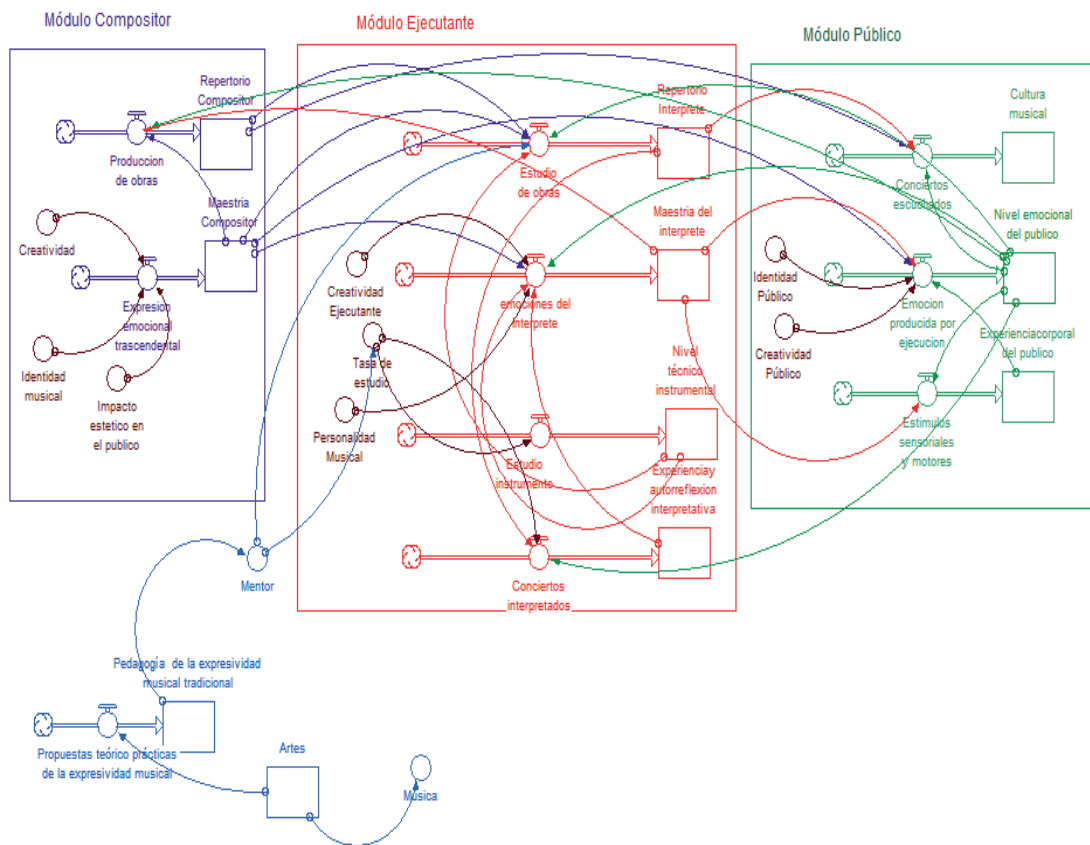
*Conciencia emocional-corporal en las prácticas multisensoriales del modelo óptimo*¹⁵

Modelo tradicional

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

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

15 Elaboración propia.

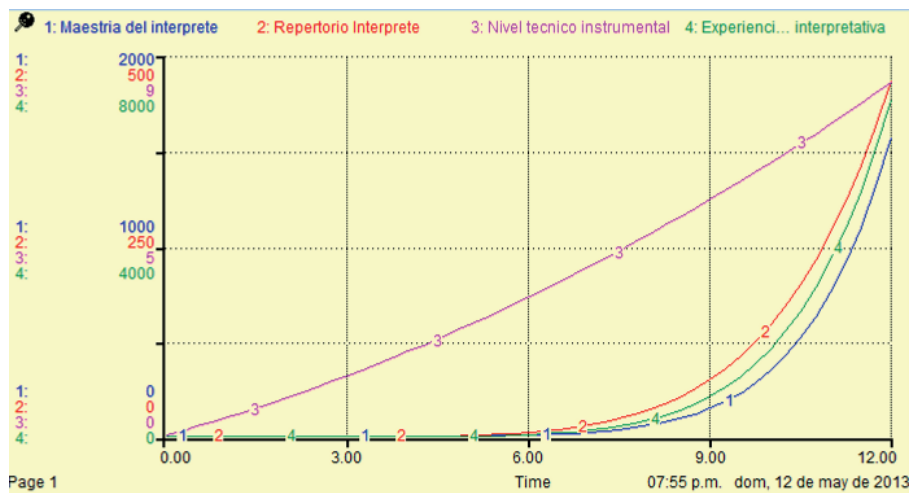


Modelo tradicional¹⁶

Gráficas resultantes del modelo tradicional

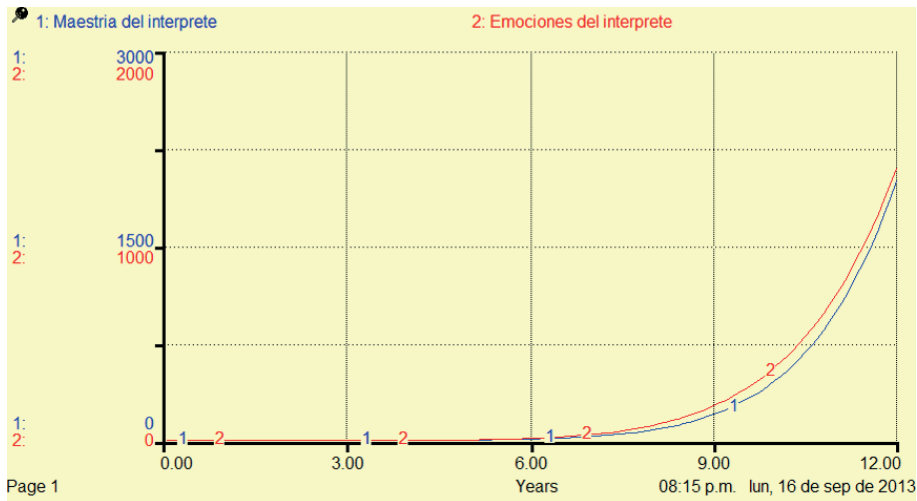
La primera gráfica corresponde al *módulo ejecutante* en el *modelo tradicional*. En esta gráfica podemos observar a la variable del *nivel técnico instrumental*, que aumenta constante y considerablemente, mientras que la *maestría del intérprete* es la más baja y necesita más tiempo para incrementar.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

16 Elaboración propia.



Módulo ejecutante del modelo *tradicional*¹⁷

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



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

17 Elaboración propia.

18 Elaboración propia.

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

Conclusiones arrojadas por los modelos

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

La dialogicidad expresiva en la relación objeto-sujeto



Diego Velázquez “Las Meninas” (1656).

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

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

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

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



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



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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reflexionar y comprender la expresividad como experiencia vivida

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desarrollo de la propuesta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recomendaciones para el trabajo en grupo

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

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

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

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

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

A manera de conclusión

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

Referencias bibliográficas

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

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

Círculo de estudio musical como metodología de aprendizaje. Análisis de caso de un grupo autogestado

*Lluvia Sánchez Sánchez
Karla María Reynoso Vargas*

Introducción

El aprendizaje no debería quedarse en el aula –ni en el cubículo–, sino trascender los contextos donde se mueve el individuo, tener un carácter integrador. El carácter participativo de las comunidades de aprendizaje hace que el aprendizaje alcance una dimensión interactiva y práctica que permita el desarrollo interpersonal; allí, cada individuo “se convierte en alumno y a la vez mentor” (Gutiérrez Martínez , 2016: 15).

El aprendizaje colaborativo ayuda a construir un conocimiento colectivo, a contextualizarlo; a desarrollar los procesos individuales de aprendizaje; a mediar su implicación y volverla significativa a través de actividades auténticas y relevantes para el grupo; a beneficiarse de las experiencias de los otros, quienes tienen diferentes niveles de conocimiento y pericia (Coll, 2013).

Una de las metodologías que implican a los aprendizajes *colaborativos* (Coll, 2013; 2017) y las *comunidades de aprendizaje* (Gutiérrez Martínez, 2016), son los *grupos de estudio* (Silva Díaz, 2020), también llamados *círculos de estudio* (Patiño Sánchez, 2017). Éstos son espacios de reflexión colectiva con la intención de alcanzar una educación transformadora (Patiño Sánchez, 2017).

Este capítulo presenta la experiencia de un grupo de estudio musical autogestado, conformado por estudiantes de las carreras de música, adscritos a la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango, activo durante el periodo comprendido entre 2018 y 2020. Se exponen los antecedentes del grupo de estudio, la metodología de trabajo así como diversas reflexiones sobre su bondad pedagógica.

A lo largo del texto se subraya la utilidad del grupo de estudio musical, con base en el trabajo colaborativo, como una propuesta educativa para enriquecer el proceso de aprendizaje musical y facilitar la exposición ante el público por parte de los estudiantes de las carreras de música; cuyos beneficios pueden incluir la paulatina dismunución de la ansiedad escénica, el mejoramiento del desenvolvimiento escénico, el aumento de la motivación por la interpretación musical y el fortalecimiento del sentido de comunidad de aprendizaje.

Para la exposición de esta experiencia, se han retomado los relatos de Lluvia Sánchez, quien fungió como organizadora de esta experiencia educativa.

Antecedentes

El origen: necesidad de mediación educativa

Este apartado recuenta la historia del grupo de estudio, el origen de la “semilla”. El siguiente relato expone la vivencia de una estudiante de violín, quien quedó sin profesor de instrumento y quien, buscando la mediación educativa, recurrió a la movilidad estudiantil y capitalizó una experiencia grupal que le sirvió para posteriormente iniciar un grupo conformado por estudiantes de la ESMUJED.

Había al fin encontrado una gran maestra con la que aprendí a estudiar, a trabajar la música, a entenderla y a volverla arte. Casi un año después esta gran maestra desapareció de nuestras vida, de la mía y la de mis compañeros. Me tocó ser una huérfana, nos tocó vivir un año de orfandad musical. ¿Sonaría

dramático llamarlo así? En parte. Pero se sintió así quedarse sin maestro en una etapa tan formativa (mi segundo año de la carrera) y quedarse sin esa guía realmente es como volverse huérfano. Durante este año la escuela en la que estaba trató de tapar las brechas como pudo: colocó a una maestra para sustituir ese hueco por un semestre. Al siguiente semestre ella misma se negó a continuar con esta labor porque, si continuaba parecería que se resolvió el problema, cuando lo que había que hacer era convocar y seleccionar un buen maestro o maestra especialista para que la formación de nosotros pudiera ser lo mejor posible.

El segundo semestre de orfanato se subsanó con *masterclass*, sin embargo, continuábamos sin seguimiento y en algunos casos resultó confuso porque al tener varios maestros tan diferentes escuchándonos y comentándonos a veces mientras uno decía “calor”, otro decía “frío” y otro más decía “verde”. Y fue así, en medio de este caos, que decidí aprovechar una herramienta que teníamos a nuestra disposición: la movilidad académica.

Hice la movilidad académica en agosto de 2017 en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana con la maestra Agnieszka Maklakiewicz. Descubrí a una maestra amablemente exigente, que sin gritos ni insultos nos ponía a todos sus alumnos a trabajar. Cada mes todos sus alumnos teníamos que presentarnos en un recital conjunto. Ya sea con un estudio, un movimiento de alguna obra de Bach, un fragmento del concierto o una pieza, no importaba qué tan “grande”, “pequeña”, larga o corta era nuestra participación. Cada mes todos formábamos parte de este recital en público (que se componía en su mayoría de las veces más de nosotros los propios compañeros). Al terminar el recital, parte de la dinámica era juntarnos en el aula para brindarnos retroalimentación y, por ende, todos terminaban dándose consejos los unos a los otros. Era muy interesante el cómo cada uno observaba cosas distintas de la misma participación y cómo al final te llevabas varios puntos de vista que estaban dados para ayudarte a crecer. La maestra siempre era la última en comentar las participaciones y lo hacía para hacer énfasis en qué cosas se iban a enfocar en las siguientes clases y mejorar lo que en su opinión se notó débil durante el recital. Claro que al principio fueron recitales difíciles para mí, por los nervios que tenía, pero me di cuenta cómo poco a poco cada uno de estos recitales se fueron haciendo cada vez más fáciles y la probabilidad de que saliera satisfecha al final de ellos fue aumentando. Lo más sorprendente para mí fue la famosa época de preparación de exámenes finales. La anticipación al fracaso

alimentada durante la época de orfandad ya no fue la misma, pues al tocar en el examen me di cuenta de que se sentía como un recital más, y me sorprendió la facilidad técnica que viví porque el repertorio que presenté en mi examen ya lo había presentado al menos dos veces en público.

Las reflexiones que dieron origen al grupo de estudio giraron en torno a que los músicos requieren cultivar el vínculo con el público. Si bien el arte puede ser una vía de expresión y disfrute personal, cuando se realiza como actividad profesional, ante un público que escuche; en tanto lenguaje, requiere de un receptor.

Es increíble que siendo músicos profesionales y sobre todo músicos profesionales en formación sólo nos presentemos dos veces al año durante los exámenes finales. Es decir, ¿para qué existe la música si no es para ser escuchada? A fin de cuentas, nuestro fin último está en el espectador, en compartir el arte. Es tan absurdo como un pintor que creara las obras más bellas y las guardara detrás de una cortina en su baño; tan desperdiciado como que el chef que fuera merecedor de la estrella Michelin tocara la cocina dos veces al año. Pero esto va más allá de hablar de capacidades, que existen muchísimos talentos desconocidos porque no tienen la motivación, los contactos, o el medio para explotar sus talentos natos; sino que también se trata de formación de nuevos artistas. Y es que al hablar de práctica, ¿no se vuelve entonces sumamente importante la práctica? Y más tratándose de estudiantes, de individuos que están en miras de desarrollar no sólo un talento sino una profesión. Es decir, qué sería de ese pintor si no sólo no mostrara sus obras, sino que sólo pintara dos veces al año; qué posibilidades tendría alguien de ser ese gran chef merecedor de la estrella Michelin si ni siquiera practicara la cocina; o hasta tan peligroso como un estudiante de medicina que para convertirse en cirujano practique un par de veces.

Por otra parte, la exposición ante el público es formativa. Resulta fundamental para desarrollar competencias performativas propias de la profesión artística.

En el colectivo del músico profesional existe una gran concientización de que se necesitan muchas horas de práctica en el cubículo para llegar a ciertos resultados, habiendo incluso un culto hacia la cantidad de horas que un músico puede pasar estudiando o en condiciones de *encierro autoimpuesto* (Reynoso, 2018) para lograr la carrera de éxito y élite que tanto persiguen mu-

chos jóvenes estudiantes. Sin embargo, parece que este imaginario colectivo no se extiende a la exposición en el escenario. Por el contrario, el ambiente competitivo y la cultura de perfeccionismo han fomentado que la presentación ante el público se puede realizar solo “hasta que esté perfecto”.

Es como si el pintor realizara miles y miles de estudios de color, de narices o de ojos y nunca pintara un cuadro; como si el chef leyera muchísimos libros de cocina, técnicas, texturas y combinaciones, pero nunca realizara las recetas.

Aunque la práctica en el cubículo es fundamental para mejorar el desempeño técnico-interpretativo, no garantiza que en el escenario se tenga el mismo buen resultado. Hay elementos performativos muy importantes que tiene el escenario y que no tiene el cubículo: el escenario mismo, el espacio, las luces; pero sobre todo la presencia de un público, la interacción con éste, el manejo de las expectativas propias y ajenas. La mirada plural que, lamentablemente, puede destapar inseguridades que pueden derivar en ansiedad escénica. Estas inseguridades muchas veces son propiciadas por la falta de exposición ante el público, dejando al joven músico sin saber a bien cómo enfrentar se al escenario y a afectando su desempeño musical.

Qué débil es nuestra experiencia acumulada como estudiantes de música en un escenario, que a fin de cuentas es el objetivo principal de toda nuestra labor.

Conformación del Grupo de Estudio

El requerimiento particular de una alumna, fue expuesto y compartido por otros estudiantes. El grupo se formó con la idea de contar con un espacio para presentar el material musical ante el público, libre de calificaciones escolares, o cualquier otra tipo de carga adicional a la de “tocar”; un espacio que permitiera mejorar el desenvolvimiento escénico a través de una retroalimentación constructiva, no amenazante; beneficiarse de la experiencia de otros compañeros que vivían situaciones similares.

Al volver a Durango en enero de 2018, decidí que esta oportunidad de estar tan activa en un auditorio o foro no se podía perder.[...] Junté varios amigos

de mi escuela y les propuse hacer recitales con este mismo formato de tocar máximo diez minutos cada uno, compañeros de los cuales nueve aceptaron la propuesta de hacer recitales. La dinámica fue que, aunque no todos participaran tocando en cada recital, como grupo nos presentaríamos cada quince días para poder foguear nuestro repertorio y, sobre todo, mediante la exposición aprender a manejar el escenario. Es por esto por lo que el nombre que me pareció adecuado para esta pequeña iniciativa fuera *Grupo de Estudio*.

Una característica que marcó al grupo de estudio fue que desde su inicio, la iniciativa fue autogestada. La pretensión fue crear un espacio por y para los compañeros estudiantes. La conformación de este espacio abrió la posibilidad de crear aprendizajes co-contruidos, libres de calificaciones, y de miradas amenazantes o del rigor de la técnica instrumental. Asimismo les permitió experimentar, tener iniciativas espontáneas que no tuvieran que ceñirse a lineamientos institucionales.

Estando en Xalapa viví un proceso de cambios en mi manejo escénico muy importante, sin embargo, estando en Durango parecía que ese camino había retrocedido. Aunque ya había una maestra contratada en suplencia de la maestra que se había ido, seguía habiendo un nexo de ansiedad dentro mío, ya que me seguía sintiendo juzgada cuando se trataba de tocar frente a los maestros. Creo que por esto mismo, aunque hubo el interés, decidí que ningún docente o administrativo se involucrara en el *Grupo de Estudio*, más allá de asistir al recital como un público cualquiera o apoyar desde fuera.

A continuación se describen algunas características del *Grupo de Estudio*:

- *Tuvo un carácter autogestado*. Se creó como un espacio para y por los estudiantes. Fue un espacio de acción-formación en el que los miembros participaban de manera horizontal.
- Todas y todos quienes integraron el grupo, lo hicieron con la intención de contribuir a gestar procesos que provoquen la mejoría en el desenvolvimiento escénico.
- Los análisis realizados contribuyeron a transgredir y provocar rupturas cognitivas sobre “amenazas”, “juicios” y “prejuicios” asumidas como ideas irracionales en los participantes.

- Se desarrolló a través del aprendizaje situado, en el contexto de las presentaciones públicas.
- Si bien, las actividades tuvieron una base teórica, no se rigieron por ella, sino por un sentido práctico. El aprendizaje fue experiencial, lo que se tradujo en reflexiones profundas, enfrentamiento psicoafectivo con los factores que a cada quien le resultaban una carga de ansiedad y activación de la motivación hacia la interpretación.
- Fue un espacio que contrarrestó el individualismo y el sentido de competitividad, contribuyendo a gestar procesos comunitarios y relaciones que favorecieron el apoyo, la confianza y solidaridad entre los miembros del grupo.

Metodologías de enseñanza-aprendizaje

Una comunidad para trabajar el desenvolvimiento escénico

Los alumnos comenzaron a presentar sus recitales en marzo de 2018. Lo hicieron de manera quincenal integrando repertorio individual y de música de cámara. Tuvieron participaciones de dúos, tríos, presentaciones de canto, violín, viola, piano, contrabajo, violonchelo, guitarra, saxofón, clarinete, etc. Sin embargo, la percepción fue que los recitales no eran suficiente para el trabajo escénico que los estudiantes necesitaban. El tema de la ansiedad escénica cobró vital importancia en el grupo, pues era una problemática compartida por los miembros. Fue entonces, que el grupo comenzó a tener una guía teórica y a desarrollar otro tipo de metodologías colaborativas dirigidas a mejorar el desenvolvimiento en el escenario.

La coordinadora propuso orientar el trabajo hacia la disminución de la ansiedad escénica y mejora del desenvolvimiento en el escenario, siguiendo algunas estrategias planteadas por Dalia (2004). Algunas de ellas fueron retomadas y otras más adaptadas, a sugerencia de los miembros del mismo grupo. Para ello, el grupo comenzó a tener sesiones “a puerta cerrada” y a experimentar diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje colaborativo, que podrían ser descritas como: aprendizaje contextual y aprendizaje con enfoque integrativo.

Fue entonces que llegó a mis manos el libro de Guillermo Dalia “*Cómo superar la ansiedad escénica*”. Lo leí y me gustó mucho. Entonces, las actividades del Grupo de Estudio fueron más allá que simplemente presentaciones. Sino que también fue entre nosotros reunirnos, como se podría decir “a puerta cerrada” y les compartí una exposición, a modo de resumen, del libro de Dalia. Los compañeros encontraron muy interesante tanto el libro y las actividades que vienen en éste, así como el hecho en sí de juntarnos a puertas cerradas a trabajar ciertos aspectos del manejo escénico.

Los siguientes relatos dan cuenta del tipo de actividades que se realizaron:

Una de las actividades fue juntarnos en una sala de ensayos que tiene una forma alargada. De espaldas a una de las paredes pequeñas estaba quien le tocaba participar , y a modo de auditorio, estábamos el resto de los miembros, en sillas como si fuéramos a un concierto normal, escuchando a cada participante por unos pocos minutos. Después la dinámica fue voltear las sillas, de manera que el intérprete veía al público de espaldas y la prueba era tocar nuevamente un fragmento de obra. Todos participaron en el mismo orden tocando para un público a espaldas. Por último, volver a voltear las sillas para quedar frente a frente auditorio e intérprete y volver a tocar la obra. Ya que todos vivían esa experiencia hicimos una retroalimentación para descubrir qué aprendizajes había. Una conclusión colectiva muy interesante estuvo en que la ansiedad escénica no se generaba en el “que otros me escuchen” sino específicamente en la mirada, “que otros me vean”; lo fuerte que es que, para ser músico hay que estar expuesto a tantas miradas que puedan detonar pensamientos irracionales y derivar en los nervios.

Otra de las actividades a puerta cerrada fue una activación física antes de tocar. Cuando era el turno de algún compañero de participar, debía trotar en su lugar o correr alrededor del auditorio para acelerar el corazón y así tomar su instrumento. El objetivo era aprender a calmar la respiración y el ritmo cardiaco antes de empezar a tocar. En esta ocasión también hubo una conclusión inesperada que la activación física, aunque aumentaba el ritmo cardiaco y provocaba agitación, también relajaba los músculos y varios quedaron contentos con ese descubrimiento.

Organización y reglas para el beneficio de todos

Muchos de los primeros miembros continuaron, aunque algunos otros no. Con el impacto social de los recitales hubo más interesados en ingresar al grupo, que se hacía una convocatoria unas semanas previas al inicio de clases cada semestre.

Los nuevos miembros y nuevas actividades supusieron cambios en las dinámicas grupales y algunas disyuntivas, por lo que se hizo necesario establecer reglas, definir el objetivo del grupo, así como requerimientos de permanencia.

Tocar cada mes

Se observó que algunas personas participaban como espectadores, pero no tocaban en los recitales públicos. La sensación fue que usaban el grupo para “probar” su repertorio una semana antes de su examen pero no se comprometían con el grupo el resto del semestre. Entonces, el requisito fue que todos los miembros debían presentarse en escenario al menos una vez al mes. Este requerimiento fue importante en tanto que algunos estaban acostumbrados a tocar sólo dos veces al año, durante los exámenes.

Apoyo recíproco

Unos pocos miembros del grupo sólo iban cuando debían tocar; además, antes de su turno se la pasaban afuera del auditorio calentando y al final de su participación simplemente se iban sin dar retroalimentación a los demás compañeros. La sensación de algunos compañeros fue que estas personas “ocupaban el grupo sólo para tener un lugar dónde tocar”, que aunque no era abordada de la manera ideal, seguía demostrando la necesidad de un espacio de exposición constante más allá de lo mínimo requerido académicamente. Estas personas fueron percibidas por el grupo como “egoístas” y en un acuerdo implícito el grupo “no les consideraba parte”.

Para contrarrestar esta situación, se decidió que era indispensable estar presente en los recitales, “participaras activamente o no”, para mostrar apoyo hacia el resto de los compañeros. Porque la escucha y la retroalimentación era parte esencial del funcionamiento del grupo.

Distribución razonable del tiempo

Durante la organización de los recitales hubo quienes mandaban programas de 40 o 45 minutos, alegando que tenían un concurso o recital solista pronto y que querían “fogear” su repertorio. Para sortear esta situación, se aclaró que el tiempo de recital era para todos los miembros del grupo y que si alguien quería presentar un recital completo, era mejor que lo gestionara de manera individual, en otro espacio.

La consigna fue tocar algo con una duración máxima de diez minutos (en algunos casos se hacía la excepción de tocar quince minutos), para asegurar que todos los que quisieran participar pudieran hacerlo, sin que el recital se alargara más de dos horas.

Evolución de las dinámicas grupales

Retroalimentación centrada en el manejo escénico (no en la técnica)

La retroalimentación grupal fue evolucionando, conforme el grupo iba avanzando y conforme se iban experimentando nuevas dinámicas.

Al principio era obligatorio estar presente en la retroalimentación posterior al recital. Aunque todo se decía con respeto y en buenos términos, aún así, se percibía la actitud defensiva en el ambiente, ya que los compañeros indicaban cuestiones técnicas. Indicaban, por ejemplo, cómo había salido el acorde o si se podía “explotar más los matices”. Asimismo, cuando los consejos se daban entre compañeros del mismo instrumento la charla se volvía un poco larga porque comenzaban a hablar de aspectos técnicos muy específicos y para el resto de instrumentistas era difícil seguir la conversación.

En el contexto de un taller orientado a trabajar la ansiedad escénica, externo al grupo de estudio, se reflexionó que la retroalimentación no podía ser obligatoria, ya que no todo mundo estaba preparado para recibirla.

En verano de 2018, cuando el Grupo de Estudio llevaba medio año de existencia, hubo un taller llamado “Música y emociones” orientado a trabajar la ansiedad escénica en músicos impartido por el doctor Eduardo Carlos Juárez, en donde varios compañeros del mismo grupo nos encontramos. En una de las actividades uno de ellos mencionó la retroalimentación que manejábamos y Eduardo dijo algo que me pareció importante: lo cuestionó diciéndole: ¿Por

qué tienes que escuchar una opinión que no pediste?, y entonces me di cuenta que la retroalimentación no podía ser obligatoria para pertenecer al Grupo de Estudio. Esto porque de por sí para algunos es muy difícil el simple hecho de pararse en un escenario como para sumarle el recibir comentarios sobre cómo lo hicieron o si tocaron desafinado o si se adelantaron o no, y la verdad aunque es lo ideal la retroalimentación no es para todos.

A raíz de esa reflexión, la retroalimentación se volvió opcional. Fue así durante algún tiempo. Fue evidente la diferencia de miembros del grupo que se quedaron de manera voluntaria para brindar su punto de vista y escuchar el de los demás: había mucho menos personas.

Fue entonces que se replanteó el objetivo de la retroalimentación: no indicar cuestiones técnicas, sino centrarse en el manejo escénico.

Gracias a las retroalimentaciones, nos dimos cuenta todos juntos, que hay movimientos involuntarios o del semblante del cuerpo en los que no pensamos por estar tan preocupados por el desempeño musical en sí. Los comentarios fueron muy acertados, como observar que algunos entraban al escenario mirando el piso, hacían la reverencia demasiado rápido; o lo necesario que era mostrar convicción al finalizar para que el público entendiera, a través de nuestra actitud, que la obra terminó.

El punto final de evolución de esta dinámica de retroalimentación que la complementó al fin, en lo que considero fue su mejor periodo, fue primero por turnos comentar cómo nos sentimos cada participante en lo individual. Porque definitivamente, aunque el público puede observar ciertas cosas o descubrir qué podría estar pensando o sintiendo el intérprete, la única persona que sabe con certeza cómo lo vive es el mismo intérprete. Era muy interesante cómo una persona se sentía muy nerviosa y desde su perspectiva creía que había cometido muchos errores y al momento de compartirlo, el colectivo estaba muy seguro de que no se le había notado su nerviosismo y que esos errores que el intérprete consideraba ni siquiera habían sido percatados por el público. Después de esta ronda del “cómo me sentí” venía la retroalimentación de los demás, que estaba expresamente limitada a sólo comentar la presencia en el escenario: cómo entró, cómo fueron las reverencias, cómo fue la ejecución en cuanto a si se veía un músico estresado, disfrutando, apurado por los nervios de ya salir del escenario, final de la obra, reverencia y salida.

El cambio en la dinámica hizo más ágiles y eficientes las sesiones de retroalimentación. Se comenzaron a observar cambios favorables en el ambiente grupal, ya no se sentía una disposición a la defensiva. Los comentarios fueron entendiéndose, cada vez más, como apoyo entre pares, como consejos útiles para la mejora del desenvolvimiento en el escenario.

Aprendimos mucho los unos de los otros en la práctica, pues nos dimos cuenta de que el semblante y los movimientos en el escenario desde antes de tocar influyen mucho en la confianza al momento de ejecutar. La manera de reaccionar a los errores incidentales que a cualquiera le ocurren y la actitud al terminar determina mucho también el desempeño y una satisfacción final de haber tocado.

Ampliación de escenarios y públicos

Con los recitales quincenales, los avances en el mejoramiento del desenvolvimiento escénico se fueron experimentando de manera favorable por los miembros del grupo. Sin embargo, se hizo necesario ampliar los escenarios y públicos.

En una sesión, uno de los participantes que presentaba más ansiedad escénica comentó que tocar tan seguido en el auditorio de la escuela le había causado habituación; si bien esto era favorable, en tanto que se traducía en experimentar cada vez menos la ansiedad, se reflexionó que no lo libraba de la ansiedad en otros escenarios.

Claro que por un lado eso era muy bueno, pues el chico estaba sintiéndose más y más a gusto para tocar en ese lugar; sin embargo, vi que podía resultar contraproducente, pues al cambiar el entorno el problema de los nervios no estaría resuelto del todo.

Por esta razón se añadió una nueva dinámica: los miembros que más hubieran participado en los recitales durante el semestre podían participar en un recital externo a la escuela, a modo de recompensa y reto a la vez. Recompensa porque se pensó, generaría un sentido de exclusividad por haber participando activamente. Reto porque significaba cambiar de ambiente, de público; para los pianistas hasta cambiar de instrumento. Se consideró que era

una acción pausable, que no transgredía el avance logrado, ya que al ser los que más habían participado activamente, eran quienes estaban mejor preparados para ese cambio.

