

El sistema EMA-EMAI: una forma heurística de apoyar la formación músico-interpretativa



Anderson Rodrigues da Silva, Universidad Autónoma de Aguascalientes
Correo electrónico: anderson.rodrigues@edu.uaa.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1751-7167>

Resumen

El presente escrito plantea una posible vía para el trabajo y el aprendizaje del acto interpretativo-musical direccionado hacia un público, también conocido como *performance* musical: se trata del sistema *Expresividad Musical Activa* (EMA) y *Expresividad Musical Activa con el Instrumento* (EMAI). Dicho sistema consiste en la participación activa del educando en su proceso de construcción del discurso musical de una manera ecológica y heurística, conectando cíclicamente sus conocimientos previos con los nuevos hallazgos identificados por sí mismo. Por ello, el autor fundamenta esa forma inventiva de erigir el aprendizaje de una obra musical en los parámetros de la expresividad musical, la Atención Plena y en la relación músico-emocional, con la mira en proporcionar, así, una atmósfera propicia para un aprendizaje significativo de una manera inherentemente musical.

Palabras clave: interpretación musical, expresividad, atención plena, emoción.

Abstract

This paper presents a possible way for the work and learning of the interpretive-musical act addressed to an audience, also known as musical performance: it is the *Active Musical Expressiveness* (AME) and *Active Musical Expressiveness with the Instrument* (AMEI) system. This system consists of the active participation of the student in her or his process of construction of the musical discourse in an ecological and heuristic way, cyclically connecting her or his previous knowledge with the new findings identified by her/himself. Therefore, the author bases that inventive way of building the learning of a musical work in the parameters of musical expressiveness, Mindfulness and in the relationship between music and emotions, with the aim of providing, thus, an atmosphere conducive to a meaningful learning in an inherently musical way.

Keywords: performance musical, expressiveness, mindfulness, emotion.

Introducción

La interpretación musical es, sin lugar a duda, una parte esencial del quehacer musical. Sin importar la plataforma y el tiempo en que se concreta, dicha interpretación es lo que da un sentido musical a los sonidos transmitidos generalmente a través de la voz humana y por los instrumentos musicales –o cualquier otro artefacto que sea usado intencionalmente para ese propósito–. Por ello, este acto musical se da mediante la intervención de, por lo menos, un intérprete musical y una persona oyente, lo que establece, así, una comunicación y un lazo social a través de la música¹.

El estudio académico del acto interpretativo musical para un público, también conocido como *performance* musical, tiene inicio alrededor del siglo XIX², y sus principales precursores son Mathis Lussy y Carl Seashore³. No obstante, como bien señala Brenscheidt, el enfoque estaba centrado en la música como objeto de estudio, y no en todo el constructo involucrado para el *performance* musical, esto es, la tríade obra musical-intérprete-público⁴. En efecto, Godlovitch indica otro componente importante del *performance* musical: el sonido⁵. Por lo tanto, “cualquier *performance* [musical] estándar consiste en sonidos producidos por algún músico citando alguna obra musical para algún oyente”⁶.

Este escrito, por consiguiente, aborda el acto interpretativo-musical en un contexto específico, el cual todavía perdura mayormente en la enseñanza en los centros de educación y formación musical, donde el músico interpreta una obra musical que fue escrita, perpetuando, de este modo, los “cánones de la cultura musical europea [...], llevando consigo distintas ideas estéticas [de Latinoamérica,

¹ Philip Auslander, “Musical personae”, *TDR - The Drama Review - A Journal of Performance Studies*, n°1 (2006); Diana Brenscheidt, “Horacio Franco y la ambigüedad del intérprete en la música culta”, en *México. Corazón Musical de Latinoamérica*, ed. Luis Omar, Montoya Arias, Saulo Sandro, Alves Dias (Mérida: Escuela Superior de Artes y Cultura de Yucatán, 2018).

² Mine Doğantan-Dack, “The body behind music: precedents and prospects”, *Psychology of Music*, vol.34, n°4 (2006). <https://doi.org/10.1177/0305735606067155>.

³ Mine Dogantan-Dack, “Philosophical reflections on expressive music performance”, en *Expressiveness in music performance, Empirical approaches across styles and cultures*, ed. Dorottya Fabian, Renee Timmers, Emery Schubert (New York: Oxford University Press, 2014).

⁴ Diana Brenscheidt, “La presencia del intérprete, los estudios del performance y la interpretación musical”, *Una Visión Interdisciplinaria del Arte*, (2015).

⁵ Stan Godlovitch, *Musical performance. A philosophical study* (New York: Routledge, 2002).

⁶ *Ibidem*, 11.

verbigracia] así como reglas sociales de interpretación musical europea”⁷. Así, es clara la idea que el *performance* musical no se reduce, en absoluto, al contexto heredado de la cultura europea; simplemente se ha delimitado de esa forma para adecuar el núcleo de la propuesta presentada por el autor al escenario académico-musical vigente –en gran parte de los casos, conforme se ha indicado en líneas anteriores–.

La expresividad musical

La idea de expresividad musical está de forma inherente conectada a la maquinaria emocional del ser humano. De acuerdo con Davies⁸, “la música es expresiva en virtud de una semejanza entre su patrón dinámico y comportamiento, que pueden ser reconocidos como dando expresión a una emoción”. En esta misma línea de ideas, Meissner⁹ asevera que la expresividad mediante la música puede inducir a emociones en los oyentes o una respuesta estética. Por otro lado, una interpretación musical, para que sea considerada expresiva, necesita cumplir con algunas características importantes, como¹⁰:

- La manipulación de los parámetros auditivos del *performance* musical (dinámicas, *tempi*, articulaciones, timbres, vibratos, entre otros).
- La variación de los parámetros estilísticos –con sus respectivas restricciones, típicas de cada periodo histórico– de la interpretación musical.

