

EDUCACIÓN  
E INVESTIGACIÓN MUSICAL  
EN DIFERENTES ÁMBITOS Y CONTEXTOS

SEM-EE

SOCIEDAD PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL ESTADO ESPAÑOL

ANA MERCEDES VERNIA CARRASCO  
(Directora)



ISBN: 978-84-1122-333-1

*Dykinson, S.L.*



**EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN MUSICAL  
EN DIFERENTES ÁMBITOS Y CONTEXTOS**

**SEM-EE  
SOCIEDAD PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL  
DEL ESTADO ESPAÑOL**

Ana Mercedes Vernia Carrasco  
(Directora)

© Copyright de los textos, las personas autoras Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-8-1122-333-1

## ÍNDICE

### **LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS FUTUROS DOCENTES: COMPETENCIAS Y BENEFICIOS PARA TODAS LAS EDADES**

Ana M. Vernia – Susana Sarfson Gleizer

### **JEANNE BOSCH VAN'S GRAVEMOER, PUENTE ENTRE LA METODOLOGÍA PIANÍSTICA DE MARIE JAËLL Y EDUARDO DEL PUEYO**

Álvar Rubio Comino

### **LA MÚSICA EN LA FORMACIÓN DEL ACTOR**

Fernando J. Cabañas Alamán

### **CAMBIOS PARA LA MEJORA EDUCATIVA Y LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA MUSICAL**

Olcina-Sempere Gustau

### **SONUARI: TALLER PARTICIPATIVO DE CREACIÓN**

Esther Pérez Soriano-Neus Fontestad Fontestad

### **PATRIMONIO ORGANOLÓGICO E ICONOGRÁFICO EN LA CIUDAD DE CASTELLÓN DE LA PLANA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL**

Carmen M. Zavala Arnal y Jorge Ramón Salinas<sup>1</sup>

### **PARTITURAS TÁCTILES. NUEVO ENFOQUE DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN Y SU APORTACIÓN A LA NOTACIÓN MUSICAL.**

Nina Machaveli, Araceli Giménez

---

<sup>1</sup> Miembros del grupo de investigación de referencia de la Universidad de Zaragoza y el Gobierno de Aragón H18\_17R: Observatorio Aragonés de Arte en la Esfera Pública (OAAEP), y del Instituto Universitario de Investigación en Patrimonio y Humanidades de la misma universidad.

**EL TANGUILLO DE CÁDIZ.**  
**PROPUESTA PERFORMATIVA PARA CLARINETE SOLO**  
Pilar María Ochoa Muñoz

**LA MÚSICA DE CÁMARA COMO TEMA DE INVESTIGACIÓN EN EL TFG DE ALUMNADO DE EEAASS DE MÚSICA**  
Guillem Escorihuela

**EL DILEMA DE LAS TITULACIONES Y PERFILES PROFESIONALES EN LAS ESCUELAS DE MÚSICA**  
Mikel Mate-Ormazabal

**PROPUESTA DE INTERVECENCIA PARA MEJORAR LA EMPATÍA EN LA MÚSICA DE CÁMARA**  
Pablo Dávila, Cristina Arriaga, Alberto Cabedo

**BENEFICIOS DEL PROGRAMA ESTUDIA E INVESTIGA EN LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS DE PRIMARIA**  
Ana M. Vernia – Paula Miralles

**TRASTORNOS DEL SUELO PÉLVICO EN MUJERES INSTRUMENTISTAS DE VIENTO Y CANTANTES**  
Aintzane Barona y Cristina Arriaga

**LA INVESTIGACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES. LAS REVISTAS**  
Guillermo van Zummeren-Moreno y Rosario Haro-Almansa

**SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ETAPA DE PRIMARIA**  
Pablo Gil Trilles

**EL *FLABIOL VALENCIÀ* COMO HERRAMIENTA PARA LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL EN LOS FUTUROS MAESTROS**  
Josep Juste Martí

**LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA COMO EJE VERTEBRADOR EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA**

Alberto Carretero Aguado

**SALUD Y FORMACIÓN VOCAL DEL MAESTRO DE INFANTIL Y PRIMARIA ¿QUÉ NOS DICE LA PRÁCTICA PROFESIONAL?**

Ivet Farrés Cullell - Miquel Alsina Tarrés

**LA IMPORTANCIA DE ESCUCHAR AL ALUMNADO: CANALES DE PARTICIPACIÓN EN CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA**