El grupo comenzó a dar recitales en escenarios externos a la universidad: en el Instituto de Bellas Artes (UJED), en el Museo Casa del Mezcal del Instituto Municipal del Arte y la Cultura (IMAC), entre otros.

La nueva dinámica implicó también la ampliación de públicos, especialmente a través de la realización de conciertos didácticos.

En una ocasión se me ocurrió también que, en vez de cambiar nosotros de lugar, podíamos cambiar el público. Lo acordamos en el grupo, gestionamos todo. Teniendo el visto bueno de la dirección de la escuela, en abril de 2019 realizamos un concierto para tres grupos de primaria en el auditorio de nuestra escuela.[...] Ese día, nos dispusimos a recibir a los niños, acomodarlos en las butacas del auditorio y a explicarles cómo leer el programa de mano, cuándo aplaudir y a escuchar la música.

La experiencia de ofrecer conciertos didácticos fue calificada favorablemente por los miembros del grupo y generó reflexiones sobre la interacción con el público y las acciones que los músicos dan por sentado por parte del auditorio.

No fue un concierto didáctico en el que se pone un programa especial para los niños con juegos, disfraces o luces. Realmente la parte didáctica de los recitales fue sólo enseñar a los niños cómo se le puede enseñar a cualquiera cómo apreciar la música, porque aunque escuchar parece una actividad que todos sabemos hacer, en realidad nadie nos dice cuál es la manera adecuada de hacerlo. Y en eso, los músicos somos muy ingratos, como si por puro positivismo la gente estuviera obligada a saber comportarse en un teatro e incluso muchos músicos se molestan o mofan de que el público aplauda entre movimientos, no silencie su celular o se pongan a platicar durante la obra.

Experimentación multidisciplinaria

El carácter espontáneo del grupo, la apertura a la experimentación educativa y la cercanía con los alumnos de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesa-

nías (UJED), llevaron al grupo a plantear un encuentro multidisciplinario con estudiantes de artes plásticas, en una suerte de encuentro de interpretación creativa interconectada.

Hubo una ocasión muy especial en la que, por medio de un amigo que yo tenía en la Escuela de Pintura y Artesanías, invitamos a un grupo a que asistiera al recital del Grupo de Estudio. Somos escuelas vecinas, entonces no fue difícil organizar dicha ocasión. Se les invitó a que asistieran con lápices de colores, carboncillos o los materiales que consideraran mientras no fuera acrílicos, acuarelas u óleos para evitar derrames en la alfombra o el tapiz de las butacas en el auditorio de la escuela de música.

Hicimos el recital y al final dispusimos atriles como si fueran caballetes para mostrar las 12 obras que en total los chicos realizaron durante el concierto. Algunos plasmaron el general de la música, otros lo que en su imaginación alguna pieza en específico les dibujó, para otros fue plasmar no sólo lo que veían, sino aspectos abstractos dentro de lo que veían. Por ejemplo, recuerdo que yo toqué un movimiento de una sonata de Beethoven con mi compañero de música de cámara y un chico dibujó a lápiz la silueta del violín, pero con trazos más marcados y definidos en las partes donde él sentía que había más fuerza, que fue en la barbada del violín, donde se apoya en mi hombro y que sostiene mi cabeza. Cada uno (de los estudiantes de pintura) explicó lo que estaba representando a modo de líneas, figuras y colores, pero sobre todo cada uno con su estilo personal.

El encuentro se asumió como liberador y motivador, y sobre todo, interesante porque estaba fuera del común de lo que era un recital. Fue descrito como una incursión creativa que enriqueció el sentido artístico de los participantes.

Fue muy, muy enriquecedor para todos, porque a fin de cuentas la totalidad de quienes estábamos ahí somos artistas.

Institucionalidad: reconocimiento vs usufructo

Poco a poco el Grupo de Estudio comenzó a tener mayor presencia en la comunidad de la Escuela Superior de Música y, en su mayor auge llegó a contar con 25 miembros activos. Los maestros comenzaron a motivar a sus alumnos a que entraran al grupo. En los seminarios sobre la ansiedad escénica se aplaudía y reconocía la labor realizada. Poco a poco el grupo comenzó a generar reconocimiento al interior y exterior de la escuela.

Comenzaron a invitarnos a eventos estudiantiles como en dos ocasiones que, junto con la Escuela de Pintura y Artesanías, sus alumnos y los comités estudiantiles de ambas escuelas se organizaron conciertos-brindis con exposición pictórica, mostrando también el trabajo de varios alumnos de pintura y fotografía. Estos conciertos se volvieron muy especiales para los miembros del Grupo de Estudio porque al ser al final del semestre eran parte de la mencionada recompensa para los que habían sido más activos mes con mes, por ende, se sentía como culminar un trabajo muy arduo tanto actividades del Grupo de Estudio como cierre del semestre en la universidad con un evento que era mucho más que un recital final, sino uno en donde podíamos compartir un brindis, bocadillos, y mirar la exposición que los compañeros de pintura habían llevado.

Si bien el reconocimiento sirvió para abrir puertas y dar mayor proyección, también generó disyuntivas, en tanto que se debió aclarar el carácter autogestado del grupo.

[...] hubo maestros que trataron de involucrarse en el Grupo de Estudio y nuevamente tuve que negarme. Incluso salimos en el informe del director como parte de las actividades de su gestión, lo cual me molestó porque desde el inicio el grupo fue una iniciativa de estudiantes y para estudiantes, sin profesores ni administrativos involucrados. A la vez, por esta expectativa hubo alumnos que comenzaban a ver el Grupo de Estudio como un proyecto, de prepararse para el siguiente semestre poder ingresar y presentarse cada mes, aunque fuera con un estudio, un movimiento de una obra o una pieza corta.

Desenlace

Después de dos años de actividad, en Marzo de 2020, el grupo de estudio suspendió sus sesiones. Por una parte, la modalidad de educación a distancia impuesta como parte de la contingencia por la COVID-19 requirió mucha atención y tiempo a los estudiantes, provocándoles saturación; Por otro lado, porque Lluvia, la coordinadora del grupo, se graduaba.

Cuando llegó la pandemia en marzo de 2020 y se suponía era temporal no me preocupé demasiado más de que simplemente esperar a que volviéramos a la escuela y continuar con nuestras actividades. Ya que se empezó a extender el periodo de encierro, busqué varias maneras de mantener al grupo activo, pero como todos estábamos grabando videos semana con semana de música de cámara, de instrumento y de orquesta, en realidad no consideré muy atractiva la idea de pedirles más videos para un canal de YouTube del Grupo de Estudio. Esto porque parte de lo que significa grabar un video, aunque la cámara sí te puede poner nervioso, es que puedes intentarlo una y otra vez y mandar la mejor versión, cosa que no sucede en un escenario real. Al final de cuentas las actividades del Grupo de Estudio quedaron suspendidas y yo me gradué de la licenciatura.

Por el contexto de contingencia, la actividad del grupo se ha pausado. La continuidad de las actividades dependerá de que alguien tome la iniciativa de generar una nueva convocatoria, el compromiso de coordinar las actividades grupales y de gestión logística.

De cualquier manera, continúen mis compañeros con el Grupo de Estudio o no, fue una experiencia invaluable no sólo todo lo que pude mejorar de mi propio manejo escénico, que era la semilla con la que nació este gran árbol, sino todo lo que compartimos como pequeña comunidad de estudiantes que, mano a mano nos fuimos fortaleciendo recital con recital, comentario con comentario.

Discusión y conclusiones

El grupo de estudio como espacio para trabajar el desenvolvimiento escénico

Indudablemente, el Grupo de Estudio fue una iniciativa que brotó ante una necesidad innegable que la escuela no estaba cubriendo, ya que sería imposible para una institución crear este tipo de espacios con la característica de horizontalidad en la que no hay posiciones jerárquicas.

Fue sumamente valioso que haya habido alumnos que se atrevieran a participar en esta propuesta emergente y sin precedentes, además de que lo hayan hecho con tanta apertura y compromiso.

Los participantes debieron enfrentarse con varios retos personales. A decir de ellos, no fue fácil exponerse a un escenario, enfrente de compañeros y gente conocida. Atreverse a exponerse a las varias rondas de retroalimentaciones, les requirió hacer a un lado el sentido de vulnerabilidad que normalmente activa la prepotencia, la apatía o el rechazo a todas estas actividades.

Se considera que algunos elementos que alentaron la participación fueron la conciencia de que el grupo era precisamente para estudiar (como el nombre lo indicaba) y el saber que no había calificaciones de por medio o maestros observando el desempeño. El grupo ofreció un espacio en donde los errores tenían un sentido pedagógico. Si algo salía mal, no tendría repercusiones, se podía intentar dentro de dos semanas o en el siguiente mes. Con ello se derribaba el muro de temores construidos a raíz del pensamiento perfeccionista.

Así, sin que saliera perfecto y sin que fuera ése el objetivo, nos atrevimos a vivir mes con mes la experiencia de hacer conciertos con público y estudiar mediante esta práctica.

La dinámica de retroalimentación se hizo más eficiente, más ágil y sobre todo más amigable, al aclarar de que se harían comentarios sólo sobre el manejo escénico. Se considera que el hecho de que diálogo se estableció entre iguales, y la conciencia de no haber relaciones de poder dentro del grupo y el desempeño artístico, fueron factores que ayudaron a disminuir la potencialidad de elementos que producen la ansiedad escénica.

Durante esta experiencia el aprendizaje no estaba centrado en “tocar bien”, sino en aprender a manejar los medios para que la presentación pública fuera no sólo de disfrute sino también potenciada por un buen ánimo y actitud en el escenario.

Las actividades a puertas cerradas propiciaron un entorno especial para hacer amistad y un lugar seguro para sentirse vulnerables y explorar la vulnerabilidad personal. Proveían la oportunidad de aprender cosas que en otros lugares o materias no era común abordar de manera práctica, de reconocer los síntomas de ansiedad escénica, de encontrar las muletillas personales, de reconocer que es el dominio performativo requiere de un proceso formativo lento y constante.

En realidad, es poco probable encontrar de manera natural un entorno en el que uno pueda tocar con un público de espaldas, donde se pueda recibir una retroalimentación amigable o donde uno pueda ofrecer una sin recibir a cambio una respuesta defensiva o que se malentienda la intención de un comentario amistoso. La ansiedad escénica es todo un tema, porque al ser una reacción natural del cuerpo a un peligro irracional cada uno lo vivimos no sólo de manera distinta en la individualidad sino incluso nosotros mismos reaccionamos distinto en cada ocasión. A algunos les da colitis, náuseas, incontinencia, sudoración, tensión muscular, erupciones en la piel, mareos, temblores, y en las reacciones de la mente están los pensamientos intrusivos, lagunas en la memoria al momento de tocar, autosabotaje, y un sinnúmero de cosas que nos afectan en nuestra presentación.

Y por todo ello puedo ver que, al final, es difícil crear un grupo que conforme pasa el tiempo comienza a generar expectativas. Hubo chicos que tenían tanta necesidad de mejorar su presencia escénica que ingresaron al Grupo de Estudio esperando que con un recital se solucionaran todos sus problemas y que incluso se agravaron por querer que en una ocasión todo resultara bien.

En tanto que el grupo implementó una pedagogía experimental, también obtuvo resultados fallidos, situaciones incómodas. Sin embargo, el propio grupo rescató los elementos indispensables para su formación: exposición constante y apoyo recíproco.

Recuerdo con un poco de culpa el testimonio de un compañero que se ponía muy, pero muy nervioso al momento de tocar y cuando participó en un recital del Grupo de Estudio lo hizo para probar una obra de memoria. A medio tocar se olvidó de la pieza, se quedó en blanco y tuvo que detener su presentación y retirarse, experiencia que se convirtió para él en un disparador más de ansiedad, tanto así que no volvió. Y digo que con un poco de culpa, porque en realidad no tengo culpa de nada, pero sí me da un poco de pena que el espacio que creé para superar este tipo de problemáticas las generó en alguien en vez de resolverlas. Estoy segura de que si hubiera continuado o hubiera participado con ciertos pasos como primero presentarse con partitura y el siguiente mes sin ella, en vez de hacerlo todo en la primera, hubiera tenido alguna mejoría.

Los avances se fueron notando poco a poco y, finalmente, lograron aprender a sobrellevar las expectativas ajenas, experimentar la superación de preocupaciones personales. Si no se puede decir que todos alcanzaron un dominio total, se rescata que cada uno construyó, con apoyo de sus compañeros, estrategias para desenvolverse en el escenario.

Aunque en un principio era difícil notarlo, ya para el segundo año fue muy evidente la diferencia entre quienes llevaban un tiempo exponiéndose al público y manejando el escenario y los que por primera vez se incluían en este grupo. Siento que el escenario puede ser un monstruo devorador, una bestia que debemos aprender a domesticar domándonos a nosotros mismos, nuestros propios leones, nuestras propias ballenas mentales. Y que ese imponente silencio, esa fulminante luz o ese mirar tan profundo del público ya no sea algo que nos devore, sino nuestra casa: el hábitat natural de cualquier gran artista. El lugar donde nacen las cosas hermosas. Y que esa única oportunidad de tocar y hacerlo bien no sea algo terrible, sino que esa condición efímera sea precisamente la magia pura de lo que significa ser músico: crear belleza y que, llegado el silencio, ésta haya desaparecido en la reverberancia para no ser olvidada por quien la ha escuchado.

No me había percatado hasta que alguien más lo mencionó al escuchar esta historia, que el Grupo de Estudio pudo haber sido el punto decisivo para alguien, entre dimitir o continuar con sus sueños de estudiar música.

Personalmente, el Grupo de Estudio me sirvió muchísimo para mejorar mi manejo escénico, mostrar seguridad y vivir experiencias maravillosas en un

escenario compartiendo con el público la música que yo puedo hacer. Estoy segura de que tanto para mí como para mis compañeros, el formar parte del Grupo de Estudio marca un antes y un después en nuestro desarrollo como intérpretes.

Desarrollo de habilidades de gestión y difusión del trabajo musical

Organizar el grupo requirió de desarrollar capacidades de coordinación, gestión y promoción. Al inicio, la resolución logística estuvo completamente a cargo de quien coordinaba el grupo, pero conforme la dinámica fue avanzando, las actividades se fueron delegando entre los miembros.

Como cabeza de esta iniciativa, me tocó gestionar la calendarización para apartar el auditorio de la escuela, organizar a los compañeros pidiéndoles los datos de lo que querían presentar con anticipación, organizar el programa por instrumentación o estilo para que el recital fuera ameno al público, gestionar que hubiera atriles y sillas suficientes, el piano del auditorio, publicidad, impresión de programas de mano e incluso pasar a cada grupo de distintos semestres en la escuela para invitarlos personalmente a los recitales.

Un semestre antes de la pandemia comencé a delegar ciertas responsabilidades a los compañeros que llevaban más tiempo en el grupo, porque veía cercana mi graduación y decidí que valía más la pena comenzar a fomentar que el Grupo de Estudio continuara más allá de mi permanencia en la escuela que aferrarme a que yo tenía que hacer todo siempre. Esto sucedió casi de manera natural, pues evidentemente quienes habían estado desde el inicio en el Grupo de Estudio después de un tiempo –entre año y medio y dos años– comenzaron a ver no sólo la importancia de la existencia del grupo dentro de la comunidad estudiantil musical, sino también de la importancia de la existencia del grupo dentro de su desarrollo como artistas, juntando más y más currículum, experiencia, aprendizaje y, sobre todo, seguridad al momento de presentarse en público. Fue esta conciencia e involucramiento lo que hizo que poco a poco los miembros comenzaran a acercarse de manera individual a comentarme las ideas nuevas que tenían sobre el manejo de los recitales mensuales, nuevos foros en donde podíamos presentarnos o nuevas maneras en las que el Grupo de Estudio pudiera seguir fungiendo como un difusor cultural entre la socie-

dad más allá de la Escuela Superior de Música. Incluso la iniciativa de hacer nuestra propia publicidad: el último año toda estuvo a cargo de uno de los compañeros que se ofreció a realizarla con bastante anticipación para que saliera la información con buen tiempo para dar a conocer el recital; y la de crear un logotipo para los programas de mano y comenzar a tener mejor visibilidad como una agrupación con su propia identidad, que aunque con el nombre, la trayectoria y la actividad, ya existía bastante presencia sobre qué era el Grupo de Estudio y su labor, podría consolidarse aún más visualmente hablando.

Se considera que un beneficio emergente de esta experiencia, fue la conducción de la logística de encuentro grupal y promoción, necesaria en la vida de cualquier artista. Así el grupo también tuvo una contribución en la competencias de gestión cultural para quien se involucró con dichas actividades.

Sobre la autogestión y el sentido de comunidad

La falta de conducción de un maestro, guía o facilitador, hizo que los estudiantes generaran un ambiente horizontal, “entre iguales”, gestando las condiciones óptimas para promover la participación, considerar diversas propuestas y tomar decisiones conjuntas.

Se reflexiona que, en caso de que el grupo de estudio sea retomado por alguna institución, debería de retomarse este sentido de horizontalidad que da voz y voto sobre la conducción de las actividades y que permite el establecimiento de relaciones igualitarias.

Como en toda dinámica de grupo, hubo situaciones incómodas que requirieron replantear reglas y “sacudir” dinámicas para poder sortear el individualismo y el egoísmo, superar diferencias para poder trabajar en equipo. La experiencia del grupo fue relevante porque en un medio académico que suele ser competitivo, se generó un espacio de cooperación.

Una de las ventajas de que haya sido un grupo autogestado fue que todos los integrantes del grupo estaban allí por interés propio, sin tener que estar sujetos a una calificación o dinámica que llegara a generar presiones académicas. Los integrantes se reunieron buscando una forma de mejorar su desenvolvimiento escénico y su calidad interpretativa. Todos se empeñaron por un fin común. Además de obtener beneficios individuales, la sinergia del grupo hizo

que el resultado trascendiera a un sentido de compañerismo, confianza, apoyo recíproco y amistad.

Fue algo muy lindo el sentir cómo estaban involucrados algunos compañeros, que también considero mis amigos, proponiendo una y otra idea para seguir trabajando y para ayudar en esa socialización del concierto entre el público.

En definitiva, la existencia del Grupo de Estudio marca un antecedente de lo que se puede lograr con organización y autogestión. Es normal, sobre todo en la comunidad de estudiantes, esperar que las cosas que necesitan sean dadas por los profesores, la administración de una institución o hasta desde el gobierno. Pero el pensamiento que me gustaría destacar es el contraste entre la idea inicial y el resultado que después de dos años se obtuvo. Al principio tan sólo se trataba de buscar la estrategia de poder enfrentar mi ansiedad escénica y hacerlo con amigos como sistema de apoyo y que si ellos también lo necesitaban se beneficiaran también. El resultado, puedo observar que fue mucho más allá de lo que al comienzo se tenía pensado. Fue mucho más grande, más importante y mucho más enriquecedor que sólo hacer recitales.

Estoy muy contenta con las amistades que se formaron dentro de este acercamiento... El simple hecho de poderte acercar a un compañero para exponerte y preguntar con curiosidad si se nota que estamos avanzando, significa que hemos derribado esa mampara detrás de la que muchos artistas déspotamente se refugian, temiendo que alguien les pudiera señalar cualquier cosa. En verdad estoy muy contenta con todos los aprendizajes, todas las experiencias, toda la música.

Se reflexiona que la iniciativa autogestada tuvo además la bondad de crear conciencia de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, permite maximizar los aprendizajes co-construidos y fomenta el desarrollo de capacidades de gestión entre quienes integran el grupo.

Como han indicado Niño, Castellanos y Vilorio (2019), el establecimiento de metas, la formulación de expectativas positivas sobre la tarea, el monitoreo de los progresos y el apoyo socioemocional son mecanismos reguladores que contribuyen fuertemente al desarrollo de procesos ricos y profundos de construcción compartida del conocimiento.

Aprovechar la dificultad

Como se mencionó al inicio, este grupo inició por la necesidad educativa sentida en un momento de dificultad; en este caso, la falta de guía pedagógica. Se discurre que las dificultades, carencias y tensiones son parte de la vida escolar y están presentes en cada institución. No son sólo parte de la vida académica, sino de la vida humana. Así cabe la reflexión de que “el crecimiento está no en lo que nos pasa, sino en lo que hacemos con lo que nos pasa”.

Así, las iniciativas colaborativas se presentan como una opción para subsanar huecos curriculares, fallas pedagógicas y la consecución de intereses musicales no contemplados por los centros educativos.

Conclusiones finales

Lo que se concluye de esta experiencia es que el grupo estudio musical es una metodología de aprendizaje colaborativo que puede ser útil para potencializar algunas competencias necesarias para el desempeño de la profesión musical. Como se ha expuesto en este texto: aprendizajes sobre el desenvolvimiento escénico, trabajo en equipo y sentido de solidaridad, habilidades de gestión y activación de la motivación hacia la interpretación musical.

En consonancia con Barrera Figueroa (2014), se ha encontrado que el trabajo colectivo ayuda tanto quien explica como a quienes están escuchando; en este caso, al que funge como intérprete y a los que fungen como público. Se puede considerar una técnica de “ganar-ganar”, ya que todos los miembros resultan beneficiados.

A lo largo del trayecto educativo se van explorando, conociendo y aplicando estrategias para mejorar el aprovechamiento de los estudiantes. Es importante mantener una actitud de apertura y experimentación hacia nuevas formas de aprender y de enseñar las competencias que requiere la profesión, más allá de la técnica instrumental.

Se insta a estudiantes, profesores e instituciones educativas a promover iniciativas grupales colaborativas. El trabajo presentado es sólo una muestra de las infinitas posibilidades educativas de los grupos de estudio. No tiene la pretensión de ser un modelo a seguir, en cuanto a la estructuración de actividades, puesto que éstas obedecieron a las decisiones conjuntas del colectivo

de alumnos. Así, se rescata la experiencia colectiva, horizontal, inclusiva y con sentido solidario que significó la conformación de un grupo de estudiantes decididos a apoyarse para mejorar su desenvolvimiento escénico.

Referencias

- Barrera Figueroa, M. V. (2014). “Círculos de estudio por medio del trabajo colaborativo”. *Estudios en Ciencias Sociales y Administrativas de la Universidad de Celaya*, 4, 58-67.
- Coll, C. (2013). *Las comunidades de aprendizaje*. <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Coll, C., Engel, A., & Niño, S. (2017). “La actividad de los participantes como fuente de información para promover la colaboración. Una analítica del aprendizaje basada en el modelo de Influencia Educativa Distribuida”. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (53).
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Gutiérrez Martínez, A. M. (2016). La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education*, 3(1), 15-24.
- Niño, S., Castellanos, J., & Vilorio, E. (2019). Construcción del conocimiento y regulación del aprendizaje en tareas colaborativas asíncronas. *Apertura*, 11 (1), 6-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1465>.
- Patiño Sánchez, M. (2017). “Escribiendo nuestra historia: saberes y experiencias del Círculo de estudio intercultural, decolonial y del Buen Vivir. En: Verdú Delgado, A.D. (Coord.) *Conocimientos ancestrales y procesos de desarrollo. Nacionalidades indígenas del Ecuador*. Ediloja, 105-122.
- Reynoso Vargas, K.M. (2018). *Caracterización del síndrome de sobreentrenamiento en Músicos de nivel licenciatura* (tesis doctoral). Universidad Iberoamericana.
- Silva Díaz, J. A. (2020). Acerca del grupo de estudio y la institución ejecutora. *Centro del pensamiento Coomeva*. <http://repositorio.coomeva.com.co/handle/coomeva/2358>

Pedagogía hoy





Jorge Federico Osorio: consideraciones pedagógicas en torno a la técnica e interpretación pianística a través de su presencia en el Departamento de Música y Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato. Grupo de investigación del DeMAE

*Arturo Pérez López
Alfonso Pérez Sánchez
Adriana M. Martínez Maldonado
Ramón Alvarado Angulo¹*

Resumen

Jorge Federico Osorio es uno de los principales exponentes de la difusión del repertorio pianístico a nivel mundial, cuya formación musical sucedió principalmente en los Conservatorios de México, París y Moscú. Su particular forma de ejecución de la obra pianística y su incursión en la enseñanza, atrajeron muy pronto la atención de músicos y pedagogos, lo que despertó el interés por la realización de cursos de perfeccionamiento sobre técnica e interpretación. Se han rescatado algunos escritos que versan sobre su trabajo como profesor que incluyen apuntes,

1 Los profesores pertenecen al Departamento de Música y Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato. Cualquier mensaje con respecto a este texto deberá ser enviado a dicho Departamento, a las siguientes direcciones: am.martinez@ugto.mx; a.perezsanchez@ugto.mx

entrevistas y notas de conciertos, entre otros, dando lugar a un valioso material que ha sido de gran utilidad para llevar a cabo este trabajo, a través de un detallado análisis del contenido de esas fuentes, con la intención de profundizar en la comprensión del enfoque de su método de enseñanza. También se explora la participación que tuvieron profesores y estudiantes durante los cursos en los que subyace el estudio, la práctica y la demostración mediante la ejecución del repertorio pianístico, incluyendo importantes estrategias técnico-pedagógicas.

Introducción

El tema de la actualización docente en las universidades ha cobrado gran relevancia dentro de los contenidos de las políticas públicas de la educación superior. Parte del interés se debe a la necesidad de que los profesores adquieran las competencias, los conocimientos y las habilidades dentro de su área de influencia, traducidos en el perfil idóneo necesario para estar actualizado en lo referente a la enseñanza y el aprendizaje. Además, el cúmulo de acciones pedagógicas que se enmarcan en la llamada *educación continua*, se hacen evidentes en los cursos de extensión, diplomados, talleres, clases maestras, ponencias, conferencias, etc., que garantizan, por una parte, llevar a cabo los procesos educativos con la intención de actualizar conocimientos y, por otra, cumplir con los postulados que emanan de dichas políticas.

Es preciso recordar que los profesores universitarios son parte de la vorágine de carácter pluridisciplinar que se vierte en la gran diversidad de los programas educativos y, por lo tanto, son elementos susceptibles de continuar con su formación en las múltiples áreas del conocimiento que conforman el mosaico pedagógico que integra la Universidad en el entorno global. Además, todos ellos deben responder a las funciones sustantivas emanadas de los estatutos de la normatividad universitaria: docencia, investigación y extensión. De ahí parten sus acciones tanto en el terreno universal como en sus disciplinas específicas.

El tiempo transcurrido, la calidad como docentes (categoría, nombramiento, asignaturas que imparte, etc.) y los avances que se manifiestan en el modelo educativo y sus modelos académicos, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el conocimiento de otro u otros idiomas, las nuevas formas de organización universitaria y, sobre todo, las nuevas for-

mas de aprendizaje de los estudiantes, han sido el motor de arranque para que las autoridades y los expertos en educación superior universitaria se hayan dado a la tarea de generar, a partir de un profundo análisis de las necesidades prioritarias de la universidad, las acciones tendientes a la actualización y formación docente en los programas educativos que se ofrecen en todos los Departamentos de la institución.

En este sentido, el presente trabajo trata sobre la influencia generada por el maestro Jorge Federico Osorio en el Departamento de Música y Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato, pianista mexicano de fama nacional e internacional, ampliamente conocido en el ámbito musical de México y que ha interactuado con nosotros desde hace décadas al proyectar sus conocimientos dirigidos a la técnica e interpretación pianística. Su perfil humanista y su amplia trayectoria artística han hecho de él una figura representativa para la enseñanza de la praxis musical; no obstante, en lo referente a su labor docente, aún no ha sido hasta el momento objeto de investigación profunda, al ser considerada una actividad complementaria a su faceta de concertista. Por lo anterior, este trabajo explora un área de oportunidad para la comprensión de la metodología de Osorio, en lo referente a la enseñanza del piano.

Objetivo General

El objetivo general de este capítulo es dar a conocer los aspectos didáctico-pedagógicos en cuanto a la técnica e interpretación pianística del maestro Jorge Federico Osorio, para lo cual se contextualizó la presencia del pianista Jorge Federico Osorio como formador de profesores y estudiantes del Departamento de Música y Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato; se evidenció la imperante necesidad de conocer los esfuerzos para fomentar la educación continua a través de actividades de extensión con resultados artísticos y se enfatizó la importancia de la interacción entre estudiantes y artistas de renombre internacional, factor que permite introducirlos a la profesionalización.

Sustento teórico

A través de la descripción de tipo histórico y del análisis de los conceptos de enseñanza didáctico-pedagógicos, se puede llegar al conocimiento de los elementos técnicos y de interpretación pianística por medio del registro detallado, durante el proceso educativo de las clases de piano que conforman los cursos de perfeccionamiento donde se tratan aspectos musicales, técnicos, estéticos e históricos, que funcionan como elementos necesarios para lograr un acercamiento a la comprensión de la pedagogía de Jorge Federico Osorio.

El análisis cualitativo de diversas fuentes de primera mano, escritas y orales principalmente, así como los hechos más relevantes considerados en este trabajo, han permitido la reflexión de los autores participantes para generar un texto sustentado en teorías relacionadas y vinculantes con el proyecto realizado por el claustro de piano. De allí que el texto conlleve distintas narrativas sobre las experiencias de vida en los cursos del maestro Osorio y, en este sentido, se han respetado las formas de expresión de los participantes.

Así, para fundamentar la investigación nos hemos basado principalmente en la *teoría psicopedagógica cognoscitiva* del aprendizaje², la cual proviene de las ciencias con un enfoque que privilegia el estudio de los procesos complejos del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información (Snelbecker, 1983, como se citó en Ertmer y Newby, 1993: 12). En este sentido, la teoría cognitiva atiende a “los diferentes procesos del aprendizaje que pueden ser explicados por medio del análisis de los procesos mentales [...] y las posturas actitudinales de docentes y alumnos, el aprendizaje resulta más fácil y la nueva información puede ser almacenada en la memoria por mucho tiempo” (Cáceres y Munévar, 2016: 1).

En esa línea de pensamiento, el *Aprendizaje Significativo*³ constituye un sustento teórico base para el presente trabajo, debido a que es considerado de interés ya que, según como lo plantea Ausubel (1983: 2): “El aprendizaje

2 Las principales teorías pedagógicas relacionadas con los temas educativos parten de conceptos y corrientes psicológicas y fundamentan la investigación según el tema a tratar. Algunas son: conductismo, cognitivismo, constructivismo, metacognición, entre otras.

3 Según Arias Gallegos y Oblitas Huerta: “Existe una carencia en la investigación del aprendizaje significativo en los distintos niveles educativos. En parte porque un problema detectado, es que no existe un modelo de formación claro y competente del aprendizaje. De hecho, las universidades no cuentan con estrategias de trabajo dirigidas al proceso de cambio” (2014, 460).

del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por ‘estructura cognitiva,’ al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización”.

