



Revista Humanidades
ISSN: 2215-3934
humanidades@ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Concepción, práctica y enseñanza de la expresividad musical. Un estudio de caso

Lorenzo de Reizábal, Dra. Arantza

Concepción, práctica y enseñanza de la expresividad musical. Un estudio de caso

Revista Humanidades, vol. 13, núm. 1, e52209, 2023

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498072094002>

DOI: <https://doi.org/10.15517/h.v13i1.52209>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Concepción, práctica y enseñanza de la expresividad musical. Un estudio de caso

Conception, Practice, and Teaching of Musical Expressiveness. A case study

Dra. Arantza Lorenzo de Reizábal
Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España
arantza.lorenzo@unavarra.es

DOI: <https://doi.org/10.15517/h.v13i1.52209>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498072094002>

 <https://orcid.org/0000-0003-3749-4377>

Recepción: 28 Abril 2022
Aprobación: 26 Julio 2022

RESUMEN:

El presente artículo muestra una investigación empírica situada en el campo de la interpretación musical. Su objetivo consiste en conocer el pensamiento de los músicos acerca de la expresividad musical y su enseñanza con el fin de profundizar y avanzar en su conocimiento y abordaje didáctico. El estudio, que sigue un método descriptivo, se realiza con 219 sujetos, entre docentes y estudiantes de un conservatorio superior. El enfoque metodológico aplicado es cuantitativo, basado en el cálculo de estadísticos descriptivos básicos, el cual se centra en la administración a los participantes de un cuestionario elaborado específicamente para la investigación. Los resultados muestran que el nivel de comprensión y la inteligencia emocional son factores que influyen en la expresividad, siendo esta característica la más valorada por un intérprete. Por otro lado, se constata que el trabajo de la expresividad dentro del proceso de montaje de la *performance* no sigue pautas estandarizadas y es enseñada con diferentes estrategias didácticas, que normalmente atienden al nivel académico del estudiante, aunque prevalecen los modelos basados en el uso de metáforas y de instrucciones técnicas. Por último, se concluye que la enseñanza de la expresividad debe estandarizarse.

PALABRAS CLAVE: música, interpretación musical, educación musical.

ABSTRACT:

This article shows an empirical research situated in the field of musical performance. Its aim is to find out musicians' thoughts about musical expressiveness and its teaching, in order to deepen and advance in their knowledge and didactic approach. The study, which follows a descriptive method, was carried out with 219 subjects, including teachers and students from a conservatory. The methodological approach applied is quantitative, based on the calculation of basic descriptive statistics, and focused on administering to the participants a questionnaire prepared specifically for the research. The results show that the level of comprehension and emotional intelligence are factors that influence expressiveness, and that this is the most valued characteristic by a performer. On the other hand, it is verified that the work of expressiveness within the performance creation process does not follow standardized guidelines and is taught with different didactic strategies, which normally attend to the student's academic level, although models based on the use of metaphors and technical instructions prevail. Finally, it is concluded that the teaching of expressiveness should be standardized.

KEYWORDS: music, musical performance, music education.

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la música es un vehículo de expresión y comunicación, por lo tanto, la función del intérprete ha de estar enfocada, de forma indefectible, a la transmisión expresiva de los múltiples significados que esta posee como manifestación artística.

Decía el gran maestro Casals que el intérprete debe centrarse en hacer vivir la música, en ser capaz de recrearla siguiendo sus emociones y sentimientos, dándole una visión auténtica y personal. Desde luego, el intérprete musical vive y hace vivir la música en el escenario, pero la esencia de su profesión se fragua a partir de los vínculos emocionales que es capaz de establecer con las obras que interpreta.

Emoción, creatividad y técnica son valores fundamentales que el intérprete, siempre con una clara intención expresiva y comunicativa, pone en acción para tratar de proyectar en el oyente las sensaciones

que experimenta al re-crear una obra musical. Resulta claro, por tanto, afirmar que la expresividad es un elemento central en la música, sin embargo, los factores que intervienen en su desarrollo no suelen analizarse ni estudiarse debido a la escasa producción científica que existe al respecto. Sin duda, cualquier aproximación investigadora en esta línea ha de permitir avanzar en el camino hacia la mejora de los resultados performativos de los estudiantes de música que aspiran a ser intérpretes.

1.1. Fundamentos teóricos

Las investigaciones recientes sugieren que los intérpretes y los profesores de música conceptúan la expresión como el aspecto más importante dentro de las habilidades de un ejecutante (Juslin y Laukka, 2004; Laukka, 2004; Lindström et al., 2003). De hecho, para Boyd y George-Warren (1992) es evidente que se requiere una buena técnica, pero sería la expresión lo que realmente distingue a los intérpretes consagrados. La mayoría de los oyentes y ejecutantes definen la expresión musical en términos de comunicación emocional (Laukka, 2004; Lindström et al., 2003), por lo que la expresividad en la interpretación musical puede ser conceptualizada en términos de un proceso de comunicación en el que los músicos expresan (codifican) emociones particulares que son reconocidas (descodificadas) por los oyentes (Juslin, 2005; Thompson y Robitaille, 1992).

