



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y Trabajo Social
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal**

Valladolid, 2012

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LABAN Y DEL MOVIMIENTO CREATIVO EN LA DIRECCIÓN DE CONJUNTOS INSTRUMENTALES EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO EN EDUCACIÓN MUSICAL

Autor: D. Riccardo Lombardo

Dirigida por: Dr. D. José Ignacio Palacios Sanz

Listado de abreviaturas

ANVIL = Annotation of Video and Language

EMOTE = Expressive Motion Engine

GDIF = Gesture Description Interchange Format

IDMIL = Input Device and Music Interaction Laboratory

IPEM = Institute for Psychoacoustic and Electronic Music

LMA = Laban Movement Análisis (Análisis del Movimiento según Laban)

LOE = Ley Orgánica 2/2006 de Educación

LOGSE = Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo

LRU = Ley Orgánica de Reforma Universitaria 11/1983

KMP = Perfil del Movimiento de Kestenberg

MCGP = Movimiento Creativo, método García-Plevin

RD115 = Real Decreto 115/2004

RD1344a = Anexo al Real Decreto 1344/1991

RD1440 = Real Decreto 1440/1991

RSEE 1992 = Resolución de 5/12/1992 de la Secretaría de Estado de Educación

Índice

1. **INTRODUCCIÓN** (11)
 - 1.1. Agradecimientos (13)
 - 1.2. Justificación (15)
 - 1.3. Planteamiento del problema, delimitación del tema y objetivos (20)

2. **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN** (25)
 - 2.1. El modelo multimetódico dentro del enfoque cualitativo (27)
 - 2.2. Articulación y diseño del proyecto (29)
 - 2.3. Instrumentos de recogida de datos (33)
 - 2.3.1. La observación (33)
 - 2.3.2. Técnicas preexperimentales (38)
 - 2.3.3. Informes y cuestionarios (39)
 - 2.4. El método García – Plevin de movimiento creativo (41)

3. **ESTADO DE LA CUESTIÓN** (51)

4. **MÚSICA Y MOVIMIENTO EN EL CURRÍCULO DEL MAESTRO EN ESPAÑA** (75)

5. **LABAN Y SU TEORÍA** (87)
 - 5.1. Biografía (89)
 - 5.2. Los factores de movilidad y las cualidades del movimiento (93)

- 5.3. El *effort* (97)
 - 5.4. Las acciones básicas (101)
 - 5.5. Observación y análisis del movimiento (108)
 - 5.6. Laban y la educación (110)
 - 5.7. Laban y la música (114)
- 6. APORTACIONES POSTERIORES A LA TEORÍA DE LABAN (117)**
- 6.1. Bartenieff y Hackney (119)
 - 6.2. Kestenberg y su grupo de estudio (122)
 - 6.3. Revisión crítica e integraciones en el modelo de observación (126)
- 7. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE PRESENTAN ANALOGÍAS CON LA TEORÍA DE LABAN (131)**
- 7.1. Hacia una educación propioceptiva (133)
 - 7.2. Dalcroze y las actitudes de movimiento (135)
 - 7.3. Delalande y las conductas musicales (138)
 - 7.4. Stern, los afectos vitales y el entonamiento afectivo (139)
- 8. PRÁCTICA INSTRUMENTAL E INVESTIGACIÓN OBSERVATIVA (141)**
- 9. LABAN, LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA MUSICOTERAPIA (151)**
- 9.1. La “Music learning theory” de Gordon (153)
 - 9.2. La dirección de orquesta y de coro (157)
 - 9.3. Rasgos comunes entre música y movimiento en la improvisación (171)
 - 9.4. La teoría de Laban en musicoterapia (174)

10. APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN MUSICAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (177)

10.1. La investigación con grupos piloto (179)

10.1.1. Grupo A (179)

10.1.2. Grupo B (181)

10.1.3. Grupo C (182)

10.1.4. Grupo D (183)

10.1.5. Grupo E (183)

10.2. La investigación con el grupo dirección (185)

10.2.1. El grupo y su entorno (187)

10.2.2. El tema musical elegido (189)

10.2.3. El taller (193)

10.2.3.1. La primera sesión (195)

10.2.3.2. La segunda sesión (198)

10.2.3.3. La tercera sesión (200)

10.2.4. Las grabaciones vídeo (202)

10.2.5. La observación de los vídeos por parte del investigador (205)

10.2.6. Las hojas de evaluación y los cuestionarios (206)

10.2.7. Otro material proporcionado al muestreo (211)

11. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CON GRUPOS PILOTO (213)

12. LOS RESULTADOS DEL TALLER, DEL PRETEST Y DEL POSTEST (221)

- 12.1.** La autoevaluación comparativa del pretest y del postest (223)
 - 12.1.1.** El análisis gestual general (224)
 - 12.1.1.1. Fluidez/rigidez del tronco/de la pelvis y del gesto de dirección (224)
 - 12.1.1.2. Conexión del tronco y de la pelvis con el gesto de dirección (225)
 - 12.1.1.3. Uso consciente del peso (225)
 - 12.1.2.** El análisis gestual detallado (227)
 - 12.1.2.1. El peso (227)
 - 12.1.2.2. El tiempo (228)
 - 12.1.2.3. El espacio (229)
 - 12.1.2.4. El flujo (230)
 - 12.1.2.5. Otras respuestas significativas (231)
 - 12.1.3.** El cuestionario detallado sobre el postest (233)
 - 12.1.3.1. El tempo (233)
 - 12.1.3.2. Las dinámicas (235)
 - 12.1.3.3. Las articulaciones (238)
 - 12.1.3.4. El fraseo (239)
 - 12.1.3.5. Los gestos de preparación (241)
 - 12.1.3.6. La transmisión del sentido de confianza (244)
 - 12.1.3.7. El control de la actuación (245)
 - 12.1.3.8. Relación entre gestos y partitura (246)
 - 12.1.3.9. Abanico expresivo de la gestualidad (248)
 - 12.1.3.10. Relación entre director y músicos a través de la gestualidad (249)
 - 12.1.3.11. Comparación entre las respuestas (250)
 - 12.1.4.** El cuestionario comparativo entre pretest y postest (252)
 - 12.1.5.** El comentario final de autoevaluación (254)
 - 12.1.5.1. Expresión (254)

- 12.1.5.2. Comunicación (255)
- 12.1.6.** La hoja estadística (256)
 - 12.1.6.1. Los datos personales (256)
 - 12.1.6.2. Formación musical precedente y actual (257)
 - 12.1.6.3. Experiencias previas en la dirección de agrupaciones musicales (258)
 - 12.1.6.4. Experiencias previas de motricidad y de movimiento expresivo (258)
- 12.1.7.** La hoja de evaluación del curso (260)
 - 12.1.7.1. Motivaciones previas para participar (260)
 - 12.1.7.2. Observaciones sobre el curso (260)
 - 12.1.7.3. Los conceptos (261)
 - 12.1.7.4. La experiencia formativa como músico y como director (262)
 - 12.1.7.5. La experiencia formativa como profesor (263)
 - 12.1.7.6. Posibles aplicaciones didácticas (263)
- 12.2.** Evaluación del curso (265)
- 12.3.** Evaluación de los dos test por parte del investigador (266)
- 12.4.** Comparación entre las evaluaciones del muestreo y del investigador (269)
 - 12.4.1.** Peso (269)
 - 12.4.2.** Tiempo (270)
 - 12.4.3.** Espacio (270)
 - 12.4.4.** Flujo (271)
 - 12.4.5.** Factores globales (272)

13. CONCLUSIONES (275)

- 13.1.** Resumen y aportaciones (277)
- 13.2.** Propuestas (283)

14. REFERENCIAS (285)

14.1. Bibliografía (287)

14.2. Páginas Web (303)

14.3. Discografía (304)

LISTA DE ANEXOS EN DVD (305)

1.

INTRODUCCIÓN

1.1 Agradecimientos

El mismo autor quiere expresar su más sincero agradecimiento por su colaboración al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, sobre todo al profesor D. José Ignacio Palacios Sanz por su tutoría, en la que siempre le ha animado a confiar en el trabajo, proporcionando útiles consejos metodológicos. Asimismo agradece su colaboración al profesor D. Antonio Fraile Aranda, por su contribución a la investigación preliminar, a D. Agustín Marcos Albarrán Peñas, del Centro de Recursos Audiovisuales de la facultad, por su ayuda indispensable en muchas fases del proyecto, así como a Javier Lorenzo de los Servicios de Medios Audiovisuales de la Universidad de Valladolid, por la colaboración en la conversión del formato del vídeo de analógico a digital.

También hace extensivo su agradecimiento a los profesores D. Alfonso Jorge García Monge, D.^a María Rosario Castañón Rodríguez, D.^a María José Valles del Pozo, D.^a Alicia Peñalba Acitores y D.^a Olaia Fontal Merillas, de la misma facultad, actualmente directora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y que en la fase de realización de esta tesis ocupaba el cargo de Vicedecana de Ordenación Académica.

Se incluyen, asimismo, a quienes muy amablemente le han proporcionado material o informaciones (Giovanna De Marco, Ellen Winner, Timothy Yontz, Neal Barte), le han ayudado en problemas técnicos y prácticos, sobre todo informáticos (Agatino Lombardo, Maddalena La Mantia, Emanuele Lombardo, Tiziano Barca, Ralitsa Todorova, Dafni Ruscetta, Gabriele Lombardo) o bibliográficos (Carla Gueli, Miriam Nuñez), y de elaboración de gráficos (Gennaro Varriale).

Muy significativos son los agradecimientos a D.^a Ana Pérez Renedo y a D.^a Beatriz García Del Hoyo por el profundo trabajo de revisión del castellano.

Al doctor Edwin Gordon por su interés, que animó más a investigar sobre el tema.

A Marcia Plevin y María Elena García el haber enseñado su método y, por medio de eso, introducido al método de observación y análisis del movimiento de Laban.

A Charles G. Gambetta por su disponibilidad: no sólo él envió su material escrito y en vídeo, referencia básica del trabajo aquí presentado, sino también correos electrónicos de acicate e interés hacia la investigación aquí presentada.

Y finalmente, todos los alumnos y profesores que han participado a los grupos prestando su tiempo y su disponibilidad para este proyecto: es sobre todo gracias a ellos que se pudo realizar esta investigación.

1.2 Justificación

Hoy en día, dentro de las ciencias educativas se estudia con mucho interés el desarrollo del potencial humano a través de la inteligencia y de la creatividad y la consecuente puesta en discusión de los currículos de la enseñanza formal. Según Gardner, por ejemplo, la habilidad lógico-matemática ha sido considerada el eje primario de la inteligencia, causando el descuido de otros tipos de inteligencias (lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal, naturalista, etc.) que cada sujeto, dentro de un entorno educativo adecuado, puede desarrollar. Su teoría de las “inteligencias múltiples” incluye, entre otras, la inteligencia musical (la capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales junta con la sensibilidad a los parámetros musicales) y la corporal-cinética (ligada al control y la expresividad corporal, capacidad de manipular objetos y habilidades físicas), relacionadas entre ellas al igual que las demás tipologías (Gardner, 1997; Gardner, 2005, Díaz, 2007).

Asimismo, a Sternberg se debe otra teoría polifacética de la inteligencia (conocida como teoría “triárquica”), basada en tres tipologías relacionadas entre ellas y concurrentes: la “componencial”, es decir, analítica; la “experencial”, que afecta a la creatividad y es más evidente en las artes; y la “contextual”, ligada al entorno y a las situaciones prácticas (Sternberg, 1997). En el ámbito musical, estos tres aspectos se manifiestan respectivamente como: el procesamiento adecuado de la información musical, la expresión de nuevas ideas y la adaptación al contexto musical a través de las oportunidades que ofrece (Balsera Gómez & Gallego Gil, 2010). Sternberg y su equipo han elaborado el proyecto “Rainbow”, basado en la elaboración de test de evaluación de la inteligencia creativa, con los cuales se pretendió integrar los test enfocados en las habilidades más analíticas (Sternberg, 2006, 3).

Desde el enfoque de Sternberg, la música y el movimiento podrían ser considerados aspectos transversales del desarrollo de la inteligencia. Por otro lado, en un entorno educativo, la variedad de objetos y situaciones permite un mayor abanico de elecciones según afinidad; por ejemplo, los juegos rítmicos afectan a más tipos de inteligencia (en este caso cinético-corporal y musical). A partir de esta idea, Gardner y su equipo han llevado a cabo los proyectos educativos “Spectrum”, basados en la

presencia de material atractivo en el aula para estimular todos tipos de inteligencias. En *Spectrum* se consideró la diferencia entre el movimiento creativo, basado en la habilidades del niño en relación con la “sensibilidad al ritmo, expresividad, control corporal, generación de ideas de movimiento e interés hacia la música”, y el movimiento atlético (Gardner & Krechevsky, 1998, 105).

Algunas corrientes pedagógicas han estudiado la relación entre música y movimiento a través tanto de la concienciación corporal, como de la respuesta espontánea al estímulo musical. Lamentablemente, la educación musical ha profundizado principalmente en esta última parte, dejando la concienciación corporal como objetivo del currículo de educación física. En este enfoque no se toma suficientemente en cuenta que, según una reciente hipótesis de la neurobiología, existen dos mecanismos que reglan la respuesta motriz a la música, conectados entre ellos a través del cerebelo, es decir, el mecanismo vestibulo-motor, relacionado con el oído interno y que proporciona repuestas motrices directas y de reflejo a estímulos acústicos, y el audio-visual-motor, que interconecta las tres funciones y es involucrado en el aprendizaje (Todd, 1999, 124; 116).

Paralelamente al desarrollo de las ciencias cognitivas, el pedagogo Dalcroze atribuyó importancia a las necesidades psicológicas y perceptivas del alumno, abriendo la enseñanza a la experimentación y a la investigación, y estudiando las relaciones entre la motricidad y algunos procesos cognitivos como la audición interior. Su alumno Willems, aunque sofirmándose más en el desarrollo de la audición interior, no olvidó la importancia del ritmo en la formación.

Dentro de esta atención a la relación entre audición y motricidad se sitúa Gordon, uno de los maestros contemporáneos de la educación musical. Según él, la capacidad de dejar fluir el movimiento es el fundamento de la expresividad musical, que se relaciona con la capacidad de imaginar mentalmente la música (*audiation*)¹. El “flujo de tensión muscular” es un concepto que Gordon debe al coreógrafo húngaro Rudolph Laban y a su teoría de análisis del movimiento (LMA, es decir, *Laban Movement Analysis*). Con dicha teoría Laban pretendía, por un lado, ayudar a mimos, actores y bailarines en la toma de conciencia de las cualidades de los movimientos escénicos y,

¹ Ver el apartado 9.1.

por otro lado, educar niños y adultos en la danza y en el movimiento de manera no coercitiva (Jaques-Dalcroze, 1986, 64; Riveiro Holgado & Schinca Quereilhac, 1992, 23-29; Riveiro Holgado, 1996, 3-4; Riveiro Holgado, 1997, 74-75)². El LMA se basa en conceptos como el *effort* (uso de la energía en el movimiento)³, los factores de movilidad (peso, espacio, tiempo y flujo de tensión muscular, cada uno con diferentes matices de cualidades) y las combinaciones de cualidades en acciones básicas. Dentro de las estudiosas que aportaron integraciones al modelo de Laban, sobresalen Bartenieff y Kestenberg, que profundizaron en los instrumentos de observación y en las aplicaciones terapéuticas de la teoría de Laban. Asimismo, el LMA ilumina algunos aspectos ocultos de la relación entre música y movimiento, como por ejemplo la medición de los parámetros temporales o la expresión de los matices de dinámica⁴.

Pese a la importancia de la motricidad en la educación musical, en la misma formación del profesorado muchas veces no se presta suficiente atención al uso de la energía muscular que se sitúa detrás de las conductas musicales⁵. Por todo eso nacieron una inquietud y un interés, en quien escribe, hacia el tema, dando un nuevo significado a una experiencia formativa de movimiento creativo a la cual había anteriormente participado. De hecho, a la hora de plantear una investigación que pide competencias específicas de este tipo, existe la opción de pedir la colaboración de expertos externos, lo cual es bastante común en la literatura sobre el tema, siendo músicos la mayoría de investigadores. De otra manera, resulta imprescindible una formación previa o en el LMA o en otros métodos basados en Laban. Personalmente he experimentado un método apto para entornos educativos e integrado con otras teorías, el método “García - Plevin” de movimiento creativo (cuya abreviatura será, a partir de ahora, MCGP), abierto a los diferentes canales expresivos aunque basado en el movimiento físico⁶. En la formación proporcionada en Roma por Marcia Plevin y María Elena García en un curso trienal de formación (el método es oficialmente reconocido por el Ministerio de la Educación de Italia), el estudio teórico y práctico de las cualidades del movimiento ha ayudado a quien escribe en la expresividad como músico y en la experiencia como

² Sucesivamente Laban se dedicó, junto con Lawrence, al estudio de la economía de esfuerzo en el trabajo de los obreros y a elaborar un sistema de notación del movimiento que no trataremos, siendo un tema más propiamente coreográfico.

³ Ver el apartado 5.3.

⁴ Ver el apartado 7.2.

⁵ El conjunto de gestos con intención musical llevado a cabo por un sujeto o una tipología de sujetos es lo que Delalande llama “conducta musical”. En el apartado 7.3 se explicará este concepto.

⁶ Ver el apartado 2.4.

maestro de escuela primaria. El método García–Plevin de movimiento creativo utilizado en el taller de tratamiento puede considerarse el elemento más novedoso de esta investigación⁷.

De hecho, la profunda motivación y el interés hacia el tema son aspectos básicos antes de cualquier tipo de delimitación del campo (Bisquerra, 2004, 91-92) y que proporcionan honestidad intelectual a la investigación. El proyecto aquí presentado, como decíamos, ha sido estimulado, además de por el conocimiento teórico y práctico del movimiento creativo por el descubrimiento de una laguna en la formación del profesorado. En el caso de la comunidad científica española, esta teoría resulta bastante novedosa y pocas son las publicaciones que citan a Laban. Riveiro Holgado, por ejemplo, ha propuesto una tabla de correspondencia entre parámetros musicales y motores, en la cual se deja vacío el espacio reservado a las cualidades musicales correspondientes a “esfuerzo – fuerza – flujo” (Riveiro Holgado, 1996). Esta laguna se explica con el hecho de que la mayoría de las observaciones sobre las conductas musicales conciernen los parámetros musicales clásicos (melodía, ritmo, armonía, timbre, etc.), mientras que el movimiento creativo puede proporcionar instrumentos de control de la motricidad que enriquecen las conductas musicales.

Inicialmente se consideró cómo la perspectiva de Laban puede enriquecer el conocimiento de los parámetros musicales (relacionados sobre todo con el flujo de tensión muscular y el peso) en el uso de la voz y de los instrumentos, en el aspecto tanto expresivo como funcional. Después se delimitó el tema dentro el marco de la dirección de agrupaciones instrumentales, al haber descubierto una interesante literatura sobre el tema (especialmente estadounidense) que coincidía con otra laguna de la formación del profesorado en educación primaria, y dentro de la cual el gesto juega el papel de protagonista. En el tema así delimitado parecen coincidir todos los ingredientes (relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica) que justifican un proyecto de investigación educativa (Bisquerra, 2004, 96-97).

Sin embargo, ¿cómo y cuáles conceptos de Laban pueden mejorar la comunicación gestual de un director? En 1977, Bartee elaboró el primer estudio teórico en el que supuso una contribución de la teoría de Laban a la expresividad del gesto de

⁷ Explicado en el apartado 2.4.

dirección (Bartee, 1977) a partir de la cual propuso aplicar esta intuición al alumnado que oculta sus habilidades expresivas y comunicativas por bloqueos (Poch, 1982), hecho que ha contribuido a animar a investigar con alumnos con conocimientos escasos o nulos en el arte de dirigir. Asimismo sabemos, según subraya Miller (Miller, 1988), que es posible averiguar estas intuiciones utilizando test o a través de la observación sistemática con fichas modificables a lo largo del proceso de investigación, así como analizando a través de ellas las relaciones entre gestos y parámetros musicales. La colaboración con técnicos formados en la teoría de Laban es considerada básica, incluso cuando el investigador ha sentido la necesidad de formarse en este sentido (Yontz, 2001; Billingham, 2001), como en el caso de esta tesis. Aunque no todos los conceptos de Laban sean utilizables en la formación del director, algunos son intuitivamente alcanzables y aptos para la formación inicial (Gambetta, 2005; Mathers, 2008), con lo cual se supuso la posibilidad de investigar en la formación de maestros, ya que la investigación aplicada a la formación inicial en bachillerato parece confirmarla (Yontz, 2001). Por todo eso se eligió un tema motivicamente sencillo, *Afro Blue* de Mongo Santamaría, y se construyó, para ser dirigido, un arreglo didáctico basado en *ostinati*, caracterizado por variedad rítmica, flexibilidad de plantilla y falta de indicaciones dinámicas para dejar espacio a elementos primarios de expresión más motivantes para novicios.

Hoy en día, la investigación educativa musical de España se caracteriza por un creciente interés hacia ramas nuevas como la formación del profesorado o la comprobación de “los beneficios que pueda aportar la educación musical desarrollada por medio de otras metodologías, conocidas o de propia creación” (Palacios Sanz, 2005, 133). De tal forma se pretendió contribuir al estudio de un tema que perteneciese a las dos categorías, proponiendo, asimismo, el método García-Plevin de movimiento creativo. Este método destaca también por su atención al estilo individual de los participantes, lo cual se considera importante en muchas investigaciones sobre la formación gestual expresiva a través de la teoría de Laban (Benge, 1996; Gambetta, 2005) y deriva directamente del pensamiento de Laban sobre la unicidad estilística de cada alumno. Finalmente, en un trabajo reciente de Mathers (Mathers, 2008), consultado en las fases conclusivas de la redacción de esta tesis, queda confirmada la utilidad de un enfoque en el que los integrantes sean involucrados en la observación de los vídeos de sus actuaciones como momento importante en el taller formativo.

1.3 Planteamiento del problema, delimitación del tema y objetivos

Como se decía en el apartado precedente, se llegó a una delimitación de campo partiendo de un tema más general, incidiendo profundamente en el diseño emergente de la tesis y en el planteamiento del problema para investigar. Es decir, desde una inquietud, una curiosidad y unos interrogantes iniciales se fueron estableciendo los distintos objetivos de la investigación y, al averiguar las diferentes categorías emergentes, se adaptaron el diseño y las estrategias, haciéndose más practicables y eficaces⁸. De hecho, la utilidad y el diseño mismo de una investigación se basan en la claridad del planteamiento inicial (Gordon, 1986, 10-13, 20-31, 46).

A través de la práctica del movimiento creativo se consideró inicialmente la posibilidad de aplicar la teoría de Laban a la educación musical, siendo directa y evidente la relación entre los factores de movilidad y las conductas musicales, sobre todo al tocar percusiones. El investigador, habiendo trabajado como profesor de escuela primaria y musicoterapeuta, precedentemente había realizado de forma empírica el estudio de los matices de peso al tocar percusiones sencillas, observando resultados evidentes tanto en el entorno escolar, como en la aplicación musicoterapéutica con niños con graves lesiones cerebrales.

Dentro de las preguntas generales preliminares (¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, ¿porqué?) evidenciadas por Strauss y Corbin (en McMillan & Schumacher, 2005, 492-493), el interrogante inicial que derivó de toda estas observaciones fue ¿cómo y en qué contextos educativos musicales la teoría de Laban puede encontrar una aplicación eficaz? Un problema básico resulta ser la escasa consciencia propioceptiva, es decir, de sensaciones sobre todo musculares, que influye en la gestualidad expresiva del músico e incluso en sus gestos funcionales, así que el problema individuado puede definirse como una laguna en el currículo formativo del músico.

El método García-Plevin de movimiento creativo era el medio a través del cual la teoría de Laban, ulteriormente enriquecida por los estudios posteriores de Bartenieff y las aportaciones teóricas y prácticas de Plevin y García, había sido empíricamente

⁸ La metodología será tratada en el capítulo 2.

comprobada por su eficacia por el mismo investigador. Siendo muy reciente su elaboración, se dedicó una parte a su experimentación con grupos piloto, que, a la vez, delimitó un tema por sí mismo ya amplio. Por otro lado, al revisar la bibliografía se descubrió que el LMA ha sido aplicado al gesto de dirección, aunque con éxito parcial, sobre todo en la formación inicial, lo cual coincide con una falta de interés hacia el tema, bastante difundida en Europa, tanto en la investigación como en los currículos de formación del profesorado. De acuerdo con Bisquerra (Bisquerra, 1989, 20-21), se pretendió tener en cuenta, en el planteamiento del problema, tanto las fuentes necesarias (teorías y experiencias en las ciencias educativas e investigación pedagógica ya realizada) como las características importantes para considerar, es decir, que el planteamiento fuese claro, bien delimitado, relevante (justificando las motivaciones), basado en una teoría de fondo (el LMA), verificable empíricamente (en nuestro caso a través del vídeo) y que presentase una relación entre variables (aspecto más complejo y problemático siendo el enfoque prevalentemente cualitativo).

En la primera parte de la investigación, antes de delimitar el tema, se observó, a través de la experiencia con grupos piloto, que el enriquecimiento de los parámetros motores en la estimulación sensorial y en las actividades motrices influye en la variedad de estrategias de improvisación musical, al ser las conductas musicales relacionadas con la motricidad misma. Esta parte preliminar tuvo como objeto el enfoque del tema y la definición del muestreo. Con dichos grupos (de alumnos de formación en maestro de educación musical y educación física, así como de profesores de estas mismas materias, tanto en la escuela primaria como en secundaria) se utilizó, como metodología, el taller de MCGP, basado en la improvisación y la composición a través del movimiento, por lo que se descubrió la dificultad de tratar de un tema tan amplio como la improvisación y de otro tan delicado y profundo como la estimulación sensorial en un tiempo corto. Por otro lado, como se ha dicho antes, en la revisión literaria se encontraron diferentes estudios sobre el gesto de dirección que animaron a profundizar en este otro apartado.

De todo eso procede que el tema se sitúe entre la aportación del método García-Plevin de movimiento creativo en la formación musical del maestro, las diferentes estrategias de observación, sobre todo el LMA con sus aportaciones posteriores, y la investigación sobre la dirección expresiva de las agrupaciones musicales (figura 1).

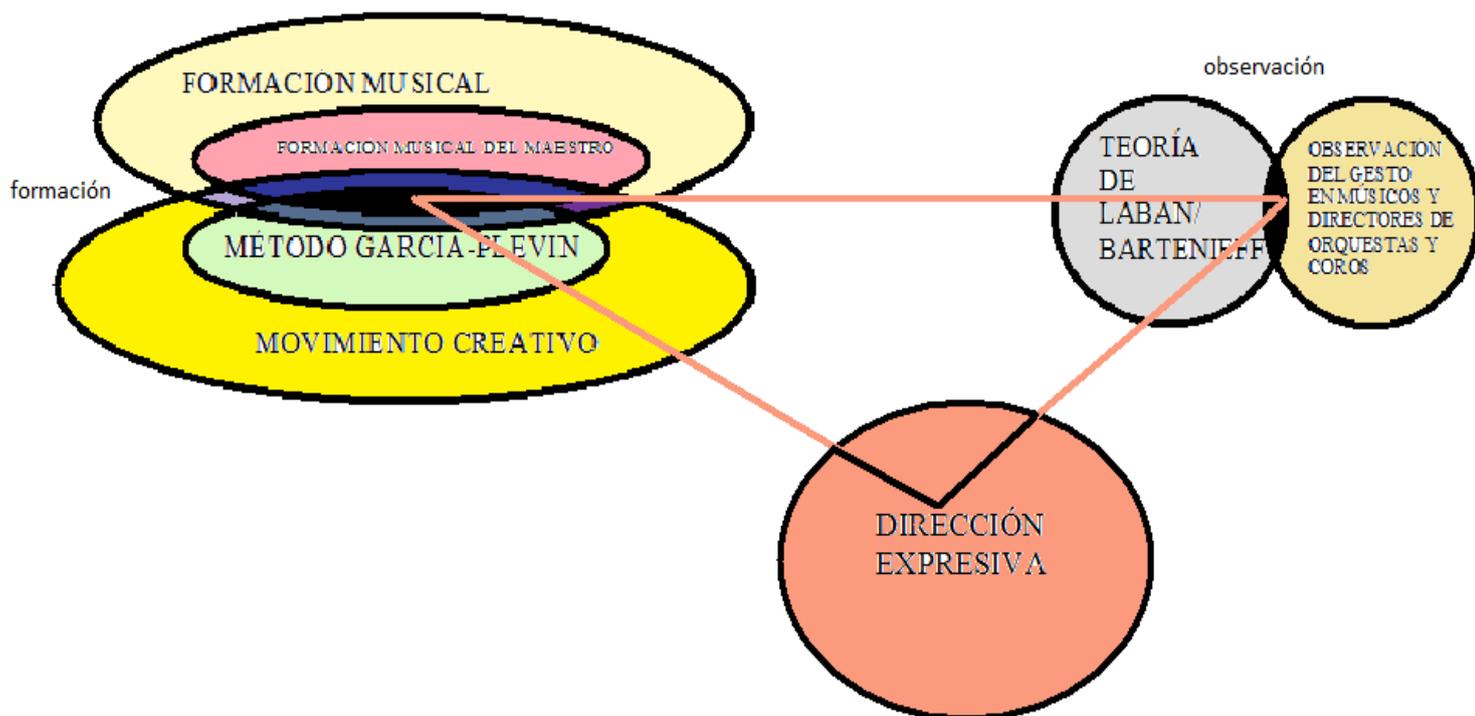


Figura nº 1. Proceso de delimitación del tema en esta investigación

La hipótesis que surge después de la delimitación, para comprobar a través de test de observación y cuestionarios, es que el método García-Plevin de movimiento creativo pueda proporcionar recursos en una formación inicial (más motivacional y de sensibilización) del profesorado de escuela primaria. Sin embargo, dentro de un modelo multimetódico, la parte preexperimental basada en test (sólo parcialmente cuantitativa) resulta marginal en un conjunto de variables y datos cualitativos como el LMA. En otras palabras, dentro de esta complejidad es altamente probable que la práctica del MCGP influya de alguna manera en los procesos formativos, junta con otras variables; así que más que una hipótesis, la pregunta principal es el cómo y en qué parámetros gestuales y musicales puede influir la participación en un taller basado en esta metodología, imaginando que de alguna manera el taller pueda contribuir.

Por todo eso, los objetivos principales de la tesis, dentro del estudio de la dirección, se pueden representar tal vez como interrogantes:

- ¿En qué medida el gesto de dirección puede hacerse más expresivo y comunicativo, en un entorno de formación inicial de educación primaria, a través de un taller introductorio al MCGP adaptado al tema?
- ¿Qué consciencia de este proceso poseen los integrantes del grupo de muestra?

2.

METODOLOGÍA
DE LA
INVESTIGACIÓN

2.1 El modelo multimetódico dentro del enfoque cualitativo

La bibliografía revisada⁹ incluye estudios sobre la metodología observativa en la investigación y su aplicación a las conductas musicales de instrumentistas y directores de agrupaciones musicales. Asimismo, las publicaciones de Laban y las aportaciones posteriores a su teoría resultan útiles como modelos de análisis de lo observable y de autoanálisis de lo que sólo los sujetos involucrados pueden percibir en su misma motricidad. Por otro lado, los talleres de movimiento creativo ofrecidos a los grupos investigados presentaron una complejidad de contenidos que requería un análisis detallado y cualitativo de los datos recogidos, lo cual resultó congruente con los autores de referencia (Laban, Bartenieff, Hackney y Kestenberg con su grupo de estudio), con el enfoque observativo de los estudios sobre las conductas de instrumentistas (sobre todo los de la Universidad canadiense de McGill) y con una parte importante de la literatura sobre el LMA aplicado al gesto de dirección. Incluso en aquellos estudios sobre este último tema que se basaron en un diseño pre o cuasiexperimental con fichas para el tratamiento estadístico no se pudo prescindir de entrevistas o integraciones descriptivas a través de la observación del investigador¹⁰. De hecho, sobre todo dentro de un marco cualitativo, resultan eficaces las estrategias multimetódicas de recopilación de datos, que utilizan recursos cualitativos y cuantitativos (McMillan & Schumacher, 2005, 440-441; Bisquerra, 1989, 275, 277-278; Oriol, 1994).

Las diferencias entre el enfoque cualitativo y cuantitativo estriban en ser basados, respectivamente, en realidades únicas o múltiples, en la relación entre variables o en la opinión de los participantes, en la predeterminación o flexibilidad, en el diseño experimental o en la etnografía, en el papel del investigador como suministrador de pruebas o en su integración, en las generalizaciones universales o vinculadas al contexto (McMillan & Schumacher, 2005, 17-20). Este último punto aclara la orientación de la investigación presentada, cuyos muestreos presentan caracteres difícilmente comparables. Asimismo, la investigación cualitativa pone en contacto al investigador y el profesor de música (en nuestro caso identificados en la misma persona), favoreciendo el descubrimiento de las “teorías ocultas” de la enseñanza

⁹ Aquí sólo se mencionan los autores principales. Para profundizar ver el capítulo 3.

¹⁰ Ver el capítulo 3 para los detalles bibliográficos.

(Rodríguez-Quiles y García, J. A., 2000, 3), llegando a construir teorías innovadoras además que comprueba las conocidas (Bisquerra, 1989, 257).

Con estos precedentes resultó natural elegir una integración de diferentes modelos, incluyendo dentro del enfoque cualitativo una parte cuantitativa. Hoy en día, la investigación educativa tiende a utilizar metodologías activas (donde el investigador se involucra como sujeto participante), observativas, cuasiexperimentales (basadas en hipótesis), comparativas (entre diferentes situaciones), históricas, así como enfoques cualitativos o cuantitativos que se mezclan pese a la intención dominante (Kemp & Luzzi, 1995; Palacios Sanz, 2005, 128 y 121-132). La recogida de datos tiene un carácter cuantitativo incluso en las investigaciones cualitativas (porque no se pueden manejar demasiados datos), y cualitativo inclusive en el tratamiento estadístico (implicando la subjetividad del investigador)¹¹. En la investigación musical la parte cuantitativa es sólo un instrumento, aún en un diseño experimental o cuasiexperimental. Citando Gordon: “Si no se encuentra el significado práctico, no tiene sentido que el investigador busque el significado estadístico” (Gordon, 1986, 35).

Finalmente, la elección de un modelo multimetódico, ya testada en la investigación (Oriol, 2004) garantiza la triangulación de datos, al combinar distintos métodos de recogida (Cohen & Manion, 1990, 331 y 335). En nuestro caso se pretendió compensar el efecto de variables no controlables, como el mayor conocimiento del tema musical en el posttest y las emociones causadas por el uso de la videocámara. El enfoque cuantitativo caracteriza la elaboración de algunos datos recogidos en el muestreo, aclarándose gráficamente a través de diagramas. Las fichas con preguntas abiertas de muchos relatos de los participantes son caracterizadas, por otro lado, por un enfoque más cualitativo. Tanto en éstas, como en la evaluación de las grabaciones de vídeos, se aplica la observación y el análisis del movimiento según el modelo de Laban y Bartenieff, adaptándolo al contexto¹².

¹¹ “...no puede postularse una cantidad sino de una predeterminada cualidad, y, a la inversa [...] no se puede postular cualidad sino en una cantidad predeterminada. Es decir, que cualidad y cantidad se reclaman lógicamente si no quieren perder su sentido” (Anguera & Izquierdo, 2006, 6).

¹² Ver el apartado 2.3.

2.2 Articulación y diseño del proyecto

Fraisse, hablando de los diseños experimentales y cuasiexperimentales en las ciencias sociales y la psicología, subraya la importancia de una constante comprobación y revisión de los modelos teóricos a través de la observación y de las aportaciones que los mismos sujetos involucrados proporcionan en la recogida de datos, para evitar el riesgo de falsificaciones o ambigüedades (Fraisse, 1976). Por todo eso es necesaria la observación previa, que permite plantear hipótesis (Fraisse, 1976, 102) a través de experiencias pilotas (Fraisse, 1976, 103) y en entrevistas o cuestionarios (Fraisse, 1976, 99 y 107). Dicho enfoque se ha utilizado también en la investigación psicopedagógica; por ejemplo, a propósito de las conductas musicales (Delalande, 1993, 222-223), las hipótesis pueden integrar la observación externa porque “afectan a las dimensiones ocultas de las conductas”, es decir, también “a las categorías cognitivas y las ‘intenciones’ [...] que dirigen los actos” (Delalande, 1993, 232). Análogamente, la investigación cualitativa se basa en la categorización continua (Bisquerra, 1989, 258), planteando varias preguntas sobre la marcha y la revisión del diseño.

En la articulación y en el diseño de esta investigación influyeron condicionamientos espaciales (el entorno de la universidad donde se llevó a cabo, con límites de disponibilidad de aulas e instrumentales) y temporales (la duración de los talleres y las disponibilidades horarias de los voluntarios que participaron a los grupos investigados). Estos límites afectaron a los talleres y a los instrumentos de recogida de datos. La investigación misma, en su proceso, ha influido en la elección del diseño y en la metodología, en un proceso de *serendipity* (abertura a hallazgos imprevistos) típico del enfoque cualitativo y de la metodología etnográfica (Bisquerra, 1989, 258; Bisquerra, 2004, 301).

Utilizando una actitud realista y positiva, se consideraron estos límites como recursos para delimitar ulteriormente el tema y diseñar las fichas de evaluación. Exactamente dicho, los límites intrínsecos en la formación de grupos y los límites temporales y estructurales fueron la ocasión para testar el método García-Plevin de movimiento creativo en las condiciones específicas que se presentaron, en sí mismas novedosas respecto a los muestreos de la literatura existente. Dentro de estos límites-recursos el proyecto fue articulado siguiendo pautas propuestas en la literatura

precedente. De hecho, se seleccionó inicialmente un área donde identificar un problema general, revisando después la literatura seleccionada (a través de un análisis parcial para ser integrado en fases posteriores); esta bibliografía fue utilizada también para seleccionar el problema, el método y el diseño. Se siguieron las fases de recogida y análisis de los datos, para finalmente exponer e interpretar los resultados y proponer unas conclusiones (Bisquerra, 2004, 90; McMillan & Schumacher, 2005, 16-17). En resumen, el proyecto consta de:

- Una revisión bibliográfica que incluye obras del propio Laban y de otros estudiosos directamente o indirectamente relacionados con él.
- Un trabajo preliminar con grupos piloto.
- Una parte preexperimental con pretest y postest de un grupo.

Más concretamente, en una primera parte se delimitó el objeto de estudio, combinando la revisión literaria con la suministración de talleres de MCGP a grupos piloto de alumnos de Educación Musical y de Educación Física de la Universidad de Valladolid (de la Facultad de Educación y Trabajo Social) y de profesores de las dos disciplinas (pertenecientes a un grupo libre de estudio acogido dentro del mismo ateneo), para los cuales se utilizaron instrumentos de observación directa e indirecta. En la segunda fase, llevada a cabo al año siguiente después de haber elaborado los datos recogidos en la primera, se especificó el objeto estudiando las aportaciones del MCGP en la formación de maestros, a la dirección de una agrupación instrumental. Se integraron la observación y la metodología descriptiva (más apta para descubrir conclusiones generales que para comprobar hipótesis: Bisquerra, 2004, 35-36) con un diseño preexperimental de pre y postest con un único grupo. Gracias a la aportación de un grupo de voluntarios, alumnos la Universidad de Valladolid (en formación como maestros en educación musical, según los planes precedentes a la aplicación de la LOE), se experimentó la eficacia del MCGP en la expresividad y comunicatividad del gesto de dirección, grabando a cada participante de este grupo, dirigiendo un tema antes y después de un taller del mismo método ofrecido a ellos. Se pretendió analizar los cambios en la comunicación gestual y en la concertación al introducir una metodología nueva en comparación con otras basadas en Laban ya experimentadas. El curso fue de duración corta pero suficiente para experimentar los factores de movilidad (peso, espacio, tiempo y flujo) y el concepto de acción básica, proporcionar recursos

elementales aptos para la educación primaria y adaptarse a un grupo heterogéneo y con poco tiempo a disposición.

Este diseño presenta el inconveniente de la interferencia de variables no controladas, es decir, todos aquellos acontecimientos intermedios, efectos de los procesos de aprendizaje y presiones ambientales (por ejemplo la reactividad a la videocámara) causados por el mismo pretest, el deterioro de los instrumentos y, finalmente, las imperfecciones de la técnica estadística, que complican el análisis de los datos (Campbell & Stanley, 1973, 20-28). Sin embargo, es apto para entornos donde sea imposible crear un grupo control (Campbell & Stanley, 1973; Bisquerra, 1989, 151-153; Mendo, 2002), porque sería difícil lograr una validez ecológica a través de un diseño experimental (Bisquerra, 1989, 17). La imposibilidad de programar rígidamente los contenidos de un taller de movimiento creativo hizo optar por un enfoque cualitativo-holístico adecuado para una pequeña escala (Bisquerra, 1989, 258). Somos completamente conscientes de los límites intrínsecos de una muestra definitiva que no sólo es una parte de la aceptante, a su vez porción de la invitada (Fox, citado en Bisquerra, 2004, 239-240), sino que, también, dentro de los diferentes tipos de muestreo (Bisquerra, 1989, 81-85; Bisquerra, 2004, 144-149) se presenta como agrupación natural (o conglomerado) de sujetos elegidos dentro de un entorno específico. Sin embargo, tratamos de una tipología no aleatoria (Bisquerra, 1989, 83; Bisquerra, 2004, 147).

La necesidad de proporcionar al muestreo conocimientos previos sobre el LMA (observada en investigaciones precedentes) quedó confirmada en los grupos piloto. Todo eso llevó al investigador a utilizar una técnica comprobada personalmente para comunicar algunos contenidos de la teoría de manera apta para la formación de maestros. La investigación preliminar sirvió, asimismo, para adaptar las fichas de autoobservación distribuidas al grupo final, considerando que el análisis intermedio ayuda a codificar y reformular los temas y las categorías (McMillan & Schumacher, 2005, 484-486). En esta reformulación se tuvieron en cuenta tanto las categorías conceptuales de “émico” y “ético”, relativas al hecho de que algunos conceptos pertenecen al entorno cultural estudiado y otros provienen más del mundo del observador (McMillan & Schumacher, 2005, 493)¹³, como el papel de la

¹³ Ver el apartado 2.3.

intersubjetividad y la voz de los participantes en la investigación cualitativa (Bisquerra, 2004, 279).

Los datos cuantitativos, sobre todo medias y modas en relación con los parámetros musicales y con su comunicación gestual, soportaron la descripción y se lograron a través de instrumentos de autoevaluación diseñados para los participantes, basados en indicadores numéricos (para un primer acercamiento, a través de la comparación, a las tendencias generales del grupo, sin pretender respuestas detalladas). En las demás fichas se recogieron descripciones basadas en la vivencia, dentro del marco de los conceptos de Laban. Los datos hallados fueron triangulados con otra evaluación llevada a cabo por el mismo investigador, a través de su conocimiento de elementos de Laban y del MCGP. Para buscar eventuales tendencias generales se compararon las descripciones contenidas en los relatos del muestreo con las observaciones del autor de esta tesis.

2.3 Instrumentos de recogida de datos

Dentro de las principales técnicas de recogida de datos que caracterizan la investigación educativa (Bisquerra, 1989, 87, 89), fueron utilizados:

- La observación directa, con notas y diarios de campo (técnica del investigador participante, adecuada al estudio de comportamientos no verbales: Bisquerra, 1989, 263-264) y la observación indirecta, con grabaciones vídeo (estrategias que pueden mejorar la validez de la investigación: McMillan & Schumacher, 2005, 414-418).
- Una técnica preexperimental, el diseño de pre y postest sin grupo control, debido al espacio homogéneo y geográficamente limitado, a la importancia de la perspectiva de los participantes y a las características predefinidas del muestreo: rasgos propios de una metodología naturalista (Bisquerra, 1989, 265-266) y etnográfica (Bisquerra, 1989, 266-267; Fraile, 2006, 14).
- Informes (Bisquerra, 1989, 273-275), en nuestro caso cuestionarios y hojas cualitativas;
- La triangulación de técnicas¹⁴ (Bisquerra, 1989, 264-265, 268) dentro de un enfoque cualitativo-etnográfico (Bisquerra, 1989, 266-267; Fraile, 2006, 14), otra estrategia que puede mejorar la validez de la investigación (McMillan & Schumacher, 2005, 414-418).

La reflexión de grupo se utilizó sólo como parte del proceso formativo en los talleres de movimiento creativo, ofrecidos también como instrumento de desarrollo profesional del profesorado en cambio de la disponibilidad.

2.3.1 La observación

La observación es una estrategia que consiste en “articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha

¹⁴ Ver el apartado 2.1.

sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento” (Anguera, 1988, 7).

La observación del movimiento puede ser directa (en vivo, con diarios de campo o registros) o indirecta (basada en indicadores externos de emociones o en situaciones que precisan un esfuerzo interpretativo, por ejemplo grabaciones de vídeo), enriquecerse a través de la colaboración los sujetos involucrados, por medio de relatos (investigación etnográfica), encuestas o cuestionarios, hasta enfocarse en la participación directa del investigador a través de la investigación-acción. A la hora de observar es preciso considerar, según Anguera (Anguera, 1988, 7-9), la posibilidad de distorsión de la realidad observada, la presencia de rasgos inobservables (por ejemplo las respuestas cognitivas) que afectan incluso a la delimitación de los objetivos, la posibilidad de autoobservación de los sujetos involucrados (por ejemplo por medio de informes, lo cual se tuvo en cuenta en la elaboración de hojas de evaluación para el muestreo) y, finalmente, que la observación puede ser una metodología o estar incorporada dentro de un diseño más selectivo o experimental como mera técnica. En nuestro caso fue utilizada con los grupos piloto y en una parte preexperimental de pretest, tratamiento y postest con un grupo final. La metodología observativa consta de distintas fases (Anguera, 1988, 11): la delimitación de objetivos, la recogida de datos, el análisis de los datos y la interpretación de los resultados. A menudo se descartan matices importantes, considerando “detalles” los gestos “juzgados ni pertinentes ni necesarios en un conjunto descriptivo según la unidad de coherencia” elegida como estrategia de observación. Por otro lado, un detalle nuevo puede ser “el primer indicador de un larga serie de otros detalles no notados y no observados” (Piette, 1996, 13-14). Todo eso justifica la elección de un enfoque cualitativo y descriptivo.

Según Campbell (Campbell, 2005, 11), inicialmente el observador tiene que hacerse preguntas a si mismo sobre quién es y sobre su “área de experiencia”, su formación y su experiencia “formal o informal” en el movimiento, rasgos que en nuestro caso han justificado y motivado el proyecto. A propósito de los sujetos observados, análogamente, es útil interrogarse sobre sus conceptos del movimiento y sus entrenamientos formales e informales en la motricidad. Esta última distinción fue considerada en los cuestionarios sobre los datos personales, proporcionados al grupo testado, aplicándola también a los estudios musicales. Imprescindible para el observador

es la experiencia personal de las cualidades del movimiento: no vemos conscientemente lo que no conocemos ni podemos pretenderlo a la hora de pedir que los sujetos involucrados observen a si mismos. En este sentido puede ser útil que el investigador empiece con miradas preliminares del vídeo, tomando consciencia de sus prejuicios, reconociendo la influencia de sus conocimientos previos y de los rasgos subjetivos inducidos también por su experiencia profesional (Campbell, 2005, 24-25).

La observación indirecta, a través de grabaciones vídeo, datos verbales obtenidos oralmente (informes verbales), auto-informes (para las conductas no observables al exterior: Anguera, 1988, 15; Bisquerra, 2004, 350), fue privilegiada porque el investigador, a la vez, fue profesor del taller de tratamiento, coincidencia de papeles que es característica no exclusiva de la investigación-acción¹⁵ (Bisquerra, 1989, 292-293). Se intentó combinar, por un lado, lo ideográfico y lo nomotético (la observación de sujetos específicos y de eventos recurrentes en el grupo) y, por otro lado, la observación de eventos secuenciados y de eventos concurrentes en una misma conducta (Anguera, 1988, 43). En general se alternó el uso del registro narrativo, que caracteriza instrumentos como diarios, registros de muestras y notas de campo, y el registro descriptivo, análogo pero con un intento de categorización (Fraile, 2006, 25). Referencias básicas fueron las fichas de evaluación llevadas a cabo en diferentes investigaciones sobre la aplicación del LMA en la dirección de coros y orquestas. Se adaptaron estos instrumentos considerando la peculiaridad del muestreo y del tratamiento (en nuestro caso los participantes evalúan sus mismas conductas)¹⁶. Asimismo, se mezclaron análisis temporizados y atención a los fragmentos considerados significativos (la interpretación es un análisis cualitativo afectado por las categorías conceptuales del investigador, sobre todo derivadas de Laban y Bartenieff). Las cualidades relacionadas al diseño general de la investigación¹⁷, que se encontraron en la observación de los vídeos, fueron interpretadas más que con un registro-guión con apuntes sobre las decisiones puntuales (y justificadas) del investigador y aspectos no visibles en la grabación. Esto no incluye todos los detalles y no siempre puede abarcar todo el campo visual.

¹⁵ Tipo de investigación que “pretende resolver un problema real y concreto, sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas”, orientada a decisiones y al desarrollo y la innovación (Bisquerra, 1989, 279, 286, 288).

¹⁶ Ver el apartado 10.2.6 y los Anexos.

¹⁷ En la investigación de Addessi, por ejemplo, afecta al enfoque analítico del taller. Ver el apartado 9.4.

A propósito de los límites de las grabaciones, Bartenieff subraya que la toma del conjunto o de los detalles es dictada de las necesidades contingentes del investigador, pudiendo provocar hasta distorsiones “en los aspectos cualitativos” y “en la tridimensionalidad del movimiento” (Bartenieff & Lewis, 1980, 228). Asimismo, es importante plantearse cuándo centrarse en los detalles de la cara y cuándo en todo el cuerpo (Chagnon, Campbell & Wanderley, 2005, 18). Básica resulta además la elección del sujeto que graba, pudiendo ser el investigador mismo o un técnico. En el primer caso es preciso preguntarse cómo se combinan los dos papeles y qué otros instrumentos de recogida integran las lagunas. En el segundo, el grabador puede tener un rol más o menos activo en las decisiones pero tiene que decidir por su cuenta todas las veces que el investigador está comprometido en una parte activa con el grupo o cuando ocurre algo llamativo que no permite parar para compartir decisiones. En nuestro caso, en los acuerdos preliminares se tuvo en cuenta la preparación profesional del técnico, se le involucró en el proceso de investigación explicándole los objetivos, se creó una buena sinergia siendo conscientes de que la investigación es un proceso que necesita colaboración, pudiendo incluso ocurrir imprevistos. De hecho, un colaborador externo puede ayudar a mejorar la reflexión (Fraile, 2006, 58), implicándose “en las discusiones sobre las análisis preliminares del investigador y las posteriores estrategias metodológicas en un diseño emergente (McMillan & Schumacher, 2005, 420). La elección de la grabación vídeo se justifica porque en la investigación musical ha sido utilizada, integrada con otros instrumentos, para analizar conductas expresivas de músicos y directores y buscar conexiones entre cualidades motrices y música.

La parte directa de la observación, por otro lado, ha sido llevada a cabo a través de la observación participante, definida como aquella “combinación de estrategias particulares de recogida de datos: participación limitada, observación de campo, entrevistas y la recogida de artefactos” (McMillan & Schumacher, 2005, 450-452). La observación de campo consta de anotaciones descriptivas y técnicas visuales (comportamientos no verbales, datos permanentes), y se enfoca en el análisis de la comunicación no verbal (McMillan & Schumacher, 2005, 470-472). Es siempre sujeta a revisión en los planes y a la abertura de nuevos caminos inducida por acontecimientos inesperados. Habiendo preferido las grabaciones a las notas de campo (por el papel de profesor del investigador), se basó en el empleo del registro inmediato, escrito después de las sesiones (McMillan & Schumacher, 2005, 456), y de documentos y artefactos en

los que no se ha interactuado directamente para obtener datos (McMillan & Schumacher, 2005, 466-469). En nuestro caso se trató de documentos personales, es decir, narraciones en primera persona de los participantes (McMillan & Schumacher, 2005, 467).

En la observación participante y en la visión de los vídeos, el investigador encontró la dificultad de aislar las cualidades del movimiento mezcladas, mientras que algunas cualidades internas (como el flujo de tensión) a menudo quedan ocultas. En este sentido se consideraron la intuición fundamental de Laban según la cual algunos gestos “condensan” cualidades significativas (y por eso merecen más atención)¹⁸, la importancia de la confianza de los participantes en el trabajo de campo en la comunidad escolar (cuando el investigador o profesor-investigador gane el respeto y la aceptación de su propio papel) y la diferencia entre el diario de campo (donde se suelen recoger los datos en forma discursiva o en diagramas) del cuadernillo para apuntar nombres, direcciones u otros datos de este tipo (Stock, 2004, 22-23). Toda observación está afectada, además de por los prejuicios y estereotipos del observador, también por el entorno cultural y los rasgos específicos del grupo y de los sujetos observados. Estas consideraciones son válidas no sólo para ser aplicadas a la observación directa y al análisis del vídeo llevada a cabo por el investigador, sino también para tenerlas en cuenta en la elaboración de los documentos entregados a los participantes y en su interpretación¹⁹. Según la antropología de la música (Merriam, 1964), de hecho, los conceptos explícitos e implícitos elaborados en un entorno cultural influyen estructuralmente en la práctica musical y, en todas las fases de la investigación, la interpretación de dichos conceptos es responsabilidad del investigador, que procura también hacer inteligibles los resultados (Merriam, 1964, 493-495).

En la observación de una población, dentro del comportamiento social (categoría “ética”), se pueden aislar “unidades émicas”, cada una de las cuales es una “pauta física o mental tratada por los indígenas como relevante para su sistema de creencias” (Pike, 1990, 28). Esta distinción ayuda a entender la respuesta de un grupo sujeto a un proceso (externo) de aculturación, en que se ponen en discusión los esquemas conceptuales

¹⁸ Ver el apartado 5.3.

¹⁹ Ver el apartado 2.3.3 y el capítulo 8. En el apartado 2.4 se tratará del “movimiento auténtico”, una disciplina integrada en la formación del método García-Plevin (utilizado en el tratamiento) que facilita el desarrollo de la capacidad de observar y paralelamente actuar, aislando los diferentes factores subjetivos que influyen en la observación misma.

adquiridos: por ejemplo cuando, en una situación dada, se reconocen diferentes grados de congruencia al contexto, dejando implícitos o reconociendo y nombrando los hechos y conceptos experimentados (Pike, 1990, 28-29). Aunque la observación aquí presentada se basa en las teorías de Laban y de sus alumnos directos e indirectos, que serán discutidas posteriormente²⁰, se consideran también las aportaciones émicas derivadas de las categorías culturales y de los conocimientos previos compartidos en los grupos estudiados.

2.3.2 Técnicas preexperimentales

Dentro de las categorías de variables para investigar existen, según criterio metodológico, las independientes (observadas y manipuladas voluntariamente) y las dependientes (de la manipulación y observación misma) y, según las propiedades matemáticas, las cualitativas y cuantitativas (Bisquerra, 1989, 75-77; Bisquerra, 2004, 137-142). En los diseños experimentales, cuasiexperimentales y preexperimentales la validez “interna” se debe al “grado en que la variación observada en la variable dependiente es debida a la variable independiente” (Bisquerra, 1989, 157).

En una parte de la tesis se utilizó una técnica preexperimental, la administración de un pre y un postest en un solo grupo, integrada en un marco metodológico descriptivo y cualitativo para compensar el efecto de aprendizaje mencionado por los mismos integrantes, es decir, la influencia del aprendizaje del tema musical estudiado en la realización del postest²¹. En otras palabras, la variable “taller de movimiento creativo”, dependiente de la manipulación del investigador, influye en la variable independiente “postest” (segunda grabación vídeo de las actuaciones) pero a eso se mezcla el efecto de aprendizaje, así que la validez interna sería escasa si no hubiera una triangulación de datos (Bisquerra, 1989, 264-268; McMillan & Schumacher, 2005, 414-418; Fraile, 2006, 14)²². Por otro lado, no sería una elección eficaz un diseño con un grupo control, teniendo en cuenta, dentro de un marco etnográfico y naturalístico (Bisquerra, 1989, 265-267; Fraile, 2006, 14), la relevancia de las opiniones de los integrantes, el contexto homogéneo y limitado y, finalmente, las características

²⁰ Ver los capítulos 5 y 6 .

²¹ Ver el capítulo 10 .

²² Ver el apartado 2.1.

predefinidas del muestreo (elegido por su tipo de formación y que en su currículum trata de asignaturas relacionadas con movimiento y danza).

En la investigación sobre el LMA aplicado a la dirección, el modelo de pre y postest se basa en los estudios cuasiexperimentales de Miller e Yontz, con la diferencia de que los dos utilizaron un grupo control (pero el tratamiento es profundamente manipulado por los investigadores, involucrados en el diseño del curso sobre todo en el segundo caso), y en el estudio preexperimental de Gambetta (Gambetta, 2005).

2.3.3 Informes y cuestionarios

En la formación de conceptos la intersubjetividad genera continuamente cambios de categorización²³ que permiten una comprensión profunda en las investigaciones longitudinales con grupos constantes; por ejemplo, en la investigación-acción con un grupo-clase. Sin embargo, resulta difícil gestionar dichos cambios cuando, como en nuestro caso, los muestreos son grupos puntuales de voluntarios. Por todo eso, las categorías de Laban y Bartenieff fueron adaptadas al contexto, proporcionando a los sujetos partes vinculadas con categorías conceptuales predefinidas y partes más libres. Esta naturaleza dúplice (ético y émico) fue considerada también a la hora de analizar definiciones coincidentes con las de Laban pero utilizadas en los informes con matices de distinto significado, como en el caso del concepto ambiguo de “flujo”.

En la investigación con grupos piloto se distribuyeron hojas de registro y cuestionarios. El uso de la hoja fue luego descartado porque los conceptos de Laban se revelaron como demasiado complicados para talleres cortos y grupos con poca experiencia, pero no se descartó la idea de ajustar, para el muestreo final (grupo “dirección”), un cuestionario según la escala Likert, ya testado en la literatura sobre el tema²⁴. Pese a sus límites, las hojas de registro han contribuido a delimitar el tema y a evidenciar la importancia del proceso de toma de conciencia de las cualidades del movimiento en los participantes. En otros grupos se animó a tomar apuntes sin exigir diarios detallados, que piden mucho tiempo y distraen del proceso de aprendizaje. De hecho, esta laguna se compensó distribuyendo al grupo dirección el DVD con las

²³ Ver los apartados 6.3 y 7.4.

²⁴ Ver el capítulo 3 y el apartado 9.2.

grabaciones del taller y del pre y postest, mientras que poco tiempo quedó para momentos de discusión colectiva.

Los participantes dejaron constancia, a través de informes (Bisquerra, 1989, 273-275) y cuestionarios, de unos rasgos que el investigador no puede observar, relacionados sobre todo con el desarrollo de la consciencia de las cualidades utilizadas²⁵. El cuestionario garantiza el anonimato (Fraile, 2006, 33), permitiendo tal vez una triangulación más amplia de los datos. A través de ellos se pretende buscar claridad y una relación estrecha y evidente con los objetivos de la tesis (Fraile, 2006, 35), aspectos que facilitan la lectura por parte de los participantes y la homogeneidad de categorías analizables por parte del investigador, aunque la vivencia corporal presenta una evidente complejidad de traducción verbal que hace que este instrumento sea insuficiente. Tanto en las preguntas sobre el perfil del sujeto como en las de contenido (relacionadas con los temas de la investigación y los interrogantes iniciales) se intentó dejar suficiente espacio para expresarse, se formularon los textos de manera clara y relacionada con los objetivos del estudio, para un mejor tratamiento final de los datos, que va a ser conjuntamente de tipo cualitativo y cuantitativo (Oriol, 2004, 7-8). Más concretamente, se utilizaron escalas de estimación (Bisquerra, 1989, 107) y, específicamente, escalas Likert (Bisquerra, 1989, 110-111).

Después de haber recogido informaciones sobre los datos personales (edad y género) y las experiencias formativas de los participantes, se les invitó a rellenar unas hojas descriptivas²⁶, en las que se evaluaron global y detalladamente los gestos y los resultados musicales de los dos test de forma comparativa. En la interpretación de los resultados²⁷ se hizo hincapié en los datos estadísticamente relevantes y en las experiencias consideradas significativas, tanto en lo expresivo y comunicativo como en la reflexión metacognitiva.

²⁵ Ver el capítulo 10 y los Anexos.

²⁶ Ver el apartado 10.2.6 y los Anexos.

²⁷ Ver el capítulo 12.

2.4 El método García – Plevin de movimiento creativo

Todos los grupos involucrados en esta investigación han participado en talleres, guiados por el investigador, de movimiento creativo, método García-Plevin. En esta parte, que es el aspecto más novedoso aquí presentado, se tuvo en consideración tanto la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 1997; Gardner, 2005; Díaz, 2007), siendo el MCGP abierto a diferentes canales expresivos, como la teoría de la inteligencia emocional de Goleman, basando los talleres en la creación de un clima interpersonal empático, básico en la enseñanza musical (Balsera Gómez & Gallego Gil, 2010).

El concepto de “movimiento creativo” incluye diferentes tipos de desarrollos posteriores de la danza educativa de Laban²⁸, adaptada a los distintos entornos educativos y terapéuticos. Uno de los retos principales del movimiento creativo es, igual que en varias metodologías de desarrollo de la motricidad, dejar a los alumnos la libertad de improvisar los movimientos que necesiten, experimentando cuántas más etapas, incluso las que han sido descuidadas en el crecimiento (Payne, 1997, 17). Todo eso se experimenta a través de la improvisación y en la composición coreográfica.

Dentro de las diferentes escuelas de movimiento creativo basadas en Laban, nuestra referencia es el método de María Elena García y Marcia Plevin, dos coreógrafas y danzaterapeutas que viven e imparten cursos de formación en Roma y otras ciudades del mundo. El método, desarrollado en años de experiencia formativa y explicado en el único libro monográfico publicado hasta ahora sobre el tema (García, Plevin & Macagno, 2006), se basa en el concepto de “creatividad” desarrollado por psicólogos como Winnicott y Arieti (Winnicott, 1971; Arieti, 1993), como “disposición de entrar en relación dinámica con lo que el mundo ofrece” y a “disfrutar su propia imaginación para descubrir y utilizar las potencialidades del ambiente en función de su propio deseo” (García, Plevin & Macagno, 2006, 21)²⁹. La creatividad está relacionada con la búsqueda del bienestar psicofísico (García, Plevin & Macagno, 2006, 13), el desarrollo de la atención, la presencia y la conciencia (García, Plevin & Macagno, 2006, 33-52), la apertura a lo nuevo (García, Plevin & Macagno, 2006, 33) y la relación con el ambiente.

²⁸ Ver el apartado 5.6b.

²⁹ Dados los límites de este estudio, no profundizaremos en el tema ni trataremos de las distintas teorías de la creatividad llevadas a cabo por autores de perspectivas diferentes. Ver De Marco, 2010.

En este sentido, una referencia teórica básica es Winnicott, que atribuye importancia al juego y al impulso creativo del niño, con lo cual ya en etapas tempranas de desarrollo se relaciona con su propio cuerpo. En este tipo de juego de autoexploración, él puede estar centrado en sí mismo y a la vez relacionarse con su madre. De la misma manera, un grupo que acoge y sirve de apoyo a un sujeto que juega favorece la creatividad, en la medida en que permite el espacio “transicional”, es decir, como la posibilidad de experimentar libre e individualmente manteniendo una relación relajada con el exterior (Winnicott, 1971).

En la metodología de MCGP influye también la práctica del “movimiento auténtico”, un método elaborado por unas danzaterapeutas estadounidenses, Mary Stark Whitehouse, Janet Adler e Joan Chodorow, en los años cuarenta. Esta disciplina se basa en la improvisación del movimiento, sobre todo inconsciente, y tiene muchas afinidades con la meditación. De hecho, en un grupo de movimiento auténtico algunas personas improvisan libremente movimientos y otras observan este proceso, pero también quien se mueve a la vez observa a sí mismo y, por otro lado, los observadores dejan fluir los movimientos internos de su psique. El potenciamento de esta dúplice capacidad es importante en la formación del educador, que guía y observa a la vez, y contribuye al desarrollo de una personalidad sana. Este proceso de aprendizaje presenta reglas, obligando a quien observa a preguntar si los demás quieren escuchar sus observaciones y dejando más libertad en los comentarios sólo después de haber aprendido a despojar las descripciones somáticas y motrices de imágenes, emociones o intuiciones que podrían ser proyecciones personales que influyen en la observación (Pallaro, 2003). Esta actitud no juzgante es básica tanto para el profesor como para el alumno, permitiendo dentro de una estructura disciplinada una experimentación en la que los participantes tiendan hacia la autenticidad y, a la vez, un entrenamiento para una observación participante lo más consciente posible de los factores subjetivos que influyen en ella, según lo subrayado por Campbell (Campbell, 2005, 25-27) ³⁰. En las fases compositivas del proceso creativo, que hacen parte del MCGP, la aportación del movimiento auténtico estriba en el dejar fluir la potencialidad expresiva que prepara la acción comunicativa final.

³⁰ Ver el capítulo 8.

Los objetivos principales del MCGP están todos relacionados entre sí. Básicamente, a través de la experiencia creativa, se pretende integrar la acción con la capacidad de sentir y de observar de forma no condicionada (y en todo eso influye la experiencia del movimiento auténtico). Para eso se aprende a escuchar el “flujo tónico del cuerpo”, con sus impulsos, y a refinar la capacidad perceptiva, de una manera que influye en las distintas áreas expresivas (García – Plevin & Macagno, 2006, 31-32), incluyendo la música y otras artes.

La improvisación coreográfica, corazón del método, puede ser estructurada motivada por un estímulo o libremente (García, Plevin & Macagno, 2006, 70-72) y su aplicación puede incluir otros ámbitos expresivos (García, Plevin & Macagno, 2006, 9). El profesor de MCGP utiliza los conceptos de Laban y las aportaciones teóricas de Bartenieff y Hackney centrándose en los diferentes *efforts* y en sus combinaciones de las distintas cualidades del movimiento (García, Plevin & Macagno, 2006, 79-80), relacionadas con los afectos vitales observados por Stern (García, Plevin & Macagno, 2006, 80 y 84)³¹. La teoría de Laban y la aportación posterior de Bartenieff son un punto de partida en la programación de los cursos de MCGP y en la estructura de cada sesión, porque proporcionan una base sólida que ayuda a reconocer “los elementos constitutivos del movimiento” y a construir secuencias en las que se puede “experimentar un amplio abanico de movimientos”. Dichos estudios han abierto el camino a la experimentación de estructuras rítmicas y de fraseo en que se combinan diferentes elementos, ofreciendo un estímulo a la improvisación y a la composición.

Otra aportación básica de Laban y Bartenieff que influye profundamente en el MCGP es el estímulo a mejorar en el alumnado la capacidad para observarse y observar los demás y en el profesor para “entonarse con el grupo”, “encontrar la manera y el momento en que hacer propuestas” y “profundizar en la experiencia y en su significado”, estimulando el desarrollo de una consciencia postural y la “creación de un ambiente favorable” en relación profunda con el mundo emocional (García, Plevin & Macagno, 2006, 83-84). Cada sesión se articula en fases y alterna experiencias más estructuradas y guiadas con otras más libres en las que los integrantes, individualmente o en conjunto, improvisan y componen, pudiendo explicar esta articulación tanto en relación con el proceso creativo (figura 12), como con la motricidad (figura 13). Esta

³¹ Ver el capítulo 7 de esta tesis.

secuencia presenta una analogía con la teoría de Delalande, según la cual la improvisación es básica para encontrar ideas musicales, después de las cuales se puede secuenciar y organizar el material encontrado (fase de la construcción) (Delalande, 1993, 163). Su base teórica estriba en las cuatro fases del proceso creativo individuadas por Arieti, es decir: preparación, incubación, iluminación, evaluación (Arieti, 1993).

Fases del proceso creativo	Proceso creativo a través del movimiento	Peculiaridades
Preparación	Integración cuerpo / mente	Activación del cuerpo y experimentación de patrones de movimiento. Desarrollo de la conciencia receptiva – atención a los mensajes del cuerpo.
Incubación	Exploración / descubrimiento	Dejar fluir los movimientos. Dejar de lado el control y la preocupación para la forma.
Iluminación	Iluminación	Sentido de unidad entre el ser y la acción
Auto-evaluación	Combinación / selección Actuación / performance	Dibujo de una forma a través de la combinación de los movimientos descubiertos antes.

Figura nº 12. Explicación de las distintas fases del proceso creativo según el MCGP (García, Plevin & Macagno, 2006, 96)

Proceso creativo a través del movimiento	FASES DE LA ENSEÑANZA	Peculiaridades
Integración cuerpo / mente	RITO	Activación del cuerpo y experimentación de patrones de movimiento. Desarrollo de la conciencia receptiva – atención a los mensajes del cuerpo.
Exploración / descubrimiento	EXPERIENCIAS DE MOVIMIENTO CREATIVO	Dejar fluir los movimientos. Dejar de lado el control y la preocupación para la forma.
Combinación / selección Actuación / performance	DAR UNA FORMA	Combinación / selección Actuación / performance

Figura nº 13. Explicación de las distintas fases del proceso creativo a través del movimiento según el MCGP (García, Plevin & Macagno, 2006, 97)

El profesor de movimiento creativo desarrolla su capacidad de observación del movimiento a través de una formación continua y alimentada por la flexibilidad y apertura a las necesidades del grupo. En este sentido las autoras nos sugieren un ejemplo de “tarea” abierta y sencilla, apta para estimular el proceso creativo:

“Dirigid vuestra atención a esta mañana y a cómo os despertasteis. ¿Habéis brincado de la cama o ha sido un lento despertarse? Rememorad el tiempo y el ritmo que experimentáis en un día típico. [...] Empezad a escuchar los impulsos que salen del cuerpo y improvisáis, explorad vuestra “danza del día” desde cuando os despertáis hasta cuando os vais a dormir. [...] Dejaros sorprender y despertar vuestra curiosidad por el tipo de movimiento que surge. Moveos a través de la actuación de vuestro día, improvisando con los ritmos que cada parte del día os sugiere. ¿Qué tipo de sensación surge? ¿Qué imágenes?” (García, Plevin & Macagno, 2006, 108-109)

En la última parte de un taller de MCGP el proceso creativo se manifiesta también a través del lenguaje verbal, a través de la discusión de grupo y la búsqueda de palabras (escritas y orales) que describan la vivencia (García, Plevin & Macagno, 2006, 113), siendo la elección y la secuenciación manifestaciones de la creatividad. El profesor de MCGP tiene que saber llevar la discusión al registro descriptivo, enseñando a trascender las proyecciones subjetivas y separando descripciones, imágenes y emociones. Llevar a nombrar las cualidades del movimiento es un proceso largo que precisa además de práctica y revisiones continuas, un acercamiento a la vivencia y a los conocimientos previos de los alumnos que puede ser facilitado a través de la metáfora y el contacto con emociones, sensaciones y percepciones familiares. En el método no se mencionan explícitamente la investigación-acción y la idea de construcción colectiva del pensamiento, pero si se utiliza la discusión y la participación activa del profesor. En precedencia³² habíamos considerado la dificultad de observar a través de categorías externas teniendo en cuenta el entorno observado. Una ulterior complicación nace al tratar la formación de conceptos motores y corporales, según surja en un taller de movimiento creativo. Por ejemplo, alumnos acostumbrados a una idea del tiempo basada en la duración y el ritmo, tendrán dificultad en incorporar las cualidades de tiempo de Laban, enfocadas en su continuidad. Por todo eso, el investigador tiene que esforzarse para sacar a la luz las unidades émicas implícitas, o pautas congruentes con el sistema de creencias de los participantes.

En este sentido, nos resulta importante considerar algunas aclaraciones de la psicología cognitiva de la educación. Ausubel diferencia entre aprendizaje por

³² Ver el apartado 2.3.1.

descubrimiento (en que los alumnos forman los contenidos a través de la experiencia directa del descubrimiento mismo) y el aprendizaje por recepción de contenidos de carácter significativo (en que los sujetos aprenden los conocimientos importantes por medio de explicaciones claras y apoyadas en los conocimientos previos: Ausubel, 2002, 90-92). Ausubel critica los sistemas educativos que se basan prevalentemente en el aprendizaje por descubrimiento. Según él, en los entornos de enseñanza formal (por ejemplo académica), el aprendizaje de carácter significativo basado en la recepción (en el sentido no mecánico de la palabra) es eficaz por su rapidez, que encaja con las necesidades temporales de la formación, y por la escasez de proposiciones nuevas, extraídas del descubrimiento, que sean dignas de ser incorporadas en el conocimiento (Ausubel, 2002, 92). Es verdad que la vivencia corporal es un contenido básico de la formación de profesores de educación musical o física, en cuyo currículo se presentan continuamente proposiciones nuevas que estimulan el aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo, en muchas ocasiones se presenta la necesidad de una explicación previa de los conceptos nuevos antes de la práctica, no sólo para tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado y diseñar contenidos claros y considerar los límites del tiempo disponible (Ausubel, 2002, 82-83), sino también porque los alumnos, sobre todo si son adultos profesionales, piden a menudo explicaciones para encontrar una motivación.

Todas estas consideraciones han llevado a elegir la metodología de movimiento creativo, donde se experimentan las cualidades del movimiento de Laban después de una explicación y de un ejemplo (que se apoya en el pensamiento concreto sin buscar el descubrimiento personal durante el taller). La teoría de Ausubel, además, nos hace reflexionar sobre la dificultad de prescindir, en la observación, de las variables éticas del observador. De hecho resulta casi siempre imposible acertar si, en los gestos de dirección de conjuntos instrumentales y vocales, las cualidades de Laban puedan ser aplicadas de manera voluntaria sin un conocimiento previo consciente de las mismas (de hecho pueden ya pertenecer a la vivencia de los sujetos involucrados).

El MCGP ha sido experimentado también en la Academia Nacional de Danza de Roma, en los cursos de formación de profesorado en la Universidad de Roma I y en la Universidad Autónoma de Barcelona, y es una metodología oficialmente reconocida por el Ministerio de Educación italiano en los cursos de formación para el profesorado.

Asimismo, la investigación experimental de De Marco es un primer intento de averiguar la eficacia del método en el desarrollo de algunas habilidades creativas específicas (De Marco, 2010). La investigadora ofreció a un grupo de alumnos de la ESO, en Italia, un taller de MCGP en cinco sesiones, midiendo la creatividad gráfica (originalidad y elaboración) y verbal (producción de títulos), utilizando como pretest y postest el test de valoración de la creatividad de Frank Williams, y comparando los datos con un grupo control que no participó en el taller. La parte gráfica está compuesta por diferentes marcos que incluyen una figura cerrada en el interior. La originalidad se midió a través del aprovechamiento de las dos partes (interiores y exteriores con respecto a la figura cerrada) y la elaboración en relación a estas dos partes y al uso de la asimetría (De Marco, 2010, 163-165, 173, 177). Los resultados son bastante heterogéneos, pero en muchos pretest y en las comparaciones con el grupo control se observan subidas de puntuaciones (De Marco, 2010, 163-178), lo cual abre el camino a nuevas investigaciones.

Hemos pretendido, en esta investigación, aplicar algunos elementos de un método tan flexible y abierto a la creatividad, aprovechando el amplio abanico de matices abarcado por la estructura de cada sesión, dentro de los polos extremos opuestos:

- Directivo / no directivo, hetero-directo y auto-directo: las actividades propuestas son más o menos guiadas y abarcan diferentes maneras de estructurar el juego.
- Improvisar / componer: hay tiempo para experimentar y tiempo para utilizar las herramientas en función de la creación de una forma.
- Expresión / comunicación: hay momentos para explorar los impulsos interiores, sobre todo en la improvisación, y fases en que se pide comunicar la vivencia, a través del movimiento, de la palabra, del sonido, de medios plásticos o gráficos. Gradualmente los alumnos desarrollan la atención, la concentración y el sentido de responsabilidad de sus acciones hacia el grupo y en sí mismos.

El grupo de movimiento creativo, según el enfoque de García y Plevin, es como un organismo: alterna diferentes tipos de articulación interna, según la tarea de cada momento. Aquí proponemos por primera vez la representación de algunos de estos casos a través de diagramas:



- : cuando las tareas son más directivas, por ejemplo en los juegos estructurados en círculo, aptos para un grupo en que los integrantes no se conocen o para los momentos iniciales. Es importante observar la reacción de los participantes: nunca la comunicación es unidireccional, pero en el enfoque el guía sigue siendo líder.



- : es una situación más enfocada en las interacciones entre los integrantes. La confianza recíproca es favorecida por una tarea todavía bastante estructurada (por ejemplo, improvisar un movimiento y pasar el turno al compañero de al lado).



- : experiencias en pareja, a menudo enfocadas a la imitación, el cuidado de la comunicación y la claridad del gesto. De la misma manera se pueden plantear tríos o pequeños grupos.



- : el grupo se comparte en dos, un subgrupo observa y el otro actúa, y luego la tarea se invierte.

Común a Laban, al método García-Plevin y a la práctica musical son la improvisación y la composición. Los conceptos de Laban y el MCGP, además, encuentran una aplicación amplia en la educación musical, no sólo en el gesto de dirección coral y orquestal³³, sino también en la experimentación del flujo libre, sobre el cual se basa el *audiation* en la teoría de Edwin Gordon³⁴, en la evaluación de la motricidad y de la musicalidad del alumnado, en el desarrollo de las habilidades musicales por medio de acciones básicas³⁵; es decir, acciones que miman situaciones concretas, y que acaban siendo un instrumento intuitivo, global y más cercano a la vivencia que la experimentación de cualidades aisladas.

La individuación de las cualidades del movimiento puede ser un recurso útil para la educación musical en general, así como para la educación especial y la rehabilitación

³³ Sobre la aplicación de la teoría de Laban al gesto de dirección, ver el apartado 9.2.

³⁴ Ver el apartado 9.1.

³⁵ Detalladas en el apartado 5.4.

en musicoterapia, si se aprende a percibir una cualidad familiar y luego experimentar su opuesto, descubriendo también la relación con otras cualidades. Por ejemplo, al empezar a tocar más rápidamente una percusión, se puede experimentar un uso más directo del espacio y menos ancho de la *kinesfera*³⁶.

La alternancia en el uso de música de fondo con actividades silenciosa es típica también del enfoque de movimiento creativo, permitiendo así experimentar las cualidades de la música y la experiencia del impulso del movimiento. En los talleres de MCGP ofrecidos a los grupos piloto y al muestreo final (grupo “dirección”)³⁷, la elección de la música de fondo, cuando se utilizó, había sido comprobada tanto en talleres a los cuales el investigador había participado como alumno o profesor, como en ensayos para preparar las sesiones (simulaciones).

³⁶ Concepto definido en el apartado 5.2.

³⁷ Ver respectivamente los apartados 10.1 y 10.2.3.

3.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Considerando que, antes de abarcar un estudio que aporte algo novedoso al debate científico, la recopilación e interpretación de los documentos permite revisar profundamente un argumento (Eco, 1977, 13-14), se analizaron la teoría de Laban y algunas aportaciones posteriores, así como distintas opiniones y metodologías que contribuyeron a aclarar el objeto de la investigación y definir su diseño en función del objeto, buscando las lagunas en que estriba la novedad para investigar. Utilizando los parámetros propuestos por Kemp, con la revisión se pretendió averiguar el diseño y la metodología, criticar e individualizar “los puntos de fuerzas y los puntos débiles” de cada obra, y finalmente agrupar los documentos elegidos, evidenciando las relaciones y divergencias recíprocas y las aportaciones y puntos críticos de cada una (Kemp, en Kemp & Luzzi, 1995, 85; Kemp, 1993, 77 y 55).

La conceptualización de la vivencia motriz es un proceso difícil que implica un gran esfuerzo de abstracción para quien lee. Para facilitar la lectura, todas las citas extranjeras fueron traducidas al castellano, quedando excluidos los documentos en idiomas extranjeros consultados en traducción al castellano (en este caso las esporádicas modificaciones a la traducción son señaladas). Al analizar los libros de Laban, se ha buscado un léxico común a las diferentes traducciones, siendo los textos consultados escritos en diferentes idiomas, y las traducciones al castellano, no siempre unívocas (la mayor dificultad se encontró al tratar de las “acciones básicas”³⁸, dado que los verbos ingleses a menudo contienen matices intraducibles y, por eso, muchos estudiosos prefieren traducirlos con otras acciones que contengan las mismas cualidades). Por todo eso, se dejó la terminología discrepante sólo en las citas literales, excepto en aquellos casos en que se indica la modificación en la nota. También hemos considerado que la teoría de Laban se amplió a lo largo de su vida y también gracias a estudios posteriores directa o indirectamente relacionados al tema.

Además de nuestra principal fuente bibliográfica, que estriba en el Sistema Interbibliotecario Universitario Español (las redes REBIUN y DIALNET), se utilizaron los buscadores de Internet, la biblioteca del Centro de Documentación para la Danza de Turín (Italia) y el contacto directo con algunos estudiosos, citados en los

³⁸ Ver el apartado 5.4.

agradecimientos. Algunas páginas Web mencionadas, como por ejemplo la de Edwin Gordon³⁹, proporcionan informaciones y archivos útiles.

Dentro de libros, artículos y tesis revisados, se eligieron:

- Fuentes directas de la teoría de Laban.
- Publicaciones para contextualizar históricamente su vida y su obra.
- Aportaciones de otros autores dentro del marco de su misma teoría.
- Aplicaciones de la teoría a la educación musical y a la musicoterapia.
- Aplicaciones a la observación de músicos.
- Otras teorías que en que se encuentran analogías con el LMA.
- Documentos que no hacen referencia al LMA pero que se consideraron significativas o en que se amplían argumentos tratados.
- Literatura sobre la metodología de investigación educativa, general y musical.
- Tesis, artículos y libros sobre la dirección de agrupaciones instrumentales y vocales, sobre todo en relación al LMA.

Algunas páginas Web, señaladas después de la bibliografía, tratan de los temas propuestos y han sido fuentes para parte de la documentación o para la búsqueda bibliográfica.

Las obras de consulta general afectan a distintos sectores de la ciencia. Primariamente, sobre la metodología de la investigación las referencias básicas fueron el libro de Eco sobre las tesis en humanidades, para la elaboración de este capítulo (Eco, 1977); estudios sobre la metodología de investigación educativa (Bisquerra, 1989; Cohen & Manion, 1990; Bell, 2002; Bisquerra, 2004; McMillan & Schumacher, 2005) y específicamente sobre el enfoque observativo (Anguera, 1988; Izquierdo & Anguera, 2000; Campbell, 2005; Anguera & Izquierdo, 2006), etnográfico (Pike, 1990; Piette, 1996; Fraile Aranda, 2006), experimental (Campbell & Stanley, 1973; Fraisse, 1976), cuasiexperimental y preexperimental (Campbell & Stanley, 1973; Mendo, 2002), el uso del cuestionario (Azofra, 1999), de las técnicas documentales (Millares Carlo, 1980) y de la participación activa del investigador (González Ballesteros, 2003), aplicable

³⁹ Ver el apartado relativo a final de la bibliografía.

incluso en diseños no basados en la investigación-acción. Sobre los límites de la grabación se expresaron la investigación sobre el movimiento (Bartenieff & Lewis, 1980) y sobre las conductas musicales (Chagnon, Campbell & Wanderley, 2005).

Con respecto a la metodología de la investigación educativa musical, referencias generales fueron Kemp (1993) y Kemp & Luzzi (1995). Sobre el enfoque cualitativo y cuantitativo en educación musical (y la integración entre los dos) un modelo fue la investigación de Oriol (Oriol, 2004, ver también para la investigación educativa, en general, Anguera & Izquierdo, 2006). Clarke ha enmarcado el estudio observativo de las actuaciones dentro de la musicología empírica (Clarke, 2004), mientras que Palacios Sanz ha examinado las tesis publicadas en España sobre el tema para evidenciar las lagunas más importantes (Palacios Sanz, 2005). Más específicos son el clásico de Merriam sobre el enfoque antropológico (Merriam, 1964), el libro de Gordon sobre los diseños cuantitativos (Gordon, 1986), un artículo de Stock sobre la técnica documental (Stock, 2004) y otro de Rodríguez-Quiles y García sobre los diseños cualitativos (Rodríguez-Quiles y García, 2000). Un artículo de Teachout (2005) trata de justificar científicamente la investigación interdisciplinar entre música y movimiento.

Otras obras de consulta general son la de Mejía (2002) sobre las principales metodologías de educación musical, de Lacárcel Moreno (1995) sobre el enfoque psicopedagógico en educación musical, de Schinca (1980) y de Oña Sicilia (1999) sobre la motricidad. Por su influencia en el contexto de la educación actual, y no sólo musicalmente hablando, se han tenido en consideración las teorías de Sternberg (Sternberg, 1997; Sternberg, 2006) y de Gardner (Gardner, 1997; Gardner & Krechevsky, 1998; Gardner, 2005; Díaz, 2007), que consideran la inteligencia como un fenómeno complejo que incluye diferentes habilidades y que no se basa sólo en la inteligencia lógico-matemática. Por un lado la inteligencia musical y la inteligencia cinética son una parte del abanico de inteligencias múltiples individuadas por Gardner, mientras que las habilidades evidenciadas por Sternberg, yendo más allá de las capacidades analíticas y valorando las habilidades prácticas y creativas, pueden enriquecer la programación curricular de la educación musical, junto con el desarrollo de la inteligencia emocional (Balsera Gómez & Gallego Gil, 2010). Directamente relacionadas al método García-Plevin de movimiento creativo, utilizado en los talleres

de tratamiento, son también las teorías de Arieti sobre las diferentes fases del proceso creativo (preparación, incubación, iluminación, evaluación: Arieti, 1993) y de Winnicott sobre el espacio de transición entre sí y los demás en el juego (Winnicott, 1971).

Entre las obras de Laban destaca *Effort* (1947), aquí consultado en su edición original en inglés. En este libro el coreógrafo, en colaboración con Lawrence, presenta las acciones básicas del movimiento, es decir, las combinaciones de distintas cualidades motrices que se encuentran en la vivencia humana, simplificadas para su aplicación a la didáctica y a la ergonomía del movimiento: se define el concepto de uso de la energía en cada movimiento (el *effort* del título), aplicándolo a la economía motriz en el trabajo de los obreros.

Dedicada a la aplicación educativa de su teoría es el libro *Modern Educational Dance*, de 1940, traducido al castellano en 1984 con el título *Danza educativa moderna*, en que Laban habla de las distintas etapas del aprendizaje motor expresivo y de su consideración en la enseñanza. Laban reserva las primeras etapas a la expresión espontánea a través de la improvisación como progresiva capacidad de tomar conciencia de las posibilidades expresivas más familiares o ignotas, sin la ansiedad de lograr resultados funcionales para la realización de espectáculos y audiciones. Asimismo, profundiza en la explicación de las ocho acciones básicas, partiendo de la observación de la motricidad espontánea de los niños y de su organización en secuencias. Las cualidades que se sitúan detrás de cada acción son utilizadas por los niños combinando el uso de la energía, según el proceso análogo, observado por Stern, de “modelización recíproca” entre madres y bebés, en donde se intercambian secuencias vocales y gestuales, variadas por timbre, intensidad y acentuación (Stern, 1998).