Precisamente, y adaptando estas ideas, es necesario destacar que, en este estudio, la teoría del aprendizaje significativo enfatiza el desempeño mental del estudiante durante el proceso de elaboración de sus propias estructuras cognitivas, como parte del estudio del piano. En el caso de las clases de Osorio, el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se relaciona con un concepto ya existente, por lo que la idea resultante podrá ser aprendida si la precedente se ha entendido de manera clara.

Más aún, en el desarrollo de las clases de piano, este tipo de aprendizaje podrá darse de distintas maneras dependiendo el contexto de los estudiantes y el tipo de experiencia previa que éstos posean. Es decir, es lo opuesto al aprendizaje mecanicista donde la adquisición de nuevos conocimientos ocurre a través de prácticas repetitivas, sin atender de manera importante a lo que se aprende y sin asociar la información reciente con ninguna otra ya existente.

Siendo así, esta investigación es una lectura que fomenta los saberes artísticos en cuanto a la disciplina del piano se refiere, pues se describen, se interpretan y se reflexiona a partir de situaciones artísticas y académicas. En otras palabras, se ha trabajado a partir de la observación participante para plasmar un antecedente histórico y construir una lectura en torno al maestro Osorio como formador de docentes en la trayectoria de la educación musical de la Universidad de Guanajuato.

Metodología

La forma de enseñanza del maestro Osorio nos permite ver cómo los estudiantes aprenden a través de las indicaciones realizadas por él, a partir de la interpretación al piano de las obras que se trabajan dentro de los cursos de perfeccionamiento pianístico para, de esta manera, acercarnos a su pedagogía musical. Para tal fin, la metodología más conveniente es la que se basa en el *método de caso* que: “[...] aborda la investigación del aprendizaje musical desde lineamientos metodológicos de los estudios de caso, [al permitir] la observación, descripción y análisis de

los protagonistas, es decir, del profesorado y alumnado que se ve inmerso en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Huertta, 2010, como se citó en Márquez Sánchez y Méndiz Noguero, 2017: 287).

De igual manera, al enfocar la atención en el objeto del estudio, la información a emplear requiere de la organización de los datos (documentos y entrevistas) y la redacción requerida. Además, este artículo al ser trabajado por varios participantes, puede ser un estudio de caso que va conjuntando los elementos necesarios para su construcción, en función del objeto y desarrollo de la investigación. No existe una estructura metodológica estándar para ser aplicada y, aunque haya una base común, la propuesta resultante debe ser en cierto sentido única.

En cuanto a la fase de análisis, y al adaptar la estrategia señalada por Márquez Sánchez & Méndiz Noguero, la investigación tiene en cuenta dos tipos:

1. *Análisis documental*: Ocurre a través de “un proceso minucioso de recopilación y análisis de fuentes primarias”. Estas fuentes incluyen programas de cursos y conciertos, notas autobiográficas, reseñas periodísticas, registros sonoros de sus clases y testimonios.
2. *Análisis y registro de casos*: Incluye la selección de apuntes, recopilación de entrevistas, textos y grabaciones disponibles sobre sus clases, para su catalogación y análisis de contenido. Concretamente, se dispone de algunos audios de las sesiones de clase sobre obras de compositores tradicionales para piano. (cf. 2017: 287).

El análisis propuesto se construye sobre cuatro aspectos de interés pedagógico:

- Interacción entre profesor y estudiante.
- Forma docente: carácter de las intervenciones pedagógicas.
- Modelo individual de clase: estructura de las sesiones y presencia de público.
- Contenido de las revisiones del repertorio: ritmo, *tempo*, dinámica, expresión, articulación, técnica, armonía y forma.

Es importante ahondar sobre el formato de las clases que obedece al modelo de *master class* o clases maestras. El conjunto de testimonios disponibles

revela que dicha forma es una característica muy singular de estas sesiones que tienen en su base la tradicional enseñanza individualizada. Son clases que se enmarcan en los denominados cursos de perfeccionamiento pianístico que son planificados, organizados y publicitados con anticipación. En el caso que nos ocupa, los sujetos participantes son el grupo de profesores y estudiantes del Departamento de Música de la Universidad de Guanajuato y de otras instituciones del país que asisten asiduamente a las clases como parte de la dinámica general concebida para este tipo de eventos.

Se trata, pues, de un modelo mixto, dado que la clase maestra conlleva la presencia de un estudiante que toca y el resto del grupo son oyentes que toman nota de las enseñanzas, y que requiere la capacidad de síntesis tanto del maestro como del grupo⁴. La aceptación e interés que despierta entre los estudiantes esta forma de integración es evidente en las imágenes y testimonios de los participantes en dichas clases.

Una vez recopilado el material y realizado su estudio y análisis, se llevó a cabo la redacción del presente artículo, con una exposición ordenada de los principales resultados que se desprenden de la presente investigación.

Reseña histórica

En el ámbito nacional, Guanajuato tiene un lugar de primer orden en la difusión de las bellas artes; además, la actividad musical ha sido gala permanente en la ciudad, donde el despliegue artístico se ha dado desde la etapa decimonónica y la música ha tenido un papel predominante en la vida misma de sus habitantes, al contribuir en la difusión de las más altas expresiones del espíritu humano.

En este marco, la Universidad de Guanajuato por medio de la Escuela de Música, hoy Departamento de Música y Artes Escénicas, ha llevado a cabo una serie de proyectos encaminados a la educación musical con la participación de destacados profesores y músicos de nuestra Máxima Casa de Estudios,

4 En el formato de la clase maestra, usualmente, se cuentan dos tipos de participantes: ejecutantes y oyentes. Los primeros participan activamente y reciben retroalimentación particular referente a la técnica y la interpretación del instrumento, en tanto que los oyentes se enriquecen con el conocimiento que reciben de forma indirecta al escuchar las indicaciones del profesor sobre cada obra.

además de la colaboración de “pares académicos y artísticos” que han coadyuvado con su bagaje de conocimientos relacionados con la actividad pianística.

La interrelación académica se manifiesta debido a la naturaleza misma del quehacer musical, de la constante movilidad que surge entre los actores que dan vida a la obra artística: el creador, recreador, profesor y el estudiante que, como músicos, juegan roles específicos cuando deciden aventurarse para aprender y difundir la literatura pianística como parte del complejo proceso en el que intervienen la transmisión del repertorio del piano y el perfeccionamiento como un ideal a cumplir. Ese vasto cúmulo de obras constituye un legado histórico que se enriquece constantemente al correr del tiempo en cada época y lugar, a través del piano, instrumento portentoso que da forma a los matices sonoros del discurso musical.

Los docentes de esta institución y los maestros invitados (tanto de manera curricular en el desarrollo de los contenidos de sus programas, así como de forma extracurricular en cuanto a la actividad de extensión se refiere), han realizado su labor artística y pedagógica a través de la educación y difusión del extenso acervo de composiciones hechas para el piano. Repertorio que, en su conjunto, se presenta a través de una rica y variada gama de estilos, formas musicales y/o géneros, que son parte importante de los programas de enseñanza en las instituciones musicales.

En el ámbito nacional, desde finales del siglo XIX, durante el XX, y hasta hoy día, la lista de instituciones estaba bien definida, empezando con el Conservatorio de Música de México y diversas academias de piano en las que se formaron músicos en calidad de pianistas. Rubén M. Campos (1928: 188) explica ese panorama educativo y hace énfasis en el Conservatorio Libre, como la segunda institución de relevancia en México después del Conservatorio Nacional. Ésta fue fundada en 1917 con un listado de sesenta estudiantes, aunque llegó a más de quinientos. Además, comenta que florecieron academias musicales tanto en la capital como en las principales ciudades de los Estados dirigidas por músicos que estudiaron en el Conservatorio Nacional y, en algunos casos, en importantes instituciones educativas europeas (p. 187).

José Pomar y Ricardo Castro, entre otros, son un ejemplo de músicos de concierto que vinieron a presentarse a Guanajuato con diversos programas entre muchos otros intérpretes de gran calidad. Algunos dirigieron planteles de educación musical que se crearon en esta región. Según Campos (1928: 188), en León existió una Academia de Piano que dirigió el maestro Manuel

Tinoco, con una formación musical efectuada en Europa, y en la ciudad de Guanajuato se estableció una Academia musical conducida por el pianista y compositor José Pomar.

En 1942 el maestro Carlos Licéaga Téllez impartía clases de piano, de composición y de otras materias musicales en el Colegio del Estado de Guanajuato. Entre sus estudiantes destacó Agustín Lanuza Jr., pianista que se presentó en el Teatro Juárez de esta ciudad. Sin lugar a duda, el más conocido de estos tres, es el compositor y pianista Ricardo Castro, quien realizó diversas giras en la provincia mexicana y teniendo conciertos en esta ciudad ya citada, según palabras de la señora María Luz Licéaga Agüiar (entrevista realizada el 15 de junio de 2000, citada en Pérez López, 2002: 25).

Durante los años ochenta y noventa del siglo xx, a través del Festival Internacional Cervantino, la lista de pianistas de talla mundial que dieron conciertos en el marco de ese evento fue muy extensa: Claudio Arrau, Rudolf Serkin, Alicia de Larrocha, Martha Argerich, Paul Badura-Skoda, György Sándor, Jorge Federico Osorio, Guadalupe Parrondo, sólo por mencionar algunos⁵. Dicho festival fomentó las bases de una cultura musical en la comunidad de la Escuela de Música, pues la asistencia y apreciación en calidad de espectadores fue de gran importancia para los profesores y estudiantes que tuvieron la oportunidad de escuchar a tan inigualables figuras en el ámbito pianístico internacional. El aprendizaje en el aula se complementó de forma extraordinaria al estar en contacto directo con los repertorios para piano y la “escucha en vivo”.

En la entonces Escuela de Música fue trascendental, durante los años noventa, el realizar diversos eventos por medio de la extensión universitaria, que complementaban materias o que eran resultado de las actividades propias de la música, debido a que en éstos se incluyeron contenidos históricos, pedagógicos y de perfeccionamiento de la técnica e interpretación pianística. Los recitales y conciertos propiciaron la escucha atenta de programas con un variado repertorio, lo que sentó las bases para que los estudiantes fortalecieran su desarrollo musical. El área de piano organizó y llevó a cabo cursos, concursos, clases maestras, talleres, conferencias y diplomados; actividades que han complementado no sólo lo relativo al piano, sino que además de suscitar el interés por instrumentos de teclado históricos como el órgano y el clavecín,

5 Cf. Programación general del *Festival Internacional Cervantino*. Ediciones VII al XXVII. Años 1978-1988.

más la música de cámara. Es así como este tipo de actividades favorecieron la creación de festivales que, en primera instancia, se presentaron de manera local, después regional, nacional, hasta consolidarlos de forma internacional.

El Festival Internacional de Piano surgió en 1997 y se organizó a la par de otros eventos anteriormente emanados de la misma Escuela de Música: Festival Internacional de la Guitarra en Guanajuato; Festival Internacional El Callejón del Ruido, el Concurso Iberoamericano de Canto, el Festival Suzuki, entre otros (CONACULTA, 2004: 115, 222 y 226), fenómeno que se dio paralelamente a la creación de otros festivales a nivel nacional que se sumaron a los de mayor antigüedad, como el Festival Internacional Cervantino (1972), Ciclos de Música Contemporánea (1990), el Festival de Música Barroca (1991). Dichos eventos fueron propuestas que nacieron en las aulas que generaron en un principio preocupación para poder solventar los costos; no obstante, los organizadores por medio de una gestión tenaz lograron el apoyo de las autoridades universitarias, gubernamentales y de la iniciativa privada, en los rubros de infraestructura, difusión y recursos financieros, para hacer extensiva la actividad académica a través de la cultura.

Desde sus inicios, la organización del Festival de Piano tuvo como principal objetivo promover una dualidad entre el componente educativo y el de la interpretación, aspectos que se desarrollaron en torno a temáticas como: El Romanticismo, La Escuela Vienesa, La Música Antigua, entre otras; asimismo, se ha hecho énfasis al mostrar un panorama amplio de la música universal desde el *Clave bien temperado de J. S. Bach*, hasta la *Música Contemporánea*.

Las actividades académicas tanto de los festivales, así como los demás eventos, se han enriquecido mediante cursos y recitales impartidos por eminentes maestros: Jorge Federico Osorio (México), Elena Camarena (México), Friedemann Kessler (Alemania) Rodolfo Ponce Montero (México), Alla von Buch (Alemania), Octavio Gastón Gutiérrez (México), José Suárez (México), Leonardo Saraceni (Italia), Kristina Foltz (EUA), Roberto Sánchez (Cuba), Sebastián Mariné (España), Elena Aguado (España), Alexander Tutunov (Rusia), Johannes Pawliça (Polonia), Francisco Rocafuerte (México), Lidia Guerberof (Argentina-México), Richard Tetley Kardos (EUA), Donald Joyce (EUA), Alexandra Aubert (Argentina), Carlos Pérez (México), de acuerdo con la información extraída de la Programación general del Festival Internacional de Piano en Guanajuato, ediciones V-VI, ocurridas respectivamente en 2007 y 2014. De forma paralela se destacó la participación imprescindible de los

profesores y estudiantes de la Escuela de Música que iniciaron y han dado vida a este festival, así como de estudiantes pianistas originarios de diversos estados de la República.

Además, los profesores del área de piano y de las demás disciplinas musicales de este Departamento, se han involucrado en un proceso con resultados de la enseñanza que van más allá de las aulas, al realizar funciones sustantivas que complementan los procesos pedagógicos: la extensión y la investigación, aspectos que se consideran esenciales, ya que están encaminados a la formación de los estudiantes. Por eso, han surgido diversos foros aparte de los ya mencionados, en donde se exponen las actividades muy particulares de los músicos: congresos, seminarios y conferencias, entre otros.

Otra actividad que se destaca es la vinculación del Departamento de Música con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato y con el Festival Internacional Cervantino, instituciones con las que se sostiene una estrecha colaboración. Desde 1952 y 1972, años de fundación de esas instituciones, respectivamente, se han programado una gran cantidad de pianistas concertistas que sería casi imposible mencionarlos a todos; no obstante, se puede afirmar que el legado de estos músicos ha incluido: la difusión y la apreciación del repertorio pianístico en todas sus formas, géneros y épocas o periodos musicales; la interrelación con profesores y estudiantes (en muchos casos) que van desde charlas imprevistas hasta diversas actividades académicas, además de brindar una opinión profesional sobre los contenidos que debiera incluir el currículum o conformación en los planes de estudio para su mejora.

Si la evaluación de los resultados y el impacto de estos eventos tuviera balances distintos, se consideraría hasta cierto punto normal, en virtud de que en el arte y específicamente en la música, se hablaría en términos propios de la estética y que, por su naturaleza cualitativa, sería casi imposible determinar el logro de cada actividad musical y habría muchas opiniones sobre hasta qué punto la obra artística llegará a incidir en el público y específicamente en los estudiantes.

En lo que sí estaríamos de acuerdo los involucrados en esta vorágine artística, es en que la acción educativa, la metodología basada en la técnica, conocimiento e interpretación pianística, constituye el medio más idóneo para difundir el repertorio con calidad. En esta premisa subyace el objetivo que se han propuesto los profesores de este Departamento y maestros invitados

de renombre internacional, al dar por hecho que es la vía más segura para la apreciación y el conocimiento de la obra musical.

Sobre los pianistas mencionados, algunos han dejado huella en el devenir histórico de este plantel debido, por un lado, a su profesionalismo y su alto nivel como intérpretes; por otro, a la motivación generada en profesores y principalmente a los estudiantes de piano, quienes se han nutrido del ejemplo y la transmisión de conocimientos brindados por los artistas invitados, siendo así que varias generaciones se han visto beneficiadas, al grado de convertirse en buenos y excelentes intérpretes del piano, muchos de ellos con un futuro prometedor.

De ese grupo, en este artículo nos referimos de forma particular al pianista mexicano Jorge Federico Osorio, cuya presencia intermitente en varias décadas ha beneficiado a profesores y estudiantes del Departamento de Música.

Apunte biográfico

Jorge Federico Osorio Puente, inició sus estudios del piano con su madre, Luz María Puente, a los cinco años y continuó su formación en los Conservatorios de México, París y Moscú, importantes instituciones de educación musical “donde trabajó bajo la guía de Bernard Flavigny, Monique Haas y Jacob Milstein, así como con Nadia Reisenberg y Wilhelm Kempff” (Muchimusic management, enero 2020)⁶.

Osorio se ha presentado con algunas de las más prestigiadas orquestas del mundo, que incluyen a las Sinfónicas de Chicago, Atlanta, Cincinnati, Dallas, Detroit, Milwaukee, Filadelfia, Pittsburgh, las Filarmónicas de Israel, Varsovia y Real de Londres; la Sinfónica de São Paulo, Estatal de Moscú, Nacional de Francia, Filarmonía de Londres y Concertgebouw de Ámsterdam. Ha colaborado con directores tan distinguidos como Frühbeck de Burgos, Conlon, Haitink, Honeck, Spano, Roberto Abbado, Jansons, Maazel, Mester, Tennstedt

6 Este apartado bibliográfico replica parte del texto generado por Muchimusic management (enero 2019), agencia que representa al maestro Osorio en México y en otros países de Latinoamérica. Tal información se puede complementar en el sitio web del maestro: <https://www.jorgefedericoosorio.com/> y a través de la ficha biográfica (enero 2020) incluida en <https://www.muchimusic.com/jorge-federico-osorio> donde se puede encontrar texto más detallado, fotografías y reseñas.

y van Zweden, entre muchos otros. Sus giras de conciertos lo han llevado a Asia, todo el Continente Americano y Europa, donde ha actuado en Ámsterdam, Berlín, Bruselas, Düsseldorf, Leipzig, Stuttgart y Turín. En la música de cámara ha colaborado con artistas de la talla de Yo-Yo Ma, Ani Kavafian, Elmar Oliveira y Henryk Szeryng. En grabaciones, Osorio ha documentado una amplia variedad de repertorio: uno de sus CDs fue alabado por Gramophone como “uno de los más distinguidos discos de la música de Brahms de años recientes”, además grabó los cinco Conciertos de Beethoven, los dos Conciertos de Brahms, y Conciertos de Carlos Chávez, Mozart, Ponce, Rajmáninov, Rodrigo, Schumann y Tchaikovsky en las etiquetas Cedille, ASV, IMP, EMI, entre otras. (Muchimusic management, enero 2019)

Jorge Federico Osorio recibió en 2012 la Medalla Bellas Artes, galardón que el Instituto Nacional de Bellas Artes concede a prestigiosos artistas. Además, la Universidad Veracruzana le confirió el Doctorado Honoris Causa en Bellas Artes. Tanto en México como en diversas partes del mundo ha sido reconocido por “su musicalidad suprema, técnica poderosa, vibrante imaginación y profunda pasión” (Muchimusic management, enero 2020).

En sus numerosas presentaciones, han sido concurrentes sus conciertos en Guanajuato, ciudad que lo ha acogido con beneplácito debido a sus raíces familiares que tienen cierta genealogía en este lugar y, sobre todo, por el contacto directo que ha tenido con el medio musical universitario a través de los profesores y estudiantes del Departamento de Música. Como se puede observar en un programa de mano, la crítica es favorable: “Escuchar a Osorio era una experiencia que se hacía inolvidable debido a su destreza técnica interpretativa de alta calidad” (DeMUG, 2005).

La relación con este plantel educativo fue determinada por diversas circunstancias: en primer término, después de cada uno de sus conciertos o recitales, que por lo general se realizaban con una frecuencia anual de dos o hasta tres presentaciones en esta ciudad capital, los entonces estudiantes de piano (hoy profesores), iban a felicitarlo a su camerino, entablando con él conversaciones de tipo artístico y académico. En otras ocasiones escuchaban sus ensayos previos a alguna presentación. Este tipo de experiencias resultaron relevantes para los estudiantes, que pudieron estar en el escenario y apreciar en tiempo real lo que un maestro de tal nivel puede hacer en la interpretación de las obras.

Por otro lado, en ocasiones, profesores y estudiantes asistieron a los cursos de interpretación pianística organizados por diversas instancias culturales de la Ciudad de México, eventos realizados en el Conservatorio Nacional de Música y en el Centro Nacional de las Artes, sólo por citar a algunos. Sin lugar a duda, fueron significativos por la presencia de estudiantes de diversas latitudes del país que también participaron en esas clases maestras.

La invitación al maestro Osorio para realizar cursos de perfeccionamiento pianístico en la entonces Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato, surgió por el deseo de colaboración con un inminente pianista y que, por consecuencia, subiría el nivel de los estudiantes de piano, en tanto los profesores tendrían la oportunidad de actualizar sus conocimientos de la técnica e interpretación pianística.

Desde el año 2001 ha tenido una actividad constante en este Departamento de Música⁷, a través de clases maestras, cursos de perfeccionamiento, participación como jurado calificador en concursos; también como pianista solista en conciertos con la Orquesta Sinfónica de esta misma institución y mediante recitales de piano. Para el desarrollo de las actividades musicales del área de piano de dicho Departamento, es significativo que Jorge Federico Osorio continúe hasta la fecha colaborando a través de una interrelación musical y educativa.

En ese sentido, específicamente se ha tenido como objetivo el de perfeccionar la técnica e interpretación pianística a través del repertorio con sus diversos estilos. La metodología se describe como la más usual en este tipo de aprendizaje; es decir, el alumno presenta públicamente ante el profesor una o dos piezas para piano, enseguida o durante la ejecución, el maestro da indicaciones, ejemplificando los pasajes musicales sobre dónde y cómo corregir. Se dan consejos técnicos, apego a las indicaciones de la partitura, se ejemplifica cómo resolver problemas, cómo estudiar el manejo del pedal, recomendaciones sobre los elementos relacionados con la agógica, dinámica, estilo y en sí todas las indicaciones posibles en torno a la ejecución musical. El estudiante trata de corregir en el preciso momento que el profesor hace señalamientos, teniendo como objetivo mejorar su interpretación.

7 Destaca el Curso Extraordinario de Piano, en el marco del Festival y Diplomado de piano llevado a cabo del 9 al 12 de julio de 2001. También es importante señalar a los coordinadores que impulsaron la realización de las actividades del área de piano desde 1997 a la fecha: Silvia de la Torre, Arturo Pérez López y Adriana M. Martínez Maldonado.

Fotografía 1. Clase maestra con Jorge Federico Osorio



Fuente: Fotografía tomada por Alexander Vivero Pulido. Imagen con profesores y estudiantes participantes (11 de febrero de 2020).

Consideraciones didácticas

Los estudiantes que participaron en los cursos del maestro Osorio se han percatado de que su enseñanza incide desde los conceptos más básicos de la ejecución pianística, hasta conocimientos musicales más profundos. Entre los aspectos didácticos que se pueden mencionar, se han seleccionado algunos que han quedado registrados desde el punto de vista técnico e interpretativo, a través de obras para piano que ha revisado a los estudiantes. Se hace referencia a los siguientes:

El instrumento

Él considera que para obtener mejores resultados en la interpretación desde el punto de vista de la calidad sonora, el estudio debería realizarse en un buen piano, es decir, defiende la gran importancia en la elección de este instrumento

tanto para el estudio como para las presentaciones; a saber: correcta afinación, igualdad en la pulsación, pedales con buen funcionamiento y sonoridad. Ha hecho hincapié en sus discípulos de que el uso correcto de estos elementos propicia en consecuencia una excelente ejecución, además de mejorar el desarrollo del oído musical y que, basándose en una buena concentración, se puede lograr la calidad sonora, requisito indispensable para obtener un nivel óptimo como pianista.

Un requerimiento imprescindible para impartir sus clases consistía en disponer de dos pianos colocados en paralelo, así como un aula o escenario con acústica adecuada. De forma teórica, durante los señalamientos en cuestión de la sonoridad, hace énfasis sobre la importancia de tomar en cuenta aspectos acústicos para obtener calidad en la interpretación⁸.

Estudio y práctica

La constante persuasión del maestro Osorio hacia sus estudiantes era la de *saber estudiar*, que lo hicieran con mucha concentración, con paciencia, sin escatimar el esfuerzo diario a la dedicación permanente del estudio y a la práctica del piano⁹. Al pasar por los pasillos de la escuela, si él veía a estudiantes charlando, les decía: “¿Qué hacen?, no pierdan el tiempo, ¡a practicar y estudiar!”¹⁰.

8 Actualmente, en el Edificio de las Artes y en Sede la Presa, se cuenta con 20 pianos acústicos verticales, 10 electrónicos y 6 de cola en condiciones regulares debido al constante uso de aproximadamente 350 estudiantes que cursan la materia o unidad de aprendizaje de piano. Como es normal por el uso cotidiano, varios se encuentran desgastados, ya que cuentan con muchos años de uso; no obstante, se procura conservar algunos instrumentos con calidad aceptable para las clases y presentaciones públicas. Afortunadamente, la Universidad cuenta con auditorios y teatros con pianos de concierto, disponibles para eventos locales y de otra índole.

9 Los términos que se aplican para el aprendizaje musical: *Estudiar* significa perfeccionar, poner una gran atención en lo que se pretende aprender y, *practicar* se toma dicho término como sinónimo de estudio, pero con la diferencia que dicha acción podría conducir al desarrollo de las habilidades como la técnica, la lectura y finalmente el dominio de obras. El estudio equivale al aprendizaje significativo que conlleva una concentración, una profundización por medio del análisis musical, una memorización correcta de las obras, pero con la premisa de hacerlo reflexivamente y de manera consciente.

10 De acuerdo con la entrevista al profesor Arturo Pérez realizada el 15 de marzo de 2021 [Comunicación personal].

Uno de los señalamientos más evidentes era que el alumno supiera estudiar de manera autónoma, es decir, que se valiera de sus propios recursos y, por lo tanto, saber aprender por sí solo y así llegar a los objetivos que se planteara sin depender del profesor. En primera instancia, aconsejaba dividir el estudio diario adquiriendo una metodología a través de un aprendizaje muy concentrado y sin distracciones con la finalidad de adquirir buenos hábitos que resultaran efectivos. En este aspecto, coincide con el consejo de eminentes músicos y maestros:

El estudio sin concentración de la mente y del oído en cada nota del respectivo ejercicio, es desperdicio de tiempo. (Leimer, 1950, prefacio de Giesecking: 8).
Debes estudiar diariamente muchas medias horas durante el día, descansando la mente, ya que la concentración es breve. Es inútil estudiar muchas horas seguidas, se pierde el interés y se vuelve contraproducente. (Pinto Reyes, G., comunicación personal, 1996, como se citó en Pérez López, 2015: 230)

En este sentido, lo que pretende es obtener mejores resultados en determinado tiempo, que es requisito básico dado el amplio repertorio pianístico que tendrá el estudiante que aprender durante su formación. Se advierten algunos aspectos didácticos interesantes, el tiempo de estudio requerido y saber estudiar concentradamente, como ejes en la disciplina del aprendizaje. Se sabe que, por lo general, los profesores se basan en un método preferente de estudio en el que van realizando indicaciones en la forma de abordar la técnica e interpretación del repertorio. Osorio coincide con algunos de los señalamientos que comúnmente hacen los maestros de piano, pero con recomendaciones emanadas desde su muy particular punto de vista.

Otro consejo frecuente tiene que ver con la rapidez o lentitud del aprendizaje. Aprender una partitura, según se ha observado en sus clases, deberá hacerse lentamente; no obstante, comentaba que ésta se realiza dependiendo de la capacidad del alumno para asimilar lo que ha aprendido.

Los estudiantes y profesores participantes en sus cursos de piano, han tomado en cuenta una de sus recomendaciones constantes: *estudiar lentamente*, ya que hacerlo de esa manera permite obtener mejores resultados y ayuda a solucionar problemas de diversa índole: mal ritmo, fallas de lectura, repetición exhaustiva de notas equivocadas, falta de claridad sonora y tocar de manera atropellada, entre otras deficiencias. La finalidad del estudio lento es que el

pianista entienda que, a palabras de Osorio, “saber escucharse a sí mismo es una forma de lograr una mejor interpretación debido a que se desarrollan aspectos musicales con mayor calidad”¹¹.

La acentuación, dinámica y agógica

Respecto a la acentuación, Osorio hace alusión en que: “Se deben resaltar o bien diferenciar los diversos ataques al teclado, hacerlos siempre y estrictamente de acuerdo con lo que está escrito en la partitura”. Al respecto comentaba que, “sin saber acentuar, la música pierde su carácter”, es decir como “tocar todo monótono”. En una obra para piano, se sabe que las notas que deben acentuarse son aquellas en las cuales recae la expresión, aunque el énfasis debe responder al carácter de la pieza.

Asimismo, comenta que la atención y/o concentración se consideran esenciales para detectar las más sutiles formas de toque puesto que, por ejemplo, en una sola página podemos encontrar una gran diversidad de ataques con dinámicas distintas, que casi recorren toda la gama de sonoridades desde un *triple piano* (*ppp*), hasta un *triple fuerte* (*fff*). En lo que va implícito que saber escuchar significa darse cuenta o reconocer las irregularidades del ritmo, las imprecisiones, así como la intensidad, entre otros, por medio del correcto uso de los pedales como apoyo a la sonoridad requerida.

En cuanto a la agógica se refiere, van implícitas las diversas formas que tienen que ver con la velocidad de la pieza: ritardando, rubato, calderón, rallentando, dentro del rango de la velocidad metronómica indicada por el compositor al inicio de la pieza. También hace énfasis en el respeto por la medida exacta de los tempos.

Durante el desarrollo de las clases, hubo muchas observaciones dirigidas a la expresión musical, todas eran indicadas en las partituras y a su juicio, mostró cómo ejecutarlas, ejemplificando en otro piano cada pasaje musical mediante una lectura impecable. En resumen, recomendaba no pasar por alto términos que ayudan a saber qué quiere el compositor.

11 Los comentarios pedagógicos del maestro Osorio aparecen entre comillas en el texto y provienen de los apuntes realizados durante sus clases. Para evitar el exceso de citas, a partir de este momento, cuando aparece una cita textual sin referencia bibliográfica, se trata de un comentario de Osorio escuchado en clase y registrado en cuadernos de notas o en las partituras mismas por los profesores asistentes.