Si una de las funciones más claras de la interpretación musical es la de comunicar emociones (Juslin y Sloboda, 2010), entonces el desarrollo de competencias expresivas musicales constituye un elemento esencial en la enseñanza y aprendizaje de la interpretación. En este sentido, la investigación apunta a que las capacidades expresivas son a menudo descuidadas en la educación musical y no se trabajan de manera explícita porque la comunicación de las emociones implica un conocimiento tácito que es difícil de transmitir de docente a estudiante (Juslin et al., 2006). No obstante, existen varios estudios que indican que la expresión musical puede ser desarrollada con la práctica y la enseñanza (Johnson, 1998; Juslin y Laukka, 2000; Marchand, 1975; Woody, 1999).

A partir de sus investigaciones, Juslin (2003) ha propuesto cinco grupos de factores que influyen en la expresividad interpretativa y que se presentan a continuación: (i) las características de la pieza musical, (ii) las características del instrumento, (iii) el intérprete, (iv) el oyente y (v) el contexto de la interpretación.

Desde otra perspectiva, hay evidencia de que la elección de diferentes estrategias de enseñanza por parte de los docentes se ve muy influida por sus creencias y concepciones respecto a la naturaleza de la expresividad musical (Laukka, 2004). Y entre estas creencias se mantiene con bastante arraigo el pensamiento de que dar instrucciones verbales sobre aspectos relativos a la expresión puede llevar a una expresividad forzada o artificial. También se ha demostrado la creencia de que la expresividad es innata, lo cual implicaría que no es posible enseñarla. Aunque la bibliografía de investigación ha demostrado que estas creencias son erróneas en muchos casos permanecen en el ideario de los profesores, afectando directamente la práctica educativa que llevan a cabo (Juslin y Persson, 2002).

La investigación sobre la enseñanza de la expresividad musical ha permitido establecer la existencia de cuatro estrategias didácticas básicas para su desarrollo, recogidas por Juslin et al. (2006), estas son: (i) Modelado musical (Dickey, 1992): el docente ofrece al estudiante un modelo de interpretación y el estudiante debe aprender por imitación de este modelo. Una de las limitaciones de esta estrategia es que el estudiante podría no ser capaz de identificar lo esencial del modelo y la imitación no produciría aprendizaje; (ii) Uso de metáforas e imágenes: el docente utiliza metáforas o imágenes para enfatizar las cualidades emocionales que surgen de una actuación musical, evocando un estado de ánimo específico o un estado mental emocional en el intérprete. El mayor problema de este modelo estriba en la posible ambigüedad de su efecto; (iii) Dirigir al estudiante hacia sus propias emociones: dar directrices sobre cómo se siente o debe sentirse el estudiante mientras toca. La mayor limitación de este modelo radica en considerar que sentir emociones ya garantiza que estas serán expresadas adecuadamente; (iv) Instrucciones verbales: el docente aborda los temas expresivos

alineándolos directamente a características acústicas y/o técnicas. Una limitación de este modelo se encuentra en la dificultad que, a menudo, tiene el profesorado para verbalizar explícitamente su conocimiento musical (Lindström et al., 2003).

Autores como Meissner y Timmers (2019) sugieren que en la práctica cotidiana de las aulas se utilicen diferentes modelos, combinados o no, y siempre en función de las necesidades de los estudiantes y de los objetivos educativos planteados. Para Young et al. (2003) la estrategia más utilizada en el aula es la instruccional, enmarcada en el discurso del docente. Por su parte, Bonastre y Timmers (2019) encuentran en sus investigaciones que la explicación técnica es considerada la mejor estrategia para enseñar a los adultos mientras que el modelado es deseable para enseñar a los jóvenes. No obstante, la elección del docente se vería influida en gran medida por sus concepciones sobre la expresividad musical, su personalidad y la respuesta de los estudiantes (Brenner y Strand, 2013). Además, Bonastre y Nuevo (2020) evidencian una relación positiva entre la inteligencia emocional y las estrategias de enseñanza de la expresividad con el uso de los modelos de metáforas, emociones e instrucciones técnicas.

En el contexto de estos antecedentes, queda justificada la realización de este artículo que presenta una investigación empírica cuyo objetivo es conocer el pensamiento de los docentes y estudiantes, pertenecientes a la especialidad musical de Interpretación de un conservatorio superior de música, con respecto a la expresividad y su enseñanza, así como a los hábitos de su práctica para la interpretación musical.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Esta investigación sigue un método descriptivo, lo que implica recoger información para su organización, análisis y posterior presentación sistematizada en forma de resultados con el fin de describir cómo es conceptuada y cómo se concreta la expresividad musical y su enseñanza.

El enfoque metodológico es cuantitativo, basado fundamentalmente en el cálculo de estadísticos descriptivos, siendo la encuesta la técnica de recogida de información utilizada. La obtención de datos se ha llevado a cabo a través de la cumplimentación de un cuestionario sobre creencias y hábitos en relación con la expresividad musical, elaborado específicamente para este trabajo. Estos datos han recibido un tratamiento estadístico con el programa informático IBM SPSS *Statistics*, versión 24.0.