Asimismo, Fabian et al.¹¹ delimitan bien la expresividad musical, y señalan que ésta no es una desviación relativa de la partitura de la obra, y que tampoco es lo mismo que una emoción. Además, los autores señalan que dicha expresividad musical –

⁷ Brenscheidt, “Horacio Franco y la ambigüedad”, 532.

⁸ Simon Davies, “Music matters: responding to Killin, Ravasio, and Puy”, *Debates in Aesthetics*, vol. XIII n°1, (2017).

⁹ Enrique Meissner, “Instrumental teacher’s instructional strategies for facilitating children’s learning of expressive music performance: An exploratory study”, *International Journal of Music Education*, vol. XXXV, n°1 (2017). <https://doi.org/10.1177/0255761416643850>.

¹⁰ *Ibidem*; Dorotya Fabian, Renee Timmers, Emery Schuber, *Expressiveness in music performance: empirical approaches across styles and cultures* (New York: Oxford University Press, 2014).

¹¹ *Ibidem*.

en la calidad de ser un acto interpretativo-musical- depende del contexto histórico y cultural de la pieza, así como de la idiosincrasia del intérprete.

Así, la expresividad musical, al momento de llevarse a cabo un *performance* musical, es una acción explícita del o de los intérpretes de una obra, lo que requiere una postura activa de quien o quienes están generando la música en función de una idea preconcebida¹². Por ello, la interpretación musical realizada de una manera expresiva radica en la *intensidad* y la *tensión*¹³; esto es, en el *cómo* se transmite el discurso musical.

La Atención Plena

La Atención Plena (AP) -también conocido por *Mindfulness*- consiste, *grosso modo*, en una acción deliberada del individuo en ‘poner’ su atención en función de algo, de tal manera que se produzca, entre otras cosas, un incremento en la concentración *per se* en lo que se esté haciendo, permitiendo, así, “estar en el presente”. Williams y Penman¹⁴, acerca de la AP, aseveran que ésta es una práctica y que, por lo tanto, consiste en una actividad explícita por parte de quien la ejecuta. En tal sentido, la práctica de la AP permite al sujeto ser consciente “de los patrones reactivos automáticos y evolucionar hacia una relación con la experiencia más genuina y menos condicionada, aportando al sujeto la capacidad de elaborar respuestas de calidad ante los estímulos”¹⁵. Sobre la AP, Marchand explica que:

A pesar de que la meditación es la base de la práctica de la AP, el objetivo general es pasar el máximo de la vida de uno en el estado de AP. El propósito de la práctica de la AP no es evitar por completo el [estado de] piloto automático; en su lugar, es devenir más capacitado reconociendo cuando eso pasa y regresar al presente momento¹⁶.

¹² Anderson Rodrigues, “Revisando el analfabetismo Músico-Funcional”. *Revista Vinculando*, (2017).

¹³ Manfred Nusseck, Marcelo Wanderley, “Music and Motion—How Music-Related Ancillary Body Movements Contribute to the Experience of Music”, *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, vol. XXVI, n°4 (2009). <https://doi.org/10.1525/mp.2009.26.4.335>.

¹⁴ Mark Williams, Danny Penman, *Atenção Plena* (Rio de Janeiro: Sextante, 2015), 6.

¹⁵ Agustín Moñivas, Gustavo García-Diex y Rafael García-De-Silva, “Mindfulness (Atención Plena): Concepto y teoría”, *Potularia*, vol. XII, (2012): 85, <https://doi.org/10.5218/Prts.2012.0009>.

¹⁶ William R. Marchand, “Mindfulness and meditation in psychiatric practice”, en *Complementary and integrative treatments in psychiatric practice*, ed. Patricia L. Gerbarg, Richard P. Brown y Philip R. Muskin (Arlington: American Psychiatric Association, 2017), 283.

Por ello, el autor plantea que la AP puede ser empleada en el quehacer interpretativo-musical, de tal manera que la o el músico, de forma concienzuda e intencional, enfoque su atención en el *performance* musical, especialmente en los parámetros que constituyen la expresividad musical. En esa línea de ideas, “la ‘atención’ puede ir de la focalización en un solo objeto o evento -previamente elegido- a la ‘consciencia’ de campo abierto (fenomenología del acontecer)”¹⁷. Por consiguiente, aplicar la AP en la interpretación musical, partiendo de ideas previamente analizadas y establecidas, puede coadyuvar al músico de una manera activa a mantener su atención en el discurso musical; esto es, en concretar lo que uno se propone a realizar de una forma no mecánica o automática, con aceptación, ecuanimidad, sin juicios de valor y sin expectativas o creencias¹⁸. La Figura 1, a continuación, concatena esa propuesta:

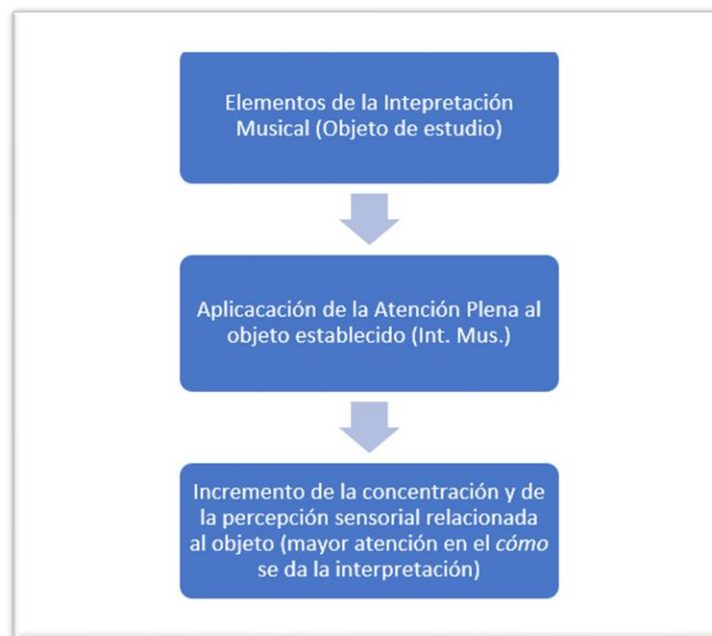


Figura 1: Esquema de cómo la AP se puede aplicar a la Interpretación Musical.
Fuente: elaboración propia.