Celia Berlinches Mata - Isabel Cardona Valero - Kike Labián Camino - Alberto Rico Trigo - Joana Maria Riera Grimalt

**LA MÚSICA COMO MEDIO DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Elena Gómez-Sánchez - Alberto Cabedo-Mas

**APORTACIONES DE LA NOTACIÓN GRÁFICA A LA FORMACIÓN MUSICAL DEL INSTRUMENTISTA: ESTUDIO DE LA PARTITURA GRÁFICA PARA FLAUTA “RONDELLUS”, DE DANIELE LOMBARDI**

Marina Buj Corral



# PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA EMPATÍA EN LA MÚSICA DE CÁMARA

**Pablo Dávila, Cristina Arriaga, Alberto Cabedo**

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la empatía es comúnmente explicada con expresiones tales como: “meterse en el zapato del otro”, “entender la situación del otro”, o “ponerse en el lugar de otro”. Sin embargo, muchos son los investigadores que han intentado dar una definición rigurosa, completa y acertada del concepto moderno de empatía, definiciones como:

“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 empatía es la capacidad de los seres humanos para sentir las experiencias de los demás como propias” (Hoffman, 2001).

Algunos autores centran la empatía en la respuesta emocional o afectiva, mientras que otros lo hacen en su proyección cognitiva. Ambos aspectos, siendo procesos diferentes, son dependientes el uno del otro. Con la intención de englobar ambas perspectivas y comprender mejor su significado, en este capítulo se referirá a la empatía como aquella capacidad de un individuo de comprometerse con un estado similar al estado de otro individuo abarcando tanto la dimensión afectiva como la cognitiva.

Entendiendo la empatía como una habilidad social, son numerosos los estudios que revelan que la empatía cumple un papel fundamental en la interacción entre los seres humanos. Diferentes autores Goleman (1995), Iacoboni (2009) y Rabinowitch et al. (2012) entre otros, han comprobado la competencia que tiene la empatía para mejorar

las aptitudes sociales, tanto en edades tempranas como en edades adultas, así como en la influencia que ejerce en los procesos de aprendizaje. La empatía es contribuyente al 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). Así mismo, 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). Por lo tanto, podemos concluir que la empatía destaca como una cualidad determinante en el desarrollo de la comunicación interpersonal.

En el ámbito musical, la empatía también ha sido y es objeto de numerosos trabajos; se ha estudiado en disciplinas como la musicología, Clarke et al. (2015), Peters (2015), la psicología y sociología de la música, Preston et al. (2002), la musicoterapia, Duffey et al. (2013), Choi et al. (2016), la neurociencia, Babiloni et al. (2017), en la educación e innovación musical, Mcpherson et al. (2012), Kirschner et al. (2009) y también en el campo de la interpretación musical, y más específicamente, en la interpretación camerística ya que la acción de empatizar requiere de la interacción entre al menos dos individuos (Haddon y Hutchinson, 2015).

Es en este último apartado en el que se centra el propósito de este capítulo. Cuando se ejecuta música de una manera grupal, ya sea en interpretaciones camerísticas o en otras actividades musicales conjuntas, cada intérprete se vuelve sensible a los estados emocionales e internos de los otros ejecutantes con los que está interpretando. Continuamente escuchan los sonidos que producen y tratan de anticipar sus intenciones a la de otros co-intérpretes. Al mismo tiempo, las personas que interpretan música en grupo están constantemente intentando alinear sus propios estados emocionales con los de los otros integrantes, con el objetivo final de lograr una cohesión musical. Por lo tanto, la ejecución de una actividad musical grupal requiere de un profundo nivel de interacción social y emocional (Goodman, 2006). Este proceso bien podría denominarse empatizar ya que de alguna manera no deja de ser una manera de “ponerse en el lugar de otro”.

Este capítulo se expone desde dos vertientes diferenciadas, por un lado se expondrá la descripción de algunos elementos que permiten cualquier tipo de interacción entre los integrantes del grupo, y la posible correlación existente entre la empatía y la interpretación musical grupal; y por otro lado, se hablará acerca de la metodología utilizada en una intervención pedagógica en la asignatura de música de cámara cuyo objetivo es potenciar la empatía, así como el desarrollo y el crecimiento mutuo y bidireccional de las aptitudes sociales de sus miembros y sus habilidades interpretativas.

