

MÁSTER EN DIDÁCTICA DE LA MÚSICA

Trabajo Fin de Máster



**INTERPRETACIÓN A DUO:
PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA
EMPATÍA EN LAS AULAS DE INSTRUMENTO**

AUTOR: PABLO DÁVILA BARRIO

TUTOR: ALBERTO CABEDO

Castellón de la Plana, Junio 2018

Índice:

1. Introducción:	1
1.1 Justificación:	1
1.2 Objetivos	3
2. Revisión Teórica:	4
2.1 Marco Legislativo:	4
2.1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE)	4
2.1.2. Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre.....	5
2.2 Empatía	6
2.2.1. Concepto y significado:.....	6
2.2.2. Confusión terminológica.....	6
2.2.3. Neurociencia	8
2.2.4. Imitación.....	9
2.3 Interacción	10
2.3.1 Intersubjetividad	10
2.3.2 Movimiento en la interacción en un conjunto musical	12
3. Propuesta de intervención	18
3.1. Introducción	18
3.2. Contextualización y medios materiales	19
3.3. Perfil de los participantes	19
3.4. Objetivos y competencias	20
3.4.1 Objetivos Generales	20
3.4.2 Objetivos Específicos	20
3.4.3 Competencias a desarrollar	20
3.5. Contenido	21
3.6 Metodología	21
3.6.1 Metodología de las actividades.....	21
3.7. Diseño y Temporalización	24
3.8. Criterios de Evaluación	27
4. Resultados	30
4.1 Resultados Iniciales	30
4.2 Resultados Finales	31
5. Conclusiones	33
5.1 Propuesta de mejora	35
5.2 Valoración	35
Referencias bibliográficas y webgrafías	36
Anexos:	41

Resumen

Son numerosos los estudios que reflejan que la empatía cumple un papel fundamental en la interacción entre los seres humanos. Con este trabajo, se pretende comprobar tales conclusiones a través de una intervención pedagógica en la cual 6 participantes de entre 8 y 13 años interpretarán un dúo al principio, realizarán actividades que fomenten la interacción y la empatía durante un periodo de un mes y finalmente, volverán a interpretar un dúo similar. Así mismo, se realiza una exploración y revisión centrada en la interpretación a dúo y la empatía, concretamente en la neurociencia, la imitación, la intersubjetividad y el movimiento. Los resultados de esta investigación llevada a cabo en el aula de instrumento, demuestran que a pesar de unos resultados ambiguos, hay indicios de que fomentando la empatía y la interacción, la interpretación del discurso musical en dúos se ve positivamente afectada.

Palabras clave: Didáctica de la música, empatía, interacción, interpretación a dúo, movimiento.

Abstract

There is a significant amount of research investigation that proves that empathy plays a fundamental role in the interaction between human beings. This work aims to verify such conclusions through a pedagogical intervention in which 6 participants between 8 and 13 years old will perform a duo at the beginning, play with activities that encourage interaction and empathy for a period of 1 month and finally, they will perform again a similar duo. However, an exploration and revision centered on duo interpretation and empathy is carried out, specifically in neuroscience, imitation, intersubjectivity and movement. The results of this research in the instrument classroom show that despite ambiguous outcomes, there are indications that fostering empathy and interaction the interpretation of musical discourse in duos is positively affected.

Key words: Music didactics, empathy, interaction, duo interpretation, movement.

1. Introducción:

Presentamos este estudio como Trabajo de Fin de Máster (TFM) del Máster en Didáctica de la Música impartido en la Universidad Jaume I de Castellón durante el curso académico 2017-2018. Hemos elegido un tipo de estudio que precisa de intervención en el aula dentro de la modalidad que podríamos denominar como de investigación-acción. Dicha intervención ha sido realizada durante el periodo de prácticas que corresponde cursar en este Máster y que se hicieron en el Conservatorio Calasancio de Música y Danza de Castellón. Las actividades elaboradas y llevadas a cabo durante esta etapa han sido desarrolladas a partir de los conocimientos aprendidos durante el año en las otras asignaturas del Máster.

1.1 Justificación:

El presente trabajo se sustenta sobre dos pilares, la música de cámara y la empatía. Entendiendo que el elemento indispensable para conseguir una conexión fructífera entre ellos es la interacción y el patrón o patrones que discurren entre los integrantes de los grupos musicales. Es por esto que la mayoría de los capítulos de este trabajo adquieren un carácter transversal de estos tres conceptos.

Desde sus comienzos en el periodo renacentista, siglos XV y XVI, y a partir de entonces, la música de cámara ha sido en la historia de la música occidental el género musical de conjuntos instrumentales por excelencia (Hill, 2008). Cabe recordar que la orquesta no existía por aquel entonces y que el género orquestal siempre se ha basado en los cuartetos de cuerda, la formación instrumental de cámara más importante de todas. Cuando el género musical de orquesta no existía, los compositores, bajo la tranquilidad económica que propiciaban los altos cargos de la sociedad, usaban la música de cámara como herramienta para desarrollar sus aptitudes y habilidades compositivas, por lo que la música de cámara siempre ha estado a la vanguardia de la música en occidente (Burkholder, Grout y Palisca, 2015).

En el sistema educativo Español, la práctica de la música de cámara se justifica al entenderla como un proceso que “responde a un conjunto de necesidades del alumnado de música que difícilmente pueden ser atendidas si no es a través de esta actividad.” (Real Decreto 1577/2006, p. 2865)¹. Está concebida como una asignatura complementaria de la formación instrumental : “el cultivo de la música de cámara resulta absolutamente complementaria de la formación instrumental, permitiendo la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la clase de instrumento, dentro de una actividad que, a causa de su carácter lúdico, permite la práctica musical en condiciones ideales de espontaneidad y distensión.” (Real Decreto 1577/2006 p. 2866)².

¹ BOE, consultado en <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-1221> el 16/05/2018

² BOE, consultado en <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-1221> el 16/05/2018

Sin embargo, tal y como se encuentra la situación estructural y organizativa de la educación musical y los centros de enseñanza musical de España dificulta la adecuada realización de esta asignatura. Tras mi experiencia como estudiante en las enseñanzas elementales y profesionales de música, muchos son los problemas que necesitan una solución. Pero el cual está más directamente relacionado con el presente trabajo es el de la diferencia de nivel, tanto instrumental como interactivo, de los integrantes que componen los conjuntos instrumentales.

Respecto a la empatía, muchos son los autores que han comprobado la habilidad que tiene la empatía para mejorar las aptitudes sociales así como la influencia que tiene en el proceso de aprendizaje Goleman³, Iacoboni, (2009) y Rabinowitch (2009) entre otros). Goleman enmarca la empatía dentro de las competencias emocionales descritas por él mismo. En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre⁴, se hace la siguiente referencia a la competencia emocional “Podemos enmarcar la competencia emocional que nos ocupa dentro del desarrollo de la competencia social y ciudadana y en la autonomía e iniciativa personal”, p. 43058.

Lo que sostenemos es que son muchos los beneficios que obtienen recíprocamente tanto la práctica de la música de cámara a dúo como el desarrollo de la empatía. La práctica de la música de cámara a dúo, nos brinda la posibilidad de enseñar los componentes básicos de la música de cámara: aprender a dirigir, seguir, unir el tono, mezclar el sonido, mostrar ritmos preparatorios, respirar juntos y otros gestos no verbales. Wetzel (2007) menciona que la práctica de dúos contribuye al desarrollo de parámetros musicales tales como la conciencia del pulso y la entonación. En consecuencia, los dúos son excelentes para desarrollar ciertas habilidades como la lectura a primera vista. Además, refuerza el concepto de la música como una actividad social y aumenta el interés de los estudiantes ya que se añade a la interpretación musical la relación entre compañeros.

En cuanto a la empatía, podemos afirmar que representa un papel fundamental en la interacción entre los seres humanos. La empatía es el mayor contribuyente en el fortalecimiento de la interacción social a través de su capacidad para motivar a las personas a cooperar, compartir recursos y ayudar a otros (de Vignemont y Singer 2006; Hosking y Fineman 1990; Van Lange 2008). También sostenemos que la empatía es una herramienta capital en la promoción del comportamiento pro-social a través del aumento de acciones positivas, de ayuda y reflexivas (Gano-Overway et al., 2009; Natale y Sora 2010). Por lo tanto, la empatía es una cualidad determinante en el desarrollo de la comunicación. Sin embargo, el valor de la empatía y su importancia social, no son promovidos lo suficiente en las aulas de educación en España. (Gorroño-Cortazar, 2014). De hecho, de todos los participantes en este trabajo de interacción solo dos de ellos tenían algunas nociones sobre empatía.

³ Consultado en <http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/> el 15/05/2018

⁴ BOE, consultado en <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-1221> el 16/05/2018

Consecuentemente, este trabajo propone un método pedagógico al través del cual el aprendizaje de la asignatura de cámara adquiere un enfoque innovador, ofreciendo una educación alternativa.

A nivel organizativo el dúo al estar únicamente compuesto por dos sujetos, proporciona muchas variantes. Además, la bibliografía al respecto es muy amplia y en el instrumento con el que se realiza este trabajo, el clarinete, grandes pedagogos y otros influyentes como Lefevre o Klosé han compuesto innumerables dúos en sus métodos.

Adicionalmente, con el presente proyecto de intervención se plantea la hipótesis de que trabajando la empatía, al influir en la capacidad de interacción entre los seres humanos y a su vez mejorarla, la interpretación del discurso musical mejora.

1.2 Objetivos

- Fomentar la empatía a través del aprendizaje interpretativo de los dúos
- Desarrollar la capacidad de interactuar para conseguir un objetivo común
- Emplear en el aula una estrategia pedagógica donde la comunicación y la creatividad musical estén incluidas en la práctica docente

2. Revisión Teórica:

2.1 Marco Legislativo:

En este primer apartado, se realiza una revisión de la normativa española en materia de educación que hace referencia a la necesidad de formar a los alumnos emocional, cognitiva y afectivamente, y a la importancia que tiene para dicha formación la interacción y la comunicación entre seres humanos. Así pues, se hallan numerosas alusiones a los conceptos del respeto y la tolerancia, entendidos como herramientas de las que se ha de dotar a los alumnos para solucionar de manera pacífica los problemas en las relaciones del día a día.

Este propósito precisa sin duda alguna un razonamiento previo y un trabajo coetáneo o posterior desarrollado con la finalidad de conseguir ese instrumento imprescindible en ese proceso: la empatía. A lo largo de este trabajo se intentará demostrar que la empatía y su desarrollo en la educación de los alumnos durante su aprendizaje tanto musical como de cualquier otra naturaleza, son de vital importancia para adquirir una destreza social suficiente y adecuada para prosperar en la vida.

Observando la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE)⁵ y el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música, se pueden encontrar varios artículos que muestran cómo de necesaria es la educación emocional.

2.1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE)

Al comienzo del preámbulo de esta ley orgánica ya se hace referencia a la emoción y a la comunicación:

“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social” (BOE, 2006, p.1)

Observando el segundo artículo donde se mencionan los fines educativos se pueden apreciar las siguientes referencias a la empatía: “El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.” y “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos (...)”.

⁵ BOE, onscultado en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> el 18/05/2018

Siguiendo con los objetivos de las diferentes enseñanzas, en los artículos 13, 17, 23, 33 existen referencias al desarrollo emocional y comunicativo de los alumnos:

- Desarrollar sus capacidades afectivas
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión (Artículo 13)
- “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (Artículo 17)
- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal. (Artículo 23)
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos (Artículo 23)
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico. (Artículo 33)
- Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad. (Artículo 33)

2.1.2. Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre

Al igual que en la ley orgánica, en las enseñanzas profesionales de música también se encuentran referencias al desarrollo emocional y comunicativo de los alumnos.

En el artículo 2 del Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre⁶, en los objetivos generales se puede leer:

“Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal”, así como en el artículo 3, objetivos específicos, “Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.”