¹⁷ Moñivas, García-Diex y García-De-Silva, “Mindfulness (Atención Plena)”, 86.

¹⁸ Sara Moret Puig, Josep Gustems Carnicer, Caterina Calderón Garrido, “Música y mindfulness: una mirada interdisciplinar”, *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, vol. XXXIV, n°2 (2016), 108.

La expresividad musical y su relación con las emociones

Desde un punto de vista psicofisiológico, Moreno explica la relación entre las diferentes zonas cerebrales y las características psicológicas de la música:

El mensaje afectivo de la música lo localizamos en el diencéfalo, zona profunda del cerebro asiento de las emociones. La melodía afecta a la vida emocional y afectiva y es el diencéfalo el que recibe los motivos y diseños melódicos, adquiriendo éstos significación, despertando así todo un mundo interior de sentimientos y emociones¹⁹.

En correspondencia con esta reflexión, la interpretación musical posee un inherente vínculo con el aparato emocional, puesto que, a través de susodicha interpretación, se estimulan los centros cerebrales responsables por las emociones, impulsando las manifestaciones de la pulsión y del sentimiento, enriqueciendo el cerebro por una plenitud estética que conlleva a la felicidad, conforme indica Moreno²⁰. Coincidiendo en lo general con lo mencionado, Rojas²¹ ratifica que la música posee efectos ansiolíticos, siendo una excelente herramienta terapéutica, además de ser económica y de fácil acceso.

En tal sentido, dicha parte afectiva de la interpretación musical está intrínsecamente relacionada con la expresividad. Autores como Pabich²², Meissner²³ y Muñoz²⁴ explican que dicha relación es lo que permite el enlace emocional entre el discurso musical y quienes lo escucha. Meissner, en esta línea de ideas, asevera que:

En un *performance* musical expresivo, el personaje musical se comunica de manera convincente por el intérprete al oyente. Adicionalmente, la estructura de la música se transmite mediante una variedad de dispositivos expresivos, lo que genera comprensión o impresiones en los oyentes²⁵.

Por lo tanto, puede afirmarse que la interpretación musical posee en su esencia un proceso emocional, porque implica una acción de congenialidad entre el músico

¹⁹ Josefa Lacárcel, Moreno, "Psicología de la música y emoción musical", *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, vol. XX (2003): 216.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Juan Rojas, "Efecto ansiolítico de la musicoterapia: aspectos neurobiológicos y cognoscitivos del procesamiento musical". *Revista Colombiana de Psiquiatría* 40, n°. 4 (diciembre, 2011): 757.

²² Randall Pabich, "Aprender a vivir la música: Educación Musical como el cultivo de una relación entre el Yo y el Sonido", en *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical*, ed. Wayne Bowman, Ana Lucía Frega, (Buenos Aires: Sb editorial, 2016).

²³ Meissner, "Instrumental teacher´s instructional", 120.

²⁴ Francisco Higuera, Muñoz, *Interpretación Musical y Creatividad, a través del Pensamiento y la Investigación Contemporáneos* (Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, 2008), 178.

²⁵ Meissner, "Instrumental teacher´s instructional", 119.

y la obra, una sintonía emocional que el intérprete debe de tener para, a través de ella, lograr un discurso musical orgánico y vivo. Abdo, en este sentido, denomina este sistema entre músico y discurso musical como una “organicidad viva y procesual”²⁶. A esto se añade la aportación de Despins²⁷, quien apunta que la ejecución musical está estrechamente ligada a las emociones.

En este mismo plan de ideas, se sabe que la parte técnica cumple un importante papel en el arte de cantar o tocar un instrumento musical, así como en la composición y en la dirección musical. Si esta acción, no obstante, es llevada a cabo de una manera mecanicista (esto es, sin ninguna suerte de cavilación estética-emocional), ésta no puede cumplir con su función efusiva que tanto la caracteriza como esencialmente humana, que es la transmisión de un discurso emocional mediante las notas musicales. A su vez, Mixdorf concibe que el principal objetivo de una presentación musical es que ésta sea inspiradora y emotiva para la audiencia²⁸. Adicionalmente, Despins explica que todo pensar y *performance* musicales que no se traduzcan como pensamiento emocional o en sensaciones significativas “ridiculizan la esencia misma de la música y el papel fundamental que ella desempeña en el nivel del equilibrio cerebral”²⁹.

En síntesis, el acto de la interpretación musical, tanto en su ejecución como en su aprendizaje, está intrínsecamente ligado al cerebro emocional humano. Fustinoni revela que la reacción emocional del cerebro del *Homo sapiens sapiens* frente a la música es “independiente de la voluntad”³⁰. En la misma línea de ideas, Elliott y Silverman hablan de reflejos del tronco cerebral producidos por la música, los cuales constituyen un proceso automático que despierta una emoción³¹. Por tanto, enseñar la interpretación musical partiendo de una premisa emocional y direccionada a la expresividad musical, es una idea coherente, desde el punto de vista seguido del autor, para potenciar el aprendizaje del *performance* musical.