La memorización de las obras para piano

Pedir el repertorio de memoria es un requisito indispensable para sus clases o bien, a falta de esto, una buena lectura de las obras, es decir, que de alguna forma u otra la finalidad era tocarlas de forma correcta. Con relación a esto, es conveniente mencionar que este requerimiento es necesario para una clase o sesión de piano y para otra forma de presentar el repertorio, ya sea en concierto o en alguna presentación pública, Osorio ha mostrado siempre que se requiere la memorización de todas las obras para no estar supeditados a las partituras. En este sentido, Pérez López sintetiza lo que registró de varios maestros al respecto de la memorización:

En cuanto se memoriza una obra, se puede prestar mayor atención a la interpretación. No es casual que tanto en los conservatorios de prestigio, hasta en cualquier academia, los maestros presten importancia al desarrollo de la memoria como un aspecto trascendental para los estudios del piano para mejorar y perfeccionar el repertorio. (2015: 249)

Desde esa postura, la memorización de obras musicales ha sido y es un parámetro de asimilación, aprendizaje y otras formas cognitivas concernientes a la actividad mental. Por ese motivo y debido al afán de perfeccionamiento pianístico, en los recitales, exámenes, concursos etc., se ha pedido desde antaño y hasta hoy día, la preferencia de interpretar de memoria lo que en su momento está listo para presentarse.

Su opinión al respecto, en ese sentido, es que memorizar una obra conlleva una serie de aspectos mentales que se deben trabajar bajo un método de memorización, uno que el estudiante ya tenga más o menos dominado.

Otras consideraciones técnicas e interpretativas

En lo referente al repertorio, el estudiante al inscribirse propone como obras para revisar, aquellas que ha perfeccionado con su profesor. No obstante, Osorio recomienda cuál le parece adecuada para que el estudiante trabaje de manera intensiva durante el curso, mediante clases individuales y con la presencia de los demás participantes. Por lo general, se presenta el repertorio tradicional

formativo, obligatorio y estipulado en planes de estudio de los conservatorios, escuelas e instituciones musicales de donde provienen los estudiantes. No faltan los grandes compositores: Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Debussy, Ravel, entre otros. También han sido abordados en las clases repertorio de autores mexicanos y contemporáneos. Independientemente de los estilos, el objetivo siempre será el perfeccionamiento de la ejecución de la obra.

Otro elemento interpretativo por considerar es la realización correcta del *fraseo*, como base de la técnica y requerimiento necesario para integrarlo en un discurso musical nítido y, por consecuencia, en el desarrollo de una buena interpretación. Así, insistiendo en el apego a la partitura, con el fraseo de cada pasaje se contribuye al realce expresivo y emotivo de la composición.

Por otro lado, también se ha llegado a saber que él es partidario de estudiar las partes de una obra desde el punto de vista armónico y el análisis de la forma musical. En tal sentido, la consecuencia de estudiar de forma fraccionada tiene el efecto de comprender la obra cabalmente. Así, recomienda que una pieza para piano debe estudiarse a profundidad y no necesariamente desde el principio: “En la forma sonata, por ejemplo, se pueden estudiar los temas y las secciones donde se transportan, así se pueden trabajar diversas secciones”¹². Esta forma de aprender es crucial ya que el alumno, al momento de ser interrumpido por el profesor, debe ejecutar desde cualquier pasaje, compás, o sección de la obra, sin equivocarse, sin iniciar desde el principio, por lo tanto, deberá comprender y conocer las partes de la pieza al tocar con mucha seguridad y para poder corregir inmediatamente las indicaciones del maestro.

El cúmulo de las anotaciones o indicaciones tomadas en clase dejan entrever parte de su pedagogía, al apreciar las partes más importantes de la transmisión de sus conceptos musicales. Una deducción de importancia que se puede desprender es que el pianista estudie de forma correcta, es decir, hacerlo de manera analítica, razonada y lo más inteligente posible para resolver los problemas técnicos y de musicalidad.

Otras aristas de su enseñanza tienen que ver directamente con la técnica inicial y que ya los estudiantes deberían haber superado. A decir de sus estudiantes, Osorio, al corregir aspectos básicos como la digitación, el fraseo, el ritmo, la medida y las articulaciones, entre otros; da especial importancia a la

12 Hay que recordar que, el primer movimiento de sonata incluye una exposición y una re-exposición donde los temas son presentados en tonalidades relacionadas y, por tanto, su estudio puede ser por secciones similares, como recomendaba el maestro.

expresión de las mismas, mencionando que: “El joven intérprete asumiría ese carácter, como un pianista que tiene la misión de recrear las ideas que el compositor ha plasmado en la partitura”, reflexión que está en concordancia con lo que ha expresado por ejemplo Giesecking: “El músico en ciernes casi nunca concibe cuán difícil es tocar en forma verdaderamente correcta siguiendo exactamente las indicaciones del compositor no sólo en cuanto al mecanismo, sino también en lo que atañe a la técnica de la expresión”. (Leimer, 1950, Prefacio: 9)

De esta forma, no sólo el estudio sirve para corregir y aprender a memorizar, cuando se limita a tocar, además de lo anterior, se debe respetar lo que el compositor ha escrito, una pieza musical que se debe dar a conocer a través de la sensibilidad y emotividad propia del pianista llegando de esta manera, a estar en el rango de intérprete; ésta es la importancia de la expresión musical.

Como se puede ir acotando, los elementos pedagógicos a los que otorga mayor énfasis son la profundización en la partitura y la comprensión de los elementos que confluyen en la pieza musical, estudiados de una manera metodológica y analítica, dirigidos a expresar las ideas por medio de una correcta interpretación. Además, su importancia radica en que es muy minucioso en la explicación de los más mínimos detalles en la interpretación y de ninguna manera pasaba por desapercibido la profundidad musical que existe en las obras pianísticas. Es notoria la ejemplificación inmediata que hace al piano demostrando al alumno cómo debe realizarse cierto pasaje musical. Se sabe que Osorio es un magnífico intérprete a nivel internacional y se ha descubierto como un excelente profesor, cualidad donde radica la importancia que ha desempeñado en el Departamento de Música de la Universidad de Guanajuato y es viable hacer mención sobre las semejanzas que guardan los músicos más reconocidos entre la didáctica de uno y la de otros como ejes del aprendizaje del repertorio pianístico.

Clases de Jorge Federico Osorio. Anotaciones sobre obras específicas

El siguiente apartado trata de develar la parte pedagógica del maestro Osorio, los señalamientos y opiniones en torno a la técnica e interpretación pianística que han sido rescatados durante las clases dirigidas a estudiantes que participaron en dichos cursos de piano¹³.

Durante el desarrollo de una sesión se pudo observar la sugerencia enfática que hizo al estudiante para que practicara la obra de forma más lenta con la finalidad de adquirir mayor seguridad y evitar tropiezos. De igual manera, hizo hincapié en que las repeticiones irreflexivas en notas o en pasajes mal estudiados, daban pobres resultados. Al respecto comentó: “Siempre se deberá estudiar lo más inteligentemente posible con la mayor exactitud, tratar de evitar los errores y mucho menos repetirlos”. Para este caso hacía mención de que “es mejor improvisar y no acostumbrar al cerebro, ya que se va asimilando ese mal estudio y, aunque se corrija, posteriormente salen a relucir esos errores”.

Fotografía 2. Anotaciones sobre la partitura de *Muros Verdes*

Fuente: Archivo personal del profesor Arturo Pérez

13 Observación participante: Arturo Pérez, co-organizador, oyente y ejecutante, en los diversos cursos realizados por Jorge Federico Osorio en la Ciudad de Guanajuato, México.

Como ejemplo, en la Fotografía 2 aparecen anotaciones sobre la partitura de *Muros Verdes* de Pablo Moncayo, de acuerdo con lo que el maestro comentó en aquella ocasión.

Osorio se dirigió a los estudiantes argumentando que:

En realidad, se deberían tocar las obras pianísticas con el desarrollo técnico de los dedos, manos y brazos, pero dirigidos siempre con la mejor articulación posible, ya que es lo que va guiando la forma correcta de lo que se pretende interpretar [...]. La partitura tiene que aclarar de qué se trata la obra: claridad en las frases, cantábiles, tempo tranquilo, cantar la pieza, ahí está todo [...] es preciso leerla, comprenderla, analizarla, es decir, prestar mucha atención a todas las indicaciones de la partitura, movimiento, carácter, dinámica, agógica, matices, entre otras¹⁴.

Asimismo, exigía que las articulaciones (*legato*, *staccato*, *portato*, acentuaciones, etc.) fueran bien realizadas para obtener mejor claridad en la interpretación. De igual forma ejemplificó cómo tocar el *portato* en acordes, además del ritmo y el carácter de la obra a través de su interpretación personal de dicha obra.

Las indicaciones registradas durante otro curso de piano¹⁵ son parámetro para dilucidar la forma de su enseñanza musical. Tal vez algunas sugerencias hechas por él sean repetitivas, pero tienen su justificación en que los estudiantes, por lo general, tienen insuficiencia técnica e interpretativa de forma similar y que, en varios casos, nos remiten a las deficiencias durante el estudio, en el aprendizaje o en la forma de abordar el repertorio, por lo que es pertinente cuando el docente vuelve a explicar lo mismo de forma variada para que el grupo de estudiantes interioricen las enseñanzas.

Entre otros comentarios que pudieron ser rescatados en esas clases fueron:

El concierto *Emperador* de Beethoven es una belleza increíble del espíritu, en su nobleza, es una obra adelantada a su tiempo. Es un deber realizar un estudio

14 Comentarios de Jorge Federico Osorio, clase el 27 de agosto de 2003. *Curso de perfeccionamiento pianístico*. Apuntes en partitura por Arturo Pérez.

15 En el marco del *Concurso Estatal de Piano en Guanajuato 2019*, organizado por Adriana Martínez Maldonado, coordinadora del área de piano. Auditorio de los Espacios Magnos del Campus Guanajuato de la Universidad de Guanajuato.

a fondo y se puede empezar con los pasajes de mayor dificultad. La memoria tendrá que ser impecable.

Tocar más cerca en el teclado, siempre *sostenuto*, *legato* [...]. Conviene escuchar a Cortot, la expresión es la finalidad de la música (*Balada en sol menor* de Chopin).

Hacer dinámicas correctas, el sonido con más peso del brazo, cuidar tempos, articular, apoyaturas chispeantes, pellizcadas, no tan juntas como en Bach, cerrando la posición de la mano como en bolita para pellizcar. *Cedez* es ceder, con una emoción grande ('*Golliwog cakewalk*' de la suite *El Rincón de los Niños* de Debussy).

Las opiniones y sugerencias como se puede apreciar, no sólo se limitan a correcciones de notas falsas o de cómo tocar ciertos pasajes, pues ejemplifica más allá de lo observado en la partitura, es decir, aborda la obra desde un punto de vista holístico.

También realizó infinidad de ejemplos para vencer dificultades técnicas, en este caso con el fin de adquirir soltura: “Es recomendable estar sentado correctamente, libres los brazos para poder realizar algunas frases [...] para tocar *legato*, *tenuto* y *sostenuto*, el ejercicio se realiza con los pies hacia atrás y al aire, sin pedal”. También mencionó: “Esta pieza es divertida, pero hay que cuidar los valores, es decir, ver el carácter, averiguar el contexto de la obra. Hay pasajes teatrales, como de ópera, sorprendidos, como en Wagner en *Tristán e Isolda*, trata de que se oigan las apoyaturas, no tan juntas” (refiriéndose a la obra de Debussy anteriormente citada e interpretada por la estudiante María Hanneman Vera). También promovía la reflexión por medio de pregunta y respuesta: “Debussy escribió un acorde en *tenuto*, ¿cómo se hace? –preguntó el maestro– se deja lo más posible con el tercer pedal¹⁶, queda la sonoridad del acorde, mientras se tocan los demás motivos [...]. Se puede con el pedal derecho para toda la armonía final”.

Hasta aquí se han mencionado algunas consideraciones pedagógicas seleccionadas a manera de ejemplo, no obstante, se podría tener una vasta recopilación si pudiéramos escribir lo que al respecto ha dicho sobre cada obra

16 De acuerdo con Albert Nieto: “El pedal central, denominado también *pedal tonal*, en los pianos de cola [...] permite seleccionar algunos apagadores para mantenerlos levantados independientemente del *pedal de resonancia* [pedal derecho], haciendo las veces de una ‘tercera mano’”. (2007: 5). La cursiva de la cita aparece en el texto original.

revisada en sus clases, se cuenta con más apuntes y muchos de sus estudiantes por fortuna han anotado en sus partituras o en sus libretas, las indicaciones realizadas al repertorio presentado por ellos.

Algo sin duda meritorio es que, su enseñanza se fundamenta en el ejemplo que como pianista ha realizado a través de la interpretación de importantes obras pianísticas, cuya evidencia se pone de manifiesto en sus conciertos y recitales en Guanajuato, donde se ha presentado desde que contaba con escasos veinte años, hasta la fecha, en los escenarios más importantes de esta ciudad cervantina.

En la siguiente cita aparece el comentario del profesor Arturo Pérez de cuando conoció al maestro Osorio en 1978:

Lo vi por primera vez en el Teatro Juárez de Guanajuato capital, de cabellera amplia al estilo de los años setenta, su impecable frack, pero sobre todo, me dejó entusiasmado su destreza casi mágica por el virtuosismo al interpretar la *Toccata* de Prokofiev [...] y en lo sucesivo me convertí en un asiduo asistente a sus conciertos en varias ediciones del Cervantino. Recuerdo una interpretación de la *Sonata en la menor* de Mozart, en el templo de la Compañía. Otra en el templo de San Diego, con un recital de autores clásicos, románticos y modernos. Todas sus presentaciones fueron impecables y su dominio del repertorio era excepcional¹⁷.

También viene al caso citar una reseña de concierto del año 2004 que apareció en un semanario de la ciudad de Guanajuato, así como mencionar que fue invitado por la profesora Adriana Martínez Maldonado, quien en aquel momento fungía como la coordinadora de Relaciones Internacionales del DeMUG:

Siguiendo con los eventos culturales de la *5a Semana y Feria Académica Internacional* de la Universidad de Guanajuato, se llevó a cabo [en el Teatro Principal] uno de los eventos más esperados por el público dentro de la programación [...]. Se presentó uno de los más eminentes pianistas mexicanos de nuestros tiempos que ha sido internacionalmente aclamado por su maestría y dominio absoluto de tal instrumento solista que es el piano: el maestro Jorge Federico Osorio. (Hernández, 2004: 26)

17 Arturo Pérez López (1978) "Apuntes sobre programas de mano de recitales y conciertos de Jorge Federico Osorio con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato" [inédito].

En cuanto a los conciertos para piano y orquesta, casi ha tocado todo el repertorio pianístico, sobre todo el canónico. Arturo Pérez lo recuerda así: “Los dos conciertos de Brahms para piano y orquesta, maravillaron al público que asistió al Teatro Principal y, en una sola presentación mostró su excelente memoria para este repertorio complejo” (comunicación personal, 15 de marzo de 2021).

Asimismo, tenemos constancia de comentarios de los participantes en sus cursos. Uno de ellos expresó: “Una verdadera magistralidad la del maestro Osorio. Felicidades a la Universidad de Guanajuato y a sus organizadores por atinado curso”¹⁸. Mientras que otro dijo: “Me quedo con mucho aprendizaje e información, como la postura de la mano, las técnicas de ataque, mantener las manos cerca del teclado, el manejo de las dinámicas. Me inspira y me motiva para alcanzar un nivel igual que el [del] maestro”¹⁹.

En fin, han sido tantos los conciertos que sería cuestión de realizar una investigación profunda del repertorio que ha tocado; sin embargo, es pertinente complementar este texto con una anécdota, ya que cada vivencia es motivo de un aprendizaje que se vierte musicalmente y deja enseñanzas para los que hemos convivido con él:

Los estudiantes de la Escuela de Música aplaudieron entusiasmados al verme salir al escenario, y gritaron al unísono: “¡Miren, el maestro Arturo tocará!” Se encontraban en las escalinatas del edificio central de la universidad y veían la pantalla gigante que colocaron exclusivamente para las personas que no pudieran entrar a los teatros, ahí transmitían los eventos del Festival Cervantino en su edición del año de 1987. “¡Bravo, maestro!” Poco les duró el gusto. Pues me senté al lado del piano y, entre aplausos en el recinto, entraron los músicos de calidad internacional que darían el concierto. Era un cuarteto; el pianista... adivinaron: Jorge Federico Osorio. Y así nos conocimos. Claro, lejos estaba yo

18 Joel Juan Qui Vega, Comunicación personal (Clase magistral, 11 de febrero de 2020). Destacado pianista originario de Sinaloa y, actualmente, es docente en la Universidad de Guadalajara. Es egresado de la Licenciatura en música, instrumentista, que realizó bajo la guía de la maestra Lourdes Rusza de Tezanos Pinto, en la Universidad de Guanajuato.

19 Alexander Vivero Pulido, comunicación personal (Clase magistral, 11 de febrero de 2020), quien es un joven de talento prometedor que tuvo la oportunidad de tocar frente a Osorio con 10 años. Ganador del Primer Concurso de Composición Infantil de la Fundación Helena Polina. Así como primer lugar en la categoría A del Concurso Regional de Piano “Manuel de Elías” organizado por la Universidad de Guanajuato en 2018.

de saber qué sucedía con los estudiantes. Unas horas antes me llamaron a la escuela, donde impartía mis clases de piano. “Maestro, que si puede ir a pasarle las hojas a un pianista, dicen que es Osorio”. “¡Claro!” Al poco rato estaba en el ensayo. “Hola, soy Jorge Federico”. “¿Estudias piano?” “Sí”, balbucí y le mencioné las obras que en ese momento tocaba. “Es importante que estudies todo el Clave Bien Temperado de Bach, sonatas de Mozart, Beethoven, estudios de Chopin, en fin, todo lo que te pueda desarrollar”. Inició el ensayo en una obra de Brahms, me dijo: “Que no se oiga el cambio de hoja, trata de evitar hacer el mínimo ruido, porque todo se escucha, mira, dirigiendo su mirada hacia los micrófonos, el concierto se grabará por radio y televisión en directo”. Y ahí estaban los micrófonos y las cámaras. Siguió: “En esta obra de Haydn no repetiré, me iré hasta la hoja número... ahí cerca de la coda final. En esta otra, ten cuidado, las hojas están sueltas y esperaré a los otros músicos a que hagan una introducción e iniciaré desde aquí”, señalando. Tuve que memorizar todas las indicaciones. Hasta ese momento me di cuenta de la responsabilidad y el compromiso de pasar las hojas de las partituras correctamente. Se realizó el concierto por la noche. Fue todo un éxito; además, para mí una experiencia y un aprendizaje musical inigualable, ya que compartir el escenario con tan ilustres músicos y especialmente con Jorge Federico Osorio, fue en realidad inolvidable y sobre todo, por el aprendizaje musical obtenido. Pasaron cerca de quince años y ya con más confianza le narré esta anécdota al propio maestro Osorio, quien también la recuerda y sonriendo ha comentado: “¡Y los estudiantes que te aplaudían pensando que tocarías!” (Pérez López, A., comunicación personal, 15 de marzo de 2021)

Además de las clases presenciales en Guanajuato, tomamos clases con él cuando se organizó un viaje a la Ciudad de México y asistimos algunos profesores y estudiantes a un curso de perfeccionamiento pianístico en el Centro Nacional de las Artes. Nos recibieron él y su madre, la maestra Luz María Puente²⁰ con mucho entusiasmo. La participación de nuestros estudiantes fue exitosa. A continuación, aparece la impresión de Alfonso Pérez, que en ese año era estudiante de la licenciatura en música:

20 Destacada pianista y pedagoga mexicana de renombre internacional, fallecida en la Ciudad de México el 23 de febrero de 2021, dejando un gran vacío en los foros y el ámbito de la pedagogía del piano, así como un sentido recuerdo en el medio artístico.

En esa ocasión tuve la oportunidad de tocar para el maestro la última de las *Siete piezas para piano* de Blas Galindo, que presenta bitonalidad en un continuo de corcheas a ser ejecutadas de forma rápida e incesante por varios minutos. Aquel día aprendí algo importante cuando escuché al pedagogo decir que: No hay que tener miedo anticipado a las dificultades de una obra, sino se deben abordar con la seguridad de que se hará justicia a la pieza, siempre y cuando se estudie de forma consciente en casa. A la vez, interpretó algunos pasajes de dicha pieza, que me permitieron observar la forma en que debía trabajarlos para vencer obstáculos técnicos específicos. Después de esa experiencia positiva, regresé a Guanajuato con la convicción de que las dificultades se vencen por medio del estudio reflexivo e imaginativo, aunque ya frente al público se debe mostrar el resultado final de forma confiada y precisa. Lo cual, en retrospectiva, ayudó a mejorar mi desempeño como intérprete en formación. (Comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

Es decir, las enseñanzas de Osorio han sido muy significativas, pues surgen de su gran conocimiento del piano y del repertorio sumado a un genuino interés de apoyar a los estudiantes que se acercan a pedir su consejo. Su capacidad pedagógica es tal, que sabe qué decir al estudiante para lograr una transformación en su forma de relacionarse con el instrumento, los compositores y las obras, así como al explicar las responsabilidades y privilegios implícitos al dedicar nuestras vidas a la música.

Como cierre de este apartado y dada la importancia del conocimiento de Jorge Federico Osorio como profesor, se pueden apreciar comentarios que se han rescatado del Curso de piano (febrero de 2020) llevado a cabo en la Sala de eventos de los Espacios Magnos, Campus Guanajuato, de la Universidad de Guanajuato:

Para aprender el piano hay que tomar en cuenta la calidad del estudio, esto es, tener constancia, disciplina, saber armar las piezas en su conjunto en el que va implícito lo que se necesita técnicamente [...] la repetición sin sentido es pérdida de tiempo, hay que saber qué se está haciendo, qué se quiere oír, hay que saber observar. El estudio no es cuestión de muchas horas seguidas, hacerlo así es contraproducente, en diez minutos se puede sacar algo bueno. Se aprende respaldado con el conocimiento armónico de las formas y a través de su análisis. No tocar como sea, porque se vuelve mal hábito. Pensar constantemente,

debe haber un trabajo técnico previo para cuidar el sonido, informarse respecto a la partitura y respetar lo que dice, lo que dicta. La intuición del intérprete es importante para saber si está correcto lo que se toca, escucharse y leer con atención. (Pérez López, A., 10 y 11 de febrero de 2020).

Fotografía 3. Cartel de la clase maestra realizada en febrero de 2020



Fuente: Archivo del área de piano del DEMAE

Asimismo, mencionó que Schumann (1948) dejó apuntes o consejos para los jóvenes: “Siempre que toques piensa que estás tocando para alguien”, que puede hacer alusión al consejo del maestro teutón que a la letra dice: “Toca

en cada ocasión como si tuvieras delante a un maestro” (Como citado en Is-serlis, 2016; 90). Es decir, “no tocar al aventón [*sic*], aprender a escucharse es esencial, no se corrige si no hay atención, tener oído crítico, personal, oír para ajustar inmediatamente”.

Aportaciones y resultados en la formación de formadores musicales

Un área de atención prioritaria es la formación de los docentes. Las diversas instancias que coadyuvan para un cabal cumplimiento son, como ya se ha mencionado, la educación continua por medio de la extensión universitaria y las de obtención de grados y posgrados académicos, licenciatura, maestría y doctorado, respectivamente. Desde varias décadas se han realizado esfuerzos con resultados positivos por medio de diversas instancias incluido el Programa de Desarrollo del Profesorado (PRODEP), debido a la alta contribución y apoyo federal para el logro de los posgrados de los maestros de tiempo completo principalmente. Los profesores del Departamento de Música de la Universidad de Guanajuato han obtenido dichos apoyos para concretar los estudios de doctorado y de maestría a través de convenios interinstitucionales tanto nacional como internacionalmente, asimismo se ha llevado a cabo el desarrollo de la actualización docente por medio de la educación continua, actividad esencial de la formación que repercute, sin duda, en el aprendizaje integral de los estudiantes.

Para el caso de este artículo, se ponderan los cursos de perfeccionamiento del maestro Jorge Federico Osorio, quien ha aportado de forma continua sus conocimientos artísticos sobre la técnica e interpretación pianística, con su destacada presencia en este Departamento de Música. Los resultados han sido positivos, enriquecedores y de gran impacto educativo en el área de la praxis interpretativa, con la revisión del repertorio pianístico a profesores y estudiantes provenientes no sólo de esta institución sino también de escuelas afines del país.

Por un lado, los maestros se han visto beneficiados en lo concerniente a la actualización de la metodología de enseñanza y la profundización de los elementos fundamentales de la técnica pianística. Por otro, los estudiantes, además de la importancia de la revisión de sus obras, tienen la oportunidad

de comparar, apreciar, ver sus fortalezas y debilidades como futuros pianistas. Asimismo, el formato de clase permite una interacción entre artistas consolidados, como es el caso de Osorio, y los estudiantes que por su avance vislumbran la posibilidad de un futuro profesional en el medio artístico.

En este sentido, es preciso mencionar que se han detectado con toda claridad los aspectos que se deben atender: hábitos de estudio, disciplina, revisión de metodologías, de técnicas, materiales didácticos y fundamentalmente, de las formas de aprendizaje, entre otras.

Conclusiones

Este texto busca contribuir al debate académico y propiciar nuevos espacios de diálogo para el estudio de los elementos pedagógicos, la formación de profesores, de estudiantes y de la educación artística en general, así como la reflexión de las funciones sustantivas que los profesores universitarios en música o en arte, deberán cumplir dentro de la educación media y superior.

La propuesta pedagógica del maestro Jorge Federico Osorio, aplicada al piano, presenta paralelismos observables en la didáctica y recursos pedagógicos tradicionales, es decir, se ajusta a un proceso donde se identifican aspectos creativos que, en un curso o clase maestra, se materializan por medio de los siguientes componentes:

1. Uso de las evaluaciones (diagnóstica, continua y final), amén del conocimiento de la psicología de las distintas personalidades de los estudiantes, tanto desde el ámbito de la motivación como en lo artístico.
2. Parte de ciertas metodologías, haciendo énfasis en el conocimiento consciente, así como en la realidad individual del ejecutante (talento, avances o nivel técnico interpretativo).
3. Ejemplificación al instrumento, para la escucha activa, observación participante, análisis auditivo y profundización de las obras.
4. Una pedagogía basada en un proceso creativo que propicia la recreación consciente o informada de lo plasmado en la partitura por el compositor.

En definitiva, su estilo docente se consolida a través de a) su indiscutible calidad como intérprete, b) su vasta cultura musical, c) su dimensión artística y creativa, que le atribuyen la autoridad para ser guía de profesores, pianistas profesionales y estudiantes en formación, ya que en sus palabras y enseñanzas se pueden observar importantes comentarios de tipo estético, histórico, pedagógico y humanístico, elementos fundamentales para la educación integral, dando preponderancia a la dimensión cognitiva de los procesos mentales (concentración, memoria, atención, inteligencia, entre otros). Se confirman sus actitudes ante el hecho educativo como parte de su personalidad, en las que se puede apreciar a un ser cálido, creativo, imaginativo, humanista, de gran sencillez, ecuánime y expresivo. Más aún, estos aspectos fueron puntos clave en este texto para ir develando su labor docente y, por consecuencia, la pedagógica.

Sería ambicioso pretender llegar al conocimiento pleno de su faceta como profesor a partir de un texto como éste cuyo espacio es limitado, debido a que significa una aproximación a su pedagogía del piano, no obstante, al tener un caudal de comentarios suyos al respecto, se consideró relevante seleccionar aquellos aspectos que son esenciales para develar poco a poco su importancia en el ámbito educativo.

Finalmente, se puede concluir que Jorge Federico Osorio como maestro y gran intérprete, basa su pedagogía en el conocimiento y dominio profundo del repertorio pianístico, mostrado durante su carrera como concertista y, en calidad de docente, por medio de la revisión de obras de los grandes compositores. Asimismo, a través de su gran experiencia artística que se nutre en los grandes escenarios del mundo. El concepto de pianista y de profesor es relativo para él, al poner a la misma música en un peldaño más alto y así concluyó una de sus clases: “Yo estoy en esto por la música, no por el piano”²¹.

Referencias

Arias Gallegos, W. L. y Oblitas Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje Significativo: un experimento en el curso

21 Así se expresó en el cierre de la Clase Magistral (10 y 11 de febrero de 2020), último evento presencial antes de la pandemia de la Covid-19.

- de historia de la psicología. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.
- Ausubel D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo* [Archivo PDF]. Disponible en: https://www.academia.edu/11982374/TEORÍA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
- Cáceres, Z. y Munévar, O. (2016). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. *Actividad Física y Desarrollo Humano*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.24054/16927427.v2.n2.2016.2408>
- Campos, R. M. (1928). *El folklore y la música mexicana*. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- CONACULTA (2004). *Festivales de arte y cultura en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Secretaría de Relaciones Exteriores.
- DeMUG (2005). “Programa de mano”. *IV Festival Internacional de Piano en Guanajuato 2005*. Universidad de Guanajuato, Departamento de Música.
- Ertmer, P. A. y Newby, T. S. (1993). Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Hernández, M. L. (22 de mayo de 2004). Buena danza y grandiosa música se apreciaron en el Teatro Principal. *Semanario Chopper Guanajuato*, (253), 26.
- Leimer, K. (1950). *La Moderna Ejecución Pianística [según Leimer – Giesecking]*. Trad. Roberto J. Carman; Pref. Walter Giesecking. Ricordi Americana.
- Márquez Sánchez, S. y Méndiz Noguero, A. (2017). Heinrich Neuhaus: intuición y método en la enseñanza musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 285-304. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.53915>
- Muchimusic. (2020). *Jorge Federico Osorio: biografía*. [Archivo PDF]. 1-27. https://5f1ff63b-8d72-4b75-b9c2-61700850ebcb.filesusr.com/ugd/1b5767_6f9c0cbe57454c6daee477ac712998e6.pdf
- Nieto, A. (2007). *El pedal de resonancia: el alma del piano*. 2da reimpresión. Editorial de Música Boileau.
- Pérez López, A. (2002). *Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato. Historia de la institución y sus procesos educativos 1952-2002* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Guanajuato.

- Pérez López, A. (2015). *Gerhart Muench: trayectoria artística y docente en México (1927-1988)* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional - Universidad Autónoma de Madrid.
- Schumann, R. (1948/2016). *Consejos para jóvenes músicos*. Comentados por Steven Isserlis. Trad. Francisco Campillo. Fundación Scherzo; Machado Libros.