⁶ BOE, consultado en <https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-1221> el 23/05/2018

Como se ha podido observar a lo largo de este apartado, la educación integral del alumno es una necesidad. Una educación en la que los niños y niñas deben desarrollar sus emociones y capacidades sociales para ser parte de la sociedad y actuar de manera empática basadas en el respeto, la tolerancia y el entendimiento

2.2 Empatía

2.2.1. Concepto y significado:

La empatía es comúnmente explicada con expresiones como estas: “meterse en el zapato del otro” o “ponerse en la situación del otro”. Sin embargo, muchos son los investigadores que han intentado dar una definición más rigurosa, completa y acertada del concepto de empatía: "La empatía es un proceso o procedimiento mediante el cual una persona imagina centralmente la narrativa (los pensamientos, sentimientos y emociones) de otra persona"(Goldie 2000), "... la habilidad para captar y comunicar verbalmente la experiencia específica del otro, así como de su razón,..." (Alemany, 2013), la empatía es la capacidad de los seres humanos para sentir las experiencias de los demás como propias (Clark, 1980; Cohen & Strayer, 1996; Hoffman, 2001).

Algunos han dado un paso más allá y explican la empatía como una acción, como una construcción multidimensional que consta de dos componentes amplios: el cognitivo y el afectivo. (Clark y Giacomantonio, 2013; Cohen y Strayer, 1996; Epley, Savitsky y Golovich, 2002). El componente principal de la empatía cognitiva (es decir, la toma de perspectiva) conlleva el uso del poder de la imaginación para tratar de ver el mundo a través de los ojos de otra persona. Sin embargo, el componente principal de la empatía afectiva (es decir, la experiencia vicaria) implica la capacidad de experimentar indirectamente el estado y / o sentimientos emocionales de otra persona.

Así pues, desde que Daniel Goleman publicó sus teorías en el libro *Emotional Intelligence* en 1995, la empatía se ha clasificado en tres diferentes tipos: La empatía cognitiva, la empatía emocional y empatía compasiva. La primera hace referencia a la adopción del punto de vista de la otra persona, para comprender tanto su situación como sus emociones y sentimientos. La segunda consiste en que uno sienta lo que la otra persona siente y la tercera consiste en percibir que la otra persona necesita ayuda y consecuentemente ofrecérsela de manera espontánea e incondicional.

2.2.2. Confusión terminológica

El concepto de empatía tal y como lo entendemos hoy en día se ha alcanzado tras pasar a lo largo del tiempo por diferentes definiciones y explicaciones. De hecho, es del término simpatía del cual se recogen las primeras conceptualizaciones, allá por el siglo XXVIII. Tanto Adam Smith (1759/1976) como David Hume (1739) describen la simpatía como el término para describir una extensión de la emoción

de una persona a otra. Su conceptualización sugiere un proceso pasivo en el cual una persona recibe los sentimientos de otra a través de la comunicación.

No es hasta un siglo después cuando se usa por primera vez el término empatía. *Einfühlung* literalmente traducido como "sentir de dentro" y originalmente describió la tendencia de los observadores a proyectarse en un objeto físico de belleza; cómo experimentaron objetos estéticos (Vischer, 1873/1994) en la estética alemana.

En 1909 Titchener publica sus *Conferencias sobre la psicología elemental de los procesos de pensamiento* usando el término empatía de *Einfühlung* pero de diferente manera. Titchener sugiere que al observar el estado emocional de otra persona, el observador se ve obligado a imitar de manera encubierta, internamente, las señales emocionales de los demás. Como resultado, el observador experimenta una versión más débil de las experiencias emocionales por el otro observado y el estado emocional es compartido.

Llegados a este punto, la simpatía y la empatía podrían reconocerse como dos procesos distintos. La simpatía tal como la conceptualizaron los filósofos del siglo XVIII podría quizás considerarse, como un proceso afectivo más pasivo, mientras que la empatía, tal como la conceptualizaron Lipps y Titchener, es un intento cognitivo más activo de un individuo para imitar la experiencia de otro.

A lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI existen más opiniones al respecto:

Edith Stein (1916/1912) opina que la empatía es un proceso que involucra un acto cognitivo inicial de comprensión intelectual de los sentimientos y el estado interno de otro, seguido de la reflexión, que conduce a los propios sentimientos en respuesta al sentimiento experimentado del otro. Kohler (1929) sugirió que la empatía era una comprensión de los sentimientos de los demás, en lugar de compartirlos. Hizo hincapié en la observación e interpretación de las acciones de otro individuo con el fin de comprender, alejando el enfoque del proceso de imitación de la emoción.

Piaget (1932) en su trabajo analiza la habilidad cognitiva adquirida por los niños a medida que se desarrollan. Se centró en la capacidad del niño para distinguir entre sus propias experiencias y las de los demás. La conciencia y la capacidad de comprender las perspectivas y experiencias de los demás es otra forma de empatía cognitiva activa. Mead (1934) Esbozó un proceso de toma de roles como un medio para comprender la perspectiva del mundo de otra persona. Requiere que una persona imagine la perspectiva de otro individuo y que anticipe la reacción de ese individuo ante su comportamiento. De esta manera, una persona puede adaptar su comportamiento dependiendo de las circunstancias sociales.

Esta dificultad terminológica se ve disminuida a finales del siglo XX desde que Daniel Goleman clasificó la empatía en tres diferentes tipos; la empatía cognitiva, la empatía emocional y la empatía compasiva. Por lo tanto surge la necesidad de definir y al mismo tiempo, delimitar los términos de empatía, simpatía y compasión referidos a dicha clasificación.

Si la primera hace referencia a la adopción del punto de vista de la otra persona, para comprender tanto su situación como sus emociones y sentimientos, podríamos estar definiendo el término de Empatía. Si la segunda consiste en que uno sienta lo que la otra persona siente y experimente sus mismas sensaciones, podríamos decir que hablamos de Simpatía, y si la tercera consiste en percibir que la otra persona necesita ayuda y consecuentemente ofrecérsela de manera espontánea e incondicional, desde una perspectiva ajena aunque cercana, podemos decir que hablamos de Compasión.

Si atendemos a las definiciones de la Real Academia de la Lengua Española⁷, encontramos que:

- a) Empatía es la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos
- b) Simpatía, sin embargo, en dos de sus acepciones significa:
 - .- Inclínación afectiva entre personas, generalmente espontánea y mutua
 - .- Relación entre dos cuerpos o sistemas por la que la acción de uno induce el mismo comportamiento en el otro
- c) Compasión es un sentimiento de ternura y de identificación ante los males de alguien

Podemos apreciar la relación y la similitud entre los tres conceptos, que sin embargo destilan una sutil diferencia, atribuyendo a la empatía un carácter más racional, de capacidad de comprensión y de percepción que permite compartir estados y resolver situaciones; asignando a la Simpatía un matiz más afectivo, y espontáneo, más cercano a la sensibilidad emocional que racional; otorgando a la Compasión un tono de apreciación más cercana a un concepto general y de comprensión del problema más que de la persona, que nos reafirman en la idea del acierto de la clasificación de Daniel Goleman.

2.2.3. Neurociencia

La neurociencia es un campo de la ciencia que estudia el sistema nervioso y todos sus aspectos y funciones. También podríamos entender la neurociencia como la disciplina que estudia el cerebro humano.

Gracias al estudio realizado por el Italiano Rizzolati en 1996 con monos macacos se descubrió que un grupo de neuronas en la corteza premotora de macaco no sólo se *encendían* cuando el animal ejecutaba ciertos movimientos sino que, simplemente con contemplar a otros hacerlo, ya fuera otro animal o un ser humano, también se activaban. Se les llamó neuronas espejo o especulares.

⁷ Consultado en <http://www.rae.es> el 27/06/2018

El sistema de neuronas espejo también se ha encontrado en humanos (Gallese et al., 1996). En un principio se pensó que simplemente se trataba de un sistema de *imitación*, sin embargo, gracias a los múltiples trabajos que se han hecho desde su descubrimiento se *ha llegado a la conclusión de que* el sistema de espejo permite hacer propias las acciones, sensaciones y emociones de los demás. De aquí se infiere que se haya argumentado que el sistema de neuronas espejo proporciona la base neurológica para la empatía.

Gallese sugiere que la resonancia mutua de los comportamientos sensorio-motores que se encuentran en las respuestas de las neuronas espejo es un ejemplo de intercorporalidad, un elemento fundamental de la simulación y estrechamente relacionado incluso con las primeras conceptualizaciones de la empatía a través de la noción de encarnación.

Como consecuencia de este descubrimiento, investigaciones recientes indican que la capacidad de las personas para identificarse con los demás depende de sistemas neuronales afectivos compartidos en los que las áreas comunes del cerebro se activan durante la experiencia y la observación pasiva. Banissy & Ward (2007) van un poco más allá y demuestran en su estudio como las neuronas espejo están directamente relacionadas con la empatía y sugieren la existencia de sistemas de espejos en los humanos no solo para acciones, sino también para las sensaciones y emociones.

En su estudio, se comprueba que si un ser humano observa a otro ser humano ser tocado (en relación con un objeto que se toca) activa la corteza somato-sensorial primaria y secundaria junto con las regiones temporales pre-motoras y superiores. Estos sistemas son cruciales para la empatía porque permiten al observador simular la experiencia de otro al activar las mismas áreas del cerebro que están activas cuando el observador experimenta la misma emoción o estado.

2.2.4. Imitación

Producto del descubrimiento de las neuronas espejo, es imposible no objetar sobre el papel de la imitación en el ámbito empático. Recientemente, ha habido una convergencia entre los modelos cognitivos de imitación, los relatos de psicología social sobre su penetración y sus vínculos funcionales con la empatía y el gusto, y los descubrimientos de la neurociencia de los mecanismos neuronales de la imitación y la empatía. Esta convergencia crea un marco sólido en el que la teoría y los datos empíricos se refuerzan mutuamente.

El argumento de la analogía postula que primero observamos ciertas relaciones entre nuestros estados mentales y nuestros estados corporales y luego encontramos una analogía entre nuestro cuerpo y el cuerpo de otras personas. Si hay una analogía entre nuestro cuerpo y el cuerpo de otros, también puede haber una analogía entre nuestros estados mentales / relaciones de estados corporales y los de otras personas.

Por un lado, estudios como el de Müller, Van Leeuwen, Van Baaren, Bekkering y Dijksterhuis (2013) respaldan que la respuesta empática a través de la imitación está moderada por el atractivo del objetivo, cuanto mayor es la preocupación empática de las personas, más imitan a aquellos objetivos que les son atractivos.

Por otro lado, Iacoboni (2009) explica las teorías de acción dentro de dos marcos diferentes, en los cuales la imitación es una respuesta empática. El marco de acción sensorial-motor, en el cual las acciones se inician en respuesta a estímulos externos y el marco ideomotor, en el cual al ver las acciones de alguien más y sus consecuencias, se activan las representaciones de las propias acciones que producirían esas consecuencias.

Otra intervención adicional entre las neuronas espejo, la imitación y la empatía es la consideración del proceso evolutivo del ser humano. Tradicionalmente, nuestra biología se considera la base del individualismo egoísta, mientras que nuestras ideas y nuestros códigos sociales nos permiten elevarnos por encima de nuestra composición neurobiológica (Iacoboni 2009). Por su lado Rizzolati (1998) añade que para sobrevivir, el ser humano debe comprender las acciones de los demás. Además, sin la comprensión de la acción, la organización social es imposible. Existe otra facultad que depende de la observación de las acciones de los demás: aprendizaje a través de la imitación.

Son muchos los frentes abiertos en el ámbito de la investigación en lo que a la conexión entre la imitación y la empatía. Sin embargo, estudios como los de Banissy y Ward (2007) y Müller, Van Leeuwen, Van Baaren, Bekkering, Dijksterhuis (2013) demuestran que la imitación es una de las vías hacia la empatía y sumado a los descubrimientos en la neurociencia (Rizzolati y Laila, 2004) hace pensar que en años venideros se elaborarán nuevas hipótesis y conclusiones al respecto.

2.3 Interacción

2.3.1 Intersubjetividad

La música, en sus estructuras y usos, está inextricablemente ligada a contextos culturales específicos, todos los tipos de música que conocemos muestran características comunes de la función y de la construcción que permiten que la música, como una amplia capacidad humana, se interprete como un medio comunicativo con propiedades genéricas que puede tener una profunda eficacia social (Cross 2009).

Como seres sociales, estamos en constante interacción con los demás, observando a los demás, señalando a los demás y comunicándonos y colaborando con los demás. Estas interacciones son tan dinámicas que si se trazara un límite entre las experiencias individuales y colectivas, a veces sería bastante ambiguo y cambiaría de una instancia a otra.