²⁶ Sandra Neves Abdo, “Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica Music”, *Per Musi. Belo Horizonte*, vol. I (2000): 20.

²⁷ Jean-Paul Despins, *La música y el cerebro* (México: Gedisa, 2010).

²⁸ Cory Mixdorf, “Art Songs. Vocal repertoire as a gateway to musicality”, *International Trombone Association*, vol. XLIII, n°4 (2015): 37.

²⁹ Despins, *La música y el cerebro*, 121.

³⁰ Osvaldo Fustinoni, *El cerebro y la música* (México: El Ateneo, 2017) 69.

³¹ David Elliott, Marissa Silverman, “Repensar la filosofía, re-visando las experiencias emotivo-musicales”, en *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical*, ed. Wayne D. Bowman, Ana Lucía Frega (Buenos Aires: Sb editorial, 2016), 91.

El sistema EMA-EMAI

Partiendo de la premisa de que el *performance* musical debe de ser un acto concienzudo y orientado a suscitar emociones en quienes lo escuchen³², una importante característica que debe de ser primada en este quehacer musical es la *expresividad* del discurso tocado o cantado, que es la dimensión musical que se enlaza con la afectividad humana³³.

Conforme se ha mencionado, el acto performativo musical -para que sea idóneo- debe ser llevado a cabo con plena consciencia en el momento de su realización. Dicho de otra forma, la persona que concretará la interpretación musical debe de estar *activa* al momento de dicha concreción, con su atención en lo que está haciendo al momento de estarlo haciendo³⁴, esto es, con AP al tiempo presente del *performance* musical, enfocando de forma activa la atención en el discurso musical.

Considerando lo anterior, observando que la transmisión del discurso musical implica en “tener un propósito musical claro previo a la ejecución en el instrumento o al canto (en el caso de *performers* musicales), así como a la escritura y/o al gesto (en el caso de compositores y directores musicales respectivamente)”³⁵, se plantea el concepto de *Expresividad Musical Activa* (EMA) para el aprendizaje músico-interpretativo de una obra musical para su presentación frente a un público.

En este sentido, el autor esboza que, para la activación de la expresividad musical, es necesario hacer uso del canto, con una mira muy específica al trabajo expresivo-musical. No obstante, es importante diferenciar el acto de cantar del solfear, puesto que ambos incluyen el uso de la voz. El solfeo (también conocido como *solfeggio*) es un sistema donde cada nota musical posee su propia sílaba, la cual es usada y entonada todas las veces que aparece, desarrollando, así, el “oído interno”³⁶. “Solamente la lectura, sin una idea sonora, no es suficiente. Es

³² Despins, *La música y el cerebro*, 76; Fustinoni, *El cerebro y la música*, 151; Kelly A. Parkes, “Performance Assessment: Lessons from Performers Assessment in Higher Education”, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. XXII, n°1, (2010): 103; Rodrigues, “Revisando el Analfabetismo Músico-Funcional”, 6.

³³ Meissner, “Instrumental teacher’s instructional”, 119.

³⁴ Williams y Penman, *Atenção Plena*, 6.

³⁵ Rodrigues, “Revisando el analfabetismo Músico”, 7.

³⁶ Greg Simon, “What is Solfege?”, *Music Theory Tutor*, 11 de junio de 2019, <https://www.musictheorytutor.org/2013/03/18/what-is-solfege/>.

indispensable, para el músico, oír internamente el sonido de la escritura musical”³⁷. Por consiguiente, solfear no requiere para su ejecución un direccionamiento del fraseo, ni cualquier variación de los matices musicales y/o de la agógica.

El canto, por otro lado, que es la utilización de la voz para la producción de tonos musicales³⁸, es una actividad para *hacer* música mediante la voz, lo que demanda la trascendencia de las alturas musicales con una significancia tanto para quien emite como para quien recibe dicho discurso, implicando, así, una conexión de la acción de cantar con la idiosincrasia de quien canta³⁹. Cantar, en consonancia con Abdo, es una forma de hacer la música su propia realidad con sentidos espirituales, es decir, una acción que conecta aspectos musicales con la personalidad del individuo⁴⁰. Dicho de otro modo, “en todas las culturas, cantar es una parte regular de la expresión humana”⁴¹.

En esta línea de ideas, es pertinente mencionar que existen tipos de canto⁴². En tal sentido, es válido diferenciar la acción de cantar, presente en la humanidad desde tiempos inmemorables⁴³, con cantar con la *técnica del canto*, esto es, a través del uso del instrumento vocal empleando técnicas características de la formación del cantante. Verbigracia, Stein asevera que la técnica vocal y, por consecuencia, la formación del cantante se basa en dos importantes premisas: “la respiración baja, abdominal o costoabdominal y la relajación de las musculaturas desde las costillas hacia arriba, vale decir las musculaturas torácicas, claviculares, de la garganta y faciales”⁴⁴. Por lo tanto, para los propósitos de este estudio, el autor adopta el canto

³⁷ Buhumil Med, *Sollejo*, Brasília: MusiMed, 1986, 11.

³⁸ Alison Latham(coord), *Diccionario Enciclopédico de la Música Oxford*, México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

³⁹ Simon Bertrand, “Introduction. Réflexions sur le métier de compositeur : identité et singularités”, *Circuit: Musiques contemporaines*, vol. XXVII, n°1 (2017): 9. <https://doi.org/10.7202/1039668ar>; Anderson Rodrigues, “El desarrollo de estrategias educativas basadas en la Inteligencia Emocional para mejorar la calidad músico-interpretativa de estudiantes adolescentes” (PhD diss., Universidad Cuauhtémoc, 2019), 48.