Fuentes primarias

- “Comentarios de Jorge Federico Osorio, clase el 27 de agosto de 2003”. *Curso de perfeccionamiento pianístico*. Apuntes en partitura por Arturo Pérez.
- Osorio, F. (2001) “Curso Extraordinario de Piano”, en el marco del *Festival y Diplomado de piano* llevado a cabo del 9 al 12 de julio de 2001.
- Osorio, F. (2020). *Clase Magistral*. Auditorio de los Espacios Magnos, Campus Guanajuato, de la Universidad de Guanajuato. 10 y 11 de febrero de 2020.
- Pérez López, A. (1978). “Apuntes sobre programas de mano de recitales y conciertos de Jorge Federico Osorio con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato”. [inédito].
- Pérez López, A. (2003). “Anotaciones sobre las partituras acerca de las indicaciones en las clases magistrales de Jorge Federico Osorio”. [inédito].
- Pérez López, A. (10 y 11 de febrero de 2020). “Anotaciones sobre las partituras acerca de las indicaciones en la clase magistral de Jorge Federico Osorio”. [inédito].
- Pinto Reyes, G. (1996). *Curso de piano*. Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato.
- Programación general del Festival Internacional Cervantino (1978-1988). Ediciones VII al XXVII.
- Universidad de Guanajuato (2007). “Programación general”. V Festival Internacional de Piano en Guanajuato. Departamento de Música.
- Universidad de Guanajuato (2014). “Programación general”. VI Festival Internacional de Piano en Guanajuato. Departamento de Música.

Del Centro Cultural Ollin Yoliztli a la Universidad Pluriversa: diagnóstico pedagógico, diagnóstico situacional de las plantas docentes y plan de superación profesional

Lourdes Palacios¹
Miviam Ruiz²
Mercedes Payán³

Introducción

En este texto nos proponemos compartir nuestra experiencia en una de las instituciones más emblemáticas de la educación artística a nivel inicial, medio superior y superior en México: el Centro Cultural Ollin Yoliztli (CCOY)⁴. Pensamos que las herramientas que hemos empleado para hablar de esta institución,

-
- 1 Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
 - 2 Directora Ejecutiva de Educación Artística y Cultura Comunitaria de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México.
 - 3 Estudiante del Programa de Doctorado en Etnomusicología de la Butler School of Music, University of Texas at Austin.
 - 4 Este texto es fruto de nuestro trabajo investigativo dentro del Centro Cultural Ollin Yoliztli y se nutre de las reflexiones vertidas en diversos informes académicos y las participaciones académicas en eventos gestionados por instituciones como la Universidad

la forma en que la hemos intervenido y cómo hemos planeado y diseñado las soluciones a sus diversos desafíos pueden aterrizar y adaptarse a distintos contextos de educación artística. El eje de nuestras reflexiones gira en torno a los resultados de diversos procesos de investigación-acción participativa desde las miradas pedagógica, investigativa y de gestión institucional que dan cuenta del trabajo realizado respecto a tareas de diagnóstico pedagógico, transformación y diseño curricular⁵, diagnóstico situacional de las plantas docentes⁶ y las propuestas teórico-metodológicas y de gestión institucional⁷ que nos ha tocado liderar.

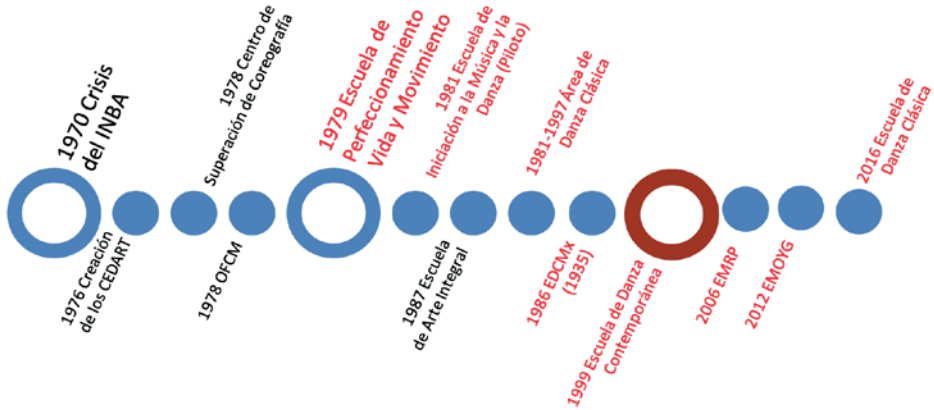
Teniendo la misión inicial de capacitar y perfeccionar los estudios de los músicos que integrarían la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México y dar respuesta a la situación de la enseñanza profesional musical de los años setenta en el país; el Centro Cultural Ollin Yoliztli ha devenido escenario de excelencia para la educación artística en música y danza del Gobierno de la Ciudad de México. Tras un arduo y no menos abrupto recorrido por distintas instituciones y múltiples direcciones, desde su fundación en 1979, ha transitado por diversos procesos que implicaron la paulatina ampliación de su plataforma académica y artística, que también ganó en profundidad en cuanto a los postulados filosóficos, pedagógicos y artísticos que se ha dedicado a divulgar y ejecutar, durante más de cuarenta años. El siguiente gráfico da cuenta de las distintas etapas que lo anteceden y el contexto sociocultural educativo

Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Juárez del Estado de Durango y la International Society for Music Education.

- 5 De cuyos procesos fueron creados nueve planes de estudio (Dirección Académica CCOY (2018), *Diagnóstico situacional y de cobertura CCOY*; Dirección Académica CCOY (2018), *Semblanza de un proyecto artístico-cultural para la educación* (1979-2018); Informe de Gestión de la Dirección Académica del CCOY); que posteriormente fueron evaluados y actualizados (Coordinación de Transformación Curricular CCOY (2012), *Transformación Curricular del Centro Cultural Ollin Yoliztli. Proyecto, Informes 2009-2012 y Anexos*); y, a los cuales, se sumaron finalmente los de los programas de la Escuela de Mariachi Ollin Yoliztli en Garibaldi y la Escuela de Música del Rock a la Palabra (Coordinación de Transformación Curricular CCOY (2019), *Transformación Curricular del Centro Cultural Ollin Yoliztli. Proyecto de Transformación Curricular 2ª. Etapa: 2016-2019*).
- 6 Área de Investigación y Desarrollo Académico CCOY (2020), *Fase diagnóstica del plan de superación profesional de las plantas docentes del CCOY: EIMD, EDC, EDCMX, EMOYG, EMRP, EMVM Y POC. Informe Académico 2019-2020*.
- 7 Dirección Académica CCOY (2018), *Diagnóstico situacional y de cobertura CCOY*; Dirección Académica CCOY (2018), *Semblanza de un proyecto artístico-cultural para la educación* (1979-2018), Informe de Gestión de la Dirección Académica del CCOY.

que da origen al mismo, así como los distintos proyectos educativos en música y danza que van conformando la institución hasta la actualidad.

Figura 1. Contexto de conformación del CCOY⁸



De tal suerte, nos encontramos con un Centro Cultural cuyos caminos institucionales fueron contruidos de formas divergentes a lo que se puede entender como un proceso de institucionalización, especialmente en la esfera de lo educativo. Su trayecto histórico, social, político y administrativo lo ha convertido en una comunidad desde la perspectiva gremial, donde ha logrado su consolidación en formas diversas de supervivencia social. Como evidencia de lo anterior pueden contarse las numerosas luchas institucionales lideradas por su comunidad, para lograr conseguir un sitio en el universo de la educación artística del país, ganado con resultados académicos notables en la cultura mexicana.

La naturaleza del CCOY es diversa y así ha tenido que ser su abordaje. Para analizar y transformar nuestra realidad institucional desde las prácticas áulicas, pasando por la formación continua del profesorado y las propuestas curriculares, hemos tenido que visitar sus procesos históricos (Palacios, 2018), asistir a las diversas experiencias áulicas (Payán, 2018 y 2020), dialogar e intercambiar puntos de vista y negociar las propuestas formativas con la

8 (En rojo, las Escuelas y el Programa de Orquestas Juveniles y Coros que conforman definitivamente el Sistema de Educación Artística del CCOY).

comunidad docente. En una institución donde conviven tradiciones tan heterogéneas como la música y la danza tradicional, la música y la danza clásica, la danza contemporánea, la música de mariachi y de rock, nos enfrentamos al reto de caracterizar, en primera instancia, el modelo pedagógico del centro.

Partimos del entramado conceptual que piensa la educación desde una perspectiva cultural (Giménez, 2009), pues los fenómenos que la educación abarca no se agotan en los procesos escolares ni en los saberes legitimados por dichos espacios. Retomamos la noción de prácticas culturales (Popkewitz, 2003), que observa a las prácticas artísticas como modos de relacionarse en determinados escenarios sociales y donde constantemente se construyen sus conocimientos. Nos apoyamos en los conceptos de culturas musicales y sistema musical (Camacho, 2009), de raíz etnomusicológica, que nos permiten mirar las prácticas músico-dancísticas más allá de sus elementos conceptuales, atendiendo a los procedimientos y estrategias de transmisión, de los contextos donde fueron creadas y donde viven. De ahí que, nuestro trabajo está atravesado por la ecología del saber (De Sousa, 2011), la decolonialidad (Castro, 2007; Gómez y Mignolo, 2012) y las propuestas inter/multi/transdisciplinares, que posibilitan un diálogo entre distintas tradiciones músico-dancísticas y su tratamiento equitativo en el terreno académico. Estos conocimientos, saberes y procedimientos nos han hecho mirar hacia el giro corporal y afectivo, que otorga centralidad a la corporalidad y los sentidos (Le Bretón, 2007), a las emociones (Maturana, 2003) y a los procesos de la cognición enactiva (López-Cano, 2007; Castro, 2013).

Metodológicamente, hemos dibujado un trayecto capaz de atender a la diversidad de prácticas artísticas y docentes, contextos áulicos y horizontes laborales. Reconstruimos la historia cultural de la institución (Burke, 2006; Aguirre, 2013), para dimensionar su importancia y sus distintos avatares. Realizamos un diagnóstico pedagógico (Marí, 2007) y la observación de las prácticas docentes y artísticas *in situ* a partir de las estrategias antropológicas y etnográficas (Guber, 2011), para definir el modelo pedagógico. Indagamos en la situación de las plantas docentes a través de las historias de vida (Aróstegui, 2004; Bertaux, 2011) y la perspectiva biográfica (Argüello, 2014), así como de aquellos estudios sociológicos sobre la situación laboral de este sector (Guadarrama, 2019). Recurrimos a metodologías de investigación interpretativas, dentro de una discusión cualitativa (Erickson, 1989), que contrastamos cuantitativamente, identificando estadísticas y reiteraciones en las necesidades

de nuestra población docente; para diseñar nuevos perfiles formativos. Nos adentramos en el análisis institucional desde una perspectiva multidisciplinar y donde se “alude al cambio institucional y a la necesidad de construir diseños institucionales que promuevan resultados valiosos socialmente” (Goodin, 2003 en Brismat, 2014).

Así, emprendimos una investigación-acción de largo alcance, como práctica para que el docente se involucre, reflexione y se transforme a partir de su propia historia. Empleando la historia de vida como una forma de transformación de la práctica, como base de las propuestas de capacitación docente, superando lo anecdótico-individual para construir lo colectivo y la institución encarnada (Del Río, 2016). Gestión institucional permanentemente en contacto con la investigación, puesto que creemos firmemente que no puede haber una gestión sin procesos investigativos que la sustenten.

Antecedentes

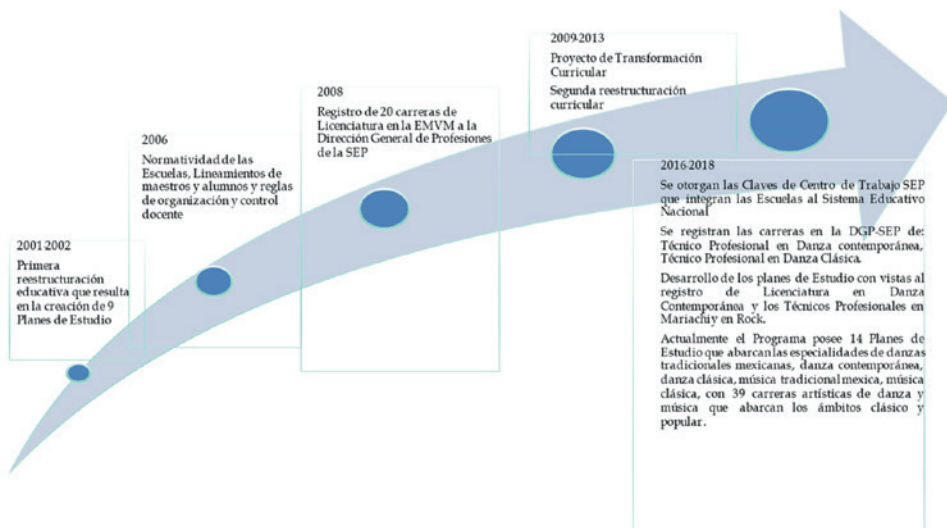
El Proyecto de Transformación Curricular es el principal antecedente del proceso de reestructuración institucional que actualmente atraviesa el Centro Cultural Ollin Yoliztli para convertirse en la Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares Ollin Yoliztli. Dicho Proyecto de Transformación Curricular comienza en 2009 para reordenar el Centro en diversos aspectos y que tuvo como objetivo subsanar la vulnerabilidad institucional producto de la historia del CCOY, proponiéndose fortalecer la estructura académica del CCOY.

El proyecto de transformación curricular

Este proyecto tuvo como principal objetivo rediseñar el currículo de las distintas escuelas del CCOY desde una perspectiva democrática. Dicho enfoque hizo posible un proceso amplio de trabajo mediante el consenso que permitió una reestructuración curricular que captara la visión pedagógica tanto de los docentes como de sus directivos. Con miras a lograr la certificación de los estudios en cada uno de los niveles educativos ofertados, se consiguió la elaboración de planes y programas de estudio de las escuelas. Los logros obtenidos fueron en términos del registro de numerosas carreras y la obtención de las “Claves de Centro de Trabajo” que otorga la SEP, y gracias a las cuales

las escuelas y programas del CCOY fueron integrados al Sistema Educativo Nacional. Paralelamente a esto, se gestionó la profesionalización docente con quienes lo requirieron.

Figura 2. Evolución de los contenidos institucionales: oferta académica, normatividad (Dirección Académica, CCOY, 2018)



Una cuestión fundamental fue el trabajo de investigación-acción, mismo que acompañó cada una de las fases del Proyecto de Transformación Curricular, puesto que es esta estrategia la que permitió reconocer y validar las prácticas educativas que permean las distintas escuelas del CCOY, haciendo visible su riqueza, pues es gracias a la naturaleza diversa de cada escuela, así como al hecho de que están reunidas en una misma institución, que se multiplica el patrimonio formativo del CCOY. La investigación ha sido una herramienta indispensable para profundizar en la identificación, análisis y caracterización de las prácticas y procesos educativos, contribuyendo a su reconocimiento como formas diferenciadas para la apropiación de conocimiento musical y dancístico.

Los resultados aluden a la presencia de propuestas pedagógicas en contexto, incluyentes e interdisciplinarias con enfoques metodológicos dinámicos, propositivos e innovadores. Con lo cual se ha podido definir un modelo peda-

gógico que tiene como pilares la interculturalidad, expresada en la apertura a la diversidad e inclusión de culturas musicales y dancísticas de tradición oral, en diálogo con las de tradición escrita provenientes de la academia; así como la interdisciplina, revelada en la coexistencia de la música y la danza. En consecuencia, el conocimiento resultante de los procesos indagatorios ha sido indispensable para el apuntalamiento ontológico y epistemológico del modelo pedagógico e invaluable para la fundamentación y sistematización de los contenidos de planes y programas de estudio. Esto mediante un proceso de escucha de cada voz participante, de trabajo colaborativo con las plantas docentes y sus directivos, los equipos de investigación y la dirección académica, permitiendo el establecimiento de compromisos a corto, mediano y largo plazo.

Otra de las acciones emprendidas como parte de la reestructuración académica fue el inicio de las gestiones de apoyo a la profesionalización docente, para conseguir la certificación de estudios con reconocimiento por parte de la SEP. Dichas gestiones lograron la certificación de algunos profesores. Dada su importancia, serán retomadas en el nuevo plan de profesionalización, considerado crucial en el proceso de conversión a la universidad.

Diagnóstico situacional del CCOY hacia la plataforma universitaria

Los logros alcanzados durante los últimos años, y una secuencia estable de los agentes directivos implicados en el proyecto inicial, son elementos clave para dar continuidad al proceso de transformación iniciado hace más de una década y que, ante las nuevas circunstancias, constituye la plataforma desde la cual se emprende el proceso de conversión del CCOY hacia la *Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares*.

La propuesta del proceso de conversión del CCOY hacia la *Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares* nace de la constante necesidad de alcanzar un estatus que garantice la consolidación y desarrollo del Centro, en búsqueda de una estructura organizativa y presupuestal que le de el soporte suficiente para cumplir su misión educativa, así como la fuerte vocación en la práctica artística y el sostenimiento de los derechos culturales. Los resultados del diagnóstico situacional y de cobertura del CCOY, realizado en 2018, que anteceden esta propuesta plantean un balance de las áreas de oportunidad y la proyección del centro. Se detecta entonces que la ampliación de la oferta educativa y la sólida proyección académica rebasan los marcos legales,

administrativo, estructural e infraestructural en los que fuera diseñado inicialmente, lo cual incide en:

- Apoyos insuficientes a la investigación artística y educativa.
- Insuficiencia del presupuesto federal y estatal para atender los requerimientos de la educación artística.
- Falta de pertinencia en los criterios de financiamiento.
- Inadecuados esquemas de financiamiento para ampliar y renovar las plantas académicas.
- Inexistencia de programas de estímulos al desempeño docente.
- Insuficiente uso de las tecnologías en la organización de los procesos.
- Insuficientes programas de becas.
- Insuficiente cobertura no sólo de niveles educativos, sino de carreras profesionales y áreas poblacionales ante la demanda social.
- Insuficiente sistema de promoción de estudiantes entre las esferas formal/no formal, profesional/no profesional.
- Necesidad de una estructura orgánica eficiente que garantice la gestión académica.

Lo anterior exige trazar una ***proyección hacia el desarrollo de áreas de oportunidad:***

- Ampliación de la cobertura de certificación, profesionalización, creación de nuevas carreras, fortalecimiento de la relación academia/mercado laboral.
- Profundización en los principios fundamentales del modelo pedagógico Ollin Yoliztli: multiculturalidad, interdisciplinaridad, transversalidad a través de la constante transformación curricular.
- Reformulación profunda en el plano administrativo, estructural, operativo.
- Transformación administrativa con vistas a regularizar y mejorar la situación salarial y el status académico de los docentes de las escuelas y programas del CCOY con apego a las leyes laborales vigentes en los marcos académicos.
- Actualización tecnológica de los procesos de control y servicios docentes.

- Estructuración de un sistema administrativo eficiente que garantice la gestión académica.
- Creación de estrategias y mecanismos de movilidad estudiantil entre los ámbitos formal/no formal; no profesional/profesional.
- Fortalecimiento de las interrelaciones con otros programas, proyectos e instituciones de los sistemas de la cultura y la educación en la Ciudad de México.

Todo ello orientará el trabajo hacia el logro de una apertura mayor, más eficiente y más centrada hacia los ámbitos interinstitucionales y multidisciplinarios, que se concreten en acciones que visibilicen y potencialicen las funciones sustantivas del CCOY, que promuevan su carácter intercultural, favorecedor de la inclusión social y el fortalecimiento de la identidad.

La respuesta a esta problemática y proyección, una vez más se cimenta en la investigación como propulsora de los procesos de cambios institucionales. La creación del Área de Investigación y Desarrollo Académico (AIDA) del Centro se propuso en 2018 y se justificó en los proyectos de investigación-acción anteriores, puesto que dieron prueba del potencial transformador de la investigación en los procesos educativos. Su principal objetivo fue identificar los caminos mediante los cuales las prácticas músico-dancísticas del Centro, así como sus diversas metodologías, podían encontrar su lugar de definición en el contexto académico; mirarlas desde sus propias lógicas, reconociendo la existencia de formas alternativas en la construcción de conocimiento significativo que las apuntalen e impacten en los marcos institucionales de la enseñanza superior y de posgrado (Palacios, Payán & Ruiz, 2021).

Para complementar la filosofía y encuadre teórico-metodológico del proyecto que comenzó en 2009, se incorporaron las propuestas del pensamiento decolonial y la ecología de saberes, para conformar la propuesta de intervención pedagógica investigativa en curso. Esta propuesta tiene un carácter profundamente interpretativo de la reconstrucción histórica de la institución (Palacios, 2018), las prácticas áulicas artísticas y docentes (Payán, 2018 y 2020) y parte de las historias de vida de las plantas docentes, para delinear un diagnóstico del perfil del docente en artes que se refleje en el diseño curricular de la nueva universidad⁹.

9 Proyecto encomendado al Área de Investigación y Desarrollo Académico, CCOY, (2020).

De esta manera, el proyecto investigativo a cargo del AIDA partió de dos bastiones: la indagación sobre las prácticas formativas en las distintas escuelas del CCOY y el diagnóstico situacional de las plantas docentes del centro. Partimos de las siguientes premisas:

- I. La estructura académica que caracteriza al CCOY como una institución educativa artística pluricultural, multinivel (en lo que a niveles de enseñanza se refiere); diversa en contenidos artísticos y tipos de educación; abierta a la convivencia no sólo interdisciplinar, sino también de estilos educativos emanados de esa diversidad, que confluyen en un modelo pedagógico único y original. La convivencia en el CCOY de la academia y las prácticas del rock, el mariachi, las músicas y danzas tradicionales mexicanas dibuja un mosaico multidimensional de pedagogías, alternativas didácticas y recursos expresivos artísticos que alimenta el modelo pedagógico en su filosofía y su praxis. (Base para el diagnóstico pedagógico desde las prácticas áulicas)
- II. La existencia de un claustro de docentes: artistas/pedagogos que, desde sus oficios, perspectivas, historias de vida, necesidades reflejan al profesional de las artes que se edifica en la dinámica relacional (muchas veces disfuncional) entre los universos laboral y académico de la sociedad mexicana actual. (Diagnóstico situacional de las plantas docentes y el diseño de el plan de superación profesional)
- III. En el plano analítico de la institución, debido a una conformación histórica que concurre esencialmente por caminos dictados por coyunturas políticas y sociales, signadas por la espontaneidad y la eventualidad, y a su naturaleza gremial; en el CCOY se articulan dinámicas de organización y comunicación horizontales a contrapelo de la jerarquización vertical más propia de las universidades instituidas centralmente. De ahí que se articulen en el centro metodologías organizativas, normativas y procedimientos gestados desde sus interacciones internas y, por ende, menos burocratizadas. (Propuesta orgánica institucional hacia la Universidad Pluriversa) (Ruiz, por publicar).

Cada una de estas premisas que darán estructura al presente texto, fueron la base de las miradas que dieron prismas a una investigación fundamentada en metodologías de corte interpretativo (González, 2001), con los objetivos

de identificar, sistematizar, caracterizar y poner a dialogar las cualidades encontradas en las distintas escuelas del CCOY y encaminada a reconstruir los lazos institucionales para aproximarse gradualmente a la *escuela encarnada* (Del Río, 2016) y la *universidad necesaria* (Ribeiro, 1967) siempre tomando en cuenta las necesidades particulares de una institución compleja como el Centro Cultural Ollin Yoliztli.

Diagnóstico pedagógico desde las prácticas áulicas y artísticas

El enfoque a partir del mosaico multidimensional de pedagogías, alternativas didácticas y recursos expresivos artísticos que dibuja el modelo pedagógico Ollin Yoliztli como resultado de la convivencia de la academia y las prácticas del rock, el mariachi, las músicas y danzas tradicionales mexicanas fue el escenario propicio para el desarrollo de una experiencia de diseño curricular que puso en el centro a los maestros y las prácticas áulicas y artísticas. Siendo que hasta ese momento de inicio de la experiencia pedagógico-investigativa las prácticas musicales a las que se adscriben estas escuelas no habían sido estudiadas en contextos de academización en México (Payán, 2018 y 2020).

Con base en la primera premisa, se realizó un diagnóstico pedagógico por parte de Mercedes Payán (Marí, 2007). Este se sustentó en el contacto directo mediante la observación de las distintas clases, el análisis de los procesos durante los exámenes de ingreso y egreso, las diversas evaluaciones periódicas, así como una serie de entrevistas etnográficas con las plantas docentes de cada escuela (Guber, 2011). Esto terminó por propiciar actividades de investigación-acción (Moncayo, 2009) que permitieron nombrar, describir y sistematizar sus prácticas, decantando en procesos de formación continua con cada planta docente para definir colectivamente sus modelos pedagógicos. Así fue realizada la reformulación de sus actuales planes y programas de estudio, actualmente sujetos al proceso de certificación del nivel medio superior ante la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Este actuar metodológico es una respuesta a la centralidad que ocupan las prácticas, particularidades, demandas y lógicas de los agentes que *encarnan* la institución. De esta manera fueron aprehendidos sus modelos pedagógicos, reconociéndoles la sistematicidad que guardan y poniéndolos en diálogo con los requisitos de la SEP. Todo esto en constante negociación con las plan-

tas docentes, para que sus propuestas curriculares fueran coherentes con las aspiraciones y necesidades de formación continua que ellas mismas tienen. Este proceder tiene de fondo la búsqueda de un proceso donde sea posible transformar la academia y sus prácticas a partir de las propuestas de la misma comunidad y no al revés, donde las jerarquías institucionales impiden una verdadera democratización de los procesos de transformación curricular.

La EIMD, la EMOYG y la EMRP: originalidad y pluralidad en el modelo pedagógico del CCOY

Dentro de la gran variedad de opciones formativas que ofrece el CCOY se pueden encontrar propuestas que actualmente están respondiendo a las necesidades de la juventud de estos tiempos, permitiendo tendencias de apertura en prácticas, repertorios, procedimientos y escenarios performativos. Esto ha dado como resultado la existencia de una gran heterogeneidad de metodologías de enseñanza y aprendizaje. Dentro de las escuelas del Centro podemos identificar prácticas educativas tan plurales como aquellas que beben de las culturas de tradición oral, pasando por las que asisten a las escenas musicales urbanas, así como las prácticas de tradición europea y que se expresan mediante los lenguajes clásicos de la danza y la música académicas. Fruto del contacto entre todas ellas, se pueden identificar también prácticas que han combinado estrategias de ambos universos. Es así que podemos señalar que se ha establecido un diálogo intercultural que, aunque ha sido concebido desde lógicas distintas e incluso en ocasiones claramente opuestas, nos da muestra de la posibilidad de coexistencia y convivencia.

En particular, abundaremos sobre las prácticas artístico-educativas de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (EIMD), la Escuela de Mariachi Ollin Yoliztli en Garibaldi (EMOYG) y la Escuela de Música del Rock a la Palabra (EMRP), pues han sido las que han logrado integrar tanto repertorios como lenguajes y procedimientos interculturales, complementando las estrategias que ya han sido legitimadas por la tradición musico-dancística proveniente de la academia, produciendo una suerte de escenario diverso en lo que toca al modelo pedagógico del Centro Cultural Ollin Yoliztli.

La **EIMD** es una escuela de nivel básico, donde se ofrecen estudios de iniciación a la música y a la danza que se corresponden con los estudios de pri-

maria y secundaria. Dentro de su propuesta formativa cuenta con dos áreas de desarrollo, una en música clásica y otra en música y danza tradicional mexicana. Esta característica ha permitido la coexistencia de repertorios, tradiciones y modelos educativos académicos y alternativos, es decir, como los que se cimientan en el ámbito familiar, los grupos de folclor o de música tradicional mexicana (Palacios, 2018). Los modelos de enseñanza que se llevan a cabo en la EIMD dialogan con el conservatorio (Gonnet, 2015; Shifres y Gonnet, 2015; Holguín, 2015 y 2017), el de tradición oral y el artesanal (Santoni, 1996), lo que les permite a niños y niñas mediante formatos de aprendizaje tan diversos como el de la oralidad, el taller, las clases de alfabetización musical, la clase de instrumento grupal e individual, el ensamble coral, la orquesta de guitarras o la orquesta de cámara. Esta realidad se reveló como la oportunidad de acercamiento a los lenguajes musicales y dancísticos para el disfrute y desarrollo holístico de las infancias.

En el caso de la **EMOYG**, observamos en su reciente creación (2012) una importancia recibida hasta muy recientemente para que la música de mariachi sea incluida en los contextos académicos. A raíz de esto, encontramos que los docentes tuvieron formas alternativas de formación musical desarrollándose principalmente en el seno familiar. La gran mayoría de ellos comenzó su acercamiento musical entre los 6 y 11 años de edad y sus distintas circunstancias los llevaron a la experiencia laboral desde esa temprana edad, situación que les ha permitido posicionarse poco a poco dentro de agrupaciones de gran prestigio en la escena mariachera a nivel nacional e internacional. Por otra parte, en la **EMOYG** encontramos a los docentes que hasta la fecha han impartido las asignaturas teóricas. Este sector ha accedido a la educación musical a nivel superior y proviene de prácticas ubicadas dentro del modelo conservatorio. De este modo, el modelo educativo de esta escuela se encuentra en procesos de diálogo y mezcla entre estrategias orales, artesanales y académicas, aunque siempre poniendo en el centro las dinámicas grupales y escénicas características de esta tradición musical y en búsqueda de conciliación con las herramientas que provienen del ámbito académico para adaptarlas a sus parámetros musicales.

En lo que toca a la **EMRP**, al igual que la **EMOYG**, su fundación (2006) nos reporta que el reconocimiento que ha tenido por parte de la academia ha sido muy reciente. Por ello, dentro de su planta docente observamos que su educación musical se dio en el terreno del aprendizaje entre pares, donde el

descubrimiento de la música de rock durante la adolescencia les llevo a fundar bandas y buscar de manera independiente a quienes serían sus profesores de instrumento. Poco a poco fueron conformando una experiencia laboral en la escena rockera de la Ciudad de México. Otro sector de docentes dentro de esta institución es el que corresponde a algunos egresados de la EMRP, lo que nos da evidencia de un reconocimiento de su labor musical para ser aceptados en la categoría de docentes. El modelo educativo de la escuela también se ubica en la frontera entre los procedimientos artesanales, el aprendizaje grupal y las estrategias de la academia, especialmente cuando se trata de alfabetización musical, aunque de una forma similar a la EMOYG, siguen en proceso de negociación sobre cuáles elementos de la lectoescritura son los más adecuados para su tradición musical.

Gracias al trabajo de indagación dentro de estas escuelas fue posible identificar sus cualidades y los aportes que hacen al modelo pedagógico global del Centro Cultural Ollin Yoliztli. No queremos dejar de reiterar que la perspectiva desde la cual abordamos su observación, los diálogos y colaboraciones sostenidos con las plantas docentes de cada escuela y el diseño ajustado a sus respectivas realidades fue la llave de entrada a estas realidades. En un esfuerzo por expandir los límites de la academia tradicional y el modelo conservatorio, logramos captar sus propuestas para visibilizarlas y evitar su negación dentro de los espacios académicos no sólo en el marco del CCOY, sino en contribución de la educación musical mexicana en su conjunto.