La creación o la interpretación conjunta de música es un poderoso medio social y emocional. La música ha servido como un medio para ciertos tipos de interacción humana, muy probablemente desde los albores de la humanidad. Las interacciones entre los humanos es un componente integral de la ceremonia y el ritual en todas las culturas, así como una forma significativa de arte y entretenimiento. Estos tipos de interacciones se caracterizan típicamente por un nivel relativamente alto de significación social y emocionalidad. Una interpretación o creación que conlleve una acción con otra persona requiere de la interacción para que ésta sea fructífera.

Consecuentemente, la interacción implica un intercambio fluido de intenciones, emociones y procesos cognitivos que Rabinowitch, Cross y Burnard (2011) definen como intersubjetividad. Como se muestra en ese estudio, la intersubjetividad consta de cuatro apartados: movimiento, emocionalidad, sincronización y confianza

Movimiento: Cuando tocamos música o cantamos, o incluso escuchamos música, nos estamos moviendo. No es de extrañar que la música se describa y connote en términos de movimiento como por ejemplo el flujo de la melodía. La explicación de cómo los seres humanos se entienden e interactúan entre sí a través del uso del movimiento, se puede encontrar en muchas de las teorías motrices de la cognición. Siendo más específico, según los estudios de Sebanz et al., (2006) y Keysers (2009), de acuerdo con la teoría de la resonancia del motor, se activa una representación correspondiente de un movimiento mientras se observa el movimiento de otra persona, implementado quizás por el sistema de neuronas espejo, facilitando la asimilación de la acción (Blakemore y Decety 2001).

Emocionalidad: la participación en la música es esencialmente un compromiso emocional basado en el movimiento, que implica la apertura aumentada a la emotividad que también es necesaria para el intercambio de emociones. En este apartado es fundamental la empatía y la función que desempeña en la interacción entre dos o más individuos. El proceso empático se basa principalmente en el otro (en lugar de ser un proceso mutuo) e implica una respuesta emocional y experiencial al estado emocional del otro, por lo que depende en gran parte de la capacidad empática de los individuos la calidad de la interacción entre ellos.

Sincronización: la sincronía, un componente esencial de la percepción y producción de la música (Merker 1999). El parámetro musical que organiza la música es el pulso, por lo que una buena sincronización entre dos o más individuos consistiría en una propensión de diversas fuentes de ritmo ajustadas una a la otra. Dicho de otra manera, la sincronía implica la alineación mutua de los ritmos de los intérpretes alrededor del pulso de fieltro (Clayton et al., 2004), que es un proceso fundamental que es prominente en casi cualquier interacción musical.

Es más, el ajuste continuo y mutuo al ritmo de otra persona puede alinear no solo el ritmo y el movimiento, sino también la dinámica afectiva (Cross 2005, e intencionalidad (Cross 2005, Kirschner y Tomasello 2009).

Confianza y afiliación: En muchas ocasiones la interacción ocasiona más problemas que soluciones. En una conversación, cuanto mayor es la confianza, más íntima y emocional es la interacción. Es por esto que es en este apartado donde se visualiza la importancia de la empatía. La empatía es una herramienta vital en el desarrollo de formas positivas de discutir y resolver posibles problemas de divergencia, y en la promoción de un pensamiento activo y positivo la empatía parece alentar la inversión en estos procesos y, por lo tanto, en la asociación (Haddon, Hutchinson 2015).

La apertura a diferentes perspectivas facilitadas por la empatía parece crear interés, curiosidad y flexibilidad, en oposición a la actitud defensiva y la rigidez. Estos factores se combinan para tener un efecto positivo, donde no solo se mejora la comunicación entre sujetos, sino que hay una mejora de confianza y seguridad entre ellos.

2.3.2 Movimiento en la interacción en un conjunto musical

Como hemos observado en el apartado anterior, la intersubjetividad descrita por Rabinowitch, Cross, Burnard (2011) es esencial para entender los diferentes aspectos que intervienen en una interacción entre dos sujetos cualesquiera. Si estos conceptos los estudiamos y analizamos en un grupo de cámara, observaremos que los aspectos interactivos que se suceden en la relación son los mismos. Sin embargo, al estar dentro de un contexto temporal, característica inherente a una interpretación musical, se engloban dentro de un mismo parámetro: el movimiento.

A la hora de comunicarse entre los integrantes de un conjunto instrumental, tener en cuenta el movimiento es indispensable. Es la herramienta que permite coordinar y sincronizar las intenciones musicales de cada individuo del conjunto. La comunicación efectiva ayuda a los intérpretes de conjunto a predecir y sincronizar las acciones de los demás (Keller, 2014). Las funciones del movimiento en una interpretación son muy variadas, desde gestos y contactos visuales, hasta señales acústicas como cambios de tempo y de volumen. Nuestro cuerpo transmite constantemente información sensible sobre nuestras intenciones, sentimientos y personalidad. Incluso cuando estamos quietos o en silencio, los gestos, las posturas, las expresiones faciales y la apariencia hablan por nosotros, y pueden resultar muy elocuentes. Hay que tener presente que gran parte de este proceso interactivo la comunicación no es verbal por lo que todos los mensajes que se transmiten entre los componentes de la formación musical se hacen a través del movimiento o la inmovilidad corporal, tesis ya expuesta por Williamon y Davidson en 2002.

Es ilimitada la relación de los diferentes movimientos que se utilizan y las funciones de estos. Si bien existen varias propuestas de agruparlos estableciendo ciertas clasificaciones. Una de ellas es la que presenta Delalande (1990) explicando la existencia de tres tipos de movimientos identificables:

- gestos efectivos, aquellos ligados directamente a la producción de sonido
- gestos acompañantes: aquellos que apoyan, pero no participan directamente en la producción de sonido;
- y gestos figurativos: de naturaleza simbólica en lugar de física, y concebidos para ser percibidos por el observador

En la interpretación de una composición por parte de un grupo de música de cámara, el uso de diferentes movimientos o gestos se usa con dos objetivos principales: la sincronización y la búsqueda de un hilo expresivo común entre los integrantes del grupo.

Como hemos observado en el apartado anterior, la intersubjetividad descrita por Rabinowitch, Cross, Burnard (2011) es esencial para entender los diferentes aspectos que suceden en una interacción entre dos sujetos. Ahora, si estos conceptos los trasladamos a la interacción que se da en un grupo de cámara observaríamos que los aspectos interactivos que se suceden son los mismos. Sin embargo, al estar dentro de un contexto temporal, como estas interacciones ocurren durante una periodo de tiempo dado que es una interpretación musical, se engloban dentro de un mismo parámetro: el movimiento.

A la hora de comunicarse entre los integrantes de un conjunto instrumental, el movimiento es indispensable. Es la herramienta que permite coordinar y sincronizar las intenciones musicales de cada individuo del conjunto. La comunicación efectiva ayuda a los intérpretes de conjunto a predecir y sincronizar las acciones de los demás (Keller, 2014). Las funciones del movimiento en una interpretación son muy variadas, desde gestos visuales, contacto visuales, hasta señales acústicas tales como cambios de tempo y de volumen, Gran parte de esta comunicación no es verbal. Gran parte de esta comunicación no es verbal. Hay que tener presente que gran parte de este proceso interactivo la comunicación no es verbal por lo que se transmite todo a través de en lugar de a través del habla o del movimiento corporal (Williamon y Davidson, 2002).

Es realmente variada la opinión de cuantos tipos de movimientos existen y sus funciones. Una de ellas es la que presenta Delalande (1990) explicando la existencia de tres tipos de movimientos identificables: gestos efectivos, aquellos ligados directamente a la producción de sonido; gestos acompañantes: aquellos que apoyan, pero no participan directamente en, la producción de sonido; y gestos figurativos: de naturaleza simbólica en lugar de física, y concebidos para ser percibidos por el observador.

En una interpretación de música de cámara, el uso del movimientos se usa para dos causas principales: la sincronización y la expresión común entre los integrantes del grupo.

2.3.2.1 Sincronización

Quizás la razón más manifiesta o patente por la que los intérpretes usan movimientos o gestos para comunicarse entre ellos durante la interpretación sea por la búsqueda de una herramienta con la que poder organizar el discurso musical. Mucha es la bibliografía existente respecto a esta materia. Con la finalidad de ser lo más específico posible y por el enfoque dado a este trabajo nos centraremos en dos aspectos fundamentales de la música de cámara a dúo; primero en las señales o *cues* (en inglés) durante una pieza musical y segundo, los roles de los músicos en el discurso musical.

2.3.2.1.1 *Cues (entradas)*

Las señales de entrada en la música ocurren constantemente durante la interpretación de una pieza. Por ejemplo, al principio o al final de la obra, cuando ocurre un cambio de tempo o cuando el tempo aumenta/disminuye de velocidad. Son innumerables las opciones que existen para realizar una buena señal pero todas tienen un mismo objetivo; la coordinación.

En la práctica de conjunto instrumental, la coordinación entre músicos es esencial, tanto para la realización acústica de la interpretación deseada como para la comprensión adecuada de las ideas musicales por parte de los oyentes. En un conjunto musical, los músicos comparten la responsabilidad de dar forma a los parámetros acústicos, ya sea sirviendo de referencia para otros intérpretes o siguiendo las indicaciones apuntadas por otros.

Algunos estudios indican que los músicos anticipan las manipulaciones de los parámetros acústicos al aprovechar la información visual y acústica, que son transmitidos continuamente por otros intérpretes para mejorar su sincronización y la coordinación general de la expresividad musical (Keller 2014).

Este proceso requiere de la interacción para llevarse a cabo e incluso la empatía cumple un papel fundamental. Como se ha mencionado anteriormente, esta interacción no es verbal por lo que se usa el cuerpo como medio para comunicarse. Los intérpretes usan cualquier parte del cuerpo para ello, como por ejemplo, los dedos, las cejas, el torso etc... Davidson (2012), Goebel y Palmer (2009) entre otros.

Hay que anotar algo que no por evidente deja ser importante y es que a la hora de clasificar a los intérpretes por los tipos de movimientos que realizan mientras tocan, existe una exigencia física que viene determinada por el propio instrumento, es decir, que el interprete de un instrumento de viento tendrá que hacer, necesariamente, diferentes gestos de los que pueda hacer un cellista o un violinista, para comunicar un objetivo común. (Bishop y Goebel 2015), Davidson (2012).

Además de utilizar las partes del propio cuerpo para comunicarse, existen métodos pedagógicos como el de Dalcroze, que haciendo uso de comportamientos humanos funcionales, como respirar y caminar, persigue integrar y fortalecer los vínculos entre el cuerpo y el cerebro a través de lo que se conoce como conciencia kinestésica.

2.3.2.1.2 Roles de los integrantes del conjunto

Al igual que en el apartado de las señales, se puede encontrar mucha bibliografía respecto al desempeño de diferentes roles en los grupo de cámara. Sin embargo, nos centraremos en el ámbito de la interpretación a dúo.

En primer lugar, es lógico pensar que en un dúo el papel que han de desempeñar ambos intérpretes son de la misma importancia, y adquieren una dimensión, si cabe, más decisiva, que si se tratara de un grupo más numeroso, en el que encontraríamos un reparto de roles complejo. Una vez subrayado este punto, destacamos dos estudios que se centran en la interpretación a dúo y los roles dentro del propio dúo; Mota, Loureiro, Laboissière (2013) y Davidson (2013).

En la investigación de Davidson (2013) se concluye que en un conjunto, un intérprete más dominante (el líder) moldea los patrones de interpretación y movimiento del individuo menos dominante (el seguidor). En un caso de este estudio, un dúo profesional experimentado, este tipo de adjudicación de roles, alentó a un intérprete condicionado o limitado física y musicalmente, a que participara con su compañero en un baile que les permitiera otro tipo de interacción más fluida lo que afectó muy positivamente al resultado final. En el estudio el dúo está formado por dos instrumentos diferentes (Clarinete y flauta); es el clarinetista quien lidera los movimientos y el discurso musical, dinámico y enérgico en la expresión de ideas musicales y en el uso de su cuerpo para enviar mensajes. Dirige al flautista, que se vuelve mucho más activo en sus gestos y movimientos corporales en esta condición de partícipe de un grupo, que lo que suele ser habitual en sus actuaciones en solitario.