En *The Mastery of Movement on the Stage*, de 1950, (traducido al castellano en 1987 bajo el título de *El dominio del movimiento*), Laban aplica sus principios a las artes escénicas, mencionando su posible aplicación a la voz, ampliando la parte dedicada a los ejercicios, profundizando en los conceptos temporales y de intensidad en relación también con el cuerpo y con la música. En el apéndice de este libro, la alumna Lisa Ullmann publicó unos apuntes del maestro que tratan de algunas variaciones de las acciones básicas. Otros temas importantes tratados son:

- El concepto de *effort*, que se especifica como intención o enfoque en el uso de la energía que precede cualquier gesto y movimiento. Rasgo que puede ser encontrado, además que en los juegos infantiles y en la gestualidad de los animales, también en las diferentes energías empleadas en las danzas de distintas tradiciones (como demuestra también el estudio de Oliveira Pinto sobre el culto del *candomblé* brasileño: Oliveira Pinto, 2001).
- La observación y el análisis del movimiento, a través de fichas detalladas y un sistema de notación coreográfica. Este sistema es más adecuado para las artes escénica y por eso no tratado en esta tesis; además presenta diferencias sustanciales con la notación musical occidental (Staro, 1995), aunque todo eso no excluiría un uso comparado de los dos tipos de notaciones (Cámara de Landa, 2004).

La parte quizás más significativa de esta importante publicación estriba en el análisis de los factores de movilidad (peso, espacio, tiempo y flujo de tensión muscular), relacionados entre sí, y que afectan a la motricidad y a la psicología humana.

En *Choreutics*, obra póstuma más enfocada en el estudio de la coreografía, se trata de conceptos que serán profundizados en aportaciones posteriores, tales como:

- La *kinesfera* (una esfera imaginaria, construida con todos los puntos abarcables con la periferia del cuerpo en su máxima extensión quedando con los pies en el suelo).
- La *dínamosfera* (el espacio que involucra las acciones dinámicas, relacionadas a las cualidades no sólo espaciales).
- Las relaciones entre movimientos y formas de la naturaleza, incluyendo algunas que son más arquetípicas y otras que se encuentran más ocultas (esta última intuición será desarrollada por Kestenberg y su estudio del *pre-effort*⁴⁰).
- Los límites de la notación musical convencional occidental, en que no se pueden anotar ni las cualidades espaciales y tampoco el carácter dinámico de las palabras musicales referidas a la tensión corporal de la práctica instrumental.

⁴⁰ Ver el capítulo 5.

Maletic (1987) y Thornton (1971) tratan detalladamente de la vida de Laban y de la difusión de su pensamiento, presentando datos que se integran casi siempre excepto unas raras discrepancias⁴¹. Los más significativos para nuestro estudio son:

- La ubicación temporal de las obras de Laban citadas (incluyendo el contexto histórico y cultural en que se desarrollaron) y el contexto en que tomaron forma los conceptos básicos de su teoría.
- El contacto que el coreógrafo mantuvo con artistas y situaciones relacionadas con diferentes áreas expresivas, a partir de:
 - Su formación polifacética dentro de la Escuela de Bellas Artes de París⁴².
 - Su relación con artistas e intelectuales reunidos en el lago Maggiore, en Ascona (Suiza), un lugar donde se encontraban artistas, políticos revolucionarios e intelectuales que buscaban un estilo alternativo de vida (tratado ampliamente en VV. AA., 1978).
 - Su participación al movimiento dadaísta en Zurigo durante la Primera Guerra Mundial.
- El enfoque transcultural, fruto de los varios viajes que lo ponen en contacto con actuaciones diferentes en que Laban busca principios coreográficos comunes. El tema será profundizado en las investigaciones del grupo de estudio danés del *Odin Teatret*, que cita también a Laban (Barba & Savarese, 1996), y en las de Bartenieff, que basándose en la análoga investigación etnomusicológica transcultural de Alan Lomax, amplió la teoría del coreógrafo (Bartenieff & Lewis, 1980).
- Su interés hacia la ergonomía de los movimientos, que se origina en la observación de la motricidad de los obreros, en la colaboración con el estudioso Lawrence y que marca un momento decisivo en la creación del concepto de *Effort*.
- Su relación con los principales exponentes de la danza expresionista, un movimiento coreográfico enfocado en la búsqueda del impulso en la danza, que se desarrolló en

⁴¹ Ver el apartado 5.1.

⁴² Que explica también su interés hacia la notación coreográfica, tema no tratado en este estudio.

Alemania y en Ascona, gracias a coreógrafos como Mary Wigman (también alumna de Dalcroze) y Kurt Jooss, que Laban conoció y con quienes colaboró. A través de esta corriente cultural se acercó la danza expresiva al teatro, a la educación y a la terapia, como evidencia en su óptimo estudio *Casini Ropa* (1988). En este momento histórico nace una inquietud cultural que atribuye a la enseñanza de la expresividad una importancia análoga a la técnica, lo cual afecta profundamente a mucha literatura sobre la dirección expresiva de las agrupaciones musicales.

- Dentro de las corrientes pedagógicas, destaca una tradición que pone en relación diferentes áreas expresivas en el desarrollo integral del ser humano y que encontró una de sus representaciones más altas en la “educación estética” idealizada por Schiller en sus *Cartas* de 1793 (Schiller, 1990). La pedagogía de Laban, situándose dentro de esta rama, se basa en una investigación práctica y constante a lo largo de su vida, a partir de su permanencia en Suiza, en Alemania (en menor medida debido al control de los nazis) y sobre todo en Inglaterra, gracias también a la colaboración con Lisa Ullmann, que le facilitó el acceso al sistema educativo inglés y comentó y recopiló (como en el caso del póstumo *Choreutics*) escritos de su maestro.

Bartenieff (autora con Lewis de *Body Movement* de 1980) y su alumna Hackney han ampliado la teoría de Laban, desde el punto de vista de las conexiones entre las partes del cuerpo humano. Bartenieff, alumna de Laban, adaptó la teoría de su maestro a entornos educativos y terapéuticos, incluyendo, en las fichas de observación del movimiento, las relaciones entre: el cuerpo y el espacio externo, el movimiento y la respiración, el centro y la periferia del cuerpo, el cuerpo y las secuencias motrices, la tensión y la contra-tensión (Bartenieff – Lewis, 1980). Hackney encontró unos patrones básicos (*fundamentals*) de conexión entre partes del sistema neuro-muscular e investigó sobre los mecanismos de conservación de dichos patrones (Hackney, 2002).

Kestenberg y su equipo (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999) aplicaron clínicamente sus hallazgos y ampliaron los instrumentos de observación, extendiendo el abanico de cualidades del movimiento e introduciendo el concepto de *pre-effort*⁴³. De hecho, gracias también al aporte de la teoría psicoanalítica del desarrollo evolutivo,

⁴³ Sobre este concepto ver el apartado 6.2.

profundizaron en el estudio de las dimensiones inconscientes del movimiento, ya planteado por el mismo Laban. Dicha ampliación fue llevada a cabo también a través de un perfil del movimiento específico (el *Kestenberg Movement Profile*), con el cual el equipo ha proporcionado un instrumento de observación terapéutica, educativa y musical. Por otro lado, los *pre-efforts*, usos no bien enfocados de la energía, pueden derivar de estados de ansiedad o simplemente de la falta de entrenamiento y de la incertidumbre que eso genera, por ejemplo en la práctica instrumental.

McCoubrey (1984) expone el problema, en el contexto de la observación de instrumentistas, de la comprobación de los conceptos contenidos en el LMA. Asimismo subraya la importancia de la formación previa en los observadores, sobre todo porque algunos conceptos, como el flujo, resultan ambiguos y pertenecientes a la vivencia interna de los sujetos estudiados. De hecho, la estudiosa llega a la importante conclusión de que: en la metodología y en el diseño de una investigación que utilice el LMA es preciso reformular el concepto de flujo y de que en la percepción del observador influye el impacto psicológico, debido a las influencias ambientales, los currículos formativos, la actitud subjetiva y las faltas de entrenamiento en el LMA.

Otras aportaciones a la teoría observativa de Laban se encuentran en un tentativo de Izquierdo y Anguera de integrarla con otros sistemas distintos (Izquierdo-Anguera, 2000), en el *Gesture Description Interchange Format* formulado por un equipo del Departamento de Musicología de la Universidad de Oslo (Jensenius, Kvifle & Godøy, 2006), en sistemas de análisis integrados del movimiento para estudiar la expresividad gestual (Camurri, De Poli, Leman & Volpe, 2001), en la aplicación multimedial (Camurri & Trocca, 2000), en el estudio de la comunicación afectiva a través de la integración hombre-maquina (Camurri, Ricchetti & Trocca, 1999) y del modelo *EMOTE* de análisis y animación a 3D de la Universidad de Pennsylvania (Chi, Costa, Zhao & Badler, 2000) y, sobre todo, en el ANVIL, un soporte informático de análisis temporizado de los factores de movilidad de Laban (Kipp, 2001), que se puede descargar en la página Web www.anvil-software.de⁴⁴.

El IPeM de la Universidad de Ghent (en Bélgica) ha desarrollado un instrumento multimedial de interacción entre hombre y ordenador para facilitar el

⁴⁴ Última revisión: 15 de septiembre de 2011.

aprendizaje del compás en el gesto de dirección (Maes, Leman & Lesaffre, 2010) que se basa en la aplicación del LMA, reproduciendo la trayectoria del gesto de la mano y las diferentes cualidades motrices involucradas (Maes, Leman & Lesaffre, 2010, 7, 15).

Sobre Laban y las aportaciones a su teoría se señalan las páginas Web⁴⁵ del *Trinity Laban Conservatoire de Londres* (www.trinitylaban.ac.uk/Laban), del *Laban/Bartenieff & Somatic Studies International* (www.labaninternational.org), del *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies* (www.limsonline.org) y del *Kestenberg Movement Profile* (www.kestenbergmovementprofile.org). De algunas aplicaciones específicas del LMA, detalladas en los apartados dedicados a ellas, tratan las páginas Web del *Proyecto Sensing music-related actions* de la Universidad de Oslo (www.hf.uio.no/imv/english/research/projects/musicalactions/index.html), del *InfoMus Lab* de la Universidad de Genova (infomus.dist.unige.it) y del recién mencionado soporte informático ANVIL de Kipp (www.dfki.de).

Una de las más novedosas teorías recientes del aprendizaje musical es la del músico estadounidense Edwin Gordon, señalada en España por su fundamento psicopedagógico (Martí, 2007), su aplicación en la enseñanza elemental y su atención a diferentes ritmos y escalas (Gómez Margarit, 2009). El LMA influyó directamente en su teoría al igual que los estudios de Emmi Pikler sobre el movimiento espontáneo del niño (Pikler, 2000). Para Gordon el aprendizaje musical se basa en aquella capacidad de dejar fluir libremente el cuerpo (el flujo libre de Laban), que se desarrolla en las primeras etapas motrices de la infancia (Gordon, 2003) y que afecta a la construcción de patrones rítmicos, ajustando el equilibrio corporal y el uso del peso (Gordon, 2000). En este equilibrio se basa la *audiation*, es decir, la capacidad de percibir y anticipar mentalmente la música (Gordon, 1997; Gordon, 2003) que se adapta a cada etapa de desarrollo de las habilidades musicales, empezando de la consciencia física del peso y del flujo mismo, que rigen el ritmo (Gordon, 2000; Gordon, 2003). Entre los autores que han aplicado la *music learning theory* de Gordon se señala Westervelt, que la enmarca en una programación que integra música y motricidad (Westervelt, 2002).

⁴⁵ Última revisión: 15 de marzo de 2011.

La experimentación en talleres de música y movimiento muestra como la improvisación y la construcción coreográfica (elementos presentes en el movimiento creativo) proporcionan pautas útiles para el análisis musical (Addessi & Maffioli, 2002; Addessi, 2004) y enriquecen la percepción de los parámetros musicales temporales (Caputo, 2007), llevando al uso frecuente del flujo libre en la motricidad de desplazamiento (Caputo, 2007) y, como aspecto metodológico importante, al cuidado en la preparación, para que el equilibrio entre objetivos y habilidades reales del grupo cree suficiente motivación (Addessi & Maffioli, 2002), según señalado por el psicólogo Csikszentmihályi (Csikszentmihályi, 1993).

En esta tesis, la metodología de referencia para la elaboración de los talleres propuesto a los grupos piloto y al muestreo ha sido el método García-Plevin (García, Plevin & Macagno, 2006; www.movimientocreativo.it⁴⁷), estudiado por el investigador mismo que fue también el profesor del taller. El “movimiento creativo”, en sus varios estilos, es el nombre actual de la danza educativa de Laban (Payne, 1997), basada en la improvisación y en la composición coreográfica. En el MCGP se utilizan conceptos de Laban enriquecidos por las aportaciones de Bartenieff y Hackney y por la psicología de Stern, Winnicott y Arieti (García, Plevin & Macagno, 2006; Winnicott, 1971, Stern, 1987; Arieti, 1993), articulando de forma original las fases en que los integrantes (individualmente y en grupo) improvisan y componen, basándose en la flexibilidad de contenidos (como por ejemplo la adaptación a otras áreas expresivas, incluyendo la experiencia musical), en la formación continua del profesor y en la discusión de grupo. Asimismo, la práctica del “movimiento auténtico”, muy utilizada en la danzaterapia, es una de las bases del método García-Plevin, enfocándose en la capacidad de desarrollar un observador interno presente en quien se mueve a la vez que improvisa movimientos (Pallaro, 2003).

Para el diseño de los talleres propuestos en esta investigación, referencia básica fue el único manual actualmente publicado sobre el MCGP (García, Plevin & Macagno, 2006), en el que se detalla la secuenciación de una sesión en diferentes fases (calentamiento corporal, “rito” de preparación que consta de juegos de grupo, improvisación, composición, “verbalización”). La aplicación al gesto de dirección fue llevada a cabo principalmente a través de la experimentación directa (no tratando la

⁴⁶ Última revisión: 15 de marzo de 2011.

⁴⁷ Última revisión: 15 de marzo de 2011.

literatura precedente del MCGP) y en las aportaciones, basadas en el LMA, de Yontz sobre las estrategias expresivas no verbales en los alumnos novicios de dirección (Yontz, 2001) y de Gambetta, en que se comprobó la eficacia de un curso de duración corta (Gambetta, 2005). El manual presenta sólo una parte de los recursos aprendidos por el investigador durante su formación en el MCGP, dentro de los cuales destacan, como otros aspectos considerados en la realización de los talleres:

- El uso de animales metafóricos para estimular diferentes energías de movimiento a través de imágenes claras y concretas (Liptai, s.f.).
- Ejercicios a espejo (Penfield, 2005; en Jordan, 2009⁴⁸).
- La importancia de una postura abierta a la experimentación, donde no existe el concepto de “equivocarse”, al igual que en otro tipo de práctica, la *contact improvisation*, basada en la improvisación de movimientos en que dos o más participantes experimentan un contacto físico (Stone, 2006).

La formación de conceptos relacionados con la vivencia corporal es un tema complejo, donde influye el contexto educativo y cultural. Dentro de las posibilidades “éticas” (de comportamiento social), sólo algunas son más claramente “unidades émicas”, es decir, pautas marcadas por el entorno cultural (Pike, 1990). Todo eso ayuda a entender mejor los esfuerzos del muestreo al incorporar esquemas conceptuales nuevos como los parámetros de Laban. Por otro lado Ausubel, en el marco de la psicopedagogía, reflexiona sobre la necesidad de enfocar la enseñanza como comunicación de contenidos de carácter significativo, no sólo para que se apoye en los conocimientos previos (al utilizar pocas proposiciones nuevas), sino también para ahorrar tiempo donde haga falta (mientras que el aprendizaje basado en la experiencia directa del descubrimiento se precisa más tiempo) (Ausubel, 2002). El taller proporcionado como tratamiento es un caso de escasez de tiempo a disposición (debido a la presencia de voluntarios muy comprometidos); por todo eso se alternaron la explicación y la experimentación, equilibrando el enfoque de Ausubel con un aprendizaje por descubrimiento inevitable donde la vivencia corporal es parte de la metodología y de los contenidos básicos.

⁴⁸ Libro consultado después de la realización de los talleres, que pero confirma la validez de esta parte.

La eficacia del método García-Plevin ha sido poco estudiada debido a que su elaboración es reciente. En relación con el desarrollo de la creatividad a través de este método, en la investigación experimental de De Marco con un grupo de alumnos de la ESO, se señala un aumento de algunas estrategias creativas gráficas (originalidad y elaboración) y verbales (propuesta de títulos) después de cinco sesiones (De Marco, 2010).

En la musicoterapia la influencia del pensamiento de Laban ha sido marginal, pero destacan algunas metodologías que han integrado rasgos del LMA, sobre todo la de Simpkins, que se basa en los factores de movilidad (Bruscia, 1999). Sobre la musicoterapia en general, se consultaron obras (originales o traducidas) en castellano que tratan de su definición (Bruscia, 1997; Poch Blasco, 1999) y de sus aplicaciones educativas y terapéuticas (Poch Blasco, 1999; Betés de Toro, 2000). Sobre las técnicas de improvisación una obra fundamental es el amplio tratado de Bruscia (Bruscia, 1999).

Las páginas Web⁴⁹ del *Gordon Institute for Music Learning* (www.giml.org, que contiene un archivo de publicaciones: www.sc.edu/library/music/gordon.html) y de la *Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale* (www.aigam.org) están relacionadas con la teoría de Edwin Gordon.

El estudio de la propiocepción, autopercepción corporal sobre todo a través de los receptores musculares (Oña Sicilia, 1999; Peñalba, 2008) ha ampliado el estudio de muchos procesos inconscientes en el aprendizaje instrumental (Peñalba, 2008; Peñalba, 2009) y en el mismo arte de dirigir (Mathers, 2008): ya en el apéndice de Ullmann a la *Danza educativa moderna* de Laban se hablaba de un “sentido kinestético” en el cuerpo (Laban, 1984).

Aunque nuestro objeto sea el gesto de dirección, se tomaron en cuenta algunas investigaciones observativas sobre los gestos de intérpretes que sugieren útiles recursos metodológicos o tratan de Laban. Los estudios de la Universidad de McGill (Campbell,

⁴⁹ Última revisión: 15 de marzo de 2011.

2005; Chagnon, Campbell & Wanderley, 2005; página Web: www.music.mcgill.ca), al igual que McCoubrey, aplican las aportaciones holísticas de Bartenieff y subrayan la importancia de la formación preliminar en los músicos observados, buscando un equilibrio entre enfoque cualitativo y cuantitativo, poniendo importantes interrogantes sobre los prejuicios que influyen en la observación, planteando más sesiones en que mirar las grabaciones para compensar dichas influencias subjetivas (Campbell, 2005) y finalmente utilizando como instrumentos de lectura símbolos específicos y el software ANVIL mencionado (Kipp, 2001; Chagnon, Campbell & Wanderley, 2005; Campbell, 2005). En la observación de músicos no basada en el LMA, algunos instrumentos metodológicos han sido utilizados para colocar la investigación aquí presentada en el marco de la musicología “empírica” de la *performance* (actuación) (Clarke, 2004), diferenciar los rasgos visuales y sonoros de lo observado (Davidson, 1993) y finalmente, clasificando las categorías gestuales, aislar las partes observables y elegir las estrategias apropiadas.

Tratando de clasificar, la primera categoría importante estriba en los gestos inobservables (McCoubrey, 1984; Peñalba, 2009) evidenciados en general en la investigación observativa (Anguera, 1988), aunque desde un enfoque fenomenológico los investigadores pueden analizar su propia vivencia al analizar los vídeos (Campbell, 2005). A menudo inobservables resultan las intenciones y las categorías cognitivas ocultas (McCoubrey, 1984), pero el planteamiento de hipótesis puede integrar lagunas (Delalande, 1993), incluso a través de investigaciones preliminares con grupos piloto, entrevistas o cuestionarios (Fraisie, 1976). Los gestos expresivos relacionados a estados internos del músico se diferencian de los gestos narrativos, destinados a la comunicación con otros músicos y con el auditorio, y afectados por el código cultural compartido (Davidson, 2001, Peñalba, 2009). Los gestos expresivos han sido diferenciados de los encaminados en la producción de sonido o que acompañan a la práctica instrumental (Peñalba, 2009), estos últimos a menudo funcionales a la técnica (Bartenieff, 1980) o relacionados a los parámetros musicales (Delalande, 1993).

Elegir los conceptos significativos dentro de la práctica musical, después de haber individuado los que parezcan implícitos, es una importante responsabilidad interpretativa del investigador (Merriam, 1964). Se descartan así los que son

considerados detalles, y que a menudo podrían ser tratados como indicadores, de una unidad de coherencia más amplia que permanece oculta (Piette, 1996).

Dentro de las teorías que presentan analogías con la de Laban, destacan la educación rítmica y la plástica animada de Dalcroze, la teoría psicopedagógica de Delalande y las sintonizaciones afectivas de Stern.

La teoría de Dalcroze se basa en la motricidad, tratando de la educación rítmica que acompaña la audición interior y de algunos factores de movilidad (al igual que en Laban). La educación rítmica consta de la rítmica, conjunto de ejercicios para favorecer el control muscular-rítmico, y de la plástica animada, es decir, su desarrollo coreográfico en el espacio. La teoría es profundizada por el mismo Dalcroze (Jaques-Dalcroze, 1986) y en la importante traducción en castellano del libro de Bachmann (Bachmann, 1998), donde la pedagogía de Dalcroze es puesta en relación con la investigación psicopedagógica. Dentro de la bibliografía en castellano se da mucho espacio no sólo a las bases teóricas de su “método”, sino también a su difusión en el mundo y sobre todo en Europa (Trías LLongueras, 1996; Del Bianco, 2007; Oriol, 2007). La relación entre cualidades del movimiento y “fuerza muscular” es evidenciada por el mismo autor (Jaques-Dalcroze, 1986), pero una diferencia básica con Laban estriba en el uso de la música que acompaña a la práctica, mientras que en la danza educativa de Laban prevalentemente se improvisa sin acompañamiento sonoro (Maletic, 1987).

La “conducta musical”, es decir, el conjunto de gestos que tienen una intención específicamente musical, es un concepto central en la teoría de Delalande (Delalande, 1993) que, basándose en la intencionalidad del gesto, presenta fuertes analogías con el *effort* de Laban. Asimismo, el enfoque psicopedagógico evolutivo de Delalande deja espacio, como en Laban, a la experimentación y a la improvisación en las primeras etapas del desarrollo musical del niño (Delalande, 1993; Delalande, 2006; Delalande, 2007a).

Trevarthen es una de las máximas autoridades en el ámbito mundial dentro del estudio de los aspectos comunicativos de la música, visibles ya en las primeras

interacciones del bebé con su madre. A partir de estas observaciones, enmarcadas dentro de la teoría general de la intersubjetividad (Trevarthen 1999-2000), Stern observó, siempre en la interacción madre-niño en los primeros años de vida, la presencia de “afectos vitales”, es decir, cualidades del sentimiento representables con distintos canales expresivos (voz, gesto) y expresables verbalmente con el vocabulario motor (Stern, 1987; Stern, 1988). También en este caso encontramos analogías con las cualidades del movimiento de Laban, en que estriba uno de los fundamentos teóricos del método García-Plevin de movimiento creativo, utilizado en el curso que forma el tratamiento en nuestra investigación (García, Plevin & Macagno, 2006). Por otro lado, el enfoque observativo cualitativo en Stern presenta analogías con el modelo de Delalande (Imberty, 1997; García & Monteleone, 2001; Español, 2007). En este sentido la música y la danza parecen desempeñar en el desarrollo del juego infantil, un papel independiente de la mera imitación y narración, basado en las cualidades dinámicas mismas de la experiencia lúdica (Español & Shifres, 2003; Español, 2005). Sobre estos temas se señalan las páginas Web⁵⁰ del *Ircam* sobre el control gestual de la música (www.ircam.fr/equipes/analyse-synthese/wanderle/Gestes/Externe/index.html), del Instituto *Dalcroze* suizo (www.dalcroze.ch), de la *Asociación Española de Rítmica* (www.ritmicadalcroze.com), del Instituto LLongueres, inspirado a la rítmica Dalcroze (www.joanllongueres.com) y de la *Association Internationale d'Education Musicale Willems* (*Música* (www.sacom.org.ar)).

La relación entre música y movimiento ha sido tratada, además que en la investigación educativa, desde distintos enfoques:

- Neuropsicológico, según el cual el mecanismo que regula la respuesta motriz a la música constaría de una parte relacionada al oído interno, para las respuestas directas a estímulos acústicos, y de otra conectada también con el aparato visual, e involucrado en el aprendizaje (Todd, 1999).
- Filosófico, que trata de la audición. En la cual percibimos cualidades dinámicas (Wittgenstein, 1995; Langer, 1942) y esquemas que “encarnan” en forma metafórica la vivencia motriz (Johnson, 1987; Peñalba, 2005; Peñalba, 2008).

⁵⁰ Última revisión: 15 de marzo de 2011.

- Antropológico, en general (Molino, 1988), sobre la literatura de tradición oral (Jousse, 1979) y la rítmica infantil (Brăiloiu, 1982).
- Didáctico (Vera, 1989; Riveiro Holgado & Schinca Quereilhac, 1992, una publicación importante porque explícitamente está dedicada a la programación didáctica; Jurado Luque, 1996; Riveiro Holgado, 1996; Riveiro Holgado, 1997; Cañal Santos & Canal Ruiz, 2001; Bermell, 2002; Martín Escobar, 2005).

Además de las teorías de Gordon, Dalcroze y Delalande, citadas más ampliamente, algunas metodologías tratan de temas indirectamente relacionados con Laban y con el movimiento creativo, destacando Martenot por su interés hacia las técnicas de relajación y la educación rítmica (Martenot, 1993; Arnaus, 2007), así como Willems por su enfoque psicopedagógico y su atención a los ritmos de la naturaleza (Willems, 1956; Chapuis, 1997; Ortiz, 2007). La capacidad de “fluir”, mencionada por Gordon, ha sido definida también desde el punto de vista psicológico, sin referencias a Laban, como creación de un entorno educativo donde lo novedoso y los conocimientos previos estén en equilibrio (Csikszentmihályi, 1993), creando la motivación, base para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades musicales (Winner, 2003).

Algunas investigaciones neurológicas enfatizan la importancia de la representación mental en la realización del movimiento (Jeannerod, 1994; Ehrsson, Geyer & Naito, 2003), que permite una parte del estudio de la técnica musical instrumental con la simple representación mental y sin gestos externos, es decir, con el solo movimiento evocado. Si estos resultados fuesen confirmados, reforzarían el concepto de *effort* (uso de la energía) y su aplicación musical (Habegger, 2005).

La literatura sobre la dirección de orquestas, coros y bandas consta de manuales (dentro de los cuales una mínima parte utiliza las categorías de Laban) y de una serie de ensayos críticos e investigaciones (dentro de las cuales este enfoque sigue obteniendo aún más éxito). Algunos textos citados fueron publicados después de la recogida de datos, así que su aportación afecta más a su análisis e interpretación.

En España (y no sólo), dentro de la literatura divulgativa aquí considerada, dirigida al profesorado (Gustems & Elgstrom, 2008) y específicamente a maestros

(Prieto Alberola, 2008), todavía no se menciona a Laban, pero se señala el escaso interés suscitado por la dirección en el contexto de la educación primaria (Prieto Alberola, 2008). En la programación curricular transversal entre educación musical y educación física se han propuesto actividades sobre el gesto de dirección al tratar el contenido transversal “impulso” (Riveiro Holgado & Schinca Quereilhac, 1992).

En muchos manuales escritos de directores profesionales, la expresividad es considerada un contenido implícito que no tiene que ser explicado, con la excepción de pocos casos, como observado por Mathers en su profunda análisis de la literatura (Mathers, 2008) y como hemos visto en ejemplos dedicados a la orquesta (Scherchen, 1929) y al coro (Russo, 1979). En estos últimos casos, sin embargo, encontramos alusiones a los gestos de preparación (Scherchen, 1929; Russo, 1979), a la naturaleza centrífuga o centrípeta de los gestos (Scherchen, 1929) y al uso disociado de las manos y los brazos (Scherchen, 1929; Russo, 1979).

Como ejemplos de aplicación del LMA destacan unos ejercicios de Parker, en que se desplazan patrones gestuales dentro del marco del tiempo y de la medición en compases (Parker, s.f., a y b), descargables en la página Web del Conservatorio Peabody di Baltimore (www.peabody.jhu.edu)⁵¹, así como el libro de Billingham, donde se pone en relación la comunicación entre el director y el conjunto con la tridimensionalidad corporal que caracteriza la gestualidad expresiva (Billingham, 2009). Jordan, además que un estudio sobre el entrenamiento vocal del coro (Jordan, 2005; Jordan, 2009), en que se aplican las acciones básicas de Laban a las vocalizaciones, ha publicado la segunda edición ampliada de un importante estudio sobre la formación del director de coro (Jordan, 2009), en que se detallan distintas acciones básicas y se profundiza en el uso de las cualidades de peso y de espacio de Laban, interconectadas claramente en el desplazamiento del peso que caracteriza el gesto de dirección.

Para la aplicación del LMA a la dirección de orquesta, un estudio de las fuentes bibliográficas es la recopilación de Castello Blanco (Castello Blanco, s.f.), cuya consultación tiene que ser integrada con las mismas investigaciones mencionadas, sobre todo las de Gambetta y Mathers (Bartee, 1977; Poch, 1982; Miller, 1988; Benge, 1996; Hibbard, 1994; Billingham, 2001; Yontz, 2001; Gambetta, 2005; Plaag, 2006; Mathers,

⁵¹ Última revisión: 15 de marzo de 2011.

2008; Mateus, 2009)⁵². La mayoría de estas investigaciones han sido desarrolladas en el área estadounidense, con una excepción en Nueva Zelanda (Mathers, 2008) y otra en Portugal (Mateus, 2009); es evidente el crecimiento del interés hacia el tema y su difusión también en Europa.

En 1977, Bartee elaboró el primer estudio teórico en el que se relacionó la teoría de Laban con la dirección, tanto para ampliar el abanico expresivo gestual como para superar la rigidez de un enfoque centrado sólo en la medición del compás (Bartee, 1977). Poch desarrolló esta intuición, planteando la posibilidad de una aplicación exitosa a alumnos que parecen no poseer una inclinación natural para dirigir y que, al ser bloqueados, ocultan su musicalidad y su verdadera potencialidad comunicativa. A Poch se debe también por primera vez la introducción del LMA en el currículo formativo de dirección (Poch, 1982).

Miller, en 1988, pretendió verificar las intuiciones de Bartee y Poch a través de test, estrenando una rama de literatura observativa de tipo pre o cuasiexperimental. Dentro de un diseño cuasiexperimental con posttest, directores de todos niveles y distintas universidades, entrenados en elementos de LMA, se comparan, a través de la observación de vídeos, con un grupo control sin este tipo de formación. Unas fichas de observación son diseñadas según elementos del LMA en la versión oficial (certificado de analista de LMA), mientras que la investigación aquí presentada utiliza el método García-Plevin de movimiento creativo, basado también en Laban aunque distinto del currículo para la formación de los analistas del LMA. La segunda ficha deriva de modificaciones que Miller aportó en la primera, con la ayuda de especialistas. Se basa en la comunicación gestual de los parámetros musicales de tempo, dinámica y articulación, observando los brazos, la mirada, el cuerpo y la cabeza, y utilizando, en la observación del vídeo, una escala de evaluación de la eficacia de los gestos a través de diferentes parámetros musicales (luego desarrollada por Yontz e Gambetta, dando lugar a una de las referencias de nuestra investigación en la recogida de datos). Esta escala presenta una parte cualitativa (de explicación) y una escala Likert. Los resultados demuestran la utilidad del LMA en la formación de los directores (Miller, 1988).

⁵² Las investigaciones más recientes, publicadas después de la parte preexperimental de la tesis, han sido útiles a nivel bibliográfico y para una comparación más amplia de los datos recogidos.

Hibbard aplicó la colaboración con analistas especializados en un estudio de caso sobre un director de coro involucrado en ensayos, y utilizó una metodología observativa, subrayando los límites en el uso del grupo con tratamiento, en la cual los conceptos incluidos en las fichas de instrucción presentan limitaciones significativas (Hibbard, 1994). Asimismo, Bengé (Benge, 1996) se basó en la observación (en este caso de la actuación de directores) y en la colaboración con especialistas de LMA, y demostró que cada sujeto presenta marcas estilísticas, al centrarse en unos factores de movilidad de Laban más que en otros. La presencia de fichas de observación elaborada detallada y cuidadosamente ha sido una referencia básica en trabajos siguientes que han utilizado instrumentos descriptivos después del postest, tales como entrevistas (Gambetta, 2005) o fichas para rellenar proporcionadas al muestreo, como en el caso de nuestra investigación.

Yontz, en un estudio con alumnos de dirección de bachillerato con poca o ninguna experiencia en la asignatura, refina el diseño de pretest y postest de Miller, pero involucrándose directamente en una formación en LMA. El análisis de los datos recogidos muestra más habilidad comunicativa en el grupo con tratamiento basado en Laban que en el otro formado genéricamente en el gesto expresivo, con lo cual resultaría útil profundizar en el tema a través de investigaciones longitudinales, suministrando tratamientos en que se mezclen los principios de Laban con otros. Yontz fijó la escala Likert en cinco puntos, reduciendo los veinticinco de la precedente de Miller para tratar más eficazmente los datos (Yontz, 2001).

Billingham presentó una tesis (Billingham, 2001) basada, también como en Yontz, en su formación previa en los principios de Laban y enfocada en la aplicación de las acciones básicas de Laban a los parámetros musicales comunicados a través de la dirección. La investigadora dirigió un coro y pidió a los coristas que individuasen el uso de acciones básicas y su relación con la medición del compás. Desde los resultados no todas las acciones resultaron relacionables a la música y no siempre incorporables en la medición del compás.

Gambetta (página Web: www.charlesgambetta.com)⁵³ estudió los efectos de un curso de cuatro horas de LMA en las habilidades de cuatro directores profesionales a

⁵³ Última revisión: 15 de marzo de 2011.

través de un pretest y un postest vídeo (Gambetta, 2005). Luego, el investigador suministró entrevistas individuales sobre los eventuales cambios percibidos por ellos en su manera de dirigir. Gambetta se refiere al estilo individual y a la imaginación como recursos comunicativos que superan la repetición mecánica de patrones, sobre todo relacionados a la medición de compases. Proponiendo un modelo alternativo a lo de Billingham, él cree que sea posible incorporar las acciones básicas en la medición del compás, y considera eso como uno de los objetivos peculiares de su investigación. Asimismo él evidencia la eficacia, una vez más, de un taller de pocas horas. A Gambetta se debe también la referencia a Gordon y a su concepto de la *audiation*, central en la experiencia de la dirección desde el enfoque aquí propuesto.

En su investigación sobre la expresividad en la pedagogía de la dirección, Plaag (Plaag, 2006) observa, a través de las respuestas de profesores de algunas universidades americanas, que el espacio dedicado a la dinámica y a la articulación es limitado al segundo semestre de la enseñanza, mientras que sería útil abarcar el tema ya desde el inicio, a través del estudio de las acciones básicas de Laban directamente relacionados con algunos patrones de dirección. Con eso se confirma la importancia de una educación expresiva ya en fases tempranas.

Yontz había propuesto mezclar, en el tratamiento de grupos en investigaciones futuras, los principios de Laban con otros derivados de más modelos de referencias (Yontz, 2001). A partir de esta idea, Mathers proporcionó cuestionarios a profesores universitarios de dirección, buscando información sobre la formación musical del alumnado y las prioridades en la enseñanza. Utilizando los datos recogidos, enfocó el resto de la investigación en una revisión literaria de los manuales de dirección y de las teorías motrices de Laban, Dalcroze, Delsarte, Alexander y Feldenkreis (basadas en la conexión mente-cuerpo, el desarrollo de las habilidades motrices y la importancia de la propiocepción en el proceso de aprendizaje) (Mathers, 2008) y planteó un currículo en el que se integran varios modelos de referencia, como ya había deseado Yontz. Este trabajo destaca también por el uso, como momento formativo básico en el alumnado, de la auto-observación a través de vídeos.

La reciente investigación de Mateus consta de una parte cuasiexperimental sobre los efectos de una formación basada en Laban (con una muestra de tres alumnos de Licenciatura de Dirección de un conservatorio portugués), y utiliza una grabación vídeo

pretest, un curso proporcionado por Gambetta, un vídeo posttest, una segunda formación proporcionada por el mismo autor, y finalmente un último vídeo repostest. Los datos fueron analizados por especialistas, a partir de fichas precedentemente diseñadas. El análisis de los resultados muestra, una vez más, la importancia formativa de los conceptos de Laban no sólo en el aspecto expresivo, sino también en lo funcional y comunicativo (Mateus, 2009).

El tema utilizado para la dirección, en el pretest y en el posttest, es un arreglo original de *Afro blue* del percusionista y compositor cubano Mongo Santamaría, cuya biografía y contextualización histórica se encuentran bien detalladas en Fernández (1998). Para escribir el arreglo se tomó como referencia la grabación original de Santamaría (en *Mongo*, de 1959⁵⁴) y, en menor medida, la transcripción de una versión de John Coltrane, publicada en la recopilación *Latin Real Book* (Sher, 1997). En la elección de *ostinati* compuestos por patrones rítmicos lineales (Kubik-Robotham, 2011) se quiso mantener el carácter del tema, donde se evidencian las raíces africanas. Asimismo, la estructura llena de repeticiones se consideró apropiada para un entorno didáctico.

En la temporada en que se llevó a cabo la investigación, aunque anterior a la creación del Espacio Europeo de Educación, ya se iba preparando el terreno para los cambios implicados por este evento (Díaz, 2005; Zaldívar Gracia, 2005). Los planes de estudio anteriores vigentes en España se fueron fijando a lo largo del tiempo gracias al papel activo del Consejo de Universidades (según LRU, 1983), creando también lagunas y dando lugar a críticas (Gustems, 2003). Un ejemplo concreto son los viejos planes de la Universidad de Valladolid (UVA, 2008), que afectan a esta tesis siendo este el ateneo directamente involucrado.

En este contexto español de educación primaria, caracterizado por una amplia investigación pedagógica y didáctica (Oriol, 2007), las referencias legislativas y la literatura sobre Laban son escasas e indirectas. Anteriormente, la ley de referencia sobre

⁵⁴ Para los detalles de la grabación ver el apartado 10.2.2.

la programación en el ciclo de primaria era la LOGSE (1990), que incluía la música al igual que la actual LOE (2006), donde sin embargo se hace más hincapié en la formación del profesorado como proceso permanente y continuo. Paralelamente a la LOGSE se instituyó el título universitario de Maestro en Educación Musical (RD1440, 1991).

Algunos aspectos de las “cualidades” del sonido y del movimiento son mencionados en el currículo formativo de la escuela primaria previsto en el anexo al Real Decreto 1344-1991, así como el hincapié en la experimentación espontánea del niño (RD1344a, 1991). La resolución de 1992 de la Secretaría de Estado de Educación, sobre la elaboración de proyectos curriculares para la educación primaria, menciona claramente la relación entre música y movimiento (RSEE, 1992). El Real Decreto 115/2004 ha establecido el mismo currículo, donde encontramos mucho más reducida la referencia a esta relación, considerada sólo desde el punto de vista de la respuesta motriz respecto al sonido, aunque a la educación física se le atribuyen posibilidades interdisciplinarias (RD115, 2004).

En la literatura española sobre la formación del profesorado, el libro sobre la asignatura optativa “expresión corporal”, enfocado en contenidos transversales de educación musical y de educación física, cita a Laban en relación a las cualidades de espacio y tiempo (Riveiro Holgado & Schinca Quereilhac, 1992). Otras referencias al coreógrafo se encuentran en la comparación de los parámetros musicales y motores (Riveiro Holgado, 1996) y a propósito del flujo de tensión muscular (Jurado Luque, 1996; Riveiro Holgado, 1997).

4.

MÚSICA Y MOVIMIENTO EN EL
CURRÍCULO DEL MAESTRO
EN ESPAÑA

El estudio aquí presentado, sobre la aplicación del LMA a la formación de los futuros maestros especialistas de educación musical en la escuela primaria, se ha llevado a cabo en el contexto universitario español (Universidad de Valladolid). Por lo tanto es útil mencionar, en sus rasgos generales, el marco legislativo de las universidades españolas vigente durante la investigación, es decir, antes del proceso de reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, lo cual, de todas formas, se toma en consideración por el papel que, en él, desempeña la formación del profesorado. De hecho, las universidades españolas desde hace unos años han estado adaptándose al marco europeo actualizando el currículo de formación del profesorado en cuestión, proporcionando una ocasión importante para experimentar la interdisciplinariedad entre expresión musical y expresión corporal que caracteriza la educación primaria.

Los maestros especialistas de música en la escuela primaria son una importante figura profesional que trabaja con niños de 6 a 12 años (de las edades anteriores se hacen cargo los maestros generales). Anteriormente, el marco legislativo que les afectaba era la reforma llevada a cabo a través de la LOGSE (1990), que incluía la música en el ciclo de primaria, dentro la educación artística (LOGSE, 1990, 28931). Lo mismo ocurre ahora con la más reciente LOE (LOE, 2006, 17168), donde sin embargo se hace más hincapié en la formación del profesorado como proceso permanente y continuo (LOE, 2006, 17183-17186).

En 1953 la UNESCO, durante la Conferencia Internacional de Bruselas, había propuesto la implantación de la Educación Musical en las escuelas y la creación del ISME (*International Society for Music Education*) para dar más impulso a esta misión. En su segunda Conferencia Internacional sobre Pedagogía Musical, en Copenhague, en 1958, se hizo hincapié en la preparación musical de los futuros profesores, llevando en España, por un lado, a la Ley General de Educación de 1970, que impulsó la programación en educación musical y, por otro lado, a la LOGSE, que trató de la especialización del profesorado a través de nuevos planes de estudio (Gustems, 2003, 196-197).

En la *Carta* aprobada en Estrasburgo el 29 de septiembre de 1991 por el Seminario de la “Conferencia Europea de la Música” (CEM.), se fijó la educación

musical como una de las características básicas de la Unión Europea, que “debería ser obligatoria a todos los niveles y para todo tipo de escuelas” (Díaz, 2005, 24). Desde el punto de vista del profesorado, el hallazgo mayor es del mismo año: el título universitario de Maestro en Educación musical y en otras especialidades fue promulgado por el Real Decreto 1440/1991 (RD1440, 1991; Gustems, 2003, 204).

Por lo general, ahora los países de la Unión Europea se encuentran dentro del marco del Espacio Europeo Superior de Educación, un proceso de reformulación de su sistema educativo producido por el esfuerzo conjunto de los países miembros (y no sólo) y empezado en la reunión de La Sorbona, en 1998, donde los participantes, refiriéndose a Europa, se plantearon “consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente” (citado en Zaldívar Gracia, 2005, 97). En el año siguiente, en Bolonia, representantes expertos de educación llevaron a cabo una declaración en que se planteaba “la necesidad de construir una Europa más completa e influyente, especialmente a través del refuerzo de sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas”. Dicho proceso, continuado a través de otras reuniones importantes en capitales europeas, ha llevado a la adopción de un sistema de títulos fácilmente intercambiables en el mercado europeo, basado en los ciclos (grado, postgrado, master y doctorado) y en la transferencia de créditos formativos (Zaldívar Gracia, 2005, 97-102; Díaz, 2005, 32).

Hasta el comienzo de 2002 las universidades españolas hacían referencia a la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* (LRU, 1983), en la que se delegaban varias funciones al Consejo de Universidades y a las universidades mismas. En este sentido, el Consejo llevó a cabo una amplia acción de formación del currículo, que fue el marco de referencia en la elaboración de los planes de estudios de los diferentes ateneos. En 1987 el Ministerio de Educación estableció el marco para elaborar nuevos planes de estudio (basándose, entre otro, en la LRU), la subdivisión en materias troncales (con validez nacional) y no troncales (típicas de los planes de estudios específicos de cada ateneo) y la remisión de los planes de estudio al Consejo de Universidades, que luego elaboraron diferentes propuestas, modificándolas según los debates de las universidades, hasta la versión definitiva que inspiró la LOGSE (Gustems, 2003, 198-199). Para la elaboración de estos planes se utilizó la última propuesta de las tres elaboradas por el Consejo (y publicadas entre 1989 y 1991), habiendo sido las primeras dos modificadas según las

indicaciones de las diferentes universidades. Desde la última modificación se llevaron a cabo los planes definitivos, en que la formación rítmico-corporal adopta el nombre de “Formación Rítmica y Danza” y desaparecen las técnicas corporales específicas de coordinación, relajación y respiración de la primera y segunda propuesta (Gustems, 2003, 206-209). Según Gustems, “los criterios adoptados para transformar la primera propuesta hasta la definitiva han sido, en general, de índole administrativa y organizativa”, basándose en “áreas de conocimiento [...] que organizativamente ya coexistían en los departamentos” (Gustems, 2003, 210). Supuestamente cuesta más esfuerzo organizativo integrar el currículo con expertos externos o con los departamentos de educación física, pero hay que considerar que el área de la expresividad afecta tanto a la música como al movimiento corporal.

Aquí mencionamos, como ejemplo, el programa de asignaturas del primer ciclo de la especialidad de Maestro de Educación Musical, extraído de los viejos planes de la Universidad de Valladolid, donde se ha llevado a cabo nuestra investigación. Hacemos referencia al año académico 2008/2009, cuando se realizó el taller de movimiento creativo que consiste en el tratamiento en esta tesis⁵⁵:

1. Asignaturas de primer curso

- Troncales (todas teóricas y prácticas)
 - Psicología de La Educación y del Desarrollo en Edad Escolar
 - Formación Instrumental I
 - Lengua y Literatura y su Didáctica
 - Educación Física y su Didáctica
 - Formación Vocal y Auditiva
 - Idioma Extranjero y su Didáctica
 - Matemáticas y su Didáctica
 - Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural
- Obligatorias (todas teóricas y prácticas)
 - Lenguaje Musical I
 - Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica

2. Asignaturas de segundo curso

- Troncales (todas teóricas y prácticas a parte el prácticum)
 - Prácticum I
 - Didáctica General
 - Teorías e Instituciones Contemporáneas Educación
 - Sociología de la Educación

⁵⁵ Ver los apartados 10.4 y 10.7.

- Historia de la Música y del Folklore
 - Lenguaje Musical II
 - Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación
 - Obligatorias (todas teóricas y prácticas)
 - Formación Instrumental II
 - Expresión Corporal
 - Improvisación y Acompañamiento Armónico
3. Asignaturas de tercer curso
- Troncales (todas teóricas y prácticas a parte el prácticum)
 - Prácticum II
 - Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial
 - Agrupaciones Musicales
 - Didáctica de la Expresión Musical
 - Organización del Centro Escolar
 - Formación Rítmica y Danza
 - Obligatorias (todas teóricas y prácticas)
 - Técnicas Musicales para la Educación Especial y Preventiva
 - Lenguaje Musical III
 - Historia de la Música y del Folklore II
4. Asignaturas Optativas Impartidas durante el curso 2008/2009 (todas teóricas y prácticas) para el segundo y tercer curso⁵⁶
- Tendencias Artísticas Contemporáneas
 - Fonética, Fonología y Ortología Españolas
 - Modificación de Conducta en Ambientes Educativos
 - Religión, su Pedagogía y su Didáctica I
 - Religión, su Pedagogía y su Didáctica II
 - La Audición Musical Activa
 - Musicoterapia
 - Educación Ambiental
5. Asignaturas libre configuración para el segundo y tercer curso⁵⁷.

⁵⁶ En la página Web de la misma Universidad se detallan también las asignaturas optativas del plan de estudio no impartidas durante el curso 2008/2009.

⁵⁷ En la página http://www.uva.es/consultas/libre_elec.php?centro=222&ano_academico=0809 es posible consultar el catálogo de estas asignaturas ofertadas en el curso 2008/2009 (última consulta 20 marzo 2011).

Los créditos formativos correspondientes a las diferentes asignaturas son así distribuidos:

Curso	Materias troncales	Materias obligatorias	Materias optativas	Libre configuración	Fin de Carrera	Totales
1º	42	13.5	0	0	0	55.5
2º	44	13.5	6	11	0	74.5
3º	48	15	3	10	0	76
TOTAL	134	42	9	21	0	206

Figura nº 2. Distribución de créditos para el curso 2008/2009 de Maestro especialista en educación musical en la Universidad de Valladolid. Elaboración propia. (Universidad de Valladolid, 2008)

Como se puede observar, el currículo tomado como ejemplo incluye asignaturas como “Expresión corporal” y “Formación rítmica y danza”. Asimismo, en la legislación sobre los currículos de la educación primaria, en España, aunque no se mencione directamente la teoría de Laban, se hace referencia a la relación entre música y movimiento. De hecho, profundizando en el análisis de dicha legislación, encontramos incluso algunos conceptos análogos a los contenidos en la teoría de Laban. En el anexo al Real Decreto 1344-1991, sobre el mismo currículo (RD1344a, 1991), en la parte musical, a pesar de que no se mencionen contenidos relacionados a la teoría de Laban, en el apartado dedicado a los conceptos se habla de “cualidades del sonido”, incluyendo “duración, intensidad, altura, timbre” y, en la parte general sobre la educación artística, se mencionan algunas “cualidades del movimiento” (“pesado, ligero, fuerte, suave, lento, rápido...”) como conceptos sobre el “lenguaje corporal” (RD1344a, 1991, 16). Estas cualidades se mencionan también a propósito de los conceptos en educación física, donde se habla expresamente de “relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes” (RD1344a, 1991, 20). Otras afirmaciones coinciden con la pedagogía de Laban, por ejemplo, cuando se marca la diferencia entre expresividad como fase del proceso creativo y creatividad como proceso más complejo y completo:

“La espontaneidad expresiva no equivale, por sí sola, a la capacidad para la expresión o elaboración creativa. Aparte de esta espontaneidad, es preciso dotar al alumnado de recursos variados para conferir mayor capacidad expresiva a las propias realizaciones, haciendo posible y

propiciando la creación en situaciones variadas y con diferentes finalidades” (RD1344a, 1991, 11).

Otras analogías del currículo con la idea de expresión artística de Laban estriban en las relaciones “entre los distintos modos de expresión y representación artística” (RD1344a, 1991, 12) y en la importancia dada a la experimentación espontánea del niño, característica que afecta también a la educación primaria, en que “es fundamental el desarrollo del sentido del ritmo que se realiza al aprovechar la manifestación espontánea que surge en el niño y la niña al tratar de acompañar la audición musical con el movimiento del propio cuerpo” (RD1344a, 1991, 13).

En una resolución de 1992 de la Secretaría de Estado de Educación, sobre la elaboración de proyectos curriculares para la educación primaria, se habla de dos “ejes en torno a los que se organiza la secuencia de capacidades y contenido” en el ámbito de la educación artística: la percepción y la expresión. Para facilitar esta última, es preciso crear un entorno favorable para la experimentación:

“La percepción permite captar, partiendo de una exploración sensorial y lúdica en los primeros ciclos, los elementos plásticos, visuales, musicales y dramáticos del entorno, pasando de una observación espontánea y asistemática a una observación autónoma que recoja aspectos de la realidad que acerquen al alumnado, al finalizar la etapa, a un enfoque cada vez más objetivo de la misma, a un análisis sensible del entorno y del hecho artístico y a tener una representación interiorizada de los conceptos vividos y experimentados” (RSEE, 1992, 9596).

Relativamente al primer ciclo, mencionando los contenidos, se hace hincapié en la relación música-movimiento, siendo el cuerpo y el movimiento los instrumentos adecuados “para expresar variaciones de altura (subir-bajar, alto-bajo), de duración (movimientos cortos y sostenidos), de intensidad (grande-pequeño), diferencias de sonido-silencio (movimiento y retención del movimiento)” (RSEE, 1992, 9597). En el segundo ciclo se profundiza más en la relación, para representar:

“aspectos musicales como la forma, la velocidad, el ritmo, etc., incluyendo la traducción corporal de formas polifónicas básicas trabajadas en el ciclo. La respuesta corporal en cuanto al grado de ajuste con respecto al estímulo sonoro, será más precisa incluyendo la coordinación de dos movimientos simultáneos (ej. pies y manos) para la ejecución de diferentes valores rítmicos o elementos del ritmo relacionado con la pulsación (eje. pulso + acento, pulso + subdivisión etc.)” (RSEE 1992, 9598).

En el tercer ciclo se pretende perfeccionar “el control corporal y el movimiento en el espacio utilizando las combinaciones de formas básicas y calidades del

movimiento con las formas espaciales, para crear coreografías nuevas o recrear danzas ya aprendidas” (RSEE, 1992, 9600).

Pasando de los contenidos a los criterios de evaluación, cabe mencionar algunos a los cuales relacionamos la metodología de observación y de análisis del movimiento que caracteriza nuestra investigación, sobre todo relativamente al primer ciclo y al tercero. En el caso del primero, se evalúa la “capacidad de respuesta corporal espontánea e inmediata”, a través de “desplazamientos, movimiento expresivo, inmovilidad, gesto”, a las “percepciones auditivas y visuales” recibidas del entorno, tales como “melodías, ritmos, imágenes, posturas, órdenes, situaciones de juego” que permiten valorar “la naturalidad espontánea y la expresividad de los movimientos” de los niños (RSEE, 1992, 9607). Relativamente al tercer ciclo, entre los criterios de evaluación destacan:

- “El grado de ajuste o precisión en las actividades de movimiento que requieran una respuesta individual y de grupo”, a través de las respuestas, “en situaciones de improvisación, a fórmulas rítmicas y melódicas sencillas, utilizando alguno de los recursos expresivos musicales (movimiento y danza, voz, instrumentos)”.
- El proceso (más que los resultados) de integración de las diferentes modalidades expresivas (“corporal, plástico, icónico y musical”) y la actitud cooperativa en la realización de producciones artísticas sencillas, para “evaluar si los alumnos, coordinados por el profesor, incorporan a sus formas habituales de expresión y representación del mundo imaginario, afectivo y social los conocimientos artísticos adquiridos” (RSEE, 1992, 9609).

En 2004, el Real Decreto 115/2004 ha fijado el currículo, reduciendo significativamente la mención a la relación entre música y movimiento, que en el área musical se limita, en los criterios de evaluación del primer ciclo, al “adecuar el movimiento corporal al movimiento de la música, expresando mediante la danza espontánea los distintos elementos sonoros percibidos a partir de una escucha atenta y activa”, y al “sentido musical a través del control corporal” y, en los contenidos del segundo ciclo, a la “adecuación de movimientos a músicas de diferentes estilos” (RD115, 2004, 5369). Lamentablemente, a menudo la relación entre música y movimiento es considerada sólo desde el punto de vista de la respuesta motriz respecto al sonido; eso no quiere decir que no sea importante este tipo de actividad, sin embargo

la educación motriz que tiende a desarrollar en el niño la expresividad ya cumple un objetivo importante en sí misma al ayudar a los alumnos a desinhibirse (Martín Escobar, 2005, 126-127) y, por otro lado, a la educación física se le atribuye significativamente “un espacio singular de interdisciplinariedad” (RD115, 2004, 5372).

En la educación musical se ha planteado conscientemente la relación entre música y movimiento (Dalcroze, Orff, Willems, etc.), pero pocos pedagogos (a parte Gordon) tratan de la teoría de Laban, aunque en algunas ideas de Dalcroze y Delalande encontramos analogías con el pensamiento de Laban y con su estudio de las cualidades del movimiento⁵⁸. Aquí no tratamos de la amplia literatura sobre el tema, considerando que en España, y más en concreto en Barcelona, reside una de las más importantes escuelas inspiradas a Dalcroze, el Instituto *Llongueras*⁵⁹, fundado por Pilar, hija de Joan Llongueras, poeta, músico y pedagogo que fue alumno del mismo Dalcroze (Trias Llongueras, 1996; Oriol, 2007), aunque en todo el mundo se hayan difundido cursos y escuelas inspiradas al pedagogo suizo (Del Bianco, 2007, 29-30).

Relativamente a las cualidades del movimiento, además de lo mencionado en la legislación, algunas propuestas de aplicación didáctica han sido avanzadas por Riveiro Holgado y Schinca Quereilhac, en cuyas publicaciones se menciona la relación entre algunas cualidades del movimiento de Laban y la expresión. Por ejemplo el flujo de tensión muscular se pone en relación con la manera de modular la gestualidad, mientras que el espacio y el tiempo, intrínsecamente ligados entre ellos, afectan al mundo emocional (Riveiro Holgado, 1997, 74-75). Asimismo, la pedagogía de Laban ofrece un modelo que respeta los estilos expresivos de cada sujeto (Riveiro Holgado, 1997, 77-78). Desde el enfoque psicomotor, por otro lado, se observa también la estrecha relación entre música y movimiento (Jurado Luque, 1996) y se subraya la importancia, de la cualidad del flujo, considerado como el “equilibrio y control de la tensión muscular” que resulta “fundamental a la hora de asegurar un suministro correcto de la fuerza mínima necesaria para realizar una acción, y del equilibrio contracción-decontracción” (Jurado Luque, 1996, 35).

Riveiro Holgado trata también de algunas correspondencias entre los parámetros musicales y motores (ver figura nº 3), dentro de las cuales destacan unos conceptos

⁵⁸ Ver el capítulo 7.

⁵⁹ Ver también la página Web relativa, www.joanllongueres.com.

motores peculiares, como el “espacio”, o poco usuales, como el “esfuerzo”, que corresponde a aproximadamente al *effort* de Laban⁶⁰.

EN EL LENGUAJE DEL MOVIMIENTO	EN EL LENGUAJE MUSICAL
El Cuerpo. Sensibilización y conciencia del tiempo. Actividades básicas del cuerpo. Control y orden del movimiento: técnicas.	El sonido (vibración a través del espacio). Altura. Timbre.
El tiempo. Pulso. Medida y métrica. Ritmo. Duración.	El ritmo y la métrica. Pulso. Métrica y acento. Duración.
Dinámica. Cantidad y calidad del movimiento.	Dinámica. Intensidad. Fluidez y aire musical. Agógica.
Espacio. Dimensiones. Direcciones. Planos especiales.	Área instrumental. Materiales e instrumentos. Orden y control de la vibración: habilidad y técnicas. Conjunto instrumental (orden tímbrico).
Grafía. Representación gráfica y lecto-escritura.	Grafía. Representación gráfica: lecto-escritura.
Comunicación y formas sociales. Gesto. Relación. Lenguaje expresivo (carga intencional concreta).	Comunicación. Interpretación (lenguaje expresivo).
Coreografía. Forma de movimiento o estilo de danza.	Forma musical y composición (concepto estético). Melodía-armonía (simultaneidad sonora). Creación expresivo-estética.
Esfuerzo. Fuerza. Flujo.	

Figura nº 3. Correspondencias entre parámetros musicales y motores (Riveiro Holgado, 1996, 3-4)

En el panorama de la literatura española sobre los currículos en la formación del profesorado destaca también la publicación de un libro sobre la “expresión corporal” (Riveiro Holgado & Schinca Quereilhac, 1992), enfocado en contenidos transversales de educación musical y de educación física. Aquí Laban es mencionado en la programación de actividades sobre el espacio y el tiempo (Riveiro Holgado & Schinca Quereilhac, 1992, 23-29), mientras que, en relación al tema de nuestro estudio, se

⁶⁰ Ver el apartado 5.3

propone una parte de motricidad aplicada a la dirección, en la cual parece haber influido el enfoque de Dalcroze (Riveiro Holgado & Schinca Quereilhac, 1992, 85-86)⁶¹.

Análogamente a la definición de Dalcroze de sonido como “forma de movimiento de natura secundaria” (Jaques-Dalcroze, 1986, 64), la música es considerada por Riveiro Holgado como “movimiento retenido” y, por lo tanto, en la educación musical, sobre todo en la infancia, no se puede prescindir del desarrollo de la motricidad y de una “sensibilización” que estimule al sujeto para que descubra sus posibilidades y limitaciones (Riveiro Holgado, 1996, 4-5). Es a partir de esta idea cuando en nuestro proyecto se utilizaron los conceptos de Laban como instrumento de enriquecimiento expresivo.

⁶¹ Profundizaremos en el tema en el apartado 9.2.

5.

LABAN Y SU TEORÍA

5.1 Biografía⁶²

Rudolf Laban nace en 1879 en Poszony (ahora Bratislava, capital de Eslovaquia), entonces perteneciente al Imperio Austrohúngaro. Hijo de un oficial militar, acude a una escuela militar según el deseo del padre, pero en edad temprana ya se interesa al estudio del movimiento, animado por su madre a la actividad atlética y a la gimnasia rítmica. En los viajes con su padre por todo el imperio observa los ritos y las danzas de muchas etnias. Alrededor de los 7/8 años se interesa por la pintura, que más tarde le inspirará en la formación de las coreografías de grupo, tan peculiares en su arte.

A los 21 años decide iniciar la carrera artística, pese a que sus padres no están de acuerdo. Desde el 1900 hasta el 1907 atiende los cursos de la Escuela de Bellas Artes de París, donde profundiza en el estudio de la escenografía, la dramaturgia, la danza, la arquitectura teatral, la decoración y los trajes, estudiando el movimiento con Morel, alumno del gran maestro y teórico del movimiento escénico François Delsarte. La falta de apoyo por parte de sus padres le lleva a buscar trabajos y muchas veces a viajar para buscarlos.

A partir del 1908 vive en Alemania; en 1910 funda la “Granja de la danza” en el lago Maggiore, en Ascona, intentando aplicar sus ideas sobre la danza en comunidad y sobre la relación entre la danza y las artes dramáticas: así que en este período viaja mucho entre Alemania y Suiza. La experimentación culmina en el festival de Ascona, donde Laban desarrolla los coros de movimientos (1911-1914) y valida su pedagogía, utilizando como escenario natural el “Monte Veritá” (“Monte Verdad”), un lugar donde se encontraban artistas, políticos revolucionarios, y muchos que buscaban un estilo alternativo de vida (VV. AA., 1978). Con Laban colaboran muchos estudiantes, entre otros: Suzanne Perrottet y Mary Wigman, que destacan por haber sido alumnas del músico y pedagogo Jaques-Dalcroze.

En 1915, con la ayuda también de estas alumnas, dirige la “Escuela para las artes”, en la que el coreógrafo ya articula sus cursos de forma bastante estructurada, sin perder el espacio para la experimentación:

⁶² Las fuentes para la elaboración de este apartado fueron Maletic, 1987 y Thornton, 1971. Ver también la página Web www.laban.org.

1. Técnica: ejercicios corporales, vocales, instrumentales, de habla.
2. Experiencia y práctica de las artes, individualmente o en grupo.
3. El aspecto compositivo de las artes.⁶³

Durante la Primera Guerra Mundial, Laban permanece en Suiza hasta el final del conflicto, allí empieza a escribir y a fijar unas pautas de su teoría. Participa en el movimiento dadaísta en Zurigo. Muchos alumnos aplican sus ideas y sus principios didácticos a pacientes, obreros, niños, según los estímulos recibidos en Ascona. Gracias a la práctica de coros de movimiento y a la implicación de muchos aficionados del público que se agregan, el coreógrafo puede profundizar no sólo en sus ideas estrechamente coreográficas, sino también en la aplicación educativa del movimiento expresivo. En esa misma práctica coral, y bajo la influencia de los movimientos artísticos que se difunden en Alemania y en Ascona, Laban desarrolla los principios de la danza expresionista, luego profundizados por sus alumnos Mary Wigman y Kurt Jooss, enfocándola en la búsqueda del *impulso* interior del movimiento. Su influencia permanecerá en la danza-teatro después de la segunda guerra mundial (Casini Ropa 1988).

Precisamente en 1920 Laban funda el “Teatro-danza Laban” en Estútgart; después viaja a varias naciones de Europa llevando sus espectáculos, a menudo con éxito. Funda escuelas de danza en muchas ciudades europeas, luego dirigidas por sus alumnos. Desarrolla también un estudio específico de la danza masculina. En 1926 va a vivir en Berlín, donde funda el Instituto Coreográfico que lleva su nombre. Edita *Die Welt des Tänzers* (“El mundo de los danzadores”, 1920), *Choreographie* (1926), *Des Kindes Gymnastik und Tanz* (“La gimnasia y la danza de los niños”, 1926) e *Gymnastik und Tanz für Erwachsene* (“Gimnasia y danza para adultos”, 1926). Su interés siempre mayor para la notación del movimiento, le lleva a la publicación en 1928 de *Schrifttanz*, presentado con éxito en los congresos de danza.

El estudio de los movimientos de los trabajadores en la industria se profundizará gracias al encuentro con un industrial, y culminará en la publicación, junto con él, del

⁶³ Esta estructura será básica para el desarrollo de distintos modelos educativos, ver García-Plevin-Macagno 2006 y Payne 1997.

libro en inglés *Effort*, traducción de la palabra *Antrieb*, concepto básico en la teoría de Laban⁶⁴.

Desde el 1930 es director de un importante teatro de Berlín, pero ya a partir del año 1932 empieza a visitar el Reino Unido, etapa importante porque allí profundiza mucho en el estudio práctico de las cualidades del movimiento.

En 1935 se edita *Ein Leben für den Tanz* (“Una vida para la danza”), que no sólo es su autobiografía, sino también un libro de reflexiones acerca de la danza. Sigue trabajando en Alemania, donde diseña una coreografía espectacular para los juegos olímpicos de Berlín bajo el régimen de los Nazis. Después de haber aceptado sus coreografías, el régimen en 1936 le prohíbe seguir trabajando para ellos considerándolo en contra del Estado⁶⁵. Por todo eso es desterrado a Staffelberg, donde experimenta sus ideas educativas con niños. Durante esta temporada, Laban se da cuenta de la influencia del subconsciente en el movimiento, sobre todo en el gesto que lleva a dibujar. Luego emigra a París, donde, debido a enfermedades, se dedica a conferencias.

Entre 1934 y 1935 Lisa Ullmann, una de sus alumnas más importantes, junto a Kurt Jooss, ya en Inglaterra, difunden la teoría y la práctica del “método” de Laban. El maestro húngaro llega allí en 1938; encuentra un entorno acogedor de sus ideas, que le lleva a profundizar en el estudio de los efectos psicológicos del movimiento, tema que después de su muerte sigue siendo aplicado en el estudio de la danzaterapia. En 1940 se traslada con Lisa Ullmann a Londres. Es allí y, debido a los bombardeos, en otras ciudades, donde los dos profundizan en la experimentación, hasta llevar a cabo la publicación *Modern Educational Dance* (“Danza educativa moderna”) para el método.

En 1942, gracias también a la posibilidad de filmar los movimientos, su estudio de las secuencias motrices involucradas en el trabajo industrial llama la atención del industrial F. C. Lawrence, quien contacta con él un año después interesado por su sistema de análisis y de notación. Con él publicará el citado *Effort* (1947), en inglés.

⁶⁴ Que se explicará en el apartado 5.3.

⁶⁵ Según Thornton (1971) la causa fue la participación de bailarines de muchos países, que chocaban con la ideología nazi; sin embargo Maletic (1987) afirma que la verdadera razón de la censura fue que los representantes del gobierno no aguantaron la oposición de Laban a la recomendación de hacer ganar a un grupo de bailarines en un concurso internacional presidido por él.

En 1948 publica *Modern Educational Dance*⁶⁶, donde resume sus ideas en plan educativo y utiliza también la experiencia de observación llevada a cabo por el *Art and Movement Studio* fundado en el año '46 en Manchester por Lisa Ullmann. En 1949 Laban está animado y subvencionado por el Primer Ministro inglés.

Otra publicación básica acontece en 1950, *The Mastery of Movement on the Stage*⁶⁷ (“El dominio del movimiento en el escenario”). En esta fase de síntesis encontramos también la edición, por parte del *Laban Art of Movement Centre*, en 1954, del libro *Principles of Dance and Movement Notation* (“Principios de notación de la danza y del movimiento”).

Después de su muerte, en 1958, Ullmann edita y comenta *Choreutics*, que son reflexiones de Laban sobre la coreografía y su relación con las formas de la naturaleza. En los colegios ingleses, después de la hostilidad inicial, se difunden sus principios, contrapuestos a la educación física tradicional (caracterizada según Laban por la fragmentación corporal), y basados en la improvisación y la composición coreográfica por parte de los niños mismos (Thornton, 1971, 70-71). Según testimonios, parte de su éxito es debido a su carisma, al haber sido un maestro flexible en su atención a cada individuo y a cada situación (Maletic, 1987, 19-20).

⁶⁶ Edición española: *Danza educativa moderna*. Paidós, Barcelona 1984.

⁶⁷ Edición española: *El dominio del movimiento*. Fundamentos, Madrid 1987.

5.2 Los factores de movilidad y las cualidades del movimiento

En su experiencia del movimiento, Laban llevó a cabo un sistema de observación de los detalles motores que consta de cuatro elementos básicos:

- El peso.
- El espacio.
- El tiempo.
- El flujo de tensión.

Dichas categorías se definen también como “factores de movilidad hacia los cuales la persona que se mueve adopta una actitud definida”, que pueden ser descritas como actitudes (Laban, 1987, 131) “relajada o enérgica respecto del peso”, “flexible o lineal respecto del espacio”, “prolongada o corta respecto del tiempo” y “libre o retenida respecto del flujo”. Cada actitud de movimiento es observable como cualidad. Hacia cada cualidad influye también la postura psicológica del sujeto, que puede ser de indulgencia o de lucha (Laban-Lawrence, 1974, 67).

El peso es un carácter primario, relacionado con la voluntad y la intención (Laban, 1987, 196). Según Laban puede ser, dependiendo de la manera en que se utiliza, más o menos “fuerte” o “liviano”.

El espacio se asocia con la atención, la capacidad de orientarse y la relación con objetos para encontrar (Laban, 1987, 196), y puede ser explorado de manera “directa” o “flexible”; es decir, enfocando o no la trayectoria. A la categoría espacial pertenece también el concepto de *kinesfera*, mejor dicho el “espacio personal”, una esfera imaginaria construida con todos los puntos abarcables en la periferia del cuerpo en su máxima extensión quedando con los pies en el suelo (Laban, 2003, 167-217 y 87). Unos arquetipos, definidos “formas-huellas fundamentales” son la línea recta, la abierta (curva), la de torsión (S) y la redondeada (3), que derivan de la forma básica, la espiral, más relacionada a la organización del cuerpo y a muchas formas presentes en la naturaleza (Laban, 2003, 161-164). A la experiencia de dichas formas se refieren dos observaciones de Laban que nos parecen básicas a la hora de plantear actividades educativas:

- En la *kinesfera* se observan muchas secuencias naturales relacionadas a las actividades cotidianas.
- A menudo las formas-huellas, al ser repetidas con matices expresivos dinámicos variados, manifiestan “formas-sombras” entre las cuales, quien se mueva, puede descubrir la más apta a su propio estilo expresivo actual (Laban, 2003, 193).

Otro parámetro importante es el tiempo, que se asocia a las maneras de tomar decisiones (Laban, 1987, 196), y que en el movimiento se manifiesta con las cualidades de “súbito” o “sostenido” (gradual).

El flujo de tensión (Laban, 1987, 38-41) afecta a la manera de utilizar el aparato muscular, sobre todo en la interacción entre músculos agónicos y antagonicos. Se relaciona con la progresiva adaptación a la acción y con la precisión del gesto (Laban, 1987, 196). Oscila entre las cualidad de “libre” y de “sujeto” (conducido). Cuando el impulso empieza en el tronco, en general el movimiento se desarrolla, según Laban, hacia las extremidades (por ejemplo en la acción de “hendir el aire”), fluyendo más libremente que en aquellos movimientos en que el centro del cuerpo queda inmóvil cuando los miembros empiezan a moverse (en la de “presionar”): en estos últimos, de hecho, la tensión tiende a extenderse hacia el tronco.

El flujo está relacionado con otros parámetros, dado que cuando nos oponemos a la gravedad, por medio del uso de las parejas de músculos, no sólo jugamos con el peso del cuerpo, sino también interactuamos con el espacio, tratado como materia por medio de la imaginación (Schinca, 1980, 76). De hecho, el control de la tensión muscular desempeña un papel básico en muchas técnicas propioceptivas (de autopercepción sensorial) utilizadas también en el entrenamiento musical (por ejemplo en la pedagogía de Dalcroze), ya que se puede poner en relación con el esquema corporal, es decir, con la percepción del cuerpo en su globalidad y de sus distintas partes. Asimismo, afecta a la relación del centro con su periferia (conceptos profundizados por Bartenieff⁶⁸) y al uso de las articulaciones (Schinca, 1980, 38-39).

El concepto de flujo se encuentra matizado de forma diferente pero con rasgos comunes en otras teorías pedagógicas y psicológicas. Según Martenot, músico y pedagogo francés, el profesor de música tiene que ser capaz de imitar la vida en su

⁶⁸ Ver el apartado 6.1.

manera de proponer los ejercicios, organizándolos de manera en que la música se viva como movimiento con alternancia de acentos, como “flujo y reflujo” (Martenot, 1993, 114-115; ver también Arnaus, 2007). Como veremos más detalladamente, según Gordon⁶⁹ es muy importante que en el aprendizaje musical se experimente el flujo libre del aparato muscular. Laban, por otro lado, nos llama la atención a aquella experiencia continua de flujo que pertenece a los movimientos no intencionales de la respiración y de los latidos del corazón (Laban, 1987, 130-131).

Cabe también citar la teoría del flujo en la psicología fenomenológica. Aunque no relacionada directamente a la experiencia corporal, nos parece encontrar en esta teoría unos rasgos que pueden enriquecer el concepto, sobre todo en sus aplicaciones a la didáctica musical. En la teoría del psicólogo Csikszentmihályi el “estado de flujo” ocurre en las experiencias óptimas, “cuándo la información que llega a la conciencia es congruente con nuestras metas”, y “la energía psíquica fluye sin esfuerzo” (Csikszentmihalyi, 1993, 68): en dichas situaciones se vive una sensación parecida al “flotar”, según una expresión creada por muchos entrevistados para definir las (Csikszentmihalyi, 1993, 70). Hablando de enseñanza formal, para que se logre el estado de flujo en una clase, Csikszentmihályi propone pautas concretas: que no haya demasiados desafíos (para evitar ansiedad y frustración), y que no se haga hincapié sólo en las habilidades ya desarrolladas (para evitar el aburrimiento) (Csikszentmihalyi, 1993, 120). Según él, “el cuerpo no produce flujo meramente por sus movimientos” estando la mente “involucrada siempre” (Csikszentmihalyi, 1993, 150); por otro lado “una amplia gama de actividades utiliza los movimientos rítmicos o armoniosos para generar flujo” (Csikszentmihalyi 1993, 156). Sería interesante, por lo tanto, estudiar la relación entre el estado psicológico de flujo y el concepto en Laban. La integración del estado mental de flujo en las actividades corporales coincide con la idea de Laban y de Gordon de un desarrollo global del individuo y con su hincapié en la experiencia del flujo libre, aunque el control del flujo de tensión cabe en las posibilidades expresivas, y no siempre coincide con un estado de rigidez no controlada.

Los cuatro factores de movilidad mencionados hasta ahora están siempre en relación recíproca, como demuestra el ejemplo de la “dínamosfera”, el espacio en que se desplazan las acciones dinámicas, y que puede afectar a las cualidades no sólo

⁶⁹ Ver el apartado 9.1.

espaciales. Dentro de las limitaciones del cuerpo y de la necesidad de equilibrio dinámico que apoya cada gesto, la dínamosfera se manifiesta a través de:

- La ligereza en los movimientos hacia el alto.
- La fuerza en el apoyo.
- La energía directa en los movimientos de los miembros cruzando el cuerpo (debido a las restricciones espaciales en su utilizzo).
- La flexibilidad y la energía directa de los movimientos de los miembros en sus mismos lados y hacia el exterior.
- El carácter rápido y súbito de los movimientos hacia atrás (debido a la contracción en la parte central del cuerpo) (Laban, 2003, 104-106).

La observación de las cualidades se basa en la participación activa del observador y, cuando no afecte negativamente el alumnado, en instrumentos audiovisuales. El instrumento de interpretación proporcionado por Laban se ha encontrado útil en el análisis de las coreografías (sobre todo gracias a la invención de un sistema de notación), para aplicaciones terapéuticas (observando las conductas del paciente y integrando muchas veces los límites de la descripción con hipótesis psicológicas, por ejemplo en Kestenberg⁷⁰) y en la pedagogía de la expresividad musical. No se puede prescindir del papel importante de los alumnos y colaboradores de Laban; por lo tanto sus observaciones pueden ser consideradas como un sistema abierto y que tiene validez para muchos entornos, aunque sus ideas sobre la música hayan sido más desarrolladas después de su muerte.

⁷⁰ Ver el apartado 6.2.

5.3 El *effort*

Si tenemos en cuenta que Laban concebía la motricidad como producto de los impulsos interiores y de la vivencia, entendemos mejor su concepto básico de *Antrieb*, que Laban mismo luego traducirá del alemán al inglés con la palabra *effort*, en la publicación homónima.

Algunos diccionarios traducen *Antrieb* con palabras como “impulsión”, “impulso”, “estímulo”, “empuje”, “acicate”, “propulsión”, “accionamiento”⁷¹. El término *effort*, por otro lado, es definido por el *Oxford English Dictionary* como “un energético adelantamiento de poder, físico o mental; un intento laborioso, una lucha”, así como, en las bellas artes y en la oratoria, como “una demostración de poder, una realización”⁷². Dentro de las traducciones al castellano, se encuentran: “esfuerzo”, “obra”, “tentativa”, “fuerza efectiva”, “conato” y “empeño”⁷³.

Laban habla de *effort* con un matiz más específico, definiéndolo no tanto como “impulso” (Laban, 1987, 134), sino como “origen” o “aspecto interior” del movimiento (Laban, 1987, 42), en relación con el uso de la energía implicada e incluyendo no sólo “las formas inusuales y exageradas de gastar esfuerzos, sino también el medio de emplear la energía” (Laban, 1987, 266). Este gasto crea tensión neuromuscular e incluso emocional, así que cada uso de la energía⁷⁴ “implica a la totalidad de la persona” (Laban, 1987, 266-267), como resulta visible en la imitación de los animales, en las danzas mímicas de muchas etnias (Laban, 1987, 25)⁷⁵ y en el juego infantil. El coreógrafo, asimismo, intentó valorizar la función del *effort*, a menudo malentendida hasta crear desgaste de energía motora sobre todo en la motricidad laboral (Laban &

⁷¹ Estas son, por los menos, las traducciones que se encuentran comunes en dos diccionarios consultados: Slabý, R.J., Grossmann, R. & Illig, C. (1999²). *Diccionario de las lenguas española y alemana. Vol. II*. Wiesbaden: Oscar Bandstetter, 62; Alvarez-Prada, E. & Haberkampf, G. (1993¹⁰). *Handwörterbuch Spanisch. Teil II (Deutsch-Spanisch)*. Berlín-Munich: Langenscheidt, 53.

⁷² “A strenuous putting forth of power, physical or mental; a laborious attempt; a struggle” o también “in the fine arts, oratory, etc.: A display of power, an achievement”. En The Philological Society (1978³). *The Oxford English Dictionary. Vol. III (D-E)*. Oxford University Press, 54.

⁷³ La primera traducción es común a los dos diccionarios bilingües aquí consultados: García-Pelayo y Gross, R. et al. (2000²). *Gran diccionario Español-Inglés Inglés-Español*. Barcelona: Larousse, 188b; Velazquez de la Cadena, M., Gray, E., Iribas, J.L. (1994²). *Gran diccionario bilingüe Español/Inglés-Inglés/Español*. Naucalpan de Juárez, Méjico: Prentice-Hall Hispanoamericana. Las últimas dos derivan de este último diccionario citado, mientras que las demás del primero.

⁷⁴ Desde ahora se propondrá esta traducción de *effort*, derivadas de la misma definición de Laban.

⁷⁵ Un tentativo interesante de aplicación de los arquetipos de Laban en la observación de las danzas de origen yoruba en el culto del candomblé brasileño, caracterizado por unas entidades (“Orixás”) que encarnan esas energías arquetípicas, se encuentra en Oliveira Pinto, 2001, 233-234.

Lawrence, 1974, 1). Para contrastar esta tendencia, Laban propuso un entrenamiento con el fin de aprender a controlar el uso de la energía (Laban & Lawrence, 1974, 3), e investigó sobre la pedagogía del movimiento, como en la tradición de artes escénicas, dramáticas y marciales de distintas áreas geográficas (Barba & Savarese, 1996, 52-64). El equilibrio en el uso de la energía y del conocimiento de los límites de las cualidades hace “placentera” y “saludable” la actividad motriz (Laban, 1984, 28).

La “condensación”, fenómeno relacionado al uso de la energía, es lo que ocurre en el momento en que se contraen y se concentran la intensidad, la tensión, el peso y la energía de quien se mueve, de manera que quien observe perciba casi un punto o fragmento aislado en el flujo. Dicho fenómeno desempeña un papel básico en la preparación de cada posición nueva y está relacionado con la fluidez de la *kinesfera*, que llega a parecer materializada (Laban, 2003, 103).

En la discusión de grupo la experiencia de las distintas energías puede favorecer la creación de un vocabulario compartido sobre la música. El fenómeno ha sido estudiado con niños que encarnan diferentes animales escuchando el *Carnaval de los animales* de Saint-Saens (Liptai, s.f.).

Unas investigaciones neurológicas recientes (Jeannerod, 1994; Ehrsson–Geyer–Naito, 2003), que han provocado un debate por su impacto, describen la existencia de una representación mental en forma de imaginación visual (distinta entonces de la *audiation* de Gordon⁷⁶) que permite, por ejemplo, a un alumno de instrumento que escuche al profesor que toca (o viceversa), “actuar mentalmente” y no con gestos externos, de manera que “la vividez de la acción imaginada induzca en el observador cambios en el corazón y en la respiración relacionados al nivel de su *effort* mental” (Jeannerod, 1994, 189)⁷⁷. Según Jeannerod, dado que en muchos sujetos, incluso en unos pacientes con amputaciones, sobrevive la sensación de preparar los movimientos con los artos amputados aunque no actúen (Jeannerod, 1994, 190), se puede suponer que la sensación del *effort* mismo “pueda hacerse perceptible a quién actúe independientemente de la ejecución clara de movimientos” (Jeannerod, 1994, 194). Si a todo eso añadimos unos experimentos con monos hechos por Mellah *et ál*, e

⁷⁶ Ver el apartado 9.1.

⁷⁷ Aquí no traducimos la palabra original *effort* para mantener la intención original del autor que no nos parece en el sentido muscularmente tenso que a menudo atribuimos a la palabra “esfuerzo”.

investigaciones más recientes llevadas a cabo por equipos neurológicos, con la ayuda de resonancias magnéticas funcionales (Ehrsson, Geyer & Naito, 2003), quedaría confirmada la hipótesis de la eficacia de un entrenamiento muscular mental, que parece producir efectos poco inferiores a las contracciones isométricas (de aumento de la fuerza muscular) típicas del entrenamiento deportivo (Jeannerod, 1994, 191). Aunque se conozca poco la eficacia del estudio musical instrumental por medio del movimiento sólo evocado (Habegger, 2005, 13), queda comprobado que “la práctica mental facilita la actuación” (Jeannerod, 1994, 191). Jeannerod relaciona la representación mental al pensamiento visual, según una perspectiva neurológica que se basa en el hecho en que las áreas cerebrales involucradas en los resultados experimentales están relacionadas con la imaginación y la percepción visiva (Jeannerod, 1994, 188). Esto nos parece controvertido en la medida en que nuestro conocimiento del cerebro es limitado y tiene que ser integrado con otros datos del mismo u otros paradigmas; sin embargo hay que considerar también unos experimentos de inhibición de las áreas cerebrales propioceptivas relacionadas a la percepción de la tensión muscular, en las cuales los sujetos examinados han reaccionado aumentando el *effort* (que en este caso se manifiesta como esfuerzo verdaderamente dicho) (Jeannerod, 1994, 195).

Todas esas informaciones confirmarían que el *effort* de Laban conlleva no sólo experiencia propioceptiva, relacionada con las percepciones táctiles y musculares, por ejemplo al tratar del flujo de tensión, sino también la misma representación del movimiento, simbolizada en la descripción por medio de imágenes de las acciones básicas⁷⁸. Una hipótesis posible para comprobar en la investigación y en la didáctica es que el entrenamiento instrumental sin instrumento, enriquecido por la conciencia de las cualidades según la teoría de Laban, pueda ayudar a los músicos a estudiar también en las situaciones en las que no puedan utilizar su instrumento, por ejemplo durante los viajes en que a menudo se encuentran para dar conciertos o en las situaciones de impedimento físico. En la observación de músicos⁷⁹ se ha comprobado la relación entre parámetros de Laban y estilos expresivos, de modo que en la didáctica no sólo los profesores puedan utilizarla para controlar la gestualidad expresiva y técnica de los alumnos, sino también para que estos aprendan a hacerlo por su cuenta. Laban es todavía más sutil cuando afirma que el aprendizaje de la manera de emplear la energía

⁷⁸ Ver el apartado 5.4.

⁷⁹ Ver el capítulo 8.

no se desarrolla llevando a cabo una experiencia aislada de ellas, sino viviendo las transiciones entre diferentes y aprendiendo las reglas que controlan dichas transiciones: sintiendo los cambios de cualidades se aprenden las cualidades mismas y las potencialidades y límites de combinaciones (Laban & Lawrence, 1974, 26-27).

5.4 Las acciones básicas

Una interesante teoría filosófica aplicable a la percepción de la música es la de Mark Johnson, según la cual las experiencias corporales, esquematizadas, median la percepción (Johnson, 1987). Esta teoría ha sido aplicada en el análisis de obras musicales a través de esquemas dinámicos, como por ejemplo el esquema centro-periferia en relación a un grado determinado de la escala tomado como centro de gravitación (Peñalba, 2005; Peñalba, 2008, 66).

Laban, por otro lado, individuó en la vivencia cotidiana unos esquemas motores básicos comunes a diferentes entornos y situaciones, que pueden ser definidos como conjuntos de cualidades pertenecientes a la rutina humana y que pueden ser aplicados incluso en las coreografías. La observación clínica muestra que los niños, en sus primeros meses de vida, intercambian con las madres secuencias vocales y gestuales variadas según timbre, intensidad y acentuación (modelización recíproca) (Stern, 1998). Este proceso básico para el aprendizaje sigue en la búsqueda de secuenciación que Laban observó en los niños buscando modular la energía motora de cada movimiento (Laban, 1984, 30). Las secuencias se manifiestan en las maneras de aprovechar el instrumento corporal, las direcciones tomadas y las formas creadas, el desarrollo rítmico y el tiempo de ejecución, la organización de acentos y frases (Laban, 1984, 45). Dentro del continuo fluir de movimientos en un cuerpo viviente, a veces se ponen en acto combinaciones de actitudes específicas hacia los distintos factores de movilidad (Laban, 1987, 131)⁸⁰.

Algunas de estas acciones pueden ser consideradas “básicas”, representando “combinaciones de peso, tiempo y espacio” basadas en “dos actitudes mentales principales, que implican, por un lado, funciones objetivas y, por el otro, sensación de movimiento”, definidas como “de lucha o resistencia y de complacencia o docilidad” (Laban, 1987, 135). De hecho, las acciones básicas, afectadas por las limitaciones en la estructura del cuerpo⁸¹, se definen según la actitud hacia el peso, el tiempo y el espacio:

⁸⁰ Ver el apartado 5.2.

⁸¹ Ver el apartado 5.2.