## 2. LA EMPATÍA EN LA INTERACCIÓN MUSICAL

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, parece clara la posible relación existente entre la habilidad empática y la habilidad para interactuar con otros individuos. En la interpretación musical grupal se da la particularidad de que la mayoría de las interacciones entre los integrantes del grupo musical son no verbales (Blum 1968). En este contexto, dentro del amplio abanico de los elementos que intervienen en la comunicación no verbal se destaca por encima de todos ellos, el movimiento.

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. El cuerpo humano transmite constantemente información sensible sobre intenciones, sentimientos y personalidad del intérprete, lo que permite coordinar y sincronizar las intenciones musicales de cada individuo. Es ilimitada la relación que podría hacerse entre los diferentes movimientos que se utilizan y las funciones que éstos pueden desempeñar pero en una interpretación musical, los distintos movimientos se usan para la consecución de dos objetivos principales: la sincronización y la expresión común entre los integrantes del grupo (Goodman, 2006).

La búsqueda de la sincronización en una interpretación está motivada por el objetivo de organizar el desarrollo musical (Rasch ,2000). La sincronización es una herramienta que permite coordinar ciertos parámetros musicales como el tempo o el ritmo durante una pieza. También ayuda a organizar las señales de entrada (al principio y al final de la composición) o las variaciones de tempo que ocurren durante la pieza, entre otras. En definitiva, una buena sincronización entre intérpretes posibilita una buena ejecución de la interpretación.

Además, 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 mismo. Las expresiones en una interacción musical, al ser mayoritariamente no verbales, se apoyan en la comunicación visual y auditiva (Blum, 1968). En consecuencia, los intérpretes dependen, por un lado, de los gestos visuales como por ejemplo, las expresiones faciales y por otro lado, de la percepción auditiva para expresar el discurso musical.

Estas reflexiones inducen a pensar que las características de una habilidad social como la empatía, que permite a un individuo percibir y entender el estado emocional de otro, pueden potenciarse en el desarrollo de una interpretación musical grupal ya que requiere una evidente habilidad de interacción entre sus componentes (Cross et al. 2012) y del mismo modo, en sentido inverso, una mayor habilidad empática derivará en una mejor interacción entre los intérpretes lo que puede suponer una mayor calidad en la

interpretación. Por ejemplo, si un individuo es muy empático es probable que tenga mayor capacidad para sincronizar los movimientos con otro individuo o si una persona muestra una gran habilidad de interacción gestual durante una interpretación es probable que esa persona tenga una gran habilidad empática.

El contexto de la música de cámara, en particular en el ámbito de la educación musical, reúne gran parte de los ingredientes adecuados para facilitar el desarrollo de una habilidad social como la empatía en los integrantes del grupo dadas las necesidades específicas que requiere una interpretación musical grupal.

### 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Esta propuesta de intervención se plantea como una herramienta para el desarrollo social del alumnado a través de la interpretación musical conjunta y de la empatía. Forma parte de un estudio más amplio que tiene como objetivo comprobar, a través de una intervención pedagógica, si además del hecho de dotar al alumnado de ciertas herramientas sociales, musicales y comunicativas que les permitan progresar en su capacidad empática, supone también alguna variación en su calidad interpretativa.

Dicha intervención se ubica en la asignatura de música de cámara dentro de las enseñanzas profesionales de los conservatorios de música del País Vasco. Está dirigida al alumnado de esta asignatura que comprenden edades entre los 15 años y los 18 años y consta de 15 sesiones, una por semana, de 45 minutos de duración cada una. En el transcurso de las sesiones se recogen, a través de un diario del profesorado, las reacciones del alumnado durante la realización de las actividades, los diferentes elementos que permiten la interacción entre los integrantes del grupo y que ellos mismos desarrollan, así como las propias reflexiones del profesorado de cada sesión.

#### 3.1. Metodología de la propuesta

Esta metodología, inspirada en un trabajo realizado por Rabinowitch (2012), se caracteriza por estar basada en el aprendizaje cooperativo y participativo. En el transcurso de las sesiones se realizan juegos y ejercicios grupales de interacción social y musical que presumiblemente promueven el desarrollo de la empatía y que están basados en siete elementos específicos de interacción grupal.