En el artículo de Mota, Loureiro y Laboissière (2013) se hace el mismo estudio y se obtiene el mismo resultado, pero con un dúo de clarinetistas, como si de la sección de clarinetes de una orquesta se tratara. Los resultados del análisis indican que cuando los clarinetistas tocaban solos conservaban su perfil gestual original. Sin embargo, cuando éstos seguían a su compañero, tienden a desviarse de su perfil original adaptando sus gestos a los gestos del otro. Más específicamente, se comprobó que los segundos clarinetistas tendían a adaptarse ligeramente a los de los primeros clarinetistas considerando, tal vez, que eso sería lo mejor para conjunto.

Mota, Loureiro y Laboissière (2013) explican que esto ocurre dado que la coordinación entre músicos se logra con cada intérprete simulando internamente las acciones de los otros miembros del grupo, confiando inicialmente en cómo realizarían el extracto (Keller, 2014). Por lo tanto, al seguir ellos mismos, reconocerían las acciones musicales del primer clarinetista como auto-producidas, lo que permitiría una mejor adaptación.

En el estudio de Goebel y Palmer (2009) sobre los roles en la interpretación de dúo con piano se comprobó que los roles musicales asignados a los actores también afectaron su movimiento: los movimientos de del líder tendían a preceder a los del seguidor, y más aún cuando los dos pianistas sincronizaban su movimiento. El líder también tendía a levantar los dedos más arriba del teclado que el seguidor; los movimientos del trazo clave del seguidor necesitaron más tiempo que los del líder, lo que indica un papel potencial de esta información visual como método alternativo de comunicación en ausencia de retroalimentación auditiva.

2.3.2.2 Expresión en el movimiento

Como se ha explicado en el apartado anterior, los movimientos que suceden en una interacción musical en grupo están principalmente enfocados a la sincronización entre los integrantes del conjunto. Pero además de eso, el movimiento también influye en la expresión del discurso musical. Por ejemplo, una señal de entrada puede ofrecer la posibilidad de dar más información que meramente la coordinación del conjunto, puede también mostrar el carácter, el tempo y la dinámica del discurso musical.

Frith (1996) explica que en una interpretación se alude las siguientes acciones y reflexiones; la primera sería la ocasión misma de poder interpretar una pieza (por ejemplo, posturas y gestos específicos), la segunda la música que se interpreta (el contenido narrativo del material musical) y los verdaderos estados del ejecutante individual (estado de ánimo actual, sentido del yo etc.) Por lo tanto esta explicación sugiere que existe una co-relación entre la información contenida en la música (su propio contenido narrativo), el estado real del artista intérprete o ejecutante (los artistas individuales en el escenario, presentando sus propias personalidades) y las conductas en las que pueden participar para presentar el música y ellos mismos a sus compañeros de trabajo y audiencia. Dicho esto, la manera de hacer llegar estas reflexiones al oyente y a los músicos con los que uno está interactuando no es otra que a través del movimiento y su expresión.

Las expresiones en una interacción musical son mayoritariamente, no verbales por lo que el apartado visual y auditivo cobra mucha importancia. (Livingstone & Thompson, 2009) corrobora que la activación de múltiples canales auditivos y visuales -pueden dar como resultado una respuesta emocional intensificada debido a la gama más amplia de acciones y señales recibidas. De hecho, En una actuación musical, algunos de los movimientos y gestos del intérprete pueden servir para articular la estructura musical subyacente, enfatizar los límites de las frases y anticipar cambios emocionales en la música.

A la inversa también ocurre. Según Bishop y Goebel (2015) los gestos visuales también proporcionan información importante en momentos en que las intenciones de los artistas intérpretes o ejecutantes son difíciles de predecir. En algunos contextos de interpretación, no es inusual que los músicos tengan que sincronizarse con gestos silenciosos observados.

Los músicos de orquesta a menudo se sincronizan con los gestos de los conductores o con los intérpretes en otras secciones cuyo sonido no pueden oír claramente. En el contexto del rendimiento del dúo, en cambio, los músicos muy rara vez necesitan sincronizarse con un co-intérprete que no pueden escuchar.

Otro estudio (Davidson 1993), reveló que cuando la misma pieza de música se reproducía con diferentes intenciones expresivas, los intérpretes movían sus cuerpos de formas identificables y diferentes. Esto sugiere que cuanto más expresiva es la intención, mayores y más amplios son los movimientos; cuanto menos expresiva es la intención, menor es el movimiento (Davidson, 1994).

Finalmente, Davidson (2012), concluye que los seres humanos dependemos de las expresiones faciales para la comunicación de la intención emocional en una reunión social: la cara revela claves vitales sobre el estado emocional de la persona que se encuentra. En música ocurre de la misma manera. Sin embargo en los instrumentos de viento y particularmente en el clarinete es mínima dado que la cara está demasiado ocupada con la actividad del control del instrumento por lo que el control del movimiento corporal es esencial para la expresión que el intérprete quiere otorgar a su discurso musical. Por lo tanto, las habilidades de ejecución musical involucran los aspectos biomecánicos de tocar la música con fluidez, que a su vez coexisten con intenciones expresivas manifestadas a través de movimientos corporales y expresiones faciales que permiten la comunicación de la intención musical (aclarar rasgos estructurales musicales) o el significado (narrativa designada como Liszt trabajo de piano).

3. Propuesta de intervención

En este apartado se presenta la propuesta de intervención planeada para llevar a cabo en el aula con la finalidad de verificar la hipótesis que planteamos al inicio del trabajo. Para ello se ha seguido el siguiente procedimiento metodológico:

1. Revisar y analizar la bibliografía existente hasta el momento sobre la empatía y la interpretación a dúo, así como la referida a la importancia que adquiere la empatía en la relación entre personas que interactúan para conseguir un objetivo común.
2. Efectuar una intervención de carácter pedagógico en un aula de música, en este caso de clarinete, planeada y basada en una exploración realizada previamente.
3. Realizar una evaluación cualitativa del proceso de intervención, una reflexión crítica del mismo y la confección de propuestas de mejora del proceso desarrollado.

3.1. Introducción

Esta propuesta de intervención se plantea como una herramienta para el desarrollo social de los alumnos a través de la interpretación musical conjunta y de la empatía, tan necesaria para comunicarse y expresarse socialmente. El centro para realizar la intervención es el conservatorio Calasancio de Música y Danza de Castellón, centro donde he realizado las prácticas del Máster de Didáctica de la música de la Universidad Jaume I, en la ciudad de Castellón.

En este contexto, tras sugerir al profesor responsable del aula de clarinete, D. Rafa Palomar, la idea de llevar a cabo esta intervención en su aula y obtener su aprobación, a mediados de abril de 2018 solicito a la jefatura de estudios del centro la posibilidad de poder crear un aula experimental para llevar a cabo dicha intervención pedagógica. Una vez recibido el consentimiento por parte de la jefatura de estudios, me pongo en contacto con los padres y madres de los seis alumnos seleccionados, cuyas características considero idóneas para participar en el proyecto, les explico el propósito y les pido su consentimiento para realizar la propuesta de intervención.

El criterio de emparejamiento se ha basado en la relación entre los propios alumnos, la edad y el género. Todas ellas son de diferente naturaleza. Tras la respuesta afirmativa de los padres, se confecciona un horario. Las sesiones, por motivos legales, se dan los mismos días que el supervisor del aula trabaja en el centro, y la duración es de 40-45 minutos cada sesión con cada pareja de alumnos.

3.2. Contextualización y medios materiales

El conservatorio Calasancio de Música y Danza de Castellón es una escuela de música desde 2013 y a su vez un centro autorizado de enseñanzas elementales y profesionales de música y danza desde el año 2016. Situado en el centro de Castellón de la Plana, más concretamente en la plaza Escuelas Pías, 27, este centro es un centro de acogida a todo aquel que quiera aventurarse al bonito mundo de la música además de pretender ser la alternativa a todos los niños y niñas que no pueden acceder, por las razones que fueren, a las enseñanzas musicales elementales y profesionales del conservatorio público de la ciudad de Castellón. Cuenta con las instalaciones de las Escuelas Pías de Castellón. Un salón de actos y aula de música equipadas con medios técnicos y audiovisuales suficientes.

El aula donde se lleva a cabo la intervención se encuentra en el segundo piso y tiene una superficie de 60 m² aproximadamente con una altura superior a los 3m. Dispone de dos grandes ventanas orientadas al suroeste hacia el exterior del complejo, una puerta, pizarra, un proyector, equipo de sonido, teclado, un ordenador de sobremesa, sillas, mesas y un atril. A su vez, se dispondrá del material creado por el autor del trabajo; cuestionarios, partituras escogidas, actividades para la ocasión así como de los instrumentos propios de los alumnos participantes.

3.3. Perfil de los participantes

Los alumnos que participan en este proyecto son todos alumnos del conservatorio Calasancio y están bajo la tutela del profesor de clarinete del centro: Rafa Palomar. En total son seis niños/adolescentes que cursan desde segundo de grado elemental hasta primero de grado profesional, de edades comprendidas entre los 8 y los 14 años.

Para el resto del trabajo, se referirá a los alumnos como alumno 1, alumno 2, alumno 3, alumno 4, alumno 5 y alumno 6. Además, quedan emparejados de la siguiente manera:

- La Pareja A está compuesta por los Alumnos 1 y 2. Ambos alumnos tienen 8 años de edad y cursan 2º Grado Elemental. El alumno 1 tiene género femenino y el alumno 2 género masculino. Ambos alumnos pertenecen a una familia estándar y su nivel interpretativo es muy similar, van parejos en lo que a contenido se refiere.
- La Pareja B está compuesta por los alumnos 3 y 4. Ambos alumnos cursan 4º Grado Elemental y tienen género femenino. Sin embargo, tienen edades diferentes siendo el alumno 4 un año mayor que el Alumnos 3, 14 y 13 años, respectivamente. Ambos alumnos pertenecen a dos familias normales y aunque su nivel interpretativo es similar, ambos están algo retrasado respecto a contenidos realizados, mostrando dificultades rítmicas y de lectura.

- La pareja C está compuesta por los alumnos 5 y 6, ambos tienen género masculino y cursan 1º Grado Profesional y 4º Grado Elemental respectivamente. El alumno 5 tiene 12 años y el alumno 6 tiene 13 años de edad estando el primero un año adelantado en las enseñanzas de música. Pertenecen a familias estándar y su nivel interpretativo es similar teniendo muy buenas calificaciones en sus respectivos cursos. De todas las parejas escogidas para esta intervención, ésta es la que más madurez musical proyecta y mayor dominio del instrumento posee.

3.4. Objetivos y competencias

3.4.1 Objetivos Generales

- Examinar, constatar y analizar los cambios emocionales e interpretativos después de realizar ejercicios que fomentan la interacción entre personas y la empatía
- Desarrollar la escucha activa como herramienta para transmitir e interactuar en una interpretación musical
- Desarrollar la interacción entre los dos alumnos para la consecución de un mismo fin
- Aprender los elementos y habilidades necesarias para interpretar una obra musical en conjunto

3.4.2 Objetivos Específicos

- 1) Desarrollar el compañerismo/trabajo en grupo
- 2) Desarrollar la capacidad de memorizar y retener
- 3) Desarrollar las capacidades auditivas
- 4) Desarrollar la creatividad
- 5) Aprender a comunicarse y transmitir tocando un instrumento/el clarinete
- 6) Aprender el concepto/significado de la empatía
- 7) Desarrollar la capacidad de reconocer y representar sentimientos
- 8) Desarrollar la escucha activa como herramienta para transmitir e interactuar en una interpretación musical
- 9) Desarrollar la interacción

3.4.3 Competencias a desarrollar

- Competencia personal y emocional (relación con los demás y con uno mismo)
- Competencia Rítmica en dúo
- Competencia interpretativa/comunicativa en dúo
- Competencia Auditiva
- Competencia corporal

3.5. Contenido

Cada Pareja trabajará 4 dúos de características similares. Al principio del proyecto interpretarán dos y al final de la propuesta de intervención tocarán los dos restantes y se compararán ambas interpretaciones musicales.