	<i>PESO</i>	<i>ESPACIO</i>	<i>TIEMPO</i>
<i>FLOTAR</i>	liviano	flexible	sostenido
<i>ACOMETER O GOLPEAR CON LOS PIES</i>	firme	directo	súbito
<i>DESLIZAR</i>	liviano	directo	sostenido
<i>HENDIR EL AIRE</i>	firme	flexible	súbito
<i>DAR TOQUES LIGEROS</i>	liviano	directo	súbito
<i>DAR LATIGAZOS LEVES</i>	liviano	flexible	súbito
<i>PRESIONAR</i>	firme	directo	sostenido
<i>RETORCER</i>	firme	flexible	sostenido

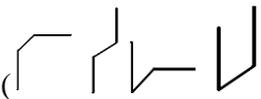
Figura nº 4. Las acciones básicas de Laban y sus cualidades del movimiento. *Elaboración propia (Laban & Lawrence, 1974, 14-24; Laban, 1984, 64-79; Laban, 1987, 132 y 266-269)*

Además de la compleja notación coreográfica, que no trataremos, Laban creó también un sistema de representación gráfica de los factores de movilidad y de sus combinaciones (Laban, 1984, 60-61)⁸², en el que la unidad mínima, el *effort*, se representa por un \diagup ; pegadas a la extremidad en alto a la derecha se representan las cualidades espaciales de directo \diagup y flexible \diagdown , pegadas en bajo a la izquierda, las de peso liviano \diagdown y firme \diagup .

\diagup Presionar	\diagdown Acometer, golpear con los pies
\diagdown Retorcer	\diagup Hendir el aire
\diagup Deslizar	\diagdown Dar toques ligeros
\diagdown Flotar	\diagup Dar latigazos leves

Figura nº 5. Representación gráfica de las acciones básicas de Laban y sus cualidades del movimiento. *Elaboración propia (Laban, 1987, 268-269; Laban & Lawrence, 1974, 14-24; Laban, 1984, 60-79)*

⁸² La traducción en castellano es parcialmente modificada aquí y en otras citaciones.

Los movimientos resultantes son combinaciones de cualidades espaciales y de peso (). Si a estos añadimos los signos de los valores temporales  (sostenido) y  (súbito), obtenemos la gráfica de las ocho acciones básicas (figura nº 5) que pueden ser también representadas visualmente en las relaciones internas de cualidades de peso (P), espacio (E) y tiempo (T) que las forman en un “diagrama de contrastes” (figura nº 6).

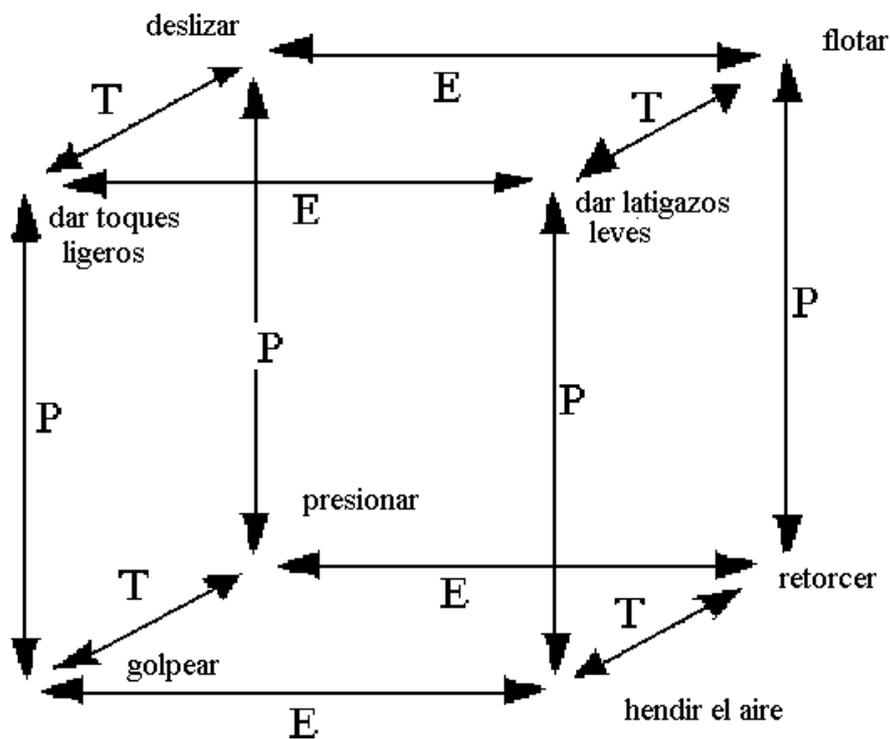
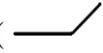
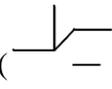
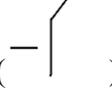


Figura nº 6. Diagrama de contrastes para representar las relaciones entre cualidades del movimiento. Elaboración propia (Laban & Lawrence, 1974, 31)

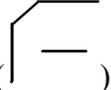
Algunas acciones pueden realizarse con la cualidad libre () o sujeta () del flujo (en el caso del “acometer o golpear con los pies”, cuyo símbolo se vuelve en  o  , o del flotar, representado por  o ). El “presionar”, por otro lado, es un movimiento con evidente flujo sujeta (),

mientras que el “dar latigazos leves” utiliza el flujo libre (). El control opuesto de fluidez se puede realizar en las acciones de “retorcer”, generalmente realizada con

flujo sujeto () y de “deslizar”, que generalmente se realiza con flujo libre () (Laban, 1984, 62-63). Las características principales de las acciones básicas han sido descritas detalladamente (Laban, 1987, 64-79):

- El “presionar” () se puede definir como una “lucha” contra el peso y el espacio que produce una fuerte resistencia y sigue un empuje unidireccional, o también como un “abandonarse” al tiempo, sosteniendo la acción durante un período determinado. Sus características son la continuidad firme y constante de la tensión opuesta y la fuerza ejercida por medio del peso.

- El “dar latigazos leves” () es una “lucha” contra el tiempo que acelera la acción para que ocurra en un breve período o también un “abandonarse” al peso (aflojando la tensión muscular y logrando una sensación de ligereza) y al espacio (abandonando el tirón unidireccional y rindiéndose a la sensación de ubicuidad). Se suele realizar hacia el exterior o a veces hacia el cuerpo, usando el lado abierto de la mano hacia atrás. Corresponde a la imagen mental del leve revoloteo de una pluma.

- El “acometer” o “golpear con los pies” () se puede definir como una “lucha” contra el peso, el espacio y el tiempo, sin “abandonarse” a ellos. Se realiza dando puñetazos o con otros movimientos. Si se golpea un objeto real se encuentra resistencia; sin objeto se exige una tensión opuesta de los músculos antagonicos.

- El “flotar” () es, por lo contrario, un “abandonarse” al tiempo, al peso y al espacio, sin “luchar en contra”, típico de las transiciones durante los cambios entre las diversas posiciones del cuerpo. En esta acción prevalece la función muscular continua. Se puede representar con la imagen mental del humo en el aire.

- La acción de “retorcer” () , que consiste en el “abandonarse” al tiempo y al espacio y “luchar contra” el peso, se actúa a través de los músculos que ejecutan el necesario movimiento opuesto (como cuando se escurre un trapo) y del funcionamiento muscular multilateral que genera cambios continuos de dirección. Se caracteriza por las sensaciones de fuerza y de lenta resistencia muscular, como en presionar pero con mayor flexibilidad de las articulaciones, y otra sensación peculiar al comprimir el pie sobre el piso, transfiriendo el peso del cuerpo, para preparar la pierna y poder dar un paso. Le corresponde la imagen mental de los remolinos de aire y agua o de las llamas vacilantes.

- “Dar toques ligeros” () es una acción caracterizada por la “lucha” contra el tiempo y el espacio y “abandono” al peso, donde se percibe la resistencia del objeto, producida por unos músculos y relacionada a su elasticidad y los músculos inadecuados se mantienen pasivos. Unas imágenes que representan esta acción son el escribir a máquina, o el retocar del pintor.
- En el “hendir el aire” () , basado en la “lucha” contra el peso y el tiempo y el “abandono” al espacio, los músculos antagonicos se mantienen pasivos, la fluidez es decreciente y el equilibrio se mantiene, dado que la fluidez libre no encuentra resistencia en el aire, gracias a la acción de unos músculos que frenan la caída.
- El “deslizar” () actúa como “lucha” contra el espacio y “abandono” al peso y al tiempo, a través de una disposición a detenerse generada con el control permanente de los músculos antagonicos. Imágenes que le corresponden son el estiramiento o encogimiento de objetos elásticos.

Como se intuye leyendo estas descripciones, en las acciones más complejas el uso de imágenes puede ayudar a la comprensión inmediata e intuitiva, utilizando como recurso el mismo origen mímico-dramático de la teoría de Laban y considerando que la relación con la vivencia es básica en las más importantes metodologías didácticas⁸³. Las secuencias de dos o más acciones básicas, llamadas también “ritmos de *effort*”, pueden facilitar la comprensión de las distintas acciones que las componen, tomando conciencia de los contrastes. Por ejemplo, la transición de presionar a deslizar (o viceversa) sirve para experimentar la disminución o el aumento de la fuerza, la secuencia del flotar al dar latigazos leves (o viceversa) para experimentar un aumento o disminución de la velocidad, así como la transformación del arremeter al hendir el aire (o viceversa) sirve para experimentar un aumento o disminución de la intensidad (Laban, 1987, 79-84). Asimismo, dentro de una acción puede ser evidenciado uno de los factores de movilidad (que va a tener, entonces, un “rango” especial). De esta manera, se obtienen variaciones o derivados de las acciones básicas (Laban, 1987, 268-269):

⁸³ Por ejemplo Willems utiliza ejemplos de ritmo derivados de la naturaleza: Willems, 1956/1984; Chapuis, 1997, Ortiz, 2007).

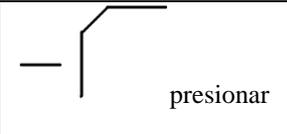
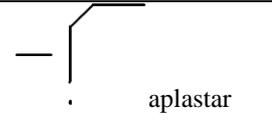
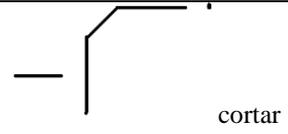
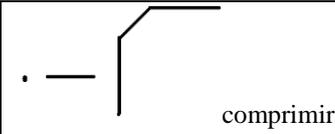
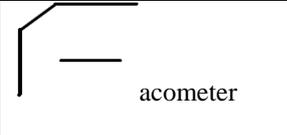
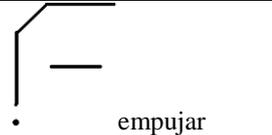
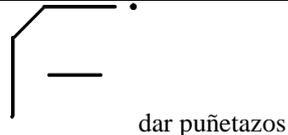
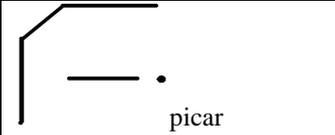
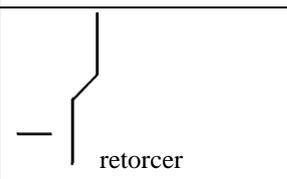
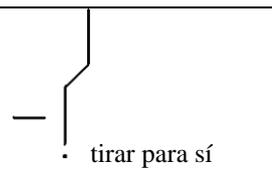
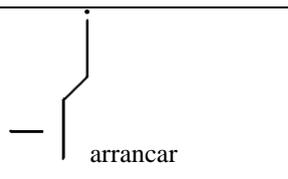
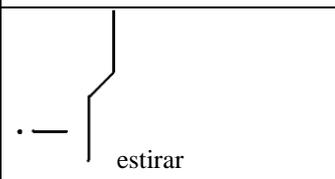
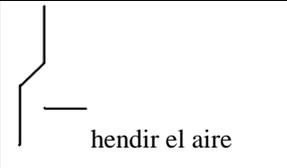
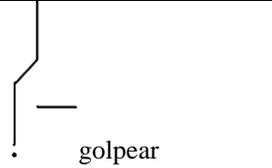
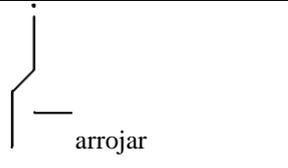
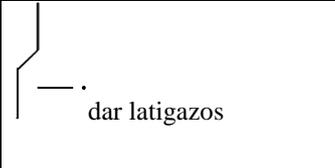
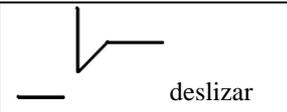
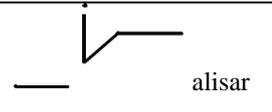
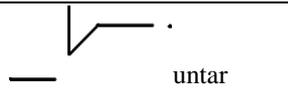
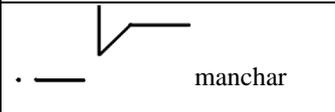
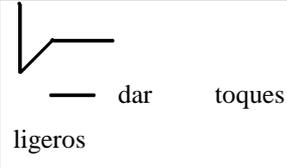
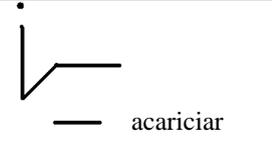
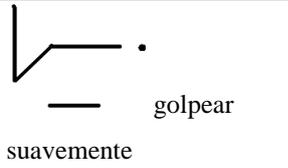
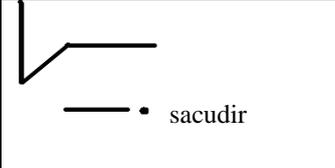
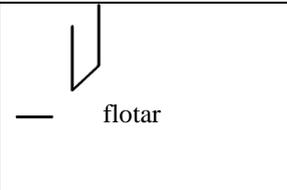
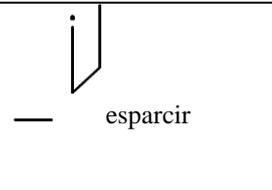
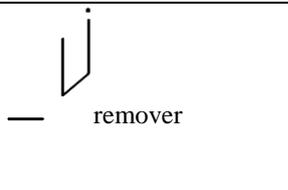
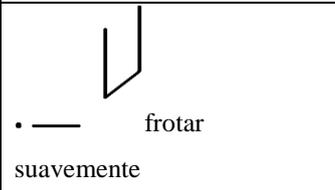
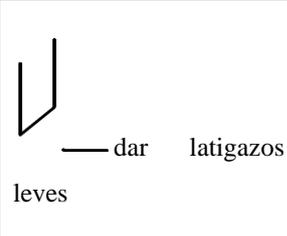
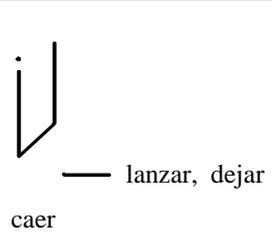
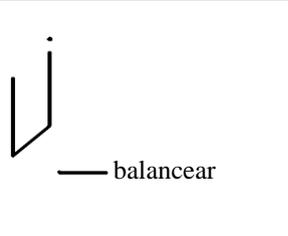
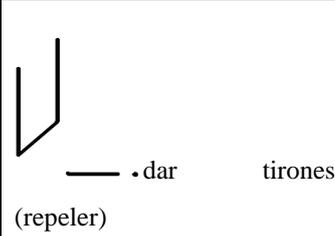
 presionar	 aplastar	 cortar	 comprimir
 acometer	 empujar	 dar puñetazos	 picar
 retorcer	 tirar para sí	 arrancar	 estirar
 hendir el aire	 golpear	 arrojar	 dar latigazos
 deslizar	 alisar	 untar	 manchar
 dar toques ligeros	 acariciar	 golpear suavemente	 sacudir
 flotar	 esparcir	 remover	 frotar suavemente
 dar latigazos leves	 lanzar, dejar caer	 balancear	 dar tirones (repeler)

Figura nº 7. Representación gráfica de los diferentes matices en las acciones básicas. Elaboración propia⁸⁴ (Laban, 1987, 268-269; Laban & Lawrence, 1974, 14-24; Laban, 1984, 58-88)

⁸⁴Hemos corregido el error en el gráfico de la acción de dar toques ligeros, representada gráficamente como la de dar latigazos leves.

Musicalmente hablando, el uso de acciones básicas encuentra una aplicación no sólo en el gesto de dirección, como ha sido evidenciado por muchos investigadores y directores de orquestas y coros⁸⁵, sino también en las conductas relacionadas con el uso de la voz y la práctica instrumental. Unos ejemplos experimentados en la actividad didáctica del investigador (no derivados de Laban) pueden ser la acción de “presionar” (en el ligero apoyo diafragmático de la voz y del soplo para los vientos), el “hendir el aire” (con acento dinámico o de rango en el peso firme, para tocar el güiro), el “dar latigazos leves” (si se aligera el peso de la acción precedente, por ejemplo al tocar las maracas), el “torcer” (en el *sforzato*), el “dar toques ligeros” (en el *picchettato*), esta última acción con énfasis en el peso ligero (efectos vocales en el *Aria* de la *Reina de la noche* de Mozart) o con énfasis en el espacio directo (en los *staccato* rapidísimos) o en el tiempo súbito (al tocar las maracas o el pandero oceánico), el “deslizar” (en los *glissandi*), el “flotar” (al tocar el palo de la lluvia o al frotar una piel de tambor, donde se puede enfatizar el tiempo sostenido o el peso liviano) y finalmente la acción de “acometer” (en un *f* con las percusiones).

⁸⁵ Ver el apartado 9.2.

5.5 Observación y análisis del movimiento

A Laban debemos, además de sus aportaciones educativas y coreográficas, la creación de un sistema de notación coreográfica útil para la danza y los movimientos escénicos. Se ha intentado incluso una comparación entre la notación musical y la *kinetografía* de Laban, pero su realización resulta muy complicada, por lo menos en el análisis de la música clásica occidental, cuyas partituras se basan en sistemas de mensuración temporal culturalmente predeterminados (Staro, 1995, 7). Además en el sistema de Laban faltan indicaciones específicas sobre la “realidad dinámica del sonido”. Es verdad que en otras culturas se tienen más en cuenta los sistemas de acentuación, dimensión energética de la mensuración temporal (Staro, 1995, 8); aún así, la notación de Laban nos parece más apta para el análisis coreográfico tanto en las artes escénicas como en los estudios etno-antropológicos. Algunos etnomusicólogos, como Mantle Hood, proponen utilizarla como punto de partida para elaborar un sistema universal de escritura de la música: de hecho, pese a todos los puntos débiles que le han sido criticados (Cámara de Landa, 2004, 148, 420), hay que reconocer su carácter no dogmático y, más allá de cualquier universalismo, su papel en la investigación intercultural.

Laban ha proporcionado recursos más sencillos e igualmente eficaces, adecuados para contextos de investigación sobre el movimiento que son distintos a la danza y los estudios comparados; por ejemplo, una ficha muy variada (Laban, 1987, 93) que tendremos en cuenta en la elaboración de los documentos de recogida de datos:

- a. Modos de usar el cuerpo:
 - Parte superior o inferior del cuerpo.
 - Parte derecha o izquierda del cuerpo.
 - Apoyado o no en el suelo.
 - Simétrico o asimétrico.
 - Con movimientos simultáneos o sucesivos en uno o dos miembros.
- b. El espacio:
 - Direcciones y niveles de pasos y gestos.
 - Cambio de frente.
 - Extensión de gestos y pasos.
 - Forma de los gestos.
- c. El tiempo:
 - Gestos y pasos rápidos y lentos.

- Repetición de un ritmo.
 - Tempo de un ritmo.
- d. El peso:
- Tensión fuerte y débil.
 - Distribución de los acentos.
 - El fraseo según provenga de períodos acentuados o no acentuados.

Dentro de las pautas de observación más detalladas destacan, asimismo, aspectos que siguen siendo siempre actuales como puntos de partida, y muchos de los cuales serán profundizados en las aportaciones posteriores de Bartenieff y de otros estudiosos⁸⁶. Es impresionante también observar como muchos de estos factores resultan básicos en el gesto de dirección, tanto expresiva como funcionalmente. Primariamente, Laban considera básica la relación entre todos los factores, es decir, entre cuerpo, espacio, tiempo y peso (Laban, 1987, 92-94) y entre todo el cuerpo y las distintas partes (Laban, 1987, 50 y 56-57). Otras relaciones más específicas ocurren entre el “centro de gravedad” (pelvis) y el “centro de levedad” (esternón) (Laban, 1987, 99-100) y en la función de las caderas como “señal” de la pelvis, siendo éste último su enlace con el pecho, parte más móvil del tronco (Laban, 1987, 102 y 108). Asimismo, la relación entre punto de apoyo y centro de gravedad genera un equilibrio inestable, que afecta a las acciones de contrarresto para evitar la caída, al control del flujo y al tipo de energía empleada (Laban, 1987, 115-116).

Otros aspectos son las direcciones y los niveles espaciales de cada gesto en relación con su articulación y su desplazamiento (Laban, 1987, 57-60) y los cambios de nivel espacial dentro de una misma acción, y como consecuencia de distintas acciones (Laban, 1987, 66). Algunos se revelan básicos en el gesto de dirección, como la transferencia del peso (dando un paso) y su relación con el cuerpo y los gestos de preparación (Laban, 1987, 51-56 y 60-61), así como los parámetros temporales y sus relaciones con la motricidad y con la música (Laban, 1987, 74-77), el uso de la fuerza o resistencia muscular en el peso y los acentos de tensión (Laban, 1987, 77-81); y finalmente la “mirada” del pecho (es decir, su enfoque espacial) y de otras partes del cuerpo (Laban, 1987, 101 y 104-106).

⁸⁶ Ver el capítulo 6.

5.6 Laban y la educación

Laban basó su pedagogía en la consideración de las etapas evolutivas del desarrollo motor y de la espontaneidad del niño, cuya exigencia es expresar la “energía interna viviente” a través de impulsos motores (Laban, 1984, 27). Según Laban es importante en la educación temprana no hacer perder al niño su espontaneidad introduciendo demasiadas correcciones, que podrían generar “falta de naturalidad como resultado de la superposición de concepciones adultas sobre el movimiento” (Laban, 1984, 30). Su enfoque pedagógico se basa en la integración del conocimiento intelectual con la experimentación (Laban, 1984, 22-23) y pertenece a aquella tradición educativa enfocada al desarrollo global del ser humano, ya representada en el modelo ideal de Schiller de “educación estética” (Schiller, 1990).

Central en la experimentación resulta la experiencia de la improvisación, no concebida como caótica expresión de impulsos, sino como progresiva capacidad de tomar conciencia de las posibilidades expresivas más familiares o ignotas. Para él la comprensión del movimiento se enriquece gracias a la progresiva conciencia de los grados de control posibles, sobre todo en el flujo de tensión muscular. Esta necesidad de economizar la energía resulta evidente no sólo en las artes escénicas, sino también en todos los trabajos que implican esfuerzos físicos desequilibrados, por ejemplo en las fábricas (Laban & Lawrence 1974, 15).

Lamentablemente, a pesar de los hallazgos psicopedagógicos, a menudo la didáctica se enfoca más en la ansiedad de lograr resultados funcionales para la realización de espectáculos y audiciones. Por eso nos parece siempre actual la postura de Laban, según el cual “en las escuelas no debemos intentar producir un éxito exterior por medio de realizaciones eficaces (Laban, 1984, 57). En este sentido el coreógrafo ha esbozado una teoría psicopedagógica del desarrollo motor en etapas sucesivas, planteando una didáctica fundada en las habilidades que ha inspirado parte del pensamiento de Gordon⁸⁷. Aunque sus sugerencias se refieran a la danza educativa, pueden afectar a las actividades musicales basadas en la motricidad.

⁸⁷ Ver el apartado 9.1.

En la primera etapa (Laban, 1984, 29-32), como se ha dicho antes, el maestro tiene que respetar la espontaneidad del niño, empezando a corregirlo y a asesorar las formas sólo “cuando el niño ha desarrollado su personalidad sin restricciones ni inhibiciones y puede entender y apreciar el significado completo de lo que se le solicita”. En esta temporada no hay que buscar la precisión de los movimientos, sino dejar que se desplacen utilizando globalmente el cuerpo. Se pueden experimentar, en las sucesiones prolongadas y continuas de movimientos, los matices del flujo, empezando con acciones elementales (arremeter, tocar ligeramente, acometer, golpear con los pies), introduciendo gradualmente el apoyo (con la presión) e inventando secuencias para abarcar las diferencias entre tensiones fuertes y suaves, movimientos súbitos y sostenidos. El maestro tiene que observar en los niños el uso de los cuatro factores de movilidad, respetándolos. Ellos suelen aprender las cualidades sostenidas después de la velocidad, la resistencia al peso después de los movimientos enérgicos, el uso ubicuo del espacio después de los movimientos directos. Es preciso estimular la imaginación con sugerencias antes que preocuparse por la simetría o la exactitud de la dirección en el espacio, siendo los niños muy listos en responder a dichos estímulos.

Algunos temas aptos para la primera etapa (Laban, 1984, 38-41) pueden ser relacionados a la toma de conciencia del cuerpo (utilizar las diferentes partes), del peso y del tiempo así como del espacio (extensión, aproximación al centro del cuerpo, conciencia del aula donde el cuerpo se mueve), del flujo corporal en el espacio y en el tiempo (continuidad del movimiento en trayectorias rectas, tortuosas, serpenteantes, con diferentes velocidades, a varios ritmos, marcados batiendo palmas, cantando o tocando tambores), de las acciones aisladas (importante también para desarrollar el sentido de los acentos) y de los momentos de transiciones entre repeticiones (por ejemplo con cambios de postura o transferencia de peso). Asimismo se cuidan el uso instrumental de las diferentes partes del cuerpo y la capacidad de adaptación a los compañeros. Resulta evidente que algunos temas sean estrechamente relacionados a las conductas musicales, así como la relación entre flujo y pulso que será considerada en el modelo educativo de Gordon (aunque para este último, como veremos, el niño tiene que preocuparse de marcar el pulso sólo después haber vivenciado la capacidad de fluir libremente y con continuidad con su cuerpo)⁸⁸.

⁸⁸ Ver el apartado 9.1.

En la segunda etapa, entre 8 y 11 años (Laban, 1984, 31-32), los profesores pueden pretender más complejidad y más método, involucrar a los mismos niños en la observación del movimiento siempre explicando con palabras concretas relacionadas a la vivencia. Después se puede desarrollar más la intención “mental” del movimiento (Laban, 1984, 32-33). Las sugerencias de Laban sobre la segunda y la tercera etapa, de hecho, afectan más a la preparación a la danza, aunque dentro un concepto de danza creativo y abierto. Para las etapas avanzadas Laban propone más temas (Laban, 1984, 41-57), como por ejemplo las formas del movimiento (dibujar en el aire), las combinaciones de las ocho acciones básicas, la orientación en el espacio (diseños más definidos con figuras conocidas, intentando aprender a percibirlos globalmente), las figuras y las maneras de emplear la energía usando diferentes partes del cuerpo (experimentando con cuidado extensiones no habituales), la elevación desde el suelo, la sensación del cuerpo colectivo, del grupo (movimientos de grupo, un grupo observa a otro que se mueve, etc.) y experiencias con distintas formaciones grupales, las cualidades expresivas (relación con las emociones, expresión en palabras). La orientación a la construcción de formas, las combinaciones de acciones básicas y la atención al grupo son aspectos, una vez más, relacionados también al gesto de dirección.

Otra observación importante, en general, del coreógrafo es que la educación desarrolla la capacidad de estimular, estudiar y controlar los impulsos que cada sujeto que se mueve imparte al sistema nervioso y muscular transformando así sus maneras de emplear la energía (Laban, 1984, 35). Dichos impulsos se desplazan en el espacio, y en las trayectorias y en los ajustes de tensión se encuentran con la necesidad de un equilibrio (Laban, 1984, 36), como se observa también mirando a los músicos⁸⁹.

Una de las peculiaridades más importantes de la pedagogía de Laban aplicada a las artes escénicas es el hincapié en el trabajo de grupo. Este carácter puede ser aplicado también al aprendizaje musical cooperativo. La comunicación entre miembros del grupo, por ejemplo a la hora de tocar en conjunto, se basa no sólo en la escucha recíproca y en la atención a los gestos del eventual director o a la partitura, sino también en la atención general, la comunicación gestual inconsciente, la actitud comunicativa, aspectos que Laban cuida en su didáctica. En un grupo-clase de alumnos de primaria, las sugerencias de Laban podrían ayudar a los profesores a elegir actividades que estimulen distintos tipos de atención y coordinación recíproca. Ejemplos son algunos ejercicios escénicos, relacionados con el

⁸⁹ Ver el capítulo 8.

mundo del mimo y en general a la imaginación y las emociones (Laban, 1984, 224-227), como la realización de una acción común en que varios movimientos se armonizan, la reacción del grupo a un reto para experimentar la coordinación de las diferentes cualidades de varias personas que se mueven a la vez o la división en dos grupos hostiles o con un solista en desafío con el grupo, para organizar en secuencia los cambios energéticos en las fases de la lucha⁹⁰. La imaginación⁹¹, por otro lado, es un elemento fundamental de la improvisación, porque afecta al uso de la energía en el movimiento, paralelamente a la influencia de la acción en los estados mentales (Laban, 1984, 105).

⁹⁰ Dicha experiencia ha sido aplicada da quien escribe a un grupo de alumnos suyos de la Universidad de Palermo (Italia), en un taller de música y movimiento, para experimentar, por medio de coreografías con grupos mímicos de contraste, el análisis formal de una pieza con motivos contrapuestos en diálogo recíproco.

⁹¹ Elemento esencial en metodologías que se basan en Laban, por ejemplo en el movimiento creativo (ver el apartado 2.4).

5.7 Laban y la música

La manera de emplear la energía puede manifestarse en el movimiento de un bailarín o de un obrero, pero también, según Laban, se puede escuchar en el canto o en el habla (Laban, 1987, 42). Asimismo, la economía en el uso de la energía “hace que un movimiento parezca fácil de ejecución”, y eso ocurre también en “los movimientos necesarios para los órganos que emiten la voz, que normalmente no se ven” (Laban, 1987, 19). Sin embargo, hablando de instrumentos musicales en general, la notación musical convencional occidental no permite anotar, además de las cualidades espaciales, tampoco el carácter dinámico de las palabras musicales referidas a la tensión corporal con las que hay que tocar: *sostenuto*, *presto*, *forte*, *piano*, *glissando*, *staccato*, etc. (Laban, 2003, 109)⁹².

A pesar de estas limitaciones, el enriquecimiento de los conceptos musicales a través de su relación con la vivencia motriz podría ser considerado la mayor aportación de Laban a la teoría musical, de manera parcialmente análoga que en Dalcroze. En *El Dominio del Movimiento*, Laban analiza los conceptos de “velocidad”, “tiempo-ritmo” (combinación de duraciones iguales o diferentes), “tempo”, “pausa” aplicándolos a acciones corporales (Laban, 1987, 74-77) y no considerándolos aisladamente. Por ejemplo, el concepto de pausa afecta al flujo de tensión muscular, como se puede experimentar “cuando se reduce la sensación de seguir fluyendo” al “hacer una pausa”, donde dentro de la inmovilidad “podemos experimentar la sensación de una continuación, pero que es retenida” (Laban, 1987, 141). Este análisis ilumina un aspecto específico de los problemas del solfeo encontrados por Dalcroze, siendo muchas veces la incapacidad de autocontrol muscular la causa de anticipaciones.

El ritmo es definido por Laban en relación con el tiempo. Cada la duración de un movimiento se compara a otra, se está considerando el “ritmo temporal del movimiento”. Igualmente que en la música, en los movimientos se suelen marcar, con esfuerzos musculares, unos acentos (Laban, 1984, 97-98). Además que en el “orden de sucesión y relaciones” de los *efforts* “dentro de una secuencia”, el ritmo puede encontrarse en el conjunto de “relaciones de varias secuencias entre sí” (Laban, 1987, 289). La palabra “ritmo” en griego tiene un significado parecido a “flujo”; sin embargo el flujo puede referirse a un ritmo (el flujo del ritmo se mide con las interrupciones), pero también a un

⁹² Ya aludimos a los límites de aplicación de la notación de L. a la música: ver el apartado 5.5.

movimiento aislado. En este caso el flujo tiene que ser observado independientemente del tiempo porque su cualidad de libre o sujeto es independiente de la rapidez (Laban, 1987, 270-271).

Cada factor de movilidad tiene también su propio ritmo (Laban, 1987, 200-205). El “ritmo de espacio”, por ejemplo, se manifiesta como desarrollo sucesivo de las direcciones cambiantes o formas a través de acciones simultáneas de distintas partes del cuerpo. El “ritmo de tiempo” se manifiesta en diferentes polaridades, tales como: lucha/indulgencia, división del continuo fluir en duraciones iguales o desiguales, libertad/dependencia del metro, regularidad/irregularidad de las vibraciones. El “ritmo de peso”, por otro lado, es la combinación de partes acentuadas y partes sin acentuar.

Otro parámetro de la teoría de Laban que afecta a la música es la intensidad, cuyo grado se relaciona a la cantidad de energía que se pone (moderada, media, exagerada), en una cualidad específica (Laban, 1987, 272-274)⁹³. El grado se diferencia del rango, que es la elección de un factor de movilidad entre otros en que se va a enfocar el movimiento, y que hemos tratado hablando de las acciones básicas. Pueden también darse situaciones en las que peculiaridades de rango y grado se encuentran mezcladas dentro de una cualidad dada, o que sean matizadas por *crescendo* o *diminuendo* (Laban, 1987, 279).

La motricidad sirve a la educación musical en la medida en que ayude a la audición interior y al desarrollo de las habilidades musicales. Como observado por Dalcroze y Gordon⁹⁴, si no está bien desarrollada puede causar problemas en las mismas conductas musicales. Por eso su cuidado, aunque no abarque una visión global de la educación musical, resulta imprescindible, considerando que la educación expresiva, sobre todo en la escuela infantil y primaria, es una educación global, respetuosa de la plasticidad cerebral del niño.

⁹³ En la observación de músicos esta opción ha sido utilizada también en investigaciones no basadas en el LMA (ver el capítulo 8).

⁹⁴ Ver los apartados 7.2 y 9.1.

6.

APORTACIONES
POSTERIORES
A LA TEORÍA DE LABAN

6.1 Bartenieff y Hackney

Ingmard Bartenieff (1890-1981), alumna de Laban nacida en Alemania y luego trasladada a Estados Unidos, profundizó, con la colaboración de Dori Lewis, en la aplicación del método de su maestro en la danzaterapia y en la observación etnográfica (análisis comparado de los patrones motores utilizados en las distintas culturas)⁹⁵ (Bartenieff & Lewis, 1980, 22 y 170-172). Bartenieff matizó la teoría de Laban, planteando unas preguntas para la observación del movimiento. La mayor aportación, desarrollada después por Hackney, ha sido el enfoque holístico, resumido en una ficha que llevó a cabo para la observación preliminar de las sesiones (Bartenieff & Lewis, 1980, 22):

- “¿De qué partes [del cuerpo] nace el movimiento y qué secuencia genera?
- ¿Empieza por el centro o por las partes periféricas del cuerpo?
- ¿Cuáles partes son activas y cuáles pasivas?
- ¿Para qué se involucran las demás partes?
- ¿Los movimientos llevan hacia el centro del cuerpo o lo alejan de él?
- ¿Qué conformaciones resultan?
- ¿Qué cadenas musculares están involucradas? ¿Cuáles omitidas?
- ¿Las partes están utilizadas simultáneamente o en secuencia?
- ¿Están utilizadas simétricamente o asimétricamente?
- ¿Cómo se mueve o se retiene el centro del peso?
- ¿Qué sistemas de apoyo se actúan para mantener el equilibrio del centro durante todo el proceso?
- ¿Cómo se relacionan al proceso de respiración?
- ¿Cómo se arraiga el cuerpo al suelo?”

En todas estas preguntas Bartenieff considera las relaciones entre el cuerpo y el espacio externo, el movimiento y la respiración, el centro y la periferia del cuerpo mismo y su relación con las secuencias motrices. Por lo que afecta a la psicología, la estudiosa interpreta los factores de movilidad de Laban matizando las cualidades que resultan más características (figura nº 8).

En el análisis del movimiento, Bartenieff aclara su explicación citando muchos casos derivados de la vivencia. Rodear un objeto pesante antes de lanzarlo, por ejemplo, es una experiencia práctica de control del flujo muscular (Bartenieff & Lewis, 1980, 53-55). Por otro lado, en muchos juegos de niños o en su misma manera de andar se observa una actitud

⁹⁵ Su modelo fue también Alan Lomax, que ha utilizado un sistema parecido de análisis comparada, pero aplicado a las distintas formas de cantar en diferentes etnias.

relajada que es un ejemplo claro de liberación del control del flujo⁹⁶. La cualidad del flujo es básica en la observación, siendo el flujo mismo “el iniciador de la acción”. En la observación del uso del peso destaca el ejemplo del piano con sus matices de intensidad, así como la distinción entre uso neutro, pasivo y activo del peso, según la actitud hacia el aparato muscular y la gravedad (Bartenieff-Lewis, 1980, 55-56).

FACTORES DE MOVILIDAD	CUALIDAD
ESPACIO ¿Cómo me relaciono con el espacio?	ATENCIÓN Pensar. Orientarse, puntualmente y en general
PESO ¿Cuál es mi impacto?	INTENCIÓN Afirmar. Crear un impacto fuerte o ligero. Sentir mi propio peso, mi yo mismo.
TIEMPO ¿Cuándo necesito completar la acción?	DECISIÓN Urgencia o no urgencia. Acelerar o ralentizar.
FLUJO Cómo ir adelante	PROGRESIÓN Sentirse vivos. Cómo empezar y cómo ir adelante. Libremente o con cuidado.

Figura n° 8. Las cualidades de Laban según Bartenieff. Elaboración propia (Bartenieff & Lewis, 1980, 53)

Otro aspecto llamativo de la teoría de Bartenieff es la analogía con unos parámetros musicales, sobre todo la secuenciación de patrones rítmicos y de fraseo, que se observa por ejemplo en la dirección de orquesta (Bartenieff & Lewis, 1980, 71) y donde se necesita el apoyo de una adecuada respiración (Bartenieff & Lewis, 1980, 73). Relativamente a la música (pero también en otras artes), para la autora es importante observar “las tensiones corporales”, que informan sobre los ritmos presentes (Bartenieff & Lewis, 1980, 75):

Importante en el estudio de Bartenieff son los conceptos de tensión y contra-tensión corporal. Un ejemplo claro es la contra-tensión hacia abajo para compensar los movimientos de tensión hacia arriba que se hacen con los brazos y la parte superior del cuerpo (Bartenieff & Lewis, 1980, 103). Dicha ambivalencia de tensiones es muy importante para considerar a la hora de analizar las consecuencias de ajustes corporales en las conductas musicales. En

⁹⁶ Esta experiencia del flujo libre, como comentaremos después, resulta fundamental en el desarrollo del método de educación musical de Gordon.

los movimientos y gestos de los músicos, la distribución de las tensiones y contra-tensiones en el cuerpo está relacionada no sólo con la postura, sino también con las peculiaridades mismas del instrumento tocado (tamaño, praxis ejecutiva etc.). El cuerpo puede ser involucrado globalmente o el enfoque del movimiento centrarse en unas partes mientras que otras permanecen más pasivas (Bartenieff & Lewis, 1980, 187).

Peggy Hackney, alumna de Bartenieff, profundiza en los logros de su profesora. Su concepto básico es la conexión que se encuentra no sólo entre las partes del cuerpo, sino también entre el cuerpo y el entorno y el cuerpo mismo y los demás sujetos. En nuestra investigación es importante tratar estos aspectos, porque afectan a la comunicación, central en el gesto de dirección. Dichas conexiones se guardan continuamente en el sistema neuromuscular en forma de patrones fundamentales (*fundamentals*) de globalidad corporal, es decir, la respiración y las conexiones entre centro y periferia, entre cabeza y cola, entre arriba y abajo, a la mitad del cuerpo (en el sentido vertical, unilateral) y trasversal-lateral. Dichos patrones “representan un nivel primario de desarrollo y experiencia”; cada uno “organiza una manera de relacionarse con sí mismos y con el mundo” (Hackney 2002, 13)⁹⁷, por ejemplo en la *contact improvisation*⁹⁸ la idea de acercamiento-alejamiento del centro del cuerpo de cada participante ha sido aplicada como vivencia del riesgo en la caída (Stone 2006)⁹⁹. Todos los patrones se encuentran al comienzo del día, cuando nos despertamos:

“Confirmamos nuestra relación con el fluir básico de la respiración que nos proporciona la vida en el momento en el que estamos en la cama y bostezamos, tomando grandes cantidades de nuevo oxígeno, llenándonos con energía (patrón de la Respiración). Nos estiramos hacia fuera del ombligo y volvemos hacia eso con todo el cuerpo (patrón Centro-Periferia). Exploramos nuestra espina dorsal, tal como nos torcemos y sentimos el nivel de flexibilidad consecuente con los acontecimientos cotidianos (patrón Cabeza- Cola). Empujamos para sentarnos. Hacemos alcanzar el piso con nuestros pies y empujamos para levantarnos (patrón Arriba-Abajo). O quizás empujamos hacia abajo para ayudarnos en ponernos las zapatillas (patrón de la Mitad del Cuerpo). Y por fin andamos (patrón Trasversal-Lateral)” (Hackney 2002, 13-14).

Los patrones fundamentales de conexión caracterizan el cuerpo del músico, y por eso fueron considerados en la ficha de observación detallada que se proporcionó al grupo dirección.

⁹⁷ Como se puede observar, derivan en parte de la ficha de observación de Laban, mostrada en el apartado 5.5.

⁹⁸ La *contact improvisation* es una práctica de improvisación coreográfica en pareja, muy difundida en EE.UU. y en Europa, basada en el contacto físico (por ejemplo sujetándose, empujándose, ayudando la pareja a deslizar).

⁹⁹ Este ejemplo hace entender que, por medio de la conciencia de las cualidades del movimiento, es posible transformar los que consideramos errores en el aprendizaje instrumental (como en la caída en la *contact improvisation*) en juego de experimentación.

6.2 Kestenberg y su grupo de estudio

Kestenberg y su grupo de estudio profundizaron en la parte de la teoría de Laban relativa a aquellos movimientos inconscientes que, según el coreógrafo, pueden acompañar “como una sombra” a movimientos específicos (Laban, 1987, 27). Esto ocurre porque la actitud interior de quien se mueve afecta a las dinámicas de los movimientos: por ejemplo la disminución de intensidad y de velocidad pueden relacionarse a la prudencia o la duda (Laban, 2003, 100). Así se explica el interés para el LMA de muchos danzaterapeutas o estudiosos del movimiento en perspectiva psicoanalítica o fenomenológica. Judith Kestenberg (1910-1999), de hecho, fue una importante psicoanalista de origen polaco que estudió en Viena. Siempre interesada en la relación entre cuerpo y psique se dedicó también al estudio de Laban. En su investigación, a la cual colaboraron otros psicólogos y estudiosos del movimiento, se aplica clínicamente el LMA, integrándolo con las teorías provenientes del psicoanálisis infantil (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 4-7). Aunque sus estudios afecten sobre todo casos clínicos en el marco de la psicología del desarrollo evolutivo (destacan sus estudios sobre los niños que padecieron el holocausto), sus aportaciones a la teoría de Laban afectan también a la educación y a la música.

Según el KMP (*Kestenberg Movement Profile*, “perfil de análisis del movimiento de K), un perfil de análisis diacrónico e individual del movimiento compuesto por nueve diagramas¹⁰⁰ a menudo utilizado por la danzaterapia, se pueden aislar cuatro conjuntos de características en el uso de la energía motriz (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 3): los ritmos del flujo de tensión (que reflejan las necesidades inconscientes), las cualidades del flujo de tensión (que reflejan el temperamento y los afectos), los “pre-efforts energéticos” (que reflejan las maneras inmaduras de enfrentarse a las situaciones, utilizadas tanto en el aprendizaje como en las conductas defensivas) y los *efforts* (utilizados en el enfrentamiento a los elementos del espacio, del peso y del tiempo). Asimismo, al grupo de estudio se debe la distinción entre los movimientos que reflejan sentimientos interiores (“flujo de forma bipolar”) y los que involucran respuestas a estímulos específicos (“flujo de forma unipolar”), la profundización en el estudio de los gestos más cercanos a la *kinesfera* corporal, es decir, el espacio que nos rodea (“diseño del flujo de la forma”), la aplicación de los logros de sus investigaciones a la psicología del desarrollo evolutivo.

¹⁰⁰ Ver la página Web www.kestenbergmovementprofile.org.

El KMP trata de las “correspondencias entre procesos cognitivos y gestos corporales” (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 9), en consecuencia de las cuales la experiencia motriz afecta a la comunicación verbal¹⁰¹. Un ejemplo de reflexiones sobre la educación derivadas del KMP es la explicación del flujo de tensión, que, afectando a la relación entre músculos agónicos y antagonicos, se puede asociar con unas funciones biológicas básicas del ser humano como chupar o morder, o con el abanico de posibilidades entre tensar y relajar o entre empezar y acabar (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 14). Por todo eso, el control del flujo es un parámetro importante de evaluación en entornos educativos especiales, donde los rasgos patológicos o las minusvalías en el aprendizaje afectan a la incorporación de dichos ritmos. Sin embargo, en general, y no sólo hablando de didáctica especial, resulta útil conocer un abanico de ritmos biológicamente predeterminados a la hora de proporcionar ejemplos relacionados con la vivencia o plantear actividades didácticas que requieran conocimientos previos.

En las cualidades del flujo de tensión, entre otros conceptos, Kestenberg cita un matiz intermedio entre el flujo libre y el sujeto, es decir, el flujo “neutro”, que “pertenece al movimiento que ha perdido la elasticidad y el tono en comparación con el flujo “animado”, que describe el flujo de los músculos que tienen gran elasticidad y tono” (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 15, cursiva nuestra). Dicha característica no sólo se encuentra en los sujetos deprimidos, sino también en los sometidos a “tareas mecánicas muy repetitivas” (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 15). En estos casos podría significar, sobre todo cuando el alumnado sea incapaz de defenderse, que la didáctica está molestando la sensibilidad del alumno.

El papel de los *pre-efforts* es peculiar en la educación, siendo que “durante el proceso de aprendizaje, y a menudo en las situaciones que provoquen ansiedad, un sujeto que se mueve se orienta hacia el interior y confía en las cualidades del flujo de tensión para cumplir tareas más que para relacionarse directamente con el espacio, el peso y el tiempo” (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 16). A veces la conciencia de un *pre-effort* ayuda a resolver muchos problemas didácticos canalizando la energía de un mecanismo de defensa. El flujo sujeto, no controlado en el miedo o en el exceso de concentración, puede ser transformado por medio del control consciente en un *pre-effort* de canalización del movimiento:

¹⁰¹ Ver también Jousse, 1979. Cerca de la traducción verbal de la experiencia en el proceso creativo según el método Plevin - García ver el apartado 2.4.

“La urgencia de evitar un problema difícil, distracciones interiores, miedo al fracaso, o la preocupación para ‘hacer lo correcto’ pueden interferir seriamente en el proceso de aprendizaje y exigir un uso simultáneo e integrado de los *pre-efforts* como defensa así como herramientas de aprendizaje” (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 78).

Los principales *pre-efforts*, que son afectados por el entorno cultural y las diferencias individuales (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 86), pueden ser considerados (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 79-85):

- La canalización (precursora del *effort* espacial directo), que ayuda a enfocar la atención y a discriminar.
- La flexibilidad (precursora del *efforts* espacial flexible o indirecto), que ayuda en las estrategias sociales, en el descubrimiento de nuevas ideas, en la tolerancia de las frustraciones.
- La vehemencia y el esfuerzo (precursores del uso de la “fuerza” y la fuerza combinada con el flujo sujeto), que pueden ser una manera de abarcar una situación nueva de manera motivadora, si no se vuelve en exceso de pasión.
- La delicadez (precursora de la cualidad de liviano), obtenida por medio del aligeramiento de la tensión muscular y de una “respuesta flotante a la gravedad”, necesaria en todas situaciones sociales o de aprendizaje que la requieran: por ejemplo, cuando el profesor de piano quiere enseñar el toque ligero puede contentarse, en estadios no avanzados del aprendizaje, con los logros parciales del alumno, aunque todavía falte el cuidado del sonido.
- El carácter imprevisto (precursor de la aceleración), que puede preparar la toma rápida de decisiones y la intuición.
- La hesitación (precursora de la ralentización), que puede enseñar a tomar un descanso en el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto importante de la teoría de Kestenberg es la distinción entre el flujo de formas bipolar y unipolar, relacionada con la diferencia entre los movimientos simétricos (que comunican los estados interiores y sobre todo afectan a la respiración, por ejemplo la expansión y el recogerse del cuerpo) y los que van hacia una dirección o una dimensión (como respuesta a un estímulo específico en el ambiente) (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 17). Finalmente, a su grupo de estudio se debe el reconocimiento del diseño de la forma del flujo (según sea su enfoque centrífugo o centrípeto en relación al cuerpo, su distancia de eso, sus dibujos en el espacio), de las direcciones y de los planes involucrados

en esta estrecha relación entre flujo y forma (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 17-18).

Todas estas informaciones pueden enriquecer las investigaciones sobre la gestualidad expresiva de los músicos. Por ejemplo el flujo de forma bipolar, que “alienta la estabilidad y un sentido interno de equilibrio” (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 111), puede ser observado en los movimientos globales de los músicos, mientras que el unipolar se manifiesta en muchos actos funcionales y se caracteriza por una aún más creciente reducción de las partes del cuerpo involucradas (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 129). Queda confirmada así la importancia de la motricidad gruesa en las primeras etapas del desarrollo musical y específicamente en relación a los instrumentos.

6.3 Revisión crítica e integraciones en el modelo de observación

Dentro de la revisión crítica del modelo de Laban, destaca el papel de la investigación de McCoubrey sobre la formación de los conceptos del LMA (McCoubrey, 1984). En las conclusiones abiertas de la estudiosa se desea reformular el concepto de flujo, tener en cuenta la influencia del entorno cultural en las cualidades “indulgentes” hacia el tiempo y el espacio, plantear instrumentos de observación comprobados y que tengan un lenguaje común para todos los observadores. De hecho, los parámetros de interpretación de la realidad observada son siempre revisables, sujetos a comprobación, y eso hace difícil hallar un léxico común para las investigaciones. El LMA mantiene su validez “para describir procesos de movimiento más que momentos aislados de posiciones estáticas” (McCoubrey, 1984, 3), y eso complica su aplicación, pero la acerca más a la vivencia. También cabe considerar que en la percepción del observador influye, complicándola, el impacto psicológico¹⁰² (McCoubrey, 1984, 18-19, 22), debido a los currículos formativos de los sujetos involucrados, a las relaciones entre cualidades del movimiento y actitudes subjetivas con los rasgos emocionales y de posturas interpersonales que conllevan (North), y a las influencias ambientales, sobre todo en la experiencia de lo nuevo: en la comunicación entre adultos y niños, la musicalidad, al ser expresiva y emotiva se construye dentro de la intersubjetividad (Trevarthen, 1999-2000)¹⁰³.

En la peculiaridad de la respuesta del observador influyen también los procesos implícitos de selección, acentuación y fijación de los rasgos aislados en cada proceso de observación (McCoubrey, 1984, 25) y la capacidad de tolerar los aspectos incongruentes con los conocimientos previos, sobre todo en la experiencia de lo nuevo (McCoubrey, 1984, 26)¹⁰⁴. Por todo eso el entrenamiento profesional del observador es básico en la investigación observativa (McCoubrey, 1984, 41), pero también porque es imposible entender conceptos encarnados en el cuerpo sin haberlos vivenciados y relacionados con la experiencia previa. De hecho en su investigación McCoubrey eligió un muestreo de 34 personas ya expertas en trabajos relacionados al movimiento, y mucho de ellos entrenados en LMA con certificación oficial. Ella insiste en la importancia de la metodología (McCoubrey, 1984, 45-48, 67-69): en su estudio proporcionó una hoja preliminar

¹⁰² Aspecto que no vamos a tratar en este escrito, aunque importante, por la amplitud que merece su tratación.

¹⁰³ Ver también el apartado 7.4.

¹⁰⁴ Dicho aspecto es básico del auto-observación en el método García – Plevin de movimiento creativo (ver el apartado 2.4).

(McCoubrey, 1984, 69), en la que cada sujeto tenía que apuntar los rasgos observados que le resultasen más llamativos y, luego, los más específicos relacionados con los distintos usos de la energía, dentro del marco de un taller de observación del movimiento. Después se enseñó un vídeo de 50” sobre una violonchelista, elegido por su rico abanico de matices expresivos y porque, en eso, resultaba evidente la implicación de la mayoría de las partes del cuerpo. Siguieron las instrucciones para rellenar la hoja (marcando la presencia de las cualidades de *effort*) y la visión de cinco fragmentos de diez segundos del mismo vídeo, con una pausa después de cada uno para escribir observaciones. Los resultados del análisis estadístico de los datos obtenidos (McCoubrey, 1984, 49-51) muestran que:

- Los elementos de peso, espacio y tiempo y las cualidades de flujo sujeto, de peso firme y liviano, de espacio directo, y de tiempo súbito pueden ser observados con un alto grado de validez estadísticamente significativa.
- La observación de los elementos de flujo y las cualidades de flujo libre, de espacio flexible y de tiempo sostenido no han comprobado su validez. Dichas cualidades “representan las actitudes internas de “indulgencia” y “aceptación” hacia el flujo, el espacio y el tiempo, más que actitudes de “condensación” y “resistencia”. La única actitud indulgente válidamente observable es la cualidad de liviano, en relación con el peso” (McCoubrey, 1984, 52).

Resumiendo, para la estudiosa “el contraste dramático entre el considerable significado de las actitudes de resistencia y el fracaso de las actitudes de condescender y aceptar lleva a preguntas interesantes”. Es posible explicar este fenómeno, si consideramos que, por un lado, es difícil observar los matices de dinámica muscular involucrados en el continuo entre relajación y inhibición, mientras que, por otro lado, el flujo es un “instrumento de comunicación intersubjetiva que conlleva los matices rítmicos de los valores personales innatos de quién se mueve” incluyendo la influencia del entorno cultural y de la formación de cada uno (McCoubrey, 1984, 53-57).

En general en los resultados se observa una mezcla, igual que en investigaciones específicas sobre el movimiento de músicos (a menudo posteriores) enfocadas y no en el sistema de Laban¹⁰⁵, de intenciones funcionales y expresivas en los movimientos del músico observado. También resulta útil enriquecer los procedimientos de investigación con una

¹⁰⁵ Ver los capítulos 8 y 9.

parte cualitativa relacionada con la construcción de un lenguaje común para los integrantes y más cercano a las reales potencialidades de observación de los mismos, considerando siempre el entorno cultural y las implicaciones de las pautas de observación y comprobándolas en función de eso. McCoubrey propone un estudio de las numerosas tesis sobre los *efforts* (McCoubrey, 1984, 36-38), diseñando también un cuestionario para los investigadores, para comparar sus distintos planteamientos en la observación de los mismos *efforts* (McCoubrey, 1984, 67-68).

Otras contribuciones a la creación de un léxico de Laban son los tentativos de integración con sistemas distintos, hacia la realización de sistemas unificados (Izquierdo-Anguera, 2000). Entre estos destaca el *Gesture Description Interchange Format* formulado por un equipo del Departamento de Musicología de la Universidad de Oslo, y del cual proporcionamos un ejemplo (Jensenius, Kvifle & Godøy, 2006):

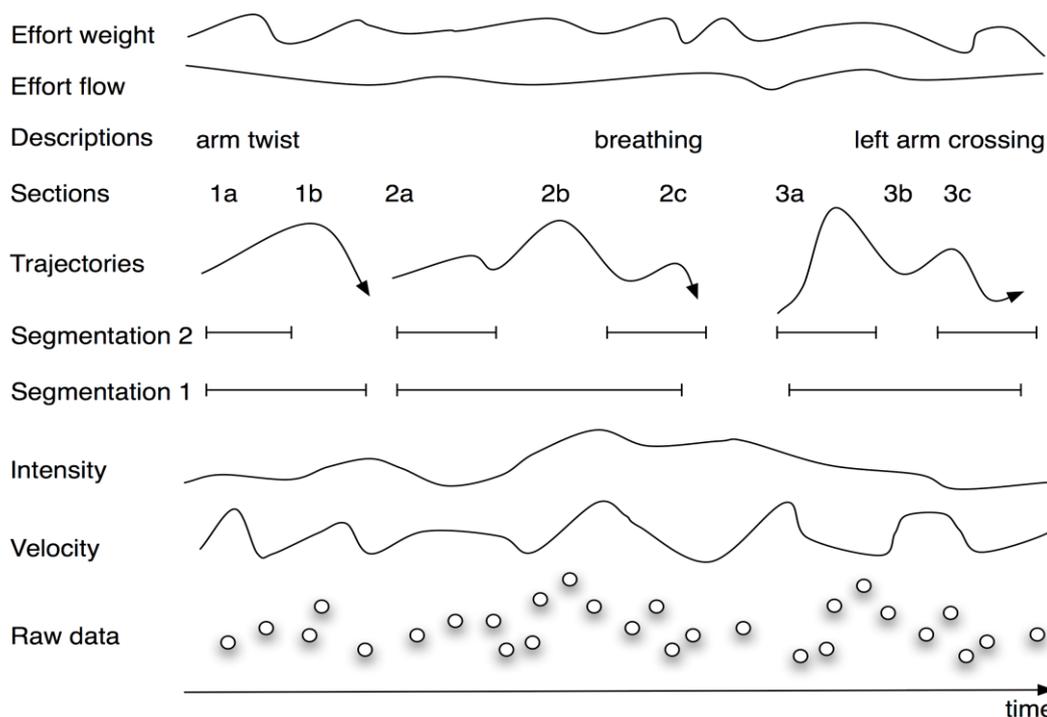


Figura nº 9. Ejemplo de aplicación de traducción gráfica de los datos recogido según el sistema GDIF (Jensenius – Kvifte – Godøy 2006)

Otros resultados han sido logrados, en el análisis de los documentos audiovisuales, a través de algoritmos para el análisis de la expresividad gestual (Camurri, De Poli, Leman & Volpe, 2001), incluso en tiempo real (*EyesWeb*) para su aplicación en experimentos de

integración hombre-máquina (Camurri, Ricchetti & Trocca, 1999) o para utilizarlos en actuaciones multimediales (Camurri & Trocca, 2000). También cabe señalar, entre los ejemplos de aplicación del LMA a la animación a 3D, el modelo EMOTE (*Expressive MOTion Engine*), basado también en la transformación de señales matemáticas en gestos. Se aprecia en este caso el esfuerzo de lograr una representación gestual realista a través de la toma de conciencia del fraseo del *effort* y de la forma, llevando a una definición más amplia de “gesto” dentro del abanico de los movimientos, y apoyándose en una segmentación detallada de las partes del cuerpo involucradas (Chi, Costa, Zhao & Badler, 2000).

El soporte ANVIL (“*Annotation of Video and Language*”) desarrollado por Michael Kipp, es un recurso informático útil que permite anotar sinópticamente el desarrollo de parámetros de observación libremente elegidos dentro de una secuencia temporal dada (Kipp, 2001)¹⁰⁶. A través del ANVIL, se puede analizar, por ejemplo, el movimiento de músicos, poniendo en el eje vertical las categorías de Laban y Bartenieff, y en el horizontal las cualidades de cada categoría en su desplazarse en el tiempo, indicando de izquierda a derecha los momentos exactos de comienzo y final de cada cualidad observada (se vea un ejemplo de aplicación en la figura 10¹⁰⁷).

Este software, de hecho, es un interfaz de interacción hombre-máquina muy manejable e intuitivo, de tipo “multimodal”, es decir, que recibe informaciones de diferentes fuentes, canales y tipos y por eso se adapta a diferentes canales expresivos y comunicativos, incluyendo el sonoro y el gestual. Es dotado de flexibilidad, que estriba en la posibilidad de importar categorías para analizar en una grabación vídeo o audio (Kipp, 2001, 1). Los datos son recogidos de manera fácilmente visible, a través de la atribución de un color para cada categoría, y apuntando en una pizarra virtual, durante el análisis, los momentos y las secuencias para señalar (Kipp, 2001, 2). Pueden ser tratados estadísticamente con facilidad, exportándoles en tablas sinópticas de correspondencia (Kipp, 2001, 3).

En esta investigación no fue utilizado el ANVIL, porque el método de tratamiento (en los talleres) y el tipo de población involucrada (futuros maestros de educación musical en la escuela primaria española) son tan novedosos que requieren un primer estudio más global de la teoría de Laban y Bartenieff en estos contextos. Sin embargo, pese a la

¹⁰⁶ Su aplicación está explicada en el capítulo 8, en que se habla de las investigaciones de Campbell sobre clarinetistas. Actualmente es disponible en la página Web www.anvil-software.de (última revisión: 15 de septiembre de 2011).

¹⁰⁷ Ver el ejemplo de aplicación de la figura nº 10, en el capítulo 8.

imposibilidad de tratar datos y variables tan heterogéneas, no se excluye para el futuro, es más, se anima a investigaciones más detalladas, sobre todo en estudios de caso y en muestras muy reducidas, donde resulta más fácil comparar factores de movilidad concurrentes en una situación dada y donde es más aprovechable este interfaz¹⁰⁸.

Finalmente, cabe mencionar que la facultad de musicología de la Universidad de Ghent, en Bélgica, en el ámbito del proyecto EmcoMetecca¹⁰⁹, ha perfeccionado otro instrumento multimedia de interacción hombre-ordenador, específicamente diseñado, en este caso, para facilitar el aprendizaje de los compases de 3/4, 4/4 y 6/8 en el gesto de dirección (Maes, Leman & Lesaffre, 2010). Este interfaz, basándose en el LMA, tiene en cuenta que cada pulso del compás es marcado no sólo por su acento (variación de intensidad) y su posición (que incluyen varias cualidades del movimiento y usos de energía), sino también por trayectorias espaciales diferenciadas en el gesto de la mano (Maes, Leman & Lesaffre, 2010, 7, 15). Los sensores captan los datos (movimientos) y los procesan a través de un filtro Kalman, que calcula exactamente su trayectoria en 3D, en relación con el pecho y otras partes del cuerpo con las que están conectados (Maes, Leman & Lesaffre, 2010, 8).

¹⁰⁸ Mencionado en la precedente nota.

¹⁰⁹ <http://www.ipem.ugent.be/?q=EmcoMetecca>.

7.

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS
QUE PRESENTAN
ANALOGÍAS
CON LA TEORÍA DE LABAN

7.1 Hacia una educación propioceptiva

El estudio de la propiocepción, fenómeno relacionado a la autopercepción corporal, ha enriquecido no sólo la neurofisiología sino también las ciencias educativas, llevando a la consciencia procedimientos y conductas musicales inconscientes, sobre todo en la formación y en la práctica instrumental (Peñalba, 2008; Peñalba, 2009, 660-668). Desde el punto de vista neurofisiológico, la propiocepción puede ser definida como “la información sobre la postura y el movimiento de las diversas partes del cuerpo generada por unos receptores sensoriales situados en los músculos, en las capas profundas de la piel y en las articulaciones”, mientras que los psicólogos y los filósofos han tratado de ella más bien como una manifestación de la consciencia (Peñalba, 2008, 146), que se manifiesta de forma voluntaria y consciente o de manera inconsciente (“refleja iniciada”) (Peñalba, 2008, 147).

Dicha autoconsciencia se conquista “cuando entran en actividad los órganos sensoriales respecto al exterior” (Riveiro Holgado, 1997, 73). De hecho, además que el sistema visual, “todos los órganos propioceptivos son los receptores sensoriales más importantes para el control y aprendizaje del movimiento humano. Los receptores propioceptivos informan sobre la posición de las partes del cuerpo y del movimiento realizado activa o pasivamente” (Oña Sicilia, 1999, 128). Dichos receptores son kinestésicos, sobre todo táctiles, articulares, tendinosos y musculares (Oña Sicilia, 1999, 129-133) y vestibulares (Oña Sicilia, 1999, 133-134). Permitiendo “tener consciencia del nivel de tensión y relajación en que se encuentran nuestros músculos, la posición (longitud) de los segmentos corporales y los desplazamientos (velocidad y dirección) de dichos músculos” (Peñalba, 2008, 158), proporcionan una explicación exhaustiva de los resultados de los mejores intérpretes, “grandes conocedores de su motricidad” que “han logrado llegar a este control tan preciso de la misma gracias a la vía de feedback que nos permiten las propiocepciones” (Peñalba, 2008, 159).

Algunos investigadores han estudiado el papel de la propiocepción en la enseñanza, poniendo en discusión los estilos didácticos que se centran sólo en la imitación, olvidando la importancia del sentido kinestético (Mathers, 2008, 81-82). Lo mismo se puede decir por aquellas ramas de la rehabilitación neuromotriz que, como en el caso de los experimentos de Alexander y Feldenkreis, han sido aplicadas en la formación de músicos (Mathers, 2008,

117), o en el caso de metodologías abiertas, como la de Dalcroze, basadas en la autopercepción corporal (especialmente muscular)¹¹⁰.

Lisa Ullmann, en su apéndice al libro *Danza educativa moderna* de Laban, habla de un “sentido kinestético”, que se manifiesta en las “terminaciones nerviosas enclavadas en las fibras musculares de todo el cuerpo”. En este caso el papel de la danza educativa, y podríamos decir también de una parte de la educación musical, es “estimular las reacciones sensoriales y desarrollar la capacidad para diferenciar una creciente variedad de matices más delicados en las sensaciones”, dentro un marco en el que “el sentido kinestético (básico, junto con la contribución de todos los demás sentidos) tiene ocasión de abrir una puerta que posibilita la autoconciencia en un medio social y objetivo”, pero sólo a través de “un proceso consciente y una comprensión intelectual de los elementos implicados” (Laban, 1984, 114).

El papel de la propiocepción es muy evidente en el arte de dirigir. Mathers así se expresa en este sentido, deseando una integración del currículo formativo, a menudo basado exclusivamente en la medición del compás:

“Muchos directores faltan de consciencia de la posición o de la expresividad de la mano izquierda, del cuerpo, de la cara, y expresan sorpresa por su aparición durante la revisión vídeo de su dirección. La mano izquierda, el cuerpo y la cara son muy importantes en la comunicación de la voluntad del director, y tendrían que ser enseñadas eficazmente como parte del entrenamiento del director. [...] El patrón de compás, siendo una tarea repetida mecánicamente, es fácil para aprender y hacer. El uso de la mano izquierda y los gestos expresivos, por otro lado, requieren [...] sensibilidad propioceptiva” (Mathers, 2008, 79).

La consciencia kinestética, según el mismo autor, se desarrolla también a través del trabajo con ojos cerrados, que implica también la toma de consciencia de la posición ocupada por el cuerpo y sus partes en el espacio (Mathers, 2008, 114). De hecho esta experiencia ha sido aplicada provechosamente con los grupos involucrados en nuestra investigación.

¹¹⁰ Véanse los apartados 5.2 y 7.2.

7.2 Dalcroze y las actitudes de movimiento

A Émile Jaques-Dalcroze, pedagogo y músico suizo (1865-1950), debemos unas de las primeras reflexiones profundas sobre la educación musical, donde se consideran sus implicaciones psicopedagógicas y motrices. Según él, la motricidad juega un papel básico en el desarrollo del sentido rítmico (“formado por medio de la repetición de contracciones y relajación de los músculos”: Jaques-Dalcroze, 1986, 57), en la realización de los matices de intensidad (donde el control muscular se relaciona con las gradaciones de fuerza y peso de los sonidos: Jaques-Dalcroze, 1986, 165-166) y en el fraseo (en la relación entre las frases “plásticas” corporales y las frases musicales, con sus secuencias de acentos y sus puntuaciones: Jaques-Dalcroze, 1986, 171). Su concepto del movimiento es congruente con un proyecto de desarrollo global del individuo. Cuando Dalcroze desarrolló su método, en Europa se buscaba una reforma de la educación caracterizada por el interés por la corporeidad: en la filosofía (sobre todo con el nacimiento de la fenomenología), en el psicoanálisis, en la búsqueda de espontaneidad de la danza y del mimo.

Dalcroze, como músico y educador, encontró frecuentes fenómenos de arritmia en sus alumnos, que se manifestaban en una mala conexión entre ritmo y gesto y en la “falta de armonía y coordinación entre la concepción del movimiento y su realización”. Buscando las causas a través de la experimentación didáctica y de la observación, llegó a plantearse, como hipótesis que están en relación recíproca y que explicarían dichas arritmias, la incapacidad del cerebro “para emitir órdenes rápidas de ejecución del movimiento” o para “transmitirlos al aparato de locomoción” independientemente de que se sea capaz de concebir los movimientos mismos o, finalmente, como tercera hipótesis, la “inhabilidad muscular, que invalida todo lo demás y se origina muchas veces en la falta de entrenamiento” (Bachmann 1998, 75). Instrumentos de Dalcroze para ayudar a resolver los problemas de arritmia dentro de una idea de desarrollo integral del músico fueron la rítmica y la “plástica animada”.

La *rítmica* busca “favorecer la manifestación y el dominio de los ritmos corporales”, poniendo en comunicación las distintas partes del ser humano y experimentando “las relaciones que unen el tiempo, el espacio y la energía” (Bachmann 1998, 27-28). Su objetivo es “representar corporalmente los valores musicales, por medio de experiencias peculiares que pretenden reunir en nosotros los elementos necesarios para dicha representación” (Jaques-Dalcroze, 1986, 155).

La *plástica animada* es una búsqueda de expresión corporal estilizada de los sentimientos y emociones musicales. Puede ser también utilizada en actuaciones (Jaques-Dalcroze, 1986, 156-157). Entre ésta y la música algunos rasgos son análogos (la intensidad del sonido se puede comparar con la dinámica muscular, la melodía con la secuencia continua de movimientos aislados, el contrapunto con la oposición de movimientos, la forma musical con la distribución de movimientos en el espacio y en el tiempo) o comunes (la duración, el silencio, el fraseo).

La teoría de Dalcroze presenta algunas afinidades con la de Laban, pero también diferencias importantes. Para el primero la música es la base de la estimulación del movimiento y de la danza, mientras que para el segundo ella tiene su origen en el movimiento rítmico del cuerpo. En la práctica, Laban experimenta los matices expresivos del movimiento en silencio, concentrándose en eso, sin proyectar los ritmos musicales en el movimiento (Maletic, 1987, 159-160). Por otro lado, en los dos casos la finalidad de la educación es el desarrollo de la expresividad en un ser humano completo, aunque el medio para llegar a eso es la música en un caso y la “danza educativa” en el otro. Dalcroze busca la armonía del movimiento, Laban sus cualidades básicas escuchando los impulsos. En los dos destaca el papel de la improvisación, por el estímulo a la imaginación que conlleva. Según Laban la improvisación sin acompañamiento musical sirve al desarrollo expresivo en el área de la motricidad que no acompaña a la música, pero dicha ampliación de la experiencia motriz y de su estímulo a la imaginación nos parece no sólo congruente con el diseño educativo global de Dalcroze, sino también aplicable a las conductas musicales en sí mismas.

Un ejemplo de analogías entre las investigaciones de los dos es el concepto de *anacrusa motriz*. Definiendo así la preparación del movimiento, Dalcroze, inspirándose en el fisiólogo Lussy (Jaques-Dalcroze, 1986, 104 y 169), la pone en relación con la anacrusa musical, es decir, la configuración rítmica caracterizada por un comienzo que cae antes del primer tiempo del compás (Bachmann, 1998, 127). Laban, por otro lado, atribuye un papel decisivo al impulso del movimiento, relacionado con la voluntad y la respiración, y a los movimientos internos implicados en el descanso y en la preparación. Rasgos comunes presentan también los parámetros de observación elaborados por los dos, de los cuales los principales mencionados por Dalcroze corresponden a los factores de tiempo, peso y espacio de Laban (Jaques-Dalcroze, 1986, 59), aunque discrepe el análisis de sus cualidades

posibles. Laban habla también de flujo energético; Dalcroze menciona la tensión muscular y define la “fuerza muscular” como “resultado de las relaciones entre la acción de los músculos sinérgicos con los antagonistas” (Jaques-Dalcroze, 1986, 168), presentando un concepto intermedio entre los factores de flujo y de peso de Laban.

El pedagogo suizo siempre quiso dejar espacio para una comprobación científica de sus hallazgos didácticos (Bachmann, 1998, 25), lejos de cualquier lectura dogmática de su método, buscando soluciones para las lagunas rítmico-expresivas de los músicos y no pretendiendo crear una escuela de pensamiento aislada o cerrada. Por eso encontramos influencias de Dalcroze en las teorías tan distintas de Willems y Gordon, también enfocadas en el desarrollo de la audición interior como en Dalcroze, que expresa claramente la relación entre motricidad, desarrollo de la sensación y audición interior (Jaques-Dalcroze, 1986, 85-86):

“La práctica de los movimientos corporales evoca en el cerebro unas imágenes. Cuánto más las sensaciones musculares sean fuertes, más las imágenes se hacen claras y precisas; en consecuencia se desarrolla más normalmente el sentido métrico y rítmico porque la sensibilidad nace de la sensación. El alumno que sabe andar a tiempo y seguir unos ritmos no tiene que hacer nada más que cerrar los ojos para imaginar que sigue andando métricamente y rítmicamente; sigue actuando el movimiento en el ‘pensamiento’”.¹¹¹

¹¹¹ Algunas investigaciones neurológicas parecen confirmar la importancia del papel de la representación mental de los movimientos. Ver el apartado 5.3.

7.3 Delalande y las conductas musicales

Uno de los conceptos básicos del pedagogo musical francés François Delalande es lo de “conductas musicales”, con el cual define el conjunto de gestos con intención específicamente musical (Delalande, 1993, 45 y 156), basándose en la intencionalidad del gesto como en el *effort* de Laban, aunque el marco teórico de Delalande sea la psicología evolutiva de Piaget. Inspirándose en este último, Delalande afirma que el niño vive tres etapas distintas en su crecimiento y en su manera de jugar y de acercarse a la música (Delalande, 1993, 46-49; Delalande, 2007a, 73-74). El enfoque evolutivo de Delalande procede, al igual que en Laban, de una pedagogía que abarca ampliamente la experimentación y la improvisación.

La primera etapa evolutiva corresponde a la formación de la inteligencia sensoriomotriz y se manifiesta a través del juego sensoriomotor solitario y de la manipulación y experimentación tímbrica de los instrumentos. La segunda corresponde a la formación de la inteligencia representativa y, dado que el niño cada vez más adquiere la habilidad en atribuir un significado simbólico a los objetos, se caracteriza por el juego simbólico. Los sonidos producidos en esta fase pueden despertar la imaginación del niño, evocando o representando contenidos no exactamente sonoros, sobre todo relacionados al movimiento. En la etapa avanzada el niño, entrando en contacto con un tipo de inteligencia más abstracta y relacionada con la “satisfacción intelectual”, elabora el juego de reglas y cooperación (Delalande, 1993, 49; Delalande, 2006, 9-14; Delalande, 2007a, 73-74).

Dentro del marco teórico de Piaget, Delalande ha observado en las conductas musicales unos rasgos peculiares afines a las cualidades de Laban. Por ejemplo, análogamente al flujo de tensión sujeto de Laban, Delalande encontró, observando vídeos del pianista Glenn Gould y analizando entrevistas de músicos profesionales¹¹², unos “gestos de acompañamiento” y de “control motor del imaginario expresivo”, explicados como canalización en la música de aquella energía que podría haber sido descargada en el movimiento (Delalande, 1993, 69). Viceversa “el flujo continuo de la duración” se encuentra paralelamente en “el *legato* y el movimiento corporal” (Delalande, 1993, 105).

¹¹² Nos parece llamativo que Delalande utilice no sólo la observación vídeo sino también las descripciones de los mismos músicos involucrados en las investigaciones.

7.4 Stern, los afectos vitales y el entonamiento afectivo

Daniel Stern destaca entre los psicólogos evolutivos, además de por su relación con el psicoanálisis, por su estudio de la comunicación entre madre e hijo en sus primeros meses de vida. En su larga experiencia clínica observó a muchos sujetos, sobre todo a través de grabaciones, hasta elaborar la teoría de los “afectos vitales”, comparables a las cualidades de Laban, en que estriba uno de los fundamentos teóricos del método García–Plevin de movimiento creativo utilizado en los talleres de nuestra investigación (García, Plevin & Macagno, 2006, 80-84)¹¹³. Stern se basó en la construcción en el niño del sentido del sí mismo, a través de la percepción a-modal, es decir, la capacidad innata de los niños para “realizar una transferencia trans-modal de información” (entre distintas áreas sensoriales), según lo demostrado por las Meltzoff y Borton en sus investigaciones y sistematizado teóricamente por Bower, Moore y Meltzoff (Stern, 1987, 63-64):

“Los niños parecen experimentar el mundo como una unidad perceptiva, en la cual son capaces de percibir en cada modalidad sensorial las cualidades a-modales de todas formas de comportamiento humano expresivo; son capaces de representar abstractamente dichas cualidades y luego transferirlas en otras modalidades”. (Stern, 1987, 67).

Además de este tipo de percepción, el niño experimenta afectos vitales como las “cualidades de los sentimientos que no se encuentran en la terminología existente o en nuestras clasificaciones de los afectos” y que “se expresan mejor en términos dinámicos, cinéticos como “fluctuar”, “desvanecerse”, “transcurrir”, “prorrumpir”, “creciendo”, “disminuyendo”, “hinchado”, “agotarse”, etc.” (Stern, 1987, 69). Podemos percibir afectos vitales en distintos eventos de nuestra vida (pertenecientes igual a distintas áreas sensoriales), procediendo esas cualidades de una misma raíz abstracta a-modal (Stern, 1987, 73). De hecho, percibimos cualidades dinámicas cuando escuchamos la música, según lo que han observado filósofos como Langer (1970) o Wittgenstein (1995) o cuando un profesor de instrumento enfatiza en una imitación cargada los errores del alumno (Jaques-Dalcroze, 1986, 61). Asimismo, según muestran otros estudios de observación sobre niños, la música y la danza constituyen en sí mismas elementos de organización del juego infantil además de los enfocados en la imitación y la ficción (Español, 2005; Español & Shifres, 2003). En la experiencia perceptiva del niño, rica de estímulos para la evolución y el crecimiento, influye el mundo intersubjetivo, sobre todo en la relación con la madre o la

¹¹³ Ver el apartado 2.4.

persona que le cuida, con la cual se comunica llevando a cabo un “entonamiento afectivo”, es decir, lo que viene a ser un diálogo continuo que nunca es mera imitación mecánica sino variación sobre un mismo tema (Stern, 1987, 147-148): como en el caso de las vocalizaciones o de las muecas del niño que la madre reproduce con sus variaciones.

La teoría de Stern deriva parcialmente de la investigación de Colwyn Trevarthen, uno de los máximos psicólogos de la infancia, según el cual el ser humano nace con un sistema integrado de imágenes corporales, intrínseco en su estructura embriológica (Trevarthen, 1999-2000, 160). Las dinámicas de dicho sistema se manifiestan en el pulso y en el ritmo musical, pero sólo donde se desarrollen entornos de comunicación e intercambio entre sujetos (Trevarthen, 1999-2000, 165-166). A partir de estos resultados Trevarthen elaboró una teoría de la intersubjetividad como base para la explicación de la interacción vocal y motriz entre madre y niño, a partir de la cual la música y la danza, entre otras artes, se explican por su fundamental función comunicativa. Uno de los conceptos en que Stern manifiesta su interés en la comunicación intersubjetiva es el *matching*, la respuesta a una secuencia llevada a cabo por medio de un área sensorial a través del uso de otra área; por ejemplo, cuando el niño abre y cierra los ojos y la boca en respuesta a una propuesta vocal de la madre caracterizada por un *crescendo* y un *diminuendo* (Stern, 1987, 149-150).

Según la experiencia del mismo Stern y de otros psicólogos, parece que las propiedades a-modales comunicadas en la mayoría de los entonamientos son la intensidad, las cualidades temporales y la forma, y entre estas la intensidad resulta ser la primaria, que se manifiesta más a menudo y más temprano (Stern, 1987, 161-162). En dichas cualidades podemos encontrar rasgos comunes con la teoría de Laban (Español, 2007) y con las investigaciones de Delalande, siendo las tres enfocadas en los parámetros motores y gestuales (García & Monteleone, 2001, ver también Imberty, 1997).

8.

PRÁCTICA INSTRUMENTAL
E INVESTIGACIÓN
OBSERVATIVA

Un reto importante de la educación, y especialmente en la enseñanza formal obligatoria, es el estímulo a la motivación que en la educación musical actúa claramente en los enfoques abiertos al desarrollo de la expresividad y a la participación activa y emocionalmente significativa del alumnado (Winner, 2003). La observación de la gestualidad de los músicos y de los directores de agrupaciones musicales muestra rasgos expresivos que, si no son estimulados conscientemente en el aprendizaje, se manifiestan claramente como recursos implícitos y a menudo inconscientes, animando a reflexionar sobre esta evidente laguna que caracteriza muchos currículos formativos.

Tomando como ejemplo la legislación española, en el anexo al *Real Decreto 1344/1991* sobre la educación primaria (RD1344a, 1991, 16)¹¹⁴ se mencionan las “cualidades del movimiento”, dentro del marco de los contenidos básicos de la enseñanza artística. Dichos contenidos, allí detallados, tienen como objetivo general el desarrollo de la expresividad a través de las “estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística” que afectan a la plasticidad del cerebro, es decir, a su necesidad de formar sinapsis para el desarrollo cognitivo (Bermell, 2002). La teoría de Laban, en este sentido, se ha demostrado apta para la educación musical, no sólo para favorecer una mayor desinhibición, sino también para acercar la motricidad al fenómeno sonoro (Martín Escobar, 2005, 127). Este proceso, de hecho, puede ser empezado ya en educación infantil, por ejemplo con la ayuda de objetos para estimular las cualidades del movimiento o experiencias de mimo, que implican una formación previa del profesorado en este sentido (Cañal Santos-Cañal Ruiz, 2001, 76-74).

Una parte importante de la investigación observativa dedicada a instrumentistas ha estudiado la relación entre dichas cualidades y la expresividad, incluyendo una literatura no basada en el LMA pero cuyos instrumentos metodológicos resultan significativos o que pueden ser integrados en el modelo de Laban.

En general, los gestos observables de los músicos (y también de la audiencia) pueden ser clasificados, según sus funciones, basándose también en las fichas elaboradas por Wanderley y Jensenius, en gestos y movimientos (Peñalba, 2009, 656-658), en gestos encaminados en la producción de sonido, que acompañan la práctica instrumental, estéticos o expresivos y comunicativos. Los gestos que no tienen función expresiva, como afirma

¹¹⁴ Ver el capítulo 4.

Kendon, son “directamente especializados en la acción”, mientras otros no (Piette, 1996, 137). Muchos gestos musicales afectan a la técnica (son más funcionales) y a los límites y potencialidades del instrumento. No son observables las sensaciones corporales del sujeto (experimentables sobre todo a través de la propiocepción), relacionadas a su propia motricidad y a sus “esquemas encarnados” (patrones recurrentes) (Peñalba, 2009, 659-661). Dentro de una fenomenología tan variada, el estudio de los gestos expresivos de los músicos puede ser colocado en el marco de la musicología “empírica” de la *performance* (actuación), que integra, igual que en la etnomusicología, el enfoque musicológico basado en las partituras (Clarke, 2004).

Investigando sobre los gestos se considera también la influencia del aspecto visivo en la observación, con sus connotaciones distintas de la audición. Davidson, por ejemplo, suministró a unos alumnos de música fragmentos vídeo de actuaciones de violín sólo, pidiéndoles una puntuación sobre el nivel de expresividad de cada una (Davidson, 1993). Antes, a los músicos grabados se les había pedido que tocasen los fragmentos de manera inexpresiva, exagerada, e igual a su planteamiento para la ejecución. El test fue suministrado en tres distintas condiciones: sólo vídeo, sólo sonido y las dos modalidades a la vez. Dichas distinciones han sido utilizadas también en algunas investigaciones basadas en el LMA. No se puede prescindir de los límites del medio visual de observación, dada la inobservabilidad de la mayoría de la vivencia interior de los sujetos involucrados, a pesar de que, desde un enfoque más fenomenológico, los mismos investigadores pueden analizar su vivencia interior durante el análisis de los vídeos, como en el caso de los estudios de Campbell y otros¹¹⁵.

A Davidson se le debe también un estudio profundo y detallado en el que analizó una actuación de Annie Lennox, basándose en material grabado (audio y vídeo) y en las reflexiones de la cantante (Davison, 2001). Agudamente la autora distingue entre los gestos expresivos relacionados a estados internos del músico y los que están destinados a la comunicación con otros músicos que actúan (gestos de regulación interpersonal) y el auditorio (gestos narrativos, donde influye también el código cultural compartido). Otra distinción básica ocurre entre los gestos más estrechamente relacionados a los parámetros musicales (por ejemplo los que afectan a la periodicidad musical, como en el caso del pulso)

¹¹⁵ Ver más adelante en este mismo apartado.

y los que acompañan cualidades expresivas, más ligados a la imaginación (Delalande, 1993, 83)¹¹⁶.

Importante es la distinción entre motricidad gruesa y fina. La primera a menudo está relacionada con la expresividad (también por medio de recursos como el balanceo, la distribución del peso y del flujo energético) o soporta la concentración, mientras que la motricidad fina, además de tener una función expresiva, muchas veces se produce como consecuencia de habilidades previas (conductas musicales automatizadas y aprendidas). El balanceo es uno de los elementos primarios de desarrollo de la destreza rítmica (Vera, 1989, 112 y 118) y se encuentra en la organización rítmica de muchas canciones infantiles (Brăiloiu, 1982) así como en los fundamentos de los textos de tradición oral (Jousse, 1979).

Dentro de las investigaciones que utilizan los parámetros de Laban, algunas, llevadas a cabo por el laboratorio IDMIL (*Input Devices and Music Interaction Laboratory*) de la facultad de música de la Universidad de McGill, en Canadá (Campbell, 2005; Chagnon, Campbell & Wanderley, 2005), destacan por haber considerado las aportaciones de Bartenieff y por la aplicación de la teoría de Laban a músicos profesionales. Asimismo, se caracterizan por su equilibrio entre enfoque cualitativo y cuantitativo y el uso del software ANVIL¹¹⁷. Objeto de análisis de un estudio de McGill son, a través de grabaciones de vídeo, los gestos de un muestreo de clarinetistas tocando el segundo movimiento de las *Tres Piezas para clarinete solo* de Stravinsky. A ellos se les pidió, según el método de Davidson, que tocaran de manera estándar (interpretación regular como se tocaría en un concierto), impasible (sin expresión, leyendo la partitura según su impresión), exagerada (Chagnon, Campbell & Wanderley, 2005, 19). Ya Laban había estudiado las exageraciones en los movimientos a la hora de estudiar los recursos para economizar el esfuerzo físico en los trabajadores, por ejemplo observando la cualidad de espacio directo que se transforma en obstinación, o la de tiempo sostenido en pereza (Laban & Lawrence, 1974, 45-46). Igual que en el planteamiento de Davidson, la exageración es un instrumento tanto pedagógico como metodológico observativo para diferenciar el enfoque del movimiento.

Para el análisis se eligió el modelo de Laban y las integraciones de Bartenieff, aptas para un enfoque en las relaciones entre todo y partes en la observación motriz. Se intentó adaptarlo a las necesidades de musicólogos con poca experiencia del LMA, contactando con

¹¹⁶ Ver también el apartado 6.3.

¹¹⁷ Ver más adelante en este mismo apartado.

un experto certificado para que proporcionara al equipo un curso de práctica y observación de vídeos (Chagnon, Campbell & Wanderley, 2005, 2-3). Los parámetros de observación, es decir, el uso del espacio, el *effort*, la forma y el cuerpo (Chagnon, Campbell & Wanderley, 2005, 3-4; Campbell, 2005, 16-23), se organizaron utilizando símbolos específicos para representar las diferentes actitudes de movimiento.

El uso del espacio, psicológica y físicamente hablando, puede ser caracterizado por cuatro actitudes distintas, según la relación con los distintos planos espaciales: el alfiler (es decir, el uso del plano vertical), la pared (el uso de los planos vertical y horizontal), la pelota (el uso del plano sagital, por ejemplo al tocar un piano) y el tornillo (el uso de todos los planos, por ejemplo usando muchos movimientos en espiral al tocar un violín). En los vídeos se observa como muy recurrente la actitud del alfiler. Más en detalle, se señalan diferentes fluctuaciones corporales, relacionadas con el fraseo musical y con la forma del instrumento. En el estilo de unos músicos llama la atención la diferencia entre la parte alta y la baja del cuerpo.