Diagnóstico situacional de las plantas docente y el diseño del plan de superación profesional

Los logros alcanzados durante los últimos años brindan elementos para dar continuidad al proceso de transformación iniciado hace más de una década y que, ante las nuevas circunstancias, constituye la plataforma y el contexto académico desde el cual se emprende el proceso de conversión hacia la Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares (UACSP).

Un primer análisis del contexto de profesionalización de las artes en la Ciudad de México permitió reconocer la gran necesidad que los artistas y docentes de este campo tienen por obtener la certificación oficial de sus estudios. Encontramos algunos ejemplos de esto en los encuentros y foros de distintas

asociaciones civiles y gremiales de artistas, donde se realizan actividades de formación continua para la docencia de las artes y donde siempre se expresa la preocupación sobre la constante construcción del perfil para el profesorado de las artes. La respuesta a la demanda sobre la certificación se puede reflejar en algunos programas que a nivel nacional se han echado a andar en instituciones como el INBAL, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y la Universidad de Guadalajara, que ofrecen opciones de nivelación con énfasis en arte o docencia y, respecto a los cuales, el CCOY requiere plantearse sus propios mecanismos para cubrir las necesidades de las plantas docentes de sus diferentes escuelas y programas.

Para hacer frente a la tarea de conversión hacia la Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares se implementó el *Plan de Superación Profesional*, instrumento que guiará las acciones que se emprenderán en ese sentido. A continuación, se presenta el esquema que contempla las fases y contenidos del plan:

Fases del Plan de Superación Profesional

1. Fase diagnóstica:
 - a) 1ª. Etapa
 - b) 2ª. Etapa
2. Fase de planeación de estrategias y programas de nivelación académica
 - a) Implementación de programas de certificación
 - Nivel técnico
 - Nivel licenciatura
3. Fase de planeación de programas de formación continua
 - a) Implementación de diplomados, cursos y seminarios
 - a. de apoyo a la certificación
 - b. de apoyo a la configuración de la plataforma transicional al sistema de posgrado
4. Fase de diseño de propuestas curriculares emergentes
 - a) Licenciatura en culturas musicales
 - b) Licenciatura en educación artística y gestión cultural
5. Fase de diseño de las bases del sistema de posgrado

Diagnóstico situacional de las plantas docentes del CCOY

Este estudio que estuvo a cargo del Área de Investigación y Desarrollo Académico (AIDA) del CCOY, se desarrolló en dos etapas, dando inicio la primera el mes de mayo de 2019. Para la realización del diagnóstico, el AIDA comenzó con un seminario interno para construir la fundamentación teórico-metodológica del estudio, así como el enfoque y perspectivas desde las cuales se realizó el abordaje. Es importante mencionar que las reflexiones de base se cimientan en el estudio del desarrollo histórico de la propia institución, para comprender su identidad y proyecto pedagógico. También se partió del análisis crítico de los modelos artístico-pedagógicos, considerando la interculturalidad y la decolonialidad como enfoques que ponen en cuestionamiento los procesos de construcción del conocimiento, así como sus objetivos políticos y sociales. Además, fue considerado el papel del cuerpo y los sentidos en el aprendizaje de la cultura y el arte, partiendo de la perspectiva antropológica en torno a los fenómenos expresivos y recogiendo las experiencias de la cognición enactiva, de modo que la práctica artística y formativa pudiera ser entendida de una manera más holística y en su propia complejidad social. Asimismo, fueron concertados distintos encuentros entre las integrantes del AIDA para socializar los descubrimientos hechos durante las entrevistas y realizar los ajustes necesarios durante todo el proceso de indagación.

Objetivos

El propósito fundamental del diagnóstico fue identificar la situación académica de los docentes, los perfiles profesionales y los campos formativos que deberán ser considerados en el diseño de los programas de nivelación y superación académica, así como para la planeación y el diseño de las propuestas curriculares que serán impulsadas como parte del proyecto global de la Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares. Esto último ha resultado de gran importancia pues durante el diagnóstico fueron captadas las necesidades que los docentes han detectado en sus propios procesos formativos como artistas, así como las carencias que han percibido desde el terreno de la docencia.

Enfoque, recursos y estrategias metodológicas

El estudio diagnóstico contempló la utilización de una metodología de corte interpretativo, desarrollada desde el enfoque de la investigación acción participativa, así como desde una perspectiva histórica y socio antropológica, que ha abrevado de campos como la etnomusicología y la etnografía, utilizando estrategias de obtención de datos como entrevistas en profundidad, observaciones de aula y participaciones en diversas actividades académicas de las escuelas, que han resultado herramientas de enorme utilidad para identificar aquellos elementos que han estado presentes en la configuración histórica de la institución y en la configuración de las prácticas educativas construidas al interior de las escuelas. Así como para profundizar en el conocimiento del saber pedagógico construido por los docentes en su trayectoria artística, y de indagación y exploración pedagógica en su quehacer educativo. Contribuyendo a la comprensión de procesos y prácticas en las que está implicada la propia vida de los docentes, sus propios intereses creativos, de compromiso consigo mismos, con la tarea educativa y con su comunidad. Revelando perspectivas, necesidades, intereses y propuestas que resultan fundamentales para la proyección y planificación de los programas y proyectos futuros que formarán parte de la oferta educativa y del sistema de posgrado de la UACSP.

En suma, fueron tomadas en cuenta las voces y las experiencias de los sujetos a partir de las interacciones antes mencionadas, de modo que fuese posible abordar nodos temáticos en torno a las trayectorias profesionales y docentes de los artistas. Esto permitió explorar de algún modo la historia del presente y analizar cuestiones como la situación formativa y la vocación en el artista-docente, así como trazar conexiones que dieran acceso a las características colectivas de sus experiencias, en la búsqueda de nuevos perfiles de formación.

Cronograma de ejecución

La primera etapa del estudio diagnóstico dio inicio el 25 de mayo de 2019 y finalizó el mes de julio del mismo año. El día 23 de julio de 2019, el Área de Investigación y Desarrollo Académico (AIDA) del CCOY, conformada por Mercedes Payán, Brisa Rosell, Soledad Fernández, Ana Hernández, Julio Herrera y Lourdes Palacios, presentó ante la Dirección Académica y ante la Dirección General de Educación Artística y Cultura Comunitaria, el primer

informe de investigación del *Diagnóstico situacional de las plantas docentes del CCOY*, en su primera etapa, que comprendió el trabajo de investigación realizado en tres de sus entidades educativas, a saber: el Programa de Orquestas y Coros (POC), la Escuela de Música del Rock a la Palabra (EMRP) y la Escuela de Mariachi Ollin Yoliztli en Garibaldi (EMOYG). Posteriormente fueron presentados ante las comunidades de cada escuela, los resultados del estudio, con lo cual se dio por concluida la primera etapa.

La segunda etapa del estudio diagnóstico inició el 4 de septiembre de 2019. Se llevaron a cabo de manera sucesiva las presentaciones del plan de profesionalización a cada una de las escuelas que conformaron esta segunda etapa, ellas fueron: La Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (EIMD), La Escuela de Danza Contemporánea (EDC) y la Escuela de Danza de la Ciudad de México (EDCMX), lo anterior con el propósito de dar a conocer a las comunidades que las integran el sentido y los objetivos del diagnóstico situacional y del plan general de superación profesional, así como las acciones para su operación. En esta etapa, el AIDA contó con la participación de Mercedes Payán, Ana Hernández, Soledad Fernández y Lourdes Palacios. Esta etapa tuvo un primer cierre el mes de diciembre de 2019 y en enero de 2020, integró al proceso de diagnóstico a la Escuela de Música Vida y Movimiento (EMVM). Durante este periodo también se atendieron las solicitudes de algunos profesores de la anterior etapa que no pudieron ser entrevistados y que manifestaron su interés por participar en el diagnóstico. Para el desarrollo y operación de esta parte final se contó con la colaboración de Mercedes Payán, Ana Hernández y Lourdes Palacios.

El siguiente paso, una vez concluido el diagnóstico, consistirá en dar continuidad a la *Fase de planeación de estrategias y programas de nivelación académica* a través de la *Implementación de programas de certificación* de nivel técnico y nivel licenciatura. En este sentido es importante señalar que ya se hizo un adelanto, a través de la primera reunión realizada el día 10 de diciembre de 2019, en la que participaron el AIDA y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la cual tuvo como propósito obtener la asesoría para que los profesores de la EMOYG, que así lo requerían, fueran orientados sobre las estrategias a seguir para empezar su proceso de certificación de estudios de educación básica.

Informe cualitativo en torno a las necesidades e intereses detectados

El informe cualitativo consistió en la descripción y el análisis de los procesos de obtención de datos en su calidad de interacciones humanas entre las investigadoras y los docentes, es decir, subjetivas, autorreferenciales y como procesos de recuperación de las memorias del profesorado. También consistió en un ejercicio de recolección de aquella información que detalla las percepciones, saberes, preocupaciones y aspiraciones de los profesores, en un proceso de autorreflexión y reflexividad¹⁰ que se construye en conjunto. Resultado de esto fue la recuperación de un discurso sobre la propia experiencia artística y docente, en la que las preguntas de las investigadoras sobre las trayectorias, prácticas docentes y el rol que cada docente juega dentro de las escuelas, detonaron la explicación sobre las prácticas de los profesores en el terreno artístico y pedagógico.

Intereses y necesidades detectados

A partir de la exposición de las experiencias de formación musical y dancística de los docentes, así como su propia trayectoria dentro del campo artístico y la educación, fue posible acceder a los intereses y necesidades que este grupo de profesores perciben en sus distintos ámbitos de acción. El enfoque integral que consideraba la convivencia cercana de la música y la danza como parte de la propuesta de creación del Centro Cultural Ollin Yoliztli fue, desde sus inicios, uno de los principios esenciales del proyecto global. Sin duda, el eje era la música, pero con una visión de integralidad donde la danza tenía un papel importante a desempeñar, volviendo la tarea del estudio diagnóstico todo un reto a la hora de tratar los datos obtenidos de los cuerpos docentes para su análisis e interpretación, así como el desafío que representa para la dirección del centro a la hora de dar soluciones posibles a sus problemáticas.

Una vez que se realizó la sistematización de las consignas expresadas por los profesores y al corroborar la reiteración de las distintas carencias que han detectado mediante la expresión de sus intereses, necesidades y propuestas, se

10 Rossana Guber (2011) habla de esta condición de la entrevista etnográfica, donde se produce una participación dialógica del encuentro que permite una nueva reflexividad sobre las prácticas de los entrevistados y también de las investigadoras. Todo ello, en este caso, con la intención de obtener las ideas, sensaciones, emociones y conjuntos de conceptos en torno a la práctica artística y docente de los profesores.

organizaron en los siguientes ejes de análisis: el ámbito académico, la formación continua del docente y el ámbito institucional, de modo que puedan ser abordados según su categoría y resueltos en función de su clasificación y relevancia por las autoridades. A continuación, se explicarán cada uno de estos ámbitos, mismos que fueron analizados a partir de sus propias características y los temas que de ellas emanaron.

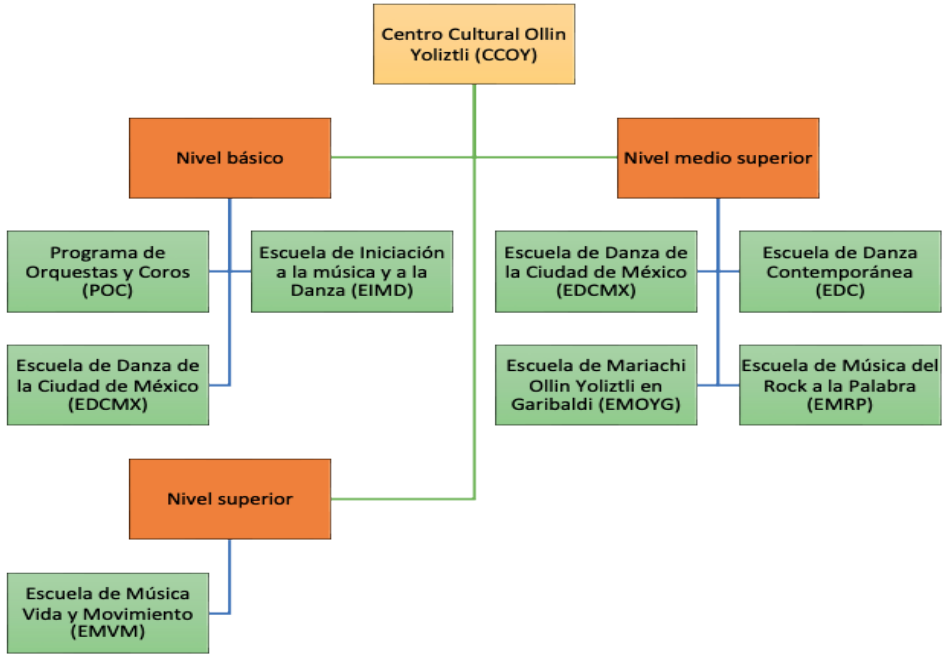
Ámbito académico

Dentro del ámbito académico se encontraron las concepciones y enfoques desde los cuales estas profesoras y profesores perciben la educación musical y dancística, sus referentes pedagógicos y las necesidades de transformación que consideran pertinentes. Por otra parte, señalaron las adecuaciones que les parecen imperantes en lo que toca al currículo, en concreto, para señalar el estatus de los planes y programas de estudio, su necesidad de actualización y certificación, así como las demandas que el campo profesional y educativo les exigen en estos tiempos. Finalmente, expresaron otras cuestiones a considerar que fueron clasificadas en el rubro “Varios”, pues conciernen a los cruces que hay entre la práctica pedagógica-artística y el proyecto de formación artística global, así como otras condiciones que, a su parecer y desde su experiencia cotidiana, merecen una revisión.

Concepciones y enfoques de la educación musical y dancística

Las concepciones y enfoques sobre la educación musical y dancística en las escuelas del CCOY se encuentran marcadas por una mixtura de niveles educativos, modelos de enseñanza, tradiciones músico-dancísticas, culturas y ámbitos de aprendizaje. Cada escuela tiene sus particularidades en cuanto al énfasis en los niveles, modelos y tradiciones, sin embargo, también coexisten simultáneamente varios de ellos en cada programa y escuela como se ilustra a continuación:

Figura 3. Escuelas y niveles educativos del Centro Cultural Ollin Yoliztli



En el nivel básico, que abarca estudios paralelos a primaria y secundaria, se encuentran el POC, la EIMD y la EDCMX. Estas entidades educativas ofrecen formación inicial con énfasis en el desarrollo integral de lo social, lo artístico y lo humano de sus estudiantes y son de carácter lúdico y comunitario. En el nivel medio superior se ubican la EDCMX, la EDC, la EMOYG y la EMRP. Estas escuelas se encuentran en procesos de sistematización, academización y certificación por parte de la SEP con el objetivo de obtener las facultades para otorgar títulos de estudios técnicos en danza mexicana, danza contemporánea, música de mariachi y música de rock. Son las escuelas que, por el momento histórico por el que están atravesando, se hallan en un estado de negociación sobre las prácticas que ya han sido académicamente aceptadas y sus propias prácticas, ubicando en la mixtura epistemológica y metodológica un punto de resolución de los diversos debates que se desarrollan en su interior. En el nivel superior está la EMVM. Si bien, los conocimientos, repertorios y prácticas de esta escuela están ampliamente legitimados por corresponder al

modelo conservatorio, desde sus orígenes ha estado ligada un enfoque educativo que se sustenta en la práctica; a diferencia de otras instituciones que han puesto su énfasis en el universo teórico.

Formación continua del docente

Fruto del contacto y diálogo con estos docentes, fue posible conocer que había variedad en cuanto a nivel de estudios básicos y de formación profesional y que tienen necesidades muy diversas. Mientras algunos de ellos requieren nivelación en educación básica y media superior, otros tantos docentes cuentan con estudios profesionales truncos y unos más cuentan con estudios finalizados de licenciatura en artes, pedagogía o áreas afines y ahora están interesados en maestrías o estudios especializados. Algunas diferencias respecto del diagnóstico realizado con los docentes del POC, la EMOYG, la EMRP y el área de tradicional de la EIMD, es que la formación de los docentes del área de clásico de la EIMD y los docentes de la EMVM ha sido más escolarizada que autodidacta o nacida del encuentro social. Es decir, estos últimos cursaron estudios académicos en escuelas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras, y en muchos casos los concluyeron a nivel licenciatura. A diferencia del aprendizaje en el seno familiar generalizado, como en el caso de los mariachis, o del aprendizaje entre pares a través de la comunidad de amigos, que con frecuencia se da entre los rockeros y los estudiantes del POC. Otro rasgo distintivo es que en EMOYG y la EMRP existe un gran reconocimiento entre los miembros de la comunidad. Es decir, hay un reconocimiento entre pares de los saberes, la experiencia y trayectoria de los que consideran como “buenos músicos”. La percepción que el equipo compartió sobre los docentes del área clásica de la EIMD y la EMVM, fue la del ejercicio de una práctica individual, no tan comunitaria y con mayor énfasis en la competencia entre los pares. Pocos mencionaron querer tomar un curso o taller impartido por sus colegas. En este sentido, habría que reflexionar acerca de las distintas dinámicas que se generan en las diversas escuelas, y cómo éstas hablan de determinadas prácticas y modos de concebir, vivir y enseñar las artes.

También se constató que, tanto en el caso de los músicos como de los bailarines, su formación había durado muchos años. En aquellos casos en los que este grupo de docentes no había logrado concluir los estudios de licenciatura, era debido a que en los últimos grados se habían integrado al mundo

laboral, básicamente como intérpretes, y no habían podido compaginar estudios, vida profesional y vida personal. También se dieron casos de docentes con estudios en el extranjero que no han podido homologar o revalidar sus credenciales en México. De igual manera, se encontró que varios profesores cuentan con estudios de licenciatura completos o truncos en otra especialidad, realizados de forma paralela a los de música. Lo que se halló que es común a músicos, bailarines o coreógrafos, es la gran disciplina, el compromiso y la lealtad institucional que tienen con el CCOY. En todos los casos, los docentes de las escuelas comparten como trabajo y, en muchos casos como vocación, la enseñanza. Así es que muchos de sus intereses en torno a la formación continua están enfocados en temas de pedagogía, metodologías y nuevas estrategias para la enseñanza y creación artística.

Reflexión y análisis de resultados. hallazgos, recomendaciones y discusión

Los hallazgos obtenidos permitirán trazar las pautas a seguir, para dar continuidad al plan de superación profesional que se propone, entre otras tareas, dar paso a la Fase de planeación de estrategias y programas de nivelación académica, la Fase de planeación de programas de formación continua, la Fase de diseño de propuestas curriculares emergentes y a la Fase de diseño de las bases del sistema de posgrado.

Los perfiles docentes y los campos de desarrollo en los que se han desempeñado los profesores que requieren de apoyo para alcanzar su certificación, nos llevan a contemplar posibles vías, que obedecen a necesidades específicas en cada caso.

A continuación, se especificará la relación entre lo contado por los profesores y los perfiles emergentes identificados, para posteriormente detallar el plan de superación profesional según el nivel máximo de estudios alcanzado, los intereses y las alternativas de certificación y superación académica.

Perfiles identificados

Para poder señalar en qué sentido se da el proceso de diversificación y consolidación de perfiles emergentes es necesario exponer, en primera instancia, los perfiles laborales que tradicionalmente se han considerado en la forma-

ción artística de nivel superior. Estos corresponden principalmente a: 1) el rol de intérpretes y/o ejecutantes, ya sea de manera individual o colectiva; 2) compositores y/o coreógrafos; 3) directores; 4) teóricos; 5) investigadores; 6) docentes, entre otros¹¹. Sobre esto es necesario apuntar que, en general, la formación profesional se ha orientado hacia un proceso de hiperespecialización, negando la posibilidad de combinación de más de uno de ellos en la práctica. Reflejo de esto son los distintos planes y programas de estudio de las escuelas de formación profesional musical y dancística del país que fueron analizados para cotejar esta información.

En la revisión de los planes y programas de estudios ya mencionados, se puede observar que éstos no sólo buscan la especialización en una sola área del conocimiento musical o dancístico, sino que, además, estos perfiles están enfocados sólo a ciertas actividades artísticas-escénicas y se acotan a ciertos formatos educativos. Su perspectiva hace referencia casi exclusivamente a las prácticas artísticas-escénicas instaladas en los espacios institucionales y los formatos educativos que corresponden a la formación en el nivel superior. Siendo lo anterior producto del tratamiento que le dan a los objetivos de formación profesional musical y dancística en las escuelas de tradición conservatorial, legitimadas a través del paradigma atomizador y de hiperespecialización que se ha instalado en este tipo de instituciones desde antes de ingresar a las universidades y se ha conservado aún en los procesos de incorporación a éstas y hasta la fecha.

Contrario a los límites que se encuentran en dichas tradiciones propias de los espacios académicos, durante el proceso de entrevistas que se realizaron para este diagnóstico se encontró una gran gama de combinaciones de perfiles, actividades y adaptaciones que los profesores han realizado sobre su práctica artística y docente para responder a las necesidades de los contextos dentro de los cuales se han desarrollado. Es por ello que se le da espacio en esta sección para explicar la forma en que se presentaron dichas diversificaciones y la importancia que tienen en el proceso de formulación del plan de superación profesional, las opciones de certificación y titulación y la propuesta de formación continua. Esto con el objetivo de hacer una propuesta congruente con las necesidades, intereses y perfiles emergentes de estos docentes.

11 Esta es una síntesis de lo encontrado en los planes y programas de estudios de distintas escuelas de música y danza de la Ciudad de México como las de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, así como lo que señalan sus perfiles de egreso.

Esta diversidad en los perfiles profesionales se puede observar desde distintas aristas y, en función de un principio organizador, en este trabajo fueron detectados y clasificados según ciertas condicionantes. La primera atendió a responder, ¿cómo fue la educación artística recibida por cada docente?, tomando en cuenta desde su nivel inicial hasta el nivel superior. Por otro lado, se consideraron la producción artística y docente, en términos de la actividad escénica llevada a cabo por los profesores, la producción de materiales audiovisuales, de audio, escritos, entre otros que dieran cuenta de su presencia en la escena a la que pertenecen, así como la producción académica en términos de publicaciones, presentaciones de ponencias y el trabajo en proyectos de investigación institucional e independiente. Otro aspecto considerado fue la formación continua que se han agenciado estos docentes por cuenta y recursos propios, así como los intereses que expresaron sobre la situación de su programa y escuelas. En este rubro se tomaron en cuenta las inquietudes expresadas en torno al ámbito académico, en términos de concepciones y enfoques de la educación en sus áreas, el diseño curricular de los planes y programas de estudios; la formación continua del docente, según los desafíos con los que se han encontrado en su práctica cotidiana; y, en lo que corresponde al ámbito institucional, para explorar el estado de sus condiciones laborales, la forma en que se lleva a cabo la organización educativa, interacciones y relaciones humanas y las necesidades de infraestructura de sus espacios educativos.

Fue a partir del rastreo de los ámbitos antes mencionados que surgieron las propuestas creativas de los perfiles:

Música de tradición académica en el nivel superior

- Músico ejecutante de instrumentos orquestales
- Músico y docente de instrumentos orquestales
- Músico y docente de teoría musical
- Docente y repertorista acompañante de coros, músicos ejecutantes de instrumentos orquestales y/o bailarines
- Músico, docente y tallerista de ensambles corales, instrumentales de distintas tradiciones académicas (ópera, música antigua, música barroca, música contemporánea)

Música de tradiciones diversas en el nivel inicial y medio superior

- Músico ejecutante en los instrumentos de la tradición en cuestión
- Músico y docente de la tradición en cuestión
- Composición y arreglo
- Músico y versificador
- Músico, bailarín de tradición mexicana y versificador

Música, industria, gestión, salud integral, investigación y producción cultural

- Gestor cultural
- Director y productor de artes escénicas
- Docente en teatro, danza y música
- Músico investigador
- Músico certificado en técnicas somáticas

Música de tradición académica en el nivel inicial y en el contexto comunitario

- Docente en canto y dirección coral
- Docente en instrumentos orquestales y dirección de orquestas juveniles
- Docente en música para población con discapacidad

Danza de tradición académica en el nivel medio superior

- Bailarín de danza clásica
- Bailarín de danza contemporánea
- Bailarín y docente en danza clásica
- Bailarín y docente en danza contemporánea
- Bailarín y coreógrafo
- Director y coreógrafo
- Bailarín, director y coreógrafo
- Gestor cultural
- Director y productor de artes escénicas
- Docente en teatro, danza y música
- Bailarín investigador
- Bailarín certificado en técnicas somáticas

Danza de tradiciones diversas en el nivel inicial y medio superior

- Bailarín de danzas mexicanas
- Bailarín y docente en danzas mexicanas
- Docente en danza para población infantil y juvenil
- Docente en danza para población con discapacidad
- Bailarín y coreógrafo
- Director y coreógrafo
- Bailarín, director y coreógrafo
- Gestor cultural
- Director y productor de artes escénicas
- Docente en teatro, danza y música
- Bailarín investigador
- Bailarín certificado en técnicas somáticas

Se entiende que estas combinaciones del ámbito profesional de los docentes son sólo una muestra de las posibilidades que hay en la diversificación de la práctica artística y docente, emergente en su contacto con los distintos contextos artísticos y educativos por los que transitan los docentes, y sobre las cuales se deben detectar los grados de dominio para formular programas de formación continua con valor curricular. Esto en función de que, a través de la formación continua y la consolidación de programas con esta diversidad de perfiles, se legitime institucionalmente una práctica que ya se ha instalado en el campo laboral.

Campos de desarrollo

El estudio diagnóstico hizo posible reconocer algunas áreas de oportunidad que pueden permitir el perfilamiento de los campos de desarrollo de este grupo de docentes y que, se considera, deben tomarse en cuenta para el diseño de los programas de superación académica, estos campos son:

- Gestión y emprendimiento de proyectos culturales. Seminarios permanentes, con dinámica participativa, para la elaboración de portafolios artísticos, definición de proyectos y búsqueda de fondos económicos.
- Educación – Pedagogía – Didáctica – Currículum – Planeación educativa – Psicología educativa. Enfocadas a la población infantil y juvenil,

- a la educación especializada y a la educación comunitaria. Concepciones actuales de la educación con enfoques lúdicos, holísticos e integrales. Seminarios permanentes, con dinámica participativa, para todas las plantas docentes – Pedagogía de los instrumentos musicales.
- Creación – Improvisación – Arreglo – Composición – Coreografía/ Coreología – Montaje – Dirección dancística, musical, coral y operística – Acompañamiento – Interpretación – Producción. Tomando en cuenta los diversos perfiles que requieren los artistas y los roles que pueden ir tomando y que se irán transformando a lo largo de sus trayectorias. Enfocado tanto para trabajar con niños, jóvenes y adultos.
 - Seminarios de interpretación – Repertorios de diversas tradiciones musicales y dancísticas en ámbitos académicos – Conocimiento de las danzas y músicas tradicionales y sus contextos culturales en las distintas regiones – Desarrollo de un posgrado en interpretación – Cátedra de música de cámara, barroca, antigua y mexicana para diversas dotaciones instrumentales – Taller de ópera – Diseño de vestuario e iluminación – Formación teatral y entrenamiento escénico para cantantes – Prácticas de acompañamiento – Prácticas interdisciplinarias entre músicos, bailarines y cantantes.
 - Música tradicional mexicana: desarrollo histórico de los géneros musicales, los instrumentos tradicionales y composición enfocada en sus dotaciones instrumentales y sus elementos dancísticos.
 - Investigación – Etnomusicología – Musicología – Etnocoreología – Investigación sobre procesos de memoria musical y corporal, procesos mentales, físicos/corporales y emocionales en el aprendizaje musical y dancístico – Musicoterapia – Investigación en docencia de las artes – Investigación sobre nuevas tecnologías y artes escénicas – Investigación sobre la función social de la música y la danza – Pensamiento complejo – Neurociencias: el movimiento como base del conocimiento – Visión conceptual del movimiento.
 - Técnicas somáticas para las artes escénicas – Acondicionamiento físico – Técnicas de relajación y respiración – Área de salud integral: fisiología, foniatría, psicología, nutrición, etcétera. Algunos refieren prácticas específicas: Tai Chi Chuan, Yoga, Pilates, Feldenkrais, Técnica Alexander, Centering, meditación Zen. Manejo del pánico escénico.

El Plan de Superación Profesional

Entre los aspectos fundamentales arrojados por este estudio se destaca la identificación de los niveles de certificación alcanzados por los docentes, además de proporcionar datos específicos de su situación académica, experiencial, del dominio de determinados campos de conocimiento y especialidades. Así también arrojó información valiosa sobre sus intereses, necesidades y problemáticas visualizadas, además de las propuestas que plantean para subsanar y atender tales aspectos.

Toda esta información ha sido crucial para el proceso de profesionalización, pues a partir de ella se podrán valorar los caminos adecuados para cubrir las necesidades formativas de estos docentes, que resulten una posibilidad real de crecimiento y desarrollo profesional. Del mismo modo, se podrán trazar las estrategias de certificación idóneas a la trayectoria y situación específica de cada profesor. Corresponde ahora delinear las rutas a seguir para atender las necesidades expresadas y diseñar las opciones de certificación viables.

Opciones de certificación y titulación

El desarrollo profesional de los artistas tiene una historia muy particular, con procesos de construcción y legitimación del conocimiento muy ligados al saber hacer y a la práctica escénica. Hasta hace algunas décadas, la certificación académica como tal no existía en la vida de los profesionales del arte, además de que nunca fue un obstáculo para pisar un escenario. Debemos tener presente que las instituciones de educación artística no otorgaban grados académicos, sólo concedían diplomas o constancias. El proceso de “certificación”, a través del cual se avalaba un saber, lo constituía el escenario mismo, de ahí que, la posesión de un título no fuera una limitante para la movilidad y acceso a niveles superiores de desarrollo artístico. La universalización de las prácticas académicas en el ámbito de las artes es muy reciente, forma parte de los esquemas globalizadores, que norman la circulación del conocimiento de la vida contemporánea, a nivel mundial. Las condiciones se han transformado en forma acelerada y hoy en día los profesores viven el imperativo de contar con un documento que avale su trayectoria formativa y académica, para poder acceder a ciertas actividades laborales o para continuar con estudios superiores en su campo de especialidad o en otras áreas de su interés.