La pareja A interpretará:

- Bagatelle de Schumann
- St. Anthony Chorale de J.Haydn

La pareja B interpretará:

- *Nine progressive duets in 6/8*
- St. Anthony Chorale de J.Haydn

La pareja C interpretarán:

- Melody de Schumann
- Tema de la sinfonia del Nuevo Mundo de Dvorak

3.6 Metodología

La metodología utilizada en esta intervención se caracteriza por ser una metodología basada en el aprendizaje cooperativo y participativo. La música, así como los sentimientos y la capacidad para expresarlos, requieren más de la práctica que de la teoría para ejercitarlos y llevarlos a cabo. El principal objetivo de la realización de estas actividades es el desarrollo integral del alumno. Los alumnos tendrán que poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre lo que es la empatía, y comenzar a utilizar aquellas herramientas que les proporciona para la mejor interpretación de una obra con un compañero como pueden ser la imitación, la escucha activa o la creatividad.

3.6.1 Metodología de las actividades

- *Ejercicio Entrevista tv:*

Este ejercicio, presentado por Tyink, Scott⁸ consiste en que los alumnos recreen una entrevista, como si de una entrevista en televisión se tratara, en la que el anfitrión o entrevistador plantea una situación y sugiere una acción empática al invitado. Un alumno hará de anfitrión y el otro de invitado.

⁸ Consultado en <https://www.originsonline.org/newsletters/winter-2008-dd/teaching-empathy-young-adolescents> el 8/6/2018.

El objetivo es que el anfitrión obtenga respuestas empáticas al extraer ideas del invitado sobre algunas de sus experiencias, sentimientos y actitudes asociadas al escenario.

El ejercicio se hará en dos fases:

En la primera fase el profesor elaborará las preguntas que utilizará el anfitrión, con la intención de que los alumnos se familiaricen con la dinámica del ejercicio. Ello supone, que en esta primera ocasión, el invitado será el único que “realice” la actividad, puesto que al entrevistador se le darán las preguntas que le servirán de modelo para posteriores ejercicios

En la segunda fase, ambos alumnos traerán de casa preparadas tres situaciones y sus respectivas preguntas para realizar la actividad completa.

- Ejercicio Mímica:

Este ejercicio, llevado a cabo en diferentes investigaciones como (Cross, Laurance, Rabinowitch 2012) consiste en adivinar los sentimientos o situaciones emocionales que el compañero está describiendo a través de la mímica. Para ello, los alumnos usarán la comunicación no-verbal como herramienta para comunicarse. El ejercicio se divide en dos partes:

En la primera parte solo se trabajarán los sentimientos:

- 1-Los alumnos escribirán en papelitos todo tipo de sentimientos.
- 2-Un alumno se pondrá el papelito en la frente y el otro alumno representará a través del lenguaje no-verbal el sentimiento escrito en el papelito.

En la segunda parte se trabajarán situaciones emocionales que suceden en un contexto concreto:

- 1-Los alumnos escribirán en papelitos varias situaciones
- 2- Un alumno se pondrá el papelito en la frente y el otro alumno representará a través del lenguaje no-verbal la situación escrita en el papelito con el mismo objeto que en el ejercicio anterior

- Ejercicio de Eco:

Este ejercicio, presentado en Gorroño-Cortazar (2014) consiste en que un alumno repita lo que el otro sugiere, usando la escucha activa, la capacidad de memorización y la imitación para conseguirlo. El ejercicio se dividirá en dos apartados: el rítmico y el melódico. En el primero, se trabajará únicamente con ritmos y en el segundo se añadirá el componente melódico.

El apartado Rítmico constará de cinco partes:

- 1-Se pedirá a los alumnos que creen un patrón rítmico de 4 compases.
- 2-Se pedirá a los alumnos que añadan componentes dinámicos al patrón creado anteriormente
- 3-Se pedirá a los alumnos que añadan articulación al patrón creado en el paso 2.

- 4-Se pedirá a los alumnos que creen un nuevo patrón rítmico con todos los aspectos trabajados anteriormente en el ejercicio.
- 5- Finalmente, se pedirá a los alumnos que creen un patrón rítmico que haga referencia a un sentimiento o situación emocional particular, usando los componentes dinámicos y articulación trabajados anteriormente.

El apartado melódico constará de Cinco partes:

- 1-Se pedirá a los alumnos que creen una melodía de 4 compases.
- 2-Se pedirá a los alumnos que añadan componentes dinámicos a la melodía creado anteriormente
- 3-Se pedirá a los alumnos que añadan a la melodía creado en el paso 2.
- 4.Se pedirá a los alumnos que creen una nueva melodía con todos los aspectos trabajos anteriormente en el ejercicio.
- 5- Finalmente, se pedirá a los alumnos que creen una melodía que haga referencia a un sentimiento o situación emocional particular, usando los componentes dinámicos y articulación trabajados anteriormente.

- Ejercicio componer:

Este ejercicio, aplicado por Rabinowitch (2012), consiste en componer conjuntamente con el compañero de dúo una pequeña canción y crear una pequeña historia, por lo que se divide en dos grandes bloques:

El primer bloque consiste en crear una canción. Ésta constará 16 compases y cada alumno compondrá 8, teniendo que aprender los 8 compases del compañero para posteriormente interpretarla a la vez. Para ello será necesario que los dos alumnos se comuniquen e interactúen entre ellos. Además tendrán que ser capaces de imitar lo que el compañero sugiere. El ejercicio se realizará en dos partes; Primero se creará la parte rítmica de la canción y posteriormente se añadirá una melodía a la base rítmica previamente creada.

El segundo bloque consiste en crear una historia. Ésta constará de 8 frases y cada alumno creará 4 frases, teniendo que aprender las tres frases del compañero. Para ello será necesario que los dos alumnos se comuniquen e interactúen entre ellos. Una vez creada la historia, los alumnos intentarán poner música a la historia entre los dos, teniéndose que comunicar e intercambiar opiniones, según los sentimientos o situaciones que sugiera la historia y cada uno de ellos.

3.7. Diseño y Temporalización

La propuesta de intervención tiene una duración de 5 semanas. Tanto al principio de la primera sesión como al final de la última, se interpretan los dúos con los que se evalúa el progreso que los alumnos han podido lograr. Además, previamente a la primera sesión y en la última sesión, se entrega a los alumnos el cuestionario que deben rellenar para primero observar la capacidad empática de los alumnos y posteriormente, observar si tras la intervención en el aula, ha habido algún resultado positivo.

Sesión 1:

Una vez recogidos los cuestionarios dados la semana anterior, se procede a la lectura y posterior interpretación del primer dúo. Primero, se deja a los alumnos que se familiaricen con la partitura. Junto al profesor, se ensaya tanto individual como conjuntamente para asegurar una buena interpretación acorde al nivel exigido por el profesor y como objetivo final se ejecuta de principio a fin, como si de una audición se tratara.

Seguidamente, se procede a hacer una introducción sobre la empatía, explicando su significado y los factores que se dan en la interacción entre los intérpretes cuando se interpreta una obra musical de forma conjunta.

Finalmente, se realiza la primera fase del ejercicio de entrevista con el cual se empieza a trabajar el concepto de empatía.

Actividad	Contenido	Objetivos	Temporalización
Interpretar dúo	Primera interpretación	1,5,9	20 minutos
Introducción a la materia	Explicación empatía y proyecto	6	10 minutos
Entrevista TV	Primera Fase	1,4,7	15 minutos

Tabla 1: Diseño Sesión 1

Sesión 2:

Tras la toma de contacto, se recuerda lo que se realizó en la primera sesión en modo repaso. Primeramente, se procede a recordar y se plantean situaciones empáticas algo más complejas a través de la segunda fase del ejercicio de la entrevista.

Prosiguiendo con el trabajo conceptual de la empatía, se realiza el ejercicio de mímica introduciendo y promoviendo la interacción entre los integrantes del dúo

Actividad	Contenido	Objetivos	Temporalización
Entrevista TV	Segunda Fase	1,4,7	10 minutos
Mímica	Primera Fase	2,4,7	15 minutos
	Segunda Fase	2,4,7	15 minutos

Tabla:2Diseño Sesión 2

Sesión 3:

Tras las actividades enfocadas a trabajar el concepto de la empatía, se procede a realizar el ejercicio de *ECO*. En este ejercicio se introduce el concepto de la imitación y la interacción entre los componentes del dúo además de lo trabajado en los ejercicios anteriores. El autor de la actividad intenta interferir lo menos posible para así observar y captar información sobre la relación y la comunicación entre los alumnos y como interactúan entre ellos. La primera Fase del ejercicio de *ECO* se realiza sin instrumento y es en la segunda fase cuando por primera vez los alumnos tocan el clarinete en la intervención.

Actividad	Contenido	Objetivos	Temporalización
Eco	Apartado Rítmico	1,2,3,4,5,7,9	20 minutos
	Apartado Melódico		25 minutos

Tabla 3:Diseño Sesión 3

Sesión 4:

En esta penúltima sesión se procede a realizar el ejercicio compositivo, musical y literario. Es la actividad más completa de la propuesta de intervención ya que los alumnos deberán aplicar lo aprendido en las sesiones anteriores para realizar adecuadamente el ejercicio; la creación de una historia acompañada y la creación de una historia, y a su vez, la creación de una composición musical que la acompañe.

Actividad	Contenido	Objetivos	Temporalización
Componer	Creación historia	1,2,3,4,5,7,9	20 minutos
	Composición canción	1,2,3,4,5,7,9	25 minutos

Tabla 4:Diseño Sesión 4

Sesión 5:

En esta última sesión, se debe a interpretar un dúo siguiendo el mismo procedimiento que la primera sesión: se deja a los alumnos que se familiaricen con la partitura. Se ensaya individualmente y conjuntamente junto al profesor, para asegurar una buena interpretación y se ejecuta de principio a fin, como si de una audición se tratara.

Antes de hacer la interpretación, se hace un repaso general de las actividades realizadas y conceptos trabajados y se pregunta a los alumnos se resuelven las posibles dudas que puedan tener. Finalmente, se dan los mismos cuestionarios que se dieron antes de la primera sesión con la finalidad de detectar, observar y analizar cualquier posible diferencia con los resultados obtenidos anteriormente.

Actividad	Contenido	Objetivos	Temporalización
Repaso	Recordar el proceso llevado a cabo	6	15 minutos
Interpretar dúo	Interpretación Final	1,5,9	20 minutos

Tabla 5: Diseño Sesión 5

Distribución de las fechas:

Sesiones	Fecha (Año 2018)
Sesión 1	2-3 de Mayo
Sesión 2	8-9-10 de Mayo
Sesión 3	15-16-17 de Mayo
Sesión 4	22-23-24 de Mayo
Sesión 5	29-30-31 de Mayo

Tabla 6: Distribución de las fechas

3.8. Criterios de Evaluación

Se establecen los siguientes puntos y momentos a evaluar durante el proyecto de intervención:

- Se hace una evaluación inicial o diagnóstica sobre la características empática de los alumnos
- Se hace una evaluación inicial sobre la interpretación a dúo de un duetto
- Se hace una evaluación final sobre las características empáticas de los alumnos
- Se hace una evaluación final sobre la interpretación a dúo de un duetto

Evaluación inicial y final sobre la características empáticas:

Un método esencial en la educación en el aula es la evaluación inicial o evaluación diagnóstica. Gracias a ella, se puede tener constancia de cual es el punto de partida de la investigación. Existen cantidad de maneras y posibilidades de evaluación.

En este proyecto la evaluación inicial se ha recogido a través de cuestionarios. Aunque se entiende como uno general, varía en el tipo de preguntas, siendo algunas abiertas y otras cerradas. El cuestionario utilizado ha sido el que ha sido empleado por Ainhoa Gorroño Cortazar en *propuesta musical para el desarrollo de la empatía en alumnos de 11 y 12 años* (2014).

Al final del proceso de intervención en el aula, se efectuará la evaluación final, tan necesaria pero observar el cambio, si es que ha sucedido, respecto al punto de partida. Con la finalidad de ser lo más transparente e imparcial posible, el método de evaluación final será idéntico al de la evaluación inicial.

Criterios de evaluación del cuestionario:

El cuestionario utilizado de Ainhoa Gorroño Cortazar⁹ empleado en *propuesta musical para el desarrollo de la empatía en alumnos de 11 y 12 años* (2014) está compuesto por 42 ítems de los cuales 32 son cerrados y 10 abiertos. Respecto a los ítems cerrados tienen cinco calificaciones distintas, que a su vez indican la capacidad empática:

	Calificación	Capacidad
1	Nunca	Nada empático
2	Raramente	Poco empático
3	Algunas veces	Algo empático
4	Frecuentemente	Empático
5	Muy Frecuentemente	Muy Empático

Tabla 7: Equivalencias calificativas

⁹ Publicado en <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2252> el 22/05/2014

En cuanto a los ítems abiertos, se evaluará la cantidad y variedad de emociones y sentimientos descritos, es decir, cuanto más emociones y variedad se presente más posibilidades se dan de que la persona sea empática.