A continuación se exponen los siete elementos de interacción utilizados durante la intervención con sus respectivos ejercicios.

### 3.1.1. Imitación

Es un elemento clave del comportamiento musical, especialmente si nos desenvolvemos en un contexto grupal. Tiene su origen en el descubrimiento de las neuronas espejo. En el estudio que realizó Rizzolatti (Gallese et al. 1996) con macacos, observó que estas neuronas no solo se activaban 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. Asimismo la imitación es un componente fundamental para la percepción emocional de la música, como lo confirman las teorías de Webb (1769/2003) y Langer (1953), que postulan la existencia de una relación isomórfica entre la estructura musical y la emoción, lo que permite experimentar la música desde un plano emocional a través del movimiento.

A continuación se describen los ejercicios utilizados para la aplicación del elemento de imitación:

<b>Ejercicio</b>	<b>Descripción</b>
<i>Mímica</i>	Consiste en adivinar aquellos sentimientos o situaciones emocionales que el otro compañero del grupo propone describiéndolos o representándolos a través de la mímica. Los participantes harán uso exclusivamente de la comunicación no-verbal como herramienta para comunicarse.
<i>Juego de ECO</i>	Consiste en que el alumnado repita un patrón rítmico creado previamente por su compañero, utilizando la escucha activa. El ejercicio se divide en dos secciones, una sólo rítmica, utilizando la percusión corporal y otra ritmo-melódica, en la que utilizarán sus propios instrumentos musicales.

Tabla 1: Ejercicios del elemento de Imitación

### 3.1.2. Sincronización

En el ámbito de la interpretación grupal no se concibe una buena interpretación si los miembros del grupo no tienen una buena sincronización en algunos parámetros musicales como por ejemplo el tempo o el ritmo. La sincronización de dos o más procesos rítmicos independientes, es una característica particularmente prominente de la música, lo que hace que sea especialmente efectiva para promover la sincronización interpersonal y la intencionalidad compartida. Es más, los intérpretes al incorporarse al mismo ritmo, sincronizan sus movimientos corporales. Dicha sincronización también puede hacer una contribución importante a la empatía, facilitando la capacidad de

adaptarse al ritmo interior de otra persona, de cambiar el propio ritmo y aceptar el estado emocional diferente de otra persona.

A continuación se describen los ejercicios utilizados para la aplicación del elemento de sincronización:

<b>Ejercicio</b>	<b>Descripción</b>
<i>Improvisación rítmica</i>	Se reproducen varias canciones de diferentes características durante las cuales los integrantes del grupo improvisan ritmos percutiendo en sus propios cuerpos siguiendo las pautas e indicaciones que el profesorado les vaya marcando.
<i>Ejercicio de Roles</i>	En este ejercicio de improvisación, los participantes deben escoger un líder de entre todos ellos que guiará los turnos de improvisación de cada uno y las pautas rítmicas a utilizar. El resto de los participantes intentarán reaccionar de la mejor manera posible a dichas indicaciones.
Composición rítmica	Consiste en crear una pieza musical rítmica entre todos los integrantes del grupo siguiendo una serie de pautas sugeridas por el profesorado.

Tabla 2: Ejercicios del elemento de Sincronización

### 3.1.3. Desinterés

Este elemento se basa en la estética pura de la música. Según Kant (1790/1951), el placer desinteresado es el placer de la experiencia sin presuponer un objeto placentero. La apreciación de la música proviene en gran medida del interés estético puro en sus sonidos, colores y movimientos, en contraposición al deseo de algún resultado funcional. Es decir, que el hecho de que los músicos se centren en lo puramente musical como el resultado sonoro que se crea al tocar todos los integrantes a la vez, puede ayudar a fusionar intenciones individuales en una única idea compartida.

A continuación se describen los ejercicios utilizados para la aplicación del elemento de desinterés.