2.2. Muestra participante

El estudio se ha llevado a cabo con 219 sujetos, 46 docentes y 173 estudiantes vinculados a las enseñanzas superiores de música de la especialidad de Interpretación en un conservatorio superior de música en España. La muestra constituye el 77,11% de la población educativa total de dicho conservatorio. En atención al rol educativo, dicha muestra supone el 85,2% del profesorado total implicado directamente en la docencia de Interpretación del conservatorio y el 75,22% del alumnado de dicha especialidad, lo que en términos de representatividad puede ser considerado muy satisfactorio.

En la muestra están representadas todas las especialidades instrumentales de los estudios de Interpretación impartidas en el conservatorio (viento, cuerda, tecla, percusión y voz), tanto desde el ámbito del estilo clásico como del *jazz*, así como todos los niveles educativos. Si bien la edad de los participantes abarca una horquilla muy amplia, la franja comprendida entre los 18 y 29 años es la más abundante.

2.3. Instrumentos

Para la realización de la encuesta se ha elaborado un cuestionario que ha sido validado por expertos en interpretación musical. El diseño del cuestionario contempla la recogida de datos de manera cuantitativa y cualitativa, incluyendo preguntas cerradas (dicotómicas y de opciones múltiples) y preguntas abiertas. El cuestionario está compuesto por 6 preguntas con las siguientes características:

Pregunta 1: Recoge las creencias y opiniones de los sujetos encuestados acerca de aspectos básicos sobre la concepción de la expresividad musical y su enseñanza.

Pregunta 2: Recoge las opiniones de los encuestados acerca de las cualidades más apreciadas en un intérprete musical.

Pregunta 3: Recoge las opiniones de los encuestados acerca de los factores que influyen en la expresividad musical.

Pregunta 4: Recoge información relativa al nivel educativo a partir del cual los sujetos encuestados creen que es apropiado comenzar con la enseñanza-aprendizaje de la expresividad musical.

Pregunta 5: Recoge información sobre los hábitos de estudio y práctica de habilidades expresivas.

Pregunta 6: Recoge las estrategias didácticas utilizadas en el aula para la enseñanza y el aprendizaje de la expresividad musical.

2.4. Procedimiento

Una vez validados los cuestionarios, se procedió a la realización de las encuestas. Todos los participantes fueron informados de la naturaleza voluntaria de su colaboración, así como de los objetivos generales de la investigación.

Las encuestas de los estudiantes han sido realizadas de manera presencial y mediante la distribución en papel de los cuestionarios en las aulas del conservatorio, al inicio o al final de las diferentes clases programadas para el curso académico. Los cuestionarios de los docentes fueron entregados en formato papel a cada uno de los participantes y recogidos en un plazo de 24 a 48 horas. En ambos casos la encuesta se ha aplicado de manera individualizada.

3. RESULTADOS

3.1. Creencias sobre la expresividad musical

Un pensamiento asumido por la gran mayoría de los encuestados (95,4%) es que “la expresividad musical se puede enseñar y aprender”, por su parte, las tres cuartas partes (74,9%) de las personas consultadas creen que la expresividad no es una capacidad innata. También existe un consenso generalizado (87,7%) en considerar que “la expresividad musical consiste en la comunicación de emociones y sentimientos”. Además, el 81,7% de los participantes está de acuerdo con que “los sentimientos del intérprete son una base fundamental de la expresividad musical”, mientras que para el 52% la técnica también es una base fundamental de la expresividad musical. Junto a esto, encontramos que la expresividad es considerada “un concepto subjetivo” por el 77,6% de los encuestados y el 50,5% piensa que la expresividad “no se puede medir o cuantificar”.

Únicamente un 8,7% de los encuestados opina que los descriptores de las materias y asignaturas del currículo de las enseñanzas superiores de música de la especialidad de Interpretación atienden todos los aspectos relativos a la expresividad musical. Asimismo, el 18,5% de los encuestados cree que los aspectos

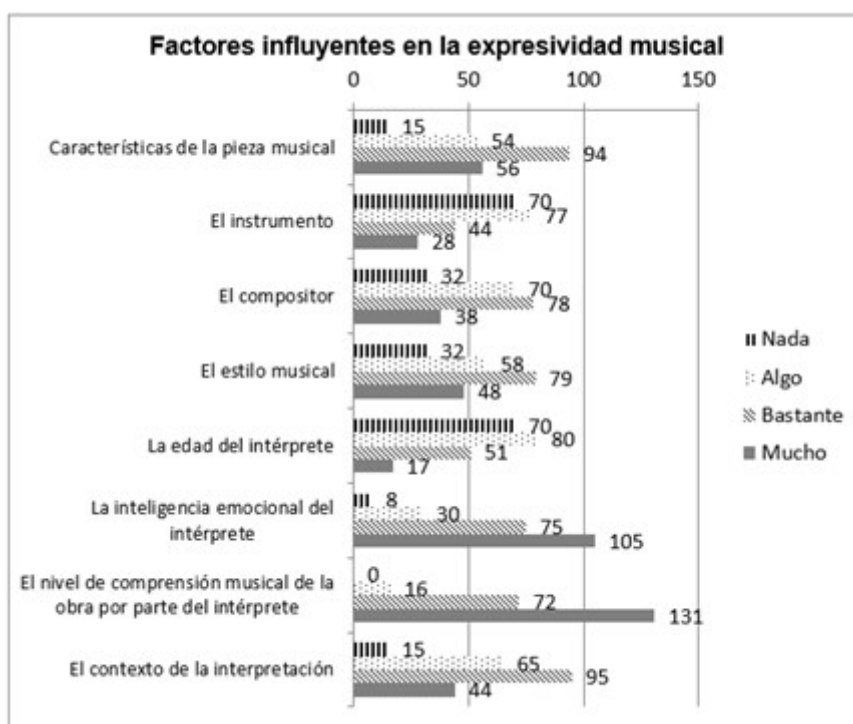
relativos a la expresividad musical “están explícitamente contemplados en la programación didáctica de las asignaturas de instrumento”.