Evaluación interpretación del dueto:

El método de evaluación para la interpretación el duetto se realizará a través de una rúbrica creada por el autor de este trabajo. Una rúbrica es un instrumento para realizar una evaluación alternativa y auténtica del desempeño de los estudiantes. Es generada mediante un listado de un conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten apreciar el aprendizaje así como las competencias logradas por los estudiantes en una materia en concreto (Cortés de las Heras). Una rúbrica tiene tres características esenciales (Popham, 1997), (Gática-Lara 2012): conceptos, criterios de evaluación, y estrategia o escala de puntuación.

Los conceptos son los elementos que se evalúan, que pueden ser infinitos y están vinculados con las competencias que se pretenden conseguir. Los criterios de evaluación determinan como se van a evaluar los diferentes conceptos. Es por ello que son diferentes en cada rúbrica, no hay una forma específica. Finalmente, la estrategia de puntuación son las calificaciones o que se dan a los criterios. Pueden ser cualitativas, cuantitativas o ambas. Generalmente existen dos modelos de rúbricas; rúbricas comprensivas globales u holistas y rúbricas analíticas. La rúbrica utilizada en este proyecto es una rúbrica analítica

Criterios de evaluación de la rúbrica:

Los criterios de evaluación y calificación establecidos en las rúbricas han sido elaborados tras un proceso largo de aprendizaje por parte del autor de este trabajo. Autores y docentes coinciden en que la principal razón por la que una rúbrica no es buena es porque tanto los criterios de evaluación como sus calificaciones no están bien reflexionadas y manifestadas (Tierney & Simon 2004), (Reddy, 2005; Andrade 2010, Popham 1997). El problema principal es la validez y fiabilidad que tienen estos dos aspectos.

Con la finalidad de crear una rúbrica fiable, una vez creada la he ejecutado en clase, la he modificado y la he consultado con otros docentes y compañeros antes de conseguir la rúbrica optima que permita evaluar lo más objetivamente posible.

A continuación se presentan los criterios de evaluación y calificación de la rúbrica:

- Se valorará el pulso con un máximo de 1,5 puntos evaluando la constancia en el pulso
- Se valorará la dinámica con un máximo de 1 puntos evaluando su realización y balance
- Se valorará la articulación con un máximo de 1 puntos evaluando su realización y su unificación

- Se valorará la musicalidad con un máximo de 1 puntos evaluando la intención musical, estilo y carácter de la pieza.
- Se valorará la sincronización con un máximo de 2 puntos evaluando su calidad y el movimiento.
- Se valorará los roles con un máximo de 1,5 puntos evaluando su identificación y realización
- Se valorará la interacción con un máximo de 2 puntos evaluando su realización y calidad

4. Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos de los cuestionarios completados por los alumnos y de las rúbricas de evaluación de las interpretaciones de los dúos. El modo en el que se exponen los resultados de los cuestionarios es la siguiente:

- Preguntas cerradas: gráfico de barras
- Preguntas abiertas: tablas

Respecto a los resultados de las rúbricas se exponen en una tabla en la que se observa solamente la puntuación adjudicada a cada ítem y el resultado final. Véase la rúbrica en el anexo 3.

4.1 Resultados Iniciales

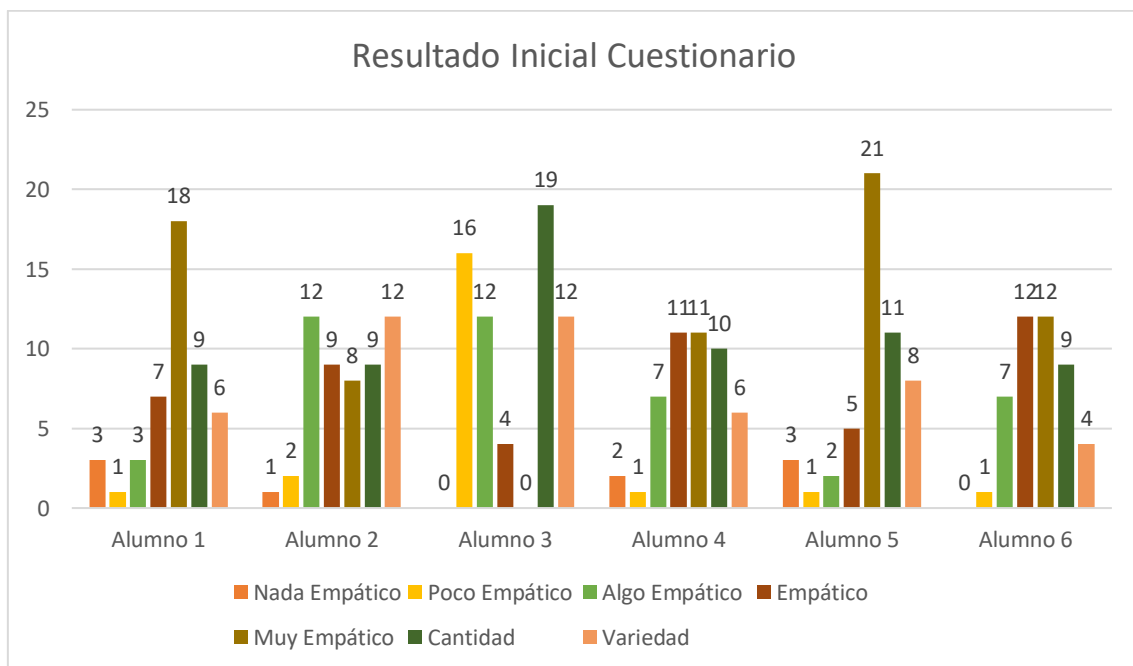


Figura 1: Resultados del cuestionario inicial

Calificación Inicial Rúbrica Interpretación:

		Pareja A	Pareja B	Pareja C
Apartado Interpretativo	Pulso	1,5	0,8	1,2
	Dinámica	0,4	0,5	1
	Articulación	0,7	1	1
	Musicalidad	0,7	0,5	0,6
Apartado comunicativo	Sincronización	1,5	1	1,5
	Roles	0,5	0,7	0,7
	Interacción	0,7	0,6	1
	TOTAL	6	5,1	7

Tabla 8: Calificación Rúbrica Resultados iniciales

Como se puede observar, los resultados muestran que existen diferencias respecto a la capacidad empática de los participantes, así como de la noción de las emociones y los sentimientos. Respecto a las calificaciones obtenidas en la primera interpretación tienen una tendencia baja, siendo la nota más alta un 7. Cabe destacar que los alumnos que conforman la pareja B, han obtenido los resultados más bajos en ambas evaluaciones, mostrando una posible conexión.

4.2 Resultados Finales

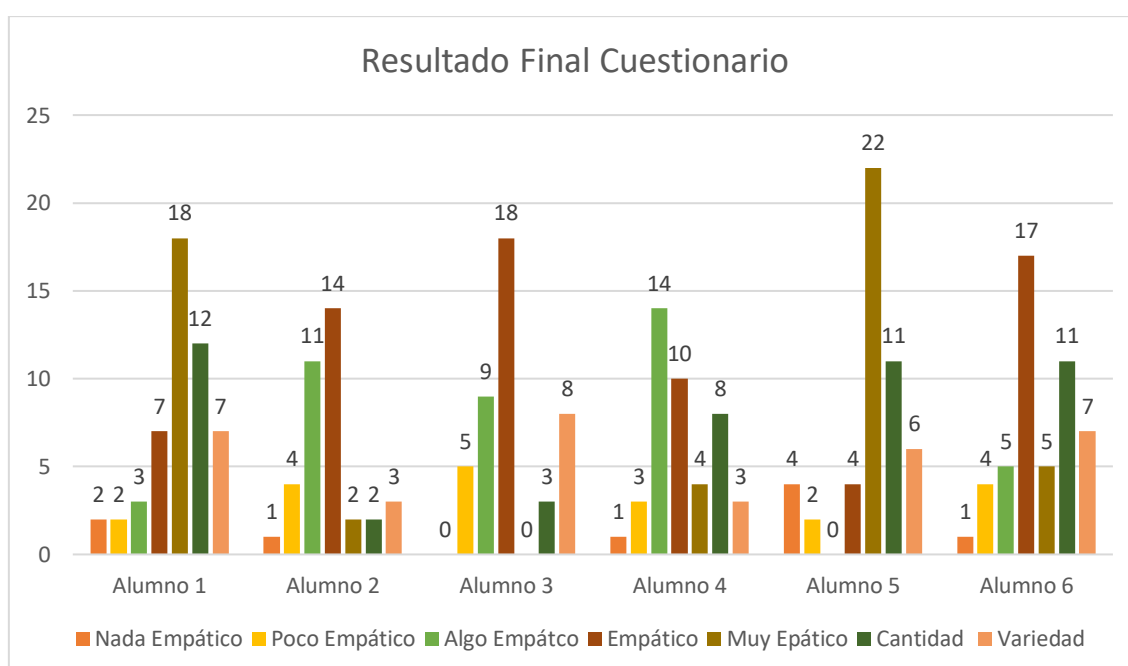


Figura 2: Resultados del cuestionario Final

Calificación Final Rúbrica Interpretación:

		Pareja A	Pareja B	Pareja C
Apartado interpretativo	Pulso	1,5	1	1,5
	Dinámica	1	0,5	0,8
	Articulación	1	1	1
	Musicalidad	0,7	0,5	0,8
Apartado comunicativo	Sincronización	1,8	1,5	1,8
	Roles	0,8	1	1
	Interacción	1,5	1,5	1,5
	TOTAL	8,3	7	8,4

Tabla 9: Calificación Rúbrica resultados finales

Como se puede observar, los resultados de las evaluaciones finales mostrados son muy variados y contradictorios. Únicamente se precia una leve mejora en la cantidad y variedad de emociones y sentimientos recogidos en las preguntas abiertas, aunque hay algunos casos en los que no ha sido así. En líneas generales, no se aprecia ningún progreso, incluso en más de un alumno se observan peores resultados que en la evaluación inicial, por ejemplo, los alumnos 2 y 3. En cuanto a las calificaciones obtenidas en la interpretación final, son considerablemente mejores respecto a las obtenidas en la evaluación inicial. Todas las parejas han mostrado una clara mejoría en el apartado comunicativo, lo que contradice los algunos de los resultados obtenidos en los cuestionarios.

5. Conclusiones

La idea de realizar este trabajo de investigación de fin de Máster surge de la convicción de que el desarrollo de las aptitudes emocionales e interactivas de los alumnos en general, y en este caso particular, de los alumnos de música en interpretación de instrumento, supone a un mismo tiempo el desarrollo de las capacidades interpretativas de los mismos. Nos hemos centrado en la música de cámara al considerar que se trata del género musical en el que la significación de las aptitudes emocionales e interactivas se muestran con mayor claridad.

Dada la extensión y la amplitud de la materia escogida y la multitud de frentes abiertos en el ámbito científico acerca de la misma, hemos resuelto concretar nuestro trabajo en la formación musical del dúo, (la más pequeña de todas), en la capacidad de interacción de sus miembros y de la mejora de los resultados interpretativos basada en la potenciación de la empatía. Para ello, se han presentado cinco aspectos, dentro tres marcos o ámbitos que influyen directamente en ambos parámetros: marco legislativo, dentro del marco empático la neurociencia e imitación y dentro del marco interactivo, la intersubjetividad y el movimiento.

En términos generales, no se puede afirmar que la hipótesis planteada al principio del trabajo en la que decididamente postulábamos que aquellos ejercicios en el aula que consiguieran mejorar la relación empática y emocional entre los miembros de un dúo de clarinetes, inmediatamente repercutiría también en una mejora sistemática en la calidad interpretativa y musical de dicho dúo, se haya cumplido. Los resultados obtenidos han sido contradictorios, discordantes e incluso, en algunos casos, paradójicos, aunque hay algunos datos que resultan esperanzadores.