<b>Ejercicio</b>	<b>Descripción</b>
<i>Prueba de ojos cerrados</i>	Consiste en escuchar una obra musical con los ojos “cerrados” y posteriormente rellenar un pequeño cuestionario y conversar sobre ciertos aspectos musicales recogidos en él. El ejercicio tiene dos fases, en la primera de ellas se escucharán varias piezas musicales de diferentes características y en la segunda, cada participante interpretará individualmente un estudio u obra que haya estado practicando últimamente en casa. En ambas fases el alumnado, incluido el intérprete en la segunda fase, después de escuchar los fragmentos musicales rellenarán el cuestionario y comentarán las diferentes opiniones.

Tabla 3: Ejercicios del elemento de Desinterés

#### 3.1.4. Flexibilidad

Este elemento se centra en la capacidad de interactuar de los intérpretes a lo largo del proceso de creación musical grupal en el cual las situaciones cambian constantemente: el ritmo, la métrica, la armonía, la dinámica, el carácter de la pieza etc. Los miembros del grupo deben aprender a exhibir un grado considerable de flexibilidad para permanecer juntos y en sintonía con la música a medida que ésta transcurre. También se requiere un grado considerable de tal flexibilidad para obviar el estado emocional de uno mismo e intentar percibir y responder al del otro intérprete.

A continuación se describen los ejercicios utilizados para la aplicación del elemento de flexibilidad:

<b>Ejercicio</b>	<b>Descripción</b>
<i>Juego Caprichoso</i>	Consiste en que los participantes acompañen el pulso, tempo o ritmo de varios fragmentos musicales realizando diversas tareas inventadas por ellos, como por ejemplo llevar el pulso en el suelo con los pies o moverse de manera opuesta a lo que el discurso musical sugiere. Cada medio minuto, los participantes cambian de tarea teniendo que mostrar cierta flexibilidad para realizar los cambios constantes que suceden durante el ejercicio.

Tabla 4: Ejercicios del elemento de Flexibilidad

### 3.1.5. Ambigüedad

Lo que la música puede sugerir, lo que nos produce a cada uno, es por naturaleza, ambiguo y subjetivo. El significado en la música es de naturaleza ambigua. En una interpretación grupal pueden co-existir varias ideas o emociones similares pero no tienen por qué ser idénticas. Esta propiedad intrínseca de la música puede promover el acuerdo, incluso cuando los individuos que interactúan no comparten la misma intención.

A continuación se describen los ejercicios utilizados para la aplicación del elemento de ambigüedad:

<b>Ejercicio</b>	<b>Descripción</b>
<i>Juego del Mensajero</i>	Consiste en que los participantes expresen un mensaje concreto a través de la interpretación instrumental y del lenguaje no verbal. La persona receptora, tiene que intentar descifrar el significado del mensaje pero sin la necesidad de responder al emisor.
<i>Transcripción</i>	Consiste en “transcribir” a música los diferentes textos y/o conversaciones que se trabajan en el ejercicio. Consta de dos fases: la primera, el profesorado entrega unas frases cortas y los participantes conjuntamente tienen que recrearlas musicalmente utilizando cualquier material o instrumento que se encuentre al alcance. La segunda, los participantes inventarán una historia o conversación breve y posteriormente la recrearán musicalmente usando cualquier material o instrumento de manera conjunta.
<i>Improvisación Multi-Modo</i>	En este ejercicio, se interpretarán varias improvisaciones que evoquen estados de ánimo, sentimientos o situaciones específicas, primero pautados por el profesorado y posteriormente por el alumnado.

Tabla 5: Ejercicios del elemento de Ambigüedad

### 3.1.6. Intencionalidad compartida

Este término se refiere a interacciones colaborativas en las que los participantes tienen un objetivo común compartido y que tienen sus roles de acción coordinados para perseguir ese objetivo compartido. La intencionalidad compartida requiere que las personas estén motivadas para responder entre sí, que deseen comprometerse socialmente entre sí, que puedan enfocarse mutuamente en objetivos compartidos y que

puedan coordinar planes y acciones, para lo cual cada individuo que interactúa debe mostrar la capacidad de adoptar las perspectivas de otros individuos que interactúan.