En relación con el *effort*, tanto en los movimientos aislados como en las secuencias la investigación se centra en las cualidades de flujo (libre, uniforme, sujeto). La cualidad de “uniforme”, que enriquece el vocabulario de Laban, se refiere a los movimientos de equilibrio entre control y relajación en el trabajo físico y en la expresión¹¹⁸.

La forma, en constante cambio, está relacionada con la respiración y con su movimiento alterno de cerrar y abrir. En los músicos afecta a menudo a las intenciones más interiores, expresadas simultáneamente en el sonido y en la forma misma del movimiento. Combinando planos y direcciones se forman seis cualidades de la forma, a través de las cuales se describe el proceso, y que en las actuaciones del muestreo se combinaron en series de dos cualidades opuestas y complementarias¹¹⁹, tanto simultáneamente como en secuencia (en una o más partes del cuerpo): levantarse (hacia arriba, vertical), sentarse (hacia abajo, vertical), adelantarse (hacia delante, sagital), retroceder (hacia detrás, sagital), ensancharse (hacia fuera, horizontal) y estrecharse (hacia dentro, horizontal).

¹¹⁸ Para experimentar una cualidad tan difícil para observar, se puede intentar reproducir su intención sin imitar la forma. Es lo que observa Stern en las respuestas del bebe a las secuencias comunicativas de la madre (ver el apartado 7.4).

¹¹⁹ Recurso típico de muchas tradiciones teatrales y de danza: ver Barba – Savarese, 1996.

El parámetro “cuerpo” se refiere a la “conectividad” (soporte del centro), a la organización global del cuerpo, a las transferencias de peso (en los dos sentidos sagitales y en los dos laterales), a los movimientos de acción-compensación o de preparación para una nueva postura y a la relación con el centro pélvico (por ejemplo cuando los músicos se alejan demasiado del centro necesitan un paso para compensar).

La toma de conciencia de todos esos factores afecta a la metodología, en la medida en que ayuda a la fase de observación misma a través de un entrenamiento o “calentamiento” preliminar para el investigador. En este sentido resultan muy útiles unas sugerencias de Campbell que no requieren experiencia profesional de danza o motricidad y tratan de los patrones fundamentales de Bartenieff (Campbell, 2005, 24):

- Dar vueltas andando por el espacio en cada de las cuatro actitudes corporales.
- Experimentar las cualidades de la forma como movimiento corporal global; en diferentes partes del mismo; actuarlas como parejas (abrir – cerrar) y en combinaciones variadas.
- Experimentar varios tipos de flujo en el mismo gesto.
- Transferir el peso hasta cuando necesite dar un paso para no caerse (Laban, 1987, 115).

El observador puede tomar conciencia también de los prejuicios y estereotipos que influyen en su mirada, planteando una primera observación lo más posible subjetiva y luego otra basada en los rasgos más fácilmente aislables según la propia formación del observador (como músico, bailarín u otra profesión). Sólo después es aconsejable una observación más específica del movimiento (Campbell 2005, 25). El método García-Plevin, utilizado en el tratamiento, propone el “movimiento auténtico” como disciplina para acostumar al observador a saber sus movimientos internos, a la vez que permite a quien se mueve al ser también observador de sí mismo¹²⁰. Mirando las grabaciones, después de una descripción más general de lo observado, se puede profundizar enfocando cada vez una actuación o una de las categorías de movimiento en diferentes actuaciones, incluso bajando el volumen para centrarse en los movimientos (Campbell, 2005, 25-26). En la observación final, volver a bajar el volumen ayuda a comparar las actuaciones. En general, resulta útil plantearse preguntas preliminares para la observación (Campbell, 2005, 26-27):

“¿Qué manera de tocar hace única a esta persona?”

¹²⁰ Ver el apartado 2.4.

Los estudios de McGill han considerado significativamente el estilo de las conductas observadas (Chagnon, Campbell & Wanderley, 2005, 6-7, 11-17; Campbell, 2005, 29-31), la influencia en la gestualidad del miedo y del nerviosismo causado por las dificultades técnicas, la narratividad gestual en los sujetos que utilizan un rico abanico expresivo y el estudio de las cualidades y actitudes corporales que, al comparar varios músicos, informan sobre el abanico expresivo de cada músico en relación con los demás.

9.

LABAN,

LA EDUCACIÓN MUSICAL

Y LA MUSICOTERAPIA

9.1 La “Music learning theory” de Gordon

Gracias a muchas décadas de observación de alumnos de música de todas las edades, Edwin Gordon ha llevado a cabo una teoría sobre la educación temprana, en la cual ha resumido su experiencia de jazzista, su conocimiento de la psicopedagogía musical con enfoque evolutivo y el convencimiento de que la música se aprende, igual que el lenguaje, sobre todo en los primeros años de vida. Su teoría, al abarcar “elementos melódicos, rítmicos y armónicos característicos de distintas estéticas y lenguajes musicales”, se revela apta para la sociedad actual, donde se escucha música de todos los tipos pero no se ha integrado esta variedad en los currículos de la enseñanza elemental (Gómez Margarit, I, 2009, 72). Se puede afirmar que Gordon enraíza su teoría en la psicología de la música, a través de una constante comprobación a lo largo de su desarrollo, también a través de test de actitudes musicales (Martí, 2007).

El papel del educador, según Gordon, se basa en las etapas de desarrollo motor, según también lo observado por Emmi Pikler en su larga experiencia en el instituto *Loczy* de Budapest. Pikler demostró que los niños, incluso los huérfanos que crecen con lagunas en el desarrollo psicomotor, resuelven sus dificultades cuando crecen en una institución que cuide correctamente las etapas motrices, dejándoles la libertad de arreglarlas por sus cuenta según sus exigencias y donde los educadores limiten su papel al de guía sólo cuando es pedido por los niños (Pikler, 2000). Para Gordon el proceso de aprendizaje musical tendría que ser natural, desarrollándose en entornos educativos informales donde los educadores sean sólo guías reconocidas por sus conocimientos musicales y pedagógicos.

El concepto básico de la teoría de Gordon es la *audiation*, palabra inglesa creada por él que se refiere a la capacidad de escuchar y entender “mentalmente una música cuyo sonido no ha sido nunca producido o no es más físicamente presente” y que es diferente de la mera imitación y de la percepción auditiva. Se puede considerar “la base de la aptitud musical” porque permite “escuchar y entender intuitivamente [...] las alturas y duraciones fundamentales de un tema musical, organizando dichos elementos de manera subjetiva u objetiva” (Gordon, 2003, 29). Concretamente, imaginando una clase de instrumento, a través de la *audiation* “los alumnos pueden oír simultáneamente lo que acaban de tocar y lo que tocarán a continuación” y de esta manera no sólo van más allá de la mera memorización y lectura de cada nota, sino también no pierden el contacto con “la sintaxis y el estilo” del

tema que están interpretando (Gordon, 1997, 92). Dalcroze mismo mencionaba la estrecha relación entre movimiento y audición interior, pero el concepto de *audiation* se refiere más a una actitud específicamente auditiva, mientras que el pedagogo suizo hace referencia a menudo a las imágenes mentales asociadas al sonido, palabra que según Gordon puede crear confusión con la experiencia visiva (Gordon, 2003, 31).

Como hemos visto, Laban insiste en el desarrollo del flujo de movimiento en el niño en las primeras etapas motrices, en las cuales (Laban, 1984, 30):

“tiene gran valor el desarrollo del flujo de las acciones infantiles mediante una sucesión de movimientos, a fin de que sean continuos y prolongados, preparando así gradualmente el camino para la introducción de acciones de esfuerzo que contengan el elemento de apoyo. Los niños pueden inventar sucesiones propias y aprender gradualmente a apreciar la diferencia entre las tensiones fuertes y las suaves así como entre los movimientos súbitos y los sostenidos”.

Si el desarrollo del flujo de movimiento es la base para desarrollar las secuencias motrices con su articulación interna, igualmente en la música la experiencia que los niños hacen del flujo libre es, según Gordon, la base psicofísica dentro de la cual se puede desarrollar la *audiation* y, entonces, el aprendizaje musical. Gordon subraya que, entre los factores de movilidad, el peso y el flujo son tan importantes para los músicos que el tiempo y el espacio, sobre todo en los tiempos lentos, donde la ausencia de cuidado de las dos cualidades citadas no soporta la *audiation*. La interacción entre los cuatro factores, apoyada por la respiración, prepara la misma *audiation* y las distintas fases de los ritmos (preparaciones, ataques, prolongaciones) (Laban, 1984, 115).

Según el pedagogo estadounidense, en un estadio importante del aprendizaje musical los niños aprenden a descifrar el código musical (sin partituras), intentando imitar los patrones melódicos y rítmicos, después de haber absorbido la experiencia musical de su entorno interactuando con unas respuestas ya intencionales. En esta fase necesitan, además que cantar patrones rítmicos, moverse sin juegos que les ayuden a mantener el pulso, para “aprender a concebir el ritmo como flujo temporal articulado en conjuntos de tiempos, y no simplemente como tiempo medido por pulsos (Gordon, 2003, 86). Ejemplos didácticos son juegos que hacen parte de la vivencia de los niños: imaginar moverse como un árbol cuando sople el viento o dibujar círculos en el espacio con diferentes partes del cuerpo; el adulto puede acompañar una improvisación con movimientos continuos de los niños cantando de manera fluida y ligada (Gordon, 2003, 86).

En el estadio siguiente (introspección), el niño se da cuenta de sus faltas de coordinación entre canto, respiración y movimiento, y profundiza en la experiencia del movimiento continuo y sujeto, aprendiendo a coordinar la respiración con el movimiento para no dispersar su energía y no acelerar los tiempos. Los adultos cuidarán que los niños no pierdan el flujo continuo al empezar a acompañar con impulsos motores los “micro-pulsos” y utilizarán sílabas aptas para evidenciar los pulsos sin dispersar energías con letras o sílabas que puedan distraer del movimiento continuo (Gordon, 2003, 90-92).

En el momento en que los niños se dan cuenta de la falta de coordinación entre movimiento corporal y patrones tonales¹²², respiración y patrones rítmicos, los educadores pueden introducir las actividades relacionadas al estadio siguiente (de la coordinación), donde se supone que el niño juega con las coordinaciones ya aprendidas. En esta fase el papel de guía del adulto es más fuerte, al estimular el niño, sin forzar, para que utilice “el peso libre y naturalmente liviano del cuerpo en el movimiento continuo y sujeto” y, a través de eso, aprenda a medir los micro-pulsos (Gordon, 2003, 92). El niño, por otro lado, tendría que enfatizar el peso y el flujo, sobre todo para mantener el tiempo constante en música (Gordon, 2003, 95; Gordon, 2000, 116), antes de concentrarse en el uso del espacio y del tiempo. El peso y el flujo son básicos en la construcción del aprendizaje musical y desarrollan no sólo las capacidades rítmicas, sino también las relacionadas al canto (Gordon, 2003, 93). De hecho, a través de dichos factores no sólo está involucrado el movimiento evidente del cuerpo en relación a la vivencia rítmica, sino también lo del aparato fonador junto a la respiración (Gordon, 2003, 94).

En un libro sobre la educación musical temprana, Gordon detalla unos ejercicios posibles para ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de utilizar y percibir el peso durante los movimientos continuos y sujetos (Gordon, 2003, 94-96). Asimismo relaciona los “macro-pulsos” (es decir, los pulsos sin subdivisiones) al uso del peso, en el sentido en que este último afecta a la velocidad (demasiado peso en la actuación puede ralentizar el tiempo: Gordon, 2000, 115-116). Al marcar los macro-pulsos, se puede mantener un tiempo lento, experimentándolo a través de la sensación espacial que conlleva el sentido del flujo continuo en la música, que nos lleva a un “sentimiento abstracto de eternidad y infinitud más que” a una “conciencia física del tiempo y del espacio” (Gordon, 2000, 116). El sentido del peso es importante también en la preparación de los movimientos en la *audiation*: el uso apropiado

¹²² Gordon utiliza la palabra “tonal” haciendo referencia también a los “modos”. (Gordon, 2003, 143).

del peso apoya la anacrusa musical (Gordon, 2000, 116-117), confirmando las intuiciones de Dalcroze sobre la existencia de una “anacrusa motriz”¹²³.

También resulta útil aprender a diferenciar entre flujo libre y sujeto: no es posible, según Gordon, lograr el flujo sujeto necesario en la actuación si no se ha experimentado el libre que desarrolla la *audiation*, permitiendo el mantenimiento del centro del equilibrio. El resultado de la falta de modulación del peso en la *audiation* es el derroche de energía, porque los músicos “que no experimentan en la *audiation* la modulación del peso [...] pierden su sentido del tiempo y del compás, particularmente cuando intentan tocar ritmos sincopados o notas de duración larga” (Gordon, 2000, 117). La relación entre ritmo y peso evidenciada por Gordon hace acordar las observaciones del antropólogo Marcel Jousse, según el cual el ritmo está, antes que todo, caracterizado por la intensidad, y sólo luego por la duración, porque esta última se produce en consecuencia de una explosión energética que se desarrolla en el tiempo (Gordon, 2000, 144)¹²⁴. Dentro de las aplicaciones didácticas del flujo libre, Westervelt propone la integración del LMA con la taxonomía de Weikart, útil para cuidar los distintos niveles de desarrollo de la motricidad relacionada a los estímulos musicales; por ejemplo, a la hora de plantear cuándo se pueden utilizar los brazos simultáneamente y cuándo no (Westervelt, 2002).

¹²³ Ver el apartado 7.2.

¹²⁴ Cuando el ritmo se articula en la cultura, por medio de la repetición y de la articulación silábica del lenguaje, “involuntariamente nuestra musculatura empieza a producir una explosión energética en algunos puntos”, involucrando todo el cuerpo humano y luego concentrándose en el aparato laringo-bucal, con el cargo de valores afectivos y socio-culturales que dicha experiencia conlleva (Gordon, 2000, 145, 148 y 147; Molino, 1988). Como el lenguaje de tradición oral estudiado por Jousse, también en el canto el proceso de secuenciación rítmica corresponde a una gradual especialización del aparato fonador a partir de la globalidad corporal.

9.2 La dirección de orquesta y de coro

En la dirección de conjuntos instrumentales y vocales, entre las lagunas que se observan en el entrenamiento del director (Gambetta, 2005, 92-93), se señala a menudo la escasa capacidad de sentir la “convergencia psicosomática entre música y movimiento”, un fenómeno que incluye la retroalimentación (el sonido de los músicos que actúan en la música dirigida) y la *audiation* de Gordon¹²⁵. De hecho:

“al producir sonidos, los músicos reciben *feedback* auditivos simultáneos que les informan del nivel de congruencia entre su actuación imaginada, la oída internamente y la exterior, experimentada auditivamente. La continua comparación entre el flujo externo de eventos musicales y el flujo interno de *audiation* permite a los actuantes hacer ajustes en sus movimientos (incluyendo la respiración) y en las relaciones físicas con sus instrumentos, para mantener el control de todos los elementos de su actuación” (Gambetta, 2005, 97).

El estudio de la relación entre música y movimiento como base del gesto del director es un tema que ha sido profundizado solo recientemente, manifestándose como enfoque kinestético en los manuales de dirección. En relación con la formación inicial, que es un tema específico de nuestro estudio, se señalan los libros de Jordan por su referencia clara a la teoría de Laban, a un programa de entrenamiento kinestético y propioceptivo¹²⁶ basado en Alexander, a la introducción temprana del uso de las dos manos en la dirección y a la importancia de la respiración al acompañar gestos¹²⁷. Dentro de los manuales para la dirección de conjuntos instrumentales unos pocos se refieren más indirectamente a la terminología de Laban, otros se señalan por el esfuerzo de consciencia kinestética, evidenciando la importancia de la expresividad del gesto y de una formación adecuada para estimularla, y en algunos casos valorando desde el comienzo el uso de la mano izquierda (Mathers, 2008, 24-37).

En muchos manuales escritos por directores profesionales toda la formación inicial se basa en el desarrollo de la mano derecha, mientras que, al tener que tratar temas técnicos y funcionales, la expresividad es considerada algo que se desarrolla naturalmente y no tiene que ser explicado (Mathers, 2008, 38-41). Pocos de estos detallan los temas kinestéticos y expresivos (Mathers, 2008, 41-49). Sin embargo, tomando como ejemplos el clásico *El arte de dirigir la orquesta* de Scherchen (1929) y un estudio relativamente reciente sobre los

¹²⁵ Ver el apartado 9.1.

¹²⁶ Para la definición de propiocepción véase el apartado 7.1.

¹²⁷ Véase más adelante en este mismo apartado.

coros vocacionales (Russo, 1979), encontramos alusiones, aunque cortas, al golpe al aire, es decir la preparación de un ataque o de un calderón a través de un gesto que le precede (Scherchen, 1929, 202 y 212; Russo, 1979, 36), que de hecho corresponde al concepto de anacrusa motriz de Dalcroze¹²⁸. Otros conceptos relacionados a la motricidad que destacan son la toma de conciencia de la naturaleza centrífuga o centrípeta de los gestos (Scherchen, 1929, 242) y el uso disociado de las manos y brazos: los derechos suelen marcar el compás y los izquierdos se encargan de otras funciones, como ataques o dinámicas (Scherchen, 1929, 243-244), mientras que en la dirección de coro, incluso, la función disociada de los dos puede ser más libre y flexible (Russo, 1979, 47). Por fin, cabe mencionar la atención al calderón como momento en el que el movimiento tiene que ser “lento y continuo” porque es importante “sostener” los sonidos largos (Russo, 1979, 52). Esta atención a las cualidades del movimiento casi siempre es considerada marginal en el currículo formativo, pero no porque no se le atribuya importancia, sino porque se considera un contenido implícito (Mathers, 2008).

En 1977 el director de orquesta Neal Bartee elaboró el primer estudio teórico donde planteó la aplicación de la teoría de Laban a la dirección, animando a estudios posteriores (Bartee, 1977) para enriquecer el abanico expresivo gestual del director y utilizar conscientemente los mismos gestos (Bartee, 1977, 32). Este proyecto se justificó porque los principios de uso de la energía y de forma, según el enfoque de Laban:

- Proporcionan un instrumento útil de observación y evaluación del movimiento.
- Contribuyen al desarrollo de áreas educativas más generales, como la consciencia, el abanico de movimientos expresivos, la capacidad selectiva, el equilibrio y la economía en el uso de la energía.
- Favorecen la orientación espacial a través del concepto de kinesfera.
- No están separados de los límites del cuerpo, capaz de actuar mejor algunos movimientos que otros.
- Afectan al impulso inicial del movimiento y a su desarrollo en las distintas partes del cuerpo.
- Los movimientos que derivan se organizan en frases.
- Favorecen el enriquecimiento expresivo de la dirección a través de sus elementos visuales, kinestéticos y conceptuales.

¹²⁸ Ver el apartado 7.2.

- Ponen en relación los patrones internos de sentimientos que se quieren expresar y los movimientos (comunicación) (Bartee, 1977, 147-161).

Bartee también subraya que el estudio del arte de la dirección suele estar demasiado enfocado en la marcación mecánica del compás y falta de entrenamiento en la capacidad de comunicar las ideas del director a través de la música, por poca consciencia de los instrumentos que una educación kinestéticamente orientada pueda proporcionar (Bartee, 1977, 192). Estos aspectos son todavía más básicos en nuestra investigación, en la cual se pretende verificar si y cómo estas herramientas pueden servir a futuros maestros de música de la escuela primaria, tanto en su formación personal como en una aplicación didáctica.

Poch, a través de su experiencia con sus alumnos de dirección de coro, desarrolló la intuición de Bartee, poniendo el acento en la eficacia de los principios de Laban para los alumnos que no poseen una inclinación natural para dirigir, siendo muchos de ellos “extremamente interesados en desarrollar habilidades comunicativas eficaces” pero bloqueados por vergüenza o por las dificultades. Sin embargo, “una vez que hayan experimentado los *efforts* y entendido que la forma del gesto se relaciona a la música, ganan confianza y sus habilidades crecen rápidamente”, manifestando una “musicalidad y sensibilidad” a veces mayores que las de otros alumnos que aparentan más extroversión y mejor coordinación (Poch, 1982, 22). Este punto de vista ha contribuido a animar a investigar con alumnos con conocimientos escasos o nulos en el arte de dirigir. A Poch se le debe también la introducción por primera vez del LMA en el currículo formativo de dirección, con su contribución a la resolución de los problemas puntuales en la dirección. De hecho el LMA, según él, proporciona instrumentos para comunicar las intenciones musicales a través del gesto, recuperando “los orígenes expresivos de la música” que estriban en él (Poch, 1982, 21).

Stephen Miller utilizó por primera vez test para verificar las intuiciones de Bartee y Poch sobre la utilidad del LMA en las estrategias comunicativas en el gesto de dirección. Dentro de un marco cuasiexperimental (con postest), directores de diferentes niveles y universidades, entrenados también en elementos de LMA, se comparan, a través de la observación de vídeos, con otros (grupo control) sin esta formación específica (Miller, 1988). El estudio de Miller es una de nuestras referencias, no sólo porque en ella se estrenó, combinado con la técnica observativa, el uso de test relativamente al tema específico (en

nuestra investigación no hubo grupo control¹²⁹, pero sí el pretest), sino también porque se basa en elementos derivados del mismo LMA en su versión oficial, que se encuentra en la certificación de analista de “Laban Movement Analysis” (en la investigación aquí presentada se utiliza el método García-Plevin de movimiento creativo, basado también en Laban aunque distinto del currículo para la formación de los analistas del LMA). Los resultados demuestran la utilidad del LMA en la formación de los directores y la utilidad de profundizar en el tema en futuras investigación (Miller, 1988, 105-106).

Metodológicamente hablando, la investigación de Miller ha sido una referencia para investigaciones posteriores. El autor, por ejemplo, ha utilizado estudios piloto para testar sus fichas de evaluación con especialistas, diseñando una primera ficha, refinando sobre la marcha los parámetros específicos de observación (Miller, 1988, 73, 116-120) y construyendo una segunda ficha. En Miller se encuentra un precedente importante en este sentido, aunque el procedimiento y la finalidad de la investigación preliminar, basándose sobre todo en el estudio del diagnóstico inicial, han sido distintos de los de aquí, ya que el objetivo era testar el método del curso y elegir el muestreo. Común es, sin embargo, el enfoque del diseño, abierto a cambios y apto para la novedad del tema.

La segunda ficha de evaluación está enfocada a la observación de las estrategias del director para comunicar la interpretación musical a través de los gestos. Los parámetros musicales para observar son: el tempo, las dinámicas y la articulación, mientras que las secciones del cuerpo involucradas son la mano, la muñeca y el brazo derechos para marcar el compás, los izquierdos para la misma función o con función de soporte o independiente, la cara y la mirada, el cuerpo y la cabeza. Se utiliza una escala para la evaluación del vídeo, para examinar la eficacia de los gestos (“pobre”, “bastante”, “media”, “muy buena”, “excelente”) (Miller, 1988, 121-130). El uso del LMA justifica la colaboración de Miller con analistas expertos certificados, en la evaluación de los resultados de los vídeos grabados, utilizando las dos fichas. De la misma manera, en nuestra investigación se encargó de la evaluación un sujeto que se había formado en el método utilizado en los tratamientos, aunque aquí el investigador coincide con esta figura especializada (por todo eso se pretendió triangular los datos involucrando el muestreo en la evaluación misma).

¹²⁹ Ver el apartado 2.3.

Utilizando también analistas especializados para la interpretación de sus datos (vídeos), Hibbard (Hibbard, 1994) llevó a cabo un estudio de caso (sobre un director de coro en los ensayos), utilizando la metodología observativa y subrayando los límites en el uso del grupo con tratamiento, debido a las limitaciones proporcionadas por los conceptos incluidos en las fichas de instrucción. Analizando los resultados, la estudiosa plantea la posibilidad de conexiones entre las cualidades de Laban “y las cualidades musicales y vocales que la música parece reforzar” (Hibbard, 1994, 226-227).

Benge (Benge, 1996), queriendo también contribuir a mejorar el currículo formativo de los directores (Benge, 1996, 3), basó su investigación también en la observación, pidiendo a músicos, por un lado, que observasen unos vídeos de actuaciones de directores, señalando partes consideradas llamativas por expresividad y, por otro lado, también en este caso a especialistas para un análisis más técnico según el LMA. El análisis muestra la presencia de marcas estilísticas en cada sujeto, centrado en algunos factores de movilidad¹³⁰ más que en otros (Benge, 1996, 51-52). El estudioso observó también diversos patrones comunes entre música y movimiento en los dos directores estudiados:

“Las intensificaciones que incluyen crescendo con el Flujo Sujeto,
Las disminuciones que incluyen decrescendo con el Contraerse, el Retirarse o el Restringirse,
Los movimientos más altos en la kinesfera con las articulaciones y el timbre más livianos,
Los más bajos en la kinesfera con las articulaciones más pesadas y el timbre más oscuro,
Los movimientos rápidos, fuertes con acentuación y énfasis,
Los cambios en el Peso con pesadez o ligereza de ataques,
Los movimientos livianos, súbitos, directos (dar toques ligeros) con el picado,
Los movimientos livianos, sostenidos, flexibles (flotar) con el ligado” (Benge, 1996, 58-59).

Según Gambetta, los estudios de Benge y Hibbard han validado el uso del LMA como herramienta de observación en el análisis de las conductas de los directores, pero “sólo a través de la experiencia directa del movimiento y de las cualidades relacionadas a él los directores pueden empezar a comparar los sonidos de la música con el movimiento (Gambetta, 2005, 60).

Un papel importante juega, dentro de la literatura sobre el tema, la investigación de Timothy Yontz (Yontz, 2001). En una investigación cuasiexperimental de diseño pretest-postest, el estudioso averiguó la eficacia de la teoría de Laban, a través también de un

¹³⁰ Peso, espacio, tiempo y flujo de tensión muscular: véase el apartado 5.2.

entrenamiento musical previo, con alumnos de dirección (en bachillerato), con poca experiencia o nula en la asignatura (Yontz, 2001, 8). Una diferencia importante con la investigación precedente de Miller estriba en la participación directa de Yontz en una formación en LMA, mientras que del mismo Miller se utilizó el análisis de grabaciones de vídeos postest a través de la segunda ficha diseñada por este último (Yontz, 2001, 19-21). El análisis de los datos recogidos demuestra una mayor “habilidad para transmitir contenidos musicales voluntarios” en el grupo con tratamiento basado en Laban que en el otro formado genéricamente en el gesto expresivo; con lo cual, Yontz propone más investigaciones longitudinales en las que suministrar tratamientos mezclados de los principios de Laban con otros métodos (Yontz, 2001, 102-103).

En el mismo año que Yontz, Billingham, autora de un manual de dirección basado en Laban (Billingham, 2009)¹³¹, presentó otra tesis doctoral fundamentada una vez más en la formación previa en el LMA, enfocada en el estudio de las acciones básicas y en su aplicación al ritmo, a la articulación y al fraseo en la dirección (Billingham, 2001, 9). La investigadora dirigió un coro y pidió a los coristas que comentasen, en tres distintas evaluaciones, si hubieran individuado el uso de acciones básicas en su gesto. En seis de ocho acciones los coristas reconocieron una claridad comunicativa de las intenciones musicales de la directora, que se manifestaba cuando la acción básica era ajustada al patrón de marcación del compás (Billingham, 2001, 61, 74). El hecho de que algunas acciones básicas de Laban, como hendir el aire y retorcer, parezcan “ineficaces porque el coro no es capaz de relacionarles con eventos musicales correspondientes” hace reflexionar sobre los límites de aplicación del LMA a la dirección. La misma investigadora se muestra escéptica hacia la posibilidad de incorporar las acciones de Laban en el marco de la medición de los compases, según afirma también en su guía a la dirección (Billingham, 2009, 44-45). Según Gambetta, Billingham “falló en el considerar la posibilidad de que la representación física más detallada de los eventos musicales en la partitura en cada momento dado pueda que no “encaje” en el patrón “tradicional” de compás” (Gambetta, 2005, 63).

A Gambetta se debe un estudio detallado, que consiste en el análisis, a través de grabaciones vídeo, de la conducción de un fragmento de Beethoven interpretada por diferentes profesionales (Gambetta, 2005). Después de participar en un curso de cuatro horas sobre el LMA aplicado a la dirección, cuatro directores grabaron sus actuaciones (postest).

¹³¹ Véase más adelante en este mismo apartado.

Luego el investigador suministró entrevistas individuales donde los sujetos comentaban eventuales cambios percibidos en su manera de dirigir en comparación con el pretest (Gambetta, 2005, 19-21).

Como ya es evidenciado por Benge, si un director toma consciencia de los rasgos estilísticos individuales visibles en su actuación puede abrirse a nuevas aportaciones, por ejemplo conociendo las cualidades del movimiento¹³², que proporcionan un patrimonio expresivo basado en la imaginación y que puede enriquecer la comunicación, más allá de la repetición mecánica de patrones, sobre todo relacionados con la medición de compases (Gambetta, 2005, 18). Proponiendo un modelo alternativo a lo de Billingham, él cree que sea posible incorporar las acciones básicas en la medición del compás, y considera eso como uno de los objetivos peculiares de su investigación (Gambetta, 2005, 64). En este sentido destacan las respuestas al postest, momento en el que se observa, en comparación con la actuación de antes del curso (Gambetta, 2005, 147-150), una sensación de estar “más relajados”, un mayor “control del lenguaje corporal”, un uso más claro de la energía en los gestos; incluyendo un dibujo más claro de los contrastes de dinámica y de las frases (incluso con un mayor contacto ocular con los músicos de la orquesta), un uso de *efforts* combinados de manera inusual y nueva, por ejemplo haciendo gestos rápidos pero retenidos, que en la actuación precedente se habían hecho también rápidamente pero con la energía del hundir, una mayor capacidad de comunicar las elecciones de las cualidades de movimiento elegidas, una mayor conexión entre gestos y música. Además que la referencia a Gordon y a su concepto de la *audiation*, central en la experiencia de la dirección desde el enfoque aquí propuesto (Gambetta, 2005, 91-92), las conclusiones más importantes de esta investigación son (Gambetta, 2005, 169-174):

1. Las respuestas de los participantes al curso demuestran su posible aplicación a alumnos de distinta formación y proveniencia cultural, la validez incluso de un planteamiento de pocas horas y el interés mostrado por los sujetos involucrados.
2. Con dicho estudio se ha profundizado en las relaciones entre gestos de dirección y expresión musical.
3. Como ya se ha dicho, es posible una alternativa a los métodos en que los patrones gestuales están organizados en función de los compases.

¹³² En la presente investigación se eligió el método García-Plevin de movimiento creativo porque está basado en esta integración. Véase el apartado 2.4.

4. El LMA no sólo amplía el currículo formativo de los directores, sino también aceleraría el proceso de aprendizaje.

En su investigación sobre la expresividad en la pedagogía de la dirección, Plaag (Plaag, 2006) compara las respuestas de los profesores de algunas universidades americanas sobre el espacio dedicado, en el primero y en el segundo semestre de la enseñanza, a la dinámica y a la articulación. A partir del análisis de los datos, resulta que los aspectos expresivos son tratados sólo en el segundo. Para integrar esta laguna, Plaag propone que el tema sea abarcado ya desde el inicio a través del estudio de las acciones básicas de Laban directamente relacionados con algunos patrones de dirección ya señalados en la literatura didáctica sobre el tema, sin olvidar la individualidad de cada director. Un ejemplo es relacionar el *legato* con el deslizar o el flotar (dependiendo del tipo de pulso) y el *staccato* con el dar latigazos leves o el dar toques ligeros (según la rapidez del fragmento musical).

Yontz había propuesto mezclar, en el tratamiento de grupos en investigaciones futuras, los principios de Laban con otros derivados de más modelos de referencias (Yontz, 2001, 102-103). En su trabajo reciente, Mathers se pregunta si las habilidades cinético-corporales, el movimiento expresivo y la comunicación no verbal pueden beneficiar a los métodos de dirección contribuyendo a su expresividad. Para verificarlo proporcionó cuestionarios a profesores de dirección de rango universitario, buscando información sobre la formación musical del alumnado y las prioridades en la enseñanza. A partir de los datos recogidos, enfocó el resto de la investigación en una profunda revisión literaria de los manuales de dirección y de las teorías motrices de Laban, Dalcroze, Delsarte, Alexander y Feldenkreis (basadas en la conexión mente-cuerpo, el desarrollo de las habilidades motrices y la importancia de la propiocepción en el proceso de aprendizaje) (Mathers, 2008, vi, 4-5, 99, 132).

Mathers por primera vez se plantea la posibilidad de proyectar un currículo en el que se integran varios modelos de referencia, como ya había deseado Yontz, y estudia la relación, sobre todo en la formación inicial, entre los factores de movilidad de Laban y los factores de fraseo, dinámica y expresión en la música, a través de la consciencia kinestética. De hecho, según él, los factores de movilidad y las acciones básicas, en la dirección, son “herramientas potentes de enseñanza y de imaginación”. Por ejemplo, “el uso del espacio se relaciona perfectamente con el control dinámico, el peso con la dinámica y la textura, el tiempo con el tempo y el flujo con el estilo y la articulación”, mientras que las acciones

básicas hacen más expresivo el estilo de dirección (Mathers, 2008, 88-89, 104, 122). Por otro lado la consciencia de los distintos planes integran la bidimensionalidad que caracteriza muchos estilos de direcciones, basados en el uso de los planes verticales y, en menor medida, horizontales (Mathers, 2008, 91).

Poniendo en relación motricidad y pensamiento musical, Mathers hace referencia indirectamente a Dalcroze y presenta fuertes analogías con el pensamiento de Gordon¹³³:

“Mentalmente, los directores tienen que pensar adelante de la música para anticipar lo que requieren los músicos, a la vez que analizar la actuación que acaba de ocurrir para determinar si encaja con su manera de concebir la música. Esta combinación de habilidades físicas y mentales presenta un gran desafío para el alumno de dirección, que a menudo acaba proponiendo gestos decididos en el último minuto y está tan absorbido por la técnica de dirección hasta fallar en escuchar la actuación que resulte, limitando su habilidad al análisis de lo ocurrido y al diagnosticar soluciones” (Mathers, 2008, 100).

Quizás la mayor aportación de Mathers ha sido la elaboración de un currículo de enseñanza de la dirección que incorpora las distintas teorías del movimiento expresivo y de la comunicación no verbal, estructurando un curso de trece semanas con sesiones semanales de dos horas, articulados en temas agrupados en sesiones semanales (cada número corresponde a una sesión) (Mathers, 2008, 213-219):

1. Introducción. El compás. Consciencia de la respiración. La kinesfera. El peso. La velocidad.
2. La batuta. Compases básicos. Consciencia de los ejes del movimiento. Gesto y dinámica. Relación gesto-partes del cuerpo. Planes vertical, horizontal y sagital.
3. Consciencia postural y del mapa corporal. Acciones básicas de Laban. Legato y staccato a través de gestos circulares y lineales.
4. La mano izquierda para apoyar el sonido y preparar. Las señales. El movimiento ocular.
5. Parada. Síncopa. Figuras rítmicas en forma de canon. Coordinación ojos-boca.
6. Comienzos no téticos. Subdivisiones. Metros irregulares. Técnicas de auto-observación.
7. El ensayo (observación de vídeos). Mapas de la comunicación no verbal.
8. El estudio de la partitura. Mapas del cuerpo (revisión).
9. Juegos de comunicación no verbal.
10. Juegos de comunicación no verbal enfocados en la expresión facial, con la observación de vídeos.

¹³³ Discutidas en los apartados 7.2 y 9.1.

11. Revisión de los conceptos. Contacto facial, ocular y corporal con el grupo, especialmente en la preparación (observación de vídeos).
12. Disociación de las manos.
13. Dirigir un ensayo no verbalmente.

Sin detallar en el uso de técnicas tomadas de las teorías de Dalcroze, Delsarte, Feldenkreis y Alexander, este trabajo importante destaca por el uso, como momento formativo básico en el alumnado, de la auto-observación a través de vídeos (Mathers, 2008, 218-219)¹³⁴. Relativamente a la teoría de Laban, según Mathers el descubrimiento de la kinesfera, del peso y de la velocidad son los temas más aptos para la sesión inicial (Mathers, 2008, 214-215), y también en nuestra investigación resultaron elementos intuitivamente alcanzables y fácilmente analizable por la mayoría de los sujetos, incluso dentro un curso de duración corta. En este mismo diseño de curso, en la segunda semana, se tratan los planes espaciales vertical, horizontal y sagital de Laban (Mathers, 2008, 215) y en la tercera las acciones básicas (Mathers, 2008, 216): los conceptos de Laban, además que tener validez en cursos cortos como en la investigación aquí presentada y en la de Gambetta¹³⁵, son aptos para las fases iniciales de formación, donde se construyen las bases cinéticas de la expresividad del gesto combinándolas ya con las pautas técnicas, a través de las cuales la expresión llega a ser comunicativa.

La más reciente investigación de Mateus consta de una parte cuasiexperimental sobre los efectos de una formación basada en Laban (con una muestra de tres alumnos de Licenciatura de Dirección de un conservatorio portugués), en la que utiliza una grabación vídeo pretest, un curso proporcionado por Gambetta, un vídeo posttest, una segunda formación proporcionada por el mismo autor, y un último vídeo “repostest”. Los datos fueron analizados por especialistas a partir de fichas precedentemente diseñadas (Mateus, 2009, i, 20, 120-122). El análisis de los resultados muestra, una vez más, la importancia formativa de los conceptos de Laban no sólo a nivel expresivo, sino también funcional, así como mejoras en la comunicación con la orquesta, mayor consciencia propioceptiva en relación con la intención comunicativa que se quiere dar a la música, mayor abanico de matices expresivos y uso consciente de una terminología descriptiva (Mateus, 2009, i, 144-163, 165). A parte de la novedad metodológica que estriba en la presencia de dos postest,

¹³⁴ Recurso utilizado en esta investigación.

¹³⁵ Véase más adelante en este apartado.

Mateus orienta su investigación, igual que muchas otras, en la aplicación didáctica (Mateus, 2009, 165).

Otros ejemplos de aplicación didáctica del sistema Laban / Bartenieff en la dirección orquestal han sido proporcionados por Parker, que propone unos ejercicios, entre que destacan algunos (Parker, s.f. b, 9-11) basados en la experimentación de:

- Los gestos de los brazos (en distintas direcciones y buscando en qué lado se esté más a gusto) a la vez que las sensaciones posturales y el desplazamiento de los pies.
- Las diferencias de comunicación entre el uso del flujo libre o sujeto en los gestos.
- Las diferencias en la aplicación de las ocho acciones básicas en la misma acción.
- Los cambios graduales entre las distintas acciones.
- Las acciones con todo el cuerpo y en relación a partes específicas y a la batuta, enfocando la atención en los puntos de comienzo y las secuencias motrices que se desarrollan.
- Las cualidades del movimiento y los *efforts* que se desarrollan dibujando unas palabras con la batuta, decidiendo cuando poner más intención o cuidando la carga expresivas de las mismas palabras.
- Las diferencias de dirección entre los dos lados.
- El plano sagital (atrás-delante) para la dinámica y la intensidad, sin miedo al involucrar todo cuerpo.
- Cómo se desplazan los patrones gestuales dentro del marco del tiempo y de la medición en compases¹³⁶.
- Una descripción de la música que se toca utilizando la terminología de las acciones básicas.

Los últimos dos puntos merecen una atención especial. Del penúltimo, Parker propone un ejemplo, que se refiere al compás 4/4 y que se puede descargar en la página Web del *Peabody Conservatory of Music* de Baltimore¹³⁷, en forma de partitura, con disociación significativa en el uso de las dos manos:

¹³⁶ Parker, igual que Gambetta, pretende enriquecer la expresividad de aquellos directores demasiado centrados en la medición del compás.

¹³⁷ www.peabody.jhu.edu.

M. D.	hendir el aire				presionar				deslizar acometer				dar toques ligeros flotar			
M.I.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	dar toques ligeros				golpear				torcer				dar toques ligeros			
													torcer presionar			

M.D.	presionar				acometer				dar toques ligeros deslizar				dar toques ligeros			
M.I.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	hendir el aire								deslizar				presionar			
													acometer presionar			

(M.D. = mano derecha; M. I. = mano izquierda)

Figura nº 11. Aplicación de las acciones básicas a una partitura, con disociación de las dos manos.
Elaboración propia (Parker, s.f. a)

Una referencia importante son dos libros del famoso director de coro James Jordan, especialmente un manual que integra varios enfoques basados en la autopercepción del director, que aquí mencionamos en su segunda edición ampliada (Jordan, 2009) y, en menor medida, uno sobre el entrenamiento vocal del coro (Jordan, 2005). En este último Jordan utiliza las acciones básicas de Laban aplicándolas en las vocalizaciones. En este caso las diferentes acciones básicas, según él, influyen en el flujo de respiración y en el timbre vocal de los cantantes, así como en la rítmica y en el fraseo (Jordan, 2005, 190-191).

En el acto mismo de dirigir el coro, la teoría de Laban resulta ser, según Jordan, uno de los enfoques más útiles, sobre todo porque las acciones básicas (presentadas en una amplia variedad de posibilidades: Jordan, 2009, 198-205) se anclan en la memoria de los movimientos que hemos grabado desde la infancia, permitiendo recuperar combinaciones conocidas de *efforts* (Jordan, 2009, 189). Para el director, en fase de estudio de una obra es posible acompañar dichas acciones con sonidos caracterizados por las mismas cualidades (“sílabas descriptivas”), independientemente del sonido que se requiere en la obra misma (Jordan, 2009, 208-209). En todo este aprendizaje no se puede prescindir de las dificultades que estriban tanto en la voluntad de dedicarse a la consciencia corporal y espacial, no presente en todos los alumnos (Jordan, 2009, 193), como en la intraducibilidad en palabras de muchas experiencias (Jordan, 2009, 205-206).

Asimismo, para Jordan el concepto de *kinesfera* resulta apto para la organización geométrica del gesto, por ejemplo imaginando un plano vertical en frente del director (Jordan, 2009, 189, 192) y percibiendo su intersección con los planos horizontal y sagital (Jordan, 2009, 193). Otros conceptos relacionados al espacio son: la búsqueda del centro, cuya movilidad y ligereza se puede experimentar al saltar (Jordan, 2009, 210); el eje de conexión centro-periferia, importante en la dirección en su relación con el anclaje (Jordan, 2009, 244) y el desplazamiento del peso, otro factor de movilidad central en la teoría de Laban, que para Jordan es el corazón de una dirección que se puede definir como expresiva (Jordan, 2009, 240).

Igual que Parker, Jordan considera importante analizar previamente la partitura para enriquecer expresivamente la actuación aplicando las cualidades de Laban (Jordan, 2009, 322), individuando el movimiento de la música en su alternancia de arsis y tesis (Jordan, 2009, 320), la relación entre el uso del peso y del flujo en la velocidad (Jordan, 2009, 320), la relación entre cualidades de directo e indirecto y la velocidad (Jordan, 2009, 322), la relación del peso con la tensión muscular sin que este control cause rigidez (Jordan, 2009, 324). En todo eso las acciones básicas representan el uso de la energía en cada movimiento, explicitando la dimensión kinestética implícita en la música (Jordan, 2009, 324).

Otro aspecto básico en la dirección es la comunicación. Según Billingham, la toma de conciencia de las cualidades del movimiento facilita la relación entre el director y el conjunto, favoreciendo la interacción, significando de alguna manera disponibilidad a la adaptación a través de la tridimensionalidad corporal que caracteriza la gestualidad expresiva y motivando al conjunto mismo, aunque todo eso pida claridad de la intención gestual (Billingham, 2009, 54-55). De hecho, si la música es, en sí misma, un conjunto de movimientos corporales, emocionales, motores, siendo difícil traducirla en experiencias específicas, podemos intentar describirla, citando Wittgenstein, agarrándonos a los movimientos que quedan “en la expresión de quien lo comprende” (Wittgenstein, 1995). Estas combinaciones entre acciones básicas y frases pueden ser consideradas una aplicación de lo que el filósofo buscaba, es decir, un sistema no verbal para describir la música¹³⁸. Se puede también considerar congruente con una aplicación más intuitiva y global de Laban, siendo imposible el control constante de las combinaciones de las distintas cualidades en las

¹³⁸ Ver el capítulo 1.

conductas musicales, y más abarcable el control de patrones encarnados en esquemas corporales metafóricamente fundados¹³⁹ o grabados en las sensaciones.

La literatura sobre la dirección, dirigida a maestros, es bastante escasa. En España se señala el manual de Gustems y Elgstrom (Gustems & Elgstrom, 2008) por su enfoque práctico y sencillo apto para formaciones iniciales y el libro específico para maestros de Prieto Alberola (Prieto Alberola, 2008, 2ª ed.), aunque ninguno de los dos mencione a Laban. Prieto Alberola señala la falta de atención en este tema en el currículo de los países europeos (Prieto Alberola, 2008, 8) y la necesidad de una preparación en este sentido, no tanto a nivel de un director profesional, pero teniendo en cuenta factores básicos como la educación auditiva, la armonía, la preparación instrumental, la técnica básica de dirección, las técnicas de gestión del grupo, la creatividad y “sentido del ritmo y del movimiento corporal expresivo” (Prieto Alberola, 2008, 18-19).

La programación curricular transversal entre educación musical y educación física, por otro lado, puede también incluir actividades sobre el gesto de dirección. Dentro del contenido “impulso”, Riveiro Holgado y Schinca Quereilhac, en un volumen sobre el currículo de la asignatura “expresión corporal”, proponen la actividad “dirigir y danzar” (Riveiro Holgado & Schinca Quereilhac, 1992, 85-86), donde se enfoca la experiencia de la dirección a través de la motricidad: un grupo se mueve libre y personalmente por el espacio, siguiendo una música con el movimiento y dirigiendo con los brazos fragmentos musicales, buscando el impulso que determina el compás. Unas variaciones del ritmo del fragmento pueden ser halladas pasando de la medición del compás con los brazos al sentir el impulso musical a través de la locomoción, experimentando la reacción gestual entre más sujetos o la intención gestual subjetiva, percibiendo la relación entre la agógica, el pulso y el compás con el impulso del cuerpo en el espacio, sintiendo el ritmo, la métrica y la “fluidez” del movimiento corporal, experimentando la relación corporal entre fluidez, respiración y fraseo y controlando la anacrusa musical y los silencios.

¹³⁹ Ver la teoría de Johnson citada en el apartado 5.4.

9.3 Rasgos comunes entre música y movimiento en la improvisación¹⁴⁰

En algunas investigaciones se han buscado parámetros comunes entre música y movimiento a través de la improvisación guiada con música de acompañamiento. Algunas de estas combinan psicomotricidad, método Dalcroze y uso consciente de las cualidades del movimiento (Caputo, 2010) o utilizan la danza educativa de Laban, por ejemplo en algunos talleres de la Universidad de Bolonia (Addessi & Maffioli, 2002; Addessi, 2004).

Caputo, en un estudio de caso con un grupo heterogéneo (dos violonchelistas profesionales que tocan, una bailarina profesional, un grupo de no profesionales), supone que el análisis de la motricidad (de sujetos que improvisan movimientos escuchando el *Preludio* de la “1ª Suite para violonchelo” de J. S. Bach) puede dar informaciones sobre la percepción temporal de los sujetos involucrados. En la complejidad de la sincronización motriz con los sonidos escuchados, un rasgo común entre música y movimiento es la atracción hasta la gravedad física y la del “lenguaje musical”, que se manifiesta en alternancia entre tensión y relajación (según un modelo psicológico que incluye la teoría de Stern) (Caputo, 2010, 4-5). Utilizando la observación de las grabaciones de vídeo, entrevistas (no adjuntas, pero que hablan de una mayor profundidad en las repuestas de los profesionales: Caputo, 2010, 13) y otros instrumentos como graffiti, se obtuvieron resultados comunes entre profesionales y no profesionales, entre los cuales destacan la importancia del entorno cultural, siendo el sistema tonal el más conocido y familiar para los participantes, considerando los centros tonales con su cargo de atracción (Caputo, 2010, 15-16), así como el uso frecuente del flujo continuo y de formas espaciales circulares en la motricidad de desplazamiento (Caputo, 2010, 9-10). Aunque el estudio afecte más los parámetros temporales, la última observación nos parece digna de profundización, por su relación no sólo con el tema elegido (Caputo, 2010, 8), sino también con las observaciones de Gordon.

Por otro lado, el taller de la universidad de Bolonia, guiado por Addessi y enfocado en el análisis musical, se caracteriza por cuatro fases (Addessi & Maffioli, 2002, 8-9; Addessi, 2004, 2-3)¹⁴¹. La primera, en que separadamente se escuchan temas musicales y se observan movimientos, explora los “lenguajes” musical y corporal, buscando un método de

¹⁴⁰ En este apartado no trataremos del movimiento creativo. Ver el 2.4.

¹⁴¹ La numeración de las páginas hace referencia a la versión Web del documento.

análisis y un vocabulario descriptivo para los dos. En la segunda se estimulan la intuición espontánea (los alumnos esbozan un proyecto de composición que utilice música y movimiento o utilizan uno parcial que ya tengan, distinto del tema musical propuesto, para integrarlo con el otro medio de expresión) y las habilidades en el análisis (utilizando los indicadores obtenidos en la primera fase), elaborando un producto final (en que el análisis pretende explicitar las intenciones expresivas). En la fase siguiente, utilizando la *Jota de La vida breve* de De Falla, se aplica el uso de los indicadores para interpretar y auto-evaluarse. En la parte conclusiva se buscan conceptos para traducir los hallazgos así como una elaboración teórica de los aspectos metodológicos y didácticos.

Las fichas para el análisis musical y para el del movimiento nacen de la negociación de las categorías que los mismos alumnos, de manera inductiva y émica, han propuesto previamente en las actividades de escucha, observación y composición (Addessi & Maffioli, 2002, 7-8). Los parámetros para el análisis musical se definen según la “macro, medio y micro forma” (“segmentación perceptiva del tema en partes; agrupaciones de las partes según los niveles macro, medio y micro; relaciones entre las partes: repeticiones, contrastes, variación, etc.”) y según las cualidades de las partes, como “categorías semánticas” (“emociones, imágenes, sensaciones, movimiento, energía, estilos, funciones, etc.”) y estructurales (sistemas de duraciones: “pulse, compás, velocidad, agógica, etc.”, de alturas: “altura, intervalo, escala, tonalidad, etc.” y de sonoridades: “espectro armónico, textura, intensidad, timbre, etc.”).

Los parámetros para el análisis del movimiento son:

- El cuerpo, definido por acciones (“andar, saltar, torcerse, etc.”), por la relación entre partes y totalidad, y por las formas.
- El espacio, personal o general (según que se quede en el mismo sitio o se desplace), de diferentes niveles (“alto, medio, bajo, etc.”) o direcciones (“adelante, atrás, lateral, etc.”) y de diferentes trayectorias.
- La energía, que incluye el flujo (“como se libra la energía”, si de manera continua o fragmentada), el peso (la “cantidad de energía” según la cual puede ser “fuerte, liviano, etc.”) y el tiempo (“corto, largo, etc.”).
- La relación, trabajando solos (tanto en relación con lo demás como en medio de los demás), en pareja (“a espejo, dirigir y seguir, unísono y canon, etc.”) o en grupos (observando parámetros como “armonía, oposición, simultaneidad, sucesión, etc.”).

En la segunda fase se elaboró una coreografía sobre la Jota, utilizando una intuición espontánea derivada de la estructura y después buscando cualidades comunes a la música y al movimiento. Las fichas de los parámetros de análisis de los dos mostraron unas correspondencias llamativas: por un lado, las cualidades de flujo libre y de peso liviano en la sección A están relacionadas con una música definida por los participantes como “melodiosa, ligera, fluida, arrastrante”, en registro agudo de los violines, en 6/8, con articulación ligada y perfil melódico por grados conjuntos. Por otro lado, las cualidades de flujo sujeto (movimientos fragmentados), peso más fuerte, tiempo corto (movimientos rápidos) corresponden a la sección C, en 3/4, con articulación picada (*staccato*), dinámicas fuertes y música definida como “misteriosa, majestosa, impetuosa” (Addessi & Maffioli, 2002, 10).

Un elemento importante del diseño del taller bononiense, cuya finalidad era la formación de los alumnos de ciencias de la educación, está en el cuidado de las distintas fases de preparación de los participantes, sobre todo para acercar los integrantes a la complejidad y al alto grado de abstracción de la teoría de Laban. Addessi pone esta preparación en relación con la teoría del flujo de Csikszentmihályi: los conocimientos previos influyen en la motivación de los alumnos, siendo “el estado de flujo [...] causado sobre todo por el equilibrio siempre presente entre los objetivos para lograr (que los mismos alumnos se plantean) y las habilidades que, durante el taller, llegan a poseer para lograrlos” (Addessi & Maffioli, 2002, 10).

9.4 La teoría de Laban en musicoterapia

En los últimos años la musicoterapia ha llamado la atención del mundo científico (sobre todo en la investigación médica y educativa) y de los terapeutas, músicos y educadores que pretenden aplicarla. Aunque esta práctica no sea el tema de nuestra investigación, es preciso señalar que el LMA ha afectado también algunas teorías y métodos musicoterápicos.

Existen varias definiciones de “musicoterapia”. En general se trata de una intervención musical con finalidades educativas y terapéuticas¹⁴². Tanto en el aspecto curativo como preventivo, el enfoque más estrechamente terapéutico abarca muchas posibilidades de aplicación (Poch Blasco, 1999, 44-49), siendo apto para niños, adultos y tercera edad, individuos y grupos, sujetos con diferentes tipos de enfermedades, trastornos, minusvalías (Poch Blasco, 1999, 197-382). Cada definición está afectada por los objetivos y modelos de referencia utilizados en la práctica terapéutica. Asimismo, como afirma Bruscia, cada país ha adoptado una definición oficial diferente, a la cual cada autor puede aportar su contribución personal. Lo que es común es que se trata de una terapia “transdisciplinaria” (al involucrar música y terapia), que es a la vez arte, ciencia y proceso interpersonal, con diferentes aplicaciones clínicas, y que puede ser matizada como disciplina teórica o práctica profesional (Bruscia, 1997, 11-17). La música, de hecho, es un fenómeno cultural dotado de características que favorecen su utilización como recurso terapéutico, siendo universalmente difundida, apta a distintas situaciones, estructurada en el tiempo, estéticamente significativa, relacionada a las preferencias de los sujetos involucrados, comunicativa también en lo no verbal, y que actúa en diferentes planos del ser humano (Betés de Toro, 2000, 296-298).

Retomando este último punto, podemos afirmar que las respuestas a los estímulos musicales actúan en el campo fisiológico, emocional, cognitivo (y en este caso su influencia es, de alguna manera, educativa), de socialización y espiritual, según el enfoque de la intervención actuado (Poch Blasco, 1999, 57-83; Betés de Toro, 2000, 293-295). Los principales modelos de referencias se enmarcan dentro de las distintas ramas de la psicología en su aplicación clínica: conductista (observación del comportamiento exterior y apoyo en el método experimental), psicoanalítico (concienciación de los aspectos primarios

¹⁴² Ver la página Web de la Universidad de Colombia (<http://facartes.unal.edu.co/musicoterapia/musico.htm>, última consulta: 10 diciembre 2008).

de la naturaleza humana), de Benenzon (que deriva del modelo psicoanalítico y se basa en la toma de conciencia de las historias personales de los pacientes), de imágenes guiadas con música (que utiliza el paradigma transpersonal basado en la vivencia de experiencias culminantes, a través de la audición de música en estado de relajación) y humanista-transpersonal (enfocado en la transcendencia del yo a través del contacto con partes superiores del ser) (Betés de Toro, 2000, 309-378). A veces la musicoterapia se combina con otras intervenciones, como por ejemplo la danzaterapia (Poch Blasco, 1999, 173-191). Existe también una rama de la investigación dedicada a la musicoterapia (Poch Blasco, 1999, 191-195).

Las experiencias musicales que caracterizan las sesiones de musicoterapia son sobre todo la improvisación musical (técnica activa) y la escucha de música grabada o tocada por sujetos externos al paciente (receptiva) (Poch Blasco, 1999, 129-172). Aquí se considera más la improvisación, que es básica en Laban. Las relaciones con los parámetros de Laban en la improvisación musical de los pacientes están explícitas en algunos modelos de musicoterapia. Bruscia, por ejemplo, cita algunos perfiles observables en los pacientes y un elemento característico, la tensión, que marca las diferentes cantidades de flujo generadas en cada elemento musical, y que puede ser “una propiedad objetiva de la música o una reacción o expectación subjetiva del receptor. Una escala (el “perfil de tensión”), mide la cantidad de tensión que se junta y se libera en la motricidad y en algunos parámetros musicales (base rítmica, figura rítmica, fondo tonal, melodía, armonía, textura, fraseo, volumen, tímbrica). Por otro lado, se distinguen también cinco niveles de tensión (Bruscia, 1999, 272-274): hipotenso (donde se manipula escasamente la energía), calmo (con manipulación de la energía para mantener baja la tensión o liberarla continuamente, que en la música se manifiesta con pocos clímax, simplicidad, predecibilidad, claridad estructural), cíclico (que alterna acumulación y liberación de tensión y búsqueda de equilibrio; en música se alternan el nivel calmo con más experimentación), tenso (con mantenimiento o acumulación continua de tensión; en música prevalecen los clímax, la complejidad y la incertidumbre estructural) e hipertenso (hiperestimulación del nivel tenso).

Claramente enfocado en el LMA es el modelo de musicoterapia de Simpkins, también caracterizado por el uso de la improvisación y por un tratamiento de los factores de movilidad que se puede resumir en una ficha de preguntas para los participantes. Tratando del espacio, se observan las cualidades de Laban en relación con las frases musicales. A

propósito del tiempo, la observación según el LMA se mezcla con los parámetros temporales más tradicionales de la música. El uso del peso se evalúa también en relación con la masa sonora, los timbres y las texturas sonoras. Difícil resulta, sin embargo, la observación del flujo, pero eso no impide plantearse pautas de observación, sobre todo relacionadas, además que con los tipos de flujo de tensión característicos del LMA, al control y la tensión ejercidas por el paciente sobre sus movimientos, secuencias, ideas y frases musicales (Bruscia, 1999, 237).

10.

APLICACIÓN DE
LA INVESTIGACIÓN EN
LA FORMACIÓN DE MAESTROS
DE EDUCACIÓN MUSICAL
DE LA UNIVERSIDAD DE
VALLADOLID

10.1 La investigación con grupos piloto

Antes de especificar el tema de la investigación, paralelamente a la revisión literaria se llevó a cabo un trabajo con grupos piloto, diferenciando tipologías de grupo, instrumentos de recogida de datos y contenidos de los talleres (de movimiento creativo, método García-Plevin), ofrecidos a alumnos de formación en maestro de educación musical y de educación física, profesores de educación física y de educación musical (de primaria y secundaria). Los datos fueron recogidos a través de la observación directa e indirecta (grabaciones vídeo y hojas de registro). Cada sesión del curso impartido se articuló, según el modelo de MCGP, en: 1) la preparación del cuerpo, por medio de calentamiento muscular y juegos de grupo, 2) la improvisación, en que se pueden observar las estrategias expresivas utilizadas, 3) la composición de secuencias coreográficas y 4) reflexiones escritas y orales.

10.1.1 Grupo A

Con este grupo se pretendió experimentar el MCGP, enfocando la sesión en el uso del peso, que es el primario entre los factores de movilidad de Laban, a través de la improvisación con el movimiento, la experiencia sensorial y la voz. Formado por 13 alumnos de tercer curso de educación musical de la facultad (alumnos de la profesora María Rosario Castañón), el grupo participó en una sesión dentro del horario curricular (13/3/2007, con presentación previa el día 28/02/2007), cuyo contenido fue la improvisación con masajes y voz (utilizando también la metodología de MCGP). Los datos fueron recogidos con grabaciones vídeo.

En una parte preliminar, después de haber explicado el programa, se enseñó al grupo, sentado en círculo, un *ostinato* rítmico con sílabas de *scat* para calentar la voz. Ubicando esta parte antes, se quiso no desconcentrar durante la sesión de movimiento, pero eso no resultó apropiado, porque aisló la experiencia asumida como más “musical” de su contexto metodológico. En el segundo grupo se repitió esta secuencia de contenidos (canción – taller de MCGP) para averiguar si en otra ocasión habría funcionado, pero quedó confirmado el fallo, así que en los demás grupos las actividades vocales se plantearon de forma integrada.

La sesión de movimiento creativo se llevó a cabo utilizando la estructura del método García – Plevin, articulándose en: calentamiento, “rito” (esencialmente a través de juegos en círculo), improvisación, secuenciación y composición, experimentación de cualidades

opuestas, integración de estas en la composición, descanso para reflexionar y discusión de grupo.

Se empezó proponiendo que cada uno representase la secuencia de movimientos del despertarse, tomando conciencia de que hay una serie de recursos que lleva al ponerse gradadamente de pie. Luego se puso énfasis en las necesidades motrices del cuerpo, pidiendo que cada uno se dejase guiar por los gestos y movimientos que hiciesen falta para estar bien, soltando las articulaciones (se pidió luego que se imaginase una gota de aceite caliente recorriendo todo el cuerpo y sobre todo en las articulaciones). En el rito se enseñaron pasos de danza sencillos y juegos en los que cada uno proponía un movimiento y los demás imitaban. Toda esta parte se llevó a cabo escuchando música de fondo de Irán, Burkina Faso y Guinea Ecuatorial, donde se alternaban patrones rítmicos regulares dentro de un pulso constante. Después de este momento de toma de contacto entre profesor y grupo, se escuchó la música de fondo quedándose parados, enfocando la atención en los impulsos de movimiento que surgieran aun sin desarrollar.

En la siguiente parte se comentaron las transferencias de peso, experimentando el balanceo lateral, sagital (delante/atrás) y circular, el peso en un solo pie (y observando lo que ocurre en la otra pierna), quedándose de pies en un sitio (como árboles), desplazándose en el espacio. Siendo todos los factores de movilidad relacionados, se estimuló la toma de conciencia de cómo las variaciones temporales influyen en el mismo uso del peso, alternando movimiento rápido y lento, creando diferentes acciones (saltar, deslizar) y fijándose también en los matices del flujo de tensión muscular que se perciben en el cuerpo. Luego se propuso un juego en tríos, en que dos personas, una en frente de la otra, hacían oscilar a una tercera persona en el medio, con pequeños empujones, para sentir las transferencias de peso y los cambios internos del flujo de tensión muscular debido al impulso dado y recibido. La actividad, habiendo sido muy apreciada por tratar con claridad de los matices de peso, y siendo muy apta para un grupo que ya está formado pero que tiene que abrirse a una nueva metodología en pocas sesiones, se volvió a proponer en una de las sesiones con el grupo muestreo.

A continuación los integrantes fueron invitados a improvisar variaciones en las secuencias, incluyendo movimientos sugeridos por la música de fondo, elegida para dejar fluir el movimiento a través de frases largas (las *Suites para violoncello* de Johann Sebastian Bach), introduciendo luego diferentes tipos de fraseo (para llevar a articulaciones del tiempo

y del peso más variadas, con la ayuda de algunas piezas del disco *Beyond Words* de Bobby McFerrin) y finalmente frases más asimétricas con tiempos más súbitos (*Játékók* de Kurtág). Se alternaron compases binarios y ternarios (el ternario lleva a la suspensión), trabajando también sin música de fondo y con variaciones de cualidades sobre los movimientos experimentados, conforme se iban fijando en secuencias. Para aclarar la secuencia aprendida y mejorar su comunicación se trabajó también en parejas, cada uno enseñando al otro su coreografía. Posteriormente, también en parejas, los integrantes intercambiaron masajes con diferentes tipos de toque (basados en las cualidades de Laban), y quien recibía respondía con improvisaciones vocales sugeridos por los diferentes toques.

Siguió un momento en que el grupo improvisaba movimientos sobre diferentes parámetros, utilizando el piano y sin música grabada. Este recurso, típico de la metodología de Dalcroze, resulta muy adaptable a los cambios de energía que el grupo ofrece en cada momento, pero requiere la disponibilidad del instrumento y aleja al profesor, que a menudo necesita enseñar muestras o estar desplazándose para observar, ayudar si hace falta y, de vez en cuando, dar algunas sugerencias al técnico de audiovisuales. Aplicando el tema al instrumental didáctico, a partir de la exploración tímbrica espontánea (etapa inicial de acercamiento al instrumento según Delalande), siguió un período de improvisación libre.

Después el grupo se partió en dos, una parte tocando y la otra moviéndose en el espacio. En la primera mitad de la experiencia de cada subgrupo, se improvisaban movimientos sobre la música tocada, en la segunda se improvisó música sobre los movimientos propuestos. De hecho, los instrumentos no están disponibles en todos los espacios musicales, e incluyen una cantidad inmensa de variables de conductas, que complicarían demasiado la investigación. Además que las observaciones mencionadas, visibles en la grabación y basadas también en apuntes del diario de campo, se planteó también una visión con el tutor del doctorado.

10.1.2 Grupo B

Un grupo de 12 alumnos de primer curso de educación musical de la facultad (alumnos del profesor José Ignacio Palacios Sanz) participó a dos sesiones dentro del horario curricular (una hora el 18/4/2007 y dos horas el 19/4/2007, con una presentación previa el día 1/3/2007). En este caso el contenido fue la improvisación con instrumentos

musicales y con el movimiento (utilizando también la metodología de MCGP). Los datos fueron recogidos con grabaciones vídeo (pero en la primera sesión hubo problemas técnicos). La sesión fue articulada según la misma estructura que en el grupo precedente. También en este caso se empezó con el aprendizaje de un *ostinato* rítmico para soltar la voz y empezar desde algo familiar en la rutina del alumnado. La diferencia básica con el grupo precedente estriba en una menor soltura en la improvisación, con lo cual se decidió utilizar más metáforas en las consignas, mencionando animales o ejemplos de movimiento derivados de la vivencia. Se utilizó música grabada, improvisación al piano y el silencio de fondo.

En la parte anterior no se propuso el juego en tríos del grupo precedente, siendo suficientemente comprobada su claridad y eficacia, sino una secuencia que el profesor aprendió en un taller con el actor y mimo Zigmund Molik, de la compañía teatral de Grotowski. En esta secuencia cada integrante experimentaba diferentes matices de peso a través de metáforas inmediatamente comprensibles, imaginando llevar un globo que se transformaba en objetos aún más pesados y luego gradualmente volviendo a objetos más ligeros. A través de esta secuencia fue clara la diferencia entre matices de peso, y por todo eso se quedó en el repertorio de juegos para proponer en el curso del grupo muestreo, incluso en las primeras sesiones. Además de improvisar una vez más con el instrumental, se hicieron propuestas puntuales de trabajo en el suelo (uso del espacio más bajo) y se introdujo el concepto de *kinesfera* improvisando movimiento más o menos expandidos en el espacio.

10.1.3 Grupo C

Con este grupo, compuesto por 25 alumnos de educación física de la facultad (alumnos del profesor Antonio Fraile Aranda), se llevó a cabo una sesión de una hora dentro del horario curricular (16/5/2007), en el aula de motricidad de la facultad (después de una presentación previa ofrecida el día 26/4/2007). Se trató también la improvisación con instrumentos musicales y movimiento (utilizando una vez más la metodología de MCGP). Como instrumento de recogida de datos se utilizó el diario de campo. Las novedades más importantes en este caso son la presencia de alumnos de educación física y la falta de grabaciones. Para este primer grupo de alumnos de educación física la imposibilidad de grabar fue causada de problemas técnicos, y se aprovechó la ocasión para experimentar el

mero empleo del diario de campo. Se propuso otra vez la misma estructura experimentada en los grupos A y B, quitando los dos juegos sobre el peso que, según ya mencionado, se decidió utilizar para el muestreo final.

Las cualidades del peso, aprovechando las experiencias previas del grupo, se experimentaron a través del espacio bajo (tumbados en el suelo). Se omitió la improvisación instrumental (la sesión duraba una hora y el grupo era numeroso) para centrarse en la parte de masajes sonorizados con la voz, averiguando si con alumnos de educación física se podían lograr resultados más inmediatos dentro de un tiempo limitado. Esta vez se propuso una canción más sencilla, más apta para este alumnado y para ser integrada dentro de la sesión, sin proponerla otra vez al comienzo, aprovechando la propuesta un participante, preparando la voz a través de variaciones tímbricas. Siguieron los masajes, siempre en parejas: quien recibía contestaba a los tipos de toque adaptando el uso de la voz. En la parte final de la sesión se hizo hincapié en la costumbre del grupo para la discusión colectiva.

10.1.4 Grupo D

Formado por 7 alumnos de educación física de la facultad (voluntarios del grupo C), participó a una sesión de una hora fuera del horario curricular (23/5/2007), en el aula de motricidad de la facultad. El contenido fue la improvisación instrumentos musicales y movimiento (utilizando también la metodología de MCGP). Con este grupo se propusieron más actividades en parejas; por ejemplo, volviendo a experimentar la secuencia del despertarse, y luego mirando e reproduciendo las secuencias de los demás, haciendo hincapié en las modificaciones necesarias para adaptarse al estilo del otro (y trabajando así con los cambios adecuados en el empleo de las cualidades del movimiento). Se triangularon los datos obtenidos observando la grabación vídeo suministrando a los integrantes un cuestionario e involucrándoles en una discusión. En el cuestionario (ver Anexos) se pidieron descripciones basadas en Laban y Bartenieff sobre las sensaciones y los movimientos considerados más significativos (sin descartar emociones e imágenes mentales si procediese), tomando en cuenta la necesidad de sencillez y los aspectos menos observables. Se hizo referencia a la improvisación con el movimiento y los instrumentos, y a las partes del cuerpo en las cuales se sentía más peso, a la cualidad del peso mismo, al anclaje al suelo y al flujo de tensión.

10.1.5 Grupo E

Más complejo resultó el trabajo con este grupo preconstituido, compuesto por un número variable de profesores de educación física y de música, que se reunía desde hace tiempo bajo la supervisión del profesor Antonio Fraile Aranda como grupo voluntario de reflexión didáctica. Este grupo fue involucrado en tres sesiones de 75 minutos (los días 8, 22 y 29 de noviembre de 2007), en el aula de motricidad de la facultad. El tema tratado fue la improvisación con instrumentos musicales y movimiento (utilizando también la metodología de MCGP); los instrumentos de recogida de datos, en este caso, fichas con preguntas, grabaciones vídeo sólo de una parte de una sesión y apuntes sobre la discusión de grupo.

En este caso se añadió una hoja de programación, siendo el curso destinado a profesionales y proponiéndose una serie más larga de sesiones (ver Anexo), explicando los objetivos y contenidos del taller. El grupo era heterogéneo, incluyendo profesores de primaria y secundaria, tanto de música como de educación física, de diferentes edades. Inicialmente se habían planteado diez sesiones con cadencia regular, sin embargo se llevaron a cabo sólo tres, porque no hubo voluntad de la mayoría para seguir en el proyecto. Se preveía asimismo utilizar la voz y los instrumentos musicales.

En la primera sesión se propusieron actividades de percusión corporal que involucraban la voz, haciendo experimentar libremente variaciones dentro del marco de la secuencia de contenidos que ya hemos visto en los demás ejemplos de talleres de MCGP. Siendo este grupo el más acostumbrado a la discusión de grupo se hizo más hincapié en dicha metodología de recogida de datos. A partir de la segunda sesión no se grabó el vídeo para contrastar la timidez, imaginando que el curso se habría desarrollado en más sesiones de las que realmente se llevaron a cabo. En esta misma sesión se utilizó más la metáfora de los animales y se trabajó en dos subgrupos, intercambiando el papel de guía (uno improvisaba con el instrumental y el otro moviéndose en el espacio). Se siguió aplicando la discusión de grupo. Si las primeras dos sesiones afectaron sobre todo al peso, en la tercera se introdujo el parámetro “tiempo”, experimentando los impulsos producidos en el cuerpo por músicas grabadas de diferentes compases, tempos, patrones y articulaciones rítmicas y de fraseo. En esta parte se sustituyó la discusión con las hojas de registro, que no fueron rellenadas porque el curso fue suspendido, como se ha dicho antes, y no tuvo lugar la sesión siguiente.

10.2 La investigación con el grupo dirección

Los instrumentos de recogida de datos utilizados en el muestreo final (grupo dirección)¹⁴³ se desarrollaron, después de haber aclarado su papel en el diseño general de la investigación¹⁴⁴, profundizando en sus bases teóricas¹⁴⁵, sobre todo en relación con el estudio del gesto de dirección en las agrupaciones musicales¹⁴⁶, y teniendo en consideración los resultados hallados en la investigación preliminar con grupos piloto¹⁴⁷.

Primariamente se proporcionaron unos cuestionarios sobre los estudios previos y algunos datos personales (principalmente edad y género), con el fin de recoger informaciones básicas de los sujetos involucrados y tratarlas estadísticamente.

Asimismo, se grabaron vídeos de la dirección de un tema de 1'15" para cada sujeto, antes y después del taller de movimiento creativo (pretest y postest) y el vídeo del taller mismo. En el pre y postest se deja marcar el compás o dar indicaciones que hicieran falta siendo los integrantes inexpertos en la dirección, en comparación con las investigaciones que involucran a profesionales. Todo el material grabado fue proporcionado en DVD para que cada participante comentase los gestos visibles, integrando la observación con recuerdos y apuntes personales sobre aspectos no observables que perteneciesen a la vivencia interna.

La evaluación sobre la eficacia comunicativa del gesto, llevada a cabo antes y después del curso por los integrantes del grupo, consta de una parte descriptiva (con dos subapartados: general y detallada), integrada por otra autoevaluación escrita al final del curso, donde cada sujeto compara el pre y el postest según fichas cuantitativas que utilizan la escala Likert y que se basan en los parámetros musicales y en su comunicación a través del gesto de dirección. A la observación detallada se añadieron unos dibujos para acercar a conceptos abstractos y adaptarles al contexto de MCGP. Para los cuestionarios la referencia fue la investigación de Yontz, que fijó la escala Likert en cinco puntos, quitando los decimales y reduciendo los veinticinco puntos del estudio precedente de Miller, para tratar más eficazmente los datos (Yontz, 2001, 19-22 y 54-56). En el análisis cuantitativo de los datos se utilizan gráficos, siguiendo el ejemplo de Oriol (Oriol, 2007).

¹⁴³ Y discutidos en este apartado y en el próximo capítulo.

¹⁴⁴ Ver el capítulo 2.

¹⁴⁵ Ver los capítulos 3, 5, 6, 7, 8 y 9.

¹⁴⁶ Ver el apartado 9.2.

¹⁴⁷ Ver el apartado 10.1 y el capítulo 11.

El investigador añadió a todo eso la observación de los vídeos, integrada con apuntes personales, comparando finalmente los datos así obtenidos con las descripciones de los participantes al grupo dirección.

En la elaboración del taller y de los instrumentos de evaluación se tuvieron en cuenta sus límites de tiempo disponible tanto para dedicarse al curso mismo, como para desarrollar tareas en casa (que habrían permitido una mayor profundización). Por la misma razón se les distribuyó el cuestionario y la hoja estadística, y no entrevistas particulares detalladas después de la parte preexperimental como ha ocurrido en otros estudios (Gambetta, 2005, 334-353). Hay que considerar también que este muestreo es más amplio que en la mayoría de las investigaciones, así que hubo que adaptar los instrumentos de recogida de datos para permitir la comparación.

Al muestreo no se proporcionó una hoja explicativa de todo el proyecto, pero sí se dieron explicaciones orales en la sesión preliminar e instrucciones escritas sobre el material para entregar y la secuencia de observación de los vídeos, desde sesiones más globales hacia más detalladas, sin renunciar a un aspecto importante dentro de la adaptación y simplificación.

10.2.1 El grupo y su entorno

Los muestreos, definibles como subconjunto de una población (Bisquerra, 1989, 81), pueden ser de diferentes tipos (Bisquerra, 1989, 81-85; Bisquerra, 2004, 144-149). En nuestro caso se trata de una agrupación natural, o muestreo por conglomerado, es decir, un grupo que presenta características homogéneas (Bisquerra, 1989, 83; Bisquerra, 2004, 147; Oriol, 1994, 7), siendo ya basado, aunque parcialmente, en un grupo-clase. Con respecto a los participantes se buscó respetar un código ético (Bisquerra, 2004, 85-86) basado también en el código deontológico de la *American Psychological Association*, que trata de la honestidad y sinceridad de la información proporcionada a los participantes, de su total libertad de participación, de la protección de cualquier riesgo, de la información de los resultados (enviados por correo electrónico), de la confidencialidad de la información recogida y de la clara subdivisión de los papeles y responsabilidades entre investigadores y participantes mismos (Bisquerra, 1989, 19).

El grupo involucrado en el pre y postest pasó por diferentes fases, que determinaron cambios significativos. Dentro de la muestra invitada, una parte fue aceptante y los sujetos restantes hasta el final forman la muestra definitiva, según la definición de Fox (en Bisquerra, 2004, 239-240; Oriol, 1994, 6-7). Inicialmente se invitó a todos los alumnos de 2º curso de magisterio musical de la facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Durante la investigación dichos alumnos ya cursaban juntos la asignatura “Formación instrumental” con el profesor José Ignacio Palacios Sanz. La parte involucrada en el tratamiento y en los dos test consta de 12 sujetos, incluyendo los que no pudieron participar hasta final del proyecto. Una peculiaridad importante es que los integrantes no son profesionales de la dirección ni alumnos de cursos de dirección de orquesta o de coro (como en muchas investigaciones).

Como señala Yontz, no se puede prescindir, en un estudio que afecta a sujetos en fases iniciales de formación, de algunas variables primarias, es decir, el “entrenamiento musical previo”, la “experiencia previa de dirección”, así como datos sobre la “coordinación física y movimiento” y la “personalidad del individuo” (Yontz, 2001, 15). Por todo eso, se suministraron hojas estadísticas, que se detallan más adelante¹⁴⁸, a través de las cuales se obtuvieron datos sobre la edad, el género y los estudios previos de los participantes. Los

¹⁴⁸ Ver el apartado 12.1.6.

datos homogéneos hallados son la edad (19-21, debido al año de curso) y el curso mismo atendido. El género es un dato aleatorio y en este caso la mayoría son mujeres. Las experiencias previas de formación en música, dirección de orquesta y coro, movimiento expresivo y motricidad son, por otro lado, los datos más heterogéneos.

La facultad donde se llevó a cabo el proyecto es un entorno favorable para la investigación, porque los cursos allí proporcionados preparan a la enseñanza (en el caso específico, de música en la escuela primaria) y están enfocados tanto en la teoría como en los recursos didácticos, basados en metodologías conocidas y comprobadas. El alumnado está centrado en preparar trabajos y exámenes, encontrándose dentro de una serie compleja de estímulos prácticos y teóricos; por todo eso resulta un reto interesante organizar un grupo, motivando al objetivo de la investigación y explicando que una experimentación no siempre lleva a resultados claros y coherentes con la hipótesis inicial. De hecho, al alumnado involucrado en un experimento se pide el esfuerzo de mantenerse centrado y quedarse en la duda en el conflicto cognitivo o incluso a veces en la confusión. En algunas grabaciones o autoevaluaciones escritas se observa esta dificultad, cuando se nota la desconcentración o se señala alguna confusión. Algunos sujetos no quieren tomarse la responsabilidad en las decisiones de grupo, como demuestran comentarios que critican aspectos de la articulación del curso, que había sido decidida anteriormente discutiendo en grupo. El hecho de que los alumnos puedan participar en el proceso de investigación, planteado también en la teoría de la investigación-acción, sigue siendo una tarea importante en un entorno social en el que el alumnado está rodeado de informaciones que a veces asume acríticamente. Es importante que el grupo sea motivado a participar sintiéndose parte del proceso de investigación como parte activa (González Ballesteros, 2003, 13). En este contexto, el papel de investigador desempeñado por el profesor ha sido utilizado como impulso hacia este sentido de participación.

Todos los aspectos detallados en este apartado quizás hacen que el muestreo sea más difícil para motivar que uno de profesionales de la dirección o alumnos cuya carrera está orientada hacia esta profesión, como en la mayoría de las investigaciones que aplican el LMA a la dirección de coro y de orquesta; sin embargo en esto estriba uno de los retos de esta investigación, destinada a la formación de maestros.

10.2.2 El tema musical elegido

El tema elegido para ser dirigido en el pretest y en el postest es *Afro blue*, del percusionista y compositor cubano Ramón "Mongo" Santamaría Rodríguez. Nacido en La Habana, en 1917, y fallecido Miami, EE.UU., en 2003, Mongo Santamaría, además de maestro en la música tradicional cubana, fue un precursor en la introducción de la conga, típico tambor cubano, tanto en el jazz como en otros géneros (Fernández, 1998). Se eligió un tema atípico para un repertorio didáctico con orientación intercultural, de duración corta, que se presta para experimentar un amplio abanico de matices expresivos al faltar indicaciones dinámicas (importante con un grupo de novicios que necesitan motivarse), con una melodía sencilla y marcadamente motívica, flexible en la plantilla instrumental para permitir la participación de todos.

A partir de la versión de referencia, es decir, la grabación de mayo de 1959 para el sello Fantasy, en el disco *Mongo*¹⁴⁹, y con el apoyo en la transcripción de otra grabación, la de John Coltrane en *Live at Birdland's* (Sher, 1997, 7-8; 569)¹⁵⁰, se construyó un arreglo para instrumental didáctico, basado en *ostinati* que, al reproducir patrones rítmicos lineales, pretende mantener el carácter africano del tema. Se introdujo también una *blue note*, para respetar el título y acercarse al carácter de estándar de jazz. Esta partitura "abstracta" se basa en la tradición del instrumental Orff, siendo concebida para diferentes voces dentro de cada cual hay flexibilidad en la elección tanto del tipo de instrumento como de la cantidad de instrumentos involucrados. Su plantilla está compuesta por:

- Una familia de láminas o vientos (u otros instrumentos), donde una voz se encarga de la melodía, la segunda de un *ostinato* pentatónico con carácter rítmico y la tercera de otra melodía también con carácter de *ostinato*.

¹⁴⁹ Los músicos involucrados en la grabación son: Mongo Santamaría: congas, bongos, percusiones; Willie Bobo: timbales; Francisco Aguabella, Modesto Durán, Carlos Vidal: congas, percusiones; Armando Peraza: congas, bongos, percusiones; Jose Ganboa: voz, tres, percusiones; Juan Cheda, Jerry rivera: voz, percusiones; Al McKibbon: contrabajo; Emil Richards: vibráfono; Paul Horn: flauta.

¹⁵⁰ El editor Check Sher resume la esencia de música oral del jazz, escribiendo, en el Prólogo editorial al *Latin Real Book*: "Las partituras presentadas en este libro - tocadas correctamente - recrean los aspectos esenciales de cada obra. Pero como por supuesto es casi imposible transcribir todos los detalles de una interpretación musical, recomendamos que BUSQUE Y ESCUCHE ESTA MÚSICA" (Sher, 1997, ii). Los *Real Books* son recopilaciones de estándares de jazz hechas por alumnos de escuelas de música o músicos más profesionales, transcribiendo grabaciones históricas.

- Un instrumento armónico, que desempeña más su papel propio en el interludio, y en el resto del arreglo toca notas diatónicas que pero no son del acorde de referencia, para recrear el carácter modal del tema con dichos recursos sencillos.
- Un bajo, que toca un *cantus firmus* de progresiones diatónicas basadas en las fundamentales y en notas cercanas, y que juega con el instrumento armónico, excepto en el interludio, para crear colores modales a través de intervalos de segunda mayor.
- Dos percusiones, que reproducen, a través de *ostinati*, patrones rítmicos lineales de origen africano: típicos de etnias africanas y latinoamericanas, en que se repiten figuras de doce pulsos (Kubik-Robotham, 2011) y que nos parece un buen acercamiento al carácter del tema.

Desde el arreglo didáctico se preparó un segundo arreglo, definitivo, que ha sido utilizado en los test, construido a partir de las necesidades y posibilidades concretas. No estando siempre disponible el instrumental didáctico de la facultad, se pidió a cada integrante, durante la sesión preliminar, que enseñasen su instrumento electivo. Así la plantilla de la partitura para instrumental didáctico fue transformada para ser tocada por el instrumental y las voces disponibles. La duración es de 1'15'', apropiada para el tiempo a disposición; el tono es Re mayor (el original es Fa), apto para los registros vocales presentes. Al arreglar se tuvieron en cuenta, asimismo, la mezcla tímbrica, la presencia de instrumentos transpositores y la distribución de los papeles. La guitarra permitía un relleno armónico en que se juntaban voces, mientras que los instrumentos melódicos que jugaban el papel de percusión (no habiendo percusionistas) tuvieron que ser reforzados en parejas (clarinetes). Todas las versiones del tema se adjuntan en el apéndice.

La estructura del arreglo (figura nº 12), tanto en la versión abstracta como en la adaptada, está basada en el A de la versión de referencia (aquí bajo el nombre de AB) y en el B (aquí como CB'). Se compuso un interludio que mantuviese el carácter de improvisación, lo que en el jazz se suele llamar "soli", con un pequeño motivo basado también en notas *blues* (en el tema original hay una parte de improvisación). De hecho, no habría sido posible hacer comparaciones del tipo planteado en esta investigación si se hubiera pedido a los participantes que improvisasen; por encima, no todo los alumnos saben improvisar.

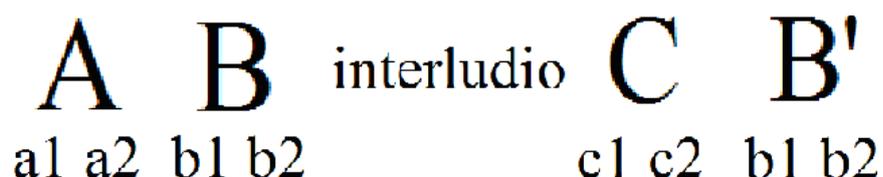


Figura n° 12. Estructura de “Afro Blue” de Mongo Santamaría (arreglo de Riccardo Lombardo)

Para el arreglo definitivo utilizado en la investigación se consideró, como se ha dicho antes, el instrumental disponible, es decir, lo que los participantes sabían tocar y podían traer sin utilizar el instrumental Orff, difícilmente disponible por problemas de horarios y aulas. Estos instrumentos, correspondientes a los doce sujetos que participaron en esta fase de grabación, consistían en:

- Dos flautas traveseras.
- Una trompa en Fa.
- Tres clarinetes en Si b.
- Un violín.
- Una viola.
- Una guitarra.
- Tres voces (dos sopranos y un contralto).

Al construir la plantilla del arreglo, se crearon familias de instrumentos e instrumentos solistas, según el resalte que se quiso dar a cada voz. Se utilizaron algunos instrumentos y el canto para la parte melódica: la melodía principal, que en el interludio se transforma en un *ostinato* vagamente *blues* basado en el motivo de la segunda familia, es interpretada por dos voces de soprano y dos flautas traveseras, mientras que el violín y la voz de contralto, que callan en el interludio, desarrollan un *ostinato* pentatónico y la viola, que no toca en el interludio, otro *ostinato*. La guitarra desempeña un papel melódico y de relleno armónico, la función de la trompa está entre bajo y melodía secundaria y, finalmente, los tres clarinetes simulan instrumentos de percusión con *ostinati* basados en la progresión diatónica de los primeros tres grados de re menor (re, mi, fa en sonido real), poniéndose de acuerdo para decidir los dos que tocan en unísono mientras que el otro toca la otra; por eso los tres sabían leer las dos partes.

Para permitir que cada participante pudiese ser remplazado cuando tenía que dirigir, se organizaron las sustituciones durante la sesión de concertación, antes de empezar a tocar. A parte de las familias en las que tocaban más instrumentos, se decidió que la trompa fuera remplazada por uno de los tres clarinetes, que la parte de la guitarra fuese dejada a la flauta, y los acordes tríadas de la misma guitarra, en el interludio, fuesen actuados, empezando por la voz superior, por la misma flauta, el violín y uno de los clarinetes. También se dejó libertad de tocar en la octava superior o inferior cuando resultase más cómodo.