⁴⁰ Abdo, “Execução/Interpretação musical”, 20.

⁴¹ Johan Sundberg, “The singing voice”, en *The Oxford handbook of voice perception*, ed. Sascha Frühholz, Pascal Belin (New York: Oxford University, Press, 2019), 117.

⁴² Bruno Dyck, y Arran Caza, “An explanatory study of corporate singing: relationship of rhythm, melody, and harmony with culture”, *Academy of Management*, n° 1 (2020), <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2020.21782abstract>

⁴³ Ilari Beatriz, y Frank Russo, “Historical, musical, and scientific foundations of singing development”, en *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing*, ed. Frank Russo, Ilari Beatriz, y Annabel Cohen (New York: Routledge, 2020), 17.

⁴⁴ Hanns Stein, “El arte de cantar: su dimensión histórica, cultural y pedagógica”, *Revista musical chilena* 54, n° 54 (2000).

apenas como una vía para la transmisión de un discurso musical, sin la necesidad del uso de la técnica difundida en la escuela del canto.

Así, la aplicación del EMA a la hora del estudio posee, *a priori*, algunas implicaciones claves, las cuales se presentan a la continuación:

1. Delimitar qué se va a interpretar (un extracto de la obra, algunas frases, la pieza completa, etcétera).
2. Cantar el extracto previamente delimitado –o la obra a ser interpretada, conforme el caso–, con un claro enfoque en una interpretación expresiva de la música; es decir, cantar procurando hacer música, atentando a todos los parámetros musicales del contexto.
3. Ahora cantar, con la misma intensidad y tensión previamente trabajados, y al mismo tiempo simular la ejecución en el instrumento, procurando netamente visualizarse que está llevando a cabo un *performance* musical.

De esta forma, se trabaja de forma concienzuda con la expresividad musical y, a la vez, la postura frente al quehacer musical es activa, en el sentido de estar actuando todo el tiempo, con la atención en lo que se está haciendo y, principalmente, en cómo se está haciendo ‘en el presente’. Además, se trabaja el aparato emocional a través de la visualización consciente del *performance* musical, lo que puede incrementar la calidad de la interpretación musical⁴⁵. Rodrigues⁴⁶, en consonancia con Gardner⁴⁷ y Kahneman⁴⁸, llama a este tipo de planeamiento estratégico de *Pensamiento Arriba hacia Abajo*, el cual implica una conciencia previa al acto musical *per se* (del *qué* y *cómo* se idea el *performance* musical); esto es, el pensamiento arriba es la idea construida previamente del discurso musical, y el desplazamiento hacia abajo es el conjunto de tomas de decisiones requeridas y la reproducción de dicho discurso a través de la ejecución musical.

Ahora bien, realizada esta etapa, se plantea la concreción del acto musical en sí a través de la interpretación musical en el instrumento mediante el concepto de *Expresividad Musical Activa con el Instrumento* (EMAI) para la exposición de la obra sonora, tanto en su proceso de aprendizaje como de presentación al público. En esta línea de ideas, se aplicarían prácticamente las mismas premisas

⁴⁵ Nichola Callow, Dan Jiang, Ross Roberts, y Martin Edwards, “Kinesthetic Imagery Provides Additive Benefits to Internal Visual Imagery on Slalom Task Performance”, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, (2017), doi: 10.1123/jsep.2016-0168; Noa Kageyama, “Why visualization ought to include more than what we see with our eyes”, *The Bulletproof Musician*.

⁴⁶ Rodrigues, “El desarrollo de estrategias educativas”, 233.

⁴⁷ Daniel Goleman, *Focus: The Hidden Driver of Excellence* (New York: Harper, 2013), 37.

⁴⁸ Daniel Kahneman, *Pensar rápido, pensar despacio* (Ciudad de México: Debate, 2012), 74.

del EMA, pero, ahora en el instrumento musical a ser ejecutado por el músico desde el *Pensamiento Arriba hacia Abajo*; esto es:

1. Delimitar qué se va a interpretar (un extracto de la obra, algunas frases, la pieza completa, etcétera).
2. Tocar con el instrumento musical el extracto previamente delimitado –o la obra a ser interpretada, conforme el caso–, con un claro enfoque en una interpretación expresiva de la música; es decir, tocar buscando genuinamente hacer música, explorando a todos los parámetros musicales del contexto de la obra elegida.

Por tanto, la coyuntura del trabajo EMA-EMAI puede potenciar sobremanera, además del aprendizaje significativo de la obra musical por el involucramiento cognitivo-emocional empleado en el proceso con los conocimientos y experiencias previas del instrumentista⁴⁹, la construcción del discurso melódico a ser transmitido mediante el *performance* de una manera heurística; asimismo, puede fortalecer la musicalidad del educando musical, lo que es positivo desde un punto de vista educativo⁵⁰. Desde este prisma, el trabajo EMA-EMAI contribuye con la parte teleológica de una interpretación musical según la literatura⁵¹, que es la transmisión de emociones a través de la música para las personas oyentes, así como de valores inherentes al intérprete⁵². Por lo tanto, el sistema EMA-EMAI, fundado en un presupuesto emocional, permite el fortalecimiento del aprendizaje de un discurso musical, así como puede optimizar la interpretación de dicho discurso.