Respecto a las opiniones sobre la definición del término, los resultados obtenidos indican que la expresividad musical es conceptuada, en primer lugar, como “transmitir emociones” (87,7%) y, en segundo lugar (63,9%), como “dar tu propia interpretación de la pieza musical que se ejecuta”. Otras propuestas de definición del término han sido: “conectar emocionalmente con el público”; “dar una versión clara para llegar al público”; “el dinamismo interpretativo”.

Con el fin de determinar su nivel de influencia sobre la expresividad, se presentó a los encuestados una lista de 8 factores para su valoración. En la gráfica 1 se pueden ver las respuestas obtenidas. Los porcentajes acumulados de las frecuencias de nivel de valoración obtenidos han permitido determinar el grado de influencia en la expresividad musical (de mayor a menor) con respecto a estos 8 factores:

- (i) “el nivel de comprensión musical de la obra por parte del intérprete” (92,7%);
- (ii) “la inteligencia emocional del intérprete” (82,2%);
- (iii) “las características de la pieza musical” (68,5%);
- (iv) “el contexto en que se realiza la interpretación” (63,5%);
- (v) “el estilo musical de la pieza” (57,9%);
- (vi) “el compositor de la pieza” (48,4%);
- (vii) “el instrumento” (32,9%); por último,
- (viii) “la edad del intérprete” (31%).

Las tablas de contingencia no han reportado diferencias reseñables en lo relativo al estudio de todos estos ítems por rol (docente/discente).



GRÁFICA 1.
Frecuencias de factores influyentes en la expresividad.

Otros factores apuntados por los encuestados como influyentes en la expresividad musical han sido:

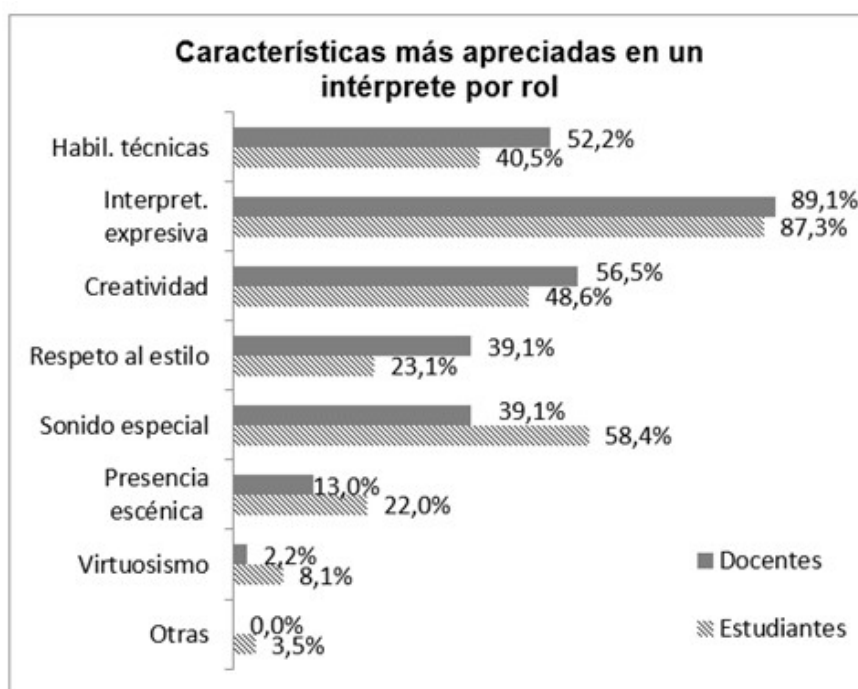
a) Relativos al intérprete: “el estado de ánimo del intérprete” (señalado varias veces); “la sensibilidad y personalidad del intérprete”; “la entrega del intérprete”; “el nivel de relajación del intérprete”; “la capacidad del intérprete de hacer suya la pieza musical”; “si le gusta o no la pieza al intérprete”; y “el sentimiento con el que se toca en ese momento”.

b) Relativos al estilo: “el *groove*/estilo”.

c) Relativos al público: “la predisposición del público”.

d) Relativos al ámbito académico: “el profesor del intérprete”.