La complejidad rítmica fue un recurso enriquecedor. Se intentó guardar el espíritu original (utilizando libremente un patrón rítmico lineal de origen africano), simplificando la actuación para un grupo contexto no africano. El compás es ambiguo como en el original, siendo interpretable como $\frac{3}{4}$ o $\frac{6}{8}$ según el enfoque que se quiere dar en cada compás. Como ya ha sido dicho, desde el punto de vista de la armonía el tema tiene un carácter modal, y esto permite buscar también soluciones armónicas de segundas y cuartas (enfoque colorístico y “vertical”). Melódicamente hablando se simplificó el original y, en la figuración rítmica, se introdujeron pocas y puntuales síncopas para que el tema no resultase monótono después de haber sido simplificado. Asimismo, se buscaron sílabas apropiadas (en una segunda fase, según necesidad resultante durante el proceso) para sonorizar la parte cantada.

Las partituras han sido elaboradas utilizando el software informático *Sibelius*, versión 5. En el anexo, la versión arreglada presenta los sonidos sin transposición, siendo los sonidos reales legibles, por otro lado, en la versión abstracta adjunta.

La concertación consistió en una sesión preliminar de ensayo en que los participantes leyeron la partitura cada uno con su instrumento. Para acercar el grupo a la poliritmia, el compás 3 y todos los demás que presentan el mismo patrón rítmico se aprendieron

inicialmente como  antes de introducir la hemiola .

10.2.3 El taller

Dentro de los objetivos de su investigación, Yontz pretendió “contribuir a desarrollar estrategias expresivas de comunicación no verbal para los alumnos de primero curso de la universidad, que puedan ser incorporadas más fácilmente en currículos iniciales de dirección” (Yontz, 2001, 25), y por todo eso diseñó un taller corto basado en Laban, que inspirará estudios posteriores (por ejemplo: Gambetta, 2005) y esta misma investigación. En este contexto, el método García–Plevin de movimiento creativo además de ser conocido por el investigador, se reveló apto para un entorno donde la dirección no es el recurso central del currículo formativo y donde los conceptos de Laban y Bartenieff podían ser aplicados en otras actividades escolares. Por todo eso, como tratamiento con el grupo dirección, se celebró un taller de MCGP de 10 horas (en sesiones de entre 1 h y 1 h 45’), titulado *Laban y el gesto en la dirección de conjunto*, organizado por el Departamento de Didáctica de la expresión Musical, Plástica y Corporal y llevado a cabo en el aula de psicomotricidad de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, con este calendario:

- Concertación del tema musical, distribución de las voces (arreglo), primera sesión de grabaciones (7/11/2008).
- Primera parte del curso: peso y espacio (14/11/2008).
- Segunda parte: tiempo; algunas acciones básicas (21/11/2008).
- Tercera: flujo; otras acciones básicas (24/11/2008).
- Segunda sesión de grabaciones; distribución de las hojas de evaluación y análisis (3/12/2008).
- Recogida de las hojas (15/12/2008).

El detalle de la programación del curso se adjunta en los anexos, así como un resumen, en vídeo, de los temas tratados y de los momentos más tópicos del taller mismo. Dichos detalles fueron elegidos por el investigador y montados con la colaboración del técnico de audiovisuales de la misma facultad, Don Agustín Albarrán, después del trabajo de análisis e interpretación de los datos recogidos a través de la observación de los vídeos integrales. En la elaboración del calendario influyeron tanto las necesidades del alumnado (se procuró que no hubiese coincidencia con otras clases) como la disponibilidad de espacio y de tiempo del ateneo, gracias también a la colaboración del *Departamento de didáctica de la Expresión musical* y del Vicedecanato de la Universidad de Valladolid. Las primeras

cuatro sesiones fueron programadas con cadencia semanal, la penúltima después de diez días y la última después de doce días, para dejar un tiempo para elaborar las tareas (aunque luego no hubo mucha respuesta en este sentido¹⁵¹). El taller propiamente dicho se desarrolló entre la segunda y la cuarta sesión, aunque consideramos todo como proceso formativo, siendo las grabaciones y su visión parte de la toma de conciencia de las cualidades del movimiento. En cada sesión se pretendió adaptar al tiempo disponible la estructura del MCGP. Al final del curso se proporcionó a los que cumplieron con los requisitos mínimos prefijados un justificante de asistencia.

En la programación se tuvieron en cuenta los objetivos del curso y de la investigación (explicados en la reunión inicial), los límites de espacio y de tiempo y el tipo de grupo con su entorno, haciendo hincapié en las motivaciones e intentando mediar entre éstas y el objetivo de la investigación. Como hemos visto¹⁵² hablando de programación curricular de la asignatura “expresión corporal”, la formación del profesorado de educación física y musical incluye actividades en las que la experiencia del dirigir, hecha de impulsos, ritmos y fraseos, se puede experimentar no sólo con el gesto del brazo sino a través del movimiento global del cuerpo en el espacio (Riveiro Holgado & Schinca Quereilhac, 1992, 85-86). Algunos datos sobre los resultados del taller, no visibles en las grabaciones vídeo, fueron escritos en el diario del investigador.

Las dificultades encontradas en la programación estribaron en:

- La necesidad de adaptar a los límites del curso una metodología que precisa de un desarrollo largo.
- La adaptación del método, por primera vez, al tema de la dirección de conjunto instrumental, con toda la responsabilidad de un trabajo nuevo.
- La conciencia de que no se iba a tratar con profesionales de la dirección.
- La presencia de investigaciones de referencia enfocadas en el trabajo con profesionales, desarrolladas con más tiempo disponible y con sujetos interesados en hacer las tareas para casa.
- La dificultad en comunicar que el trabajo personal es básico a la hora de plantear cualquier aplicación didáctica.

¹⁵¹ Como se explicará en el apartado 12.2.

¹⁵² Ver el apartado 9.2.

Por todo eso, la programación escrita en el diario del investigador ha sido adaptada en cada sesión a las necesidades del grupo, considerando el grado de cansancio y de energía, los retrasos que pudieran afectar al tiempo disponible, las necesidades de profundizar en la explicación de un tema a través de más ejemplos y más práctica. Nos parece útil subrayar, para quienes quieren involucrarse en estos tipos de proyectos, que la programación inicial y el esquema aproximado de cómo se quieren secuenciar las actividades son indispensables para tener claros los temas de cada sesión, proporcionar más seguridad al profesor y más claridad a las consignas, respetando la exigencia de adultos que quieren saber concretamente los temas que se van a tratar, aunque dentro de un curso experimental.

A partir de la comprobación del instrumento vídeo en los grupos piloto, se preguntó a los integrantes si preferían o no ser grabados cuando la videocámara afectase a los resultados, no dando esta oportunidad en las actuaciones pre y post. Después de las primeras tres sesiones, aquí detalladas, se celebró una dedicada a la grabación del postest, pidiendo a todos que entregasen la documentación de evaluación (la hoja de confidencialidad había sido firmada durante la primera sesión). La reunión preliminar de presentación del proyecto fue un momento central, en el cual se procuró motivar la participación, teniendo en cuenta, dentro de la ética de la investigación, la libertad de cada sujeto. No sólo se ofreció una sesión formativa, sino también se planteó la posibilidad de que cada uno fuera sujeto activo de investigación, haciéndole sentir que “hacer ciencia está en sus manos” (González Ballesteros, 2003, 13).

10.2.3.1 La primera sesión

Al inicio se proporcionaron informaciones básicas sobre la teoría de Laban y Bartenieff y los contenidos del taller a través de un resumen escrito preparado por el profesor-investigador. Se interrogó a cada participante sobre su motivación en participar y todo el mundo expresó el deseo de ampliar el abanico de recursos didácticos.

Las sesiones de MCGP suelen empezar con juegos en círculo (“rito”) y un calentamiento corporal. Se invitó a cada uno a un calentamiento corporal “libre” (haciendo lo que el cuerpo pidiese sin vergüenza e intentando soltar las articulaciones) y luego a crear un círculo colectivo, forma apta para un grupo nuevo, pendiente del profesor y poco desinhibido. Los movimientos inventados y propuestos a los demás fueron repetidos utilizando cualidades opuestas, para un acercamiento intuitivo al concepto de “cualidades

del movimiento” y estimulando a la atención propioceptiva para soltar la acumulación de tensión muscular, acostumbrando al respecto al cuerpo.

En la parte central, de experimentación e improvisación, se expuso una coreografía sencilla, apta para diferenciar los matices del peso a través de la percepción corporal, que había sido aprendida por quien escribe en un taller de mimo y voz, conducido por Zigmund Molik, actor y pedagogo teatral de la compañía del famoso director y teórico teatral polaco Grotowski: “cada uno de los participantes es una persona que está dando un paseo en el parque con un farolillo, disfrutando del juguete, que luego se transforma gradualmente en una pelota. Mientras se sigue disfrutando, la pelota se vuelve en algo aún más pesado hasta llegar al peso de una piedra y ésta se transforma en un peñasco. Cada uno tiene que arreglar su cuerpo para que siga sujetando el peso sin caerse. El proceso sigue al inverso hasta volver al farolillo, que luego será abandonado en el cielo”. En la toma de conciencia del peso del objeto se observa también como el cuerpo, sobre todo en las articulaciones y en las cadenas musculares, reacciona con juegos de equilibrio. Los cambios de peso se experimentaron también con un desempeño más global del cuerpo, explicando el tema del espacio y de la *kinesfera*, con movimientos no exclusivos de la periferia corporal y con acciones relacionadas a la vivencia. Finalmente se dejó tiempo para reflexiones individuales.

Rompiendo el círculo, en el que hasta entonces se había tratado del peso, se pidió andar más libremente en el aula, para trabajar más autónomamente y profundizar en el tema del espacio. De vez en cuando los sujetos podían tomar la iniciativa de parar, averiguando dónde se distribuía el peso a través de la consciencia de los puntos de apoyo en el suelo. En las paradas se experimentaron las cualidades del peso, imaginándose como árboles (metáfora de la postura básica de dirección y ejemplo de estructura sólida derivado de la naturaleza y de la vivencia). Se animó a los participantes para sentir el arraigamiento en el suelo (una práctica que se encuentra también en muchas artes marciales y que favorece la atención y la concentración), tomando conciencia de la relación entre las raíces (cuyo peso es firme) y las ramas (con la ligereza llevada por un viento imaginado). Cuando el viento se hacía más fuerte, los sujetos podían observar también la transferencia de peso entre los pies, balanceada por el juego entre pelvis y rodillas, en relación recíproca entre el “centro” y la “periferia” del cuerpo y entre peso y espacio. De esta manera, además que estudiar las cualidades de fuerte y liviano de Laban, se rozaron las aportaciones de Bartenieff sobre el tema del peso.

Después de hacer movimientos de compensación y descarga de la tensión, es decir, saltitos y sacudimiento de las extremidades hacia fuera como para echar agua, se volvió a vagar en el aula, pero más despacio que antes y enfocando la atención en las transferencias de peso con la misma concentración que cuando se estaba en la postura del árbol. Cuando el grupo parecía suficientemente concentrado, se trabajó con los cambios de peso al andar con diferentes velocidades, sintiendo la relación entre peso y tiempo, manteniendo la concentración incluso en los movimientos más rápidos, introduciendo otras experiencias del espacio: a través de diferentes formas de distribuirse, como círculos y trayectorias individuales y varios tipos de foco de la mirada, que llevan a movimientos diferenciados. Cada sujeto fue animado a experimentar el foco espacial directo mirando en un punto y andando hacia él, dibujando trayectorias sin chocar con los demás. Luego, que cada uno no parase nunca de mirar alrededor, sin tener un objetivo específico. Así se experimentó cómo un enfoque puede ser no claro por falta de objetivo o simplemente por elección estilística, pareciéndose por ejemplo a la acción de flotar, así como los cambios y matices posibles entre las dos opciones, dándose casi siempre en la realidad casos intermedios entre los extremos (las exageraciones, de todas formas, resultan útiles para fijar conceptos nuevos relacionados a la vivencia corporal). Otra manera de vivir las cualidades de espacio fue conocer la dimensión del “detrás”, andando cada uno hacia atrás en una trayectoria personal, experimentando así la relación con el espacio desconocido, la atención a lo que está alrededor (evitando chocar con los demás) y los cambios en la distribución del peso de este tipo de marcha.

A continuación cada uno buscó un espacio personal en el aula, para empezar con la parte compositiva. Cuando todos los sujetos la encontraron se les pidió que jugaran con los elementos tratados para inventar movimientos, cantando el tema para marcar la forma musical dentro de la cual improvisar. Cuando aparecían movimientos interesantes se fijaban como secuencias sobre el tema, ayudándose con la repetición. Después el grupo paró, durante unos pocos minutos, para fijar mentalmente las coreografías compuestas, visualizándolas subjetivamente con los ojos cerrados. Conforme se iban fijando secuencias, se reintrodujeron las cualidades opuestas, para abrirse a lo novedoso y ampliar el abanico expresivo. Se animó a cada uno para que hiciese cambios de velocidad (lento / rápido), peso (ligero y fuerte) y *kinesfera* (ancha / pequeña) en las secuencias, profundizando en las partes consideradas novedosas y jugando con los opuestos, alternando visiblemente las cualidades. Los cambios de velocidad sirvieron también para entrar más en el tema musical y a la vez

para que no se sobrecargase el curso con demasiados conceptos nuevos, valorando conocimientos previos.

Para no perder la conexión del movimiento con la respiración al activar el peso, se pidió a los integrantes que vagasen llevando el peso hacia arriba, manteniendo el contacto de los pies con el suelo lo mínimo indispensable y contrastando la gravedad con el peso ligero, sin perder el ritmo y la continuidad de la respiración. Es normal, de hecho, que la activación del cuerpo y tareas nuevas puedan llevar a descuidar la respiración, incluso causando apneas inconscientes. Finalmente se hicieron ejercicios de compensación y descarga de la tensión, echando aire si hiciese falta. La tarea para casa consistió en practicar individualmente las secuencias. Teniendo poco tiempo a disposición, en la última parte (verbal) se actuó pidiendo que cada participante dijese una palabra emblemática de la vivencia o la comentase brevemente.

10.2.3.2 La segunda sesión

La segunda sesión fue dedicada a revisar los contenidos de la precedente e introducir las cualidades de tiempo. En el calentamiento se soltaron las articulaciones moviéndose en el espacio, para romper también el círculo. En cuanto todos hubieron encontrado una colocación personal en el espacio, se reintrodujo el tema del peso y el juego de ser árboles, centrándose ahora en la conexión entre la parte baja y la parte alta del cuerpo. Profundizando en el tema, se empezó a experimentar el trabajo en parejas: un sujeto estaba en frente del otro y agarrándose recíprocamente con las manos los dos tenían que balancear ligeramente concentrándose en las sensaciones de transferencia de peso. Se tuvo en cuenta que tanto contacto físico no parece apto para una primera sesión, necesitando confianza dentro del grupo y entre éste y el profesor: el contacto físico a veces da vergüenza y la experiencia sensorial afecta más o menos inconscientemente a la vivencia de las relaciones primarias. A través de la experiencia de “ser llevado” hasta el ignoto los sujetos pueden enriquecer su propia gestualidad.

En la parte siguiente todos repasaron la secuencia, ahora con el fondo musical del *Afro Blue* grabado por el grupo en la primera concertación. Al haber observado poca claridad de la ejecución, sobre todo en los ataques, se pidió un enfoque más claro en el comienzo y en el final y gestos más claros y comunicativos. Se introdujeron entonces las cualidades de tiempo, explicando, con ejemplos de secuencias propuestos por el profesor, la

diferencia entre la cualidad súbita y la sostenida, aplicando luego las cualidades en las secuencias individuales elaboradas antes.

Unos voluntarios enseñaron un gesto aislado extrapolado de su secuencia, analizándolo verbalmente según los parámetros disponibles, actuando en el esfuerzo conceptual y como momento de evaluación de la enseñanza. A partir de los gestos enseñados se introdujo el concepto de “acción básica”, de manera intuitiva y no ortodoxa. Partiendo de lo concreto y rutinario, se buscaron nombres para algunos gestos elegidos en el grupo, por ejemplo el deslizar, analizando luego las cualidades de peso y tiempo u otras que emergiesen. Una parte se dedicó a explicar la importancia de la activación de la pelvis, a veces poco involucrada, hasta hacer los movimientos más periféricos (en relación con el uso del centro del cuerpo).

A este punto se introdujo un tema novedoso, la aplicación del MCGP al gesto de dirección, invitando los sujetos a adaptar sus secuencias a la dirección de *Afro Blue*, sin hacer hincapié en la forma y adaptando las acciones a la motricidad más fina de la dirección. La actividad se realizó en un primer momento de forma silenciosa, para centrarse en el gesto y permitir la repetición, después con el tema grabado. Todo eso se hizo en círculo para controlar mejor si se necesitase ayuda. A partir de lo emergido, a veces el profesor proponía estrategias para refinar el gesto, como por ejemplo buscar una mayor conexión con el centro (pelvis) imaginándose como árboles, reducir la *kinesfera* de los gestos para cuidar la expresividad, hacer más claros y comunicativos los gestos marcando la diferencia entre los patrones encontrados.

El tema del contacto con el centro, tan importante aunque no evidente inmediatamente en la práctica de dirección, fue profundizado volviendo a sentir las transferencias de peso en pequeños balanceos, poniendo ahora atención propioceptiva a la pelvis e imaginando que ésta fuese un cubo lleno de agua que no caía pese a los movimientos, buscando un equilibrio apto para controlar la gestualidad fina periférica del gesto de dirección. A partir de entonces la actividad se hizo bastante introspectiva, así que pareció útil pasar a un momento de mayor contacto entre los participantes, sin perder la conexión con la motricidad fina y la atención propioceptiva. Se propuso un intercambio, dentro de parejas enfrentadas, en el que cada uno enseñase su secuencia al otro sin mirarle, simplemente quedando los dos con los ojos cerrados y, a turno, moviendo un dedo o la mano del otro para reproducirla, con movimientos tan pequeños que pudieran parecer casi sólo la

intención motriz. En este juego, que se encuentra también en los entrenamientos actorales que utilizan Laban, se experimenta la dimensión espacial sagital para comunicar (Penfield, 2005, 6)¹⁵³.

Después de estos momentos de vivencia sensorial y abertura a aportaciones de otros, los participantes se dispusieron en círculo y, como en un juego conclusivo en el que se siguió trabajando sobre la atención a lo nuevo, cada uno proponía una parte de su secuencia, equivalente a cuatro compases del tema, y en la parte final se dirigía al compañero al lado, como si fuese un diálogo de recoger, desarrollar y luego enviar. Todo eso estimulando la atención, la concentración y el diálogo dentro de un marco lúdico.

10.2.3.3 La tercera sesión

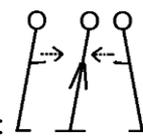
Después de haber solicitado preguntas de aclaración, se empezó como siempre con el calentamiento y el “rito”. Para preparar el trabajo sobre el espacio, se pidió que cada uno vagase por el aula sin dejar huecos entre los participantes, enfocando la atención tanto al espacio personal dibujado en la trayectoria del camino, como al espacio ocupado por los demás. En el momento en que cada uno podía moverse libremente para soltar o calentar el cuerpo, se pidió más atención a la respiración, sin perder la conexión entre ésta y el impulso y evitando apneas.

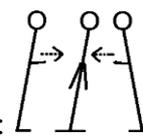
Más tarde cada sujeto volvió a su secuencia, aprovechando un espacio encontrado de manera aproximadamente equidistante con los demás (ejercicio a menudo utilizado en el entrenamiento teatral para acercarse al control consciente del espacio escénico). Con el fondo de la música, los integrantes profundizaron en las cualidades introduciendo variaciones y haciendo hincapié en la claridad del gesto. Esta parte no fue grabada para dejar más libertad expresiva. Igual que en la precedente sesión, se pidió un esfuerzo para analizar la vivencia de un gesto elegido como significativo y en este caso se analizó el “empujar”.

En la fase siguiente se introdujo el tema del flujo de tensión muscular, proponiendo un ejercicio, típico de los talleres de expresión corporal, para buscar soltura dentro de un marco lúdico y creativo. Se formaron tríos (quienes sobraban se turnaban o intervenía el profesor cuando era posible para completar el número o explicar). Dos personas se ponían una en frente de la otra, arreglando la distancia según la altura de la otra que estaba en el

¹⁵³ Para ejercicios mímicos a espejo ver también Jordan, 2009, 212.

medio. A turno los dos externos empujaban suavemente él del medio, de manera que



oscilase como un péndulo, sujetando bien los pies en el suelo: . En este juego, los que empujan tienen la mayoría de la responsabilidad, confiando el otro completamente en su capacidad para calibrar el impulso y hacerlo sutil con toques ligeros. La persona central intentaba abandonarse, sujetándose bien pero relajando la parte superior del tronco, ajustándose también al impulso de los externos y al ajuste de las distancias. En este ejercicio se experimentan los cambios internos del flujo de tensión muscular debido al impulso dado y recibido, así como la relación flujo-peso en la distribución de la sensación de contacto con el suelo. Se pidió atención propioceptiva a las estrategias que cada uno llevó a cabo para no caerse, sobre todo a la secuencia de ajustes musculares internos¹⁵⁴.

Posteriormente se profundizó en el concepto de flujo, centrándose en la resistencia que el aparato muscular producía al buscar un equilibrio para no caerse. Habiendo introducido el tema en la precedente sesión, fue fácil dedicar un tiempo mínimo para memorizar las sensaciones. Se improvisaron movimientos caracterizados por el flujo libre y conducido, utilizando todo el espacio a disposición para sentir los matices con más claridad, pidiendo, una vez más, atención a los gestos aislados, introduciendo en ellos los cambios de cualidad de flujo y observando como eso afectara al uso del espacio, del tiempo y del peso. No faltaron las exageraciones (para luego matizar más en la experiencia de las cualidades), alternando el fluir libre del movimiento con el máximo de control y aplicando estas cualidades en la secuencia misma. En esta parte se quitó la música de fondo para estimular la experiencia propioceptiva sin las limitaciones de una estructura temporal fija, pidiendo el esfuerzo de prescindir de la memoria musical y de concentración en la secuencia. Al conducir el flujo es normal que algunos participantes apliquen masivamente la tarea y acaben inhibiendo también el flujo respiratorio, así que se pidió más atención a la respiración en los movimientos con esta cualidad.

Siendo más inmediato experimentar la libertad del flujo en las piernas y en los brazos, se mencionó la posibilidad de concentrar en la pelvis los matices de dicho factor, llevando el carácter del flujo a la periferia del cuerpo después de que el impulso empezara desde la pelvis, así que se volvió a improvisar sobre el flujo, pero intentando no perder el

¹⁵⁴ La importancia del equilibrio y del balanceo para experimentar la movilidad del centro y las transferencias de peso son señaladas como parte importante del entrenamiento del director de coro (Jordan, 2009, 210).

contacto con la respiración e involucrando más la pelvis, imaginando moverse dentro de diferentes elementos: el aire, el agua y el barro (la tierra con la cantidad de agua suficiente para permitir el movimiento). Se descargó la energía acumulada abandonándose al flujo libre y a saltos. Se pidió también a los participantes que no parasen de repente, para no quedarse con la tensión residual acumulada.

Después de un momento de descanso se introdujo el tema central, es decir, la aplicación a la dirección tanto de la improvisación como de la observación. Utilizando música de fondo, se pidió a mitad del grupo que se quedase de pies para moverse en el espacio (así anchado) y a la otra que se sentase a la pared, para observar y apuntar por escrito las acciones o imágenes familiares (extrayendo información a partir de lo conocido y reconociendo intuitivamente algunas acciones básicas). Los que se movían podían integrar en la secuencia los elementos de flujo y otras cualidades que se hiciesen conscientes. Luego se intercambiaron los papeles, y el grupo de observación se volvió en grupo de actuación. Siendo las secuencias repetidas más veces por cada grupo, para ampliar el abanico de posibilidades se repitieron las secuencia sólo con gestos de los brazos (como para dirigir pero sin perder el contacto con las energías motrices fijadas en las secuencias mismas), se aprovecharon algunas ideas derivadas de la observación de los demás y se procuró no centrarse demasiado en la medición del *tempo*.

Al discutir sobre las acciones encontradas, se sugirieron como temas los diferentes matices de ancho de la *kinesfera* (movimientos pequeños y grandes) y el análisis de dos movimientos encontrados así como de sus posibles aplicaciones en el gesto de dirección (“la marcha de soldado” y “dar puñetazos ligeros”). La parte en dos sub-grupos no fue grabada para dejar mayor libertad expresiva en un momento tan clave para la preparación del proyecto final. Al término de la sesión cada uno podía apuntar en su partitura las acciones significativas experimentadas, para reproducirlas en casa, observar si emergiese un estilo específico en sus elecciones. Se pidió que cada uno trajese su instrumento para los test.

10.2.4 Las grabaciones vídeo

La grabación vídeo, como todas las estrategias de recogida de datos, presenta límites técnicos (sobre todo cuando resulta imposible grabar todas las situaciones puntuales) y psicológicos (el hecho de ser grabados afecta psicológicamente a los sujetos involucrados). Sin embargo, la presencia de un técnico encargado de la universidad fue útil porque, siendo

este último involucrado activa y estéticamente en la investigación, permitió al investigador enfocar la atención en el proceso del grupo. Cuando el investigador es también profesor, puede tomar apuntes sólo al final de cada sesión, con el riesgo de olvidar datos importantes (en sesiones largas, de hecho, es posible aprovechar el tiempo dejado a los alumnos para tomar apuntes, o enseñar al grupo en pareja: pero no es el caso en cuestión).

En esta investigación se grabaron las direcciones y el taller. En la grabación del postest, un límite importante estriba en el hecho de que los sujetos conocían mejor el tema musical, y por eso mejoraron sus habilidades de dirección, como ha sido observado también por algunos sujetos. Todo eso crea una diferencia de fiabilidad entre los dos test. Además, el orden de dirección pudo afectar a los resultados, siendo los primeros sujetos grabados más expuestos a sentir vergüenza y los últimos a la influencia de los demás (“Muchos gestos son tomados de mis compañeros en la segunda grabación”, según afirma EN¹⁵⁵). Por todo eso se decidió repetir la actuación a los primeros dos sujetos en el pretest.

La grabación del taller, por otro lado, fue material de memoria y de reflexión sobre el curso tanto por el investigador como por el alumnado (se les dejó el DVD para que guardasen las huellas de algunos recursos profesionales útiles). Cuando el investigador intuía que algunas actividades pudiesen avergonzarse, preguntaba si fuese mejor apagar la videocámara, y un par de veces las personas afirmaron que eso iba a afectar al resultado, bloqueando el proceso creativo.

El técnico de audiovisuales de la Facultad de Educación, Agustín Albarrán, animó al investigador a superar dudas y a plantearse más hojas de evaluación para los integrantes, dándose cuenta de los momentos en los que la falta de grabación podía haber creado lagunas importantes en la recogida de datos. Agustín Albarrán colaboró grabando con la cámara *Sony EVW-300P*, utilizando como soporte magnético las cintas de formato *Hi-8* y después preparando junto con el investigador un montaje de los dos test y de los núcleos significativos del curso.

El resultado se adjunta en un DVD anexo a esta investigación, donde los pretest y postest no se modificaron, pero se emparejaron los del mismo sujeto para facilitar la

¹⁵⁵ A partir de este momento utilizaremos abreviaturas de los nombres de los integrantes del grupo al cual se suministraron el pre y el postest, para guardar el anonimado.

comparación¹⁵⁶. El vídeo del curso, por otro lado, fue realizado eligiendo los momentos más importantes a partir de un guión predeterminado. El aparato utilizado para la edición fue el equipo *BETACAM SP* y el soporte final *DVD-R* (por medio del grabador *DVD*). Como tituladora se utilizó el programa *Amiga 4000* con la tarjeta *GUP*. Luego se convirtió el formato de analógico a digital utilizando el programa *Adobe Premiere Pro CS4*, versión 4.2.1. Los aspectos técnicos fueron cuidados por el técnico de audiovisuales, bajo la supervisión del investigador, pero teniendo en cuenta las sugerencias técnicas del experto. En el guión del montaje se hizo hincapié en la temporalización, y la diferencia de conceptos fue marcada por recursos sencillos como la alternancia entre cortes y fundidos para jerarquizar los contenidos, la elección funcional y clara de los títulos y la secuenciación misma de los contenidos. La construcción del montaje mismo y la visión del premontaje estimularon la reflexión para algunas aportaciones a la versión definitiva aquí presentada.

¹⁵⁶ Ver también Gambetta, 2005, 129

10.2.5 La observación de los vídeos por parte del investigador

El investigador analizó los pretest y postest¹⁵⁷ considerando las instrucciones de autoevaluación proporcionadas al muestreo, es decir, observando globalmente tres veces cada actuación, dedicando luego una visión más detallada a cada una (parando y rebobinando si hiciese falta y tomando apuntes que contribuyeron a realizar este apartado) así como mencionando después las respuestas musicales significativas. Finalmente se añadió una última observación para revisar el texto y aclararlo más. En la descripción del postest de cada sujeto se tratan también las diferencias con el pretest. El enfoque cualitativo y descriptivo de la observación pretende respetar los rasgos estilísticos de cada sujeto. En el caso de AL y de SO, se comentó la repetición de los pretest, habiendo sido los primeros pretest una preparación, que sin embargo se citan en el anexo como 1.1 y 1.2.

Tanto en los test como en las evaluaciones escritas del muestreo se encuentran fenómenos recurrentes y descripciones o explicaciones, desde la autopercepción de los sujetos, de aspectos parcialmente visibles. Por todo eso se decidió comparar, en un capítulo a parte, los resultados inferidos por el muestreo y por el investigador. Por otro lado, observando el vídeo del curso se evaluó qué actividades fuesen mayormente eficaces dentro del tiempo disponible, a partir de la respuesta del grupo, a menudo imprevisible en un taller que se basa en la improvisación. En este mismo vídeo se analizó la ocurrencia de acciones básicas o rasgos estilísticos que pudiesen influir en los recursos gestuales utilizados en el postest.

¹⁵⁷ Los resultados considerados más significativos serán mencionados en el capítulo 12.

10.2.6 Las hojas de evaluación y los cuestionarios

Para la elaboración de los cuestionarios se tuvieron en cuenta algunos principios básicos como la relevancia del tema de cada pregunta para la investigación, el planteamiento directo e inequívoco de las respuestas, el lenguaje sencillo, evitar incitar a determinadas respuestas, la búsqueda de un vocabulario unívoco, la prevalencia de palabras concretas (donde fuera posible, dado el tema), centrar cada pregunta con una idea, la brevedad, la especificidad, la formulación de forma positiva y, en la medida de lo posible, la falta de tecnicismos (Azofra, 1999, 18-22).

En el primer cuestionario sobre el postest, las preguntas utilizan escalas Likert, que garantizan el uso de categorías exhaustivas y excluyentes entre ellas (Azofra 1999, 22-23), pero cada puntuación corresponde a una cualidad de actuación, explicada en la hoja de instrucciones relativa, adjunta en los anexos. En la escala Likert se omitieron los decimales, no queriendo sobrecargar el grupo y adaptando la metodología de las investigaciones de Miller y Yontz al entorno. Las preguntas afectan a diez diferentes enfoques. Los primeros cinco se dividen en dos preguntas, una general sobre la eficacia comunicativa dentro del mismo parámetro (dinámica, fraseo, etc.), otra sobre la precisión del mismo, así que se dan un total de 15 preguntas. Las preguntas más generales (de la 1 a la 5, marcadas con “a”) utilizan la escala de 1 a 5 (correspondiente a las categorías: “Impecable”, “Eficaz”, “Adecuada”, “Mínima” y “Pobre”). Las preguntas “b” de la 1 a la 5 y las 6 y 7 utilizan una escala de 1 a 7 (correspondientes a las categorías: “Nunca”, “Raramente”, “A veces”, “La mitad de las veces”, “Más de la mitad de las veces”, “Muchas veces” y “Siempre”). De cada respuesta se analizan la media matemática, la variabilidad de las respuestas, el porcentaje de cada respuesta y las modas (es decir, los datos cuantitativos más recurrentes: McMillan & Schumacher, 2005, 192).

Para cada pregunta se plantean hipótesis sobre los resultados, fijándonos en los datos que nos parecen más llamativos. Al final se hace también una comparación basada en las medias en base 10, aunque también en este caso preferimos tener en cuenta sólo aquellos datos más cuantitativamente significativos, siendo además las escalas diferentes entre ellas y cualitativamente heterogéneas. Los datos cuantitativos hallados son representados gráficamente mediante el software *Excel* de *Word 2003* (*Windows*), con diagrama de barras para las diferentes puntuaciones y diagramas circulares para los porcentajes de cada

puntuación. También se calcularon las medias de todas las respuestas a los cuestionarios sobre la parte gestual, llevándolas a la base matemática 1, habiendo utilizado escalas de evaluación diferentes para las dos. Los resultados se representan también en forma de diagrama de barras.

Unas hojas de evaluación, que se adjuntan en el apéndice, fueron proporcionadas a los integrantes al final del postest, en un orden compatible con la tarea de observar los vídeos en más sesiones. Estas pautas son:

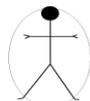
- Instrucciones generales sobre la autoevaluación.
- Instrucciones sobre el análisis gestual global y ficha relativa para rellenar.
- Instrucciones sobre el análisis gestual detallado y ficha relativa para responder.
- Instrucciones sobre la parte musical del análisis (los cuestionarios).
- Ficha de evaluación sobre la parte musical (cuestionario y comentario facultativo) para contestar.
- Ficha de evaluación comparativa de las dos actuaciones (cuestionario y comentario facultativo).
- Instrucciones sobre el documento final de autoevaluación, con espacio para rellenar.
- Hoja estadística para rellenar.
- Hoja de evaluación del curso para completar.

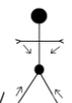
En cada documento se adjuntaron explicaciones sobre la forma de rellenarlas. En las hojas con respuestas cerradas se dejó espacio para comentarios libres, permitiendo expresarse a quien prefiriese esta modalidad. En la redacción de los informes se consideró la dificultad de dar un nombre a experiencias corporales, fenómeno que ha sido señalado por Jordan y que caracteriza cualquier tentativo de aplicar el LMA a la enseñanza del gesto expresivo de dirección (Jordan, 2009, 205-206). Asimismo, se tuvieron en cuenta los instrumentos elaborados en estudios precedentes sobre el LMA en la dirección (Miller, 1988; Yontz, 2001; Gambetta, 2005), junto con los parámetros propuestos en otras investigaciones (Hibbard, 1994; Bengé, 1996). En la ficha de análisis gestual se introdujo un sistema de símbolos gráficos nuevos, para no renunciar a una idea de notación del movimiento, sin la complicación de la “kinetografía” de Laban. Los símbolos son intuitivos, abstractos o basados en imágenes corporales; incluyendo aportaciones posteriores (Bartenieff & Lewis, 1980; Hackney, 2002; Billingham, 2009 para su aplicación a la dirección), pretenden estimular la memoria corporal y facilitar la comprensión de las fichas:

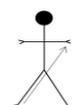
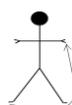
 = relación entre uso del cuerpo entero / de algunas partes.

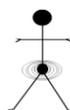
 = relación entre parte alta y parte baja del cuerpo.

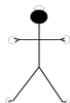
 = dirección centrífuga en relación al cuerpo /  = centrípeta.

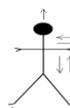
 = *kinesfera*.

 = dirección centro-periferia /  = periferia-centro.

 = dirección transversal de un punto a otro de la periferia pasando por el centro /  = pasando por la misma periferia.

 = centro de gravedad (parte baja del tronco).

 = periferia.

 = tensiones / contra-tensiones.

En la recopilación y comparación de los datos se mantuvo la misma secuencia de entrega y se buscaron los datos descriptivos más relevantes, no sólo centrándose en lo estadísticamente importante, sino también haciendo hincapié en los fenómenos considerados como llamativos (una experiencia puede ser importante para un sujeto pese a que sea el único en señalarla). Se abreviaron los nombres de los integrantes del muestreo, para

mantener el anonimato, pese a la disponibilidad al tratamiento de los datos personales, así que quien lee puede comparar las respuestas de los mismos sujetos en distintos apartados.

En las instrucciones sobre el comentario final de autoevaluación, se animó a señalar eventuales cambios en la manera de dirigir y en la influencia del gesto en la actuación (en el abanico de matices expresivos logrado y en la eficacia comunicativa con el grupo). Con estas pautas, los sujetos fueron invitados a auto-observarse desde el punto de vista expresivo y a analizar los recursos comunicativos puestos en marcha en la relación con los intérpretes. De hecho, se diseñaron dos apartados descriptivos y comparativos, uno sobre las estrategias de expresión y comunicación implicadas y otro que menciona la observación del proceso de aprendizaje. Dentro de la gestualidad, el concepto de “expresión” está más enfocado en el exteriorizar contenidos interiores, aunque a veces se hable de “exprimir” en el sentido de “comunicar”. Por otro lado, el concepto de “comunicación” hace hincapié en el contacto con otro sujeto o con otra parte interior del sujeto que se expresa (en el soliloquio interior). No puede darse comunicación sin expresión, pero sí que puede haber expresión sin que se llegue a comunicar lo planteado¹⁵⁸.

Fueron rellenas también hojas informativas sobre los datos personales (edad y género) y las principales experiencias formativas musicales, con un espacio libre para quien quisiera evaluar el curso y considerar posibles aplicaciones didácticas en la enseñanza en primaria y en el currículo formativo de magisterio. Se rogó a los participantes que contestasen a cuantas más preguntas posibles. En el tratamiento de los datos personales se alternó la búsqueda de resultados homogéneos en porcentajes, representadas en diagramas circulares, a la descripción de los datos heterogéneos (por ejemplo sobre las experiencias de formación).

Para todas explicaciones se proporcionó la dirección de correo electrónico del investigador y todos los instrumentos de recogida de datos fueron diseñados también como instrumentos de autoevaluación, dentro del marco de la experiencia formativa propuesta. Se pidió, además, que el material fuese entregado, al final del curso, tanto por correo electrónico, para un mejor tratamiento de los datos, en formato .doc (o .rtf, si tuvieran otro tipo de aplicación que no fuese el Word), siendo formatos difundidos, aconsejando guardar

¹⁵⁸ En este sentido Dalcroze ya había observado, por ejemplo, que una de las causas de la arritmia son los fallos en la comunicación entre el cerebro y el cuerpo, por falta de entrenamiento con el instrumento o de educación rítmica básica. Ver el apartado 7.2.

una copia de seguridad, como en papel, con cada página firmada, como comprobación de la autenticidad de la documentación recogida¹⁵⁹.

¹⁵⁹ En el anexo se detallan los contenidos de estas hojas.

10.2.7 Otro material proporcionado al muestreo

Además que las hojas de evaluación y los cuestionarios, se proporcionó otro material, detallado en los Anexos, consistente en una hoja de autorización a hacer grabaciones, un resumen de los contenidos del curso (no sólo para dejar constancia a los integrantes de los temas tratados, sino también para que lo utilizaran como guión poniendo en relación las diferentes cualidades del movimiento), la partitura precedente al arreglo para los instrumentos presentes (que hemos definido “abstracta”¹⁶⁰), el arreglo utilizado durante el curso, es decir, la adaptación al instrumental disponible, con las transposiciones donde procediese, los vídeos mismos¹⁶¹ (para que quedase como material de estudio) y, finalmente, una hoja de participación al curso para los que cumplieron con los requisitos mínimos pedidos, aclarados al comienzo del curso (es decir, la asistencia y la entrega de al menos la hoja de análisis gestual detallado).

¹⁶⁰ Ver el apartado 10.2.2.

¹⁶¹ Ver el apartado 10.2.4.

11.

**LOS RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN CON GRUPOS
PILOTO**

Como hemos visto, los grupos piloto contribuyeron a definir la metodología del curso para proponer al grupo dirección, mientras que en la elección del tema influjo sobre todo la literatura preexistente y los recursos y sujetos disponibles en la Universidad de Valladolid donde se desarrolló el proyecto. Se descartó la posibilidad de investigar sobre un tema totalmente nuevo, tanto por los límites de los recursos humanos y de tiempo a disposición, como por la novedad ya presente en la metodología del curso.

En una revisión de los vídeos de los talleres con grupos piloto, llevada a cabo por el tutor, se subrayó la importancia de la autoevaluación de lo realizado por parte del alumnado mismo y del dejar hacer sin órdenes, para permitir la experimentación (aunque todo eso supone una claridad en la información proporcionada a los integrantes). Asimismo se observó un cambio básico entre el tiempo lento del inicio de cada sesión y el momento en el que se pide que se haga lo que el cuerpo necesita. Eso significa que ya desde el principio de una sesión es importante estimular la autopercepción.

En los grupos que fueron grabados, pareció un buen acuerdo dejar elegir al grupo cuándo grabar, y este sistema pareció dejar espacio a una experimentación menos acondicionada cuando hiciese falta, sin perder la oportunidad de documentar la mayoría del proceso. Este acuerdo fue siempre aceptado, excepto que en el grupo de profesores (que no fueron grabados), así que en el grupo definitivo se volvió a considerar con éxito.

En general la investigación preliminar nos hizo descartar un estudio más profundo sobre la relación entre el uso de la *kinesfera* (amplitud del gesto y del movimiento) en las improvisaciones y su uso en las conductas musicales, porque esta variable pide una larga observación. Dada la presencia de muchas variables quedó confirmada la necesidad de investigar cualitativamente, soportado por un instrumento de recogida de datos limitado pero relativamente fiable como las grabaciones.

La aplicación directa de una metodología derivada de Laban a la expresividad del gesto podía afectar a una práctica importante como es la dirección de conjunto, ya tratada en una literatura sobre coros y grupos instrumentales. Esta elección se justifica también porque desde la investigación preliminar resulta evidente la influencia de la práctica del MCGP en el desarrollo de la autoeficacia expresiva de los músicos y los resultados nos llevan a

preguntarnos: ¿Qué papel tiene en este tipo de “entrenamiento expresivo” la experimentación de las diferentes energías de movimiento?

Todos los resultados preliminares pueden ser considerados también independientes, surgiendo en la mayoría de los casos de la observación sinérgica entre investigador y grupos piloto y basándose en necesidades compartidas de profundización. Significativamente, parece haber más interés en los alumnos que en los profesores: aunque el grupo de profesores fuese uno, en los demás grupos siempre se encontró interés. Otro resultado importante estriba en las necesidades de delimitar más el tema y proporcionar un curso práctico sobre Laban antes de distribuir cualquiera ficha de análisis que incluya conceptos derivados de su teoría.

Relativamente a la elección de las actividades para proponer en el taller con el grupo dirección, como ya mencionado, en el grupo A se propuso un juego en tríos (dos personas, una en frente de la otra, hacían oscilar una tercera persona en el medio, con pequeños empujones, para experimentar las transferencias de peso y los cambios internos del flujo de tensión muscular debido al impulso dado y recibido). La actividad resultó muy apreciada, por tratar con claridad de los matices de peso, y siendo apta para un grupo ya formado pero que tiene que experimentar una nueva metodología en pocas sesiones. Por todo eso se volvió a proponer en una de las sesiones con el grupo tratado y testado. La validez del juego en tríos fue comprobada también en la discusión final, siendo acordado como momento interesante de experimentación dentro del marco del tema.

En la parte de improvisación musical sobre los movimientos, la mayor dificultad estribó en la falta de tiempo para desarrollar soltura en la improvisación instrumental libre y para detectar temas utilizables en una parte compositiva. En la fase final de discusión se manifestó el interés para el tema del “masaje” musical, con lo cual, aunque al final no se quedó como tema elegido, se propone como tema útil para profundizaciones: esta parte necesita de un desarrollo más profundo a lo largo de más sesiones, porque pide confianza recíproca en los dos sujetos de cada pareja involucrada pero, por otro lado, requiere un grupo disponible a una investigación larga.

Desde una revisión con el tutor del doctorado, la actividad con el grupo A estimuló reflexiones sobre la grabación, es decir, la importancia de la posición de quien graba, que tiene que estar lejos para que la música grabada no cubra la voz del profesor cuando explica,

y el problema de la vergüenza causada por la cámara. Asimismo, se notaron algunas reacciones interesantes. Por ejemplo, al pedir a los integrantes que se moviesen enfocando un punto en el espacio con la mirada (*effort* espacial directo) aumentaba la concentración (importancia de la mirada); también se observan cambios de energía muy evidentes, sobre todo en la improvisación (y eso llevó a plantear, en cursos cortos como lo de esta investigación, el uso de las acciones básicas de Laban y de otros recursos intuitivos como imágenes, animales o ambientes), así como la eficacia de la compensación con cualidades opuestas cuando se acumula energía o se haya trabajado largamente con una cualidad. Pareció útil también el trabajo a modo de espejo con un enfoque no tanto imitativo de la forma, sino basado en captar la esencia energética del movimiento para aprender (según lo que ocurre en el entonamiento afectivo estudiado por Stern). Relativamente a los masajes sonoros, el vídeo del taller con el grupo A hace pensar la posibilidad de plantear, en una investigación a largo plazo, una facilitación de los masajes sonoros a través de la improvisación al piano, y hace reflexionar sobre la influencia de los conceptos de alto y bajo de la altura del sonido en las partes del cuerpo elegidas en el masaje.

En el grupo B, el calentamiento vocal inicial con un *ostinato* rítmico, igual que en el primer grupo, se reveló como una actividad poco integrada en el curso, así que no se repropuso. Una diferencia básica con el grupo precedente estribaba en la menor soltura al improvisar, con lo cual se decidió aumentar el uso de metáforas en las consignas. Con este planteamiento, de hecho, las explicaciones resultaron eficaces y acercaron intuitivamente el grupo a las diferentes cualidades, imaginando diferentes características del piso (el suelo se calienta, luego llega el agua que le refresca; se le ponen chinchetas por encima), experimentando algunas acciones (patinar, vendimiar) y a través de la representación de animales: elefante, hormiga, mariposa, canguro, tortuga, rana, cangrejo, gusano, pajaritos... Con estas actividades se utilizó música grabada de fondo, acompañamiento improvisado al piano y silencio de fondo. La variedad de recursos pretendía enriquecer la experimentación. En la improvisación instrumental que siguió, el abanico expresivo así ampliado resultó influir en las conductas musicales.

Las propuestas puntuales de trabajo en el suelo no siempre eran escuchadas, y eso confirma que el trabajo de pies resulta más cómodo para cursos cortos con adultos. De hecho, el uso del espacio bajo a veces se asocia con la motricidad infantil. Resultó más eficaz introducir las cualidades espaciales a partir del concepto global de *kinesfera* llevado a

cabo por Bartenieff, experimentando, a través de imágenes concretas, movimientos más o menos expandidos en el espacio (*kinesfera* grande, media y pequeña). Esta parte, además, mantiene una relación directa con el gesto de dirección.

En la sesión precedente se había observado la importancia de la mirada en el enfoque espacial del movimiento. En este caso se notó una diferencia de atención y concentración interna al cerrar los ojos, con lo cual se fijó que es importante alternar momentos lúdicos con experimentos más individuales e interiores con los ojos cerrados. Esta parte casi siempre resulta invisible en la observación directa. Como evidencia McCoubrey, tratando de las cualidades de flujo (McCoubrey, 1984, 52-53), existe una parte subjetiva que se explicita mejor en las evaluaciones de los sujetos involucrados. Todo eso pide al muestreo un entrenamiento que permita transformar la vivencia corporal en descripciones y conceptos. También cabe señalar que dentro de las representaciones de animales el grupo vocalizaba espontáneamente, lo cual puede estimular un tema de investigación interesante en la experimentación de las cualidades de Laban a través de la voz¹⁶².

El grupo C, esta vez no compuesto por alumnos de educación musical, sino de educación física, respondió con mucha soltura a las consignas, quizás al tener más práctica en el trabajo de concienciación corporal. Nos parece que, dentro de un sistema en el que los profesores de primaria sean especialistas, hay que hacer hincapié en las áreas de formación directamente relacionadas al tema de la enseñanza, considerando que el cerebro del alumno es un conjunto de interconexiones, un profesor de música no puede prescindir de conocimientos y experiencias básicas sobre la motricidad, así como un profesor de educación física tiene que conocer por lo menos las inferencias de su enseñanza sobre la educación rítmica.

En la parte donde, en parejas, un sujeto da toquecitos al otro y éste responde con diferentes usos de su voz, se observó el éxito lúdico de la experiencia; por otro lado el “calentamiento” vocal precedente no fue suficiente y dio lugar a situaciones de incertidumbre. Parece que las parejas necesitaban de propuestas más estructuradas, al encontrarse dentro de una experiencia tan nueva. Aún así, cabe destacar que el abanico de cualidades alcanzadas con la voz y con el contacto físico era más amplio que lo de los

¹⁶² Este tema pide un tratamiento amplio que merece en sí mismo otra tesis doctoral.

grupos de educación musical. Sería interesante comprobar si todo eso dependió del azar o del mayor entrenamiento o de la falta de inhibición por no ser grabados.

En la parte final de discusión colectiva se señaló que la actividad utiliza los contenidos básicos del trabajo de educación física, pero dejando mucho espacio al movimiento libre, a la desinhibición, a la interacción con alumnos y a experimentar con partes desconocidas del cuerpo. Se observó también como todo eso estimula la concentración y la “capacidad de sentir”.

En el grupo D, formado por voluntarios del tercer grupo, quedó confirmado como el uso de acciones derivadas de la vivencia y las representaciones de animales son un excelente instrumento de simplificación didáctica. En la discusión de grupo, además, se observó la importancia de estrategias como el secuenciar en la memorización de la improvisación, el control de la tensión muscular, los cambios de peso con su influencia en los demás parámetros o el uso de música grabada para facilitar los movimientos. Metodológicamente hablando, se subrayó la importancia de la espontaneidad, que permite seguir el impulso del presente y se observó que la grabación vídeo puede causar vergüenza. Los cuestionarios fueron rellenados por cinco de siete sujetos, y aunque desde ellos se pudieran inferir algunos resultados llamativos, nos parecen un instrumento más apto para un trabajo más a largo plazo y sobre todo en un grupo de músicos podrían causar más dificultades. Las respuestas más llamativas afectan a la relación entre peso y tiempo (la cualidad más o menos firme del peso influye en la mayor o menor velocidad), el flujo (muchas veces se confunden palabras como “libre” e “fluido” y “rígido” y “dirigido”, con lo cual es importante aclarar más las preguntas, mientras que la rigidez muchas veces está relacionada con los órdenes o con el miedo al utilizar la voz), la toma de consciencia del desarrollo de los impulsos motrices y de la influencia de los entrenamientos previos en la elección de movimientos, la expresión verbal (al describir las respuestas musicales a estímulos de imitación o de contacto físico en la improvisación, se aprovecha un vocabulario variado de emociones, sensaciones, descripciones) y la influencia de la relación con el público en la expresividad.

Con el grupo E, compuesto por un número variable de profesores de educación física y de música, se llevaron a cabo sólo tres sesiones, debido a que no hubo voluntad por parte de la mayoría para seguir en el proyecto. De hecho el grupo pedía actividades aplicables directamente al entorno escolar, sin pasar por una fase de experimentación e investigación

personal sobre nuevas metodologías. En un caso se llegó directamente a decir que el curso pareció demasiado “introspectivo”. Se entiende que todo eso puede parecer poco útil para sujetos con años de experiencia, mientras que el curso pedía bastante esfuerzo cognitivo.

Sin embargo, la participación activa de todos en la discusión de grupo demostró la importancia de la autoevaluación por parte de los integrantes, aunque en el grupo muestreo esta fase se englobó en las tareas de evaluación escrita, por cuestiones de tiempo y por tener este último menos experiencia en este sentido. En las discusiones se subrayó la importancia de utilizar actividades estructuradas, sobre todo cuando un grupo empieza y cuando tiene una postura muy crítico-analítica y no está del todo acostumbrado a soltarse en el trabajo de motricidad, evitando así la timidez que se manifiesta en movimientos con poca conexión entre centro y periferia del cuerpo, y en conductas instrumentales muy fragmentadas y uniformemente suaves¹⁶³. Con un grupo de adultos profesionales es fácil encontrar resistencia, porque la metodología propuesta supone una puesta en discusión aunque mínima de los sistemas aprendidos, siendo enfocada en la experiencia personal, incluso el disfrute, antes que en la reflexión didáctica. Todo el grupo subrayó la utilidad de la metáfora como instrumento didáctico claro y eficaz a pesar de las dificultades encontradas.

¹⁶³ Ver el apartado 9.4 en el que se menciona la conducta hipotensa en musicoterapia y el concepto de *pre-effort* de Kestenberg, citado en el apartado 6.2.

12.

**LOS RESULTADOS
DEL TALLER,
DEL PRETEST
Y DEL POSTEST**

12.1 La autoevaluación comparativa del pretest y del postest

Los documentos de autoevaluación entregados por los participantes no siempre son claros y a veces discrepan en el uso del léxico: por ejemplo cuando en los cuestionarios se habla de articulación, algunos participantes no han entendido bien el concepto. Por eso en las investigaciones futuras podría resultar útil averiguar preliminarmente los conocimientos previos.

En los pretest, algunos fenómenos derivan de la escasa experiencia en la dirección y del menor conocimiento de la partitura, en comparación con el postest (efecto de aprendizaje que influye en la lectura del resultado). Algunos son claramente visibles en el vídeo, por ejemplo cuando una parte de la banda mira al director mientras que otra está fijada en la partitura o cuando algunos prefieren dar indicaciones preliminares antes de dirigir. En un caso se pide a las cantantes que emitan sílabas y no solfeen las notas, por eso se pusieron sílabas iguales para todas en el postest. En otro se predeterminan las dinámicas, explicándolas verbalmente.

Por otro lado, queda confirmado el efecto de aprendizaje en el postest (la influencia del mayor conocimiento del tema). Otra variable que influyó es la presión emocional de la exposición a grabaciones: aunque no mencionada en los informes de los participantes, se pudo observar en las grabaciones y fue apuntada también en la observación directa del investigador. Por todo eso, se propuso al grupo la elección democrática de las partes para grabar, dejando como obligatorios sólo los test, según acordes preliminares sobre las condiciones básicas para participar al curso.

12.1.1 El análisis gestual general

A la parte general de análisis gestual de 9 sujetos participaron 8, cuyas respuestas están agrupadas en consideraciones generales y detalladas, donde se señalan algunas dificultades: no se sabía bien qué hacer en el pretest, también porque poca era la experiencia de dirección, así que los gestos a menudo eran inconscientes. En el postest influyó el mayor conocimiento de la obra y los participantes estaban menos pendientes de la partitura.

Asimismo, se hecha de menos la posibilidad de ampliar la duración del curso para profundizar en los contenidos. La poca interiorización de los conceptos y de la música provocó casos de nerviosismo e incertidumbre en el pretest, afectando a la fluidez del gesto, a la conciencia del peso, al control de los gestos y de su significado. Sin embargo, parece significativo que, en una experiencia limitada, algunos sujetos se hayan preguntado: “¿hay algo que caracteriza mi dirección?”, reflexionando así sobre el estilo personal. Todo eso confirma la importancia de la auto-observación en la formación tanto del músico como del profesorado, siendo aplicable también a la evaluación del alumnado.

12.1.1.1 Fluidez/rigidez del tronco/de la pelvis y del gesto de dirección

Como se ha dicho antes, en algunos casos el nerviosismo y la incertidumbre influyeron en la fluidez del gesto de la primera grabación (“al ir más tensa, apenas tenía expresión por lo que la fluidez no la apreció, era todo muy marcado y nada “suelto”, intentaba expresar de alguna manera pero eran gestos un poco confusos y tímidos”: AL). Esto confirma que los *efforts* representan un estadio avanzado de aprendizaje y adaptación al entorno, mientras que los *pre-efforts* pueden ser relacionados con la falta de entrenamiento al iniciar una tarea o con la ansiedad, en este caso quizás debido al miedo escénico, en el cual a menudo se mezclan estados emocionales y poca seguridad técnica. El educador puede facilitar la toma de conciencia de los *pre-efforts* y su naturaleza introspectiva y propioceptiva, “porque aprender como moverse en una manera nueva implica concentración interior así cómo consciencia del exterior” (Kestenberg Amighi, Loman & Sossin, 1999, 76)¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Ver los apartados 5.3 y 6.2.

Frecuente es la señalación de “rigidez del tronco” y falta de soltura en el pretest. La mayoría de los sujetos señala la presencia en la segunda grabación de “más fluidez” y de una relación entre el flujo, un parámetro aparentemente lejano de la música, y la comunicación y expresión musical y gestual. Pese a los efectos del aprendizaje de la partitura y a la mayor seguridad adquirida en el postest, los músicos toman consciencia de cómo la fluidez de los gestos estimula la autoconciencia corporal y la autoobservación (BE), junto con la observación de la misma cualidad en los compañeros (LA). La relación entre flujo y comunicación está relacionada con la variedad de señales dadas y a su relación con el centro del cuerpo (LA) y el reconocimiento del uso descoordinado y demasiado periférico del cuerpo, más limitado a los brazos (RA).

El uso frecuente de palabras como “cuerpo” o “postura” informa sobre la relación entre los factores de movilidad de Laban con el esquema corporal de los músicos. Bartenieff señaló la presencia en los bebés de movimientos corporales globales, por ejemplo los centrípetos y centrífugos en relación con el centro, parecidos a la ameba y apoyados en el flujo de la respiración (Bartenieff, 1980, 85).

12.1.1.2 Conexión del tronco y de la pelvis con el gesto de dirección

Las respuestas a este apartado no son menos significativas aunque menores. Profundizando en los conceptos sobre la vivencia corporal es normal encontrar más dificultad a la hora de expresarse, además después de una experiencia corta. En las respuestas sobre el postest, que a veces se confunden con el apartado precedente, se habla de menor rigidez del tronco y de la pelvis, relacionada con la experiencia del curso y de mayor fluidez en relación con el enriquecimiento del sentido temporal (“los gestos constan de duración, velocidad y ritmo”: ML), lo cual demuestra mayor seguridad en la comunicación del propio estilo personal:

“En mi primera actuación, estaba muy nerviosa y perdida, lo que hizo que mi tronco y pelvis estuvieran muy rígidos y sólo me preocupase de marcar compases y de vez en cuando de indicar algún matiz, pero para nada mis movimientos estaban acordes con la dirección y con lo que yo quería expresar [...] mi espontaneidad se vio perjudicada y mis gestos eran muy limitados.

No pasó esto en la dirección post-curso, ya que estaba mucho más segura de lo que quería transmitir y mas concienciada de los factores que tenía que utilizar a la hora de hacerlo” (SO).

12.1.1.3 Uso consciente del peso

Dentro de comentarios heterogéneos sobre el uso consciente del peso, sólo un sujeto se define inconsciente del uso del peso, al estar “pendiente de los gestos que hacer” (BL), mientras que otros comentarios confirman la adquisición de mayor fluidez y mayor conexión entre el tronco y la pelvis, que en un caso se relaciona a un estilo de gesto “brusco” (tiempo súbito). En 5 de 6 respuestas se habla de mayor conciencia del peso en el postest, y eso nos parece uno de los datos más relevantes de toda la investigación. Dicha evolución, relacionada a otros factores de movilidad, es descrita como:

- Adquisición del concepto mismo de peso (“Creo que en la primera intervención, no era consciente del peso de mi cuerpo”: BE).
- Ampliación del abanico gestual relacionado a la dinámica, que es un dato importante, siendo evidenciado por tres sujetos (“En la primera actuación el uso del peso no cambia durante toda la dirección, sin embargo en la segunda doy mayor peso a mis movimientos en las dinámicas más fuertes, y menor a las más suaves. Esta toma de conciencia del peso me permite vencer la fuerza de la gravedad y variar así la calidad del dinamismo del movimiento”: ML).
- Segmentación y diferenciación del uso del peso (“En cuanto al peso y su buen reparto sobre las caderas y las piernas-pies veo que lo controlaba mejor en la última grabación que en la primera ya que” aquí “estoy más recta y tengo menos libertad de movimiento”: AL).
- Mayor conciencia corporal global (Bartenieff) y de las cadenas de relaciones (Hackney) (BE).
- Relación con el compás y la dimensión espacial sagital, es decir, el desplazamiento delante / atrás con su potencial comunicativo (“He notado... una evolución al marcar el ritmo y que en la segunda actuación puedo controlar más esos cambios que en la primera. Esto creo que también lo conseguí siendo consciente del uso de mi cuerpo en ciertos puntos de apoyo y en cómo desplazar el peso hacia adelante o atrás sin desestabilizarme”: LA).

12.1.2 El análisis gestual detallado

A esta parte han contestado 7 de 9 sujetos, a pesar del esfuerzo descriptivo implicado y del tiempo que requiere la tarea. En la interpretación de los datos recogidos respectaremos más o menos el esquema propuesto:

- El uso del peso.
- El uso del tiempo.
- El uso del espacio.
- El flujo de tensión muscular.
- Relaciones entre los cuatro factores de movilidad (peso, tiempo, espacio, flujo).
- Gestos / acciones relacionadas a la vivencia o a unas imágenes específicas.
- Relaciones entre partes del cuerpo.

En el guión se proporcionaban también algunas pautas de observación a las cuales hubo respuestas no específicas o que se mezclaran con otras partes, basadas en el desempeño del centro de gravedad (tronco-pelvis) y su relación con el gesto, en los movimientos y gestos centrífugos y centrípetos y en las trayectorias centro-periferia y periferia-centro.

Los resultados están afectados por el tiempo limitado del curso, que no permitió una elaboración conceptual más detallada. Tampoco la presencia de símbolos intuitivos diseñados para aclararles dio impulso en este sentido. No encontramos comentarios que tratan de las tensiones y contratensiones para compensarlas: este silencio, incluso en las hojas más detalladas, nos lleva a pensar que se trata de una experiencia que necesita tiempos más largos para ser interiorizada. En general, la toma de conciencia de las partes del cuerpo inutilizadas y de sus posibilidades desconocidas nos parece un importante recurso comunicativo gestual.

12.1.2.1 El peso

En relación con el peso muchos sujetos observan en el pretest mayor rigidez, que se puede interpretar como estrecha relación entre peso, flujo de tensión muscular y grado de aprendizaje. Dicho fenómeno se describe como uso más “fuerte” del peso, debido a la rigidez (AL, BE) o falta de conciencia y de sentido del cuerpo. La falta de conciencia se manifiesta en el pretest también como uniformidad de la cualidad de peso (ML) y falta de

atención (EN). En el postest, de hecho, se matizan más las cualidades del peso, así que esto resulta “mejor repartido” en el cuerpo (AL), mejor controlado en sus matices de fuerte y liviano (EN), y finalmente en relación con las dinámicas de fuerte y suave (ML).

La ambigüedad del compás del tema (en $\frac{3}{4}$, oscilante a menudo hacia el $\frac{6}{8}$) en un caso ha quitado la concentración (EN), fallando la atención propioceptiva que habría podido hacer experimentar más matices de peso. La idea de Gambetta de no utilizar rígidamente el compás¹⁶⁵ puede necesitar de un entrenamiento previo, aunque en algunos casos, como veremos, hubo un tentativo en este sentido. Hay que considerar también que en algunas culturas la polirritmia es más fácil de abarcar, fundándose en un largo aprendizaje corporal que incluye la danza.

La conciencia del flujo en el postest es puesta en relación con el peso y el tiempo, utilizando intuitivamente el concepto más en el sentido de continuidad y armonía del movimiento (“Mis brazos estaban rígidos cuando había un fragmento de tensión musical, al igual que mis piernas y mi gesto; que se compensaba con movimientos de más fluidez cuando había partes más relajadas de la música”, RA). De hecho, como hemos visto, ya McCoubrey avisaba sobre la dificultad de observar los factores de flujo (McCoubrey, 1984, 52-53)¹⁶⁶, que en nuestro caso se quedan ambiguos o no claramente relacionados a las cualidades de libre y conducido individuadas por Laban.

12.1.2.2 El tiempo

En general, en el postest se observa una mayor conciencia de este factor, debido al mayor control adquirido (AL), sobre todo relativamente a la “continuidad” y “discontinuidad” del movimiento. La mayor continuidad del gesto en el postest es considerada un hallazgo comunicativo y expresivo (AL, ML), y en algunos es un rasgo estilístico subjetivo (BE). Asimismo, se evidencia la importancia de la claridad del control de la continuidad en la realización de los cambios agógicos (“[El tiempo] ha sido sostenido a lo largo de toda la obra, exceptuando en el *ritardando* que no supe marcar de manera exacta el tempo al que quería realizar el ritardando, probablemente porque en mi cabeza tampoco estaba claro”: RA)

¹⁶⁵ Ver el apartado 9.2.

¹⁶⁶ Ver el apartado 6.3.

12.1.2.3 El espacio

Ya hemos visto como la inseguridad se relaciona con la falta de conocimiento de la partitura o de experiencia en la dirección. En el caso del uso del espacio sólo un sujeto menciona el problema, definiéndose demasiado pendiente de los compañeros, de la partitura, del marcar el ritmo (AL). La mayoría de los comentarios tratan de la trayectoria del gesto y de la *kinesfera*.

Relativamente al primero, los datos muestran que el parámetro espacial interesa mucho, aunque aparentemente lejano del tema musical y que cada sujeto abarca de manera distinta el tema, matizando el estilo de dirección de manera personal. Datos recurrentes son la toma de conciencia de la forma de la trayectoria (AL, BE, EN, ML, RA) en todas dimensiones (AL), en la circular y triangular¹⁶⁷, en la sagital hacia adelante (AL, BE), en la vertical (arriba / abajo para medir el compás: BE). El control de la trayectoria afecta a la comunicación con los músicos dirigidos (AL, BE; “utilizo bastante movimiento en la segunda grabación y miro más al resto de mis compañeros, yo creo que la trayectoria que más abunda en mis movimientos es la sagital”: EN).

Relativamente a la *kinesfera*, se señala puntualmente su ampliación y su mayor control en el postest. La ampliación deriva también de un enfoque más comunicativo (“me manejo hacia cualquier lado, no sólo sobre mí, sino avanzando incluso algo hacia delante, hacia los músicos”: AL). Como recurso de control, puntualmente se manifiesta la toma de conciencia de la gestualidad, que no implica necesariamente cambios exteriormente visibles y que afecta a la comunicación con los músicos y sobre todo a la mirada:

“Mi cuerpo no se movía en el espacio, permanecía inmóvil en el lugar que correspondía delante del atril y delante de mis compañeros. Creo que ése era el lugar correcto porque desde esa posición veía a todos, y les podía dar indicaciones desde allí. Si me hubiera movido demasiado podría haber dado la espalda en algún caso a alguno de mis compañeros y habría perdido el control de ellos. Mi mirada iba dirigida hacia todos ellos para que me observaran y si pudiera les corrigiera en algo, con la mirada o con las manos en todo caso”. (BE)

Dentro de la forma circular se experimenta una mayor conciencia de los *efforts* centrífugos y centrípetos (“tenía un “circulito” a mi alrededor bastante pequeño, por el que apenas me movía. Esto ha afectado también a mis movimientos, la fuerza centrífuga y centrípeta que apenas se ha visto plasmada en mi dirección, al igual que el centro de

¹⁶⁷ Ver más adelante en este mismo apartado.

gravedad”: RA; “Mi dirección es bastante lineal en ambos vídeos, únicamente realizo un movimiento circular al finalizar la interpretación que consiste en hacer un pequeño gesto circular con los brazos hacia el interior, también añadido un pequeño cierre de brazos, manos y dedos”).

Cabe citar, dentro de los enfoques espaciales, una descripción en la que se evidencia la toma de conciencia de la trayectoria del gesto (en este caso triangular), poniéndola en relación con la función disociada de los brazos y con una mayor amplitud de la *kinesfera*. La disociación y la abertura permiten matizar más las dinámicas, aplicando a la intención musical el factor espacial, dentro de la definición de la trayectoria, realizada sólo con un brazo, mientras que con el otro se marca la dinámica:

“En esta segunda dirección además intento controlar el espacio que puedo abarcar con los brazos al dirigir, para tener posibilidad siempre de hacer un matiz con más apertura.

En la primera dirección, sin embargo, utilizo los dos brazos para marcar el ritmo, pero también de forma triangular.

La dinámica no está marcada, en esta primera dirección, por lo tanto siempre hago un uso medio de la esfera corporal” (ML).

Otro tema importante, relacionado no sólo con el espacio, es la movilización del centro del cuerpo y la conciencia de su importancia como centro de gravedad y punto de partida de los impulsos hacia la periferia (tan involucrada en la dirección). Tomando conciencia del centro se comunican mejor los matices expresivos pedidos (“En la segunda intervención se ve como muevo más la cadera y la pelvis, y también realizo movimientos periféricos con los brazos para hacer más referencia a aspectos y partes de la melodía”: BE).

12.1.2.4 El flujo

Las respuestas relacionadas con el flujo de tensión muscular resultan variadas y eso sigue confirmando el carácter subjetivo de este parámetro (McCoubrey, 1984, 52-53)¹⁶⁸. En el postest se señala un uso más libre del flujo (AL y EN con dudas), junto con la sensación de mayor “fluidez” y menos “tensión” (BE), y la necesidad de más “soltura del cuerpo en la interpretación” (LA). También en este caso el uso de un vocabulario personal no asegura que el sujeto se refiera a la adquisición de una mayor libertad del flujo. Tampoco queda claro si los sujetos hayan tomado conciencia de la cualidad del flujo o caigan en el tópico de

¹⁶⁸ Ver el apartado 6.3.

que un flujo más libre quiera decir necesariamente una mayor libertad expresiva. La mayor “fluidez”, en un caso, se acompaña con un mayor control del gesto en función del discurso musical (“en la segunda actuación, donde la fluidez es mayor, y los gestos son más entorno a la música haciendo referencia a lugares de la melodía donde quiero hacer más hincapié”: BE).

En otros sujetos se nota más el esfuerzo para tomar conciencia de sus propios estilos, aunque utilizando una vez más un vocabulario no estrechamente fiel a lo propuesto (“En las dos grabaciones me falta un poco más de tensión porque tengo demasiado libre el cuerpo, no lo he tenido en cuenta en ninguna de las dos grabaciones”: EN; “En ambas direcciones mi cuerpo está muy tensionado, no hay gran flexibilidad en mis movimientos, pero digamos que son más conducidos en la segunda, donde al menos hay una continuidad”: ML).

12.1.2.5 Otras respuestas significativas

Una parte de la ficha de autoevaluación está dedicada a las relaciones entre los factores de movilidad. El curso ha estimulado la reflexión sobre este tema (mencionado también en los apartados sobre las cualidades específicas): las acciones básicas que resultan de estos factores permiten “realizar con *precisión* un movimiento mediante un *ahorro de energía*” (ML; cursiva nuestra), con una diferencia sustancial con la dificultad de quien observa que sus propios gestos “no han sido muy acertados” (LA).

Esporádicos son los comentarios sobre los gestos y las acciones relacionadas a la vivencia o a unas imágenes específicas, necesitando este tema un tratamiento de más sesiones. Sin embargo, se considera que este aspecto facilita la memoria gestual y es un óptimo recurso didáctico para representar situaciones complejas, en las que se cruzan “tensiones, centro de gravedad, movimientos centrípetos... y la dirección centro-periferia del cuerpo” (AL). La evolución después del curso estriba en el hallazgo de un vocabulario expresivo y metafórico más rico: un sujeto, mientras que en el pretest “no recurría a ninguna imagen ni vivencia”, en el postest controlaba más la dinámica, que representaba lo que la música grabada escuchada durante el taller “había sugerido”. Como aplicación al gesto de dirección, se tenía en cuenta, a la hora de dar matices a las frases, las cualidades temporales (movimientos “más o menos bruscos), espaciales (“la conexión con el medio y con las formas espaciales, los recorridos, y las líneas de tensión espacial” (ML).

Las relaciones entre partes del cuerpo son citadas, además que en otros apartados de la ficha de observación, hablando del concepto de “postura” como regulador de la eficacia comunicativa a través de la toma de conciencia de las cualidades implicadas:

“La *postura* que adopto en la dirección consiste en poner el cuerpo erguido, sin más tensión de la necesaria, la cabeza levantada mirando al grupo que va a dirigir, las piernas ligeramente separadas para mantener un buen equilibrio, los brazos ligeramente adelantados, los antebrazos paralelos al suelo y entre sí, las manos siguiendo el paralelismo de los brazos evitando que queden colgando.

Sin embargo es notable la pobre utilización de la cadera. La diferenciación entre cadera, piernas y la parte lumbar de la espalda es muy débil. También lo es la falta de diferenciación de cabeza / tronco / cadera. Mi cabeza está casi siempre fija y no se integra a los movimientos de la columna vertebral” (ML: cursiva nuestra)

Al final de la hoja de observación detallada, en la parte de “comentarios” libres dejada para integraciones, se afirma que los temas del curso han sido “más o menos claros” y trabajados “de una manera bastante llamativa que creo que a los niños les puede gustar y motivar” (BL). Algunos, al tener durante el pretest “ningún tipo de conciencia” sobre sus movimientos se abstienen de comentarios. En el postest, por otro lado, la interiorización de conceptos ha sido afectada por la brevedad del curso, aunque permanezca el recuerdo de algunos (RA). La insistencia sobre el mismo tema musical facilitó el hallazgo del objetivo del curso, aunque eso sea también efecto del proceso de aprendizaje mismo (BE, EN).

12.1.3 El cuestionario detallado sobre el postest

Del cuestionario detallado sobre el postest, en el cual participaron los 9 sujetos, analizaremos las respuestas cualitativa y cuantitativamente. Esta metodología, ampliamente utilizada en la investigación educativa por sus ventajas en la claridad de exposición y en la uniformidad de los datos obtenidos¹⁶⁹ ha sido aplicada basándose en la literatura existente sobre el tema tratado, consistente en preguntas y sub-preguntas de profundización, así como en espacios para comentarios a final de cada pregunta¹⁷⁰. La diferencia de puntuaciones entre las sub-preguntas dedicadas al mismo parámetro musical o comunicativo (cada uno de los cuales será tratado en los próximos apartados monográficos) confirma la utilidad de matizar y triangular las respuestas sobre los parámetros básicos.

12.1.3.1 El tempo

A la pregunta 1.a (*Los gestos comunican el tempo de manera...*) contestan todos los sujetos, con una media de puntuación de 3,67/5 y una variabilidad muy baja, siendo todas de 3 ó 4 dentro de una escala de 1 a 5. Esta variabilidad es la más baja de todas, quizás porque los parámetros temporales resultan los más sencillos para dirigir. Según algunos comentarios a la pregunta 1 b, que afecta también al *tempo*, en el postest parece haber influido el mayor conocimiento de la partitura, siendo también el compás del “Afro Blue” complicado para quienes no estén acostumbrados a la poliritmia de la música “latina”.

¹⁶⁹ Ver el apartado 2.3.3.

¹⁷⁰ Ver la explicación detallada en el apartado 10.2.6.

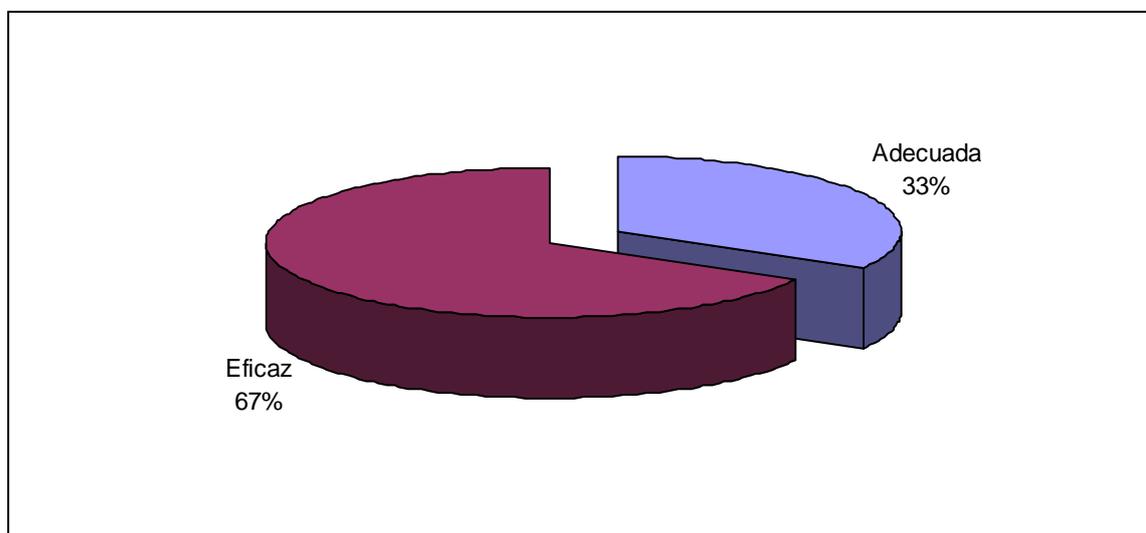
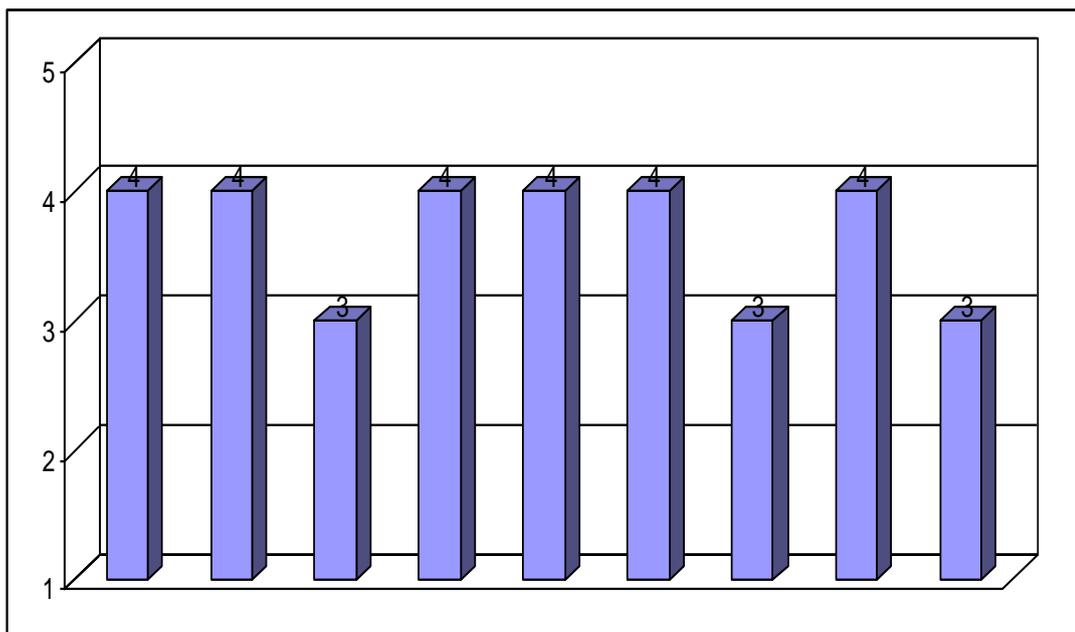


Figura nº 14. *Cualidad de la comunicación del tempo a través de los gestos: respuestas individuales y porcentajes.*

A la pregunta 1.b (*Los gestos establecen y guardan un tempo adecuado...*) contestan todos los sujetos, con una media de 5,67/7 y bastante variabilidad de respuestas (entre 4 y 7), con una presencia significativa de puntuaciones altas.

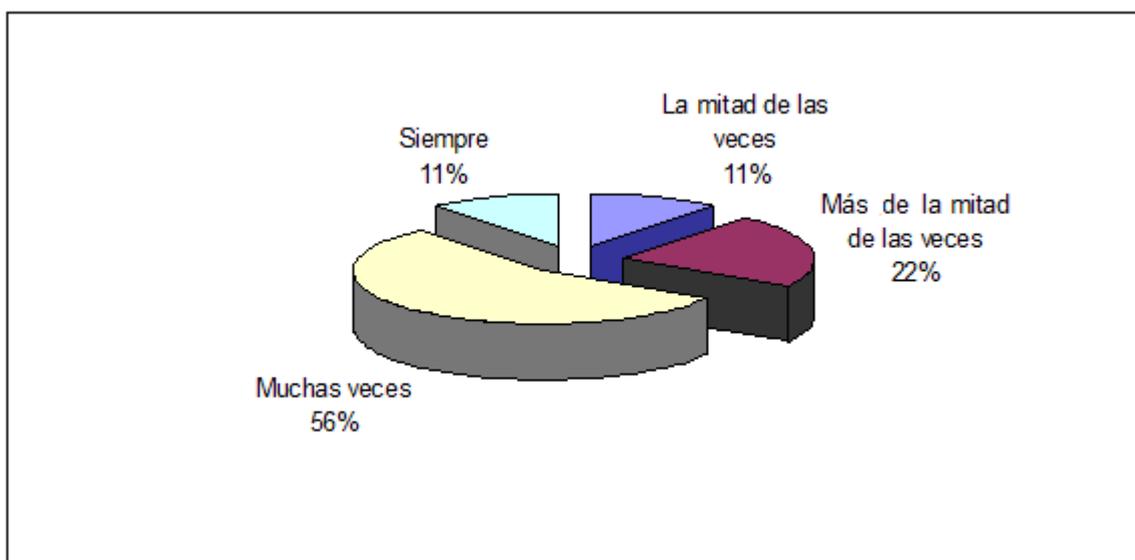
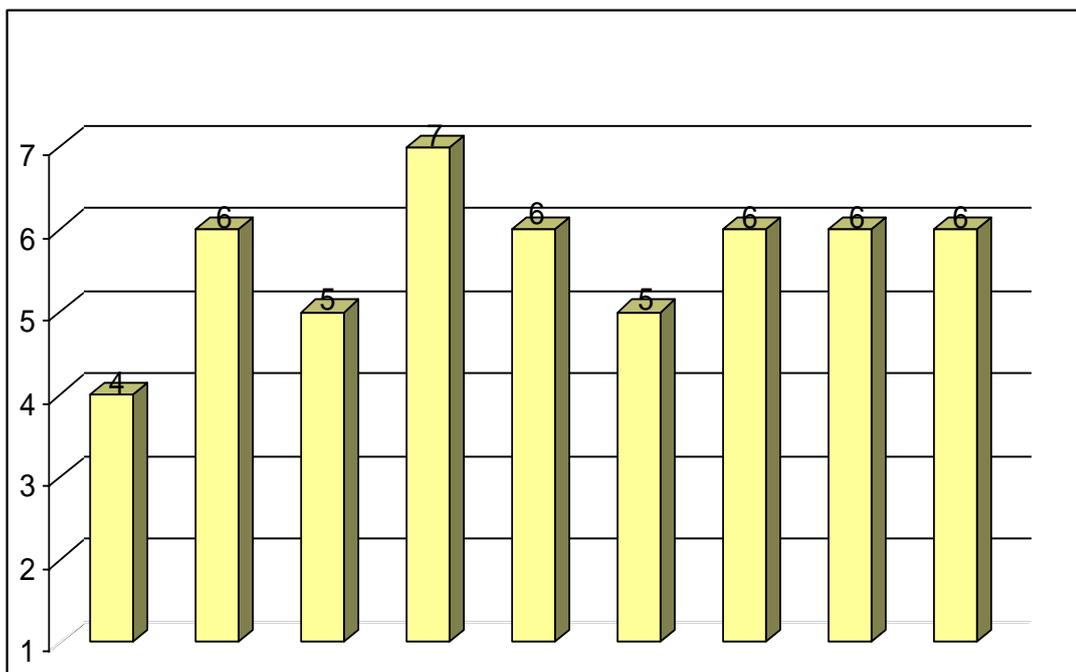


Figura nº 15. Nivel de establecimiento y conservación de un tiempo adecuado en los gestos: respuestas individuales y porcentajes.

En los comentarios se habla del esfuerzo para mantener el tiempo: en la segunda actuación, conociendo mejor la partitura y habiendo experimentado “una continuidad de movimientos precisa”, se está menos pendiente del gesto.

12.1.3.2 Las dinámicas

A la pregunta 2.a (*Los gestos comunican las dinámicas de manera...*) contestan todos los sujetos, con una puntuación media de 3,33/5. La variabilidad es alta (de 2 a 5),

igual que en la pregunta siguiente, que afecta también a las dinámicas, quizás por el carácter muy subjetivo de la vivencia.

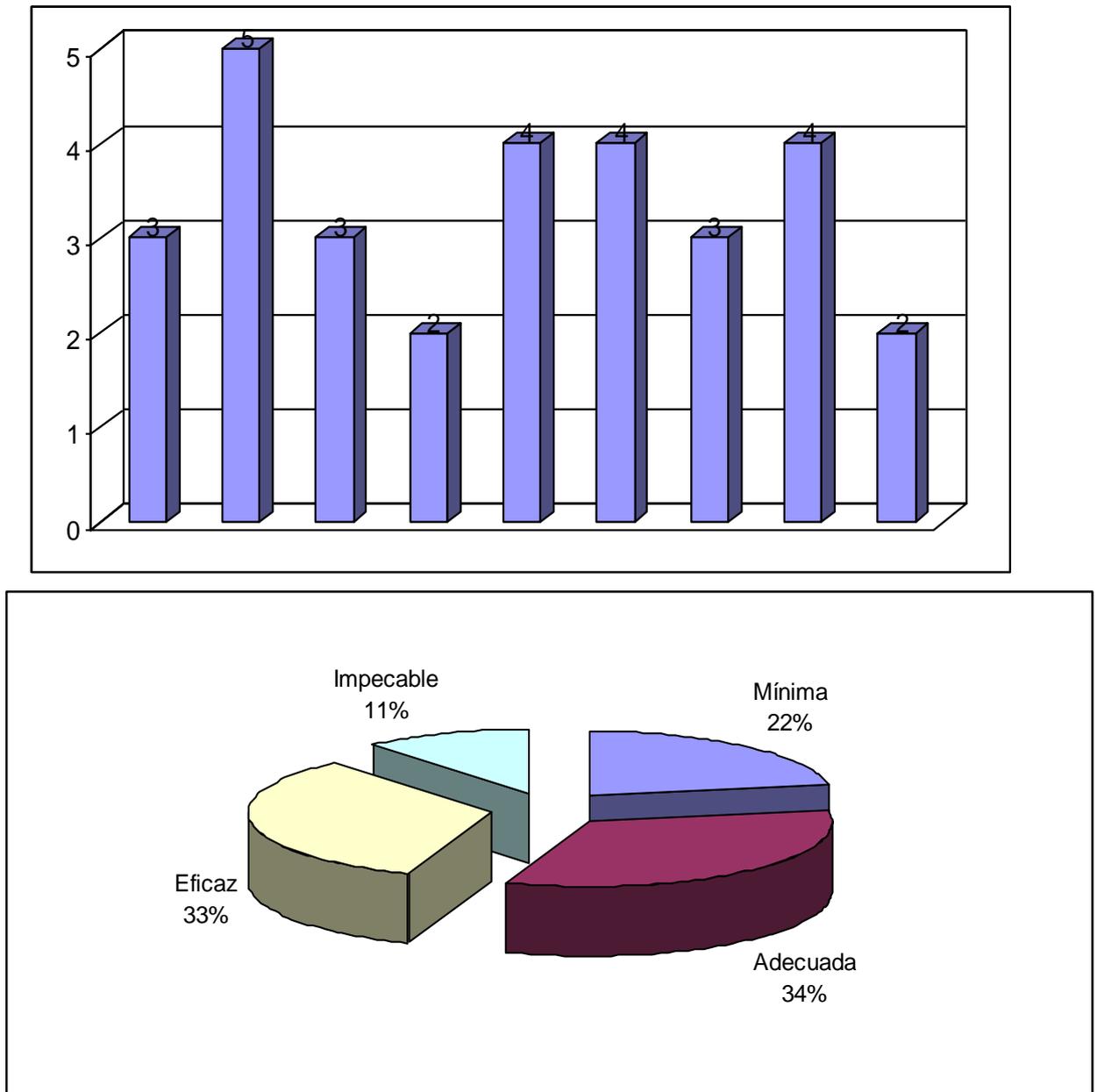


Figura nº 16. Calidad de la comunicación de las dinámicas a través de los gestos: respuestas individuales y porcentajes.