El procedimiento del EMA-EMAI está, por consiguiente, ideado para ser usado de forma ecológica, es decir, de una forma cíclica y renovable que no se agota en sí misma, pudiendo ser reanudada de manera indefinida, evolucionando en la medida de que se madure la técnica músico-instrumental supeditada al discurso musical. Tras la primera delimitación de lo que será trabajado –conforme expuesto en líneas anteriores–, cada nuevo evento permite la identificación de nuevos parámetros musicales a ser perdurados, así como aquellos a ser pulidos mediante una forma activa y meticulosa, y así sucesivamente: cada nueva delimitación permite su perfeccionamiento constante. Se esboza, a continuación,

⁴⁹ Stephanie Khoury, “Improvise: Research-Creation of a Framework and Software Prototype for Creative Music Learning with Technology” (PhD diss., McGill University, 2017), 24; Rodrigues, “El desarrollo de estrategias educativas”, 84.

⁵⁰ Keith Swanwick, *Ensinando Música Musicalmente* (São Paulo: Moderna, 2005) 56.

⁵¹ Despíns, *La música y el cerebro*, 81; Meissner, “Instrumental teacher’s instructional”, 119; Pabich, “Aprender a vivir la música”, 124; Anderson Rodrigues, “Educación emocional como apoyo a la educación musical”. *Revista Vinculando*, (2017): 9.

⁵² Brenscheidt, “La presencia del intérprete”, 12.

un esquema en la Figura 2 en el cual se indica el funcionamiento idóneo del sistema EMA-EMAI:

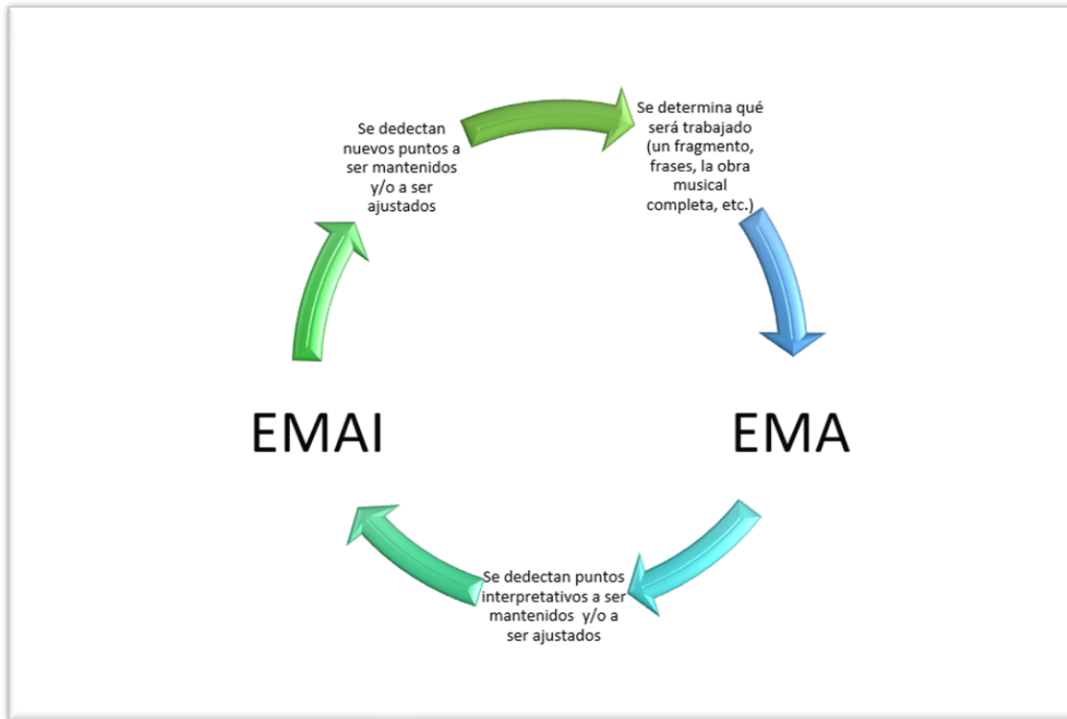


Figura 1: Funcionamiento cíclico del sistema EMA-EMAI. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La interpretación musical mediante el *performance* es un acto que, *a priori*, implica una cierta consciencia en qué y cómo se está llevando a cabo dicho acto interpretativo-musical. Por ello, es importante recalcar la importancia de fomentar la práctica musical desde una perspectiva concienzuda, partiendo de metas claras y con la debida atención en el proceso para el logro. Conforme asevera Godlovich⁵³, las intenciones de un *performance* musical son de incumbencia del músico, una vez que ellas involucran la creación y la satisfacción de estándares fijados por la o el intérprete musical.

⁵³ Godlovitch, *Musical performance*, 31.

El hecho de que la AP, para su correcta práctica, demanda que la persona esté ‘en el presente’ de alguna acción definida, puede ayudar a que dicha persona, al momento de presentar un *performance* musical, se centre en lo que está haciendo de una manera activa y fluida. Así, el autor conjetura que esta habilidad cognitiva –de direccionar el sistema atencional a un determinado objetivo elegido de forma previa– puede permitir una mayor consciencia en el acto interpretativo-musical y, por consecuencia, incrementar su calidad. En efecto, “la ‘plena consciencia’ es una *actitud* concreta hacia la experiencia”⁵⁴.

La expresividad musical es el aspecto de la música que permite, de forma involuntaria⁵⁵, una entrañable conexión entre una determinada secuencia sonora con las emociones. En este sentido, es válido explorar de forma óptima el trabajo de la expresividad musical en el *performance*, teniendo en cuenta que es el aparato emocional el responsable por convertir una interpretación musical en algo significativo, tanto para la o el músico como para el público⁵⁶. Csepregi⁵⁷, sobre este tema, explica que la acción de tocar es una de las acciones más nobles y serias del ser humano, y dicha acción posee calidades *simpáticas* (con el cuerpo del músico) y *empáticas* (con las personas oyentes) a la vez –que son elementos emocionales⁵⁸ –, las cuales hacen de la música un poderoso conector socio-emotivo.