A continuación se describen los ejercicios utilizados para la aplicación del elemento de intencionalidad compartida:

Ejercicio	Descripción
<i>Ejercicio f-p-f</i>	Consiste en que el grupo realice cambios dinámicos progresivos, es decir, de <i>p a f</i> y de <i>f a p</i> de una manera gradual. Se realiza de manera grupal y al instante. Todo el mundo empieza a tocar muy suave, luego gradualmente muy fuerte y luego suave nuevamente, en una secuencia espontánea.
<i>Puzzle Musical</i>	Consiste en descifrar el orden de un rompecabezas musical. El profesorado mostrará cuatro canciones en total y cada una de ellas están divididas en 4 fragmentos. La tarea del alumnado es en primer lugar, descifrar los cuatro audios de cada canción y en segundo lugar, ordenar los cuatro audios de la misma canción de manera que se forme la canción completa de principio a fin. Los participantes deberán, tomando decisiones conjuntamente consensuadas, formar las cuatro canciones completas.

Tabla 6: Ejercicios del elemento de Intencionalidad compartida

### 3.1.7. Intersubjetividad

Es el elemento que aglutina todas las herramientas trabajadas anteriormente, a modo de conclusión. En sí, la intersubjetividad es un intercambio de intenciones, emociones y ciertos procesos cognitivos entre sujetos que consiste en compartir la experiencia subjetiva y trazar una vía de confluencia colectiva de intenciones y emociones. La intersubjetividad se manifiesta como resultado a una mejor comprensión e identificación entre los integrantes del grupo, lo que es provocado por la tarea conjunta que se está realizando, y al mismo tiempo también facilita la ejecución de la tarea, creando así una retroalimentación positiva entre todos los integrantes del grupo.

A continuación se describen los ejercicios utilizados para la aplicación del elemento de intersubjetividad:

<b>Ejercicio</b>	<b>Descripción</b>
<i>Tematizando al otro</i>	Consiste en representar mediante instrumentos musicales y el lenguaje no verbal un personaje famoso conocido primero de manera individual y posteriormente de manera grupal.
<i>Composición Grupal</i>	Consiste en que los participantes escriban una breve historia inventada que describa un acontecimiento concreto, para posteriormente musicalizarla. La primera fase que implica la redacción de dicha historia exigirá al alumnado conversar entre ellos y tomar decisiones. En la segunda fase, los alumnos pondrán música a la historia redactada. Para ello podrán utilizar cualquiera de las herramientas que han utilizado en el transcurso de la intervención.
<i>Improvisación Grupal</i>	Consiste en crear una improvisación dentro de un contexto pactado entre el alumnado y el profesorado, en el cual el alumnado pone en práctica todo lo aprendido a lo largo de la intervención pedagógica. Los participantes pueden usar cualquier herramienta adquirida durante la intervención.

Tabla 7: Ejercicios del elemento de Intersubjetividad

### 3.2. Secuenciación de las actividades

Sesión	Elemento de interacción	Ejercicio
<i>Sesión 1</i>	Imitación	Ejercicio Mímica
<i>Sesión 2</i>	Imitación	Juego del ECO
<i>Sesión 3</i>	Sincronización	Improvisación rítmica
<i>Sesión 4</i>	Sincronización	Roles
<i>Sesión 5</i>	Sincronización	Composición rítmica
<i>Sesión 6</i>	Desinterés	Ejercicio ojos cerrados
<i>Sesión 7</i>	Intencionalidad conjunta	Puzzle musical
<i>Sesión 8</i>	Flexibilidad	Juego caprichoso
<i>Sesión 9</i>	Ambigüedad	Transcripción
<i>Sesión 10</i>	Intencionalidad Conjunta	Ejercicio f-p-f
<i>Sesión 11</i>	Ambigüedad	Juego del Mensajero
<i>Sesión 12</i>	Intersubjetividad	Improvisación Multi-modo
<i>Sesión 13</i>	Intersubjetividad	Tematizando al otro
<i>Sesión 14</i>	Intersubjetividad	Composición grupal
<i>Sesión 15</i>	Intersubjetividad	Improvisación grupal

Tabla 8: Secuenciación de las actividades realizadas durante la intervención

#### 4. REFLEXIONES FINALES: HACIA LA MEJORA DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL CONJUNTA

Este apartado recoge una reflexión sobre aquellos aspectos musicales que pueden variar en una interpretación musical grupal cuando se trabaja la empatía de forma específica en el seno de dicho grupo musical.