Respecto a las cualidades más apreciadas en un intérprete, los resultados obtenidos indican que “la interpretación expresiva” es la característica más apreciada en un intérprete, opción seleccionada por el 87,7% de los encuestados. En segundo lugar, con un 54,3% de las selecciones, se encuentra la cualidad de “un sonido especial”. Y, en tercer lugar, con el 50,2% de las preferencias, se sitúa “la creatividad del intérprete”. A continuación, se hallan en orden de importancia: “las habilidades técnicas” (42,9%), “el respeto al estilo” (26,5%) y “la presencia escénica” (20,1%). La característica menos valorada ha sido “el virtuosismo del intérprete” (6,8%). En la gráfica 2 se presentan los resultados por rol.



GRÁFICA 2.

Características más apreciadas en un intérprete según el rol de docente o estudiante.

Otras características muy apreciadas por los encuestados han sido: (i) “originalidad”; (ii) “sentido de unidad de la pieza”; (iii) “buenas frases en los solos”; (iv) “contenido, narrativa, que cuente algo”; (v) “inteligencia musical”.

3.2. Hábitos de estudio y práctica de habilidades expresivas

Respecto al momento en el que los encuestados suelen trabajar la expresividad -dentro del período de preparación de la interpretación de una pieza-, los resultados dicen que el 42,5% lo hace “desde el principio, a la vez que el estudio técnico”. De estos, el 58,7% son docentes y el 38,2% son estudiantes. Sin embargo, el 32% de los encuestados (en su mayoría estudiantes) comienza a trabajar la expresividad de una pieza “después de

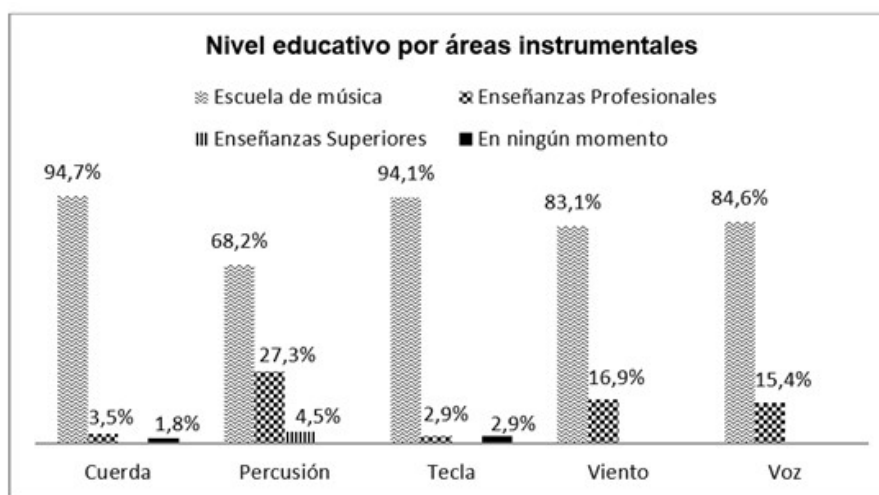
iniciado el estudio técnico”. Y el 21,9% trabaja la expresividad interpretativa “únicamente cuando se dominan los aspectos técnicos”, hábito que es secundado por el 24,3% de los estudiantes y el 13% de los docentes.

Otros momentos dentro del período de montaje de una interpretación en los que se trabaja la expresividad son: (i) “desde el momento de la elección de la obra”; (ii) “antes de empezar a estudiar en el instrumento”; (iii) “durante la escucha de la obra”.

Respecto al tiempo dedicado específicamente a la expresividad durante el montaje de una interpretación, se ha encontrado que algo más de la mitad de los encuestados (55,7%) dedica más de la mitad del tiempo de montaje de una pieza al estudio de su expresividad.

3.3. La enseñanza-aprendizaje de la expresividad musical

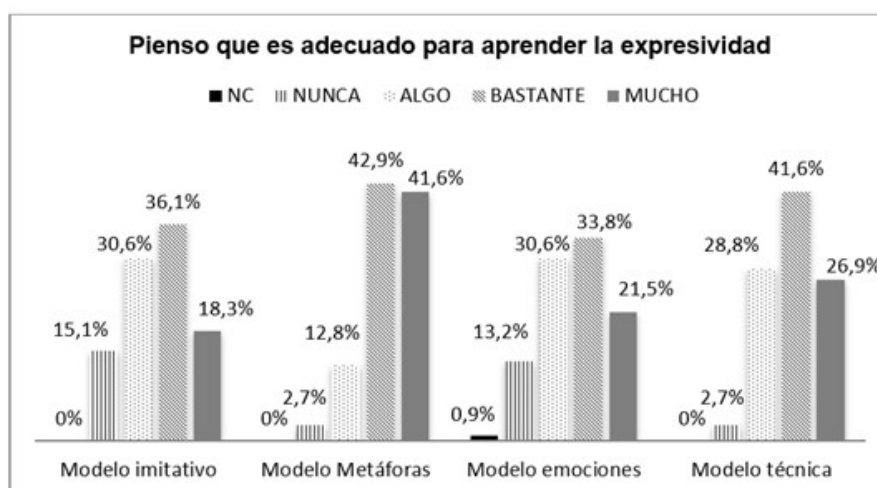
Es una creencia generalizada (86,8%) que la enseñanza-aprendizaje de las habilidades expresivas musicales debería iniciarse a partir de la escuela de música. Tan solo el 11,9% opina que esta enseñanza debe iniciarse en los niveles profesionales y el 0,5% cree que hay que esperar a las enseñanzas superiores para iniciar su estudio. En este ítem solo se encontró una correlación significativa con el área instrumental de los encuestados. Así, los datos indican que los instrumentistas de cuerda y tecla son los que más consideran que la enseñanza de la expresividad debe iniciarse en el nivel de escuela de música, frente a los de percusión que presentan un porcentaje con 26 puntos menos (ver gráfica 3). Del mismo modo, también es posible ver cómo los sujetos de las áreas instrumentales de percusión, viento y voz son los que más creen que la enseñanza de la expresividad debe iniciarse en el nivel profesional.