Además, el EMA-EMAI se enfoca en maximizar la musicalidad de la persona a través de un camino parsimonioso y heurístico, lo que puede tornar el proceso de disfrute musical al momento de realizar el *performance* más eminente, visto que se refuerza un aprendizaje musical mediante actos musicales⁵⁹, con el centro en la persona –y no en la obra musical como solía ser en un pasado no muy lejano⁶⁰–. De tal manera, el educando posee un rol absolutamente activo en su propio desenvolvimiento musical, atendiendo, así, una demanda de la Educación en un contexto contemporáneo⁶¹.

Por tanto, el sistema EMA-EMAI presentado, lejos de ser una solución definitiva para el aprendizaje óptimo del acto performativo musical, es, en efecto,

⁵⁴ Puig, Carnicer, Garrido, “Música y mindfulness”, 108.

⁵⁵ Fustinoni, *El cerebro y la música*, 69.

⁵⁶ Despina, *La música y el cerebro*, página; Fustinoni, *El cerebro y la música*, 121; Meissner, “Instrumental teacher’s instructional”, 120; Mixdorf, “Art Songs. Vocal repertoire”, 38; Pabich, “Aprender a vivir la música”, 127; Rodrigues, “Educación emocional como apoyo”, 6.

⁵⁷ Gabor Csepregi, “On Musical Performance as Play”, *The Nordic Journal of Aesthetics*, vol. XXIII, n°46, (2014): 99. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7146/nja.v23i46.16384>.

⁵⁸ Daniel Goleman, *Inteligencia emocional* (Barcelona: Kairós, 1996) 32; Daniel Goleman, *Focus* (New York: Harper, 2013) 9.

⁵⁹ Swanwick, *Ensinando Música Musicalmente*, 66.

⁶⁰ Brenscheidt, “Horacio Franco y la ambigüedad”, 540.

⁶¹ Rodrigues, “El desarrollo de estrategias”, 236; Swanwick, *Ensinando Música Musicalmente*, 69.

una propuesta viable para la mejora de la calidad músico-interpretativa del instrumentista. Viable porque requiere el manejo de herramientas musicales que son, *a priori*, comunes a los educandos de música –en un escenario de enseñanza musical, independientemente si éste es institucionalizado o no–, las cuales permiten enlazar los conocimientos previos con los objetivos a ser trabajados en la interpretación musical de una obra, potenciando, así, el aprendizaje del acto performativo musical de una manera significativa. En suma, “el importante no es el *qué* se toca, y sí *cómo* se toca”⁶².

REFERENCIAS

- Abdo, Sandra Neves. 2000. “Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica Music”. *Per Musi. Belo Horizonte* 1: 16-24.
- Auslander, Philip. 2006. “Musical personae”. *TDR - The Drama Review - A Journal of Performance Studies* 50 (1): 100-119. <https://doi.org/10.1162/dram.2006.50.1.100>.
- Bertrand, Simon. 2017. “Introduction. Réflexions sur le métier de compositeur : identité et singularités”. *Circuit: Musiques contemporaines* 27 (1): 9. <https://doi.org/10.7202/1039668ar.E>
- Brenscheidt, Diana Jost. 2015. “La presencia del intérprete, los estudios del performance y la interpretación musical”. *Una Visión Interdisciplinaria del Arte*, 1-16.
- . 2018. “Horacio Franco y la ambigüedad del intérprete en la música culta”. En *México. Corazón Musical de Latinoamérica*, editado por Luis Omar, Montoya Arias, Saulo Sandro, y Alves Dias, 531-55. Mérida, Yucatán: Escuela Superior de Artes y Cultura de Yucatán.
- Callow, Nichola, Dan Jiang, Ross Roberts, y Martin G. Edwards. 2017. “Kinesthetic Imagery Provides Additive Benefits to Internal Visual Imagery on Slalom Task Performance.” *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Junio, RN1-6. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0168>.
- Csepregi, Gabor. 2014. “On Musical Performance as Play”. *The Nordic Journal of Aesthetics* 23 (46): 96-114. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7146/nja.v23i46.16384>.
- Davies, Stephen. 2017. “Music matters: responding to Killin, Ravasio, and Puy”. *Debates in Aesthetics* 13 (1): 52-67. <http://www.debatesinaesthetics.org/archive2/music-matters/>.
- Despins, Jean-Paul. 2010. *La música y el cerebro*. México: Gedisa.

⁶² Rodrigues, “Educación emocional como apoyo”, 9.