A la pregunta 2.b (*Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...*) contestan otra vez todos los sujetos. La media es de 4,44/7 y la variabilidad alta (de 3 a 7), con prevalencia de la puntuación medio-baja (3 = “A veces”). Como se decía antes, comparando estos resultados con las otras respuestas sobre el mismo tema, parece que la comunicación de las dinámicas sea más subjetiva, relacionándose al estilo gestual personal.

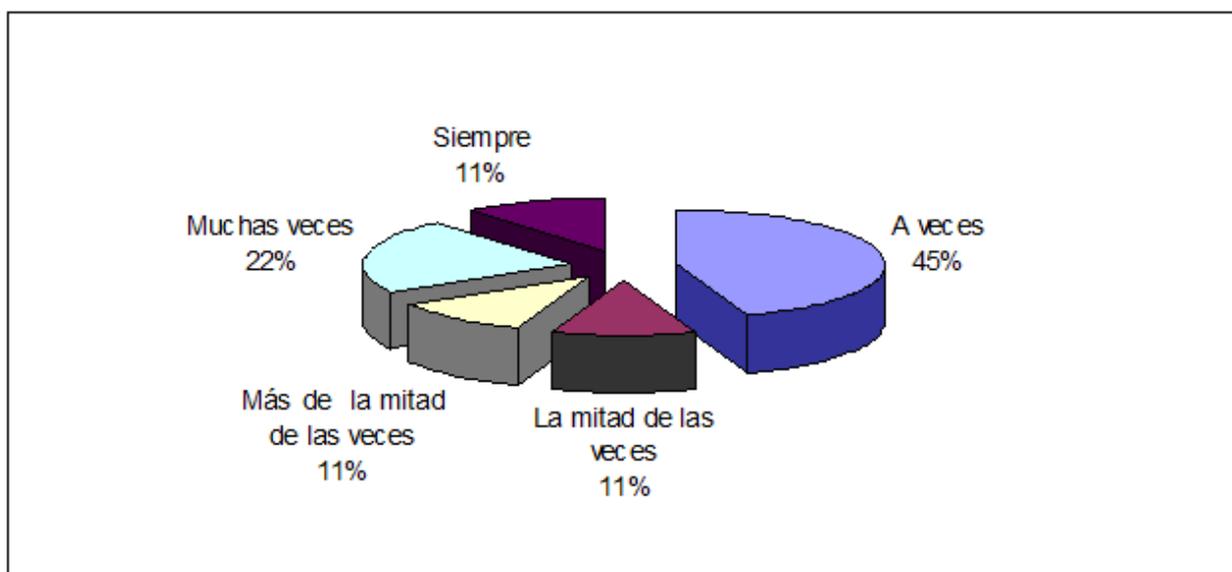
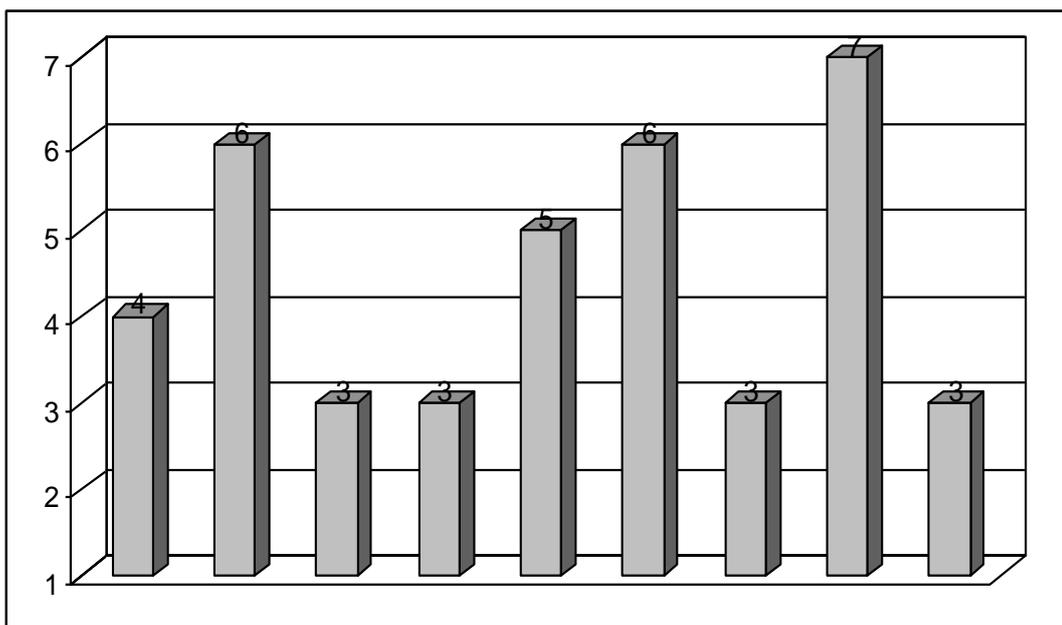


Figura nº 17. Nivel de precisión de las dinámicas en los gestos: respuestas individuales y porcentajes.

La variedad de comentarios afecta a la menor precisión de los gestos de dinámica con respecto a la gestualidad sobre el tiempo, no siendo el concepto muy claro y habiendo faltado el tiempo y la práctica. A pesar de la falta de precisión, un participante afirma que los gestos “son comprendidos por la mayor parte de los ejecutantes”. Dos comentarios tratan de la relación entre la abertura de la kinesfera (sobre todo de los brazos) y el *forte*: la dinámica ha sido comunicada jugando con el uso del espacio.

12.1.3.3 Las articulaciones

A la pregunta 3.a (*Los gestos comunican las articulaciones de manera...*) contestan todos los sujetos excepto uno. Las puntuaciones presentan una media de 2,62/5 y una variabilidad bastante alta (de 2 a 4) con una preferencia por la puntuación baja (2 = “Mínima”).

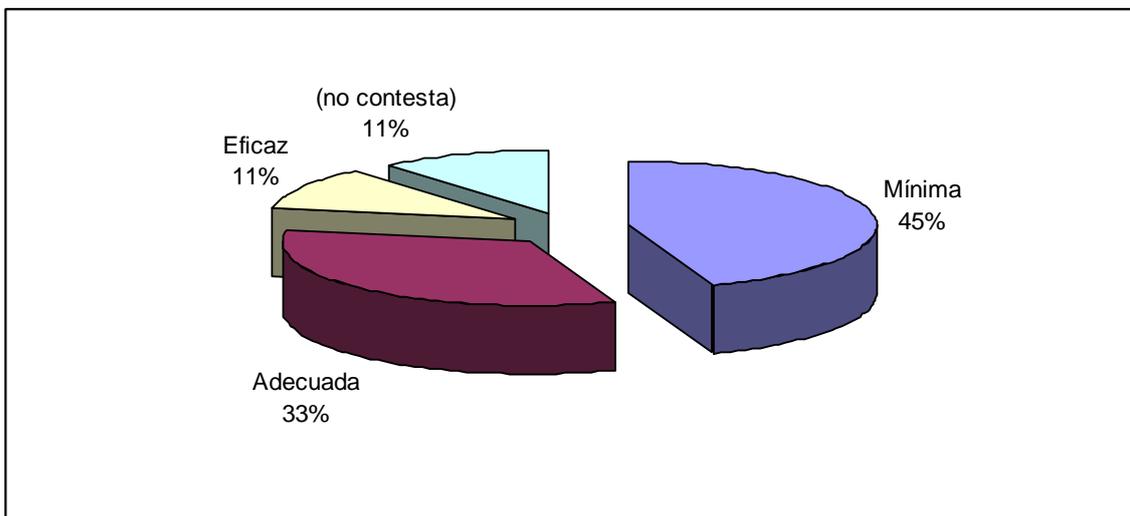
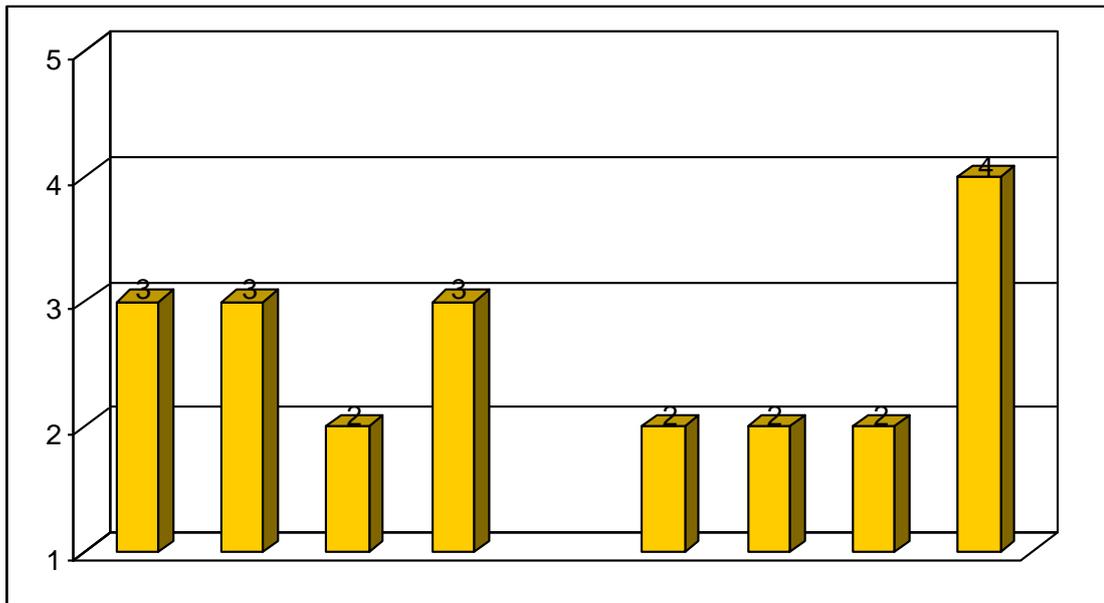


Figura nº 18. *Cualidad de la comunicación de las articulaciones a través de los gestos: respuestas individuales y porcentajes.*

A la pregunta 3.b (*Los gestos reflejan con precisión las articulaciones...*) contestan todos los sujetos excepto uno, y la media resultante es de 4/7. La variabilidad, de 2 a 7, es la

más alta entre todas y falta una respuesta, quizás porque, como evidenciado en algunos comentarios, el concepto no resulta bastante claro.

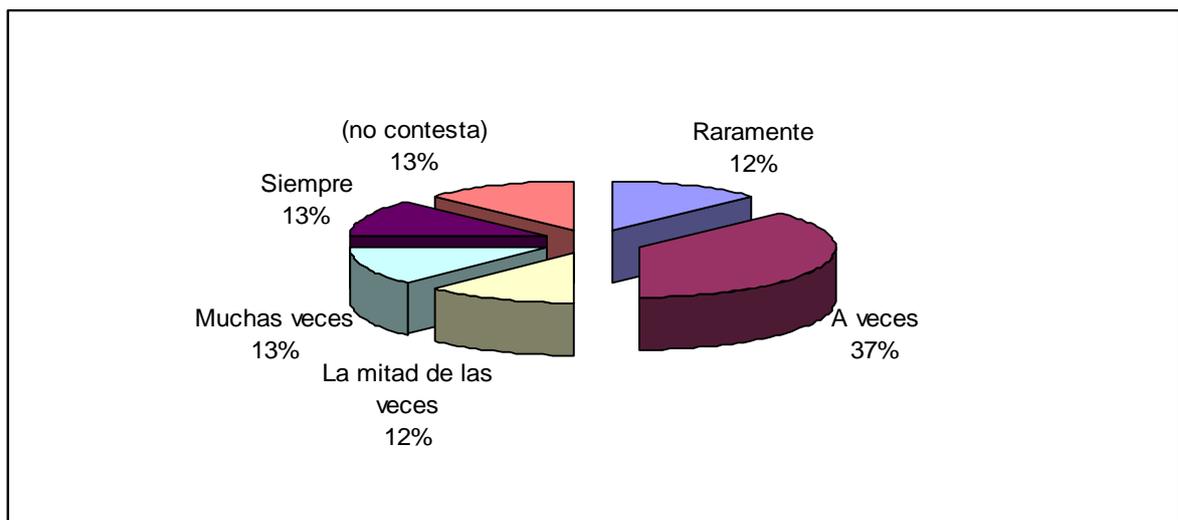
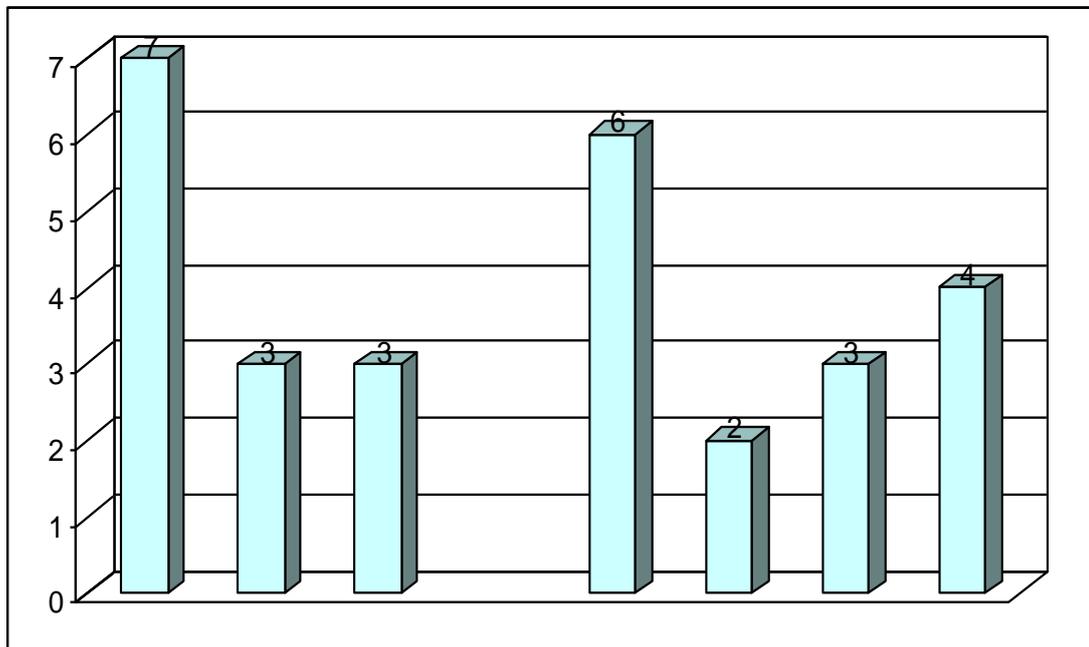


Figura nº 19. Nivel de precisión de las articulaciones en los gestos: respuestas individuales y porcentajes.

12.1.3.4 El fraseo

Los gestos comunican el fraseo de manera...: a esta pregunta (4.a) contestan todos los participantes, con una media de puntuaciones de 3,11/5. La variabilidad es de 2 a 4, con una mayor preferencia por el nivel 3 (“Adecuada”).

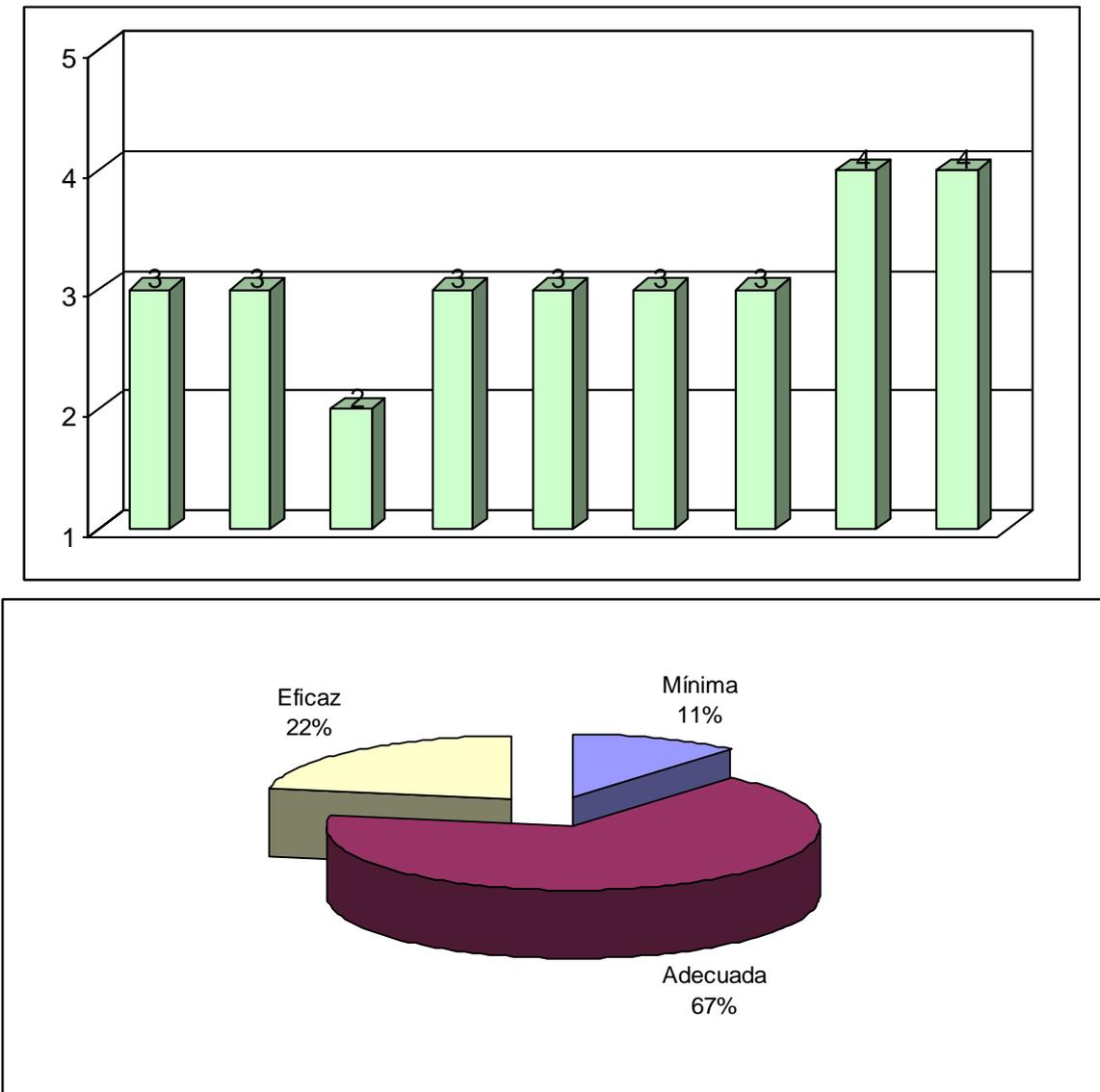


Figura nº 20. Calidad de la comunicación del fraseo a través de los gestos: respuestas individuales y porcentajes.

Los gestos comunican con precisión el fraseo de manera...: también a esta pregunta (4.b) contestan todos, dando lugar a una media de 3,67/7, con una variabilidad de 2 a 5. Destaca la presencia de tres puntuaciones máximas (5 = “Impecable”); dato muy significativo y digno de profundización futura, quizás explicable porque el fraseo se relaciona estrechamente con las “partituras” o “coreografías” gestuales que cada participante elaboró.

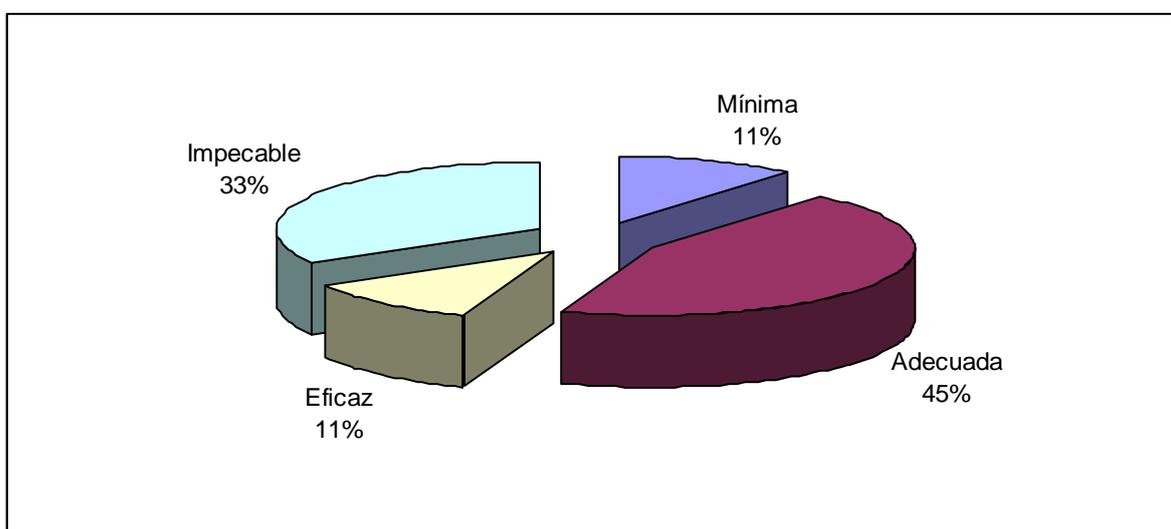
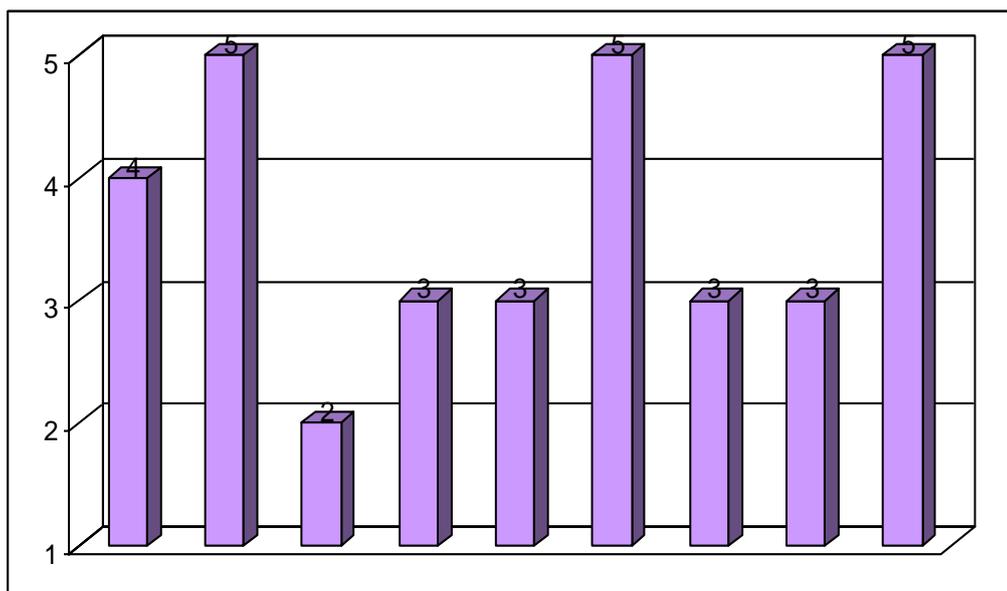


Figura nº 21. Nivel de precisión del fraseo en los gestos: respuestas individuales y porcentajes.

Durante el curso no se dispuso de mucho tiempo para dedicar al tema del fraseo, pero en un comentario parece que la repetición variada haya facilitado su experiencia (“intentaba cambiar mi gesticulación al empezar un nuevo tema”).

12.1.3.5 Los gestos de preparación

La media de puntuaciones en las respuestas a la pregunta 5.a (*Los gestos de preparación son...*) es de 3,67/5, con respuestas que varían de 2 a 4 y una presencia significativa de puntuaciones altas (4 = “Eficaz”).

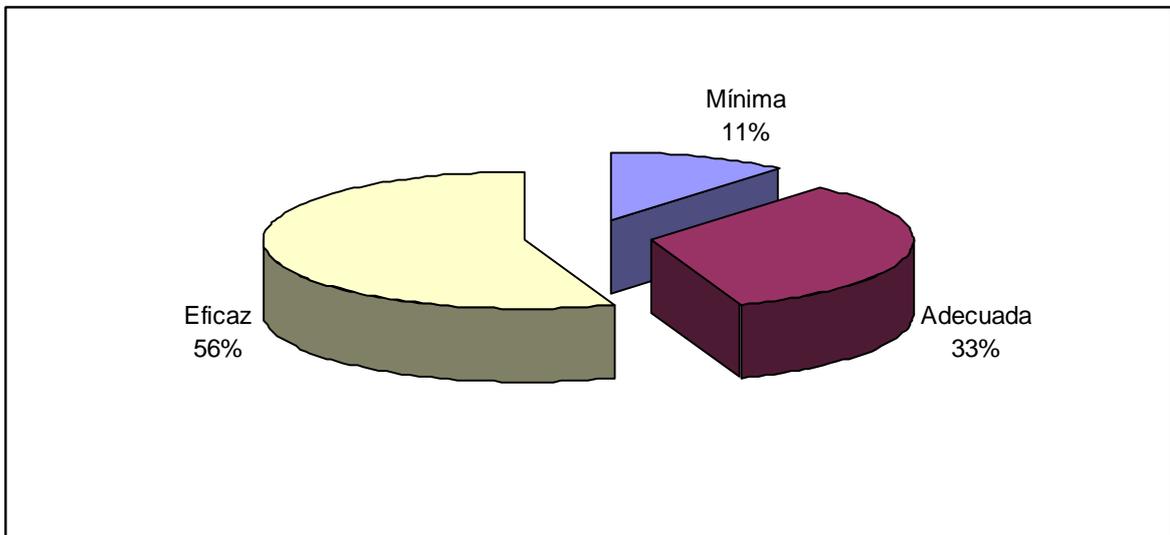
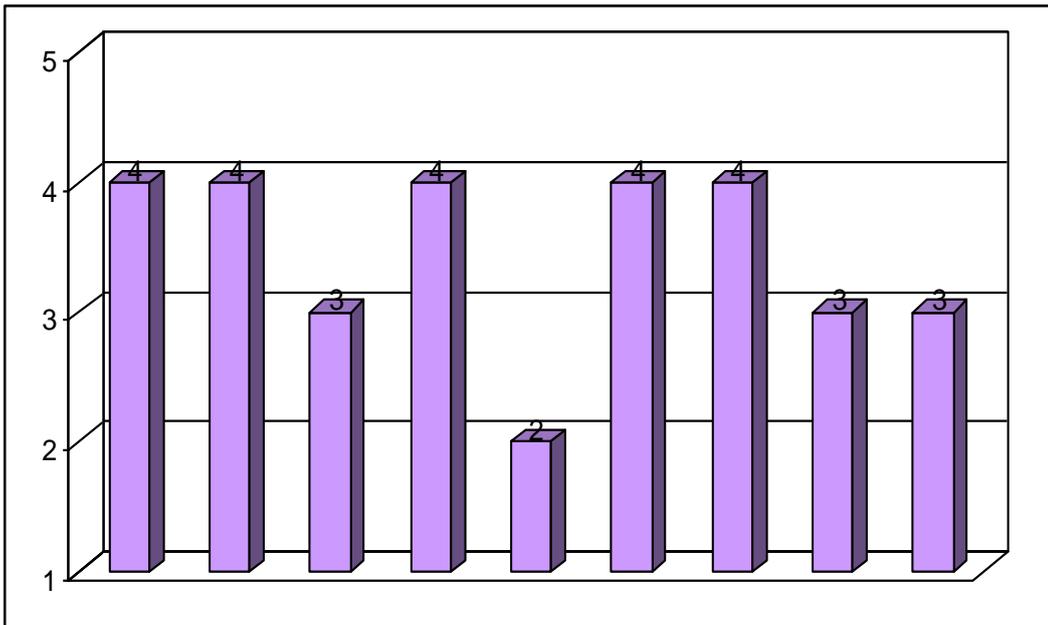


Figura nº 22. Calidad de los gestos de preparación: respuestas individuales y porcentajes.

A la pregunta 5.b (*Cuándo necesarios, los gestos de preparación son adecuados y eficaces...*) contestan todos los participantes, con una media de puntuaciones de 4,67/7 y una variabilidad alta en las respuestas (de 3 a 7). Los resultados aquí son más heterogéneos que en la pregunta 5.a, con una prevalencia de puntuaciones medio-altas.

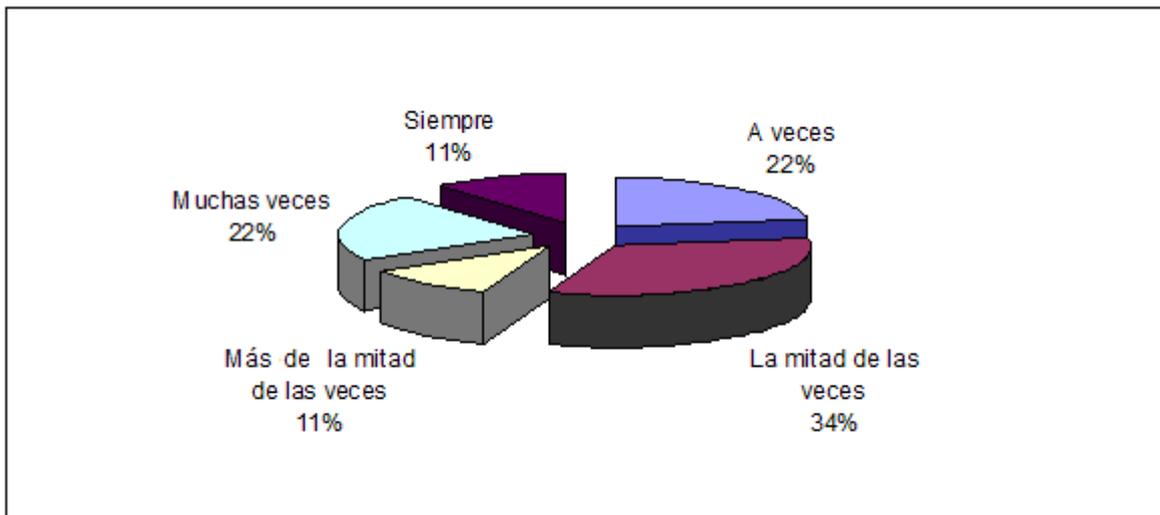
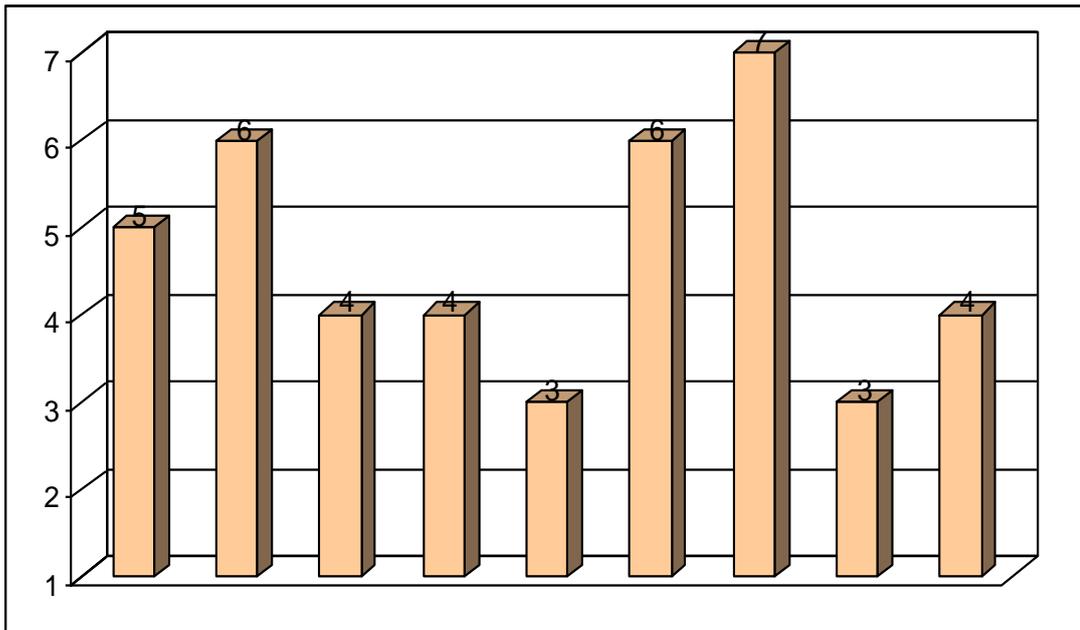


Figura nº 23. *Frecuencia de situaciones en que los gestos de preparación son adecuados y eficaces cuándo necesario: respuestas individuales y porcentajes.*

En un comentario se habla de la invención de gestos de preparación, pese a la falta de formación previa. La preparación, básica a la hora de dirigir, se logra con la atención y una “postura adecuada”, que se puede perder por el nerviosismo al empezar. Esta interesante observación nos hace reflexionar sobre el papel de la concienciación gestual en el control del miedo escénico, que es tema también de las repuestas a las preguntas 6 y 7 y que podría ser objeto para futuras investigaciones.

12.1.3.6 La trasmisión del sentido de confianza

Las puntuaciones de las respuestas a la pregunta 6 (*Los gestos transmiten a los músicos un sentido de confianza en sí mismos...*), a las cuales contestaron todos los sujetos, presentan una media de 5,44/7, una variabilidad bastante alta (de 3 a 7) y con prevalencia significativa de puntuaciones altas.

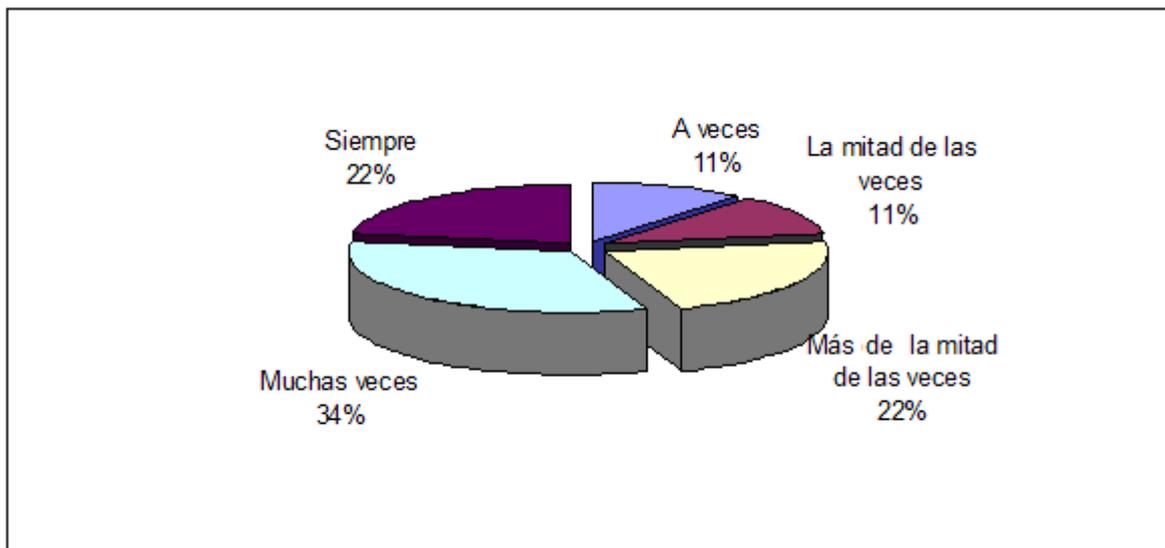
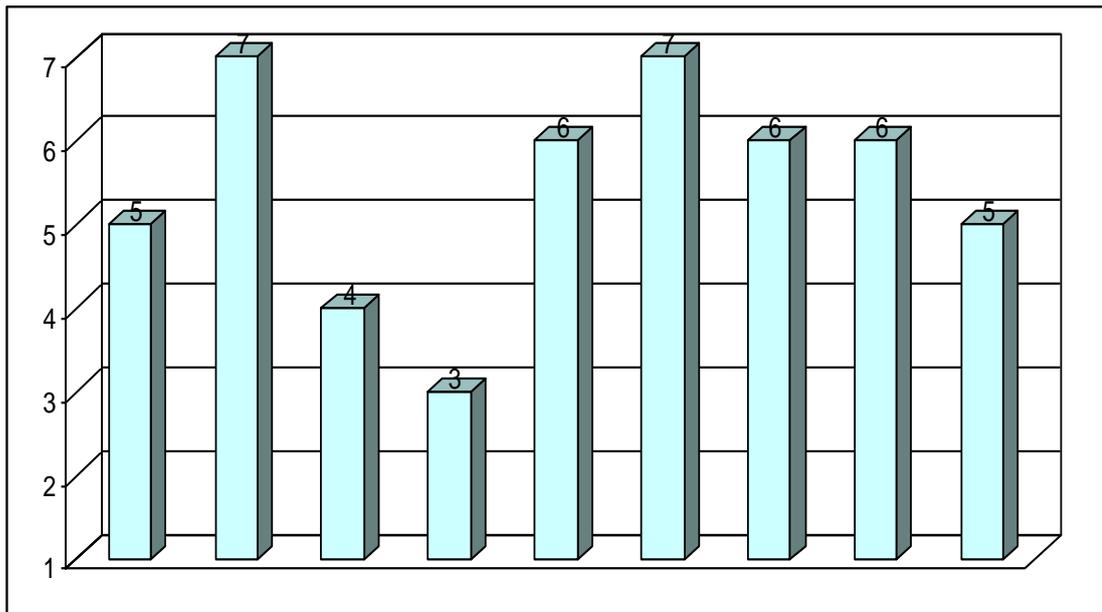


Figura nº 24. Frecuencia de situaciones en que los gestos transmiten un sentido de confianza en sí mismos a los músicos dirigidos: respuestas individuales y porcentajes.

En este apartado, que obtuvo uno de los resultados más altos, se comentó la importancia comunicativa de los gestos, sin desconcentrarse haciendo demasiado hincapié en la lectura de la partitura.

12.1.3.7 El control de la actuación

A la pregunta 7 (*Tengo el control de la actuación...*) contestaron todos los sujetos, con puntuaciones entre 3 y 6 (y prevalencia entre 4 y 5) y una media de 4,55/7.

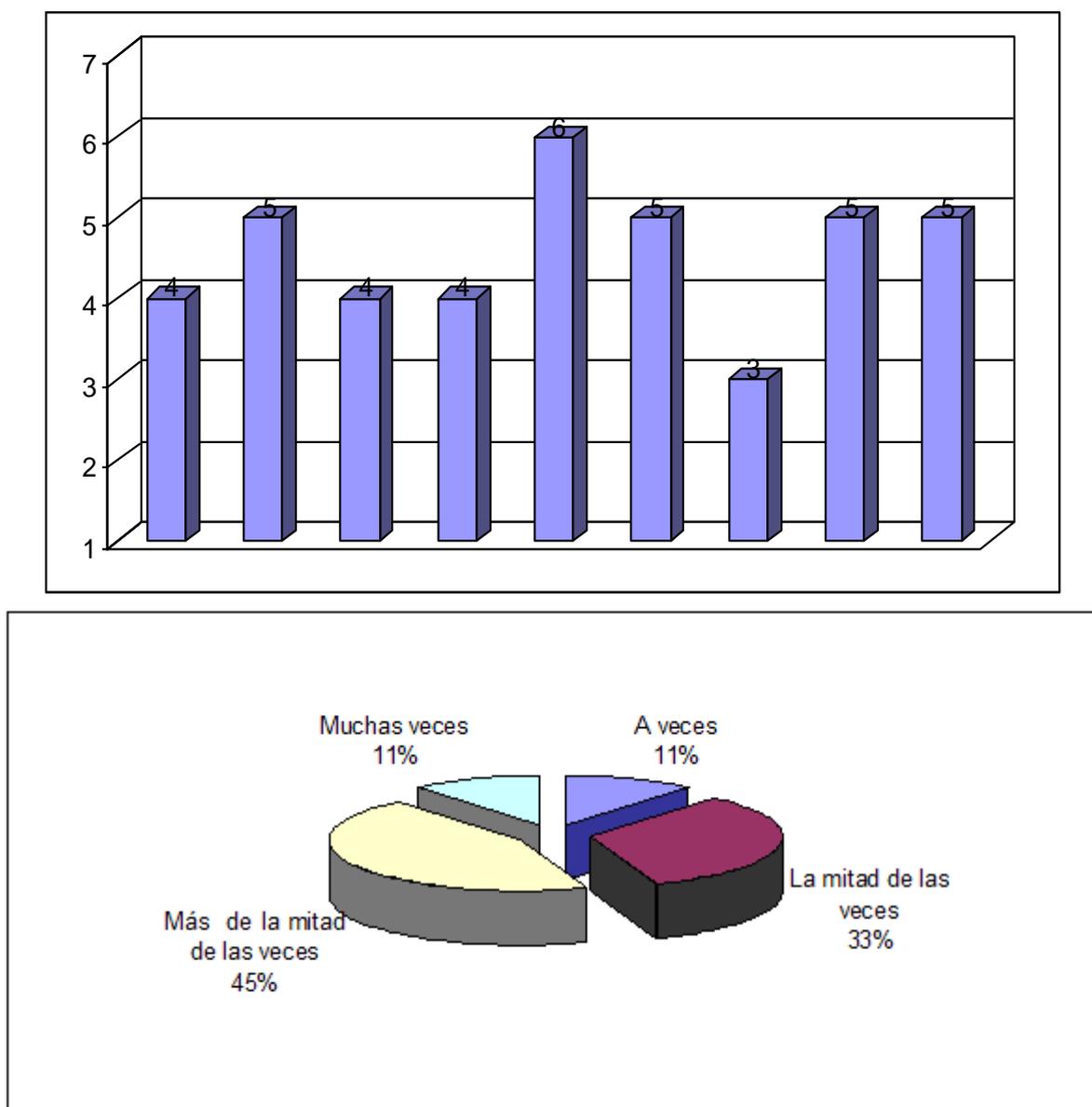
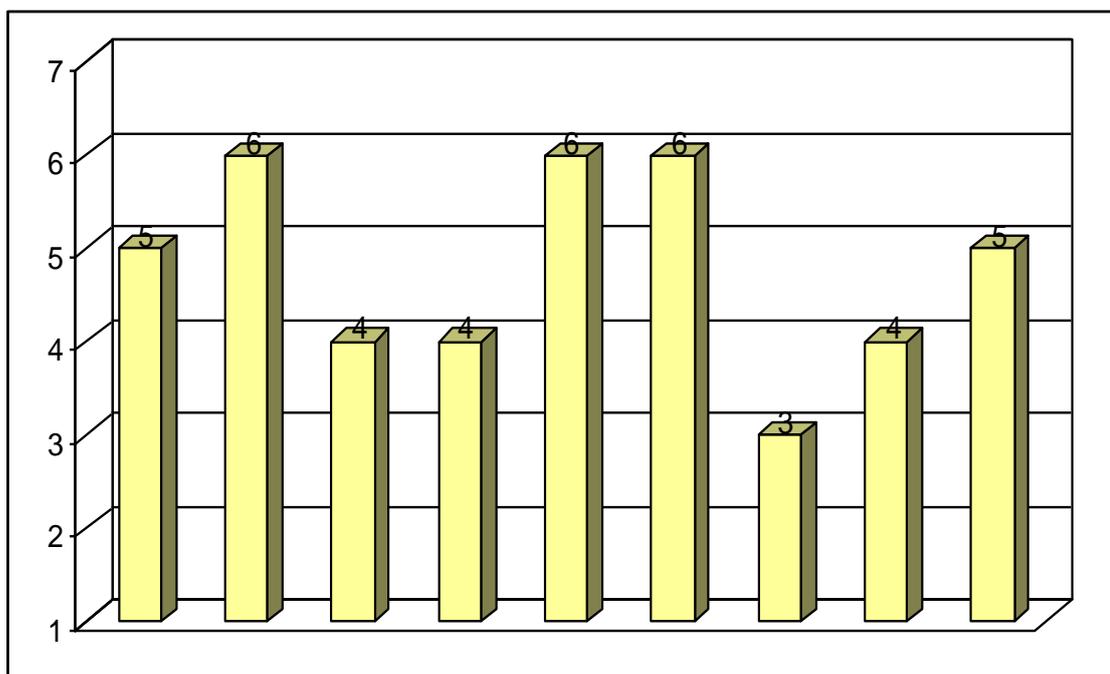


Figura nº 25. Nivel de control de la actuación: respuestas individuales y porcentajes.

En los comentarios, bastante variados quizás por la amplitud conceptual de la palabra “control”, se observa la adquisición en el postest de un mayor control de los recursos de dirección y del control de la tensión corporal (utilizando la “mínima necesaria que requiera la interpretación”) y del nerviosismo (que “impide llevar a cabo todas las ideas”). Asimismo, se considera la dificultad para dirigir un grupo numeroso y su falta de “disciplina a la hora de seguir el gesto del director”: la concentración es un problema que no pertenece al marco de este estudio, pero sí que suele señalarse a menudo.

12.1.3.8 Relación entre gestos y partitura

A la pregunta 8 (*Los gestos demuestran una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura...*) contestaron todos los sujetos, con puntuaciones entre 3 y 6 (con prevalencia entre 4 y 6) y una media de 4,78/7.



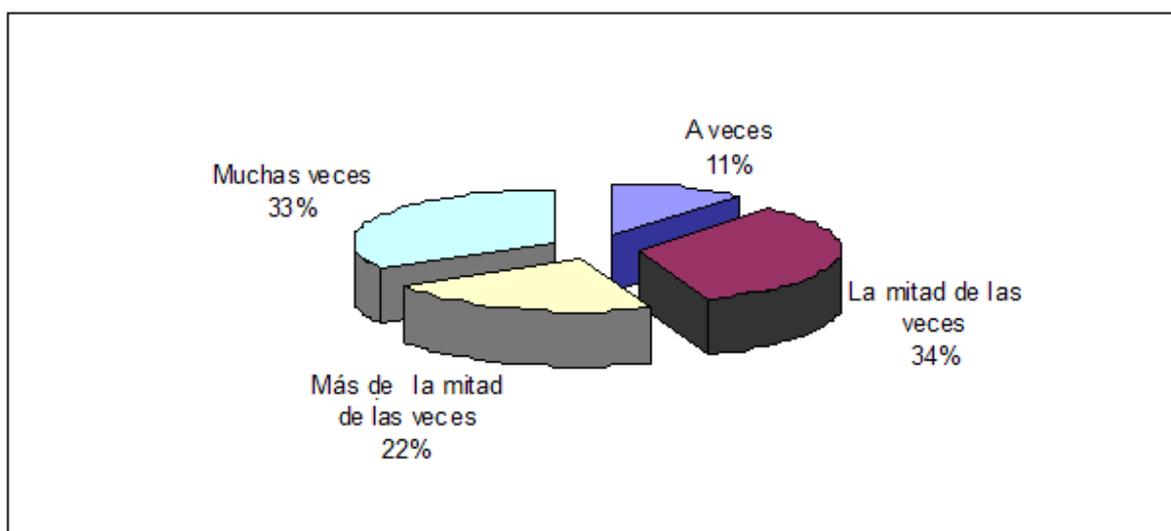


Figura nº 26. Frecuencia de situaciones en que los gestos tienen una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura: respuestas individuales y porcentajes.

Un sujeto, en su comentario, afirma de haber tomado consciencia de que no utilizó todo el abanico gestual a su alcance. Otro habla del recurso interesante que consiste en utilizar diferentes caracteres gestuales para dividir las diferentes secciones (“en cada parte intentaba gesticular de manera diferente para que se supiese que entrábamos en una nueva parte”), lo cual podría ser una aportación concreta y original de la teoría de Laban y del MCGP a la dirección.

12.1.3.9 Abanico expresivo de la gestualidad

Los gestos demuestran la elección de un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura...: a esta pregunta (número 9) contestaron todos los sujetos, con puntuaciones entre 2 y 6 (variabilidad alta y significativa, con prevalencia entre 4 y 6) y una media de 4,44/7.

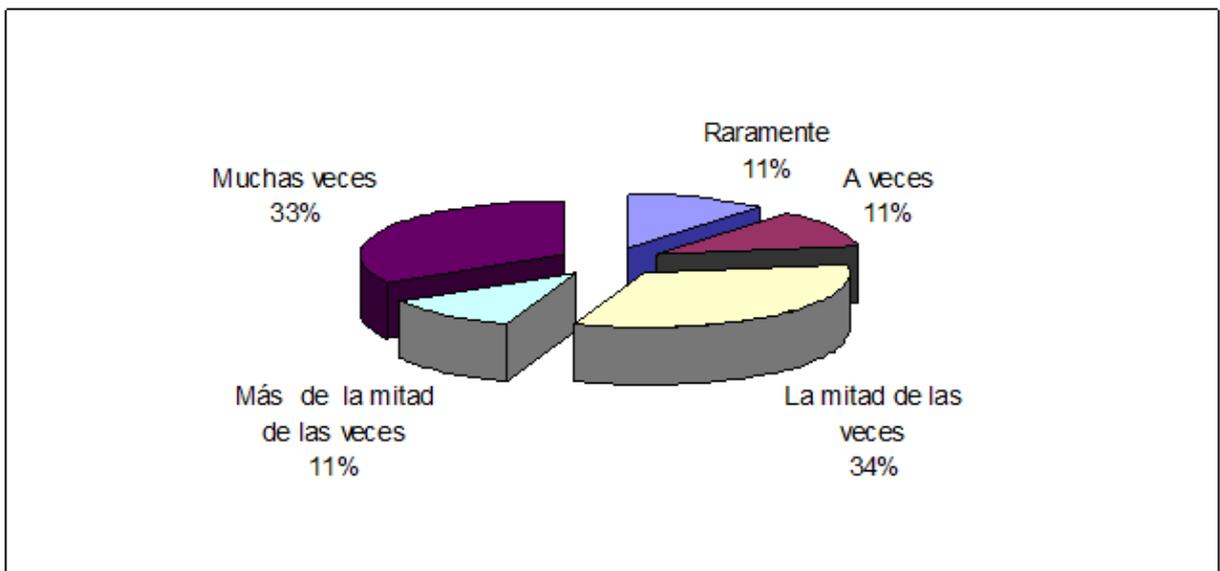
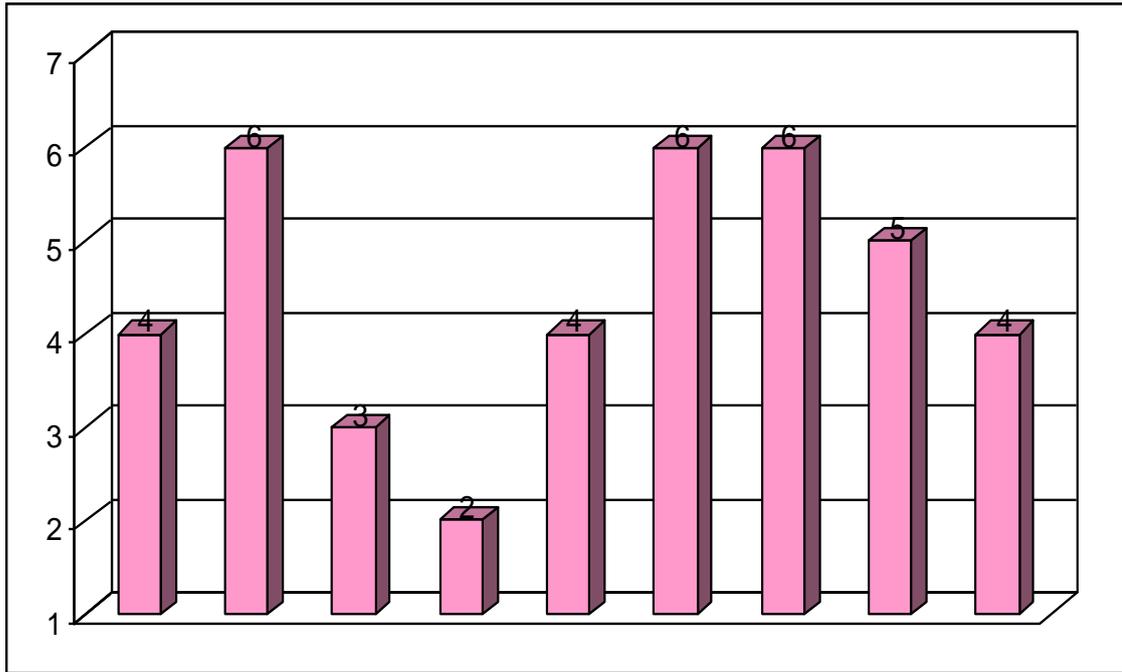


Figura nº 27. Frecuencia de situaciones en que los gestos demuestran un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura: respuestas individuales y porcentajes.

La inseguridad mencionada en algunos comentarios se relaciona quizás con la falta de conocimientos previos. También se subraya la diferencia en la interpretación de cada director, con lo cual una investigación sobre la definición del propio estilo expresivo podría ser digna de profundización, considerando que se trata también de uno de los retos del MCGP, para que los músicos reconozcan sus rasgos peculiares y aprendan a integrarlos.

12.1.3.10 Relación entre director y músicos a través de los gestos

A la pregunta 10 (*Los gestos muestran una fuerte relación del director con los músicos que actúan...*) contestaron todos los sujetos, con puntuaciones entre 3 y 6 (con prevalencia medio-alta, entre 5 y 6) y una media de 4,44/7.

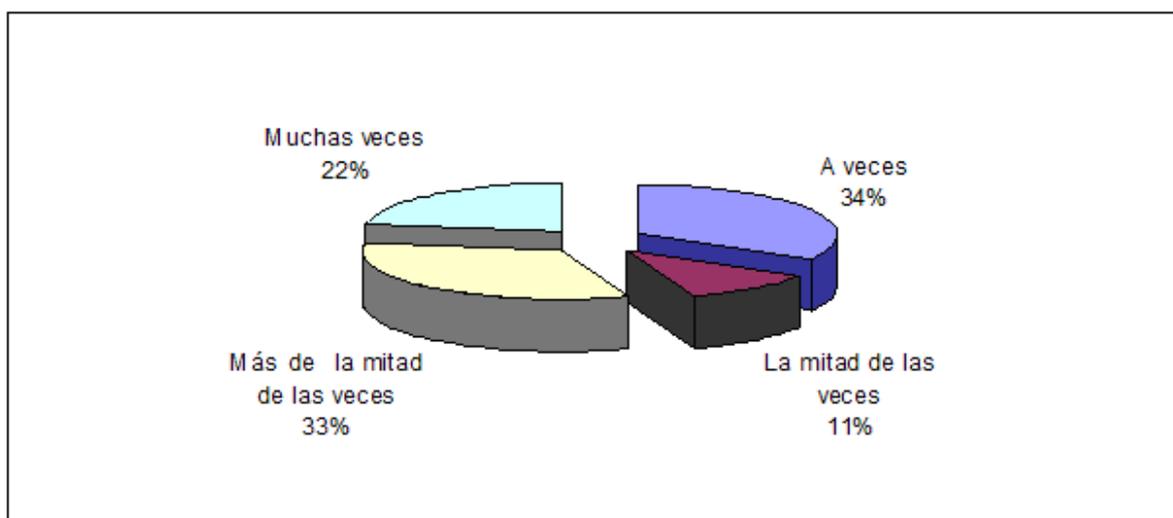
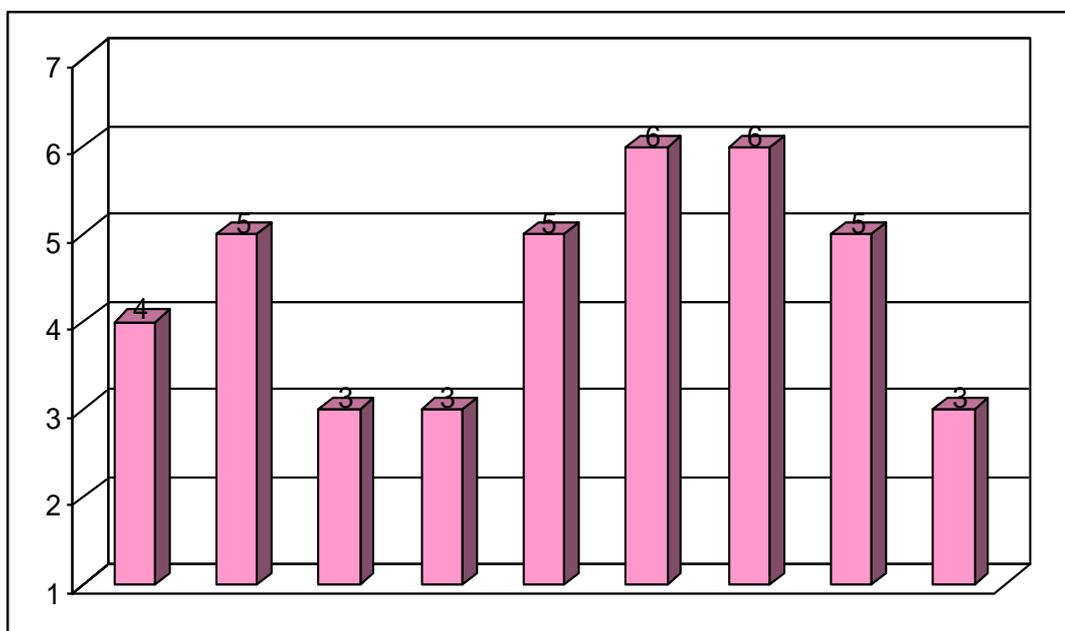


Figura n° 28. *Frecuencia de situaciones en que los gestos muestran una fuerte relación con los músicos que actúan: respuestas individuales y porcentajes.*

La variedad de comentarios refleja, una vez más, las diferencias de vivencias sobre el tema, que incluyen la desatención y la toma de conciencia de la ignorancia, y sobre el esfuerzo de claridad comunicativa, al cual, sin embargo, a veces no corresponde una

percepción clara en los músicos de lo que el director se plantea, por ejemplo los matices de dinámica.

12.1.3.11 Comparación entre las respuestas

En la precedente parte descriptiva fue considerada la relación entre media, variabilidad de respuestas, puntuaciones prevalentes y comentarios. Una comparación cuantitativa entre las respuestas sobre los diferentes parámetros, por otro lado, llevaría a conclusiones pobres. Sin embargo, llevando a la base matemática 1 las medias de las respuestas a los dos cuestionarios (cuyos resultados son representados en el diagrama de barras de la figura nº 29), destaca la media sobre el parámetro “tempo”, significativa porque homogéneas habían sido las respuestas relativas en los cuestionarios; menos útiles parecen los datos sobre el fraseo y la articulación, basados en puntuaciones muy heterogéneas.

Una participante añadió un comentario, más significativo porque no pedido, sobre la importancia del curso y del mayor conocimiento de la obra de referencia (“Después de todos los ejercicios que hicimos en la clase viviendo la música, y haciendo gestos que querían imitar a la música, claro que vivía la música de forma diferente”: BE), sugiriendo que un curso sobre la gestualidad, al ser corto, es más eficaz si presenta un nudo temático, siendo la misma repetición variada un instrumento apto para profundizaciones lúdicas y no aburridas.

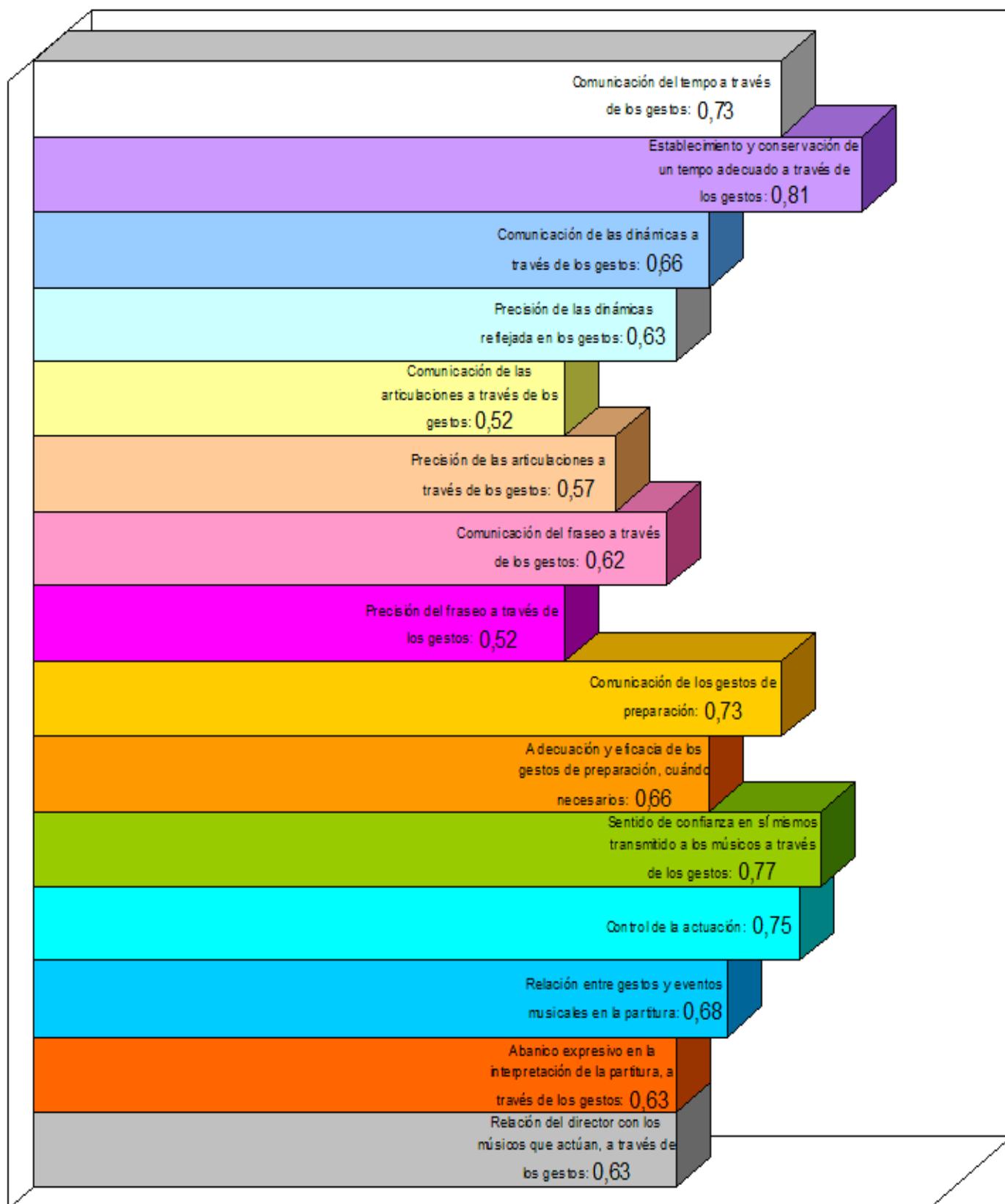


Figura nº 29. Comparación de las medias matemáticas de las respuestas a los dos cuestionarios (base matemática 1)

12.1.4 El cuestionario comparativo entre pretest y postest

Al segundo cuestionario, en el que se pidió una comparación entre las dos actuaciones, participaron todos los sujetos (9). Dentro de una escala 1-5 (infructuosa, marginal, adecuada, exitosa, destacada), el pretest tuvo puntuaciones medio-bajas, mientras que en el postest medio-altas. Comparando los datos de cada sujeto, en todos casos, excepto uno, la puntuación sube:

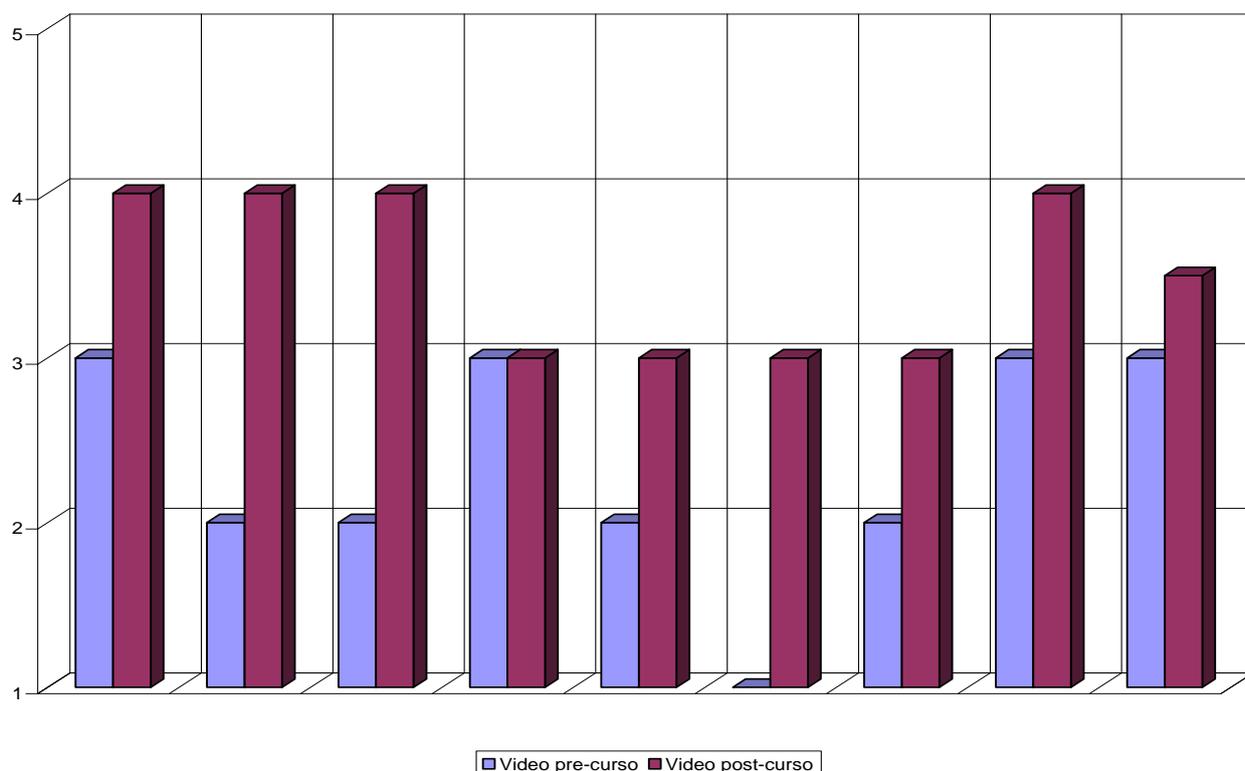


Figura nº 30. Puntuaciones atribuidas por cada sujeto a los dos vídeos (cuestionario 2)

Asimismo, se observa una subida en la puntuación media, que pasa del 2,33 del pretest al 3,5 del postest. También en este caso hay que considerar la influencia del mejor conocimiento del tema y de la mayor experiencia adquirida en la dirección en el postest. Los comentarios adjuntos confirman eso, señalándose en todos los sujetos, una mayor atención al tema del gesto. Otro dato importante es la incapacidad de dirigir en la primera actuación (AL, RA, BL) con la excepción del marcar el tiempo (RA, BL, LA, EN) y, por el contrario, una casi general mejoría; sin embargo queda no “interiormente claro” qué es dirigir (AL) así

como ir más allá de la medición del compás, encontrando recursos que pueden enriquecer la expresividad (BL, EN), pero más difíciles (EN). Se señala, asimismo, la no interiorización de la obra en el pretest (ML) y que en el postest, el mayor conocimiento de la partitura (AL, LA) por parte del director y de los intérpretes (inicialmente más enfocados en la partitura al no conocer bien el tema) amplía el abanico de recursos y matices (LA).

Otras tendencias evidenciadas más puntualmente son:

- La importancia de los conceptos de Laban, que influyeron tanto en su carencia en la primera actuación como en el enriquecimiento de la segunda, que hubiera podido ser mejor profundizado al haber tenido más tiempo (RA).
- La permanencia de nerviosismo (ML) y miedo escénico (LA), relacionado también a la poca experiencia, aunque a veces el nerviosismo se compensa con una mayor seguridad del gesto (ML) y “más confianza” consigo mismos y “menor sentido del ridículo” (CA).
- En el postest, la mayor concentración interior en la preparación de los gestos (“en mi tiempo de preparación me preparo para llevar la música internamente mientras estoy dirigiendo”), así como la mayor seguridad de los gestos y al marcar las dinámicas (ML).
- La poca transmisión de emociones en la primera, a la cual siguió un enriquecimiento de la interpretación por medio de la expresión y del movimiento (AL, EN).
- Una mayor coordinación de los movimientos (ML).
- La falta de flexibilidad en los movimientos sigue en el postest, donde, sin embargo, se observa una mayor “continuidad de movimientos”, mientras que el pretest se caracterizaba por “mucho tensión en todo el cuerpo” y rigidez “de cintura para abajo” (ML).

Los comentarios aquí no están enfocados en el gesto porque todo eso se encuentra más detallado en los apartados de análisis gestual. Los datos más recurrentes están relacionados con el logro de una mayor conciencia gestual, y de cómo eso, por un lado, enriquece la expresividad y, por otro lado, favorece el control emocional y del miedo escénico.

12.1.5 El comentario final de autoevaluación

En el comentario final de autoevaluación, no obligatorio, y al cual contestaron 5 sujetos de 9, el concepto de “gesto” y sus derivados son temas considerados significativos y ampliamente discutido, así como el proceso de aprendizaje en la dirección. Por ejemplo, la falta de conocimientos preliminares de dirección en algunos casos creó un desconcierto inicial, que gradualmente se superó (BL). También se señala la falta de tiempo suficiente para profundizar en el trabajo individual (sobre todo tratando de los gestos de entrada: RA) y para profundizar en el “método” (ML). Una vez más se cita la influencia del mayor conocimiento de la partitura y de la continua repetición del tema en la comunicación (RA).

Los datos de los comentarios finales de autoevaluación han sido agrupados en dos áreas: la expresión (los datos sobre la ampliación del abanico de matices) y la comunicación (la relación entre el gesto del director y la actuación).

12.1.5.1 Expresión

Hablando de la evolución expresiva, la manera de conducir en la primera actuación es considerada como “más fría y rígida” y con “pocos matices expresivos”, quizás por falta de atención por parte de los intérpretes (BE). En la segunda, por lo contrario, hay más matices expresivos (BL, BE) y evolución (BL, ML); los participantes parecen ya más centrados no sólo “en marcar el ritmo sino también a marcar matices” como *ritardandos* (BL), utilizando más conscientemente las manos (BE). En algunos casos se deseaba más profundización expresiva, para ir más allá de la capacidad de “llevar bien el ritmo” (LA).

En el postest se individuó también un uso más global de la *kinesfera* corporal en el sentido comunicativo, habiendo ido más allá de la mirada (BE) hacia “la gestualización y la coordinación de todo el cuerpo” (RA), y una dirección “menos tensionada”, caracterizada por “continuidad en el movimiento” (ML), datos que hemos encontrado ya en el análisis gestual y que repetidos adquieren un significado más general. El curso incluso estimuló la reflexión sobre el desarrollo de un estilo expresivo, básico en la práctica del movimiento creativo, relacionado a la construcción del sentido:

“a partir de unos temas específicos, que trabajamos a lo largo de varias sesiones del curso, exploramos y nos familiarizamos con el movimiento, llegando a descubrir nuestra propia técnica y elaborar nuestro

propio lenguaje gestual para que el movimiento nunca esté desprovisto de sentido, vacío” (ML).

Asimismo encontramos reflexiones sobre la actitud personal:

“en la primera grabación yo no realizaba ningún gesto en cuanto a la expresión o la dinámica y en la segunda sí. Todo esto es debido a que en diferentes sesiones con el trabajo práctico hemos conseguido fomentar una actitud de auto independencia, en la que se desarrolla nuestra propia iniciativa, la reflexión, la creatividad y la comunicación, al mismo tiempo que el dominio de nuestro cuerpo” (ML).

12.1.5.2 Comunicación

Un tema no profundizado, debido a los límites de la investigación, fue la presencia de un código compartido de gestos, que se desarrolla por ejemplo cuando los directores le negocian con los intérpretes antes de dirigir (BE). Dicha observación nos lleva a una pregunta básica, que aunque no pertenezca al objeto de la investigación, complica siempre el análisis gestual: ¿Qué parte de comunicación gestual es inmediata y qué parte es mediada culturalmente? Laban pretendió establecer una comunicación directa basada en impulsos y *efforts*, y por eso su *Danza educativa* ha sido aplicada a niños de diferentes culturas, con resultados positivos. Aún así, nos parece importante profundizar en el papel del contexto cultural y, en el planteamiento de un curso, se haga hincapié en los conflictos cognitivos entre el los conceptos nuevos de Laban y el código cultural compartido (quizás lo que ocurrió en el grupo piloto de profesores)¹⁷¹.

En los demás comentarios destaca la ampliación del abanico expresivo y la toma de conciencia de los matices no transmitidos y de la mayor atención que los directores prestan a los intérpretes. En general, y observando también las direcciones de los demás, se nota una comunicación mejor, más eficaz y más clara (BL, ML), más “influencia del director en la música y en su interpretación” (LA), un centrarse más en dirigirse a los intérpretes y prestarles atención (BL, ML), mientras que en la primera actuación “había poca conexión con los intérpretes excepto en la mirada” (BE). En la atención de los instrumentistas influye también el proceso continuo de aprendizaje y no sólo la mejor eficacia comunicativa del gesto de dirección (RA). A veces “los músicos no hacen lo que en ese momento dirige el profesor” (BL), quizás por el tiempo limitado de la experiencia o la falta de un código gestual compartido.

¹⁷¹ Ver las observaciones sobre ético y émico en el apartado 2.3.

12.1.6 La hoja estadística

A través de una hoja estadística se recogieron datos sobre la edad, el género, la formación musical (previa y actual), experiencias previas (en la dirección de agrupaciones musicales, la motricidad y el movimiento expresivo) de los participantes. Fue compilada por 8 sujetos, sabiendo que uno es hombre pese a que no proporcionase sus datos, así que en este caso faltaron informaciones sobre la edad.

12.1.6.1 Los datos personales

Los ocho sujetos que proporcionaron datos son de entre 19 y 21 años (cuatro de 19, dos de 20 y uno de 21). La edad se relaciona con la proveniencia, aunque como voluntarios, de un grupo homogéneo de alumnos de segundo curso de formación instrumental.

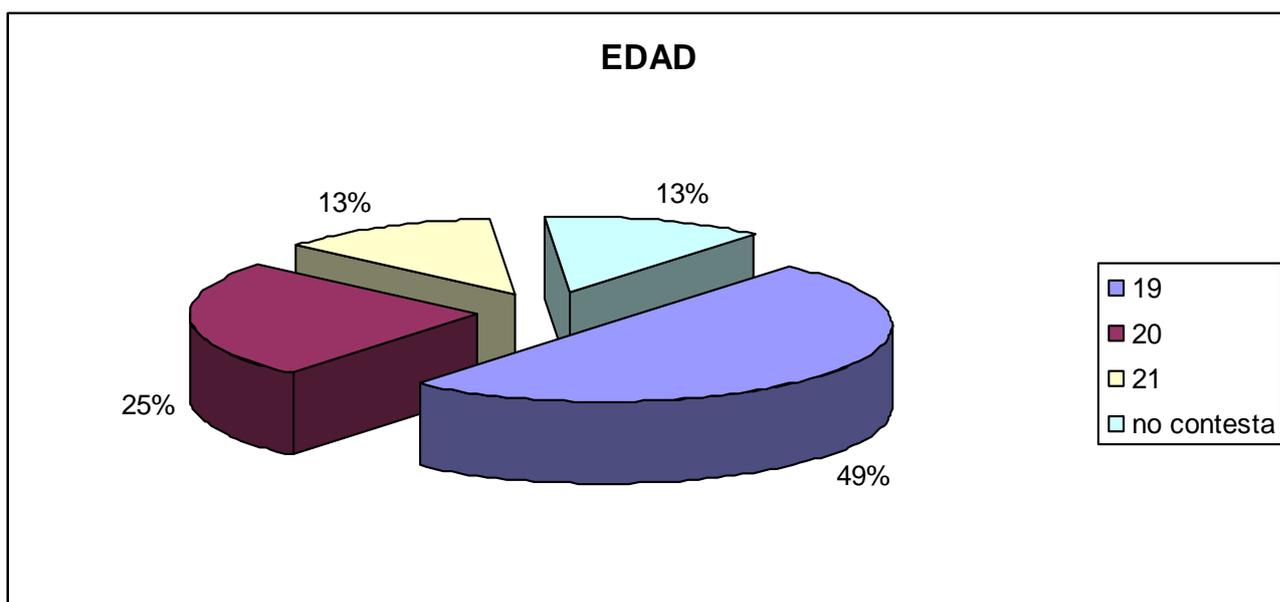


Figura nº 31. *Edades de los participantes en el muestreo*

Relativamente al género, participaron: 7 mujeres y 2 hombres.

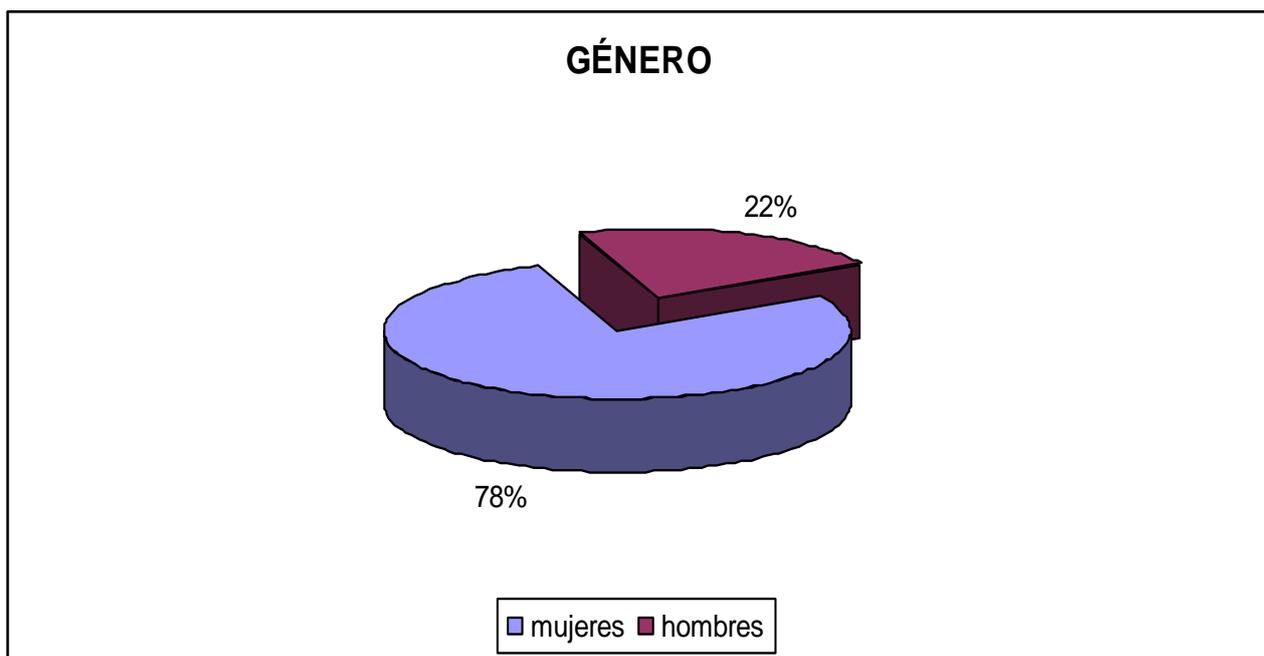


Figura nº 32. Género de los participantes en el muestreo

12.1.6.2 Formación musical precedente y actual

A esta parte contestaron 7 sujetos, actualmente o anteriormente involucrados en estudios musicales de conservatorio o academia musical, a nivel de grado profesional, en años de curso incluidos entre el primero y el sexto. Las especialidades, considerando que uno estudia dos instrumentos, son: flauta travesera (un sujeto), trompa (2), guitarra (2), trompeta (1), viola (1) y canto (1). El instrumento tocado no siempre coincide con lo elegido en el test: tres sujetos eligen cantar, al tener experiencia de canto coral. En algunas respuestas no hemos considerado si la carrera fue interrumpida o sigue, con lo cual no hemos considerado estadísticamente esta variable, que sí es importante donde este dato es básico por el objetivo de investigación¹⁷²

Otros estudios puntuales señalados son cursos de música da cámara y orquesta (un sujeto) y clases particulares de piano (1). Dos mencionan estudios de Magisterio de Música, pero consideramos este dato redundante y, en los demás casos, dado por hecho.

¹⁷² Por ejemplo en Oriol, 2004, 15-16.

12.1.6.3 Experiencias previas en la dirección de agrupaciones musicales

A esta parte contestaron 7 sujetos, de los cuales 3 contestan afirmativamente, citando experiencias de coro (uno con compañeros) y en un caso de agrupación instrumental.

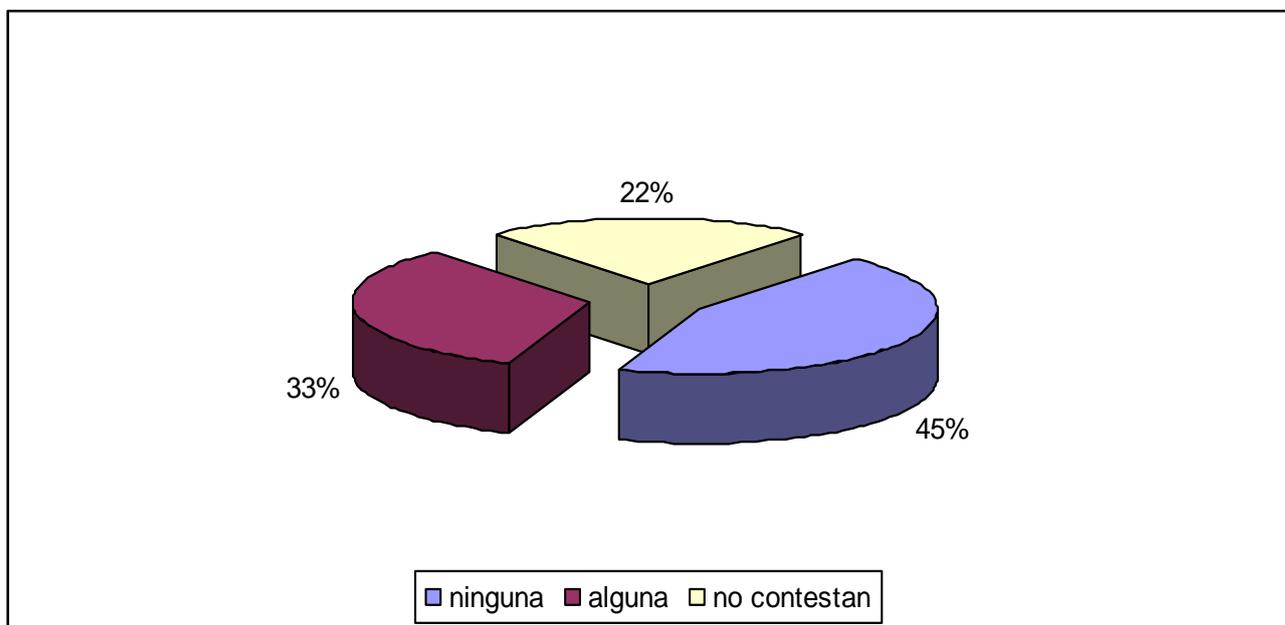


Figura nº 33. Experiencias previas de los participantes al muestreo en la dirección de conjuntos instrumentales o coros

12.1.6.4 Experiencias previas de motricidad y de movimiento expresivo

A esta parte contestaron 7 sujetos, de los cuales 4 contestan afirmativamente (figura nº 34). De éstos, algunos mencionan experiencias variadas, pertenecientes o no al currículo de Educación Musical (en asignaturas optativas), manifestando en todos los casos un interés espontáneo hacia el tema. Se trata de actividades, manteniendo la definición elegida, de expresión corporal (un sujeto), de relajación con el cuerpo (1), psicomotoras (1), de musicoterapia (2), de desarrollo motriz (1), de expresión corporal y musical (1) y de teatro (1). Haciendo una comparación con los datos personales proporcionados el grupo resulta ser heterogéneo desde el punto de vista de las experiencias previas.

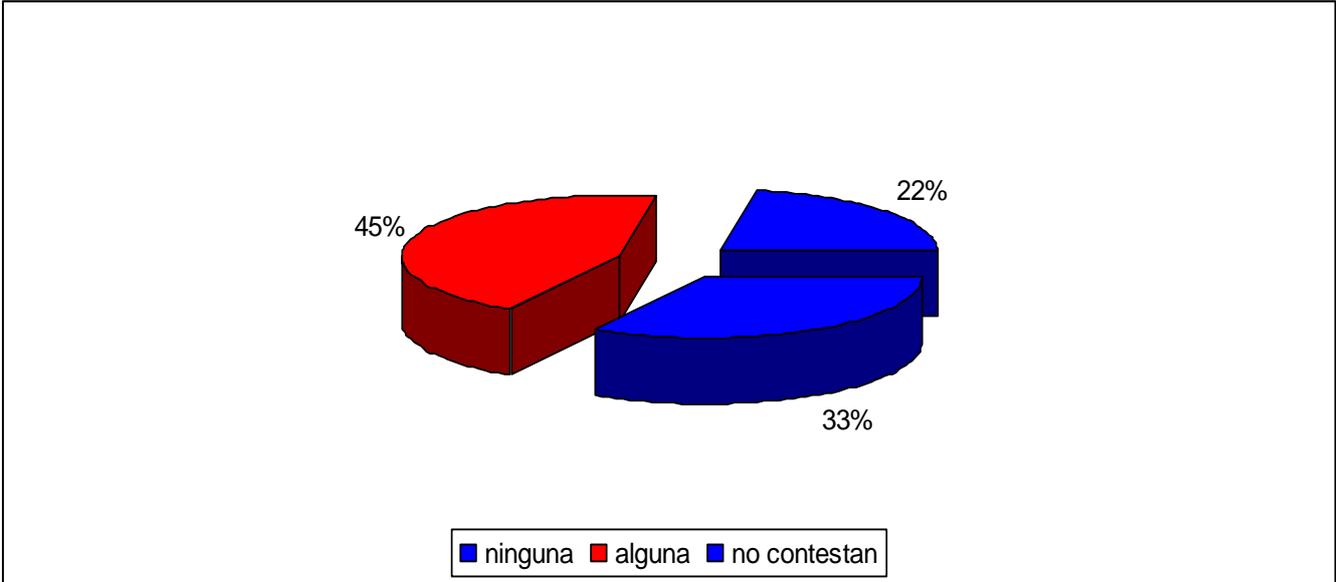


Figura n° 34. Experiencias previas de los participantes al muestreo relacionadas a la motricidad y al movimiento expresivo

12.1.7 La hoja de evaluación del curso

Al muestreo se le proporcionó también una hoja para que evaluaran el taller, pidiendo que se contestase sólo donde la respuesta sea clara. Todo eso porque no se profundizó en la discusión de grupo y porque nos parece una estrategia más coherente con un diseño con repuestas abiertas y con el tema de la encuesta. En la hoja, a la cual contestaron 8 sujetos dentro de 9, se pidió que se detallasen las motivaciones de la asistencia, impresiones sobre el curso, los conceptos aprendidos, los beneficios formativos o profesionales del taller mismo.

12.1.7.1 Motivaciones previas para participar

A esta parte participaron ocho sujetos, con respuestas bastante variadas que pueden ser agrupadas en diferentes apartados:

- Mejorar la comunicación a la hora de dirigir (BE, SO).
- Expresarse más libremente (quitar “el miedo escénico de ponerse delante de gente y dirigirles”: BE; “intentar desenvolverme mejor a la hora de dirigir: EN; “aprender a relajarme a moverme con mayor libertad y mayor expresividad” a pesar de que “soy bastante tímida y me cuesta moverme en público con naturalidad, me pongo nerviosa y acumulo bastante tensión”: ML).
- Trabajar con partituras infantiles (BL).
- Acercarse a la dirección de conjunto (LA) e integrar el currículo formativo, subrayando una laguna (“a nivel de profesorado es una formación que en la facultad apenas se aporta y es muy importante: RA).