Como se ha mostrado en el apartado del marco legislativo las emociones y la interacción en el aula están presentes en la normativa de Educación, evidenciando y ratificando la importancia de fomentar el desarrollo de éstas durante el proceso de aprendizaje de los niños y adolescentes. Así mismo, muchos son los investigadores que han comprobado que la empatía tiene la capacidad de mejorar las habilidades comunicativas y por ende, también las habilidades sociales de los seres humanos.

Cabe destacar la estrecha relación que se ha encontrado entre áreas tan lejanas como la neurociencia y las ciencias sociales. Gracias al descubrimiento de las neuronas espejo, la imitación ha adquirido nuevos horizontes de investigación, su conexión con las habilidades comunicativas y su relación con el proceso de aprendizaje de los seres humanos a desencadenado hallazgos anteriormente inimaginables.

Respecto al movimiento, tanto gestual como corporal, se ha mostrado que cumple un papel fundamental a la hora de interactuar en un discurso musical entre dos o más individuos. Gracias al movimiento, se ha corroborado que los intérpretes no

solo pueden sincronizarse si no que pueden sustentar la expresividad del discurso musical, favoreciendo y mejorando la comunicación y la intención musical.

Dejando a un lado las conclusiones del apartado teórico, las conclusiones del proyecto de intervención en el aula, son algo dispares. Es constatable las diferencias que se han observado en los cuestionarios iniciales comparados con los cuestionarios finales. Es lógico pensar que tras un periodo de trabajo centrado en la mejoría de un aspecto concreto, los resultados sean, al menos, ligeramente mejores. Sin embargo, los resultados finales no muestran en sus datos, una clara mejoría en los alumnos.

Es significativo observar que los resultados en los extremos disminuyen y creándose una concentración de resultados más concreto, en parámetros mas normalizados. Además, los resultados de las preguntas que permitían respuestas abiertas, ha aumentado la cantidad y la variedad de los resultados previstos. Esto nos permite afirmar que las actividades propuestas y realizadas han modificado, si no sustancialmente, si al menos en una tendencia clara, el comportamiento de los alumnos mostrando mayor criterio a la hora de identificar el significado de las emociones y las situaciones empáticas.

En cuanto a las calificaciones obtenidas a través de la rúbrica, se observa que en el apartado comunicativo las puntuaciones experimentan una notable mejoría tras haber realizado las actividades, por lo que se confirma que si ha tenido un efecto positivo que se ha trasladado a una mejora en la interacción durante el discurso musical.

Por otro lado, en la interpretación a dúo intervienen factores externos, como lo es claramente el propio instrumento, que pueden determinar la calidad de la interacción y es muy probable que estos resultados estén algo desviados por el acierto o desacierto de la elección de las actividades en sí, a parte de la renuncia a medir otros parámetros que no se han trabajado o tomado en cuenta.

Consecuentemente, se podría considerar que a través de la realización de las actividades que fomentan la empatía y la interacción, la interpretación de un dueto se ve afectada positivamente. Sin embargo, los dispares resultados obtenidos en los cuestionarios no indican lo mismo. Por lo que verdaderamente no se puede dictaminar que la hipótesis se haya probado completamente.

Las razones para que den este contraste entre unos resultados y otro pueden obedecer a factores como la concentración y atención puesta por parte de los alumnos al realizar los cuestionarios, la falta de costumbre de contestar cuestionarios de este tipo la mayor o menor experiencia del alumnado interpretando dúos, las limitaciones y obstáculos tanto musicales como instrumentales que han mostrado los alumnos, la pocas sesiones efectuadas, etc.

5.1 Propuesta de mejora

Una vez finalizado el trabajo y extraídas las conclusiones tanto del marco teórico como del proyecto de intervención, nos hemos visto también condicionados por varias limitaciones metodológicas sin las que posiblemente se podrían haber obtenido resultados más específicos, claros y concluyentes.

La duración de la intervención, es decir el periodo de tiempo en que hemos trabajado ha sido un hándicap, puesto que creo que esta intervención por su complejidad y por el ámbito en el que trabaja, que es el ámbito de las emociones, precisa al menos desarrollarse durante un curso académico entero, con un número mayor de sesiones para trabajar aspectos más específicos y con más profundidad y mejor disposición.

Ello permitiría también crear un grupo experimental para posteriormente poder compararlo con otro grupo control y hacer una comparativa completa de los resultados, competencias adquiridas etc.

Finalmente, se podría aplicar y adaptar esta intervención a todas las formaciones y grupos de cámara de un centro de enseñanzas musicales, así como en las aulas de otros instrumentos.

5.2 Valoración

La valoración de la realización de este trabajo y del curso académico realizando el Máster de Didáctica de la Música ha sido, en términos generales, muy positiva. Durante todos los años que llevo estudiando música, desde distintos campos, mi enfoque siempre había sido el de la interpretación. Precisamente, reflexionar sobre este hecho me condujo a interesarme por el aspecto pedagógico de mi materia y atreverme con nuevos horizontes que a su vez pudiera ampliar mi formación profesional.

La docencia se presenta como el eje fundamental para establecer y transmitir valores que conduzcan a las personas a construir a una mejor sociedad para todos. El compromiso con la transmisión de conocimientos que lleva inevitablemente implícito un reconocimiento de valores de toda índole, desde estéticos a éticos, y el rigor en el trato de materia que se enseña, me llevan a pensar en la importancia, e incluso la necesidad, que pueda llegar a tener la formación en este campo no solo por si mismo, sino también como complemento a la formación de cualquier intérprete de cualquier instrumento.

Todo lo aprendido durante este curso se convertirá en el fundamento de cualquiera sea la actividad docente que pueda desarrollar, poniéndolo en práctica en las aulas de música. Pero al mismo tiempo me ha supuesto un avance en mi capacidad de entender para explicar, que trasladado al mundo de la interpretación me ha abierto un campo inmenso desde el que podré crecer más allá de lo puramente conceptual

Referencias bibliográficas y webgrafías

- Alemaný, Carlos. (2013). *La comunicación humana: una ventana abierta*. España. Desclee de Brouwer.
- Andrade, Heidi Goodrich. (2005). *College Teaching*, Vol. 53(1),27-30
- Bishop, Laura., Goebel Werner. (2017). Beating time: How ensemble musicians' cueing gestures communicate beat position and tempo. *Psychology of Music*. Vol. 46(1), 84-106.
- Bishop, Laura., Geobel Wener. (2015). When they listen and when they watch: Pianists' use of nonverbal audio and visual cues during duet performance. *Musicae Scientiae*. Vol.19 (1), 84-110.
- Blakemore, S. J. and Decety, J. (2001). 'From the Perception of Action to the Understanding of Intention'. *Nature Reviews Neuroscience*, Vol. 2 (8), 561-7.
- Burkholder, J., Grout, Donald J., Palisca, Claude V. (2015). *Historia de la música occidental*. Madrid, España. Alianza Música.
- Clayton, M., Sager, R. and Will, U. (2004). 'In Time with the Music: The Concept of Entrainment and Its Significance for Ethnomusicology'. *ESEM CounterPoint*, Vol.1, 1-82.
- Cross, I. (2005). 'Music and Meaning, Ambiguity and Evolution'. In D. Miell, R. MacDonald and D. Hargreaves (eds), *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press, 27-43.
- Cross, I. (2009). 'The Evolutionary Nature of Musical Meaning'. *Musicae Scientiae, Special Issue on Music and Evolution*: 143-159.
- Cross, Ian., Rabinowitch, Tal-Chen. (2011). Musical group interaction, intersubjectivity and merged subjectivity. Recuperado el 12/06/2018 de <https://www.researchgate.net/publication/290857650>
- Cross, Ian., Laurance, Felicity., Rabinowitch, Tal-Chen.(2012). Empathy and Creativity in Group Musical Practices: Towards a Concept of Empathic Creativity. *The oxford Handbook of Music Education*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0023.
- de Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435-441.
- Davidson, J. W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, 21(2), 103-113.

- Davidson, J. W., & King, E. C. (2004). Strategies for ensemble practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 105–122). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Davidson, Jane W. (2012). Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: Two distinctive case studies. *Psychology of Music Vol. 40*(5), pp. 595-633.
- Delalande, F. (1990). *Human movement and the interpretation of music*. Paper presented at the Second International Colloquium on the Psychology of Music, Ravello, Italy.
- Dorado, Karina Cobo. (2016). Práctica de la pedagogía de grupo en conjuntos musicales y orquestas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas . Vol. 11* (1).
- Frith, S. (1996). *Performance rites: Evaluating popular music*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Foster, Amy. (2006) The Piano Duet: Ten Exciting Pedagogical Benefits *The American Music Teacher. Vol. 55*(4), 86.
- Gallese V, Fadiga L, Fogassi L, Rizzolatti G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain. Vol. 119*, 593–609.
- Gano-Overway, L., Newton, M., Magyar, T., Fry, M., Kim, M., & Guivernau, M. (2009). Influence of caring youth sport contexts on efficacy-related beliefs and social behaviours. *American Psychological Association, 45*(2), 329–340.
- Gatica-Lara, Florina., Uribarren-Berrueta, Teresita del Niño Jesús. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en Educación Médica. 2*(1):61-65
- Gerdes, Karen E., Jackson, Kelly F., Segal, Elizabeth A., Mullins Jennifer L. (2011). Teaching Empathy: A framework rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Journal of Social Work Education, Vol. 47*(1), 109-131
- Ginsborg, Jane., King, Elaine A. (2007). Collaborative rehearsal: Social interaction and musical dimensions in professional and student singer-piano duos. Recuperado el de 10/06/2018 de <https://www.researchgate.net/publication/241671805>
- Goebel, Werner., Palmer Caroline. (2009). Synchronization of timing and motion among performing musicians. *Music Perception Vol 26*, Issue 5, PP. 427–438.
- Goldie, P. (2000). *The emotions: A philosophical exploration*. Oxford: Oxford University Press.

- Gorroño Cortazar, Ainhoa. (2014). *Propuesta musical para el desarrollo de la empatía en alumnos de 11 y 12 años*. Universidad Internacional de La Rioja, Logroño.
- Haddon, Elizabeth., Hutchinson, Mark. (2015). Empathy in Piano Duet Rehearsal and Performance. *Empirical Musicology Review Vol. 10(2)*, 140-153.
- Hill, John Walter. (2008). *La música Barroca*. New York, USA, Akal.
- Hosking, D., & Fineman, S. (1990). Organizing processes. *Journal of Management Studies*, 27(6), 583–604
- Livingstone, R. S., & Thompson, W. F. (2009). The emergence of music from the Theory of Mind. *Musicae Scientiae*, DOI:13http://dx.doi.org/10.1177/1029864909013002061
- Iacoboni, Marco. (2009) Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. *The Annual Review of Psychology. Vol.60*, 653-670.
- Kawase, Satoshi. (2015). Associations among music majors' personality traits, empathy, and aptitude for ensemble performance. *Psychology of Music. Vol. 44(2)*, 293–302.
- Keller, P. E. (2014). Ensemble performance: Interpersonal alignment of musical expression. In D. Fabian, R. Timmers, & E. Schubert (Eds.), *Expressiveness in Music Performance: Empirical Approaches across Styles and Cultures* (pp. 260–282). Oxford: Oxford University.
- Keysers, C. (2009). 'Mirror Neurons'. *Current Biology*, 19 (21), 971–973.
- Kohler, W. (1929). *Gestalt psychology*. New York: Liveright.
- Kirschner, S. and Tomasello, M. (2009). Joint Drumming: Social Context Facilitates Synchronization in Preschool Children. *Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 102 (3)*, 299–314.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merker, B. H. (1999). 'Synchronous Chorus and the Origins of Music'. *Musicae Scientiae, Special Issue on Rhythm, Musical Narrative, and Origins of Human Communication: 59–73*.
- Mota, Davi., Loureiro, Maurío., Laboissière, Rafael. (2013). Analysis of synchronization patterns in clarinet duos using acoustic and kinematic parameters. *Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. Vol.1 (1)*, 199-206.
- Müller, Barbara C.N., Van Leeuwen, Matthijs L., Van Baaren, Rick B., Bekkering, Harold., Dijksterhuis, AP. (2013). Empathy is a beautiful thing: Empathy predicts

- imitation only for attractive others *Scandinavian Journal of Psychology*. DOI: 10.1111/sjop.12060.
- Natale, S., & Sora, S. (2010). Ethics in strategic thinking: Business processes and the global market collapse. *Journal of Business Ethics*, 94, 309–316. doi:10.1007/s10551-009-0270-2.
- Pavlovich, Kathryn., Krahnke, Keiko. (2011). Empathy, Connectedness and Organisation. *Science+Business Media*. Vol.105, 131–137.
- Peters, Deniz. (2015). Musical Empathy, Emotional Co-Constitution, and the “Musical Other”. *Empirical Musicology Review*. Vol.10(1), 2-15.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- Pierson A., Wetzel, M.M. (2007). *The pedagogical benefits of duet paying. A Vannetelbosch companion*. The Ohio State University, Ohio USA.
- Popham, W. James. (1997). What’s Wrong and what’s right with rubrics. *Association for supervision and curriculum Development. Educational Leadership*, 72-75.
- Rabinowitch, Tal-Chen. (2012). Musical games and empathy. *Education and Health*. Vol. 30(3), 80-84.
- Rabinowitch, Tal-Chen., Cross, Ian., Burnard, Pamela. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*. Vol. 41(4), 848-498.
- Reddy, Y.Malini., Andreade,Heidi. (2010). *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 35(4), 435–448.
- Rizzolatti, Giacomo., Craighero, Laila. (2004). The Mirror-Neuron system. *Annual Review of Neuroscience*. Vol. 27, 169-192.
- Sebanz, N., Bekkering, H. and Knoblich, G. (2006). ‘Joint Action: Bodies and Minds Moving Together’. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 10(2), 70-76
- Stein, E. (1964/1912). *On the problem of empathy*. The Hague, the Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Tierney Robin., Simon, Marielle. (2004). What’s still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research and Evaluation* Volume 9(2).
- Van Lange, P. (2008). Does empathy trigger only altruistic motivation? How about selflessness or justice? *Emotion*, 8(6), 766–774.