La situación específica de los artistas ha estado caracterizada por la pertenencia a un medio que no los dotó de las herramientas de certificación que son comunes en otros campos del saber. Así también, porque, aunque estos instrumentos existieran en algunas instituciones, en los hechos no eran cruciales, ni condicionantes para el desempeño profesional, por lo que, muchos artistas no se afanaron en su obtención. El panorama ha cambiado de manera radical y ha puesto a estos docentes en la disyuntiva de la posesión de grados académicos. Sensibles a la realidad que enfrentan los profesores, varias instituciones del país se han dado a la tarea de emprender programas de nivelación académica, con la finalidad de subsanar la falta de documentos de certificación de muchos de sus profesores, que, dicho sea de paso, son poseedores de un sólido saber artístico y docente construido en la práctica y la vida profesional.

El CCOY, en su camino a la conversión en universidad, no puede quedarse al margen de dicho proceso de regularización de la situación académica de sus docentes. En primer lugar, porque así lo requiere el nuevo estatus institucional, pero, sobre todo, porque la solvencia artística y académica de los profesores está más que respaldada. Ante tal situación, se considera indispensable crear los mecanismos que conduzcan a revalidar y complementar prácticas y conocimientos que hagan posible el acceso a los certificados, procurando la homologación adecuada a los conocimientos en cuestión. Para ello, será importante tomar como punto de partida, la existencia a nivel nacional, de las opciones que varias instituciones han creado para apoyar la certificación de los docentes en el campo de arte. Será indispensable revisar estas alternativas de certificación, a fin de considerar dichas experiencias como un referente para construir, a partir de la propia realidad de nuestra institución, aquella que sea congruente con nuestro contexto y características propias.

Los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico llevaron a identificar trayectorias artísticas fuertemente apuntaladas en el desarrollo de una vida profesional, con logros evidenciables en las especialidades artísticas de la música y la danza, que además se encuentran vigentes y en plena actividad. Así también, llevaron a visibilizar y reconocer la existencia de un saber pedagógico, que los docentes han construido en el devenir de su propia trayectoria como artistas y como educadores. Se trata de un saber del cual han hecho acopio, a partir de sus inquietudes y búsquedas personales, de sus indagaciones e investigaciones con los medios a su alcance y, también, a través de cursos especializados en temas de educación, didáctica o pedagogía. En dicho proceso muchos de ellos han po-

dido atesorar recursos y herramientas metodológicas originales y con enormes posibilidades para aportar a su campo de conocimiento.

OPCIÓN 1. Certificación de estudios de Licenciatura de casos específicos con alto porcentaje de respaldo académico y de solvencia profesional

Esta opción está enfocada a los docentes que cuentan al momento con evidencias suficientes para cubrir un porcentaje alto de los créditos académicos requeridos para aspirar a la obtención de un título de licenciatura. Son profesores con una vida profesional activa y destacada en su especialidad artística, y que están en condiciones de sustentar un examen de competencias en su campo y avalar ampliamente su experiencia artística y docente a través de un portafolio de evidencias. Para dicho proceso se deberán buscar las vías institucionales existentes que para la realización de dicho proceso.

OPCIÓN 2. Programa de nivelación académica

Esta opción está dirigida a profesores que cuentan con un porcentaje alto de créditos que avalan su formación académica, además de evidencias que sustentan su experiencia docente. Los casos identificados pueden ser canalizados hacia el programa de nivelación académica tendiente a la certificación de estudios de nivel licenciatura y de nivel técnico en las especialidades de educación musical y dancística. Este programa estará diseñado para ofrecer un plan curricular especializado en pedagogía y didáctica de las artes, que contemple el enfoque y principios filosóficos que sustentan el proyecto pedagógico de la institución, así como los contenidos que respondan a las necesidades e intereses formativos expresados por los docentes y que, a su vez, sean congruentes con los campos formativos que caracterizan las prácticas educativas de la institución. Sería deseable el diseño de un plan compacto capaz de ofrecer opciones de acreditación tendiente a completar la formación adquirida en su trayectoria, por medio de paquetes o módulos de especialidad a cursarse en formatos semipresenciales y a distancia, en periodos intersemestrales o pensados para cubrir en jornadas de fines de semana.

El programa estaría enfocado a certificar estudios en docencia musical y dancística, en los niveles técnico y de licenciatura, atendiendo a las especialidades existentes en el propio contexto:

1. Certificación en docencia musical con especialidad en:
 - a. Canto y dirección coral
 - b. Dirección de orquesta infantil y juvenil
 - c. Música tradicional mexicana – diversos géneros
 - d. Mariachi
 - e. Rock
 - f. Gestión cultural y comunitaria
 - g. Gestión y promoción de proyectos artísticos
 - h. Producción artística y musical
2. Certificación en docencia en danza con especialidad en:
 - a. Danza Contemporánea
 - b. Danza tradicional

Formación continua y configuración del sistema de posgrado

En la búsqueda de alternativas de formación continua para los docentes de las escuelas del CCOY se tomó en cuenta la exposición de sus trayectorias docentes y artísticas, considerando en especial aquellos aspectos que hicieron que su actividad académica y profesional se diversificara, los procesos formativos que los marcaron y también las cuestiones que, tanto en su historia particular, como en la historia de su generación, pudieron percibir como carencias dentro de las oportunidades que se les presentaron para profesionalizarse. Entre las necesidades de formación detectadas se pueden distinguir los siguientes rubros:

1. Profundización en temas teórico-prácticos de su especialidad artística
2. Investigación y gestión sobre su escena músico-dancística
3. Educación y psicología del aprendizaje
4. Integralidad en el arte: cuerpo, mente y emoción
5. Estrategias comunitarias para la intervención educativa en artes
6. Arte y tecnología: educación a distancia, herramientas, recursos educativos y producción artística

Lo anterior debe ser tomado en cuenta para el diseño curricular del programa de nivelación académica, de modo que a través de dicho ejercicio sea posible ofrecerles programas de certificación de su interés, así como para activar procesos de formación continua que puedan reforzar sus conocimientos prácticos.

Por otra parte, se retomaron los formatos y temporalidades sobre los cuales los docentes expresaron su preferencia planteando la creación de seminarios, diplomados, cursos, talleres, coloquios, congresos, foros e intercambios internacionales. La combinación de estudios y trabajo por la que tendrán que atravesar estos docentes durante los procesos de certificación y formación continua, derivó en la reflexión sobre lo que podría ser más pertinente para ellos. Por ello se retoma lo propuesto por las modalidades flexibles, los planes y programas de estudios modulares, la educación en línea y aquellos formatos que permitan las actividades semipresenciales y presenciales.

Otro aspecto de central relevancia fueron los niveles de certificación que les gustaría obtener, los cuales corresponden al nivel técnico, licenciatura, maestría, especialización, doctorado y posdoctorado. Por último, y no menos importante, deberán ser tomadas en consideración las necesidades económicas de los docentes, en el sentido de proponer un programa de becas, apoyos y estímulos no sólo en cuanto a los costos de la formación continua, sino en lo que toca a proveer de las condiciones materiales necesarias para que se lleven a cabo, como disponer de espacios de estudio para profundizar en sus actividades formativas.

Algunas áreas de oportunidad que pueden permitir el perfilamiento de los campos de desarrollo de este grupo de docentes y que deben tomarse en cuenta para el diseño de los programas de superación académica son la gestión y emprendimiento de proyectos culturales, bases teórico-metodológicas para la educación artística en todos los niveles.

Los temas que serán contemplados como parte de las propuestas para la formación continua, serán de igual modo útiles para el perfilamiento del sistema de posgrado. Servirán como una especie de monitoreo que conduzca a la configuración de propuestas pertinentes, oportunas y eficaces para cubrir las necesidades formativas de este nivel.

El estudio diagnóstico permitió captar la visión de los profesores ante determinadas problemáticas y carencias, y recoger las sugerencias de contenidos que hicieron con base en la propia experiencia y teniendo en cuenta las necesidades que perciben del contexto social y cultural en el cual se desempeña la profesión artística y docente.

Los programas de formación continua serán diseñados en formatos de cursos, talleres, diplomados, seminarios o conferencias, según sea el caso de las temáticas y los alcances que se considere deben tener.

La institución pluriversa como arquitectura que refleja el cambio epistemológico

La perspectiva decolonial ha abierto una puerta por la cual hemos querido imaginar otra forma de definir la educación artística, así como por la cual entran las formas que adoptan las tradiciones artísticas provenientes de nuestras sociedades colonizadas-occidentalizadas. También representa un desafío enorme para pensar sus formas de enseñanza, transmisión o cultivo, pues una vez insertas en las instituciones profesionales de educación artística, transitan entre encuentros y desencuentros con los valores y concepciones estéticas de la modernidad/colonialidad, fundamentalmente de carácter eurocéntrico, que las permean.

Uno de los hallazgos más importantes en el plano institucional en nuestra experiencia es que pese a las estructuras institucionales legitimadas como “académicas”, existen dentro del marco institucional determinadas esferas que se construyen internamente desde los contenidos, los imaginarios y las subjetividades de sus actores: maestros y aprendices que van a configurar nuevas opciones, nuevas maneras de construir el conocimiento, nuevos estilos de enseñar y de aprender. Éstos emanan esencialmente de las prácticas artísticas pedagógicas que encarnan la cotidianidad educativa más vívida, muchas veces al margen de las estructuras institucionales.

El cambio epistemológico global, de contenidos, de formas y metodologías, tendría que ocurrir también en el contexto de una renovación de las estructuras que arman la institución como arquitectura que cobija estos procesos. En ello proponemos específicamente una actualización de la universidad desde sus funcionalidades y significados como contraparte de la “modernización refleja” – mera copia deformada de los modelos universitarios centrales (Ribeiro, 1967) (Ruiz, por publicar).

Partimos entonces de la experiencia del Centro Cultural Ollin Yoliztli que, gracias a su historia y diversidad, ha logrado desarrollar un modelo propio dentro del universo académico de las prácticas artísticas y que ahora tiene la oportunidad de diseñar su propia estructura institucional, que en vez de limitarlo pueda exponenciarlo. Para ello tenemos que asirnos de una forma de percibir la institucionalidad también en clave decolonial para que sea posi-

ble el despliegue de la noción de “pluriversidad” (Carballo, 2012), misma que de cuenta de modelos híbridos, mixtos y/o flexibles. Todo esto sin prescindir de la tecnología que permite un espacio multisituado y un tempo modular, capaz de adaptarse a los contextos sociales que acojan al modelo educativo. Un eje fundamental en esta búsqueda ha sido la crítica y desprendimiento de los modelos importados de educación superior artística para moldear nuestro trabajo a la realidad de nuestro entorno inmediato y partir desde las personas que encarnan nuestra institución. Es por ello que sistematizamos nuestras propias experiencias, practicamos la autorreflexión y perseguimos una vigilancia ontológica, epistemológica, pragmática y metodológica constante, no sólo de las experiencias pedagógicas sino también de las dinámicas institucionales.

Ante las nuevas demandas de reconceptualización y resignificación del acto educativo en todos los ámbitos, en el proceso de conversión del Centro Cultural Ollin Yoliztli a la Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares Ollin Yoliztli, a la luz del pensamiento decolonial, el centro se plantea una nueva visión como institución desde los espacios y las funcionalidades. Los primeros, en la lógica de la deslocalización a través del uso de las tecnologías; lo que atañe los recursos y las estructuras, así como las formas de acceso que determinarán una cobertura más amplia, inclusiva e interactiva. En la resignificación de las funcionalidades, la clave decolonial descifra la institución como escenario para la *traducción intercultural* “(...) que implica la traducción entre saberes, prácticas y agentes, la creación de espacios de comprensión recíproca entre formas de organización y objetivos de acción para llegar al “acuerdo intercultural” (Palacios, Payán & Ruiz, 2021) (Ruiz, por publicar).

Es en este sentido que “proponemos un tipo de universidad pluriversa, estructurada desde la funcionalidad de los contenidos de esos saberes y prácticas, en el ámbito comunitario y académico, creando nuevas rutas de encuentro y definición de estas interacciones en el contexto educativo universitario, para encontrar nuevos espacios de participación en la virtualidad de las redes y las TIC’s” (Palacios, Payán & Ruiz 2021: 206). Una universidad, donde, las nociones de calidad y excelencia sobrepasen las funciones básicas académica, investigativa y de extensión; sumando una misión esencial de renovación que transite hacia la justicia cognitiva y la solidaridad como forma de conocimiento (De Sousa Santos, 2011). De modo que desde las lógicas propias y múltiples

de evolución de una institución artística educativa mexicana, sea posible interpretar, crear y promover formas alternativas de educar y aprender en artes que, a su vez, pongan las prácticas artísticas, sus procesos y productos en el centro, desde la funcionalidad de sus contenidos y que nos ayuden a ubicar las rutas por las cuales encuentren su propio lugar de definición en el contexto educativo universitario.

Bibliografía

- Área de Investigación y Desarrollo Académico, CCOY (2020). Fase Diagnóstica de Plan de Superación Profesional de las Plantas Docentes del CCOY: EIMD; EDC; EDCMX; EMOYG; EMRP; EMVM y POC. Perfiles para la Universidad de las Artes, las Culturas y los Saberes Populares. Informe Académico.
- Aguirre, M. E. (2013). *Lecturas Inapropiadas desde la Historia la Educación*. Ed. Díaz de Santos-Posgrado en Pedagogía, UNAM.
- Ardoino, Jaques (1991). “El Análisis Multirreferencial” (Patricia Ducoing, traductora), en *En Sciences de L’education*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Collection Recherches et Sciences de l’education.
- Argüello, Andrés (2014). «La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades», en *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, núm. 1, Universidad Austral de Chile Valdivia, pp. 293-308.
- _____(2016). “Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) en la educación desde las Américas”. *Estudios Pedagógicos XLII*, No. 3, 429-447.
- Aróstegui, Julio (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza Editorial.
- Bertaux, Daniel (2011). “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, en *Acta Sociológica*, núm. 56, septiembre - diciembre, pp. 61-93.
- Brismat, Nivia Marina (2014). “Instituciones: Una mirada general a su historia conceptual”, en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, pp. 31-40. Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105338606004>]

- Burke, Peter (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.
- Camacho, G. (2009). Las culturas musicales de México: un patrimonio germinal. En Fernando Híjar Sánchez, *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México* (pp. 25-38). DGCP-CNCA.
- Carballo, F. (2012). “Hacia la cartografía de un nuevo mundo: pensamiento descolonial y desoccidentalización (un diálogo con Walter Dignolo)”, en *Otros Logos*, 3, pp. 237-267.
- Castro-Gomez, S. y Ramón Grosfoguel (Editores) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro, Jesús (2013). *Una aproximación enactiva a la cognición musical*, Tesis de Maestría en Ciencias Cognitivas. Posgrado en Ciencias Cognitivas. Facultad de Ciencias. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Coordinación de Transformación Curricular, CCOY (2012). Transformación Curricular del Centro Cultural Ollin Yoliztli. Proyecto, Informes 2009-2012 y Anexos.
- Coordinación de Transformación Curricular, CCOY, (2019). Transformación Curricular del Centro Cultural Ollin Yoliztli. Proyecto de Transformación Curricular 2ª. Etapa: 2016-2019. Informe.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Ediciones Trilce - Extensión universitaria. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- _____(2011). “Epistemologías del Sur”, en *Utopía y Praxis latinoamericana* / Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre), *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social FCES* – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela, pp. 17-39.
- Del Río, María Dolores (2016). “La escuela encarnada”, en Durand, Julio y Ángela Corengia (Dir.), María Urrutia (Coord.), *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar. VI Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas*, Universidad Austral, Escuela de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ExLibris Teseo Press.
- Didriksson Takayanagui, Axel (2003). “De la reforma a la innovación: la universidad de nuevo necesaria”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXV, núm. 101, pp. 23-49, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Edu-

- cación, Ciudad de México, México [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210103>]
- Dirección Académica, CCOY (2018). Diagnóstico situacional y de cobertura CCOY. Informe.
- Dirección Académica, CCOY (2018). Semblanza de un proyecto artístico-cultural para la educación (1979-2018), Informe de Gestión.
- Erickson, Frederic (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittroc, Merlin C. *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós-M.E.C.
- Ferrarotti, Franco (2007). “Las historias de vida como método”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, pp. 15-40.
- Flores, Georgina & Araceli Martínez (2013). *Músicos y campesinos. Memoria colectiva de la música y las bandas de viento en Totolapan, Morelos*. Libertad Bajo Palabra Editores.
- Giménez, Gilberto (2009). “Identidad y cultura”, en Hugo Suárez *Tertulia sociológica*. Instituto de Investigaciones Sociales – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goetze, M. (1985). *Factors affecting accuracy in children's singing* [Tesis doctoral, Universidad de Colorado en Boulder]. Dissertation Abstracts International, 46(10), 2955A.
- Gómez, Pedro y Walter Mignolo (2012). *Estéticas decoloniales*. Facultad de Artes ASAB – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González, J. (2001). “El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes”, en *Cuestiones pedagógicas*, 15, pp. 227-246.
- Guadarrama, Rocío (2019). *Vivir del arte. La condición social de los músicos profesionales en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión.
- López-Cano, Rubén (2007). “Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivo-enactiva de la música. Notas para un manual de usuario”. Texto didáctico (actualizado junio 2007). www.lopezcano.net (Consultado el 15 de mayo de 2017).

- Marí, Ricard (2007). “Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación”, en *Bordón* 59 (4), pp. 611-626.
- Maturana, H. y Gerda Verden-Zöllner (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Moncayo, Víctor Manuel (Compilador) (2009). *Orlando Fals Borda, 1925-2008. Una sociología sentipensante para América Latina*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Palacios, Lourdes (2018). *Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura. El caso Ollin Yoliztli* [Tesis de Doctorado en Pedagogía. Posgrado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM - Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM. [<https://dgb.unam.mx/index.php/catalogos/tesiunam>]
- Palacios, Lourdes, Miviam Ruiz y Mercedes Payán (2021). “Gestión de la educación, los saberes y las prácticas artísticas desde una institución multicultural hacia la universidad pluriversa” en *Memorias del 2o Congreso Iberoamericano Virtual de Gestión Cultural y Promoción Cultural*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Payán, Mercedes (2018). “¿Existe una escuela de rock en la Ciudad de México? Aproximación etnomusicológica a las prácticas de enseñanza musical en la Escuela de Música del Rock a la Palabra”, en Díaz-Santana, Luis (Coord.), *La investigación musical en las regiones de México*, Zacatecas, Texere Editores y Universidad Autónoma de Zacatecas.
- _____(2020). “Proyecto de Transformación Curricular de la Escuela de Mariachi Ollin Yoliztli en Garibaldi: un modelo de educación musical en proceso de academización”, en Capistrán, Raúl (Coord.), *Educación musical superior. Reflexiones, aportaciones y actualidades en investigación*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Popkewitz, T., Barry M. Franklin, B. y Miguél A. Pereyra, M. (Comp.) (2003). *Historia Cultural y Educación. Ensayos Críticos sobre Conocimiento y Escolarización*. Ediciones Pomares.
- Ribeiro, Darcy (1967). “La universidad necesaria” en *Suplemento de Gaceta de la Universidad*.



El asesor de tesis en música en los posgrados en investigación. Roles, retos, reflexiones

Raúl W. Capistrán Gracia

Introducción

Los posgrados en investigación tienen como objetivo formar profesionales de alto nivel académico, con una sólida preparación que los especialice en la generación de conocimientos originales e innovadores en una determinada área académica. Para obtener el grado de maestro o doctor, el estudiante debe desarrollar una investigación en el ámbito de su disciplina, generar conocimientos nuevos que contribuyan a la solución de problemáticas en contextos reales y exponer los resultados alcanzados en su tesis, documento que representa el pináculo de varios años de esfuerzo académico, dedicación y disciplina. Más aún, en el campo investigativo se considera crucial que ese conocimiento sea divulgado, de tal manera que pueda ser de utilidad no sólo a la comunidad académica, sino también a la

sociedad en general. De lo anterior deriva que uno de los requisitos de egreso de muchos programas de posgrado, consista en la publicación de los resultados de investigación a través de un artículo científico en alguna revista arbitrada o, preferentemente, indexada. Así, como explica Basurto Morales (2019: 14):

[...] la tesis es una carta de presentación frente al campo de investigación donde se desea incursionar. Para los nuevos científicos y tecnólogos significa el inicio de una constante contribución a la solución de problemáticas sociales, de ahí que el conocimiento que se genera desde las tesis de posgrado y los proyectos académicos sobre líneas de investigación específicas es el gran valor de las universidades públicas.

Por supuesto, se espera que el asesorado participe en congresos, coloquios y seminarios que sean pertinentes a su investigación, y presente los avances de su tesis ante la comunidad académica, a fin no sólo de divulgar el conocimiento que ha ido generando, sino también para beneficiarse de la retroalimentación que pudiera recibir de otros colegas e investigadores que estén trabajando la misma Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).

Si bien, el reto recae principalmente en el estudiante, también representa un gran desafío para el asesor¹ de tesis, quien debe guiarlo paso a paso a través del proceso de investigación, ayudarlo a llenar sus vacíos formativos, orientarlo en los numerosos trámites de tipo académico y administrativo e incluso, fungir como consejero personal.

La descripción anterior sería representativa de cualquier ciencia o disciplina; sin embargo, desde nuestra perspectiva, existe una diversidad de factores de tipo histórico, social, cultural, institucional, idiosincrático e incluso psicológico, que hacen que la asesoría de tesis en el ámbito de la música se constituya en un reto aún mayor. Así, en este trabajo expondremos varios de los distintos roles que los asesores de tesis de posgrado en música llegan a ejercer, abordaremos algunos de los retos más importantes que éstos enfrentan y

1 En este trabajo se utilizarán los términos “asesor” y “tutor” de manera intercambiable. Sin embargo, es necesario destacar que en algunas instituciones representan dos figuras distintas. Mientras que el asesor se encarga de guiar al estudiante a través de la investigación y de la redacción de la tesis, el tutor da seguimiento a la trayectoria académica general durante el posgrado y se asegura de que este cumpla con todos los requisitos para llevarlo a buen término.

presentaremos algunas reflexiones que podrían servir de orientación para la práctica tutorial.

Antes de continuar con este trabajo, es menester hacer un par de advertencias. En primer lugar, cuando hablamos de posgrados en música no nos estamos refiriendo exclusivamente a programas que llevan ese nombre (por ejemplo: maestría en música o doctorado en música), sino también a otros programas de posgrado como los que se ofrecen en el área de la educación o del arte y la cultura y que abren sus puertas a proyectos relacionados con esa disciplina desde sus más diversas perspectivas.

En segundo lugar, en lo referente a los apartados en los que a continuación se exponen los distintos roles del asesor de tesis, es necesario destacar que éstos no tienen un orden secuencial y que pueden traslaparse, es decir, las funciones descritas podrían pertenecer lo mismo a un apartado que a otro. Lo anterior se debe, precisamente, a la complejidad de la labor del asesor de tesis, así como a la multiplicidad y simultaneidad de esas funciones.

Roles, retos, reflexiones

El asesor de tesis como responsable de guiar la investigación del estudiante

Como investigadores, los asesores de tesis tenemos una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) dentro del ámbito de la investigación musical (por ejemplo: educación musical, musicología, cognición musical, etc.), en la que enfocamos todos nuestros esfuerzos. Así, es imposible que dominemos las demás LGAC y mucho menos que conozcamos a profundidad las sublíneas que subyacen a ellas, las numerosas perspectivas teóricas que podrían rodear su estudio, así como los intrincados vericuetos de las metodologías de investigación que pueden utilizarse para generar un conocimiento nuevo. Sin embargo, debido a factores tan diversos, como la expansión de las temáticas de investigación impulsadas por la pujante y cambiante cultura del siglo XXI, así como al escaso número de profesores con nivel de posgrado que conforman los Núcleos Académicos Básicos (NAB), siempre existe la posibilidad de tener que dirigir una tesis más o menos alejada de nuestra LGAC, algo

a lo que muchas veces accedemos con el propósito de no dejar a un estudiante prometedor fuera del programa y contribuir a su formación.

En ese sentido, como asesores de tesis, debemos poseer una amplia cultura y una actitud indagadora que nos impulse a documentarnos de manera sostenida y a informarnos continuamente, ya que nuestros estudiantes, en su esfuerzo por generar un conocimiento nuevo que pueda resolver una problemática, motivados por su deseo de saber e impulsados por su interés académico, podrían generar proyectos de investigación en los que sea necesario acudir a disciplinas como la filosofía, la antropología, la didáctica, la pedagogía, la psicología, la anatomía, la física y la medicina, entre otras, para lograr su cometido.

Por supuesto, no se trata de intentar saberlo todo, pero sí se poder guiar a nuestros asesorados, de darnos cuenta cuando su discurso se extravía, cuando pierde lógica y se vuelve incoherente, cuando carece de fundamento. Lo anterior requiere de disposición para salir de nuestra “zona de confort”, de voluntad para movernos por caminos que poco o nada hemos transitado, de apertura para documentarnos, para hacer un poco de búsqueda bibliográfica por nuestra propia cuenta, para acudir a otros investigadores y solicitar apoyo. Así, es ideal conformar comités tutoriales integrados por especialistas de otras áreas disciplinares, a fin de poder guiar al estudiante de manera adecuada (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016). Más aún, es importante considerar la posibilidad de invitar investigadores de instituciones nacionales o extranjeras, los cuales, de aceptar nuestra invitación, vendrían a enriquecer nuestro contexto investigativo, nos permitirían impulsar la vinculación institucional internacional y cumplir con los indicadores respectivos establecidos por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (Bonilla Marín, 2015). Y es que, como explican Cruz Flores, Díaz-Barriga y Abreu Hernández (2010: 85).

El dominio de procesos en el contexto de la práctica y la confrontación con problemas complejos rebasa siempre a los campos disciplinares y demanda trabajar en equipo y en redes de colaboración; para ello se requiere manejar nuevos lenguajes, establecer compromisos mutuos, reciprocidad y distribución de tareas, así como de la fertilización cruzada entre diversos campos del conocimiento.

Desde luego, lo anterior implica identificar a aquellos académicos que podrían contribuir a la formación del estudiante, hacer la invitación correspondiente, gestionar las constancias requeridas que avalen la participación del invitado, e incluso, estar preparado para tener un reemplazo en caso de que, por alguna razón, deba retirar su ayuda, todo con la finalidad de guiar al estudiante en su investigación lo mejor posible.

El asesor de tesis como formador

Muchos estudiantes de posgrado en música tienen más o menos vacíos formativos, los cuales parecen depender de la especialidad o salida terminal que hayan elegido durante sus estudios de pregrado. En ese sentido, la experiencia y algunos pocos trabajos académicos indican que los egresados de carreras en ejecución musical, debido al énfasis que esos programas ponen en el dominio técnico de los instrumentos musicales, exhiben áreas de oportunidad en lo que respecta a competencias académicas no musicales, tales como faltas de ortografía, problemas de redacción y sintaxis y sobre todo, carencia de conocimientos, habilidades y destrezas relativas a la investigación (Capistrán, 2019; Carbajal, 2017). Y es que, como Phelps (1980: 5) asevera: “Para el músico que ha sido entrenado en destrezas no verbales, la idea de llevar a cabo una investigación parece más bien extraña”.

Así, desde nuestra perspectiva, los estudiantes de maestría, y algunas veces los de doctorado, suelen exhibir áreas de oportunidad de tipo formativo que es necesario atender, si se quiere que lleven a cabo adecuadamente sus investigaciones. Por ejemplo, es más que común que un estudiante pueda explicar con sus propias palabras lo que quiere investigar o los argumentos que quiere esgrimir para defender algún punto, pero que no pueda redactarlos con la misma claridad. Más aun, debido a la formación técnico-musical que ha recibido, el estudiante suele tener una tendencia a pensar en términos de producción y no de investigación. Por ejemplo, editar e interpretar la obra de un compositor, crear una antología de obras para clavecín de Johann Sebastian Bach organizadas por grado de dificultad, etc. Por lo anterior, es crucial que el asesor de tesis se involucre activa y decididamente en un proceso continuo de monitorización, a través del cual analice cada párrafo de la tesis y cuestione continuamente al asesorado y lo guíe adecuadamente.

En ese sentido, se vuelve vital mantener reuniones de trabajo periódicas en las que haya una comunicación abierta, en donde se establezca un clima de confianza mutua, en las que el asesor muestre respeto cuando el estudiante le comparte sus ideas, y lo impulse para que pueda vencer el “síndrome de la página en blanco”. Como explica González Juárez (2009: 9): “Entre los elementos que contribuyen a la comunicación eficiente en la tutoría, están la frecuencia con que se recibe el apoyo del tutor, el seguimiento de la trayectoria académica y la solución de problemas científicos, como indicadores de la calidad de la relación establecida entre el tutor y sus tutorados”.

Del mismo modo, el asesor debe dar un seguimiento cuidadoso a los avances de tesis, y evitar así la acumulación de textos que podrían adolecer de graves problemas. En no pocas ocasiones hemos tenido que leer tesis que exhiben innumerables faltas de ortografía, errores de sintaxis, problemas de redacción, omisiones imperdonables, carencia de lógica y coherencia, eso sin contar con la ausencia de fundamentación teórica o metodológica. Ante esas falencias, uno no puede menos que preguntarse: ¿En dónde ha estado el asesor de tesis durante todo este tiempo? Y es que, aparte de que debemos procurar la mejor formación posible de nuestros estudiantes, no debemos olvidar que las tesis pasan a formar parte de los repositorios institucionales, por lo que se convierten en un reflejo de su calidad académica. En algunas ocasiones hemos visto cómo algunas tesis con esas características han llegado a ser aprobadas y ahora están disponibles para cualquiera que quiera consultarlas.

Por lo anterior, desde nuestra perspectiva, las asesorías de tesis deberían ser semanales y caracterizarse por un diálogo cuidadoso acerca de lo que el estudiante ha escrito. Más aún, consideramos que el asesor debe guiar al estudiante en la redacción de la tesis y no sólo enviarlo con un corrector de estilo, debido a que, como se explicó anteriormente, el asesor tiene más posibilidades de comprender lo que el estudiante quiere expresar, por lo que está en posición de poder ayudarlo más satisfactoriamente. En ese sentido, sugerimos establecer entregas en fechas predeterminadas que permitan al asesor revisar con cuidado el avance y así tener los comentarios, las observaciones y las correcciones preparadas para la reunión de trabajo con el asesorado. Por dar un ejemplo, si las asesorías de tesis han sido programadas para los viernes, el estudiante debería enviar sus avances por lo menos el miércoles en la noche, de tal manera que el profesor tenga el tiempo suficiente para revisarlos.