12.1.7.2 Observaciones sobre el curso

En la segunda pregunta se pidieron relatos (experiencias e impresiones) sobre la estructura, la duración y la articulación del curso. Los 7 sujetos que contestaron confirman la relevancia del tema ya mencionado por muchos participantes en otras hojas. La estructura casi unánimemente es considerada corta (BL, EN, LA, ML, RA, SO), y eso no dejó tiempo para profundizar y desarrollar la metodología (BL, EN, ML). También se lamenta el cansancio de hacer un curso enfocado en el movimiento después de un duro día de clases (BE), la distribución de las horas (LA) y defectos en la organización de la estructura no bien

especificados (SO), mientras que, por otro lado, se señala una correcta organización de las horas y del espacio a pesar de los límites de disponibilidad del profesor y de la universidad (ML).

A la pregunta sobre cuáles fueran (y por qué) las experiencias y los contenidos más llamativos del curso, contestaron cinco sujetos. Al comienzo del curso se aclaró que no se pretendía hacer un curso de dirección, sino simplemente sensibilizar sobre el tema a través de la dirección, donde la aplicación del método resulta más inmediata. Sin embargo, a veces dichas premisas quedaron poco claras, porque faltó la explicación de técnicas básicas de dirección (RA) o porque se sigue sin entender cómo aplicar las actividades de movimiento creativo en el gesto de dirección (BE). Por lo contrario, algunos sujetos han descubierto “la cantidad de elementos que intervienen en la dirección y la música” (RA) y la importancia de las actividades de movimiento en la interiorización de la música, “ya que parece imposible que tengan relación con el saber dirigir, pero después de hacer el curso, la tienen” (SO). Algunos sujetos comentan la experiencia del dejar fluir el movimiento (a través de la “invención de coreografías para la interiorización de la música y de los movimientos que nos inspira a hacer”: ML) y recuerdan con gusto el juego del péndulo propuesto durante el curso¹⁷³, citado por su aplicación didáctica (BL) y porque ayuda a confiar en los demás y a relajarse (RA).

A propósito de la cualidad de la enseñanza, se encuentran sólo dos respuestas, en las que se habla del buen aprovechamiento del poco tiempo (ML), de una buena calidad y a veces de poca claridad (RA). Probablemente esta pregunta tendría que relacionarse más con los precedentes; quizás la escasez de respuestas derive de alguna vergüenza, que se podría quitar con una pregunta anónima.

12.1.7.3 Los conceptos

A la pregunta sobre cuáles fueran los conceptos más fáciles para incorporar en los gestos, contestaron brevemente sólo cuatro sujetos. Además que algunas respuestas genéricas (“Los típicos y normales que ya todos tenemos en la mente asimilados”: BE), se habla de ritmo (LA), tiempo (ML), intensidad (LA), espacio (ML) y matices (SO). También en este caso algunas personas a lo mejor han considerado esta pregunta un poco redundante ya que algunas cosas han sido descritas en otras hojas.

¹⁷³ Ver el apartado 10.2.3.

Sobre los conceptos más difíciles para incorporar se expresaron de forma poco detallada los mismos cuatro participantes, citando rasgos corporales como el peso (ML), el flujo (ML) y los “gestos nuevos e innovadores”, que quedaron poco claros a los intérpretes por falta de estudio previo (BE), así como rasgos musicales (“el cómo dar el carácter de blues de la obra”: LA) y transversales (la “articulación”: SO).

12.1.7.4 La experiencia formativa como músico y como director

Relativamente a los beneficios derivados del análisis de Laban y Bartenieff en la práctica de músico se recogieron seis respuestas. A través del planteamiento genérico de la pregunta se pretendió recoger informaciones que eventualmente hubieran sido olvidadas. De hecho, las respuestas son casi todas detalladas, excepto una apreciación general de la “técnica” de Laban (RA) y una en que se menciona la “paciencia para entender una música” normalmente no escuchada ni dirigida (BE). Importante resultan el descubrimiento del papel del director (EN, LA) y la capacidad de observación del intérprete, no siempre relacionada a beneficios para el músico (BL). Algunos logros van más allá de los papeles y se refieren al enriquecimiento expresivo del músico:

“creo que Laban ayuda a usar la música bajo forma de diálogo y que uno cree sus propios ritmos, aprender a jugar con el soporte sonoro, entrando o saliendo del esquema musical según su deseo e inspiración. Sirve además para despertar la música interior del movimiento, para educar el sentido musical y las posibilidades rítmicas del cuerpo, aprendiendo a diferenciar muscularmente dinamismos” (ML).

A la pregunta sobre los beneficios derivados del análisis de Laban / Bartenieff en la práctica de director, contestaron siete sujetos, aunque en algunos casos se había contestado ya parcialmente en el apartado precedente. Puntual es la consideración que se trató de una “enseñanza bastante incompleta” (RA), probablemente porque algunos participantes pretendían más nociones básicas de dirección, así como de la novedad de la poliritmia de la obra (BE). La mayoría de los comentarios tratan de comunicación, observando como es importante “trabajar mucho para que los demás músicos intenten entenderte” (EN) y señalando un “interés más para saber transmitir los gestos” (BL). Relativamente a la gestualidad, se menciona la ampliación de la *kinesfera* (“utilizar todo nuestro cuerpo y nuestro espacio para expresarnos”: SO), la combinación de los factores de movilidad de Laban (ML), y el aprendizaje de “cómo pueden llegar a influir los gestos y las expresiones del cuerpo en la interpretación de la música” (LA).

12.1.7.5 La experiencia formativa como profesor

A la pregunta si el método puede enriquecer el currículo formativo de magisterio, y cómo, contestaron siete participantes. Quizás faltó claridad en la explicación no tanto de los objetivos del curso, sino del enfoque vivencial del curso, que sólo indirectamente (debido al poco tiempo a disposición) puede ser aplicado al alumnado. Por todo eso, se desea una profundización didáctica de los contenidos del curso, con lo cual es considerada como posible su aplicación. De hecho, se opina que el método puede enriquecer el currículo de magisterio, por ejemplo utilizando canciones infantiles (BL), dirigiendo a los niños que tocan pequeñas percusiones (EN) o adaptando la experiencia a las clases de música (LA). En casos puntuales, escasa fue la comprensión de los objetivos del curso, echando de menos un entrenamiento previo (BE). En los demás comentarios (RA, ML, SO) la experiencia del curso se relaciona directamente con el currículo formativo siendo “formación relacionada con la música y que puedes aplicar a tu clase de primaria” (RA). Se proponen también aplicaciones nuevas e interesantes “ya que es muy importante para un profesor saber dirigir un pequeño grupo de alumnos instrumental o vocal, e incluso divertido enseñar a los propios alumnos a dirigir” (SO). Finalmente, en un importante comentario se habla de la importancia de la experiencia personal en la formación del profesorado:

“ya que los niños aprenden mejor si su maestro se siente seguro de sí mismo y esto lo muestra claramente en su forma de actuar de moverse por el aula, de tener capacidad para inventar juegos en los que intervenga de forma fundamental el cuerpo, de inventar coreografías para bailes, funciones de teatro...” (ML; cursiva nuestra).

12.1.7.6 Posibles aplicaciones didácticas

A la pregunta sobre las posibles aplicaciones didácticas del curso y de la investigación contestaron cinco sujetos, aunque algunos sujetos anticiparon la respuesta en el apartado precedente¹⁷⁴. Se vuelve a mencionar el escaso entendimiento de los objetivos del curso (“Yo sólo le aplicaría a músicos no a niños de colegio ya que ellos probablemente no se dediquen a ello”: EN), mientras que se suponen aplicaciones didácticas variadas, en las que se manifiestan elaboraciones personales del tema:

¹⁷⁴ Ver el apartado 12.1.7.5.

- Una profunda audición acompañada por el movimiento creativo: “poner cualquier tipo de música con la que los niños se sientan a gusto y que intenten expresarla con gestos, miradas... con todo el cuerpo. Con esto la podrán entender mejor” (LA).
- Aplicación del movimiento a la voz: “el uso de distintas formas de gestos y locomoción mientras se canta para expresar con el cuerpo todos los matices vocales, (fonética, dicción, frase, dinámica, articulación, etc.” (ML).
- Que los niños aprendan “todos los conceptos de flujos” (RA).
- Que los niños trabajen sobre las miradas (RA).
- Danzas y coreografías (ML).
- Dramatizaciones de canciones y cánones (ML).
- “Realización de distintos patrones y *ostinati* de movimiento, juegos de imitación corporal” (ML).
- Calentamientos corporales (ML).
- Estimular a la formación de agrupaciones musicales y a la dirección misma: “formar grupos vocales o instrumentales con nuestros alumnos, o motivarles para que aprendan ellos, ya que alguno de nuestros alumnos puede llegar a ser un director en el futuro” (SO).
- “Hacer un buen uso del espacio (tanto personal como general) para realizar múltiples cambios de formación, (cambios de pareja, de pequeños grupos, cantar solo, *tutti*, etc.)” (ML).
- Enseñar a los alumnos mismos a dirigir (EN)¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Dato tomado de las respuestas al apartado precedente.

12.2 Evaluación del curso

Ha sido más marginal, en esta investigación, evaluar el taller de movimiento creativo en sí mismo ya que se centró la atención en cómo el posttest ha sido afectado por éste. Sin embargo, destacan algunas consideraciones básicas que pueden resultar útiles para investigaciones futuras, derivadas de la observación del vídeo y de las hojas proporcionadas a los participantes. En estos informes se habla de la duración corta del curso, con lo cual se apreció su utilidad. Basándonos en los diarios de campo y en la observación de los vídeos, muchas actividades se confirmaron como apropiadas habiendo sido ya experimentadas dentro de los grupos piloto.

En la primera sesión del taller de MCGP, en la fase final abierta a comentarios, un sujeto observó que el uso de la cámara a menudo resulta cortante, así que se decidió de forma unánime que se apagase cada vez que el profesor intuía la posibilidad de avergonzarse o inhibirse, si el grupo estaba de acuerdo. En la segunda, en la misma fase, se mencionó la palabra “coordinación”, subrayando su importancia en la experiencia relacionada al tema del curso. En la tercera, la falta de música de fondo fue útil, habiendo permitido a los participantes que se concentrasen en el movimiento y en las sensaciones, sin las limitaciones de una estructura temporal fijada por la banda sonora.

Lamentablemente los participantes no se dedicaron a las tareas, siendo el grupo hecho de voluntarios y muy comprometido en tareas universitarias. Este rasgo de la investigación discrepa considerablemente de otras hechas con grupos orientados hacia la dirección profesional.

12.3 Evaluación de los dos test por parte del investigador

Al pretest participaron 12 sujetos y al postest 11, que quedaron como muestra definitiva para la comparación, cuyos resultados, detallados en los anexos, se tratan aquí en sus líneas esenciales.

En general se observan rasgos de uniformidad estilística en las dos grabaciones (el uso del peso fuerte, el enfoque espacial directo del gesto, los desplazamientos sagitales de todo el cuerpo, pequeños impulsos que de la cabeza se transmiten al cuello, la postura erguida, etc.). Aunque algunas acciones o movimientos que marcan el postest hacen suponer un trabajo consciente de aplicación de la teoría de Laban. Recurrentes son, en los postest, el uso más dissociado de las manos (una para marcar y otra para la dinámica)¹⁷⁶ y una mayor conexión del gesto periférico con el tronco¹⁷⁷. El arraigarse de la pelvis dentro de la flexibilidad del tronco lleva el impulso a los brazos de manera que el peso puede distribuirse como más fuerte abajo y más ligero en los brazos.

Relativamente al flujo de tensión, en el postest la mayoría de los sujetos dirigen con mayor soltura en las articulaciones periféricas, en el cuello y en los hombros, dejando mayor libertad en el flujo sin perder el control necesario y desperdiciar la expresividad del gesto, mientras que, donde hay contra-tensión en la pelvis, el movimiento queda periférico y la búsqueda de tensión de la nota final falta de apoyo haciendo más claro al gesto. Cuando se actúa una disociación funcional en el uso de las manos, en algunos casos la mano que se queda más pasiva, en el postest, se hace más receptiva al flujo de tensión. En general, esta segunda actuación se caracteriza por un gesto de manos y brazos con más control del flujo, que, en relación con el espacio, permite plasmar la *kinesfera* con más matices, efectos dinámicos y agógicos: la ampliación de la *kinesfera* afecta a los impulsos de entrada y a los *rallentando*.

Todo eso introduce el tema del espacio, dado que, como acabamos de ver, la *kinesfera* del gesto de las manos y de los brazos en algunos postest se hace más ancha para ampliar los matices dinámicos, aprovechando las articulaciones de codos y hombros y la conexión centro-periferia (siendo el tronco y la pelvis más presente y la rigidez, cuando se

¹⁷⁶ Ver también Parker, s.f., 9-11.

¹⁷⁷ Algunos sujetos, como veremos en el apartado siguiente, no manifiestan mucha evolución en este sentido; sin embargo estos mismos sujetos comentan en sus hojas de evaluación haber experimentado cambios.

presenta, bajo más control). Esta ampliación se manifiesta también al experimentar más direcciones (sagital, transversal, lateral, vertical, a veces para diferenciar las secciones del tema o las frases), que puntualmente marcan la articulación en las líneas melódico-rítmicas de los diferentes instrumentos.

En algunos sujetos se observa un desarrollo de las trayectorias circulares oscilatorias o en formas de espiral, por ejemplo en la pelvis que se mueve como un “ocho”, con enfoque espacial multidimensional¹⁷⁸: se deja fluir y oscilar la columna, con un claro impulso desde la presión de los pies (peso fuerte), más claro y eficaz cuando no encuentra la rigidez de la pelvis. Cuando el impulso y la trayectoria son claros, los músicos responden con más consciencia en el uso del peso, por ejemplo cambiando la intensidad. En un caso, el impulso de abajo es más retenido y más intenso cuando mide frases largas. En general, el enfoque espacial directo es más claro porque prepara claramente al gesto: controlando más el flujo de tensión de la pelvis y liberando las articulaciones se busca expresividad y precisión en los ataques dentro de la variedad de matices. En la mayoría de los casos, el uso de la *kinesfera* es más amplio dentro de la búsqueda de un equilibrio, caracterizado por cada uno según el uso de su centro y su intención postural entre flexibilidad y rigidez.

El peso se relaciona con los parámetros temporales: en los posttest, dentro de la tendencia de la mayoría a marcar claramente el compás, en casos esporádicos se marca más el ritmo, por ejemplo al pedir acentos o hemiolas. Las direcciones enfocadas en el marcar el tiempo a veces se enriquecen expresivamente, aunque influya el mayor conocimiento de la partitura. La matización del peso se observa al marcar las dinámicas, como es fácilmente imaginable, pero menos obvia es su manifestación al utilizar los puntos de apoyo involucrados como claros ejes de las secuencias motrices de dirección y con evidentes diferencias de pesadez y ligereza. Dentro del enfoque espacial directo y de la continuidad del tiempo, el peso es más o menos fuerte según el momento y el estilo del sujeto, buscando la claridad de la intención a través de un abanico mímico intuitivamente aplicado.

En relación con los parámetros temporales, en muchísimos casos se observa la continuidad del gesto (tiempo sostenido) dentro de la intensidad (peso fuerte) y posiblemente del flujo sujeto. A menudo la búsqueda de un *ritardando* marcado y acentuado en el calderón final no se apoya en una *kinesfera* anchada sino en el control del flujo, que

¹⁷⁸ Se trata en este caso de la actitud “tornillo” señalada en las investigaciones de la universidad de McGill: ver el capítulo 8.

lleva a una cualidad de tiempo sostenido; en otro caso, la continuidad del movimiento circular permite ampliar la *kinesfera* sin perder no sólo la intención, sino también la claridad del gesto que acompaña al calderón. En un caso, incluso se hace vibrar el brazo derecho, dejando libre el flujo para apoyar el calderón final, pudiendo llegar al tiempo súbito de un ligero “sacudir” dentro de la continuidad del gesto. Es la forma más extrema de otra tendencia manifiesta en más sujetos: quedarse en una continuidad del gesto dentro de la discontinuidad del tiempo.

También el tema de las acciones básicas parece haber sido interiorizado. Algunas acciones derivadas de la vivencia son aplicadas en el postest, donde algunos sujetos se “agachan” o hacen el gesto de “recoger”. Cuando estas acciones encuentran mayor libertad de la pelvis y del tronco, se amplía la *kinesfera* y, utilizando globalmente el cuerpo, se controlan más los matices de *piano*; cuando el centro se queda rígido, el conjunto instrumental no percibe claramente el matiz de dinámica pedido. Un sujeto utiliza el tronco bajando y reduciendo la *kinesfera*, con un gesto de tipo “calmar las aguas”, dirigiendo las manos hacia abajo, doblando la pelvis y dejando fluir con pequeñas rotaciones los hombros, para preparar las siguientes grandes rotaciones, a las cuales corresponde una mayor amplitud de matices dinámicos en la música.

Otras acciones puntuales, tomadas de las improvisaciones del curso, enriquecen la expresividad de la música y quizás se enmarcan dentro de la búsqueda de un camino estilístico personal. El “sacudir” se interpreta haciendo un gesto como de echar hacia fuera con las manos (y no se entiende bien si quiere comunicar la intención de marcar un picado). A través del “cerrar los puños” se contiene el flujo y se mantiene una contra-tensión, marcando así el ritmo con un uso directo del espacio. Con el “dar golpes ligeros” se marcan algunos comienzos de frase, una vez más gracias al claro enfoque espacial directo del golpe al aire. Finalmente, “recogiendo los hombros” como cuando se pide silencio, se marca el *piano* controlando significativamente el flujo dentro de una *kinesfera* pequeña.

12.4 Comparación entre las evaluaciones del muestreo y del investigador

Comparando las evaluaciones de los test hechas por el investigador con las evaluaciones del muestreo, se eligieron algunas descripciones de los participantes que resultaron confirmadas por el investigador, ampliando su análisis, y que para la autoevaluación escrita se quedaron en ocho de los once grabados (figura nº 35). Desglosaremos en los próximos subapartados los factores comunes encontrados, haciendo referencia a las diferentes cualidades y considerando que muchos datos afectarían a más apartados.

AL	vídeo	autoevaluación escrita
AM	vídeo	
BE	vídeo	autoevaluación escrita
BL	vídeo	autoevaluación escrita
CA	vídeo	
EN	vídeo	autoevaluación escrita
LA	vídeo	autoevaluación escrita
ML	vídeo	autoevaluación escrita
OS	vídeo	
RA	vídeo	autoevaluación escrita
SO	vídeo	autoevaluación escrita

Figura nº 35. Tabla de los datos proporcionados por los distintos integrantes del grupo dirección (nombre abreviado e indicación de si participó a los test y a la autoevaluación)

12.4.1 Peso

En general se observan más matices de dinámica en el postest porque hay menos dependencia de la partitura. Las descripciones del investigador y del participante coinciden también al hablar del peso ligero conllevado por los desplazamientos sagitales (AL), y del peso firme, tanto en las piernas en el postest cuando se sienta bien la cadera limitando el balanceo (ML), como, en el pretest, en la pelvis o al desarrollar impulsos bruscos desde el tronco hacia los brazos o, preparando el final, al recoger el impulso a través del apoyo en el suelo, desplegándolo a través de las piernas (EN). En el postest se amplía el abanico de gestos al marcar las dinámicas (gracias también al flujo de tensión conducido) y

paralelamente las variaciones de *kinesfera* llevan a cambios mínimos de tiempo: se logran así contrastes dinámicos a través del peso fuerte en la mano izquierda, que utiliza más matices de peso ligero. El peso se enfoca comunicativamente junto con el enfoque espacial directo (EN).

Tomar conciencia del peso, por otro lado, ayuda a contrastar la gravedad, ampliando el abanico de cualidades sobre todo de dinámica, más conscientes en el postest, donde la mano izquierda las controla con gestos directos (ML). Por la misma razón, la fuerza del peso se calibra más conscientemente y se sueltan los brazos según que se perciba más o menos tensión en la música, matizando más el papel activo o receptivo de cada mano, en relación con el carácter sujeto y a veces un poco más libre del flujo de tensión (RA).

12.4.2 Tiempo

También en este caso se observan más matices en el postest porque se ha desarrollado una menor dependencia de la partitura así como un mayor control al marcar el ritmo, como resulta visible en un sujeto, cuyos impulsos para indicar frases y para hacer el picado en el B de *Afro Blue* encuentran una confirmación en su hablar de consciencia de los puntos de apoyo y de desplazamiento sagital del peso sin desestabilización (LA).

Común es la toma de consciencia de la cualidad de sostenido. Todo eso se manifiesta en el postest en la continuidad del gesto con los brazos (EN), en como eso permite marcar el ritmo más allá del compás (LA y ML, que no menciona este dato) y en el *ritardando* final, logrado en casi todos los postest, a través de la ampliación de la *kinesfera* y el mayor control del flujo de tensión, que crea una contratensión en el peso activo (RA, que es consciente de que la mayor claridad del gesto lleva a una mejor actuación). Al marcar acentos, en el pretest de BE se observa la cualidad de súbito dentro de la continuidad. En el postest este gesto actúa claramente con el brazo derecho (espacio directo y tiempo discontinuo), en el esfuerzo de apoyar la nota final con un gesto continuo (tiempo sostenido) y tenso (flujo sujeto).

12.4.3 Espacio

La consciencia de este factor se amplía en el postest también porque, una vez más, los sujetos son menos pendientes de la partitura. Algunos aspectos significativos se

relacionan, como observado anteriormente, a otros factores de movilidad. El enfoque direccional juega entre centrífugo y centrípeto: la mayor flexibilidad del tronco y de la pelvis dejan que se dominen mejor los matices de intensidad en el gesto de los brazos (AL, que expresa conscientemente el origen de algo que es más bien visible sobre todo en la periferia, y esto ya ocurre en la sección A2 del pretest). De hecho, la ampliación de la *kinesfera* permite controlar más las dinámicas (ML), fundándose en una mayor conexión entre tronco y pelvis (EN). Mayor es el uso de la trayectoria sagital en el postest: la consciencia del espacio “atrás” ha ampliado los gestos en la dirección, aplicándola en balanceos ligeramente transversales entre el pie derecho adelante y el izquierdo atrás, a menudo siguiendo el fraseo, a veces incluso levantando un pie sin perder el equilibrio (relación con la gestión del flujo de tensión) (EN).

Otros datos importantes sobre las trayectorias afectan a la medición del compás: AL se centra más en marcar el tiempo en el pretest (enfoque espacial directo) y experimenta más trayectorias en el postest; BE en el pretest utiliza las dos manos hacia arriba y abajo como en la medida de un 3 por 4 tradicional, mientras que en el postest marca el ritmo más allá del compás, pero eso depende más de la libertad adquirida en el flujo (ver apartado relativo). Importante resulta, asimismo, el uso directo del espacio en la mirada dirigida hacia los músicos, sobre todo en el postest (BE, EN).

12.4.4 Flujo

En este caso los datos son más difíciles de inferir, siendo el concepto mismo bastante complejo, oculto y relacionado a la consciencia propioceptiva, que necesita tiempo para ser desarrollada. El flujo a veces en el postest se hace más libre en el centro del cuerpo, también debido a una mayor seguridad (AL); este fenómeno depende de una mayor conexión entre el tronco y la pelvis que hace disminuir la rigidez de los brazos (BE, SO). Todo eso, junto con un uso más ancho de la *kinesfera* (SO) lleva a un abanico expresivo más amplio, en el que los gestos hacen hincapié en algunas notas o frases a través de la dinámica y de los acentos, buscando la intensidad dentro de la continuidad del gesto (BE, SO), al marcar más claramente las secciones (BE) y los contrastes de dinámica en relación con el peso (EN), a seguir los patrones rítmicos, yendo más allá del compás en el marcar el gesto (BE), a marcar el *ritardando* del final (BE), a indicar el *forte* (EN) y a soportar frases largas (EN).

Destacan algunos casos particulares de evolución en el control del flujo de tensión, relacionado con la observación de sí mismos y de los demás participantes. En algunos casos este proceso se encuentra en su etapa inicial, por ejemplo cuando el flujo que se percibe internamente es más libre de lo que se percibe exteriormente (BL). Más avanzada, por otro lado, es la postura de quien, tomando consciencia de la conexión tronco-pelvis, descubre que se pueden desbloquear hábitos de rigidez (en muchos casos), así como conducir más el flujo sin perder en flexibilidad (EN) o transformar la cualidad neutra del flujo de tensión (Kestenberg) presente en la pasividad de un brazo en un control más global del movimiento, que corresponde también a un uso más directo del espacio en el marcar (SO, por ejemplo, habla de una mayor consciencia de los factores de movilidad que le lleva a expresarse más conforme a su estilo expresivo extrovertido).

12.4.5 Factores globales

Además de las conexiones ya mencionadas, se dedican algunas observaciones específicas a la relación entre peso y espacio (se observan más transferencias de peso en el postest: AL) y a la mayor rigidez general en el pretest, manifestada como menor control del peso y de la cualidad de flujo, causado por la mayor inconsciencia de los movimientos (AL, BE, LA). A veces las percepciones de los sujetos involucrados discrepan de las observaciones externas del investigador. Ningún participante menciona gestos o acciones relacionadas a la vivencia o a imágenes específicas, quizás porque la aplicación de las acciones básicas a la dirección necesita más tiempo para desarrollarse.

La percepción global del “cuerpo” (Bartenieff) es un dato recurrente. Por ejemplo, los desplazamientos ponen en relación diferentes partes del cuerpo a través de las transferencias de peso (AL). Por otro lado, BL percibe un fluir libre del impulso en su conexión tronco-pelvis, mientras que el investigador la observa más en el eje cuello-cabeza, sobre todo en el postest. En el pretest de RA, la rigidez y la escasa interconexión en el eje tronco-brazos se relaciona con el escaso conocimiento de la partitura; en su postest, al mejorar la consciencia propioceptiva y al estar menos pendiente de la partitura, mejora la claridad de la comunicación (RA). ML muestra una rigidez del tronco de la cual se hizo, según comenta, más conciente en el postest, y eso demuestra no sólo la importancia de la intención más allá de los resultados, sino también la necesidad de triangular los datos con descripciones de los integrantes mismos. Más en detalle, este sujeto habla de un mayor desempeño, en el pretest, de la periferia (se involucran los brazos para marcar el tempo y las

dinámicas pero más escasamente la pelvis). En el posttest, ML toma conciencia de esta rigidez, de las relaciones internas del centro y la periferia (brazos-manos, tronco-cadera) y entre el centro y la periferia mismos, dejando fluir, a veces, pequeños impulsos cabeza-cuello y tronco-hombros.

13.

CONCLUSIONES

13.1 Resumen y aportaciones

En las conclusiones se pretende responder a los interrogantes iniciales, integrando la presentación de los resultados (descripción e interpretación del escenario estudiado) con la síntesis de lo más importante, interpretando los fenómenos observados en relación con la literatura existente y sugiriendo nuevas líneas posibles (Bisquerra, 2004, 159).

Desde el punto de vista metodológico, la validez fue buscada a través de la solidez teórica, la representatividad de la muestra, la correlación entre pruebas, la contextualización y los datos estadísticos (según lo evidenciado por Bisquerra, 1989, 91; 157-160). Asimismo, se triangularon los datos para compensar la presencia de variables no controlables, como el efecto de aprendizaje en el postest y la exposición a grabaciones vídeos.

La literatura revisada trata de la teoría de Laban, sus desarrollos posteriores y otros modelos de referencia, aplicados al entrenamiento propioceptivo de los músicos, para evaluar las conductas musicales propias y de los alumnos. Destaca sobre todo la novedad en España del modelo de Laban, desarrollado más en los países anglosajones.

El método García-Plevin de movimiento creativo fue experimentado en talleres de tratamiento con muestras de alumnos de tipologías variadas. Haciendo hincapié en el proceso de construcción intersubjetiva, el método influyó en el diseño de la investigación, ayudando a definir el muestreo final a través de experiencias pilotas, justificadas sobre todo por la aplicación novedosa del MCGP. En el taller final se individuaron los recursos y los conceptos más interiorizados en una muestra de alumnos de maestro de educación musical en primaria, con poca o nula experiencia en la dirección de agrupaciones instrumentales y corales.

La sinergia entre autoevaluación y evaluación externa del muestreo reveló coincidencias significativas: el mundo abierto por el análisis del movimiento de Laban y su aplicación en el MCGP, afecta a todo el abanico de conductas musicales, como resulta inmediatamente visible en la gestualidad de dirección. Cuando esta influencia no ha sido observada, nació curiosidad hacia el tema de la dirección expresiva y de su aplicación didáctica. De hecho, la estructura del curso, casi unánimemente considerada corta, parcialmente cumplió con las motivaciones iniciales de los participantes, es decir, mejorar la

comunicación en la dirección, aprender a expresarse más libremente y acercarse a la dirección misma para integrarla en el currículo. Esto implica un deseo de profundización.

El taller, según lo observado por los participantes, enriqueció los resultados sonoros, la expresividad del gesto (sobre todo en la aplicación intuitiva de las acciones básicas) y el abanico de conceptos motores: en casi todos los datos individuales sobre los parámetros gestuales y musicales se aprecia una subida de puntuación entre los dos test. Por otro lado, esporádicos son los comentarios sobre las acciones relacionadas a la vivencia, a pesar de que clara resulta su aplicación directa en el postest: eso demuestra que estos temas necesitan un tratamiento profundo no tanto para su experiencia como para su conceptualización.

Pese a la falta de explicaciones básicas sobre la técnica de dirección, la comparación entre los dos test demuestra que incluso un curso corto con alumnos novicios puede proporcionar recursos en relación con la vivencia y la incorporación de nuevos conceptos:

- El control de la *kinesfera* ayuda a marcar la dinámica, el ritmo, la agógica y el fraseo, favoreciendo el control gestual en el golpe al aire y, a veces, activándose con el uso disociado de las manos y de los brazos (un lado para marcar el compás y el otro, por ejemplo, para las dinámicas).
- Las acciones básicas acercan intuitivamente a “coreografías”, complejas por cualidades involucradas, que se pueden aplicar a las secuencias gestuales de dirección.
- El sentido de continuidad temporal y el flujo moderadamente libre facilitan al control del gesto.
- La mayor conciencia del gesto y de su papel en el control expresivo y emocional se relacionan con la adquisición del sentido de autoconfianza y un mayor control del miedo escénico, visibles también en la preparación más clara de los gestos, que ayuda a la transformación de los *pre-efforts* en *efforts*.

Como logro metacognitivo destaca la reflexión sobre la importancia de la autoobservación en la formación, aunque algunos sujetos no parecen disfrutar plenamente del proceso de aprendizaje, al estar continuamente pendientes de la aplicación didáctica de las actividades propuestas, que de hecho es importante pero se funda en la experiencia directa.

Relativamente al peso, destaca la mayor consciencia de este factor (y de sus cualidades) que se desarrolla paralelamente al estar menos pendientes de la partitura y se relaciona con la dinámica, el compás, el espacio y el flujo (se descubre que la rigidez afecta a los *pre-efforts* de peso y de flujo).

Hablando de tiempo, una vez más los matices resultan ampliados porque se ha desarrollado una menor dependencia de la partitura, mientras que mayor son su consciencia y su control al marcar el ritmo. El sentido de “continuidad” y “discontinuidad”, como ya es mencionado, son conceptos específicos de Laban plenamente incorporados.

Asimismo, en la consciencia de las cualidades de espacio influyó también el efecto de aprendizaje; sin embargo este resultado destaca más porque se trata de un parámetro no tan directamente relacionado con la música. El uso directo del espacio mejora la eficacia comunicativa, a través de la mirada hacia los músicos e, involucrando globalmente el cuerpo, en la flexibilidad de las articulaciones del tronco a través de un mayor control del flujo de tensión y de la conexión pelvis-tronco-brazos (conexión entre ejes del centro y entre centro y periferia). La consciencia de estas conexiones y su desbloqueo permite un uso más amplio de la *kinesfera* (otro concepto muy citado), y eso permite experimentar en el postest:

- Una relación con la agógica (mejoran los gestos de preparación en las entradas así como el *ritardando* marcado y acentuado en el calderón final, que se bloqueaba más cuando el uso de la *kinesfera* era reducido).
- Un control mayor de la dinámica (la *kinesfera* influye en la *dínamosfera*).
- Algunas acciones básicas actuadas en el taller, que quizás representan la que Davidson define como intención narrativa gestual¹⁷⁹: sacudir (en el picado), cerrar los puños (uso directo del espacio para subrayar el ritmo), dar golpes ligeros (para marcar comienzos de frase gracias al claro enfoque espacial directo: el golpe al aire), recoger los hombros (al marcar el *p*), trayectorias circulares oscilatorias o en formas de espiral, con enfoque espacial multidimensional.
- Más trayectorias gestuales, que afectan a la comunicación: por ejemplo la trayectoria sagital se desarrolla descubriendo la importancia del espacio atrás, balanceándose de manera ligeramente transversal entre pie derecho adelante e izquierdo atrás, a menudo

¹⁷⁹ Ver el capítulo 8.

siguiendo el fraseo, a veces incluso levantando un pie sin perder el equilibrio (relación con la gestión del flujo de tensión).

Los datos sobre el flujo de tensión son complejos, porque se relacionan directamente con el proceso largo y gradual de adquisición de la consciencia propioceptiva. En general se habla de “más fluidez” en el postest en el sentido en que el taller y el mayor conocimiento de *Afro Blue* han hecho experimentar, como se ha dicho antes, un flujo suficientemente libre como para no perder el control necesario de la tensión muscular, basado en la mayor conexión tronco-pelvis adquirida y en la consciencia de las partes muscularmente rígidas. A veces se aprecia una evolución desde la cualidad neutra (Kestenberg), por ejemplo de la pasividad de un brazo, hacia un control más global y una mayor consciencia expresiva, utilizando la cualidad directa del espacio al marcar el *tempo*.

Al igual que en la literatura precedente, la autopercepción ha estimulado, por un lado, la consciencia de la relación entre factores de movilidad y entres partes del cuerpo, como resulta evidente en el uso frecuente de las palabras “cuerpo” y “postura”. Por otro lado, este fenómeno se basa en la capacidad de percibir de manera diferenciada cada parte y ponerla en coordinación con las demás.

La correspondencia entre intención gestual y respuesta musical, bases del desarrollo de la *audiation*¹⁸⁰, es un fenómeno heterogéneo por variedad de parámetros musicales involucrados. La mayoría de los sujetos reconocen una evolución de la comunicación en la segunda actuación, que resulta más eficaz, más clara y más centrada en los intérpretes, y donde se aprecian:

- Una mayor concentración interior en la preparación de los gestos.
- Un enriquecimiento expresivo y emocional que afecta al músico en su globalidad y no sólo en su papel de director.
- Una atención no sólo al “marcar el ritmo sino también a marcar matices”, por ejemplo en los *ritardandos*.
- Un uso más amplio y no sólo periférico de la *kinesfera*, no limitado a la mirada.
- El descubrimiento de un código gestual propio y el desarrollo de una actitud de autoconfianza.

¹⁸⁰ Ver el apartado 9.1.

La evolución resulta clara en la comunicación del *tempo*; los demás parámetros (dinámica, articulación, fraseo) presentan, por otro lado, respuestas heterogéneas (y la articulación no resulta un concepto bastante aclarado), aunque se señale una mayor claridad en el marcar las dinámicas en el postest. A propósito del *tempo*, en los cuestionarios sobresale la puntuación relativa al “establecimiento y conservación de un tiempo adecuado en el gesto”. Sin embargo, dentro de la tendencia general a marcar claramente el compás, en casos esporádicos se marca más el ritmo; asimismo, lo que va más allá de la medición del tiempo es señalado como evolucionado, sobre todo la preparación de los gestos, los calderones, los matices de dinámica, los *rallentando* y lo que implica más control gestual. Este dato es muy significativo dado el grado de formación del muestreo final (grupo dirección).

El dato sobre los gestos de preparación merece profundización: a pesar de la falta de conocimientos previos, la mayoría improvisa estrategias apropiadas, incluso controlando así su propio miedo escénico. Altos son, en relación con este tema, los resultados sobre la transmisión del sentido de confianza y el control de la actuación en el postest, debido al mayor control de los recursos, de la tensión corporal y del nerviosismo (factores a veces infravalorados); por otro lado, se desea profundizar en las dificultades de dirigir un grupo numeroso, en relación con la “disciplina a la hora de seguir el gesto del director”.

El uso de diferentes caracteres gestuales para marcar las secciones¹⁸¹, espontáneamente llevado a cabo controlando la *kinesfera* en los gestos de preparación y en los matices de dinámica y agógica, parece apto para la formación de maestros de educación primaria, al expresar caracteres de la música que el niño puede abarcar directa e intuitivamente.

En relación con la dirección de agrupaciones escolares de primaria, en el muestreo final se desea profundizar en los contenidos del taller y se señala significativamente el descubrimiento del papel del director, tanto para dirigir a niños como para enseñarles este mismo arte. Se subraya también que los niños aprenden mejor si su maestro se siente seguro de sí mismo, mostrándolo claramente en su consciencia corporal al plantear actividades.

¹⁸¹ Que ya encontramos en directores como Jordan o Parker. Ver el apartado 9.2.

13.2 Propuestas

La aplicación del método García-Plevin es algo novedoso que necesita una mayor profundización, pero eso dependerá también del mayor conocimiento de una metodología que todavía tiene pocos años de vida y poca difusión. Este enfoque parece particularmente apropiado para investigar, en futuro, sobre:

- La definición del estilo expresivo individual en la formación al gesto de dirección (considerando que se observan rasgos de uniformidad estilística en los dos test).
- La observación de las cualidades recurrentes en una actuación, para experimentar la cualidad opuesta y enriquecer así el abanico expresivo (para lo cual se precisan investigaciones más largas).
- El concepto poco estudiado de “condensación” de Laban¹⁸², fijando la atención en los momentos emocional y energéticamente significativos de las secuencias motrices.
- El uso, en las fichas de evaluación, de representaciones gráficas sencillas basadas en los gráficos de las acciones básicas de Laban¹⁸³, los símbolos de Bartenieff y aportaciones personales del investigador.
- El tema del control y de la preparación del gesto en la dinámica y en la agógica, en el diseño de un currículo para futuros maestros de educación primaria, en relación con en el desempeño de los factores de movilidad y el control de la *kinesfera*.

Metodológicamente hablando, en investigaciones futuras se podrían integrar aspectos aquí no tan profundizados como por ejemplo el diagnóstico inicial de los conocimientos previos, la repetición del pretest para reducir la influencia del factor de aprendizaje (de hecho ya se observan evoluciones entre las dos tomas, en los dos sujetos que le regrabaron) y la repetición del postest (como propuesto por Mateus¹⁸⁴). Queda abierta la aplicación del software ANVIL sobre las cualidades de Laban, apto para estudios más específicos (aquí, aplicando un método nuevo pareció más útil una investigación global). Se pueden plantear estudios cuasiexperimentales o preexperimentales (la presencia de un muestreo no aleatorio estaría justificada por la necesidad de un entrenamiento) y observativos de tipo descriptivo y

¹⁸² Explicado en el apartado 5.3.

¹⁸³ Ver el apartado 5.4.

¹⁸⁴ Ver el capítulo 3 y el apartado 9.2.

etnográfico (que tienen en cuenta los matices estilísticos de cada sujeto y los procesos cognitivos).

Dentro de las posibles aplicaciones didácticas propuestas por los participantes¹⁸⁵ destacan la audición acompañada por el movimiento creativo, enseñar a los alumnos mismos a dirigir, estimular la formación de agrupaciones musicales y el estudio de la dirección.

En la parte preliminar de la investigación, que ha influido en el diseño de la investigación y ha averiguado la posibilidad de aplicar la metodología de movimiento creativo, se encontraron otros temas dignos de profundización, independientes del tema principal. De hecho, merece más énfasis la aplicación del movimiento creativo a la estimulación sensorial, también en la musicoterapia de rehabilitación. Esta aplicación se podría experimentar, por ejemplo, estudiando la calibración del peso en el control de los gestos funcionales y su relación con el espacio utilizado para el gesto (sobre todo con la percusión). Otros temas para profundizar podrían ser:

- Las sincronizaciones espontáneas de movimientos entre participantes en un grupo.
- Las relaciones entre cambios de *effort* y creatividad.
- La insuficiente acumulación de energía y su influencia en la expresividad de la improvisación (*pre-efforts*).
- Las estrategias de entonamiento afectivo-musical entre parejas en el contexto de la educación musical.
- La influencia de la teoría musical en la motricidad (por ejemplo los conceptos de altura de un sonido influyen en la improvisación, al elegir movimientos altos y bajos).
- Comprobar cuánto la improvisación sobre diferentes animales active esquemas motores y acciones básicas específicas.

Todas estas conclusiones demuestran que si es verdad que la experiencia directa del área transversal entre música y movimiento pertenece al desarrollo del niño es también indispensable que su vivencia directa por parte del profesorado preceda cualquier propuesta didáctica. Eso vale todavía más cuando se pretende averiguar la eficacia de metodologías que presentan rasgos novedosos y que pretenden promover una cultura del bienestar

¹⁸⁵ Ver el apartado 12.1.7.6.

psicofísico, el desarrollo de habilidades propioceptivas y comunicativas, así como la estimulación polifacética de la inteligencia.

14.

REFERENCIAS

14.1 Bibliografía

Addessi, A. R. & Maffioli, M. (2002). Creatività musicale e motoria: attività di analisi e composizione. *Musica Domani*, 124, 7-12.

Addessi, A. R. (2004). *Musica e danza: formazione degli insegnanti e curricolo*. En S. Borroni – M. Colombini (Eds.): *La danza nella scuola fra arte e educazione. Atti del convegno* (pp. 51-61) [Versión electrónica]. Saronno, Italia: Teatro Giuditta Pasta.

Anguera, M. T. & Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication: from complexity of perceived situation to data analysis (pp. 207-226) [Versión electrónica]. En G. Riva, M. T. Anguera, F. Mantovani & H. Wiederhold (Eds.): *From communication to presence. Cognition, emotions and culture towards the ultimate communicative experience*. Amsterdam: IOS Press.

Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Arieti, S. (1993). *La creatividad. La síntesis mágica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Arnaus, Á. (2007). Maurice Martenot. En M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas en la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 55-61). Graó: Barcelona.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Azofra, M. J. (1999). *Cuadernos Metodológicos, nº 26. Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Bachmann, M.-L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.

Balsera Gómez, F. J. & Gallego Gil, D. J. (2010) *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: DINSIC.

Barba, E. & Savarese, N. (1996). *L'arte segreta dell'attore*. Lecce, Italia: Argo.

- Bartee, N. K. (1977). *The development of a theoretical position on conducting using principles of body movement as explicated by Rudolf Laban*. Tesis no publicada para la obtención del título de Ph.D. Urbana-Champaign, EE. UU: University of Illinois.
- Bartenieff, I. & Lewis, D. (1980). *Body movement: Coping with the environment*. Nueva York: Gordon and Breach.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Benge, T. (1996). *Movements utilised by conductors in the stimulation of expression and musicianship*. Tesis no publicada para la obtención del título de DMA. Los Angeles: University of Southern California.
- Bermell, M. de los Á. (2002). Estrategias educativas de la expresión musical y movimiento en la formación del profesorado. *Música y educación*, 52, 99-116.
- Betés de Toro, M. (Ed.) (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Billingham, L. A. (2009). *The complete conductor's guide to Laban Movement Theory*. Chicago: GIA.
- Billingham, L. (2001). *The Development of a Gestural Vocabulary for Choral Conductors Based on the Movement Theory of Rudolf Laban*. Tesis no publicada para la obtención del título de DMA. Tucson, EE.UU.: University of Arizona.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (Ed.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brăiloiu, C. (1982). La ritmica infantil. En C. Brăiloiu, *Folklore musicale*, vol. 2 (pp. 104-139). Roma: Bulzoni.
- Bruscia, K. (1997). *Definiendo musicoterapia*. Salamanca: Amarú.
- Bruscia, K. (1999). *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Vitoria: AgrupArte.
- Cámara de Landa, E. (2004). *Etnomusicología* (2ª ed.). Madrid: ICCMU.

Campbell, D. & Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Campbell, L. (2005). The observation of movement [Versión electrónica]. *Music, Media and Technology*, 609, 1-32.

Camurri, A., De Poli, G., Leman, M. & Volpe, G. (2001). A Multi-layered conceptual framework for expressive gesture application. En *Proceedings of the International MOSART Workshop on Current Directions in Computer Music* (pp. 29-34) [Versión electrónica]. Barcelona: Univeristat Pompeu Fabra.

Camurri, A. & Trocca, R. (2000). Analysis of expressivity in movement and dance. *Laboratorio di Informatica Musicale*. Extraído de <http://infomus.dist.unige.it/pub/Publications/CIM2000CT.pdf> (última consulta 20 de febrero 2008).

Camurri, A., Ricchetti, M. & Trocca, R. (1999). EyesWeb – Towards gesture and affect recognition in dance/music interaction systems. En *Proceedings of the IEEE International conference on Multimedia Computing and Systems. Vol. 1* (pp. 643 – 648). Los Alamitos, California: IEEE Computer Society.

Cañal Santos, F. & Cañal Ruiz, M. C. (2001). *Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria. Tomo 1* [Versión electrónica]. Sevilla: Junta de Andalucía-Conserjería de Educación y Ciencia.

Caputo, A. (2010): Bach in ballo: studio sulla percezione dinamica del tempo. En *Spazio, tempo, corpo, suono: educazione fisica e educazione musicale a confronto. Atti del Seminario di Studio* (pp. 25-33). Ofanengo, Italia: Regione Lombardia.

Casini Ropa, E. (1988). *La danza e l'agit-prop. I teatri-non-teatrali nella cultura tedesca del primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.

Castello Branco, H. de (s.f.). *A contribuição do estudo do sistema Laban para o gestual do regente*. Manuscrito no publicado. Londrina, Brasil: Universidade Estadual. Extraído de <http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/LabanSimpemus.pdf> (última consulta 28 de abril 2011).

Chagnon, M.-J., Campbell, L. & Wanderley, M. M. (2005). *On the use of Laban-Bartenieff techniques to describe ancillary gesture of clarinetists*. Montreal: McGill University. Extraído de http://www.music.mcgill.ca/musictech/clarinet/LBMF_Final_Report.pdf (última consulta 9 de marzo 2011).

Chapuis, J. (1997). Los ejercicios de ritmo y métrica. *Música y educación*, 31, 85-98.

Chi, D., Costa, M., Zhao, L. & Badler, N. (2000). The EMOTE model for effort and shape. En *Proceedings of the 27th annual Conference on Computer Graphics and Interactive Techniques SIGGRAPH '00* (pp. 173-182) [Versión electrónica]. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Clarke, E. (2004). Empirical methods in the study of performance. En E. Clarke & N. Cook (Eds.), *Empirical musicology. Aims, methods, prospects* (pp. 77-102). Nueva York: Oxford University Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Davidson, J. W. (2001). The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: a case study of Annie Lennox. *Musicae Scientiae*, 5 (2), 235-256.

Davidson, J. W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. *Psychology of Music*, 21, 103-113.

Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali*. Bolonia: CLUEB.

Delalande, F. (2007a). De la exploración sonora a la invención musical. En M. Díaz Gómez & M. E. Riaño Galán (Eds.), *Creatividad en educación musical* (pp. 71-76). Santander: Fundación Marcelino Botín-Universidad de Cantabria.

Delalande, F. (2007b). Hacer y escuchar, los dos accesos complementarios a la música. En A. Alcázar Aranda & C. García Ramos (Eds.), *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica* (pp. 9-23). Madrid: Gobierno de España-Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas en la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 23-32). Graó: Barcelona.

De Marco, G. (2010). *Movimento creativo: metodo Garcia-Plevin*. Tesis no publicada para la obtención del título de Doctorado en “Psicologia delle emozioni e della creatività artistica”. Cassino, Italia: Università di Cassino.

Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 19 (1), 23-37.

Díaz, M. (2007). Howard Gardner. En M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas en la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 161-171). Barcelona: Graó.

Eco, U. (1977). *Come si fa una tesi di laurea. Le facoltà umanistiche*. Milán: Bompiani.

Ehrsson, H. H., Geyer, S. & Naito, E. (2003). Imagery of voluntarily movement of fingers, toes, and tongue activates corresponding body-part-specific motor representations. *Journal of Neurophysiology*, 90, 3304-3316.

Español, S. (2005). Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia. *Estudios de Psicología*, 26 (2), 139-171.

Español, S. (2007). La elaboración del movimiento entre el bebé y el adulto. En M. De La Paz Jacquier & A. Pereira Ghiena (Eds.), *Música y Bienestar Humano. Actas de la VI Reunión de la Sociedad Argentina para la Ciencia Cognitiva de la Música* (pp. 3-12) [Versión electrónica]. Buenos Aires: SACCoM.

Español, S. & Shifres, F. (2003). Música, gesto y danza en el segundo año de vida: consideraciones para su estudio. En I. Martínez & C. Mauleón (Eds.), *Música y ciencia. El rol de la cultura y la educación en el desarrollo de la cognición musical. Actas de la III Reunión de la Sociedad Argentina para la Ciencia Cognitiva de la Música* [Versión electrónica]. Buenos Aires: SACCoM.

Fernández, R. (1998). Mongo Santamaría: sonando en cubano. *Deslinde*, 23. Extraído de <http://www.tomajazz.com/perfiles/mongo.htm> (última consulta 10 de febrero 2011).

Fraile Aranda, A. (2006). *Programa de doctorado del curso: La etnografía en la investigación educativa*. Manuscrito no publicado. Universidad de Valladolid.

Fraisse, P. (1976). El método experimental. En P. Fraisse, J. Piaget, & M. Reuchlin: *Historia y método de la psicología experimental. Tratado de psicología experimental* (pp. 95-142). Buenos Aires: Paidós.

Gambetta, Ch. L. (2005). *Conducting outside the box: creating a fresh approach to conducting gesture through the principles of Laban Movement Analysis*. Tesis no publicada para la obtención del título de DMA. Greensboro, EE. UU.: University of North Carolina.

García, M. E. & Monteleone, A. (2001). Coscienza e risonanze corporee. En *Atti del Convegno Temenos della fondazione MM&T* [Versión electrónica]. Milán: Fondazione MM&T.

García, M. E., Plevin, M. & Macagno, P. (2006). *Movimento creativo e danza. Metodo García-Plevin*. Roma: Gremese.

Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. *Revista de psicología y educación*, 1 (1), 17-26.

Gardner, H. & Krechevsky, M. (1998). La aparición y el estímulo de las inteligencias múltiples en la primera infancia: el método del proyecto Spectrum. En H. Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (pp. 99-122). Barcelona: Paidós.

Gómez Margarit, I. (2009). La Music Learning Theory de Gordon. Una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música. *Eufonía*, 46, 71-83.

González Ballesteros, L. (2003). La aventura de investigar en educación. *La brújula de papel: revista de iniciación a la investigación psicoeducativa*, 3, 6-15.

Gordon, E. (1986). *Designing objective research in music education. Fundamental considerations*. Chicago: GIA.

- Gordon, E. (1997). La clase colectiva de instrumento. *Eufonía*, 7, 91-100.
- Gordon, E. (2000). *Rhythm. Contrasting the implications of audiation and notation*. Chicago: GIA.
- Gordon, E. (2003). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Milán: Curci.
- Gustems, J. (2003). *Flauta dulce en los estudios universitarios de "Mestre en Educació Musical" en Catalunya: revisió y adecuación de contenidos*. Tesis no publicada para la obtención del título de Doctor. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gustems, J. & Elgström, E. (2008). *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. Barcelona: Graó.
- Habegger, L. (2005). Apprendimenti motori e pratica strumentale. *Musica Domani*, 135, 12-13.
- Hackney, P. (2002). *Making connections. Total body integration through Barteneiff fundamentals*. Nueva York-Londres: Routledge.
- Hibbard, Th. Tk. (1994). *The Use of Movement as an Instructional Technique in Choral Rehearsals*. Tesis para la obtención del título de DMA. Oregon, EE.UU.: University of Oregon.
- Imberty, M. (1997). Formes de la répétition et formes des affects du temps dans l'expression musicale. *Musicae Scientiae* 1 (1), 33-62.
- Izquierdo, C. & Anguera, M. T. (2000). Hacia un alfabeto compartido en la codificación del movimiento corporal en estudios observacionales [Versión electrónica]. *Psychotema*, 12 (2), Suplemento Especial, 311-314.
- Jaques-Dalcroze, É. (1986). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Turín: ERI.
- Jeannerod, M. (1994). The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery. *Behavioral and brain sciences*, 17, 187-245.

Jensenius, A. R., Kvifle, T. & Godøy, R. I. (2006). Towards a gesture description interchange format. En N. Schnell, F. Bevilacqua, M. J. Lyons & A. Tanaka (Eds.), *New interfaces for musical expression. Proceedings of NIME-06* (pp.176-179) [Versión electrónica]. Paris: IRCAM – Centre Pompidou – Université de la Sorbonne.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind. The bodily bases of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.

Jordan, J. (2009) *Evoking sound. Fundamentals of choral conducting and rehearsing* (2ª ed. Con DVD). Chicago: GIA.

Jordan, J. (2005) *The choral warm-up. Method, procedures, planning, and core vocal exercises*. Chicago: GIA.

Jousse, M. (1979). *L'antropologia del gesto*. Roma: Edizioni Paoline.

Jurado Luque, J. (1996). El cuerpo y el movimiento en la expresión musical. *Eufonía*, 3, 31-44.

Kemp, A. E. (Ed.) (1993). *Aproximación a la investigación en educación musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.

Kemp, A. E. & Luzzi, C. (Eds.) (1995). *Modelli di ricerca per l'educazione musicale*. Milán: Ricordi.

Kestenberg Amighi, J., Loman, S., Sossin, M. et al (1999): *The Meaning of movement. developmental and clinical perspective of the Kestenberg Movement Profile*. Amsterdam: Gordon and Breach.

Kipp, M. (2001). ANVIL. A generic annotation tool for multimodal dialogue. En *Eurospeech, 7th European Conference on Speech Communication and Technology* (pp. 1367-1370) [Versión electrónica]. Aalborg: ISCA Archive.

Kubik, G. & Robotham, D. K. (2011). African music, en *Encyclopædia Britannica* [Versión electrónica]. Chicago: Encyclopædia Britannica.

Laban, R. & Lawrence, F. C. (1974). *Effort. Economy of human movement* (2ª ed.). Londres: MacDonald and Evans.

Laban, R. (1966/2003). Choreutique, en *Espace Dynamique* (1ª Reimpresión) (pp. 167-217). Bruxela: Contredanse.

Laban, R. (1948/1984). *Danza educativa moderna* (3ª ed., 1ª Reimpresión). Barcelona: Paidós.

Laban, R. (1950/1987). *El dominio del movimiento* (4ª ed., 1ª Reimpresión). Madrid: Fundamentos.

Lacárcel Moreno, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.

Langer, S. K. (1970). *Philosophy in a new key. A study on the symbolism of reason, rite and art* (3ª ed.). Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). *Boletín Oficial de España*, 238, 28927-28942.

Ley Orgánica 11/1983 (1983). *Boletín Oficial de España*, 209 [Versión electrónica], 24034-24042.

Ley Orgánica 2/2006 de Educación (2006). *Boletín Oficial de España*, 106 [Versión electrónica], 17158-17207.

Liptai, S. (s.f.). *What animal could it represent? Primary age children make sense of music through facilitated group discussion*. Extraído de http://www.tandf.co.uk/journals/titles/rime_conf/Papers/Liptai.pdf (última consulta 12 de abril 2008).

Maes, P.-J – Leman, M. & Lesaffre, M. (2010). *The development of an interactive, multimedia conducting system for learning meter in music*. Extraído de http://ugent.academia.edu/PieterJanMaes/Papers/733705/The_development_of_an_interactive_multimedia_conducting_system_for_learning_meter_in_music (Artículo enviado para publicación; última consulta: 10 de julio de 2010).

Maletic, V. (1987). *Body–space–expression. The development of Rudolf Laban’s movement and dance concepts*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.

Martí A. G. (2007). Edwin Gordon. En M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas en la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 173-179). Barcelona: Graó.

Martín Escobar, M. J. (2005). Del movimiento a la danza en la educación musical [Versión electrónica]. *Educatio*, 23, 125-139.

Mateus, M. (2009). *Gestualidade e expressão musical. Estudo experimental sobre a aplicação da teoria do movimento de Rudolf Laban na aprendizagem da regência e seus efeitos na performance e na expressividade musical*. Tesis no publicada para la obtención del título de Doutor em Musica [Versión electrónica]. Aveiro, Portugal: Universidad de Aveiro.

Mathers, A. (2008). *How theories of expressive movement and non-verbal communication can enhance expressive conducting at all levels of entering behaviour*. Tesis no publicada para la obtención del Ph.D. in Music [Versión electrónica]. Vitoria, Australia: School of Music – Conservatorium, Monash University.

McCoubrey, C. (1984). *Effort Observation in Movement Research: an Interobserver Reliability Study*. Tesis no publicada de Degree Master of Creative Arts in therapy [Versión electrónica]. Philadelphia, EE.UU.: Hahnemann University Graduate School.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson.

Mejía, P. P. (2002). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson.

Mendo, A. H. (2002). Investigando con la realidad en psicología del deporte: el uso de diseños cuasi-experimentales. *www.efdeportes.com*, 8 (46). Extraído de <http://www.efdeportes.com/efd46/invest.htm>. (última consulta 7 de febrero 2011).

Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Millares Carlo, A. (1980). La técnica documental en el trabajo de investigación [Versión electrónica]. *Documentación de las ciencias de la información*, 4, 19-78.

Miller, S. W. (1988). *The Effect of Laban Movement Training on the Ability of Student conductors to communicate musical interpretation through gesture*. Tesis no publicada para la obtención del título de Ph.D. Wisconsin-Madison: University of Wisconsin-Madison.

Molino, J. (1988). Geste et musique: prolégomènes à une anthropologie de la musique. *Analyse Musicale*, 10, 8-15.

Oliveira Pinto, T. de (2001). Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora. *Revista de Antropologia* [Versión electrónica], 44 (1), 221-286.

Oña Sicilia, A. (Ed.) (1999). *Control y aprendizaje motor*. Madrid: Síntesis.

Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (3), 1-63. Extraído de <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n3.pdf> (última consulta 12 de marzo 2011).

Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas en la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 87-93). Barcelona: Graó.

Ortiz, J. F. (2007). Edgar Willems. En M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas en la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 43-53). Graó: Barcelona.

Palacios Sanz, J. I. (2005). La universidad y la investigación musical: de la teoría a la praxis. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 19 (1), 123-156.

Pallaro, P. (Ed.) (2003). *Movimento autentico*. Turín: Cosmopolis.

Parker, H. D. (s.f. a). *Laban gestures in conducting exercises*. Peabody Institute of the John Hopkins University, Baltimore, EE. UU. Extraído de http://www.peabody.jhu.edu/data/28/link/1376/Laban_gestures_cond_ex.pdf (última consulta 11 de mayo 2011).

Parker, H. D. (s.f. b). *Laban Movement Analysis / Bartenieff fundamentals applied to conducting*. Peabody Institute of the John Hopkins University, Baltimore, EE. UU. Extraído de <http://www.peabody.jhu.edu/data/28/link/1189/Laban-Bartenieff.pdf> (última consulta 11 de mayo 2011).

Payne, H. (1997). *Danzaterapia e movimento creativo*. Trento, Italia: Erickson.

Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música. *Revista transcultural de Música*, 9. Extraído de <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/penalba.htm> (última consulta 9 de marzo 2011).

Peñalba, A. (2008). *El cuerpo en la interpretación musical. Un modelo teórico basado en las propiocepciones en la interpretación de instrumentos acústicos, hiperinstrumentos e instrumentos alternativos, música, propiocepciones y experiencia*. Tesis no publicada para la obtención del título de Doctor, Universidad de Valladolid.

Peñalba, A. (2009). Cuerpo, música, propiocepciones y experiencia. *Etno-folk, Revista de etnomusicología*, 14-15, 655-675.

Penfield, K. (2005). Application of Laban Movement Analysis to a movement for actors training program: excerpts from a teaching collaboration. *Laban movement analysis for actors: a teaching collaboration between Kedzie Penfield and Judith Steel* (pp. 1-30). Extraído de <http://www.palatine.ac.uk/sitefiles/reportLMA.pdf> (última consulta 16 de marzo 2011).

Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action*. Paris: Métailié.

Pike, K. L. (1990). On the emics and etics of Pike and Harris. En Th. N. Headlands, K. L. Pike & M. Harris (Eds.), *Emics and etics. The Insider / Outsider Debate* (pp. 28-47). Newbury Park, California: Sage.

Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.

- Plaag, J. F. (2006). *An overview on and recommendations on expressivity in conducting pedagogy*. Tesis para la obtención del título de Doctor, University of Houston, EE.UU.
- Poch, G. (1982). Conducting: movement analogues through effort shape. *Choral Journal*, 23 (3), 21-22.
- Poch Blasco, S. (1999). *Compendio de musicoterapia. Volumen I*, Barcelona: Herder.
- Prieto Alberola, R. (2008). *Dirección de agrupaciones musicales escolares para maestros, creatividad e improvisación* (2ª ed.), Alicante: Editorial Club Universitario.
- Real Decreto 115 (2004). *Boletín Oficial de España*, 33 [Versión electrónica], 5359-5391.
- Real Decreto 1344 (1991). *Boletín Oficial de España*, 220 [Versión electrónica], 30226-30228.
- Real Decreto 1344, Anexo (1991). *Boletín Oficial de España*, 220 [Versión electrónica].
- Real Decreto 1440 (1991). *Boletín Oficial de España*, 244 [Versión electrónica], 33003-33018.
- Resolución de 5 de marzo de 1992 de la Secretaría de Estado de Educación (1992). *Boletín Oficial de España* [Versión electrónica], 72, 9594-9667.
- Riveiro Holgado, L. (1996). Música y movimiento. Relaciones entre los parámetros musicales y el movimiento corporal [Versión electrónica]. En *Aspectos didácticos de música*, 2 (pp. 73-107). Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza.
- Riveiro Holgado, L. (1997). Reflexiones sobre cuerpo, movimiento e interpretación. *Eufonía*, 7, 71-80.
- Riveiro Holgado, L. & Schinca Quereilhac, M. (1992). *Optativas. Expresión corporal*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2000). Investigación cualitativa en educación musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. *Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5. Extraído de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf> (última consulta 16 de marzo 2011).

- Russo, A. (1979). El director de coro. En J. A. Gallo, G. Graetzer, H. Nardi & A. Russo, *El director de coro. Manual para la dirección de coros vocacionales*. Buenos Aires: Ricordi.
- Scherchen, H. (1929/1997). *El arte de dirigir la orquesta*. Cooper City, Florida, EE.UU.: SpanPress.
- Schiller, J. Chr. F. (1793/1990). *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre* (1ª Reimpresión). Barcelona: Anthropos.
- Schinca, M. (1980). *Fundamentos para una iniciación a los temas de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal. Ejercicios prácticos*. Madrid: Escuela Española.
- Sher, Ch. (Ed.) (1997). *The latin real book*. Petaluma, EE.UU.: Sher Music.
- Staro, P. (1995). The recording of the time element in the Laban system of notation. *Bulletin of Italian Ethnomusicology*, 5. Extraído de <http://www.muspe.unibo.it/period/ictm/articles/staro.htm> (última consulta 12 de marzo 2011).
- Stern, D. N. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino*. Turín: Boringhieri.
- Stern, D. N. (1998). *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: theory and practice. En N. Coleangelo & A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 45-53). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J. (2006). Creating a vision of creativity: the first 25 years. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, S (1), 2-12.
- Stock, J. P. S. (2004). Documenting the musical event: observation, participation, representation. En E. Clarke & N. Cook (Eds.), *Empirical musicology. Aims, methods, prospects* (pp. 15-34). Nueva York: Oxford University Press.
- Stone, P. (2006). Contact improvisation: integrating Laban Movement Analysis as creative connection rhythm of risk. En *Theatre and Dance Faculty Publications* [Versión electrónica]. Department of Theatre and Dance, Texas State University.

Teachout, D. J. (2005). The impact of music education on a child's growth and development. En VV. AA., *Sounds of Learning. The Impact of Music Education* (pp. 3.1-3.44). IFMR: Carlsbad, CA. Extraído de www.uncg.edu/mus/SoundsOfLearning/GrowthDevelopment.pdf (última consulta 21 de marzo 2011).

Thornton, S. (1971). *A movement perspective of Rudolf Laban*. Londres: MacDonald & Evans.

Todd, N. P. M. (1999). Motion in music: a neurobiological perspective. *Music Perception*, 17 (1), 115-126.

Trevarthen, C. (1999-2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, Suplemento Especial, 155-215.

Trias Llongueras, N. (1996). La aportación de Émile Jacques-Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y del movimiento corporal. *Eufonía*, 3, 21-30.

Universidad de Valladolid (2008). *Maestro-especialista educación musical. Programa de asignaturas – Curso 08/09*. Extraído de http://www.uva.es/consultas/asignaturas.php?ano_academico=0809&codigo_plan=211 (última consulta 20 de marzo 2011).

Vera, A. (1989). El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 107-121.

VV. AA. (1978). *Monte Verità. Antropologia locale come contributo alla riscoperta d'una fotografia sacrale moderna*. Milán: Electa.

Westerwelt, T. G. (2002). Beginning continuous fluid motion in the music classroom. *General Music Today*, 15 (3), 13-19.

Willems, E. (1956/1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Winner, E. (2003). Musical giftedness. *Bulletin of Psychology and the Arts*, 4 (1), 2-5.
Extraído en versión en castellano de <http://www.xtec.es/%7Ecmiro12/intelmu/winnerc.htm>
(última consulta 19 de mayo 2007).

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Wittgenstein, L. (1995). *Pensieri diversi*. Milán: Adelphi.

Yontz, T. G. (2001). *The effectiveness of Laban-based principles of movement and previous musical training on undergraduate beginning conducting students' ability to convey intended musical content*. Tesis no publicada para la obtención del título de Ph.D. Nebraska: University of Nebraska.

Zaldivar Gracia, Á. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y «performativa». *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 19 (1), 95-122.

14.2 Páginas Web¹⁸⁶

- infomus.dist.unige.it (InfoMus Lab de la Universidad de Genova)
- www.aiem-willems.org/index.php (Association Internationale d'Education Musicale Willems)
- www.aigam.org (Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale)
- www.charlesgambetta.com (Charles Gambetta)
- www.dalcroze.ch (Instituto Dalcroze en Suiza)
- www.giml.org (Gordon Institute for Music Learning)
- www.hf.uio.no/imv/english/research/projects/musicalactions/index.html (Proyecto Sensing music-related actions de la Universidad de Oslo)
- www.ircam.fr/equipes/analyse-synthese/wanderle/Gestes/Externe/index.html (Página del Ircam sobre el control gestual de la música)
- www.joanllongueres.com (Instituto LLongueres, inspirado a la rítmica Dalcroze)
- www.kestenbergmovementprofile.org (Página oficial sobre el Kestenbergl Movement Profile)
- www.labaninternational.org (Laban/Bartenieff & Somatic Studies International)
- www.limsonline.org (Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies)
- www.movimentocreativo.it (Associazione di Movimento creativo – Metodo García-Plevin)
- www.ritmicadalcroze.com (Asociación Española de Rítmica)
- www.sacom.org.ar (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)
- www.sc.edu/library/music/gordon.html (Archivo de Edwin Gordon)
- www.trinitylaban.ac.uk/Laban (Trinity Laban Conservatoire de Londres)

¹⁸⁶ Última revisión: 15 de marzo de 2011.

14.3 Discografía

Santamaría, Mongo (1959). Grabación desconocida, 5/1959. En *Mongo*, Fantasy.

LISTA DE
ANEXOS
EN DVD

A) Grupos piloto

- 1) Cuestionario para el grupo D
- 2) Hoja de programación del curso con el grupo E

B) Grupo dirección

1) Documentos

- 1) Partitura de *Afro Blue* desde el *Latin Book*
- 2) Partitura del arreglo de *Afro Blue* para instrumental didáctico
- 3) Partitura del arreglo de *Afro Blue* utilizado
- 4) Observación del pretest y del postest elaborada por el investigador
- 5) Documentación utilizada
- 6) Autoinformes de los participantes

2) Audio

- 1) File audio (formato .wav) de la versión original de *Afro Blue*
- 2) File audio (formato .wav) del arreglo de *Afro Blue* utilizado con el grupo dirección

3) Vídeo

- 1) Concertación (preparación del tema para dirigir)
- 2) Minicurso (momentos del taller de movimiento creativo)
- 3) Direcciones pre y post-curso (pretest y postest)

Cuestionario para el grupo piloto D

“Después de las respuestas escribe entre paréntesis la sigla correspondiente al tipo de improvisación (**M**= movimiento/danza; **I**= con instrumentos musicales; **V**= con la voz)

Rellene sólo las partes que pertenecen a experiencias significativas

En la descripción le puede ayudar recordar sus emociones y posibles imágenes surgidas durante las experiencias, pero se pide una descripción de las sensaciones y de los movimientos

¿En cuáles partes del cuerpo sentías más peso durante las improvisaciones?

¿Cuándo en tus movimientos había un peso más firme ó más liviano?

¿Cuándo te parecía estar bien sujeto al suelo y cuando no?

¿Cuándo sentías tu movimientos/voz/estilo de tocar más libres y cuando más dirigidos?”

TALLER DE MOVIMIENTO CREATIVO

EL MOVIMIENTO CREATIVO - método Plevin-García

es una técnica de desarrollo de la creatividad

- En el movimiento
- Por medio del movimiento (con aplicaciones en otras áreas)

Esquema de UNA SESION:

- CALIENTAMIENTO
- “RITO”
- IMPROVISACIÓN
- COMPOSICIÓN
- DISCUSIÓN DE GRUPO

Características de la IMPROVISACIÓN:

- Búsqueda de las cualidades de energía más conocidas y desconocidas por cada persona
- Enfoque sobre las cualidades del movimiento:
 - Diferentes usos del PESO y de la gravedad
 - Diferentes usos del ESPACIO y de las trayectorias
 - Cualidades del FLUJO de tensión muscular
 - Usos del TIEMPO (velocidades, duraciones...)

Características de la COMPOSICIÓN:

- Selección / búsqueda de formas claras y sencillas
- Imitación
- Comunicación

Características del trabajo de grupo:

- Individual
- En parejas
- Todo el grupo
- Grupos de observación y grupos de improvisación-composición

INSTRUMENTOS:

- El cuerpo y el movimiento
- Instrumentos musicales
- Voz
- Música grabada

NO SE NECESITAN ESTUDIOS FORMALES PREVIOS DE MÚSICA O DE DANZA

Afro Blue

Bright Afro-Jazz Waltz

Mongo Santamaría
(as played by John Coltrane)

♩ = 210 **A** F_{Mi}^{6/9}

D_b⁷⁽⁺⁹⁾ C⁷⁽⁺⁹⁾ F_{Mi}^{6/9}

B F_{Mi}^{6/9} D_b⁷⁽⁺⁹⁾ C⁷⁽⁺⁹⁾ F_{Mi}^{6/9}

C (pn. solo) F_{Mi}^{6/9} G^{b13} F_{Mi}^{6/9} G^{b13} F_{Mi}^{6/9}

Vamp & solo till cue

(On cue) (sop. solo) F_{Mi}⁷ (On cue) F_{Mi}^{6/9} D_b⁷⁽⁺⁹⁾ C⁷⁽⁺⁹⁾ F_{Mi}^{6/9}

F (sop. solo) F_{MI}^7 (On cue)

G $F_{MI}^{6/9}$ $D^b7(+9)_{Ab}$ $C^7(+9)_G$ $F_{MI}^{6/9}$

$F_{MI}^{6/9}$ $D^b7(+9)_{Ab}$ $C^7(+9)_G$ $F_{MI}^{6/9}$ E^b

D^b E^b F_{MI} E^b D^b E^b F_{MI}

H F_{MI}^9 (As is 1st x only) *tr*

$D^b7(+9)_{Ab}$ $C^7(+9)_G$ F_{MI}^9 (Ad lib.)

I E^b

D^b E^b F_{MI}^9 1. 2.

3. F_{MI}^9 E^b (sop. fill) D^b E^b $F_{MI}^{6/9}$

(Sample piano voicings)

Played very modally $F_{MI}^{6/9}$ G^b13

C VERSION

the
LATIN
REAL BOOK

**THE BEST CONTEMPORARY & CLASSIC
SALSA • BRAZILIAN MUSIC • LATIN JAZZ**

Publisher and Editor - Chuck Sher
Musical Editors - Larry Dunlap and Rebeca Mauleón-Santana
Music Copying - Mansfield Music Graphics, Ann Krinitsky and Chuck Gee
Cover Design - Attila Nagy
Cover Artwork - Jennifer Hewitson
Cover Photos - Robert Feinberg, David Garten, and Hector Rivera

©1997 Sher Music Co., P.O. Box 445, Petaluma, CA 94953
All Rights Reserved. International Copyright Secured. Made in the U.S.A.
No part of this book may be reproduced in any form without written permission from the publisher.
ISBN 1-883217-05-9

135

AFRO BLUE (arreglo didáctico "abstracto")

(Mongo Santamaria - arr. Riccardo Lombardo)

(Se pueden tocar las octavas arriba o abajo).

A

Musical score for the first system of 'Afro Blue'. The score is in 3/4 time and B-flat major. It consists of seven staves: Lámina / viento I, Lámina / viento II, Lámina / viento III, Instrumento armónico, Bajo, Percussion (top), and Percussion (bottom). The Lámina / viento I part has a melodic line with a fermata on the first measure. The Lámina / viento II part has a rhythmic line of eighth notes. The Lámina / viento III part has a rhythmic line with eighth notes and rests. The Instrumento armónico part has a rhythmic line of eighth notes with accents. The Bajo part has a simple bass line of quarter notes. The Percussion parts have a complex rhythmic pattern with eighth notes and rests.

Musical score for the second system of 'Afro Blue', starting at measure 5. The score continues with the same seven staves as the first system. The Lámina / viento I part has a melodic line with a fermata on the first measure. The Lámina / viento II part has a rhythmic line of eighth notes. The Lámina / viento III part has a rhythmic line with eighth notes and rests. The Instrumento armónico part has a rhythmic line of eighth notes with accents. The Bajo part has a simple bass line of quarter notes. The Percussion parts have a complex rhythmic pattern with eighth notes and rests.

29 **B**

Musical score for measures 29-32, section B. The score is written for a grand staff with five systems. The first system contains the vocal line (treble clef) and the piano accompaniment (treble and bass clefs). The second system contains the piano accompaniment (treble and bass clefs). The third system contains the piano accompaniment (treble and bass clefs). The fourth system contains the piano accompaniment (treble and bass clefs). The fifth system contains the piano accompaniment (treble and bass clefs). The music is in 4/4 time and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The piano accompaniment includes dynamic markings such as accents (>) and slurs.

13

Musical score for measures 13-16. The score is written for a grand staff with five systems. The first system contains the vocal line (treble clef) and the piano accompaniment (treble and bass clefs). The second system contains the piano accompaniment (treble and bass clefs). The third system contains the piano accompaniment (treble and bass clefs). The fourth system contains the piano accompaniment (treble and bass clefs). The fifth system contains the piano accompaniment (treble and bass clefs). The music is in 4/4 time and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The piano accompaniment includes dynamic markings such as accents (>) and slurs.

Musical score for measures 17-20. The score is written for a grand staff (treble and bass clefs) and includes a piano accompaniment. The melody in the treble clef consists of eighth notes and quarter notes. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and chords in the left hand. The key signature has one flat (B-flat).

Musical score for measures 21-24. The score continues from the previous system. The melody in the treble clef includes a B-flat note in measure 23. The piano accompaniment maintains the same rhythmic pattern as in the previous system. The key signature remains one flat (B-flat).

C

25

Musical score for measures 25-28. The score is written for a grand piano and consists of five staves. The top staff is the right-hand melody, the second and third staves are the left-hand accompaniment, the fourth staff is a single-line bass line, and the fifth staff is the grand staff (treble and bass clefs). The music is in 4/4 time and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, rests, and dynamic markings such as accents (>) and slurs.

29

Musical score for measures 29-32. This section continues the piece with the same five-staff layout as the previous section. The notation includes various rhythmic figures and dynamic markings, maintaining the musical style established in the first system.

Musical score for measures 33-36. The score is written for a grand staff with five staves. The top staff is the vocal line, and the bottom two staves are the piano accompaniment. The music is in a key with one flat (B-flat major or D minor) and a 4/4 time signature. The piano part features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes with accents. The vocal line consists of quarter and eighth notes with some rests.

Musical score for measures 37-40. The score is written for a grand staff with five staves. The top staff is the vocal line, and the bottom two staves are the piano accompaniment. The music is in a key with one flat (B-flat major or D minor) and a 4/4 time signature. The piano part features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes with accents. The vocal line consists of quarter and eighth notes with some rests.

AFRO BLUE

(Mongo Santamaria - adaptado por Riccardo Lombardo)

A

The musical score is arranged in two systems. The first system includes parts for Soprano, Flauta, Violín, Contralto, Viola, Guitarra acústica, Trompa en Fa, Clarinete en Sib (top), and Clarinete en Sib (bottom). The second system, starting at measure 5, includes parts for S. (Soprano), Fl. (Flauta), Vln. (Violín), C. (Contralto), Vla. (Viola), A. Gtr. (Guitarra acústica), Hn. (Trompa en Fa), Cl. (Clarinete en Sib top), and Cl. (Clarinete en Sib bottom). The vocal lines for Soprano and Contralto include lyrics: "Dum dum dum dum dum dum dum" and "Dum dum du rum_ du ru dup dup du rum_". The score is in 3/4 time with a key signature of one flat (Bb).

9 **B**

S. *dum dum dum dum dum dum dum*

Fl.

Vln.

C. *du ru rup du rum dum dum dum*

Vla.

A. Gtr.

Hn.

Cl.

Cl.



13

S. *dum dum dum dum dum dum dum*

Fl.

Vln.

C. *du ru rup du rum dum dum dum*

Vla.

A. Gtr.

Hn.

Cl.

Cl.

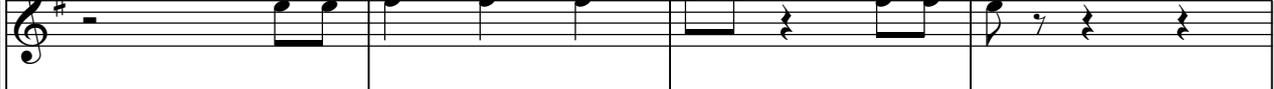
17 INTERLUDIO

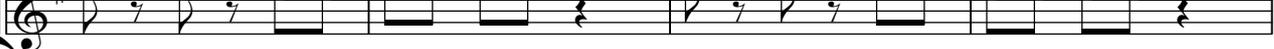
S. 
Du ru dum du ru dum du ru da ra du ru dum du ru da ra du ru du ru

Fl. 

A. Gtr. 

Hn. 

Cl. 

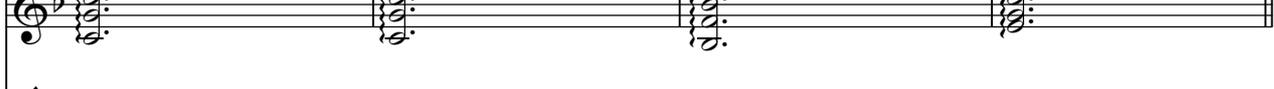
Cl. 

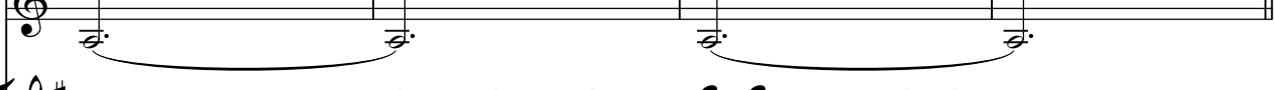


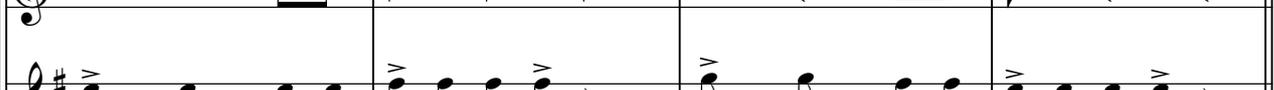
21

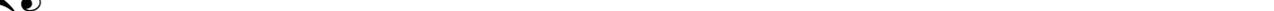
S. 
dum du ru da ra du da ra da ra dum du ru dam

Fl. 

A. Gtr. 

Hn. 

Cl. 

Cl. 

25 **C**

S. da ram dap da da ram da ram dap da dam

Fl.

Vln.

C. Dum dum du rum_ du ru dup dup du rum_

Vla.

A. Gtr.

Hn.

Cl.

Cl.



29

S. da ram dap da da ram da ram dap da dam

Fl.

Vln.

C. dum dum du rum_ du ru dup dup du rum_

Vla.

A. Gtr.

Hn.

Cl.

Cl.

S. S.
 dum dum dum dum dum dum dum

Fl. Fl.

Vln. Vln.

C. C.
 du ru rup du rum dum dum dum

Vla. Vla.

A. Gtr. A. Gtr.

Hn. Hn.

Cl. Cl.

Cl. Cl.



37

S. S.
 dum dum dum dum dum dum dum

Fl. Fl.

Vln. Vln.

C. C.
 du ru rup du rum dum dum dum

Vla. Vla.

A. Gtr. A. Gtr.

Hn. Hn.

Cl. Cl.

Cl. Cl.

Observación del pretest y del postest elaborada por el investigador

SO

Pretest 1 (falta en el montaje final)

- Es la primera (vergüenza, emoción).
- Le digo que llame la atención de alguna manera.
- Marca el compás.
- Para empezar: desplazamiento hacia delante del tronco.
- La mano derecha para marcar, la izquierda pasiva. Enseguida involucra la derecha. En el tronco el gesto se queda bastante estático pero se sigue marcando el compás en pequeños desplazamientos, aunque casi invisibles, del tronco.
- Vergüenza (sonríe).
- En momentos puntuales no queda claro el enfoque directo del gesto de marcar. Se entera y utiliza sólo la mano derecha (¿La izquierda esta vez con el flujo de tensión neutro, inconsciente?).
- Casi al final, cuando se da cuenta de que el grupo está un poco fuera del tempo, el marcar pasa en la voz (canta el tema, mirando a los demás). Hay que considerar también que es la primera grabación.

Pretest 2 (00:00)

- Utiliza la mano izquierda para dar dinámicas (sólo en momentos puntuales).
- Mucho más centrada (no ríe). En el interludio y en el C marca el gesto con peso a penas más fuerte (y también con las cualidades de espacio directo y tiempo súbito).
- En el interludio, C y B' la mano izquierda marca un *crescendo* (mano hacia arriba, pero no muy convencido el enfoque espacial. Acompaña este gesto con un cerrar la boca: ¿Flujo neutro?). La mano izquierda se hace más pasiva en el peso.
- En los últimos dos compases el gesto es más amplio, más directo, con los dos brazos.
- Ríe al final (¿Vergüenza otra vez?):

Postest (01:30)

- Marca el compás con la voz.

- Impulso inicial. Aprovecha con los codos el espacio atrás. Más flexible el tronco, aprovecha los dos brazos y las dos manos.
- En el A, a la vez utiliza las manos hacia abajo para el *diminuendo*, sin perder la continuidad del gesto (lo hace dentro del mismo gesto).
- En a2 hace la acción de recoger con todo el cuerpo. Movilidad de la pelvis para poder ampliar la *kinesfera* y ampliación del gesto directo pero con flujo libre, aprovechando significativamente los dos brazos. Para en la respuesta.
- Utiliza mucho el espacio abajo para dar el impulso del *f* en b2. Busca intensidad en el gesto dentro de la continuidad. No siempre parece lograr la intensidad buscada.
- En el c2, con mucha originalidad, las manos y los brazos van hacia arriba para el *crescendo*, y en el b1 la *kinesfera* se amplía para marcar más intensidad con el apoyo de la contra-tensión de los codos y del flujo sujeto, al acabar el espacio necesario para el impulso. La ayuda para el ampliamente del espacio vertical es el apoyo en los pies. Con la misma intención, para lograr el *diminuendo*: manos hacia debajo dentro del gesto; en el *p* disminuye la amplitud (codos como leva) y lleva las manos hacia arriba.
- Lamentablemente falló la grabación del último b2 por problemas técnicos.

AL

Pretest 1 (falta en el montaje final)

- Marca con los brazos. Muy directo el enfoque espacial en el marcar los compases.
- Utiliza casi sólo los brazos y los hombros.
- Pequeños desplazamientos en el espacio al comienzo, ¿para encontrar una postura equilibrada? ¿Para luego quedarse parada con el tronco o es para compensar el marcar más el compás poco antes, con el cuello y la cabeza hacia delante?
- En B a veces “recoger con las manos hacia arriba” (directo, ligero, súbito).
- En A2 ya más flexibilidad del tronco y de la pelvis.

Pretest 2 (00:00)

- Marca con los brazos. Muy directo el enfoque espacial en el marcar los compases (igual que en la primera grabación).
- Pide *crescendos* al comienzo con señal (manos hacia arriba).
- Transferencias de peso (ligero) y desplazamientos sagitales de todo el cuerpo durante toda la actuación.
- En el interludio se ayuda pidiendo el *p* diciendo “piano” (todavía no ha elaborado suficientemente recursos y estrategias gestuales para las dinámicas). Hay variedad en las direcciones de los tres tiempos del compás ternario, casi echando algo hacia diferentes objetivos, entre los planes sagital, vertical, horizontal y transversal.
- En c1 disocia las manos para indicar el *f* (experimenta ya indicaciones no verbales).
- En las últimas dos frases dice algo que no se entiende (quizás para preparar el final).

Postest (01:21)

- Flujo más libre en el tronco: para llevar el impulso a un uso del espacio más directo en el ataque.
- Utiliza las diferentes direcciones en el gesto de los brazos y las manos.
- “Recogerse” (se agacha) para el *p* en la frase de respuesta (a2): inclina el tronco hacia delante.
- Muchos desplazamientos sagitales.
- Llama la atención con miradas antes que empiecen las frases (enfoque espacial directo).

- Usa más el espacio arriba en el gesto de los brazos y de las manos en el *f*: uso más amplio de la *kinesfera* pero también jugando con las diferentes dimensiones y direcciones.
- En el C hace un gesto como de echar hacia fuera con las manos (¿picado?).
- Destacadamente, en el final logra un pequeño *rallentando*, pero no ampliando la *kinesfera* del gesto, sino, parece, con el control del flujo, que afecta de otra manera la naturaleza del tiempo sostenido.

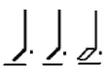
BE

Pretest (00:00)

- Marca el compás con el gesto y la voz.
- Empieza el gesto de marcar con el brazo derecho; enseguida añade la mano izquierda como para marcar más el tiempo y luego dedicarse a más libertad en el dirigir: impulsos ondulatorios verticales desde abajo (oscilaciones), empiezan de los pies y encuentran la soltura de la pelvis; deja fluir el impulso en toda la columna.
- De todo eso procede el flujo que sigue en los brazos y en el cuello/cabeza.
- También canta el tema y mira los instrumentistas.
- Además marca chocando los dedos con las manos.
- Impulso de preparación más ancho antes de las entradas.
- Acompaña el fluir libre pero contenido por los impulsos con el desplazamiento hacia atrás de los codos.
- En el final: *kinesfera* pequeña, como recogiendo el aire para la conclusión, pero dentro de la continuidad temporal.
- Peso ligero.
- Tiempo discontinuo, para marcar dentro de la fluidez / continuidad.
- Todos los rasgos estilísticos están bastante claros a lo largo de la actuación.