Durante este capítulo se ha expuesto la posible relación existente entre la empatía y las diversas interacciones que se producen entre los integrantes de un grupo de música de cámara durante la interpretación de una pieza musical. Asimismo, se ha descrito una

propuesta de intervención en el contexto de la asignatura de música de cámara en la que se ha pretendido potenciar el desarrollo de la habilidad empática del alumnado mediante la realización de actividades grupales.

También, se ha evidenciado que la mayoría de las interacciones entre los componentes de un grupo de cámara durante una interpretación musical son interacciones no verbales y que eso conlleva a que los intérpretes desarrollen unas habilidades sociales específicas. Por otro lado, se ha justificado que la habilidad empática permite a un individuo percibir y entender los estados emocionales de otro.

Estos hechos llevan a considerar el papel que la empatía puede desempeñar en un ámbito como la música de cámara donde los intérpretes necesitan alinear sus intenciones musicales y emocionales para interpretar una pieza. Como anteriormente se ha reflexionado en este capítulo, si la empatía ayuda a percibir y entender las intenciones emocionales de otros individuos es de suponer que también influye en la capacidad de los intérpretes de entender el discurso musical y por ende, la expresión y percepción de los parámetros musicales necesarios para obtener el mejor resultado común.

Consecuentemente, los intérpretes que poseen una mayor habilidad empática, deberían poder mostrar una mayor capacidad para ejecutar los parámetros musicales y por tanto, ejecutar una interpretación musical de una calidad superior. Por ejemplo, si en un instante de una obra de música de cámara suceden cambios de tempo, aquellos intérpretes con mayor habilidad empática deberían de poder percibir y expresar con mayor precisión esas fluctuaciones en el tempo. También, deberían ser capaces de reaccionar de manera más precisa al lenguaje no verbal de los otros individuos del grupo.

Basándonos en las reflexiones anteriores, se nos plantea la necesidad de diseñar e implementar un procedimiento de evaluación objetivo que permita determinar si la aplicación de la empatía tiene posibilidades de cambiar aspectos de la interpretación musical. El método de evaluación nos debe permitir calificar aquellos parámetros que determinan una mayor o menor calidad de una interpretación musical recogidos en una rúbrica que valora y puntúa aspectos fundamentales de dicha interpretación y las habilidades de comunicación interactiva de los componentes del grupo.

La rúbrica como método de medición es comúnmente utilizada para realizar una evaluación alternativa y auténtica del desempeño de los estudiantes (Gática-Lara et al. 2012) y está avalada por diferentes autores Reddy y Andreade (2010). Sin embargo, otros autores como Tierney y Simon (2004), expresan su preocupación en la fiabilidad tanto de los criterios de evaluación como de sus calificaciones expuestos en las rúbricas. Consecuentemente, con la finalidad de validar este método de medición ad hoc, sería necesario que antes de ser ejecutado, sea consultado por otros docentes y expertos en la

materia e incluso probada con anterioridad en un contexto similar con la finalidad de conseguir una rúbrica óptima que permita evaluar lo más objetivamente posible.

En la rúbrica diseñada para este estudio permite evaluar, por un lado, el tempo, el fraseo y los roles que cada miembro del grupo desempeña dentro del mismo que hacen referencia a los parámetros musicales y por otro lado, la sincronización, la expresión y la percepción, que hacen referencia a las habilidad empática de los componentes del grupo.

De este modo, esta rúbrica reúne las características necesarias para valorar una interpretación musical grupal de manera que se correlacionen los parámetros musicales de la pieza musical y la habilidad empática de los seres humanos y posibilite unos resultados aclaratorios sobre la relevancia de las habilidades sociales en el ámbito educativo musical.

Esta reflexión es sólo uno de los muchos paradigmas de investigación diferentes que podrían aplicarse en relación con la exploración de la empatía y su relación con la música. La empatía se ha convertido en un tema principal en investigaciones de diferentes campos o áreas de estudio, como en las cognitivas o las neurocientíficas. Los músicos, tanto los intérpretes como los educadores, tienen la oportunidad de contribuir significativamente en el progreso de los estudios sobre la empatía dentro de su campo de trabajo, en el ámbito musical y de la educación.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Babiloni, C., Del Percio, C., Bruni, I., & Perani, D. (2017). Empathy of the musical brain in musicians playing in ensemble. In E. King & C. Waddington (Eds.), *Music and empathy* (pp. 209–229). Routledge/Taylor & Francis Group.