- Doğantan-Dack, Mine. 2006. "The body behind music: precedents and prospects". *Psychology of Music* 34 (4): 449-64. <https://doi.org/10.1177/0305735606067155>.
- Dogantan-Dack, Mine. 2014. "Philosophical reflections on expressive music performance". En *Expressiveness in music performance, Empirical approaches across styles and cultures*, editado por Dorotyya Fabian, Renee Timmers, y Emery Schubert, 3-21. New York: Oxford University Press.
<https://play.google.com/books/reader?id=LyjnAwAAQBAJ&num=9&printsec=frontcover&source=ebookstore&pg=GBS.PA3>.
- Dyck, Bruno, y Arran Caza. 2020. "An Exploratory Study of Corporate Singing: Relationships of Rhythm, Melody, and Harmony with Culture." *Academy of Manager* 1.
<https://doi.org/10.5465/AMBPP.2020.21782abstract>.
- Elliott, David, y Marris Silverman. 2016. "Repensar la filosofía, re-visando las experiencias emotivo-musicales". En *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical*, editado por Wayne Bowman y Ana Lucía Frega, 86-99. Buenos Aires: Sb editorial.
- Fabian, Dorotyya, Renee Timmers, y Emery Schubert. 2014. *Expressiveness in music performance : empirical approaches across styles and cultures*. Editado por Dorotyya Fabian, Renee Timmers, y Emery Schubert. New York: Oxford University Press.
- Fustinoni, Osvaldo. 2017. *El cerebro y la música*. México: El Ateneo.
- Godlovitch, Stan. 2002. *Musical performance. A philosophical study*. New York: Routledge.
<http://weekly.cnbnews.com/news/article.html?no=124000>.
- Goleman, Daniel. 1996. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- . 2013. *Focus: The Hidden Driver of Excellence*. New York: Harper.
- Beatriz, Ilari, and Frank A Russo. 2020. "Historical, Musical, and Scientific Foundations of Singing Development." En *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing*, editado por Frank A Russo, Ilari Bratriz, y Annabel Cohen, 17-24. New York: Routledge.
- Kageyama, Noa. 2016. "Why Visualization Ought to Include More than What We See with Our Eyes." *The Bulletproof Musician*. <http://www.bulletproofmusician.com/visualization-include-see-eyes/>.
- Kahneman, Daniel. 2012. *Pensar rápido, pensar despacio*. Ciudad de México: Debate.
- Khoury, Stephanie Loraine. 2017. "Improvise: Research-Creation of a Framework and Software Prototype for Creative Music Learning with Technology [Tesis doctoral]". McGill University.
http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1503409300346~856.

- Latham, Alison. 2008. *Diccionario Enciclopédico de la Música Oxford*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marchand, William R. 2017. "Mindfulness and meditation in psychiatric practice". En *Complementary and integrative treatments in psychiatric practice*, editado por Richard P. Gerbarg, Patricia L Muskin, Philip R. Brown, 281–92. Arlington: American Psychiatric Association.
- Med, Bohumil. 1986. *Sollejo*. 3a ed. Brasilia: MusiMed.
- Meissner, Henrique. 2017. "Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expressive music performance: An exploratory study". *International Journal of Music Education* 35 (1): 118–35. <https://doi.org/10.1177/0255761416643850>.
- Mixdorf, Cory. 2015. "Art Songs. Vocal repertoire as a gateway to musicality." *International Trombone Association* 43 (4): 37–38.
- Moñivas, Agustín, Gustavo García-Diex, y Rafael García-De-Silva. 2012. "Mindfulness (Atención Plena): Concepto y teoría". *Potularia* XII: 83–89. <https://doi.org/10.5218/Prts.2012.0009>.
- Moreno, Josefa Lacárcel. 2003. "Psicología de la música y emoción musical". *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, núm. 20: 213–26.
- Muñoz, Francisco Higuera. 2008. "Interpretación Musical y Creatividad, a través del Pensamiento y la Investigación Contemporáneos". Universidad Rey Juan Carlos.
- Nusseck, Manfred, y Marcelo M. Wanderley. 2009. "Music and Motion—How Music-Related Ancillary Body Movements Contribute to the Experience of Music". *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 26 (4): 335–53. <https://doi.org/10.1525/mp.2009.26.4.335>.
- Pabich, Randall. 2016. "Aprender a vivir la música: Educación Musical como el cultivo de una relación entre el Yo y el Sonido". En *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical*, editado por Wayne Bowman y Ana Lucia Frega, 124–30. Buenos Aires: Sb editorial.
- Parkes, Kelly A. 2010. "Performance Assessment: Lessons from Performers Assessment in Higher Education". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 22 (1): 98–106. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>.
- Puig, Sara Moret, Josep Gustems Carnicer, y Caterina Calderón Garrido. 2016. "Música y mindfulness: una mirada interdisciplinar". *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport* 34 (2). <http://revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/294/205>.
- Rodrigues, Anderson. 2017a. "Educación emocional como apoyo a la educación musical". *Revista Vinculando*, 1–11.
- . 2017b. "Revisando el analfabetismo Músico-Funcional". *Revista Vinculando*, 1–10.

<http://vinculando.org/educacion/revisando-analfabetismo-musico-funcional.html#.Wj5sYR2nHeM>.

- Rodrigues, Anderson. 2019. “El desarrollo de estrategias educativas basadas en la Inteligencia Emocional para mejorar la calidad músico-interpretativa de estudiantes adolescentes” Tesis doctoral, Universidad Cuauhtémoc.
- Rojas, Juan Manuel Orjuela. 2011. “Efecto ansiolítico de la musicoterapia: aspectos neurobiológicos y cognoscitivos del procesamiento musical”. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 40 (4): 748-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345011>.
- Simon, Greg. 2013. “What is Solfege? - Music Theory Tutor”. Music Theory Thutor. 2013. <https://www.musictheorytutor.org/2013/03/18/what-is-solfege/>.
- Stein, Hanns. 2000. “El Arte de Cantar: Su Dimensión Cultural y Pedagógica.” *Revista Musical Chilena* 54 (194): 41-48. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902000019400005>.
- Sundberg, Johan. 2019. “The singing voice”. En *The Oxford handbook of voice perception*, editado por Sascha Frühholz y Pascal Belin, 117-42. New York: Oxford University Press.
- Swanwick, Keith. 2005. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- . 2016. *A Developing Discourse in Music Education*. New York: Routledge.
- Williams, Mark, y Danny Penman. 2015. *Atenção Plena*. Rio de Janeiro: Sextante.