Vischer, R. (1873/1994). *Über das Optische Formgefühl*. In H. Mallgrave & E. Ikonomou (Eds. and Trans.). *Empathy, Form and Space: Problems in German Aesthetics, 1873-1893* (pp. 89–124). Santa Monica, CA: Getty Centre for the History of Art and the Humanities.

Vuoskoski, Jonna k., Gatti, Elia., Spence, Charles., Clarke, Eric F. (2016). Do Visual Cues Intensify the Emotional Responses Evoked by Musical Performance? A Psychophysiological Investigation. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*. Vol. 26(2), 179–188.

Waddington, Caroline Elizabeth. (2014). *Co-Former Empathy in expert ensemble playing*. University of Hull, United Kingdom.

Williamon, A., & Davidson, J. W. (2002). Exploring co-performer communication. *Musicae Scientiae*, 6 (1), 53-72.

Anexos:

Anexo 1: Cuestionario

Nombre del alumno:							
Fecha:							
1 Nunca	2 Raramente	3 Algunas veces	4 Frecuentemente	5 Muy frecuentemente			
Me gusta que la gente me cuente cómo se siente y lo que le pasa.			1	2	3	4	5
Me preocupo por no hacer daño a la gente.			1	2	3	4	5
Me gusta estar con otras personas.			1	2	3	4	5
Cuando estoy con alguien que está triste, me pongo triste yo también.			1	2	3	4	5
Cuando escucho música triste me pongo triste yo.			1	2	3	4	5
Si estoy triste y escucho música alegre, me pongo contenta.			1	2	3	4	5
Pienso que no hay que hacer sentir mal a nadie.			1	2	3	4	5
Si veo que alguien está tratando mal a otra persona o animal me pongo triste.			1	2	3	4	5
Me gusta compartir lo que tengo con los demás.			1	2	3	4	5
Cuando se que alguien me necesita allí estoy.			1	2	3	4	5
No me gusta discutir, prefiero intentar solucionarlo hablando tranquilamente, llegar a un acuerdo.			1	2	3	4	5
Muchas veces no entiendo a la gente, no se porque hacen las cosas o se comportan de una determinada manera.			1	2	3	4	5

Nombre del alumno/a:

Fecha:

Si vivieras estas situaciones, ¿qué emociones sentirías? Escribe junto a cada situación todas la emociones que sentirías si te ocurriera eso a ti.

Situación	Emoción
Es mi cumpleaños, y mis padres me han regalado la bici que llevaba esperando muchísimo tiempo tener.	
Me dan el examen de matemáticas corregido, y he sacado mucha peor nota de la que me esperaba.	
He quedado con un amigo. Llevo esperándole más de una hora y no llega. Le llamo por teléfono y me dice que se le ha olvidado.	
En nuestra casa se celebra una comida con toda la familia, pero mi hermano mayor ha llamado para decir que no podía ir. Cuando estamos a punto de comenzar a comer, suena el timbre. Es mi hermano que finalmente se las ha arreglado para estar con todos nosotros.	
El perro que me ha estado conmigo desde que era muy pequeño se ha puesto enfermo y el veterinario ha dicho que no vivirá mucho más.	
Mi madre, como cada noche, se acerca hasta mi cama para darme las buenas noches, arroparme y darme un beso.	
Mi profesor llama a mis padres para contarles que te has portado muy mal últimamente en clase.	

Contesta a las siguientes preguntas señalando una de las opciones que te damos como respuesta.

Cuando estás triste y sientes ganas de llorar. ¿Qué haces?	Lloro porque es lo que necesito saber
	Intento aguantar las lágrimas porque soy una persona muy fuerte.
Cuando estoy con mi familia y mis mejores amigos.	Les abrazo y les doy besos, porque me gusta demostrarles que les quiero.
	Casi no nos tocamos, porque me da vergüenza.
Cuando las cosas no salen como a mi me gustaría	Me enfado mucho y si tengo que gritar a alguien para conseguirlo, lo hago.
	Lo sigo intentando. Pero si no lo consigo, tampoco pasa nada, no me enfado.

Nombre del alumno:										
Fecha:										
1 Nunca		2 Raramente		3 Algunas veces		4 Frecuentemente		5 Muy frecuentemente		
Soy capaz de decir como me siento.						1	2	3	4	5
Estoy contento/a de cómo soy.						1	2	3	4	5
Soy capaz de controlarme cuando tengo ganas de llorar						1	2	3	4	5
Soy capaz de controlarme cuando tengo ganas de reír						1	2	3	4	5
Soy capaz de motivarme a mi mismo para estudiar o hacer otras actividades.						1	2	3	4	5
Se perdonar cuando me han hecho daño.						1	2	3	4	5
Me siento triste muy a menudo.						1	2	3	4	5
Hago lo primero que se me pasa por la cabeza, sin pensarlo dos veces.						1	2	3	4	5
Soy capaz de mostrar mi cariño a las personas que quiero.						1	2	3	4	5
Intento ver lo bueno de las personas.						1	2	3	4	5
Soy capaz de conformarme con lo que tengo aunque no sea lo que de verdad deseo.						1	2	3	4	5
Pon el nombre de todas las emociones más importantes para ti:										

¿Cómo me siento tocando/cantado en grupo?

1 Nunca	2 Raramente	3 Algunas veces	4 Frecuentemente	5 Muy frecuentemente	
Me siento a gusto tocando/cantando en grupo.	1	2	3	4	5
Escucho a mis compañeros con atención.	1	2	3	4	5
Me intereso por cómo se sienten los demás.	1	2	3	4	5
Respeto las opiniones de los demás, aunque no piensen como yo.	1	2	3	4	5
Cuando surgen problemas intento solucionarlos para que no haya mal ambiente en el grupo.	1	2	3	4	5
Pienso que hay que hacer lo que sea mejor para todo el grupo, no sólo para mí.	1	2	3	4	5
Siempre que puedo ayudo a mis compañeros.	1	2	3	4	5
Se que puedo confiar en mis compañeros.	1	2	3	4	5
Siento que tocar en grupo no me aporta nada.	1	2	3	4	5

Anexo2: Partituras

BAGATELLE

Moderato Robert Schumann
(1810-1856)

2 *mf*

7

Figura 3: Robert Schumann, Bagatelle¹⁰

¹⁰ Joseph Küffner/Bellison (2015). *Fifty progressive duets*. Carl Fischer, p.7

St. Anthony Chorale

(adattamento ed armonizzazione L. Marcolina)

J. Haydn

Figura 4: J. Haydn St. Anthony Chorale¹¹

NINE PROGRESSIVE DUETS IN 6/8 TIME

Figura 5: Eisenhauser, Nine Progressive duets in 6/8 time: Andante con Moto¹²

¹¹ Lorenzo Marcolina, (2001) *Suanore il Clarinetto*. MusicaliAllemanda, p29

¹² Joseph Küffner/Bellison (2015). *Fifty progressive duets*. Carl Fischer, p.25

Melody

SCHUMANN

Moderatamente mosso (♩ = 96)

17 *p*

poco cre - scen - do

p

poco cre - scen - do

1957 - 39

11

Figura 6: :Robert Schumann, Melody¹³

¹³ Himie Voxman, (1989). *Duetist Folio for clarinet*. Hal Leonard.p.17

Theme from the
NEW WORLD SYMPHONY
(2nd Movement)

Antonin Dvořák
(1841-1904)

Slowly

I

p

9

mp

17

p *mp*

mf *mp* *pp*

Melody

Figura 7: Antonin Dvorak, symphony of the New World 2 mvt.¹⁴

¹⁴ Joseph Küffner/Bellison (2015). *Fifty progressive duets*. Carl Fischer, p.10

Anexo 3: Rúbrica de Evaluación de interpretación e interacción

		Muy Bien	Bien	Mal	Muy Mal
Apartado Interpretativo	Pulso 1,5	Ambos estudiantes siguen mismo pulso. Hay un pulso común 1,5-1,2	En algunos momentos el pulso no es constante y sufre variaciones 1,1-0,8	El pulso apenas es constante y ocurren múltiples variaciones 0,7-0,4	Durante la mayor parte del dúo no hay un pulso común entre ambos estudiantes 0,3-0
	Dinámica 1	Realizan todas las dinámicas correctamente y es equilibrada y balanceada 1-0,8	Realizan algunas dinámicas correctamente y en algunos momentos la dinámica no está equilibrada 0,7-0,5	Realizan muy pocas dinámicas y la dinámica no esta equilibrada 0,4-0,2	No realizan ninguna dinámica y no hay una dinámica equilibrada y balanceada 0,1-0
	Articulación 1	Realizan todas las articulaciones correctamente y la articulación está unificada 1-0,8	Realizan algunas articulaciones y en algunos momentos la articulación no está unificada 0,7-0,5	Realizan muy pocas articulaciones y no hay una articulación unificada 0,4-0,2	No realizan ninguna dinámica y no hay una articulación común y unificada 0,1-0
	Musicalidad/Fraseo 1	Conjuntamente, Comunican la intención musical, el estilo y el carácter de la pieza correctamente y 1-0,8	Conjuntamente, Comunican la intención musical, el estilo y el carácter de la pieza mayormente bien 0,7-0,5	Conjuntamente, en algunas frases o fragmentos de la pieza no comunica la intención musical, ni el estilo y ni el carácter de la pieza 0,4-0,2	Difícilmente comunica la intención musical, el estilo y el carácter de la pieza de la manera adecuada 0,1-0
	Sincronización 2	El movimiento y la sincronización entre los integrantes del grupo es buena 2-1,6	El movimiento y la sincronización entre los integrantes del grupo es mayormente buena 1,5-1,1	Existe poca sincronización entre los integrantes del grupo y los movimientos son contradictorio 1-0,6	No existe sincronización alguna y entre los integrantes del grupo y el movimiento es contradictorio 0,5-0
Apartado Comunicativo /interactivo	Roles 1,5	los integrantes del grupo identifican los roles adecuadamente 1,5-1,2	los integrantes del grupo identifican algunos roles 1,1-0,8	Los integrantes del grupo no identifican la mayoría de los roles 0,7-0,4	Los integrantes del grupo no identifican los roles adecuadamente 0,3-0
	Interacción 2	Existe interacción entre los integrantes del grupo y es fructífera 2-1,6	En algunos momentos no hay interacción entre los integrantes del grupo pero es fructífera 1,5-1,1	Hay pocos momentos de interacción entre los integrantes del grupo y no es fructífera 1-0,6	No existe interacción entre los integrantes del grupo y no es fructífera 0,5-0