Incluso, si los avances fueron mínimos, creemos que el asesor y el asesorado deben reunirse, y por lo menos tener una discusión académica que permita diagnosticar si todo va bien. Por ejemplo, algunas veces los estudiantes argumentan que están llevando a cabo la revisión bibliográfica para construir el estado de la cuestión de su tesis; sin embargo, al revisar las fichas bibliográficas, uno se da cuenta que las fuentes seleccionadas no contribuyen realmente a conformar ese apartado. Así, no podemos menos que reiterar hasta el cansancio, que el seguimiento a la trayectoria académica está íntimamente relacionado con la frecuencia y el tiempo que se le da a la asesoría y que finalmente, esto va a ejercer un impacto enorme en las posibilidades de que el estudiante lleve a buen término sus estudios de posgrado en tiempo y forma. Como firma González Juárez (2009: 9): “La frecuencia con que se recibe la tutoría, es un indicador de la empatía establecida por los tutorados con el tutor, y es un factor motivacional en la formación del investigador y de los productos académicos, como la tesis de grado”.

Finalmente, no es posible concluir este apartado sin destacar una función realmente crucial en la asesoría de tesis: la evaluación como parte de la formación. Como lo han aseverado académicos como Moreno Olivos (2016), Navarro (2013) y Prieto-Alberola (2001), evaluar no significa asignar una calificación que más o menos refleje los avances logrados, los aprendizajes alcanzados y la calidad de los mismos, sino que representa una labor continua, permanente y sistemática caracterizada por la reflexión crítica y sobre todo, por la necesidad de proporcionar al asesorado información y datos respecto a sus fortalezas y áreas de oportunidad, a partir de los cuales pueda mejorar su desempeño académico. En otras palabras, no se trata de una evaluación “del aprendizaje”, sino “para el aprendizaje” (Prieto-Alberola, 2001). Más aún, la evaluación no es unidireccional, es decir, no va dirigida exclusivamente al estudiante, sino que también proporciona información importante que permite al asesor determinar sus propias fortalezas y debilidades y optimizar su labor docente.

Debemos destacar que en la asesoría de tesis también aplica la evaluación en sus tres dimensiones: diagnóstica, continua y final. La primera de ellas es crucial para identificar las fortalezas y debilidades que el estudiante tiene al inicio del programa de posgrado. El proyecto de investigación suele ser una aproximación bastante útil para que el asesor de tesis pueda detectarlas y co-

menzar a implementar algunas acciones encaminadas a guiar al estudiante adecuadamente.

En la evaluación continua, la función “Revisar” que incluye el editor de textos *Word* representa una herramienta valiosísima para proporcionar retroalimentación puntual y precisa en el documento que el estudiante envía con sus avances de tesis. Un asesor que se precia de ser profesional debería utilizar esta función de manera prolija, ya que permite indicar el lugar preciso en el que hay que señalar algo y proporcionar comentarios puntuales sobre lo que se debe de hacer para mejorar.

Por último, la evaluación final representa una valoración general de los logros alcanzados durante el semestre y de las carencias y limitaciones que exhibió el desempeño del alumno, para así emitir un juicio de valor, muchas veces representado por un número, que permita al estudiante acreditar o no un semestre.

La falta de seriedad y ética de algunos asesores de tesis en los procesos de evaluación ha ocasionado graves problemas cuando, después de varios semestres en que ha proporcionado calificaciones aprobatorias o incluso excelentes, toman la decisión de reprobar a un estudiante, debido, por ejemplo, a que el marco teórico incluye párrafos que han sido plagiados. Ciertamente, el plagio representa una falta grave que puede merecer una sanción que incluya la baja definitiva del estudiante; sin embargo, una decisión de esa naturaleza se vuelve en extremo cuestionable para todos los involucrados en un posgrado (estudiante, coordinador, secretario de investigación, director de investigación y posgrado, y otros), ya que es imposible no preguntarse: ¿Si el marco teórico es uno de los primeros apartados en los que se suele trabajar, cómo es que el asesor de tesis no se dio cuenta antes? ¿Por qué permitió que el estudiante continuara avanzando? ¿Cómo fue que evaluó los semestres previos? ¿Qué criterios de evaluación estableció? ¿En dónde están las evidencias de esa evaluación?

Por supuesto, también hemos visto casos en los que el asesor ha tomado la decisión de no acreditar a un estudiante debido a su pésimo desempeño, pero que, al no contar con documentación que evidencie un seguimiento puntual, ha quedado en vergüenza y ha tenido que retractarse y modificar su calificación. En ese sentido, es importante señalar que el seguimiento a la trayectoria del estudiante con sus respectivos instrumentos (bitácoras, informes mensuales, etc.), así como los comentarios en el documento de *Word* a través de la función “Revisar” se vuelven indispensables, ya que esa documentación

también representa un medio para deslindar responsabilidades y una evidencia siempre útil para casos en los que se presentan quejas, sean en contra del estudiante o del maestro.

Escenarios como los expuestos en los párrafos anteriores pueden tener varias implicaciones, como: poner en entredicho la ética y seriedad del programa, exhibir una deficiencia importante para organismos como el PNPC de CONACyT y reflejar fallas en los procesos de selección y posteriormente en los de evaluación. Más aún, si el estudiante es becario CONACyT, representa también un desperdicio de recursos que pudo haber aprovechado otro estudiante.

Por todo lo anterior, en el ámbito educativo general y en el posgrado en particular, se ha puesto especial énfasis en la evaluación y la rendición de cuentas, así como en el diseño e implementación de procedimientos de evaluación válidos y confiables (Bonilla Marín, 2015). Desde nuestra perspectiva, existen dos instrumentos que podrían ser de gran utilidad: el portafolios de evidencias y la rúbrica de evaluación. El primero, tendría como propósito la recolección intencional y sistemática de las evidencias más importantes del trabajo que el asesorado ha realizado durante el periodo lectivo (Capistrán Gracia, 2018) y estarían representadas, entre otros, por fichas bibliográficas, artículos, capítulos de libros, libros, páginas web, transcripciones de entrevistas, bases de datos y, por supuesto, los avances de tesis correspondientes; estos últimos deberían ir acompañados de comentarios y reflexiones tanto por parte del estudiante como del asesor. El portafolio de evidencias también podría incluir las ponencias presentadas en encuentros académicos y los artículos que el estudiante hubiera publicado. Se debe destacar que esta compilación debe mostrar el crecimiento progresivo y sostenido del asesorado y los logros obtenidos, de tal manera que no quede duda de que se ha avanzado conforme a lo planeado por cada estudiante, de acuerdo con el programa o calendariación de actividades preestablecida y con la calidad requerida (Díaz-Barriga, 2006). Es, por tanto, un proceso de tipo longitudinal y, aunque se centra principalmente en el proceso, no por ello descuida el producto, dado que, como sabemos, hay un tiempo límite para presentar la tesis.

Del mismo modo, se pueden utilizar las rúbricas de evaluación en cualquiera de sus dos modalidades: holística o analítica, de acuerdo a las necesidades. Según Díaz-Barriga (2006), estos instrumentos tienen la función de guiar el proceso de evaluación al establecer criterios específicos, niveles de logro y descriptores de logro, y proporcionan retroalimentación precisa y útil.

Tabla 1. Ejemplo de una rúbrica analítica de evaluación en la que se muestran los criterios seguidos de los niveles de logro y los descriptores

Criterio	Revisión bibliográfica o estado de la cuestión				
	Niveles de logro y descriptores				
	Excelente = 10	Muy bien = 9	Bien = 8	Suficiente = 7	Deficiente = 6
Número y relevancia de las fuentes de información	Las fuentes de información son pertinentes, son relevantes y suficientes para dar un panorama completo del estado de la cuestión.	Las fuentes de información son pertinentes, son relevantes, pero no son suficientes para dar un panorama completo del estado de la cuestión.	Las fuentes de información son medianamente pertinentes, y no todas son relevantes, por lo que dan un panorama parcial del estado de la cuestión.	Las fuentes de información son escasamente pertinentes, no son suficientes y son poco relevantes, por lo que no dan un panorama completo del estado de la cuestión.	Las fuentes de información no son pertinentes ni son relevantes.
Tratamiento de las fuentes de información	El estudiante presenta el contenido de las fuentes de información de manera sistemática para posteriormente discutir de manera crítica y reflexiva sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como su utilidad en función de la investigación que está llevando a cabo.	El estudiante presenta el contenido de las fuentes de información de manera sistemática; al discutir sus fortalezas y áreas de oportunidad no es suficientemente crítico y reflexivo, sin embargo, su utilidad en función de la investigación que está llevando a cabo se justifica.	El estudiante presenta el contenido de las fuentes de información de manera un poco irregular; al discutir sus fortalezas y áreas de oportunidad, no lo hace de manera crítica y reflexiva. La utilidad en función de la investigación que está llevando a cabo es cuestionable.	El estudiante presenta el contenido de las fuentes de información de manera desordenada; la discusión sobre las fortalezas y áreas de oportunidad es pobre y la utilidad en función de la investigación que está llevando a cabo es poco justificable.	El estudiante presenta el contenido de las fuentes de información de manera totalmente desordenada; no presenta una discusión sobre las fortalezas y áreas de oportunidad y la utilidad en función de la investigación que está llevando a cabo es nula.
Seguimiento de las normas APA 7ª edición	El estudiante sigue las normas APA de manera rigurosa, tanto cuando parafrasea información de una fuente como cuando hace uso de citas textuales. Del mismo modo, las fuentes de información son consignadas adecuadamente en el apartado de "referencias"	En algunas ocasiones el trabajo muestra un poco de irregularidad en el manejo de las normas APA, tanto cuando parafrasea información de una fuente como cuando hace uso de citas textuales. Lo mismo sucede en el apartado de "referencias"	El trabajo muestra irregularidad en el manejo de las normas APA. Por ejemplo, el estudiante olvida incluir el número de página cuando hace uso de citas textuales, no ordena las referencias alfabéticamente en el apartado de "referencias" y olvida incluir información correspondiente al tipo de fuente.	El trabajo muestra descuidos importantes en el manejo de las normas APA. Por ejemplo, el estudiante olvida consignar el referente cuando parafrasea una fuente, olvida consignar las páginas en las citas textuales, el apartado de referencias exhibe irregularidades importantes en el citado.	El estado de la cuestión refleja un desconocimiento total de las normas APA 7ª edición

El asesor de tesis como transformador de paradigmas

Todavía en pleno siglo XXI, la formación musical continúa siendo prescriptiva y dogmática. Semana tras semana, por un buen número de años, los estudiantes se presentan a sus clases de instrumento para recibir instrucciones precisas de sus maestros sobre cómo aprender, dominar e interpretar las obras de es-

tudio. Algo similar sucede en las demás clases que forman parte de la línea de formación musical, como ensambles corales, conjuntos instrumentales, solfeo, teoría, etc. Por lo que respecta a las demás asignaturas que integran los planes de estudios, incluyendo aquellas que tienen que ver con la investigación, en la mayoría de los casos los estudiantes no les dan demasiada importancia (Capistrán Gracia, 2021; Carbajal Vaca, 2017). Y es que, en el ámbito de la música existen algunos factores de tipo idiosincrático que muchas veces interfieren para que el estudiante esté dispuesto a recibir una formación más integral. Para empezar, la identidad del estudiante de música gira en torno a su ser artístico (Nettl, 1995) y su estatus, dentro de la sociedad académico-musical a la que pertenece, se define de acuerdo a su conocimiento musical, a su destreza técnica y a su capacidad interpretativa (Roberts, 2004). Más aún, su propia autoestima suele basarse en esos valores (Jones y Parkes, 2010). Así, su objetivo máspreciado es aprender tanto repertorio como sea posible y ejecutarlo con el más alto nivel de perfección, pues eso da sentido a su ser musical, académico y social. Para lograrlo, no recurre a fuentes de información científica que lo orienten sobre las estrategias más idóneas para superar los retos técnico-musicales, sino que dedica horas enteras a repetir incasablemente las obras de estudio (Capistrán Gracia, 2017).

Así, la manera como fue formado, y las creencias y valores construidos durante sus años de formación, algunas veces se constituyen en un obstáculo para asumir el nuevo rol de estudiante de posgrado. Para empezar, y a pesar de que él mismo eligió ingresar al posgrado como medio de superación personal, batalla para entender que la función más importante ahora es investigar, encuentra abrumador el tener que leer artículos, capítulos de libro, libros y demás textos académicos; carece de los conocimientos y habilidades para realizar búsquedas bibliográficas y tiene escasa experiencia en el manejo de las bases de datos. Más aún, el asesorado se siente perdido al tener que estructurar un protocolo de investigación, no encuentra la manera de redactar el problema, se le dificulta generar las preguntas y objetivos y confunde la hipótesis con la justificación.

Es justo aquí que el asesor debe hacer acopio de toda su paciencia, conocimientos y recursos didáctico-pedagógicos para cambiar la mentalidad del estudiante y ubicarlo en el nuevo rol que está desarrollando. Para tal fin, nos apropiamos de la propuesta de Phelps (1980) quien afirmó: “En realidad, hay innumerables problemas significativos en la educación musical que deben resolverse. ¿No sería más útil concentrarse primero en aquellos que son

de interés inmediato y valor práctico para la profesión?” Y es que, cuando el estudiante entiende que la investigación tiene como función principal generar un conocimiento nuevo para resolver una problemática, y que esta puede estar representada por algún vacío o área de oportunidad que él mismo ha detectado en su propia praxis musical o en el contexto en el que se desempeña como profesional de la música, entonces comienza haber una mayor comprensión acerca de la función del posgrado y a surgir un interés auténtico por la investigación, lo que conduce de una manera más natural y fluida a la redacción del problema, las preguntas, los objetivos, la hipótesis y la justificación correspondiente.

El asesor de tesis como modelo de investigador

Lo queramos o no, los asesores de tesis, como formadores, somos evaluados continua y sistemáticamente por nuestros estudiantes, quienes critican nuestras actitudes, valoran nuestro conocimiento y agradecen nuestro compromiso (Sánchez Lima y Labarrere Sarduy, 2015). Sin embargo, lo más relevante es que llegamos a constituir un modelo a seguir o emular (Moreno Bayardo, 2007), por lo que estamos obligados a dar lo mejor de nosotros mismos y exhibir en todo momento un comportamiento fundamentado en valores éticos como la responsabilidad, el respeto, la honestidad y la solidaridad, así como llevar a cabo nuestra labor magisterial con alto nivel académico (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016).

De lo anterior surge un enorme reto: si como asesores de tesis representamos un modelo a seguir para nuestros asesorados, entonces, debemos practicar lo que predicamos. En otras palabras, no podemos enseñar a investigar si no sabemos cómo hacerlo, cómo explica Ortiz Lefort (2010: 21):

Por lo mismo, la conducta del maestro o tutor es determinante en esta relación ya que el investigador es un “modelo” real a seguir (también puede ser simbólico), que transmite a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, conocimientos formales e informales, de manera interactuante con su aprendiz o aprendices y esta transmisión está más bien basada en un saber práctico, puesto que se enseña haciendo, mostrando los cómo, y ante situaciones y problemas reales y concretos.

Incluso, debemos tomar en cuenta que, haber ejercido la investigación en el pasado no nos vuelve expertos, dado que se trata de una labor que se transforma, crece, se amplía y se afina continuamente con el devenir del tiempo, con los cambios sociales, a medida que las líneas de investigación tradicionales se agotan y surgen nuevas temáticas caracterizadas por la inter y transdisciplina y se debe incursionar en metodologías más complejas para abordarlas.

Por lo tanto, el asesor de tesis, en su rol de modelo como investigador, debe demostrarlo, mantenerse actualizado, estar presente y activo en congresos, coloquios y demás reuniones académicas y tener una producción científica continua. No es por accidente o mala suerte que los asesores de tesis con poco dominio disciplinar, escasa experiencia y que no incursionan en la investigación tengan problemáticas con sus estudiantes, que muchas veces terminan en el abandono del programa (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016). No es por casualidad que los estudiantes que son asesorados por personas con un desempeño docente vergonzoso, no participen en reuniones académicas y que la producción científica durante el posgrado sea escasa o nula. Surge aquí una importante área de oportunidad: la formación de formadores de investigadores, y que merece ser considerada y formar parte de las agendas institucionales, pues, como afirma Moreno Bayardo (2007: 578):

Pero no conviene permanecer en la idea de que la formación de formadores de investigadores, habrá de seguirse dando de manera espontánea, ya sea por ensayo y error o por imitación más o menos consciente de la actuación de los formadores en funciones.

Poseer una formación de primer nivel, contar con una productividad suficiente y con un desempeño docente por lo menos satisfactorio, de hecho, deberían ser condicionantes para formar parte de un Núcleo Académico Básico (NAB) y poder permanecer en él. Y es que, con relativa frecuencia, al momento de preparar la defensa de un posgrado ante el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), hemos visto cómo la productividad de algunos integrantes del NAB es inexistente o extremadamente mediocre, algo que pone en riesgo la permanencia del programa académico en ese importante padrón. Sirva este trabajo como una respetuosa llamada de atención a los secretarios de investigación y a los coordinadores de los posgrados.

Para finalizar este apartado, es necesario abordar un aspecto crucial: la admiración y respeto de nuestros asesorados puede transformarse en dependencia e incluso, en sumisión enfermiza; por ello, es crucial tener siempre en mente que nuestra labor fundamental es enseñarlos a investigar. Así, debemos darles libertad para que propongan el tema y problema de estudio, ayudarlos a adquirir y desarrollar sus habilidades de investigación, fomentar su pensamiento crítico y reflexivo y motivarlos a ser más asertivos y proactivos en la búsqueda de soluciones a problemas reales, de tal manera que gradualmente vayan construyendo su autonomía (González Juárez, 2015; Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016). Aun cuando se espera que los programas de posgrado se mantengan en contacto con sus egresados (COMPEPO, 2015), es necesario recordar que, en muchos sentidos, el nuevo maestro o doctor se encontrará solo, por lo que deberá ser independiente e impulsarse a sí mismo.

El asesor de tesis como promotor

En una investigación en curso que nos encontramos realizando, uno de los informantes dio la siguiente respuesta en relación a la manera en que utilizaba el tiempo que la institución le otorgaba para hacer investigación:

En el tiempo, pues tenemos 40 horas, de las cuales nos dicen que 20 son de investigación, lo cual no es real, porque en esas 20 horas entran las tutorías de los estudiantes de maestría y de doctorado, las lecturas que tenemos que hacer para ellos, las gestiones que tenemos que hacer para ellos. Por ejemplo, si se quieren ir a una estancia o a algo, hay que ayudarlos a buscar el lugar, hacer las cartas. O sea, todo lo administrativo va en esas 20 horas, toda esa parte de gestión va en esas 20 horas. ¿Cuántas horas efectivas quedan para el proyecto propio? Muy pocas. Yo estoy hablando que, si tengo seis tutorados, de esos, tres son de maestría y tres de doctorado, pues se consume bastante, y más en este sistema donde nosotros brindamos asesorías semanales.

La respuesta no solo da una idea de las múltiples funciones que los académicos universitarios de tiempo completo deben realizar y del poco tiempo de que disponen para dedicarse a la investigación (Chavoya Peña, 2002; Lomelí Gutiérrez, 2016; Ortiz Lefort, 2010; Schmelkes del Valle *et al.*, 2017), sino que también ilustra el nivel de responsabilidad y de compromiso que

los buenos docentes exhiben en el posgrado y que se vuelca en la formación integral del estudiante.

Y es que, el asesor de tesis, entre sus múltiples roles, impulsa al estudiante para que lleve a cabo su investigación, lo motiva para que presente sus avances de tesis en reuniones académicas, lo introduce en las comunidades de investigadores que abordan la misma temática, lo anima a llevar a cabo estancias de investigación con connotados profesores, lo invita a involucrarse en sus proyectos de investigación, facilita e incluso realiza las gestiones académico-administrativas para que obtenga los recursos necesarios para llevar a cabo su proyecto, lo apoya espiritual, emocional y psicológicamente para que venza los retos y desafíos, supere las decepciones y llegue a la meta.

No es posible concluir este apartado sin abordar el tema de la coautoría de ponencias, artículos y capítulos de libro con el asesorado, pues es una excelente forma de favorecer la comunicación, promover la confianza mutua y fomentar la empatía entre ambas partes y, sobre todo, es una oportunidad única para abandonar la postura “hierática y de infalible sabiduría” que los asesores tomamos muchas veces, para involucrarnos en procesos de investigación, reflexión y discusión y, finalmente, demostrar cómo se hace investigación en la vida real.

Esta estrategia didáctica-pedagógica formaría parte del enfoque educativo conocido como “estudiantes como socios” (*students as partners*), y tiene como propósito la creación de espacios en los que los estudiantes y los académicos colaboran como equipo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Matthews, Dwyer, Hine y Turner, 2018). A través de proyectos comunes (en este caso, la generación de un producto en coautoría), se impulsa la motivación y la calidad del trabajo (Kaur y Norman, 2020), se diluye sustancialmente la relación vertical de poder y se genera una comunicación de mayor igualdad entre el asesor y el estudiante, quienes ponen “manos a la obra” para la realización de un producto tangible de alto rigor académico y valioso para la comunidad científica.

Para terminar, se debe recordar que la redacción de documentos académicos en coautoría con nuestros estudiantes contribuye a la consolidación de los posgrados, por lo que es un indicador importante a lograr, el cual, de acuerdo con el *Diagnóstico del Posgrado en México* llevado a cabo por el Consejo Nacional de Estudios de Posgrado (Bonilla Marín, 2015), es por demás preocupante, dada su casi nula representatividad.

Conclusiones

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, el asesor de tesis ejerce múltiples roles, muchas veces simultáneos y de naturaleza compleja. Para empezar, debe guiar la investigación del asesorado, lo que implica no solo poseer una preparación teórico-académica sólida para ponerla a su servicio, sino que debe ir más allá del mero acompañamiento y tener la disposición para invertir tiempo valioso para documentarse en el tema que este quiere desarrollar. Como explican Cruz Flores *et al.* (2010: 84):

Por ello resulta insostenible pensar que el simple contacto, codo con codo, del aprendiz con el maestro durante el proceso de investigación promueve el desarrollo de habilidades para la generación, innovación y transferencia del conocimiento. El dominio sólido del campo de conocimiento, así como la formación conceptual y teórica en los estudios de posgrado son indispensables, y los tutores son corresponsables de lograr que sus alumnos no sólo sean capaces de obtener datos en el proceso de investigación, sino que posean un profundo dominio teórico y conceptual.

Al mismo tiempo, el asesor de tesis ejerce funciones de formador, que van, desde las más básicas (corregir la redacción, la ortografía y la sintaxis), hasta las más complejas (conducir la revisión bibliográfica, orientar la redacción del estado de la cuestión, guiar el diseño de la metodología o interpretar los resultados de la investigación). También debe hurgar en la idiosincrasia del estudiante para identificar los paradigmas que, arraigados en su ser artístico-musical, guían su actuar, para así transformarlos en nuevas pautas de pensamiento y acción que transmuten su identidad de creador escénico, compositor o educador, en una nueva personalidad investigadora. Finalmente, su alto nivel de compromiso lo impulsa a promover a sus pupilos; así, los introduce en los medios investigativos, los estimula para que presenten sus avances de tesis en reuniones académicas, los motiva a llevar a cabo estancias de investigación con expertos en el campo y los invita a generar artículos o capítulos de libro en coautoría. Una labor tan compleja y de tanto compromiso y responsabilidad sólo puede entenderse desde la óptica de la vocación docente. Como explica Ortiz Lefort (2010: 28):

También la formación de investigadores depende de que el profesor de posgrado desarrolle su actividad con una mística educativa, pues si bien es aceptable que un investigador se hace investigando, importa más el estudiante que el proyecto de investigación.

Y es que, no debemos olvidar que el asesor de tesis es, en primera instancia, un docente, es decir, un maestro. Así, sus esfuerzos van encaminados a la formación integral del asesorado, pues sabe que sin atender las diversas dimensiones que forman al individuo (cognitiva, afectiva, social y emocional) surgirán dificultades que pueden más o menos interrumpir el proceso de formación en investigación y por consiguiente, poner en riesgo la conclusión de la tesis y la presentación del examen de grado. No en vano Sánchez Lissen (2003: 203-204) explica:

[...] en buena medida, el sentido vocacional que subyace en la tarea docente permanece inexcusablemente unido a la esperanza y por tanto también, a las expectativas de cambio y de mejora a las que continuamente aspiran. La docencia y la enseñanza en general, son un vehículo apropiado para despertar aún más, si cabe, un sentimiento de vida y de entusiasmo que lleva al docente y a los discentes a una superación constante y a mejorar todo el proceso en beneficio, también, de los resultados.

El siglo XXI demanda conocimientos que den respuesta a las múltiples problemáticas que derivan de los continuos cambios sociales, culturales, económicos, científicos y tecnológicos. En ese sentido, la formación de investigadores en todas las áreas del conocimiento se vuelve crucial. De ahí la importancia de consolidar la función del asesor de tesis, reconocer su alto nivel de responsabilidad y compromiso, promover su formación continua como investigador y formador y proporcionar los recursos necesarios para que pueda cumplir con los múltiples roles que su labor implica. Por supuesto, también es necesario identificar sus áreas de oportunidad y atenderlas adecuadamente, así como diseñar mecanismos al interior de los programas de posgrado que conduzcan a un seguimiento más informado y sistemático de los asesorados. Nuestros estudiantes en particular y nuestra sociedad en general lo agradecerá.

Referencias

- Basurto Morales, R. (2019). Las tesis y la investigación: el valor de las universidades públicas. *Gaceta Universitaria*, 134, 14-19. https://www.uaa.mx/portal/gaceta_uaa/las-tesis-y-la-investigacion-el-valor-de-las-universidades-publicas/
- Bonilla Marín, M. (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO). https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi9rNGOh-PxAhVPT6wKHRFgAY8QFnoECAMQAA&url=https%3A%2F%2Fwww.posgrado.unam.mx%2Fsitios_interes%2Fdocumentos%2Fcomepo_regiones.pdf&usg=AOvVaw3xvLZKPL4IDEFfj080OJSO
- Capistrán Gracia, R. W. (2017). *La práctica Musical Efectiva. Revisión de Literatura, Resultados de Investigación y Propuesta Metodológica*. UAA. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_practica_musical_efectiva_9786078523092.html
- Capistrán Gracia, R. W. (2021). La docencia musical prematura en México. Una aproximación a su investigación. *Revista Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, .
- Capistrán Gracia, R.W. (2019). *Educación Musical y Bienestar Psicológico. Resultados de Investigación, Diseño de la Intervención e implicaciones para la educación*. Aguascalientes, México: Editorial UAA. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_musical_psicologico_9786078714353.html
- Capistrán Gracia, R.W. (2018). El Portafolio electrónico como instrumento de evaluación y como estrategia de autorregulación en la formación del músico profesional. *Revista Educación*, 42(2), 1-12. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/25937>
- Carbajal Vaca, I. S. (2017). Educación musical superior: El desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1-12). COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0081.pdf>
- Chavoya, P. M. L. (2002). *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*. México. Universidad de Guadalajara. <http://>

- publicaciones.anuies.mx/revista/121/1/1/es/la-institucionalizacion-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-en
- Cruz Flores, G., Díaz Barriga F. y Abreu Hernández, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, 32(130), 83-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400006&lng=es&tlng=es.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjgpfDh3OrxAhURlqWKHbuND1oQFjACegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fcdn.designa.mx%2FCREFAL%2Fvistas-decision%2Fdecision42_reseñas.pdf&usg=AOvVaw2qfX61kvXEmXZlmzwyiaO
- Escalante Ferrer, A. E. y García Pascacio, L. E. (2016). La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿Una tarea solo del docente? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 50, 159-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039919>
- González Juárez, G. (septiembre de 2009). El impacto de la tutoría en la formación de investigadores en la maestría: un estudio de caso. En *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1-13). COMIE. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi2j8LX1NbxAhVLMawKHRVeC40QFnoECACQAw&url=http%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv10%2Fpdf%2Farea_tematica_14%2Fponencias%2F1014-F.pdf&usg=AOvVaw22H8dFfMzWXMxRVT6mTPnt
- Jones, B. D. y Parkes, K. A. (2010). The Motivation of Undergraduate Music Students: The Impact of Identification and Talent Beliefs on Choosing a Career in Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 41-56. <https://doi.org/10.1177/1057083709351816>
- Kaur, A. y Norman, M. (2020). Investigating students' experiences of Students as Partners (SaP) for basic need fulfilment: A self-determination theory perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(1). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol17/iss1/8>
- Lomelí, C. L. (2016). El perfil del docente en la universidad del siglo XXII. En Velasco, M. Páez (eds.), *Los retos de la docencia ante las*

- nuevas características de los estudiantes universitarios* (pp. 67-77). Proceedings-©ECORFAN-México. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiiq-U48_xAhU3kWoFHTs3CbA4KBAWegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.ecorfan.org%2Fproceedings%2FCDU_XI%2FTOMO%252011_7.pdf&usg=AOvVaw1b6ZdpMYYORgH_j2QYr6DR
- Matthews, K. E., Dwyer, A., Hine, L. y Turner, J. (2018). Conceptions of students as partners. *Higher Education*, 76, 957-971. doi.org/10.1007/S10734-018-0257-Y
- Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33): 561-580. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33F.pdf>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.researchgate.net/publication/327824933_Evaluacion_del_aprendizaje_y_para_el_aprendizaje_Reinventar_la_evaluacion_en_el_aula
- Navarro, J. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana: opiniones del alumnado. *Revista Electrónica de LEEME*, 32, 19-52. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9850/9271>
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. University of Illinois Press.
- Ortiz Lefort, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Universidad de Guadalajara. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwipoKSv3erxAhULOq0KHTwMCogQFjAAegQIBhAD&url=http%3A%2F%2Fwww.publicaciones.cucsh.udg.mx%2Fppperiod%2Fgraduados%2Fpdf%2Fsin%2F4_Los_procesos_de_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Guadalajara.pdf&usg=AOvVaw11d79DJsTzWZY8HYyNRWxK
- Phelps, R. P. (1980). *A guide to research in music education*. Scarecrow Press.
- Prieto-Alberola, R. (2001). La evaluación de las actividades musicales. *Contextos Educativos*, 4, 329-340. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/500>

- Roberts, B. A. (2004). Who's in the Mirror? Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(2), 1-42. Recuperado de: http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf
- Sánchez Lima, L. y Labarrere Sarduy, A. (2015). Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-18.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/357>
- Schmelkes Del Valle, C., Mata Pérez, A. M., López Esquivel, M. A. y Padilla Rodríguez, M. C. (2017). Retos y desafíos de los investigadores de la formación de investigadores en educación. En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1-30). COMIE. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewbj4j7m-PxAhWKmOAKHaMxC3kQFnoECAIQAA&url=http%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv14%2Fdoc%2Fsimposios%2F0868.pdf&usg=AOvVaw376IDzaZ_tcE0-64MKLJ91