GRÁFICA 3.

Nivel educativo de inicio del estudio de la expresividad por áreas instrumentales.

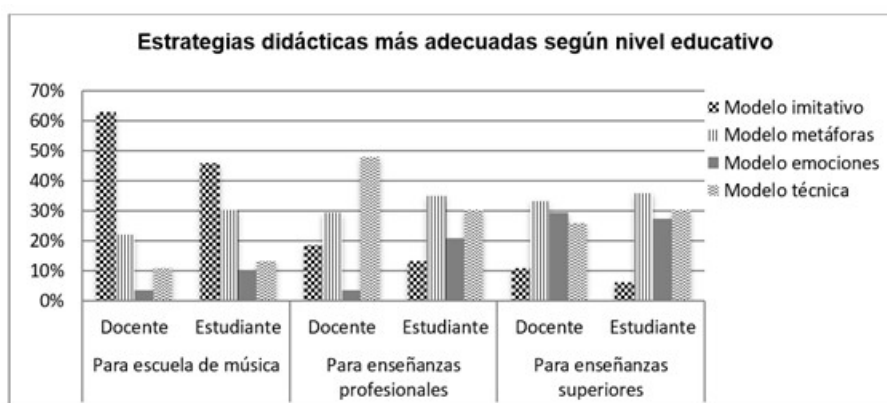
De las 4 estrategias didácticas tradicionalmente utilizadas, los encuestados consideran que la más adecuada para aprender la expresividad es la que se ha denominado como “modelo de metáforas”, la cual se basa en el uso de imágenes y metáforas para enfatizar y evocar una emoción en el estudiante que le pueda ayudar con la interpretación (ver gráfica 4). En segundo lugar, estaría el “modelo de instrucciones técnicas”, es decir, aquel que traduce los aspectos expresivos en instrucciones técnicas sobre sonido, articulaciones, fraseo, dinámicas y *tempi*. Le seguiría el “modelo centrado en las emociones”, este consiste en que el docente da directrices al estudiante sobre cómo debe sentirse mientras toca o canta. La peor estrategia didáctica considerada es el “modelo imitativo”, aquel donde el estudiante aprende por imitación del docente. Atendiendo al rol, se ha hallado que el “modelo de instrucciones técnicas” es más señalado por los docentes.



GRÁFICA 4.

Estrategias adecuadas para aprender la expresividad.

No obstante, una gran mayoría de los encuestados cree que estas 4 estrategias no son igual de adecuadas para todos los niveles de enseñanzas musicales. Así, eligen como estrategia de enseñanza de la expresividad más adecuada para el nivel de escuela de música al “modelo imitativo” (ver gráfica 5). Para las enseñanzas profesionales, se consideran más adecuadas el “modelo de metáforas” (34%) y el “modelo de instrucciones técnicas” (33,3%); si bien los docentes prefieren las instrucciones técnicas, los estudiantes se decantan por las metáforas. Y para las enseñanzas superiores, el modelo preferido, tanto por docentes como por estudiantes, es el de “metáforas” (35,3%).



GRÁFICA 5.

Estrategias más adecuadas según nivel educativo.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos indican que la expresividad es considerada un aspecto fundamental de la interpretación musical, ya que es la característica más apreciada y valorada de un intérprete por la gran mayoría de los participantes. Desde esta perspectiva, los resultados de esta investigación estarían en línea con los trabajos de Juslin y Laukka (2004), Laukka (2004) o Lindström et al. (2003), los cuales evidencian que los intérpretes y profesores de música conceptúan la expresión como un aspecto trascendental en un intérprete musical.

En relación con su conceptualización, podemos afirmar que la expresividad musical es considerada y definida unánimemente, sobre todo, como un proceso de “comunicación de emociones y sentimientos” en donde lo fundamental es que el músico ofrezca “su propia interpretación de la pieza musical que ejecuta” con el fin de conectar emocionalmente con el público. En este sentido, este resultado se alinearía con los obtenidos por Laukka (2004) y Lindström et al. (2003) y confirmaría las teorías de autores como Juslin (2005) y Thompson y Robitaille (1992) sobre la conceptualización de la expresión emocional en la interpretación musical como un proceso de comunicación en el que los músicos expresan emociones particulares que son reconocidas (descodificadas) por los oyentes.