Blum, D. (1968). *El arte del cuarteto de cuerda. El cuarteto Guarneri en conversación con David Blum*. Barcelona: Idea Books.

Clarke, E., DeNora, T., & Vuoskoski, J. (2015). Music, empathy and cultural understanding. *Physics of life reviews*, 15, 61–88. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.09.001>.

Choi, S. M., Lee, J., Park, Y. S., Lee, C. H., Lee, S. M., & Yim, J. J. (2016). Effect of Verbal Empathy and Touch on Anxiety Relief in Patients Undergoing Flexible Bronchoscopy: Can Empathy Reduce Patients' Anxiety?. *Respiration; international review of thoracic diseases*, 92(6), 380–388. <https://doi.org/10.1159/000450960>.

Cross, I., Laurence, F., & Rabinowitch, T. (2012). Empathy and creativity in group musical practices: Towards a concept of empathic creativity. In G. E. McPherson & G.

Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 2, pp. 337–353). Oxford: Oxford University Press.

de Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why?. *Trends in cognitive sciences*, 10(10), 435–441. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>.

Duffey, T., & Haberstroh, S. (2013). Deepening empathy in men using a musical chronology and the emerging life song. *Journal of Counseling & Development*, 91(4), 442–450. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00116.x>.

Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain : a journal of neurology*, 119 ( Pt 2), 593–609. <https://doi.org/10.1093/brain/119.2.593>.

Gano-Overway, L. A., Newton, M., Magyar, T. M., Fry, M. D., Kim, M. S., & Guivernau, M. R. (2009). Influence of caring youth sport contexts on efficacy-related beliefs and social behaviors. *Developmental psychology*, 45(2), 329–340. <https://doi.org/10.1037/a0014067>.

Gatica-Lara, Florina, & Uribarren-Berrueta, Teresita del Niño Jesús. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en educación médica*, 2(5), 61–65. Recuperado en 29 de diciembre de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100010&lng=es&tlng=es)

Goldie, P. (2000). *The emotions: A philosophical exploration*. Oxford: Oxford University Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Goodman, E. (2006). La interpretación en grupo. En J. Rink (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 183- 198). Madrid: Alianza.

Haddon, E., & Hutchinson, M.A. (2015). Empathy in Piano Duet Rehearsal and Performance. *Empirical Musicology Review*, 10, 140-153.

Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 61–86). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10433-003>.

Iacoboni M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual review of psychology*, 60, 653–670. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163604>.

Kant, I. (1790/1951). *Critique of judgement*. New York: Hafner Publishing Company.

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2009). Joint drumming: social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 102(3), 299–314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.07.005>.

Langer, S. K. K. (1953). *Feeling and form; A theory of art*. New York: Charles Scribner's Sons.

McPherson, G., Welch, G., Cross, I., Laurence, F., & Rabinowitch, T. (2012-09-06). Empathy and Creativity in Group Musical Practices: Towards a Concept of Empathic Creativity. In *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 2.: Oxford University Press. Retrieved 9 Jul. 2020.

Peters, Deniz. (2015). Musical Empathy, Emotional Co-Constitution, and the “Musical Other”. *Empirical Musicology Review*. 10. 2. 10.18061/emr.v10i1-2.4611.

Preston, S. D., & de Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *The Behavioral and brain sciences*, 25(1), 1–71. <https://doi.org/10.1017/s0140525x02000018>.

Rabinowitch, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>.

Cross, I., Laurence, F., & Rabinowitch, T. (2012). Empathy and creativity in group musical practices: Towards a concept of empathic creativity. In G. E. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 2, pp. 337–353). Oxford: Oxford University Press

Rasch, R. A. (2000). Timing and synchronization in ensemble performance. En J. A. Sloboda (Ed.), *The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (pp. 70-90). Oxford: Claredon Press.

Reddy, Y. & Andrade, Heidi. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education - ASSESS EVAL HIGH EDUC*. 35. 435-448. 10.1080/02602930902862859.

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).

Webb, D. (1769/2003). *Observations on the correspondence between poetry and music*. In R. Katz & R. HaCohen (eds), *The arts in mind: Pioneering texts of a coterie of British men of letters*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

**Agradecimientos:** Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-116198GB-I00, financiado/a por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/