Unido a esto, encontramos también que es un pensamiento muy extendido el considerar que los sentimientos del intérprete son una base fundamental de la expresividad, mucho más que su nivel de desarrollo técnico. Por lo tanto, se considera que estos resultados evidencian de manera clara, y de acuerdo con Pelliteri et al. (1999), el importante papel que las competencias emocionales y la inteligencia emocional (IE en adelante) tienen en el campo de la educación musical, si bien existe una percepción generalizada de que tanto los descriptores de las materias y asignaturas del currículo como las programaciones didácticas no contemplan ni explicitan todos los aspectos relativos a la expresividad, situación que pone de manifiesto la necesidad de repensar algunos planteamientos del diseño curricular de las enseñanzas superiores de música.

Una conclusión destacable de este estudio es que existe un consenso generalizado en considerar que la expresividad se puede enseñar y aprender. Este resultado estaría en consonancia con los estudios realizados por autores como Johnson (1998), Juslin y Laukka (2000), Marchand (1975), Sloboda et al. (2003) o Woody (1999), quienes ponen de relieve que la expresión musical puede ser mejorada con la práctica. Pero también es destacable el hecho de que más de la mitad de los encuestados en este estudio considere que no es posible medir ni cuantificar la expresividad. A partir de este pensamiento instalado entre el colectivo estudiado se podría inferir que la evaluación de la expresividad, dentro de los procesos de su enseñanza y aprendizaje, resultaría un procedimiento de difícil ejecución, si no imposible. Tal planteamiento estaría en línea con el pensamiento extendido reflejado en esta investigación sobre la caracterización de la expresividad como un elemento subjetivo, pero, en cierta manera, entraría en contradicción con el pensamiento evidenciado, también mayoritario, sobre la naturaleza adquirida y no innata de la misma.

En esta investigación, el nivel de comprensión de la obra por parte del intérprete y su IE han sido consideradas las variables más influyentes en la expresividad musical. En este sentido, cabe señalar que la relación de la IE con la formación musical ha sido ya evidenciada en algunos estudios (Lima y Castro, 2011; Resnicow et al., 2004) y que autores como Bonastre y Nuevo (2020) consideran que el entrenamiento de la IE puede facilitar el desarrollo de la expresividad de los estudiantes de música y a la inversa, es decir, que el trabajo de la expresividad musical podría mejorar la IE.

La importancia manifiesta y unánime que todos los participantes han otorgado a la expresividad dentro de la interpretación musical no se ve, sin embargo, reflejada en el tiempo dedicado a su estudio específico, tanto a nivel personal como en el aula. Con los datos obtenidos, no es posible concluir la existencia de hábitos de dedicación temporal más o menos definidos. Del mismo modo, en lo referente al proceso de montaje de una interpretación, este trabajo ha permitido constatar que dicho proceso no sigue unas pautas claras en relación con el momento en que se empieza a trabajar la expresividad. Los resultados sugieren que el trabajo de este aspecto es abordado en mayor medida desde el principio del proceso a la vez que el estudio técnico.

Respecto a los modelos tradicionales de enseñanza de la expresividad recogidos por Juslin et al. (2006), se ha podido comprobar que los mejor valorados son el “modelo de metáforas” y el “modelo de instrucciones técnicas”. Este hallazgo se aproxima, aunque no es coincidente del todo, a los resultados de Young et al. (2003) y de Broomhead (2006), quienes concluyen que la estrategia más habitual es la instruccional. No obstante, se ha evidenciado en esta investigación que el uso de estos modelos depende en gran medida del nivel educativo al que se dirijan, lo que estaría en consonancia con los hallazgos de Bonastre y Timmers (2019) y de Meissner y Timmers (2019).

Este trabajo de investigación se ha diseñado con la intención de ser un estudio descriptivo, por lo que la aproximación realizada ha sido muy general. Aunque la muestra con la que se ha trabajado ha resultado muy representativa del caso particular del conservatorio superior objeto de estudio, no permite una extrapolación general de los resultados. Quedan, por tanto, muchas cuestiones abiertas y vías por explorar, dentro de las cuales serían destacables la realización de estudios comparados más profundos tanto entre docentes y estudiantes así como entre intérpretes de jazz y de clásica. También sería necesario investigar sobre el diseño de modelos de intervención educativa enfocados a la mejora de la expresividad interpretativa o la investigación en tiempo real de la enseñanza instrumental.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido concluir que la expresividad, conceptuada como un proceso de comunicación de emociones, ocupa un lugar central en la interpretación musical. Esto lleva a considerar que el aprendizaje de la propia expresividad musical y el desarrollo de destrezas emocionales constituyen pilares fundamentales en la formación de un intérprete. Sin embargo, en el diseño curricular de las enseñanzas de interpretación no se contemplan de manera explícita estos aspectos, por lo que se hace necesaria una revisión de los planteamientos que redunde en una mejora educativa en torno a la enseñanza de la expresividad musical.

Desde una perspectiva metodológica, es posible afirmar que los cuatro modelos tradicionales de enseñanza de la expresividad son estrategias didácticas que se utilizan en el conservatorio, pero se constata que en la elección del modelo didáctico utilizado para la enseñanza de la expresividad influyen tanto las concepciones personales del docente como las características de los estudiantes a los que este se dirige.

Lo que es innegable es que los resultados obtenidos apuntan hacia la necesidad de estandarizar el uso de los modelos didácticos de la expresividad y a incorporar la enseñanza de la expresividad y su práctica desde los inicios de la formación instrumental, de ser posible a partir del nivel de las enseñanzas elementales de música.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonastre, C. y Nuevo, R. (2020). Estrategias de aprendizaje sobre la expresividad musical en enseñanzas superiores e inteligencia emocional. *Revista Internacional de Educación Musical*, (8), 43-50. <https://doi.org/10.1177/2307484120956515>
- Bonastre, C. & Timmers, R. (2019). Comparison of Beliefs About Teaching and Learning of Emotional Expression in Music Performance Between Spanish and English HE Students of Music. *Psychology of Music*, 49(1) 108-123. <https://doi.org/10.1177/0305735619842366>
- Boyd, J. & George-Warren, H. (1992). *Musicians in Tune: Seventy-five Contemporary Musicians Discuss the Creative Process*. Fireside.
- Brenner, B. & Strand, K. (2013). A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 80-96. <https://doi.org/10.1177/0022429412474826>
- Broomhead, P. (2006). A Study of Instructional Strategies for Teaching Expressive Performance in the Choral Rehearsal. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (167), 7-20.
- 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), 27-40.
- Johnson, C. M. (1998). Effect of Instruction in Appropriate Rubato Usage on the Onset Timings and Perceived Musicianship of Musical Performances. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 436-445. <https://doi.org/10.2307/3345555>
- Juslin, P. N. (2003). Five Facets of Musical Expression: A Psychologist's Perspective on Music Performance. *Psychology of Music*, 31(3), 273-302. <https://doi.org/10.1177/03057356030313003>

- Juslin, P. N. (2005). From Mimesis to Catharsis: Expression, Perception, and Induction of Emotion in Music. En D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 85–115). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0005>
- Juslin, P. N. & Laukka, P. (2000). Improving Emotional Communication in Music Performance through Cognitive Feedback. *Musicae Scientiae*, 4(2), 151–183. <https://doi.org/10.1177/102986490000400202>
- Juslin, P. N. & Persson, R. S. (2002). Emotional Communication. En R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 219–236). Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217–238. <https://doi.org/10.1080/0929821042000317813>
- Juslin, P. N., Karlsson, J., Lindström, E., Friberg, A. & Schoonderwaldt, E. (2006). Play It Again with Feeling: Computer Feedback in Musical Communication of Emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(2), 79-95. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.12.2.79>
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford University Press.
- Laukka, P. (2004). Instrumental Teachers' Views on Expressivity: A Report From Music Conservatoires. *Music Education Research*, 6(1), 45-56. <https://doi.org/10.1080/1461380032000182821>
- Lima, C. F. & Castro, S. L. (2011). Emotion Recognition in Music Changes Across the Life Span. *Cognition and Emotion*, 25(4), 585-598. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.502449>
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R. & Wiliamon, A. (2003). Expressivity Comes From Within Your Soul: A Questionnaire Study of Music Students' Perspectives on Expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 23-47. <https://doi.org/10.1177/1321103X030200010201>
- Marchand, D. J. (1975). A Study of Two Approaches to Developing Expressive Performance. *Journal of Research in Music Education*, 23(1), 14-22. <https://doi.org/10.2307/3345199>
- Meissner, H. & Timmers, R. (2019). Teaching Young Musicians Expressive Performance: An Experimental Study. *Music Education Research*, 2(1), 20-39. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1465031>
- Pelliteri, J., Stern, R. & Nakhutina, L. (1999). Music: The Sounds of Emotional Intelligence. *Voices from the Middle*, 7(1), 25-29.
- Resnicow, J. E., Salovey, P. & Repp, B. H. (2004). Is Recognition of Emotion in Music Performance an Aspect of Emotional Intelligence? *Music Perception*, 22(1), 145-158. <https://doi.org/10.1525/mp.2004.22.1.145>
- Sloboda, J. A., Minassian, C. & Gayford, C. (2003). Assisting Advanced Musicians to Enhance Their Expressivity: An Intervention Study. En R. Kopiez, A.C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Eds.), *Abstracts of the Fifth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, (p. 92). University of Music and Drama.
- Thompson, W. F. & Robitaille, B. (1992). Can Composers Express Emotions Through Music? *Empirical Studies of the Arts*, 10(1), 79–89. <https://doi.org/10.2190/NBNY-AKDK-GW58-MTEL>
- 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), 331-342. <https://doi.org/10.2307/3345488>
- Young, V., Burwell, K. & Pickup, D. (2003). Areas of Study and Teaching Strategies in Instrumental Teaching: A Case Study Research Project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/146138003200085522>