Postest (01:19)

- Marca como antes.
- La mano y el brazo derechos para marcar: gesto muy claro, uso eficaz del espacio directo, del tiempo discontinuo dentro del control del flujo apropiado. La mano y el brazo izquierdos a veces acompañan el gesto de las izquierdas, sobre todo cuando dirige el a1 (efecto eco) en *p*. En este caso acompaña el gesto con una inclinación del tronco hacia adelante (recoger los hombros: postura ya presente en otros: recogerse, como cuando se pide silencio y también para permitir mayor control del flujo dentro de la *kinesfera* pequeña para marcar el *p*).
- Antes la izquierda estaba más como conteniendo el flujo de energía poniendo en posición neutra pero con peso activo (juntando índice y dedo corazón): esto ocurre en la primera frase (a menudo la primera frase es como para ubicarse, algo diferente).

- Impulso tronco/hombros; controla más el flujo de la pelvis para dar la energía del control del impulso en el *p*.
- Importante: 01:44: marca el ritmo y no el compás. El efecto es un marcar más, un acentuar más en los músicos, que casi parecen haber quedado sorprendidos (algunos retrasan un poco, quizás por no mirar del todo el gesto), sin embargo se produce el efecto (y eso es lo que nos interesa más) de un marcar y acentuar casi ralentizando (aunque ligeramente): . Así se logra dar con claridad el efecto polirítmico de la hemiola.

- En la respuesta a la frase aplica el mismo efecto (01:51) y logra una pequeña ralentización, rasgo original, siendo todavía al final del primer B (aunque se escucha una pequeña incertidumbre en la realización sonora).
- En el interludio el papel de las manos y de los brazos se invierte, pero en la derecha los dedos están recogidos: más que pasiva, su función parece de amortiguar el flujo libre de la columna y de los brazos.
- Al final del interludio la mano y el brazo derechos se involucran (¿Función de preparación?).
- En el C el gesto de los brazos y de las manos siguen la misma continuidad, aunque se vuelva a una mayor libertad de flujo de la columna: vuelve a la ola, pero ¿el peso es más fuerte? Involucra los dos brazos: idea de una partitura corporal bien encarnada, marca claramente, a través de diferentes formas, las distintas secciones. Se repite el *p* en las respuestas, igual que en la parte pre-interludio, con los correspondientes gestos y posturas del cuerpo.
- Destacadamente, en el final, más que marcar, contiene la energía dejando los dos brazos hacia arriba y conteniendo mucho el flujo (el resultado es una nota final acentuada y tenuta). Lo mínimo de incertidumbre que queda parece relacionarse a la falta de apoyo (creación de una contra-tensión en la pelvis), como si el movimiento quedase demasiado periférico y eso afectara a la claridad del gesto; sin embargo se aprecia el esfuerzo de haber buscado una constancia de la nota final apoyada por un gesto continuo pero tenso (algo difícil). En palabras del AML lo que podríamos imaginar es un flujo de tensión constante (flujo contenido con tiempo sujeto).



- Soluciona el problema de la polirítmia quedándose en un grande tres: 1 2 3 1 2 3.

RA

Pretest (00:00)

- Marca el tiempo involucrando más los brazos y los hombros (¿No fluye el resto del cuerpo? ¿O control? Dificultad explicarlo desde fuera: McCoubrey). De todas formas la pelvis está involucrada en desplazamientos laterales, que podrían relacionarse con el fraseo.
- Alterna movimientos de los dos brazos con momentos puntuales donde utiliza sólo el derecho (continuidad con los impulsos del busto hacia los hombros. Fluidez de las articulaciones de los brazos).
- Canta el tema.
- Espacio: *kinesfera* más ancha para el final, con control del flujo y del espacio más claro: pequeña ralentización a la cual contesta bien el grupo, pese a que sea entre las primeras actuaciones.

Postest (01:14)

- Da algunas indicaciones sobre el final (no se escucha bien) y el comienzo (que marca).
- Marca un compás antes.
- Impulso para empezar: acompañado con la respiración!
- Espacio: mucha diferencia en el uso de la *kinesfera* en el gesto de los brazos, dentro de la continuidad para crear el clímax interno en las frases (logra).
- El control del tono muscular, en los últimos dos compases del tema, afecta al espacio, más ancho dentro de la continuidad; logra un impresionante *rallentando* al final, casi completamente acertado para los instrumentistas.
- En el A, ya en la primera frase, las manos y los brazos marcan. La mano izquierda marca la subdivisión “fluida” con los dedos, con un flujo controlado de continuidad / discontinuidad del tiempo, mejor dicho equilibrio entre fraseo y compás, intermediado por los dedos (movimientos acuáticos), a veces estos dedos de la mano izquierda paran donde se pide tocar más suavemente.
- Preparación de b2 ampliando ya antes la *kinesfera* de los brazos. Deja fluir la columna (sobre todo impulsos verticales y ondulatorios).

- La mano izquierda sigue alternando entre quedar aparentemente pasiva y marcar un poco el fraseo y un poco la subdivisión: a veces activa, a veces sigue el flujo, más receptiva que pasiva (en la última frase de B).
- En el interludio se centra en dar la entrada y diferenciar la intensidad (*p*), abandonando la mano izquierda (peso pasivo), la derecha quedándose más activa. Desplazamiento del tronco hacia adelante, inclinándose (no desplaza todo el cuerpo).
- En el motivo *blues* del interludio se desplaza hacia delante con el cuello y la cabeza. Al final del interludio la mano izquierda empieza a ser más activa.
- C: desplazamiento hacia delante, según la misma pauta de antes (tronco).
- En el c2: recoge el gesto, disminuyendo la *kinesfera*, desplazando el tronco, pero no se logra llenamente el *p*.
- En el a1 del A' amplía la *kinesfera* y el cuerpo es más recto.
- En el a2 del A': en la primera parte el espacio es más directo; en la segunda, la postura sigue lo que había pasado en el final de la primera actuación, aquí con mayor control del flujo y un uso activo del peso hacia abajo, con bastante control de la postura (se siente en la pelvis, bien equilibrada; logra un *rallentando*, aunque con el gesto ancho. ¡Consigue quedarse en el *p*!).

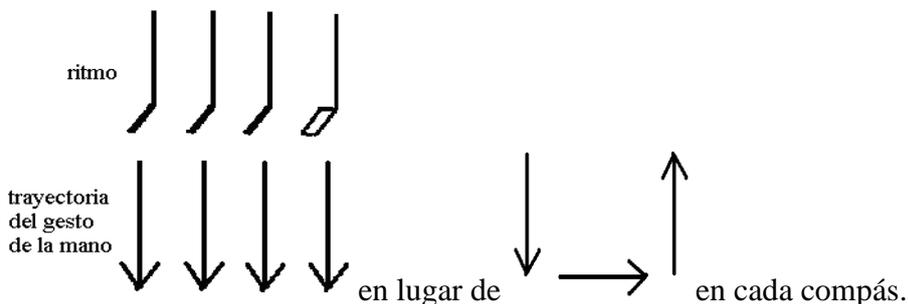
BL

Pretest (00:00)

- Postura erguida, recta, en que utiliza las dos manos para marcar el tempo (también con la voz). La columna es recta y el tronco bastante rígido.
- Pequeños desplazamientos adelante-atrás (macro-estructura marcada con la oscilación, mientras que el resto es marcado por los brazos). Pequeño fluir del impulso (desde el cuello hacia la cabeza).
- Uniformidad estilística.

Postest (01:22)

- Marca un compás con el gesto.
- En a1 los rasgos estilísticos son parecidos a la primera grabación.
- En a2 el flujo es sujeto y se observa una reducción de la *kinesfera* (baja el cuello y la cabeza suavemente y marca con las manos, repitiendo el movimiento en vez que haciendo el gesto de solfeo de la primera grabación:



- En b2 marca la intensidad como más *p*: pequeña reducción de la *kinesfera*, que luego amplía subiendo las manos; sin embargo no se entiende bien el gesto y su objetivo (queda controlado en la parte de los brazos pero resulta poco perceptible en el resto del cuerpo y en la expresión de la cara).
- En el interludio logra claridad de la melodía a través del marcar (enfoque directo).
- En c1: movimientos oscilatorios del cuello y gestos más anchos de los brazos: el grupo responde tocando más fuerte.
- En el A': otra vez gesto parecido a un encogerse apenas, pero no resulta un *p* (no se entiende lo que quería).

AM

Pretest (00:00)

- Utiliza los dos brazos y la voz susurrada para marcar el compás. Onda de brazos se repercute sobre todo en la parte superior del tronco.
- A partir del interludio, esporádicos momentos de disociación de las dos manos.
- Cuello/cabeza sigue sobre todo la macroestructura.
- Uniformidad estilística general.

Postest (01:24)

- Marca el compás.
- El impulso del cuello y de los hombros encuentra la fluidez del cuerpo.
- Marca más en algunos comienzos de frase con impulsos más grandes, como golpecitos (directo).
- En a2 disocia los brazos, con la izquierda dibuja un pequeño gesto para bajar la intensidad (mano hacia abajo). La cabeza es poco inclinada hacia delante. Luego recoge el brazo izquierdo y lo mantiene un momento en contra-tensión para el *p* y después vuelve a moverlo como el derecho.
- En el B disocia el brazo derecho, utilizándolo de manera más ancha y fluida (deja fluir en los dedos el impulso de movimiento: continuidad del tiempo dentro del marcar; flujo libre).
- Destacadamente, en el interludio desarrolla todo estos recursos estilísticos, dejando más espacio para los matices expresivos, mientras que la mano izquierda marca, siempre dentro de la continuidad de flujo. La derecha encuentra el espacio atrás para dar más amplitud al gesto.
- En el C inclina la cabeza hacia la izquierda y sigue todo el cuerpo pero no para

recoger el impulso para volver a la A' (preparación), sino después: en  su gesto parece más expresivo. El gesto de preparación lo hace antes inclinando la cabeza hacia adelante (la fluidez dentro de la claridad demuestra como se puede dirigir con expresividad sin perder en claridad). En este gesto nuevo también el flujo es más libre entre el brazo izquierdo y el hombro izquierdo y la cabeza y el cuello.

- Todo se desarrolla, poco después, en olas energéticas fluidas de tronco/cuello/cabeza.

- Prepara la última frase del A' con movimientos del cuerpo con enfoque espacial directo en el marcar: el resultado es claro y eficaz, como demuestra la respuesta clara del grupo. El enfoque directo con la globalidad del cuerpo da claridad a la intención del gesto, encontrando la libertad de las articulaciones del tronco. Esto afecta el resultado sonoro, y no sólo la expresividad, sino también la precisión de los ataques dentro de la variedad de matices.
- En el final, más amplitud del gesto; en la última enunciación del final preparación para levantar los brazos hacia arriba dentro de la continuidad, como dando más amplitud y una señal.
- En la última nota, gesto más ancho y con un control total de la continuidad: dibuja un círculo, pero sin perder la fluidez, lo hace más grande quedando en la continuidad temporal del gesto, aunque el dibujo sea más ancho y el flujo en el cuerpo quede controlado lo suficiente para que, aun sin perder en fluidez, el grupo se centre en los brazos y en la claridad del gesto.
- Se escuchan sonidos diferenciados.
- Este sujeto no ha entregado los trabajos.

ML

Pretest (00:00)

- Marca un compás.
- Brazos para marcar, pero no involucra el resto del cuerpo.
- Los dedos no tienen un papel activo (¿pre-enfoque?):
- El grupo queda fuera del compás.
- El tronco está ubicado bastante atrás.
- Postura bastante estática, pero a veces pequeños impulsos en la última frase, primera mitad: más fuerte el peso en el movimiento de los brazos con consecuente pequeña inclinación cuello/cabeza.
- Esporádicamente deja fluir el movimiento cuello/cabeza (pequeños impulsos).
- Uniformidad estilística

Postest (01:24)

- Marca un compás.
- Utiliza sólo el brazo derecho.
- Mayor fluidez en el tronco y conexión de los hombros.
- La mano izquierda parece controlar las dinámicas con gestos directos (el resto es bastante pasivo o neutro o con contra-tensión no controlada).
- En C intenta marcar las notas y no el compás en $\text{—} \cup$ (ver también BL).
- En la parte final, la pelvis hacia tiende hacia abajo y es bastante estática, quitando las consecuencias del balanceo del tronco.
- Actuación poco más lenta que la precedente.

OS

Pretest (00:00)

- La primera actuación está enfocada en el marcar el compás.
- Desplazamientos hacia adelante con los cuales marca los comienzos de las frases. Peso fuerte cuando quiere marcar las frases o la anacrusa en el motivo *blues* del interludio.
- Utiliza los dos brazos.
- Uso de la *kinesfera* funcional a la estructura (más amplio si quiere marcar con brazos las partes significativas para él).
- Impulso vertical amortiguado con los hombros (control del flujo de tensión libre).
- En el C, desplazamiento hacia atrás de los hombros, con una pequeña descoordinación: prepara el impulso pero le bloquea allí, no se sabe si es por el hecho de marcar el compás o por la búsqueda de un efecto expresivo. Es interesante profundizar en el límite entre comunicación expresiva y de los parámetros musicales, como se relacionan entre ellos en el gesto.
- En el final, gesto más amplio para ralentizar.
- Durante toda la actuación el sujeto canta el tema silenciosamente.

Postest (01:21)

- Impulso utilizando la presión (peso activo) hacia el suelo, que se difunde libremente en todo el cuerpo.
- En el B utiliza el tronco bajando y reduciendo la *kinesfera*, con un gesto del tipo “calmar las aguas”, dirigiendo las manos hacia abajo, doblando la pelvis y dejando fluir con pequeñas rotaciones los hombros. Siguen grandes rotaciones que le hacen lograr mucha amplitud de matices dinámicos.
- En el interludio, disociando los brazos logra diferenciar los matices dinámicos entre familias de instrumentos (también acompañándose un momento con una mirada rápida, caracterizada por un enfoque espacial directo dentro de la continuidad del flujo general del movimiento).
- En el C acompaña los *crescendo* eficazmente con el impulso vertical hacia el alto, que encuentra la libertad de la parte tronco / hombros. El movimiento se caracteriza por una fuerza centrífuga contenida.

- Aunque el sujeto se equivoque, no se pierde la riqueza expresiva: marca como final un final de frase pero los músicos lo saben. Se da cuenta y sigue sin perder la concentración, dentro del flujo continuo de su gestualidad.
- La actuación es más lenta que la primera.

CA

Pretest (00:00)

- Marca un compás.
- Se caracteriza por una postura bastante estática.
- La mano derecha está involucrada más activamente, mientras que la izquierda es más pasiva.
- Pequeños impulsos cabeza-cuello que siguen, aunque no siempre claramente, el tempo, los acentos y el fraseo.

Postest (01:15)

- Marca un compás.
- Se observa un impulso significativo que se origina en la pierna izquierda, pero encuentra un poco de rigidez en el centro (movimiento centrípeto bloqueado).
- Utiliza con más amplitud el impulso del cuello.
- Cuando quiere oponer volúmenes sonoros utiliza las dos manos con el gesto convencional de bajar la intensidad (las dos manos hacia abajo): es interesante la combinación posible de gestos expresivos y señales convencionales, pero en este caso no se logra mucha diferencia de volúmenes, quizás porque el movimiento llega de repente.
- El impulso del pie derecho marca más claramente el tiempo.
- Hasta el interludio utiliza los puños cerrados: flujo contenido y contra-tensión. Contrasta el uso de las dos manos y brazos logrando un poco más el *staccato* (luego suelta los dedos dejando fluir el gesto).
- Tiempo discontinuo dentro de la continuidad.
- En el C el flujo menos conducido en los dos brazos parece generar más variedad de parámetros musicales, acompañándose con un mayor desempeño del brazo y de la mano izquierda.
- En general el peso fuerte y el enfoque directo del marcar da uniformidad estilística a la segunda actuación.

EN

Pretest (00:00)

- Indicaciones sobre sílabas para la vocalización.
- Impulsos ondulatorios hacia adelanten el tronco, parte inferior del cuerpo firme. La flexibilidad del tronco lleva el impulso a los brazos: aunque la parte baja está arraigada, el peso se mantiene ligero.
- Mano derecha: medición del tiempo; mano izquierda: intensidad (pero poco aprovechada como con descarga de la tensión: contra-tensión de la mano izquierda no siempre clara), a veces involucrada también en la medición; en general se tiende al flujo libre, pero por otro lado este resulta más conducido en la mano izquierda, a veces incluso neutral (Bartenieff).
- Prepara los gestos para indicar la abertura de la frase con mayor amplitud del gesto (ampliación de la *kinesfera*, amortiguando el gesto con el hombro: a2). Lo mismo al ralentizar.
- Impulsos que provienen desde abajo en la tierra del compás (se observa mucho en la preparación de la tierra de b2).
- Uso del espacio atrás para ampliar los gestos en la dirección.
- Desplazamiento de peso sagital ligeramente transversal, balanceando entre el pie derecho que está más adelante y el izquierdo que está más atrás, siguiendo el fraseo de manera no rígida.
- Utiliza la mano izquierda para medir el compás, con un impulso que empieza del contacto con el suelo y se despliega a través de las piernas; la derecha es intermediaria entre la medición, el fraseo y los desplazamientos, siguiendo el fraseo de manera global y no simétrica.

Postest (01:28)

- Marcar un compás y avisa de que los gestos más anchos indican mayor intensidad.
- Utiliza la mano izquierda también de forma activa y especular a la derecha.
- Desplazamientos más amplios del cuerpo.
- Más matices expresivos en la mirada y en la cara (sobre todo en la boca).

- Más amplio el desempeño de los hombros en las partes de mayor intensidad, a través de gestos más amplios, pero no sólo involucrando los brazos: impulso del centro hacia la periferia.
- Mira a todos pero porque sabe la partitura.
- Uso más activo de los dedos de la mano (dentro del pulso).
- A veces disocia la mano izquierda.
- Peso más amplio del espacio detrás en la mano derecha (arrastrando).
- Dibuja un 8 con el pelvis (con una fluidez con más dimensiones, como con espirales).
- El impulso de abajo es más retenido y más intenso cuando mide frases más largas, a menudo de cuatro compases.
- El ancho desplazamiento de pies no le hace perder el equilibrio del tronco.
- Más contenido el flujo cuando quiere controlar más la intensidad sonora. De esta manera se produce enseguida un contraste con el gesto ancho de la mano derecha detrás (a menudo pero sobre todo en el final).
- En el b2 el cierre es preparado con una ampliación de la *kinesfera* en el gesto de la mano derecha, con un uso del enfoque directo muy claro y del peso fuerte.
- Cuando disocia la mano izquierda marca el picado de los clarinetes (casi imperceptiblemente, en el interludio).
- La intensidad (flujo de tensión conducido y tiempo sujeto) y amplitud del gesto llevan a cambios mínimos de tiempo.
- Aprovechamiento del brazo derecho con rotaciones en el sentido horario (no bloquea la fluidez con los hombros, no lleva el movimiento a un estadio neutral, lo deja fluir para preparar el siguiente): evidente en el final de c2.
- Vibración del brazo derecho al final: flujo libre para apoyar el sonido del calderón final, y manifestación clara de un rasgo presente en toda la actuación: la continuidad del gesto, aunque, en este caso, dentro del tiempo súbito de un ligero “sacudir”.
- Los movimientos centrífugos y centrípetos se alternan más que en 1. Enfoque espacial centrífugo: apoya la pelvis aunque dentro una *kinesfera* limitada.
- Se observan más matices de peso (ligero/fuerte), relacionados a la oposición de frases y a cambios de intensidad, y esto afecta también el uso del espacio. En la indicación de las frases es más activa la mano izquierda y se observan contrastes

funcionales en el *pp* (oponiendo frases). Esto también contribuye a que se consiga oponer frases, diferenciándolas claramente, sobre todo en la intensidad.

- Aumenta el control del flujo muscular, siendo relacionado a los matices de frases e intensidad mencionados.
- El tiempo se mantiene sujeto y el flujo libre.
- El centro de gravedad es la pelvis pero se aprecia un mayor control del tronco.
- En general es evidente la conexión centro / periferia.

Documentación utilizada con el grupo dirección

Programación del curso

Laban y la dirección de conjunto instrumental: el análisis del movimiento según Laban/Bartenieff aplicada a la dirección de un conjunto instrumental en la formación de magisterio

Objetivo

Proporcionar elementos básicos del método para estimular una mayor eficacia comunicativa y expresiva en el gesto de dirección.

Contenidos

- Presentación
- Introducción teórica
- Concertación del tema propuesto
- Grabaciones de la dirección del tema
- Peso, espacio, tiempo y flujo (Laban)
- Cuerpo y gesto (Bartenieff)
- Tensión y contratensión
- Improvisación y composición de secuencias motrices-gestuales
- Acercamiento intuitivo a las acciones básicas
- Aplicación de lo aprendido a la partitura y al gesto de dirección
- Breves discusiones de grupo

Se sugieren también tareas para casa

Metodología

Movimiento creativo, método García-Plevin

Instrumentos

- Arreglo (software Sibelius para la edición)
- Grabaciones vídeo (colaboración del técnico de audiovisuales de la facultad, Agustín Marcos Albarrán Peñas)
- Reproductor DVD para escuchar el tema grabado
- Hojas para apuntes
- Los instrumentos musicales llevados por los alumnos

Espacio

Salón de psicomotricidad de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid

Temporalización

Entre noviembre y diciembre de 2008, en seis sesiones de entre una hora y una hora y tres cuartos, con este calendario:

1. Concertación, distribución de las voces (arreglo), primera sesión de grabaciones
2. Primera parte del curso: peso y espacio
3. Segunda parte: tiempo; algunas acciones básicas
4. Tercera: flujo; otras acciones básicas
5. Segunda sesión de grabaciones; distribución de las hojas de evaluación y análisis
6. Recogida de las hojas

Evaluación

- Pre-test y post-test de grabaciones video
- Observación continua
- Fichas de evaluación y análisis
- Pequeña discusión de grupo

INSTRUCCIONES GENERALES sobre la autoevaluación

Recibirá, junto con esta hoja, un DVD en el que encontrará las grabaciones de:

- Sus actuaciones (antes y después del curso sobre Laban) y las de sus compañeros.
- Algunos fragmentos del curso mismo.

El contenido del DVD tiene un significado didáctico, pero la parte que afecta la autoevaluación, que se utilizará para nuestra investigación, consiste en sus dos actuaciones.

POR FAVOR, PROCEDA EN LA VISIÓN DE LOS VÍDEOS DE LAS ACTUACIONES RESPETANDO LAS INSTRUCCIONES Y COMPILANDO LA DOCUMENTACIÓN AÑADIDA.

Al final guarde los documentos en Word (cualquier versión) o RTF, y no olvide GUARDAR UNA COPIA DE SEGURIDAD.

Mande los documentos guardados al correo electrónico: musicosmica@hotmail.com, donde puede preguntar cualquier duda. Luego imprima los mismos y entréguelos con su firma. Así nos permitirá hacer comparaciones entre los resultados (copia virtual) y, por otro lado, garantizar la autenticidad de los documentos que nos proporcionará (copia firmada).

SE AÑADEN OCHO HOJAS:

1. INSTRUCCIONES SOBRE EL ANÁLISIS GESTUAL GLOBAL
2. INSTRUCCIONES SOBRE EL ANÁLISIS GESTUAL DETALLADO (con espacio para rellenar)
3. INSTRUCCIONES SOBRE LA PARTE MUSICAL
4. FICHA DE EVALUACIÓN SOBRE LA PARTE MUSICAL (PREGUNTAS MÁS COMENTARIO FACULTATIVO) (para rellenar)
5. FICHA DE EVALUACIÓN COMPARATIVA DE LAS DOS ACTUACIONES (PREGUNTA MÁS COMENTARIO FACULTATIVO) (para rellenar)
6. INSTRUCCIONES SOBRE EL DOCUMENTO FINAL DE AUTOEVALUACIÓN (con espacio para rellenar)
7. HOJA ESTADÍSTICA (para rellenar)
8. HOJA DE EVALUACIÓN DEL CURSO (para rellenar)

POR FAVOR SIGUA RIGUROSAMENTE DICHO ORDEN, para que los datos puedan ser tratados de manera homogénea y congruente con el planteamiento de la investigación.

TOME SU TIEMPO Y SU ESPACIO PARA ESCRIBIR SUS COMENTARIOS.

Instrucciones sobre el análisis gestual

A. *OBSERVACIÓN GLOBAL*

Nombre.....

Mire sus dos actuaciones en esa secuencia: 1) repita tres veces la primera, después, 2) tres veces la segunda. Puede tomar apuntes interrumpiendo la reproducción o esperando que acabe la actuación, pero **NO PUEDE VOLVER ATRÁS**, porque es un análisis global (se dará la posibilidad de detallar en la fase B).

Después de mirar la actuación post-curso, si le falta una referencia de la primera puede volver a mirar una vez la actuación pre-curso.

Los apuntes afectan **TANTO A LOS RASGOS DE CADA ACTUACIÓN COMO A LA COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS.**

PAUTAS

Consideraciones globales (no analíticas) sobre:

- Fluidez / rigidez del tronco y de los pelvis / del gesto de dirección
- Conexión del tronco y de los pelvis con el gesto de dirección
- Uso consciente del peso
- Otros rasgos llamativos que denotan un estilo personal / modificaciones del estilo personal ETC.

COMENTARIOS (parte para rellenar y entregar)

A. OBSERVACIÓN DETALLADA

Nombre.....

Mire sus dos actuaciones al menos cuatro veces cada una. Tome apuntes interrumpiendo la reproducción, incluso volviendo atrás, si hace falta.

Los apuntes afectan TANTO A LOS RASGOS DE CADA ACTUACIÓN COMO A LA COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS.

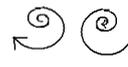
PAUTAS

Detallar **SÓLO DÓNDE LE APAREZCA CLARO Y SIGNIFICATIVO:**

- El uso del PESO:
 - +/- fuerte o liviano;
 - transferencias;
- El uso del TIEMPO:
 - +/- súbito o sostenido (continuidad / discontinuidad del gesto / movimiento);
- El uso del ESPACIO:
 - con enfoque +/- directo o indirecto, tanto en la mirada como en las trayectorias;
 - trayectoria: vertical (hacia arriba / abajo) / sagital (hacia delante / atrás) / horizontal (hacia izquierda / derecha) / transversal;
 - kinesfera  (uso amplio / medio / pequeño de la esfera corporal, o sea relación +/- ancha con el espacio) ;
- El uso del FLUJO de tensión muscular:
 - +/- libre o conducido;
- Relaciones entre los cuatro factores de movilidad (peso, tiempo, espacio, flujo);
- GESTOS / ACCIONES relacionadas a la vivencia o a unas imágenes específicas;
- Relaciones entre partes del cuerpo

- Desempeño del centro de gravedad (tronco-pelvis)  ; sus relaciones con el gesto

- Las tensiones y las contra-tensiones para compensar las tensiones 

- Movimientos / gestos centrífugos y centrípetos 

- Dirección centro-periferia del cuerpo  y periferia-centro 

COMENTARIOS (parte para rellenar y entregar)

Instrucciones sobre la parte musical¹

Se pide, en esta parte, OBSERVAR y DESCRIBIR:

- Si hubieron cambios en tu vivencia musical entre las dos actuaciones.
- Si dichos cambios hayan producido eventos musicales en la segunda actuación.
- Si hayan dado lugar a una mejor comunicación entre director y conjunto en la segunda actuación.

Ahora tiene que concentrarse en las diferentes secciones del tema (A B C A' B) o subdividirles en sub-secciones, de cuatro compases (debido a la estructura del tema propuesto). Puede mirar los vídeos en la forma más apta para Ud., incluso volver atrás repitiendo los fragmentos que quiera enfocar más.

Se proporcionan aquí dos cuestionarios de autoevaluación que Ud. tiene que rellenar.

NOTAS SOBRE EL CUESTIONARIO 1: LA ESCALA DE EVALUACIÓN EN LAS PREGUNTAS 1.a, 2.a, 3.a, 4.a, 5.a.

Impecable: representación de los eventos musicales muy eficaz, en que los gestos están muy bien conectados con la partitura. La interpretación gestual de la misma es muy variada, original y espontánea. Las intenciones están claras y muy evidentes en los gestos.

Eficaz: actuación creíble en que los gestos confirman o refuerzan la música, aunque a veces la conexión entre gesto y sonido resulta no del todo eficaz. Se desempeña un amplio abanico de gestos, exitosos a menudo, pero no potentes.

Adecuada: actuación superficial, con repertorio limitado de gesto y poca convicción. Desde los movimientos elegidos parece que la partitura haya sido entendida; sin embargo con los gestos no se expresan las verdaderas intenciones, sino de manera intermitente y poco clara.

Mínima: los gestos transmiten el sentido del compás, sin embargo raramente demuestran conexión entre las intenciones musicales y la manifestación gestual. A veces los movimientos quedan poco claros y ambiguos, al faltar el enfoque energético y el uso consciente de la tensión muscular.

Pobre: los gestos transmiten poca información o incluso nula. La dirección parece más mecánica, sin convicción. Se utilizan pocos gestos, que a veces están en conflicto con la partitura, así que el conjunto instrumental tiene que actuar independientemente del director, que no comunica el conocimiento de la partitura misma.

NOTAS SOBRE EL CUESTIONARIO 2

Destacada: representación de los eventos musicales muy eficaz, en que los gestos están muy bien conectados con la partitura. La interpretación gestual de la misma es muy variada, original y espontánea. Las intenciones están claras y muy evidentes en los gestos.

Exitosa: actuación creíble en que los gestos confirman o refuerzan la música, aunque a veces la conexión entre gesto y sonido resulta no del todo eficaz. Se desempeña un amplio abanico de gestos, exitosos a menudo, pero no potentes.

Adecuada: actuación superficial, con repertorio limitado de gesto y poca convicción. Desde los movimientos elegidos parece que la partitura haya sido entendida; sin

¹ Basado en Gambetta, 2005.

embargo con los gestos no se expresan las verdaderas intenciones, sino de manera intermitente y poco clara.

Marginal: los gestos transmiten el sentido del compás, sin embargo raramente demuestran conexión entre las intenciones musicales y la manifestación gestual. A veces los movimientos quedan poco claros y ambiguos, al faltar el enfoque energético y el uso consciente de la tensión muscular.

Infructuosa: los gestos transmiten poca información o incluso nula. La dirección parece más mecánica, sin convicción. Se utilizan pocos gestos, que a veces están en conflicto con la partitura, así que el conjunto instrumental tiene que actuar independientemente del director, que no comunica el conocimiento de la partitura misma.

Cuestionario 1 (*vídeo post-curso*)²

Nombre.....

(Marcar los números correspondientes)

1.a Los gestos comunican el tempo de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

1.b Los gestos establecen y guardan un tempo adecuado...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios.....

2.a Los gestos comunican las dinámicas de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

2.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios.....

3.a Los gestos comunican las articulaciones de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

3.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...(con referencia a las articulaciones)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios.....

4.a Los gestos comunican el fraseo de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

4.b Los gestos comunican con precisión el fraseo...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios.....

² Basado en Gambetta, 2005.

5.a Los gestos de preparación son...

Impecables (5) Eficaces (4) Adecuados (3) Mínimos (2) Pobres (1)

5.b Cuándo necesarios, los gestos de preparación son adecuados y eficaces...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios.....

6. Los gestos transmiten a los músicos un sentido de confianza en si mismos...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios.....

7. Tengo el control de la actuación...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios.....

8. Los gestos demuestran una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios.....

9. Los gestos demuestran la elección de un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios.....

10. Los gestos muestran una fuerte relación del director con los músicos que actúan...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios.....

Cuestionario 2 (*vídeo post-curso*)³

Nombre.....

Vídeo pre-curso

La actuación del director es...
(marcar el número correspondiente)

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios:

Vídeo post-curso

La actuación del director es...
(marcar el número correspondiente)

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios:

³ Basado en Gambetta, 2005.

Instrucciones sobre el DOCUMENTO FINAL DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre.....

Ud. tiene que elaborar un comentario final. En la elaboración de dicho documento no hace falta observar otra vez los vídeos. Simplemente le pedimos que describa **DETALLADAMENTE** y libremente **los cambios**, si ocurrieron (y, si no ocurrieron, explique por qué se observa eso), que afecten a:

- **La manera de conducir**
- **La conexión entre gesto del director y actuación**, relacionada a:
 - a. el abanico de matices expresivos logrado
 - b. la comunicación con el grupo y su eficacia;

Se ruega detallar cada apartado explicando el cómo y el porqué.

ADONDE NO RESULTE CLARO ENFOCAR UN TEMA, ES MEJOR EXPLICITAR LA DIFICULTAD, EXPLICANDO SI ESA DEPENDIENDA DE UNA FALTA DE PROFUNDIZACIÓN EN EL CURSO O DE OTROS FACTORES. LA SINCERIDAD NOS PERMITE ENTENDER QUÉ ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN REVISAR Y EN CUÁLES PROFUNDIZAR.

COMENTARIO FINAL DE AUTOEVALUACIÓN (parte para rellenar y entregar)

Hoja estadística

Le pedimos un último esfuerzo para rellenar brevemente las últimas dos hojas.

A. DATOS PERSONALES

EDAD.....
GÉNERO.....

B. FORMACIÓN

FORMACIÓN MUSICAL PREVIA / ACTUAL

EXPERIENCIAS PREVIAS EN LA DIRECCIÓN DE CONJUNTO / CORO

EXPERIENCIAS PREVIAS RELACIONADAS A LA MOTRICIDAD /
MOVIMIENTO EXPRESIVO, ETC.

Hoja de evaluación del curso

(Conteste por favor sólo dónde puede encontrar una respuesta clara y en la que tiene profunda convicción)

1. MOTIVACIONES PARA PARTICIPAR ANTES DE LA ASISTENCIA

2. EXPERIENCIAS / IMPRESIONES SOBRE:
 - a. SU ESTRUCTURA / DURACIÓN / ARTICULACIÓN

 - b. SUS CONTENIDOS / ACTIVIDADES MÁS LLAMATIVAS (Y PORQUÉ)

 - c. LACUALIDAD DE LA ENSEÑANZA

3. CONCEPTOS
 - a. MÁS FÁCILES PARA INCORPORAR EN LOS GESTOS

 - b. Y MÁS DIFÍCILES

4. BENEFICIOS DERIVADOS DEL ÁNALIS DE LABAN /BARTENIEFF:
 - a. COMO MÚSICO

 - b. COMO DIRECTOR

5. EL MÉTODO PUEDE ENRIQUECER EL CURRÍCULO FORMATIVO DE MAGISTERIO?..... SI ES SÍ, ¿CÓMO?

6. POSIBLES APLICACIONES DIDÁCTICAS

(SE AGRADECE SU COLABORACIÓN)

Mail añadida a las instrucciones

Os pido por favor que legáis con cuidado las siguientes instrucciones:

- **Seguid las instrucciones rigurosamente en el orden de 0 a 8.**
- **Mirad el DVD según las mismas instrucciones añadidas (¡posiblemente no antes!!!!).**
- **Buscad hacerlo con cuidado, podéis compartir la tarea en más días para no atascaros.**
- **En cuanto tengáis todo elaborado, mandádmelo a este mismo correo; luego imprimid una copia de las hojas que hay que rellenar (2, 4, 5, 6, 7 y 8), ya rellenas y firmadas, y me las paso a recoger el día en que hemos quedado. Por si a caso haya problemas, mandadme un correo para solucionarlo, os acuerdo que elegimos estas fechas para que en enero no tengáis más atasco.**

Por mi parte aquí estoy para cualquier duda. Intentaré dejar la certificación de asistencia cuanto antes a los que han hecho todos los trabajos. Os vais a dar cuenta que vais a aprender cosas que no habéis observado antes también en esta última parte.

Espero que hayáis disfrutado del curso y aprendido algo nuevo.

Un saludo

Riccardo Lombardo

Hoja para la confidencialidad

Autorizo al Prof. D. Riccardo Lombardo a utilizar el material escrito y audiovisual producido durante el curso “Taller Laban”, que desarrollará en la facultad de Educación de la Universidad de Valladolid durante el curso 2008/2009, con fines únicamente relacionados con la investigación científica.

Fecha.....

Firma.....

Hoja didáctica proporcionada al grupo como material añadido al curso

LOS FACTORES DE MOVILIDAD Y LAS CUALIDADES DEL MOVIMIENTO

En su experiencia del movimiento, Laban llevó a cabo un sistema de observación de los detalles motores que consta de cuatro elementos básicos:

- El peso.
- El espacio.
- El tiempo.
- El flujo de tensión.

Dichas categorías se definen también como:

Factores de movilidad hacia los cuales la persona que se mueve adopta una actitud definida. Estas actitudes pueden ser descritas como:

1. Una actitud relajada o enérgica respecto del peso.
2. Una actitud flexible o lineal respecto del espacio.
3. Una actitud prolongada o corta respecto del tiempo.
4. Una actitud libre o retenida respecto del flujo.

Cada actitud del sujeto que se mueve es observable como cualidad del movimiento. Hacia cada cualidad influye también la postura psicológica del sujeto, que puede ser de indulgencia o de lucha.

El peso es un carácter primario, relacionado con la voluntad y la intención. Según L. puede ser, según la manera en que se utiliza, más o menos “fuerte” y más o menos “liviano”.

El espacio se asocia con la atención, la capacidad de orientarse y la relación con objetos para encontrar y puede ser explorado de manera “directa” o “flexible”, es decir, enfocando o no la trayectoria.

A la categoría espacial pertenece también el concepto de *kinesfera*, mejor dicho el “espacio personal”, una esfera imaginaria construida con todos puntos abarcables con la periferia del cuerpo en su máxima extensión quedando con los pies en el suelo.

Otro parámetro importante es el tiempo, que se asocia a las maneras de tomar decisiones y que en el movimiento se manifiesta con las cualidades de “súbito” o “sostenido” (gradual).

El flujo de tensión afecta la manera de utilizar el aparato muscular, sobre todo en la interacción entre músculos agónicos y antagonicos. Se relaciona con la progresiva adaptación a la acción y con la precisión del gesto. Oscila entre las cualidad de “libre” y de “sujeto” (conducido). Cuando el impulso empieza en el tronco, en general el movimiento se desarrolla, según L., hacia las extremidades (Ej. en la acción de hendir el aire), fluyendo más libremente que en aquellos movimientos en que el centro del cuerpo queda inmóvil cuando los miembros empiezan a moverse (en la de presionar): en estos últimos, de hecho, la tensión tiende a extenderse hacia el tronco.

El flujo está relacionado con otros parámetros, dado que cuando nos oponemos a la gravedad, por medio del uso de dichas parejas de músculos, no sólo jugamos con el peso del cuerpo, sino también interactuamos con el espacio tratado como materia por medio de la imaginación.

El control de la tensión muscular, cuyo papel resulta básico en muchas técnicas propioceptivas utilizadas también en el entrenamiento musical (ej. las de Dalcroze, Alexander, etc.), se puede poner en relación con la percepción de las distintas partes del cuerpo y la conexión del centro del cuerpo con su periferia (conceptos luego profundizados por Bartenieff); en él las articulaciones desempeñan un papel básico.

Para un importante pedagogo musical como Gordon es muy importante experimentar en el aprendizaje musical el flujo libre del aparato muscular. Laban nos invita a observar la continua experiencia de flujo que pertenece a los movimientos no voluntarios de la respiración y de los latidos del corazón.

Hoja de participación al curso



Universidad de Valladolid

Don José Ignacio Palacios Sanz, como coordinador del Curso "*Laban y el gesto en la dirección de conjunto*", impartido por **D. Riccardo Lombardo**, organizado por el Departamento de Didáctica de la expresión Musical, Plástica y Corporal y celebrado en la Facultad de Educación y Trabajo Social los días 7, 14, 21 y 24 de noviembre; 3 y 15 de diciembre,

HACE CONSTAR que ha asistido con aprovechamiento (10 horas) a este curso.

Valladolid, a 4 de junio de 2009

Fdo.: Riccardo Lombardo.

Fdo.: José Ignacio Palacios Sanz



Autoinformes del grupo dirección

AL

Análisis gestual

OBSERVACIÓN GLOBAL

Una vez vistas las dos grabaciones, si tengo cosas que comentar al respecto:

Por un lado la rigidez del tronco, en la primera grabación estaba más tensa y quieta, quizá no sabía muy bien qué hacer para dirigir, al ir más tensa, apenas tenía expresión por lo que la fluidez no la aprecio, era todo muy marcado y nada “suelto”, intentaba expresar de alguna manera pero eran gestos un poco confusos y tímidos.

En cuanto al peso y su buen reparto sobre las caderas y las piernas-pies veo que lo controlaba mejor en la última grabación que en la primera ya que estoy más recta y tengo menos libertad de movimiento.

Otro factor que influyó en mi interpretación fue el conocimiento de la obra ya que después de tanto tiempo escuchándola me dio oportunidad a hacer varias versiones en mi cabeza y finalmente elegir la que más me gustara.

OBSERVACIÓN DETALLADA

El peso: notaba la misma sensación de peso, pero algo mejor repartido en la 2ª vez, más fuerte en la primera ocasión por la rigidez.

Tiempo: mejor empleado la 2ª vez, sabía cuando y cómo tenía que actuar en cada momento. Presentaba continuidad del gesto en la 2ª vez ya que en la 1ª, solo movía los brazos aunque intentara expresar bien con la palabra o con las manos.

Espacio: estoy muy pendiente de mis compañeros en las dos grabaciones, pero en la 1ª al no saber como dirigir, ni leer la partitura, etc.... En ocasiones en la 1ª vez estoy más pendiente de la partitura y en llevar bien el ritmo.

En la 2ª grabación vemos como me manejo hacia cualquier lado, no solo sobre mí, sino avanzando incluso algo hacia delante, hacia los músicos.

Flujo: como he dicho antes, es mucho más libre en la segunda interpretación.

El gesto y las acciones: todo lo que hago la segunda vez está relacionado entre sí, tensiones, centro de gravedad, movimientos centrípetos... y la dirección centro-periferia del cuerpo, mi expresión se expande con el gesto que hago hacia fuera, desde el centro

de mi cuerpo hacia los demás, una expresión abierta a no ser que quisiera dar sensación de miniatura o “piano”.

Cuestionario 1 (*Video post-curso*)

1.a Los gestos comunican el tempo de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

1.b Los gestos establecen y guardan un tempo adecuado...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

2.a Los gestos comunican las dinámicas de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

2.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

3.a Los gestos comunican las articulaciones de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

3.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

4.a Los gestos comunican el fraseo de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

4.b Los gestos comunican con precisión el fraseo...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

5.a Los gestos de preparación son...

Impecables (5) Eficaces (4) Adecuados (3) Mínimos (2) Pobres (1)

5.b Cuándo necesarios, los gestos de preparación son adecuados y eficaces...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

6. Los gestos transmiten a los músicos un sentido de confianza en si mismos...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

7. Tengo el control de la actuación...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

8. Los gestos demuestran una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

9. Los gestos demuestran la elección de un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

10. Los gestos muestran una fuerte relación del director con los músicos que actúan...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Cuestionario 2

Video pre-curso

La actuación del director es...

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios:

Más o menos lo he comentado en la primera pregunta. Al no saber dirigir tampoco sabía muy bien que hacer, como moverme, como mover los brazos...y apenas transmitía “emociones” que te sugieren las obras.

Video post-curso

La actuación del director es...

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios:

Me gusta mas la 2º grabación ya que aunque tampoco tengo interiormente claro lo que es dirigir (y no lo hago muy) la expresión, el movimiento, el conocimiento de la partitura ayudan a mejorar en la interpretación.

BE

Análisis gestual

OBSERVACIÓN GLOBAL

La fluidez era bastante menor en la primera vez, antes del curso Laban. La rigidez del tronco era mayor y de la pelvis también.

La conexión del tronco y de la pelvis era menor en la primera intervención. Creo que en la primera intervención, no era consciente del peso de mi cuerpo. En la primera sesión se notaba que no sabía muy bien cómo lo tenía que hacer o de qué iba lo que teníamos que aprender a hacer, por eso puede ser que estuviera más perdida de lo normal.

OBSERVACIÓN DETALLADA

El uso del peso en la primera intervención era nulo. No tenía conciencia de ello, y por eso estaba totalmente rígida y el sentido del cuerpo al completo.

En el caso del tiempo, creo que mi gesto tenía continuidad, y que en ningún momento era alterno, o discontinuo.

En cuando al espacio, mi cuerpo no se movía en el espacio, permanecía inmóvil en el lugar que correspondía delante del atril y delante de mis compañeros. Creo que ese era el lugar correcto porque desde esa posición veía a todos, y les podía dar indicaciones desde allí. Si me hubiera movido demasiado podría haber dado la espalda en algún caso a alguno de mis compañeros y habría perdido el control de ellos. Mi mirada iba dirigida hacia todos ellos para que me observaran y si pudiera les corrigiera en algo, con la mirada o con las manos en todo caso. La trayectoria a la hora de dirigir era con las dos manos, hacia arriba y abajo como la medida de un 3 por 4 tradicional.

En el uso del flujo o de la tensión muscular, es normal. Creo que no es demasiado tensa, pero tampoco puedo decir que sea muy fluida en algunos casos.

Todo ello se ve muy cambiado en la segunda actuación, donde la fluidez es mayor, y los gestos son más entorno a la música haciendo referencia a lugares de la melodía donde quiero hacer más hincapié. Con mis gestos de las manos en la segunda intervención doy mayor idea a los que lo interpretan de cómo quiero que lo realicen. También puede influir que cuando hicimos la segunda intervención ya habíamos tocado la pieza muchas

veces, y ya sabíamos como queríamos hacerla. En la primera intervención, teníamos sin estudiar la pieza y apenas sabíamos cómo iba la obra. Por ello, no todo el merito lo tiene el curso.

En la segunda intervención se ve como muevo más la cadera y la pelvis, y también realizo movimientos periféricos con los brazos para hacer más referencia a aspectos y partes de la melodía.

Comentarios sobre los cuestionarios

Creo que después de conocer la obra, tanto yo, que la iba a dirigir como mis compañeros que la iban a tocar cuando yo dirigiera, es muy bueno. Por ello teníamos mayor conocimiento de ésta y la comunicación entre nosotros era más fácil. Después de todos los ejercicios que hicimos en la clase viviendo la música, y haciendo gestos que querían imitar a la música, claro que vivía la música de forma diferente.

Creo que mi nota en la primera participación puede que fuera mínima y en la segunda participación sería exitosa.

Cuestionario 1 (*Video post-curso*)

1.a Los gestos comunican el tempo de manera...4

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

1.b Los gestos establecen y guardan un tempo adecuado...6

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

2.a Los gestos comunican las dinámicas de manera...5

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

2.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...6

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

3.a Los gestos comunican las articulaciones de manera...3

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

3.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...7

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

4.a Los gestos comunican el fraseo de manera...3

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

4.b Los gestos comunican con precisión el fraseo...5

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

5.a Los gestos de preparación son...4

Impecables (5) Eficaces (4) Adecuados (3) Mínimos (2) Pobres (1)

5.b Cuándo necesarios, los gestos de preparación son adecuados y eficaces...6

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

6. Los gestos transmiten a los músicos un sentido de confianza en si mismos...7

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

7. Tengo el control de la actuación...5

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

8. Los gestos demuestran una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura...6

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

9. Los gestos demuestran la elección de un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura...6

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

10. Los gestos muestran una fuerte relación del director con los músicos que actúan...5

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Cuestionario 2

Video pre-curso

La actuación del director es... 2

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Video post-curso

La actuación del director es... 4

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

DOCUMENTO FINAL DE AUTOEVALUACIÓN

La manera de conducir en la primera intervención era más fría y más rígida. Había poca conexión con los intérpretes excepto en la mirada, que si que era buena.

La conexión entre el gesto del director en el primer caso, ofrece pocos matices expresivos pero en el segundo aunque si que hay bastantes más matices realizados con las manos, no se si es por culpa de que los intérpretes no estaban atentos, lo que creo que no, porque mis compañeros estaban muy atentos. Yo lo que creo es que antes de dirigir se debería de hablar con los intérpretes y explicarles los gestos que se van a hacer para cuando el director quiera subir el volumen o para hacerlo de una forma más expresiva.

Por lo tanto desde mi punto de vista, aunque el director sienta mucho la música y haga unos gestos como los que estuvimos haciendo todo el curso, que parecíamos astronautas, creo que se deberían explicar estos gestos a los intérpretes para que luego ellos los puedan interpretar, porque con esos gestos....creo que yo no sabría tocarlo como el director quiere.

Hoja estadística

DATOS PERSONALES

EDAD.....20.....

GÉNERO...FEMENINO.....

FORMACIÓN

FORMACIÓN MUSICAL PREVIA / ACTUAL

Estudí en el conservatorio profesional de Palencia hasta 2º de grado medio en la especialidad de Trompa.

Pertezco a un coro en la provincia de Palencia desde el 2006.

EXPERIENCIAS PREVIAS EN LA DIRECCIÓN DE CONJUNTO / CORO

Pertezco al coro: camerana vocal bella desconocida de Palencia y en ocasiones dirigimos alguna de las partituras en los ensayos.

Soy directora de un coro de personas mayores.

EXPERIENCIAS PREVIAS RELACIONADAS A LA MOTRICIDAD / MOVIMIENTO EXPRESIVO ETC.

He realizado cursos de expresión corporal, y he realizado cursos de relajación con el cuerpo y actividades psicomotoras.

Hoja de evaluación del curso

MOTIVACIONES PARA PARTICIPAR ANTES DE LA ASISTENCIA: pensaba que era un curso donde nos iban a dar pautas para que a la hora de dirigir los intérpretes nos entendieran mejor y que fuera más fácil, más sencillo y que se nos quitara el miedo escénico de ponernos delante de gente y dirigirles.

EXPERIENCIAS / IMPRESIONES SOBRE:

- SU ESTRUCTURA / DURACIÓN / ARTICULACIÓN: a veces se me hacían largas las dos horas, puesto que no hacíamos descansos entre esas dos horas, estábamos todo el rato haciendo cosas, quiero decir que no había momentos en los que estuviéramos sentados. Además en ocasiones veníamos de nuestras clases, después de un duro día.
- SUS CONTENIDOS / ACTIVIDADES MÁS LLAMATIVAS (Y PORQUÉ): la que más me ha llamado la atención es que hemos estado casi todo el curso, navegando por la clase, como que estuviéramos en el mar, o nadando o sumergidos, pero todavía yo tengo muy claro para qué servía eso, porque esos gestos no me les voy a poner a hacer cuando esté dirigiendo.

CONCEPTOS

- MÁS FACILES PARA INCORPORAR EN LOS GESTOS: los típicos y normales que ya todos tenemos en la mente asimilados, para que así nos entiéramos todos y se pudiera realizar la obra con normalidad y con corrección.
- Y MÁS DIFÍCILES: gestos nuevos e innovadores que nadie entendía a no ser que fuera explicados antes acorde de la música, pero para ello creo que se necesitaría un estudio previo de los gestos con los intérpretes para que ellos pudieran hacer caso al director a través de la realización de éstos mismos.

BENEFICIOS DERIVADOS DEL ÁNALIS DE LABAN /BARTENIEFF:

- COMO MÚSICO: me ha aportado paciencia para entender una música que no escuchaba ni interpretaba habitualmente y mucho menos dirigía.

- COMO DIRECTOR: me he puesto ante mis compañeros y les he dirigido, eso ya lo había realizado antes, pero no con este tipo de música, en el que a veces era el ritmo de una forma y otras veces de otra.

EL MÉTODO PUEDE ENRIQUECER EL CURRÍCULO FORMATIVO DE MAGISTERIO?..... SI SÍ, ¿CÓMO?

Dando pautas a los alumnos para hacer o realizar una buena dirección, no para estar todo el tiempo realizando expresión corporal. En ocasiones estábamos realizando ejercicios de respiración y de relajación que no entendía que tenía que ver con la dirección. Sé que es necesario estar relajado y tener cierta flexibilidad en el campo de la expresión corporal, pero creo que en un curso de pocas horas como ha sido éste, se debería de haber centrado en las pautas para dirigir y no tanto en las pautas previas a la dirección como pueden ser las de expresión corporal o de relajación.

BL

Cuestionario 1 (*video post-curso*)

1.a Los gestos comunican el tempo de manera...(3)

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

1.b Los gestos establecen y guardan un tempo adecuado...(5)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios:

Yo creo que no esta mal pero con el tiempo que hemos tenido no creo que sea suficiente como para aprender a dirigir bien.

2.a Los gestos comunican las dinámicas de manera...(3)

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

2.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...(3)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios:

Las dinámicas eran marcadas pero tampoco con mucha precisión ya que cada uno lo marcábamos de una manera ya que no sabíamos con exactitud una posible forma para todos en común.

3.a Los gestos comunican las articulaciones de manera...(2)

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

3.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...(3)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios:

Creo que no son gestos muy marcados como para que los compañeros puedan entenderlo.

4.a Los gestos comunican el fraseo de manera...(2)

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

4.b Los gestos comunican con precisión el fraseo...(2)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios:

No veo un gesto claro a la hora de marcar los fraseos quizá por la falta de tiempo tampoco lo hemos trabajado mucho.

5.a Los gestos de preparación son...(3)

Impecables (5) Eficaces (4) Adecuados (3) Mínimos (2) Pobres (1)

5.b Cuándo necesarios, los gestos de preparación son adecuados y eficaces...(4)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

6. Los gestos transmiten a los músicos un sentido de confianza en si mismos...(4)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

7. Tengo el control de la actuación...(4)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios:

Al final de tanto repetirla creo que te acabas acostumbrando a como es la canción y te la acabas aprendiendo.

8. Los gestos demuestran una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura... (4)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

9. Los gestos demuestran la elección de un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura... (3)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

10. Los gestos muestran una fuerte relación del director con los músicos que actúan (3)

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios:

No creo que se corresponda mucho. No se si por la falta de claridad al expresar los gestos o por la falta de mirar los músicos al director

Cuestionario 2

Video pre-curso

La actuación del director es..(2).

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios:

La actuación del director no creo que fuera la correcta ya que nos limitábamos a marcar el simple ritmo y nada más. Nos pilló un poco de sorpresa que el primer día sin saber muy bien como iba esto y sin explicarnos como se hacía nos pusiéramos a dirigir.

Creo que hubiera sido conveniente haber explicado un poco antes de dirigir los gestos.

Video post-curso

La actuación del director es... (4)

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios:

Creo que al final si que se ha notado una mejoría. Por lo menos ya marcabas más cosas y con otro estilo y no te limitabas sólo a marcar el compás y ya está.

Hoja de evaluación del curso

MOTIVACIONES PARA PARTICIPAR ANTES DE LA ASISTENCIA

Decir que vamos a trabajar con partituras infantiles

EXPERIENCIAS / IMPRESIONES SOBRE:

○ SU ESTRUCTURA / DURACIÓN / ARTICULACIÓN

La duración es corta. Con este tiempo tampoco puedes profundizar mucho

- #### ○ SUS CONTENIDOS / ACTIVIDADES MÁS LLAMATIVAS (Y PORQUÉ)
- cuando nos empujábamos y teníamos que mantener el equilibrio; o cuando uno se ponía en medio y se balanceaba y los compañeros le sujetaban. Creo que a los niños les resultaría divertido y aprenderían a la vez

BENEFICIOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LABAN /BARTENIEFF:

- #### ○ COMO MÚSICO
- no creo que haya muchos beneficios para el músico en este curso.
Lo único para saber mirar y captar los gestos del directos.
- #### ○ COMO DIRECTOR
- si que tiene algún interés más para saber transmitir los gestos

EL MÉTODO PUEDE ENRIQUECER EL CURRÍCULO FORMATIVO DE MAGISTERIO?..... SI SÍ, ¿CÓMO?

Yo creo que enfocado con canciones infantiles a lo mejor sí.

Hoja estadística

DATOS PERSONALES

EDAD.....21.....

GÉNERO.....FEMENINO.....

FORMACIÓN

FORMACIÓN MUSICAL PREVIA / ACTUAL

5° DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES. ESPECIALIDAD: GUITARRA

EXPERIENCIAS PREVIAS EN LA DIRECCIÓN DE CONJUNTO / CORO

NINGUNA

EXPERIENCIAS PREVIAS RELACIONADAS A LA MOTRICIDAD /
MOVIMIENTO EXPRESIVO ETC.

NO RECUERDO NINGUNA

DOCUMENTO FINAL DE AUTOEVALUACIÓN

En cuanto a la manera de dirigir al principio estábamos un poco perdidos pero creo que según ha ido avanzando el curso íbamos incorporando cosas nuevas.

Al final si que se ve la evolución que hay. Nos expresamos de otra manera y no sólo nos centramos en marcar el ritmo sino también a marcar matices, a dirigirte a las personas que tocan en ese momento, hacer ritardandos....

Lo de los matices en la dirección si que se ven diferentes formas de realizarlo pero muchas veces los músicos no hacen lo que en ese momento dirige el profesor.

La comunicación con el grupo ha sido buena y su eficacia también. Creo que al final hemos logrado tocar la pieza y dirigirlo lo mejor que hemos podido.

Análisis gestual

OBSERVACIÓN GLOBAL

Yo no veo muy marcadas estas consideraciones. Puedo decir que el tronco si que muestra cierta fluidez y que si que hay cierta conexión entre el tronco y la pelvis.

Del peso la verdad no era muy consciente ya que estaba pendiente de los gestos que hacer y no del peso.

Creo que este curso con más tiempo daría tiempo a detallar y a profundizar más sobre estos aspectos.

OBSERVACIÓN DETALLADA

Creo que los conceptos si que han quedado más o menos claros además los hemos trabajado de una manera bastante llamativa que creo que a los niños les puede gustar y motivar.

EN

Análisis gestual

OBSERVACIÓN GLOBAL

Yo creo que hay bastante fluidez en las dos grabaciones, pero en la segunda se nota una mayor fluidez. En cuanto a la conexión del tronco con la pelvis me parece correcto, puede que haga un moviendo bastante brusco, me doy cuenta de que en las dos grabaciones lo sigo exagerando bastante (no se si será algo bueno o malo). En la primera grabación no tomo conciencia del peso y en la segunda puede que bastante más. Si que he experimentado bastantes cambios desde la primera grabación hasta la segunda, sobre todo en la ampliación del gesto. En la primera apenas aplico matices y en la segunda si se ve ese gran cambio de aplicar mas matices de fuerte y piano. Y también se nota que hay más gama de gestos.

OBSERVACIÓN DETALLADA

En la primera noto que presto atención menos al peso que en la segunda, no es tan ligero (aunque en la primera lo es) pero en la segunda el peso es mucha mas ligero, sobre todo en las partes en las que se requería un peso ligero (según mi opinión), el tiempo en la primera es discontinuo, en partes lo conducía a 3 y en otras partes a 2 (intentando imitar un compás de amalgama), me di cuenta de que no era una técnica muy correcta porque tuve ciertos problemas a la hora de dirigir, tenia mucho en cuenta el seguir bien la partitura y no me percataba de otras cosas mas importantes, como matices...etc. En la segunda grabación en cambio esto no me ocurre porque hago un tiempo continuo y lo llevo siempre a 3 partes.

Utilizó bastante movimiento en la segunda grabación y miro más al resto de mis compañeros, yo creo que la trayectoria que más abunda en mis movimientos es la sagital. El flujo es muy libre en las dos grabaciones quizás más en la segunda. Muchos gestos son tomados de mis compañeros en la segunda grabación.

En las dos grabaciones me falta un poco mas de tensión porque tengo demasiado libre el cuerpo, no lo he tenido en cuenta en ninguna de las dos grabaciones.

Cuestionario 1 (*Video post-curso*)

1.a Los gestos comunican el tempo de manera 4

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

1.b Los gestos establecen y guardan un tempo adecuado 6

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: más o menos intento mantener el tempo y lo consigo a un 80% más o menos

2.a Los gestos comunican las dinámicas de manera...4

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

2.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...7

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: intento hacer los gestos mas amplios para las partes fortes

3.a Los gestos comunican las articulaciones de manera...2

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

3.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...3

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: ¿repetida? Creo que te refieres a las articulaciones no a las dinámicas, intento fijarme en las articulaciones pero no tanto como en la dinámica

4.a Los gestos comunican el fraseo de manera...4

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

4.b Los gestos comunican con precisión el fraseo...3

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

5.a Los gestos de preparación son...3

Impecables (5) Eficaces (4) Adecuados (3) Mínimos (2) Pobres (1)

5.b Cuándo necesarios, los gestos de preparación son adecuados y eficaces...3

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

6. Los gestos transmiten a los músicos un sentido de confianza en si mismos...6

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

7. Tengo el control de la actuación...5

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: se intenta tenerle pero los músicos tienen que tener mas disciplina a la hora de seguir el gesto del director. NO SOLO DEPENDE DEL DIRECTOR, casi todo recae en los demás si te hacen caso o no

8. Los gestos demuestran una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura...4

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

9. Los gestos demuestran la elección de un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura...5

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

10. Los gestos muestran una fuerte relación del director con los músicos que actúan...5

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Parecen que los matices si intenta seguirme pero no lo hacen tan exagerado como me gustaría, sobre todo el piano me hubiera gustado que hubiera sido más suave

Cuestionario 2

Video pre-curso

La actuación del director es 3

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios: es una dirección muy simple y muy fácil de seguir solo marcaba el pulso, en cambio en la 2 grabación ya hay un abanico mas amplio de expresiones, y era algo mas difícil de seguirme.

Video post-curso

La actuación del director es 4

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Hoja estadística

DATOS PERSONALES

EDAD 19

GÉNERO Masculino

FORMACIÓN

FORMACIÓN MUSICAL PREVIA / ACTUAL

- Conservatorio profesional de música de Valladolid 3º de enseñanzas profesionales (7 años) especialidad: trompa
- Miembro de dos corales en Valladolid
- Clases particulares de piano

EXPERIENCIAS PREVIAS EN LA DIRECCIÓN DE CONJUNTO / CORO

Subdirección de una agrupación musical, (coro amateur formado por 40 personas en las que mezclamos la música vocal con pequeña agrupación instrumental guitarra, teclado, violín y saxo)

EXPERIENCIAS PREVIAS RELACIONADAS A LA MOTRICIDAD / MOVIMIENTO EXPRESIVO ETC.

Cursos de músico terapia en la Universidad de Valladolid

LA

Cuestionario 1 (*Video post-curso*)

1.a Los gestos comunican el tempo de manera.. .4 **Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)**

1.b Los gestos establecen y guardan un tempo adecuado.. .7 **Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5) La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)**

2.a Los gestos comunican las dinámicas de manera...2 **Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)**

2.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...3 **Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5) La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)**

3.a Los gestos comunican las articulaciones de manera...3 **Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)**

3.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas.. .3 **Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5) La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)**

4.a Los gestos comunican el fraseo de manera...3 **Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)**

4.b Los gestos comunican con precisión el fraseo...3 **Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5) La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)**

5.a Los gestos de preparación son...4 **Impecables (5) Eficaces (4) Adecuados (3) Mínimos (2) Pobres (1)**

5.b Cuándo necesarios, los gestos de preparación son adecuados y eficaces...4 **Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5) La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)**

6. Los gestos transmiten a los músicos un sentido de confianza en si mismos.. .3 **Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5) La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)**

7. Tengo el control de la actuación.. .4 **Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5) La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)**

8. Los gestos demuestran una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura.. .4 **Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5) La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)**

9. Los gestos demuestran la elección de un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura.. .2 **Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5) La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)**

10. Los gestos muestran una fuerte relación del director con los músicos que actúan.. .3 **Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5) La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)**

Cuestionario 2

Video pre-curso

La actuación del director es... 3

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios: el director intenta marcar sobretodo el compás para que los músicos no se pierdan en la partitura. El sonido de la obra está un poco flojo porque todavía hay errores de interpretación por parte de los músicos y el director no puede optar por arreglarlo ya que casi ni se le presta atención (se le presta más atención a la partitura).

Video post-curso

La actuación del director es... 3

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios: aquí el director puede utilizar más recursos ya conoce más la obra, al igual que los intérpretes, y ya puede meter matices, carácter.. .pero todavía con un poco de miedo escénico y sin saber muy bien como marcarlo, ya que tampoco conoce patrones para hacerlo.

Análisis gestual

OBSERVACIÓN GLOBAL

En general, después de ver el video, observo cómo mantengo siempre una postura tensa, que no transmite el carácter de la música y que hace que los intérpretes no puedan captar lo que les intento transmitir. Esto puede deberse a que todavía no había interiorizado conceptos que, al ver a mis compañeros fui consciente de ellos. Lo que sí he notado ha sido una evolución al marcar el ritmo y que en la segunda actuación puede controlar más esos cambios que en la primera. Esto creo que también lo conseguí siendo consciente del uso de mi cuerpo en ciertos puntos de apoyo y en cómo desplazar el peso hacia adelante o atrás sin desestabilizarme. Por lo general he visto evolución, pero todavía tengo que soltarme más en cuanto a gestos de expresión, ya que mi ara es en todo momento igual y no transmite nada.

OBSERVACIÓN DETALLADA

- El uso del PESO:
 - fuerte, he tenido bastante consciencia de él en ambas actuaciones
- El uso del TIEMPO:
 - he marcado bien el tiempo y sus cambios, utilizando la tensión en brazos y en cuerpo
- El uso del ESPACIO:
 - con enfoque más o menos escaso, he transmitido poco
 - kinesfera: me he movido muy poco, siendo en todo momento firme. El mayor movimiento y evolución lo encuentro en los brazos
- El uso del FLUJO de tensión muscular:
 - la tensión ha estado presente en todo momento. En algunas ocasiones esto es bueno, pero en otras como pueden ser las partes más débiles, suaves... no transmitía aquello que quería
- GESTOS / ACCIONES relacionadas a la vivencia o a unas imágenes específicas;

El tiempo bien marcado es algo que creo que sí que he captado durante el curso.

También las entradas, aunque a la hora de marcar el final creo que no lo he hecho muy bien

- Desempeño del centro de gravedad (tronco-pelvis); sus relaciones con el gesto En todo momento he sido consciente de mi cuerpo y cómo éste se movía, aunque en la mayoría de las ocasiones estuviera rígido, siempre he mantenido el peso en el sitio en que quería en ese momento

COMENTARIOS

En resumen de todo lo que he dicho anteriormente puedo decir que mis gestos no han sido muy acertados, incluso diría que bastante escasos. Algo que también he hecho mal ha sido marcar bien el final, aunque eso se nota menos en la música pero si al ver el gesto en el vídeo.

Por último puedo decir que en relación con el cuerpo y la interpretación debería mejorar más la tensión y soltarme más.

Hoja estadística

DATOS PERSONALES

EDAD19

GÉNEROfemenino

FORMACIÓN

FORMACIÓN MUSICAL PREVIA / ACTUAL Hasta 3º de grado medio, especialidad en trompeta.

EXPERIENCIAS PREVIAS EN LA DIRECCIÓN DE CONJUNTO / CORO Nunca había dirigido ningún grupo instrumental/ vocal

EXPERIENCIAS PREVIAS RELACIONADAS A LA MOTRICIDAD / MOVIMIENTO EXPRESIVO ETC. No tengo experiencias de ese tipo.

Hoja de evaluación del curso

MOTIVACIONES PARA PARTICIPAR ANTES DE LA ASISTENCIA Nunca había dirigido ningún grupo y me gustaba la idea de conocer como hacerlo para utilizarlo en alguna ocasión.

EXPERIENCIAS / IMPRESIONES SOBRE:

- SU ESTRUCTURA/DURACIÓN/ARTICULACIÓN La duración ha sido corta y sus horas un poco mal distribuidas
- SUS CONTENIDOS / ACTIVIDADES MÁS LLAMATIVAS (Y PORQUÉ) Me ha sorprendido que en un curso que se basa en la dirección no hayamos realizado casi actividades y métodos propios de la dirección (como dar la entrada, cómo dirigirse a los intérpretes...).

CONCEPTOS

- MÁS FACILES PARA INCORPORAR EN LOS GESTOS El ritmo, la intensidad...
- Y MÁS DIFÍCILES
El cómo dar el carácter de blues de la obra

BENEFICIOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LABAN /BARTENIEFF:

- COMO MÚSICO
Aprender a percibir la música al otro lado del que se está acostumbrado (lado del intérprete) y a valorar el esfuerzo y la función del director
- COMO DIRECTOR
Conocer su función y aprender cómo pueden llegar a influir los gestos y las expresiones del cuerpo en la interpretación de la música

EL MÉTODO PUEDE ENRIQUECER EL CURRÍCULO FORMATIVO DE

MAGISTERIO?.....Sí.....

SI SÍ, ¿CÓMO? Adaptando estas experiencias de expresión a las clases de música

Poner cualquier tipo de música con la que los niños se sientan a gusto y que intenten expresarla con gestos, miradas.. .con todo el cuerpo. Con esto la podrán entender mejor.

DOCUMENTO FINAL DE AUTOEVALUACIÓN

He observado cierta evolución respecto a la influencia del director en la música y en su interpretación, no solo en mi actuación sino en la de mis compañeros. Si me centro en mi propia evolución lo que más me ha ayudado ha sido el manejo del ritmo, aunque me falta mucho por aprender en cuanto a expresión, uno de mis puntos débiles y creo que uno de los más importantes ya que pienso que la dirección no se basa solo en llevar bien el ritmo, sino también en transmitir emociones que yo no he logrado transmitir. Por eso, personalmente, me hubiera gustado trabajar más ese aspecto.

ML

Análisis gestual

OBSERVACIÓN GLOBAL

En ambas grabaciones la rigidez del tronco y la pelvis es notable en mí, sin embargo los gestos de dirección son más fluidos, más continuados, menos rígidos en la segunda, los gestos constan de duración, velocidad y ritmo.

En la primera actuación el uso del peso no cambia durante toda la dirección, sin embargo en la segunda doy mayor peso a mis movimientos en las dinámicas más fuertes, y menor a las más suaves. Esta toma de conciencia del peso me permite vencer la fuerza de la gravedad y variar así la calidad del dinamismo del movimiento

En la primera grabación no presto atención a las dinámicas, algo que modifíco en la segunda.

OBSERVACIÓN DETALLADA

El uso del PESO:

En la primera actuación el uso del peso no cambia durante toda la dirección, sin embargo en la segunda doy mayor peso a mis movimientos en las dinámicas más fuertes, y menor a las más suaves.

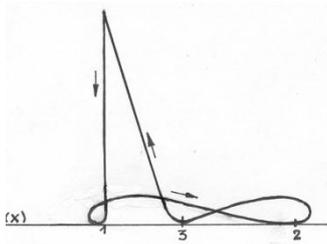
El uso del TIEMPO:

En la primera actuación hay una gran discontinuidad en el gesto que hace que los movimientos no resulten claros a los intérpretes, en la segunda si hay una continuidad en los gestos, el tiempo es mantenido de forma sostenida, no hay

brusquedad en los movimientos, que ahora constan de duración, velocidad y ritmo, que dan lugar a mayor riqueza en la expresión.

El uso del ESPACIO:

La trayectoria que sigo en mi segunda dirección es más bien triangular de la siguiente manera:



Realizada solo con un brazo, con el otro marco las dinámicas. En esta segunda dirección además intento controlar el espacio que puedo abarcar con los brazos a dirigir, para tener posibilidad siempre de hacer un matiz con más apertura.

En la primera dirección, sin embargo, utilizo los dos brazos para marcar el ritmo, pero también de forma triangular.

La dinámica no está marcada, en esta primera dirección, por lo tanto siempre hago un uso medio de la esfera corporal.

El uso del FLUJO de tensión muscular:

En ambas direcciones mi cuerpo está muy tensionado, no hay gran flexibilidad en mis movimientos, pero digamos que son más conducidos en la segunda, donde al menos hay una continuidad.

Relaciones entre los cuatro factores de movilidad (peso, tiempo, espacio, flujo):

La combinación de estos elementos determina una determinada acción o movimiento. La aplicación de todos estos principios al conjunto de todos los

movimientos procedentes de cualquiera que sea la parte del cuerpo le permite al ejecutante realizar con precisión un movimiento mediante un ahorro de energía.

GESTOS / ACCIONES relacionadas a la vivencia o a unas imágenes específicas:

En la primera dirección no recurría a ninguna imagen ni vivencia.

En mi segunda dirección la dinámica estaba en función de aquello que la música me había sugerido en las sesiones del curso donde habíamos estado trabajando con el movimiento corporal escuchando la grabación.

En función de si mis movimientos eran más o menos bruscos durante estas sesiones, de la conexión con el medio y con las formas espaciales, los recorridos, y las líneas de tensión espacial...a la hora de dirigir tenía en cuenta todo esto y a cada frase le intentaba dar un matiz.

Relaciones entre partes del cuerpo:

La postura que adopto en la dirección consiste en poner el cuerpo erguido, sin más tensión de la necesaria, la cabeza levantada mirando al grupo que va a dirigir, las piernas ligeramente separadas para mantener un buen equilibrio, los brazos ligeramente adelantados, los antebrazos paralelos al suelo y entre sí, las manos siguiendo el paralelismo de los brazos evitando que queden colgando.

Sin embargo es notable la pobre utilización de la cadera. La diferenciación entre cadera, piernas y la parte lumbar de la espalda es muy débil. También lo es la falta de diferenciación de cabeza / tronco / cadera. Mi cabeza está casi siempre fija y no se integra a los movimientos de la columna vertebral.

Movimientos / gestos centrífugos y centrípetos:

Mi dirección es bastante lineal en ambos videos, únicamente realizo un movimiento circular al finalizar la interpretación que consiste en Hacer un pequeño gesto circular con los brazos hacia el interior también añado un pequeño cierre de brazos, manos y dedos

Cuestionario 1 (*Video post-curso*)

1.a Los gestos comunican el tempo de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

1.b Los gestos establecen y guardan un tempo adecuado...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios

Los gestos de mi dirección marcan claramente un ritmo regular que ayuda a que los instrumentistas no se aceleren o se retrasen en su interpretación, lo más importante es que hay una continuidad de movimientos precisa.

2.a Los gestos comunican las dinámicas de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

2.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios

Para que la interpretación dinámica de la obra sea correcta el director ha de tener en cuenta muchos aspectos como el espacio que puede abarcar con los brazos a dirigir, para tener posibilidad siempre de hacer un matiz con más apertura, las condiciones acústicas de las salas...

En mi dirección trato de que los instrumentistas realicen una notable diferenciación de matices a través de los gestos que realizo, considero que estos no son demasiado precisos, pero son comprendidos por la mayor parte de los ejecutantes.

3.a Los gestos comunican las articulaciones de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

3.b Los gestos reflejan con precisión las articulaciones...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios

En mi dirección no preste demasiada atención a las articulaciones de la partitura.

4.a Los gestos comunican el fraseo de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

4.b Los gestos comunican con precisión el fraseo...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios

A través de la diferenciación de dinámicas también es diferenciable el fraseo, pero no son gestos suficientemente eficaces para una perfecta comunicación de este.

5.a Los gestos de preparación son...

Impecables (5) Eficaces (4) Adecuados (3) Mínimos (2) Pobres (1)

5.b Cuándo necesarios, los gestos de preparación son adecuados y eficaces...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios

Es siempre necesario que haya un tiempo de preparación para que todos los intérpretes se concentren y adopten la postura adecuada, mientras interiorizo el ritmo de la música que voy a interpretar, ésta ya tiene esta sonando en mi interior para que la entrada, vaya llena de contenido.

Por último comprobaré con una simple mirada que todo está dispuesto e inmediatamente pondré la postura inicial para dar la entrada.

En mi tiempo de preparación tendría que permanecer quieta, en una postura elegante, sobria, digna, cómoda y relajada, pero en mi interpretación estoy bastante nerviosa.

6. Los gestos transmiten a los músicos un sentido de confianza en si mismos...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios

El director siempre es un apoyo para que los músicos no cometan errores rítmicos o dinámicos en la actuación.

7. Tengo el control de la actuación...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios

Para desarrollar con ciertas garantías de éxito las técnicas de dirección necesitamos ser capaces de adquirir una buena relajación, empleando en cada momento la tensión mínima necesaria que requiera la interpretación de la obra musical, porque si no, no podremos hacernos cargo de todo el peso de la actuación.

En mi dirección estoy bastante nerviosa lo que me impide llevar a cabo todas las ideas que tengo para desarrollar la obra.

8. Los gestos demuestran una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

9. Los gestos demuestran la elección de un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios

La música, siempre que se interpreta nace de nuevo, nunca se puede realizar una interpretación exactamente igual que otra, aunque sean los mismos músicos dirigidos por el mismo director. Dirigir es re-crear, conducir y representar con el gesto, la música que vamos a interpretar, cada director tiene sus métodos y ninguno es igual que otro.

10. Los gestos muestran una fuerte relación del director con los músicos que actúan...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios

Los músicos han de seguir siempre las indicaciones del director, siempre han de mirarle lo más posible, sobretodo en los cambios de frase, entradas...En mi dirección intento ser lo bastante clara en mis gestos para que los intérpretes sean capaces de captar mis intenciones.

Cuestionario 2

Video pre-curso

La actuación del director es...

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios:

En esta dirección me muestro muy insegura de mis movimientos, no son demasiado coordinados, no hay flexibilidad en ellos, tengo mucha tensión en todo el cuerpo en general y de cintura para abajo mi cuerpo es totalmente rígido.

No hay ninguna marca clara para las dinámicas, y la música no está interiorizada por mí mientras transcurre la dirección.

Video post-curso

La actuación del director es...

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios:

Aún en esta dirección estoy bastante nerviosa, pero hay un poco más de seguridad en mis gestos, más coordinación, aún falta flexibilidad en ellos, pero a pesar de eso hay una continuidad de movimientos que en la pasada dirección no existía.

Las dinámicas en esta ocasión si las gesticulizo, no de manera precisa pero al menos clara, y en mi tiempo de preparación me preparo para llevar la música internamente mientras estoy dirigiendo.

DOCUMENTO FINAL DE AUTOEVALUACIÓN

Como consideración final opino que este curso ha sido demasiado poco extenso como para aprender todo lo que la metodología Laban nos puede aportar.

A pesar de eso en la grabación final se nota una notable mejora en la dirección tanto de mis compañeros, como en la mía.

En cuanto a la manera de conducir en todos los casos esta mucho menos tensionada, hay una continuidad en el movimiento, y es que a partir de unos temas específicos, que trabajamos a lo largo de varias sesiones del curso exploramos y nos familiarizamos con el movimiento, llegando a descubrir nuestra propia técnica y elaborar nuestro propio lenguaje gestual para que el movimiento nunca esté desprovisto de sentido, vacío.

Hay también notable diferencia en la atención que le presta al director el grupo de instrumentistas, además de que los gestos llevados a cabo en nuestra dirección se entienden mejor en la última grabación. También hay que destacar que en la primera grabación yo no realizaba ningún gesto en cuanto a la expresión o la dinámica y en la segunda sí. Todo esto es debido a que en diferentes sesiones con el trabajo práctico hemos conseguido fomentar una actitud de auto independencia, en la que se desarrolla nuestra propia iniciativa, la reflexión, la creatividad y la comunicación, al mismo tiempo que el dominio de nuestro cuerpo.

En conclusión la clara diferencia entre ambas grabaciones es que en la primera no conocíamos nada a cerca de técnicas de dirección, ni de la metodología Laban, y en la grabación post-curso han calado en nosotros las cuatro bases esenciales del sistema: peso, tiempo, espacio y flujo.

Hoja estadística

DATOS PERSONALES

EDAD: 20

GÉNERO: Femenino

FORMACIÓN

FORMACIÓN MUSICAL PREVIA / ACTUAL

Curso 6º Grado medio de viola en una academia de música

EXPERIENCIAS PREVIAS EN LA DIRECCIÓN DE CONJUNTO / CORO

Ninguna

EXPERIENCIAS PREVIAS RELACIONADAS A LA MOTRICIDAD / MOVIMIENTO EXPRESIVO ETC.

Ninguna

Hoja de evaluación del curso

MOTIVACIONES PARA PARTICIPAR ANTES DE LA ASISTENCIA:

Soy bastante tímida y me cuesta realizar moverme en público con naturalidad, me pongo nerviosa y acumulo bastante tensión. Quería realizar el curso para aprender a relajarme a moverme con mayor libertad y mayor expresividad.

EXPERIENCIAS / IMPRESIONES SOBRE:

○ SU ESTRUCTURA / DURACIÓN / ARTICULACIÓN

Considero que la estructura con la que se han organizado las horas disponibles y el espacio donde se ha realizado han sido los correctos, a pesar de haber tenido que cambiar algunas horas por la falta de disponibilidad de algunos asistentes o del profesor.

En cuanto a la duración considero que ha sido muy poco tiempo para el desarrollo de esta metodología.

○ SUS CONTENIDOS / ACTIVIDADES MÁS LLAMATIVAS (Y PORQUÉ)

La actividad de confiar nuestro cuerpo en dos compañeros, (nos movemos en forma de péndulo a través de pequeños empujones), me parece muy interesante para que aprendamos a relajarnos.

Invencción de coreografías para la interiorización de la música y de los movimientos que nos inspira a hacer.

○ LA CUALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Considero que la enseñanza de este método ha sido la correcta, ya que hemos aprovechado el tiempo en clases practicas, con breves y precisas explicaciones teóricas, hemos aprendido bastante teniendo en cuenta el poco tiempo que hemos tenido.

CONCEPTOS

○ MÁS FACILES PARA INCORPORAR EN LOS GESTOS

Espacio, tiempo

○ Y MÁS DIFÍCILES

Peso, flujo

BENEFICIOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE LABAN /BARTENIEFF:

○ COMO MÚSICO

Personalmente creo que Laban ayuda a usar la música bajo forma de diálogo y que uno cree sus propios ritmos, aprender a jugar con el soporte sonoro, entrando o saliendo del esquema musical según su deseo e inspiración. Sirve además para despertar la música interior del movimiento, para educar el sentido musical y las posibilidades rítmicas del cuerpo, aprendiendo a diferenciar muscularmente dinamismos

○ COMO DIRECTOR

Combinación de los cuatro elementos básicos de las dinámicas: PESO-TIEMPO-FLUJO- ESPACIO.

EL MÉTODO PUEDE ENRIQUECER EL CURRÍCULO FORMATIVO DE MAGISTERIO?..... SI SÍ, ¿CÓMO?

Si, ya que los niños aprenden mejor si su maestro se siente seguro de sí mismo y esto lo muestra claramente en su forma de actuar de moverse por el aula, de tener capacidad para inventar juegos en los que intervenga de forma fundamental el cuerpo, de inventar coreografías para bailes , funciones de teatro...

POSIBLES APLICACIONES DIDÁCTICAS

Danzas en la clase, coreografiar y dramatizar canciones y cánones, diversos calentamientos corporales, y el uso de distintas formas de gestos y locomoción mientras se canta para expresar con el cuerpo todos los matices vocales, (fonética, dicción, frase, dinámica, articulación, etc.).

También es muy útil hacer un buen uso del espacio (tanto personal como general) para realizar múltiples cambios de formación, (cambios de pareja, de pequeños grupos, cantar solo, tutti, etc.), así como la realización de distintos patrones y ostinatos de movimiento, juegos de imitación corporal. Etc.

RA

Análisis gestual

OBSERVACIÓN GLOBAL

A rasgos generales podemos definir mi primera actuación como rígida, descoordinada (a nivel cuerpo y brazos) , limitada únicamente al movimiento de las manos.

Sólo estaba pendiente de la partitura y a penas miraba a los artistas a los que dirigía. Mis movimientos eran completamente inconscientes.

En cuanto a la segunda mi gestualización era más directa y marcada, les miraba constantemente y mi cuerpo era el que dirigía, sabía que quería hacer en cada momento de la partitura y eso me ayudó.

En comparación entre ambas, puedo decir que la primera carecía de expresividad y movimiento, mientras que en la segunda los movimientos eran no sólo de los brazos sino de todo mi cuerpo, haciendo hincapié en la gestualización de mi cara.

OBSERVACIÓN DETALLADA

En mi primera actuación creo que no se puede hablar de ninguno de estos términos porque eran desconocidos para mí y por tanto no existen en mi primera dirección. No había ningún tipo de conciencia sobre mis movimientos, por lo tanto no puedo hablar de ellos.

En cuanto a mi segunda actuación, puedo decir que debido a la brevedad del curso, no pude interiorizar bien todos los conceptos que Laban abarca, por lo que señalaré aquellos de los que sí que me acordé a la hora de dirigir y que más o menos he interiorizado para mis posturas sesiones.

Respecto al uso del peso, creo que es algo que si que he plasmado en mi dirección, mis brazos estaban rígidos cuando había un fragmento de tensión musical, al igual que mis piernas y mi gesto; que se compensaba con movimientos de más fluidez cuando había partes más relajadas de la música.

El tempo ha sido sostenido a lo largo de toda la obra, exceptuando en el ritardando que no supe marcar de manera exacta el tempo al que quería realizar el ritardando, probablemente porque en mi cabeza tampoco estaba claro.

El uso del espacio ha sido uno de los puntos que no he interiorizado bien a la hora de dirigir, creo que tenía un “circulito” a mí alrededor bastante pequeño, por el que a penas me movía. Esto ha afectado también a mis movimientos, la fuerza centrífuga y centrípeta que a penas se ha visto plasmada en mi dirección, al igual que el centro de gravedad.

Lo que sí ha estado bastante coordinado han sido los gestos de todo mi cuerpo.

Cuestionario 1 (*Video post-curso*)

1.a Los gestos comunican el tempo de manera...4

Impecable (5) **Eficaz (4)** Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

1.b Los gestos establecen y guardan un tempo adecuado...

Siempre (7) **Muchas veces (6)** Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: Creo que en mi segunda vivencia, la música estaba mucho más clara que en la primera ocasión, lo que me ha permitido transmitir mucho más a nivel musical, puesto que no estaba tan pendiente de la partitura y sí de otros aspectos.....

2.a Los gestos comunican las dinámicas de manera...

Impecable (5) **Eficaz (4)** Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

2.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...

Siempre (7) Muchas veces (6) **Más que la mitad de las veces (5)**

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios...La precisión de las dinámicas no ha sido tan exacta como la del tempo porque tampoco estaba muy claro en mi cabeza, aunque si han sido bastante representativas con el lenguaje corporal.....

3.a Los gestos comunican las articulaciones de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) Adecuada (3) Mínima (2) Pobre (1)

3.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

4.a Los gestos comunican el fraseo de manera...

Impecable (5) Eficaz (4) **Adecuada (3)** Mínima (2) Pobre (1)

4.b Los gestos comunican con precisión el fraseo...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) **A veces (3)** Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios...El fraseo es algo que he pasado por alto tanto en mi primera actuación

como en la segunda, a penas había diferencia entre el comienzo y el final de la frase. Creo que tendríamos que haber empleado más tiempo en saber cómo marcarlo.....

5.a Los gestos de preparación son...

Impecables (5) Eficaces (4) Adecuados (3) **Mínimos (2)** Pobres (1)

5.b Cuándo necesarios, los gestos de preparación son adecuados y eficaces...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) **A veces (3)** Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: Los gestos de preparación los considero elementos indispensables para la dirección y que sin embargo creo que han faltado en nuestra formación, en ningún momento hemos aprendido cómo empezar a dirigir; si esos gestos los he hecho, mínimamente, ha sido por intuición propia.....

6. Los gestos transmiten a los músicos un sentido de confianza en si mismos...

Siempre (7) **Muchas veces (6)** Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: Creo que si se sabe gestualizar bien, es un elemento muy importante tanto para el director como para los instrumentistas.....

7. Tengo el control de la actuación...

Siempre (7) **Muchas veces (6)** Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: En mi segunda actuación, los elementos que tenía claros, antes de empezar a dirigir, los he tenido controlados en todo momento, y he sabido cuando utilizarlos; sin embargo, creo que se me han quedado muchos elementos en el camino.....

8. Los gestos demuestran una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura...

Siempre (7) **Muchas veces (6)** Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: Creo que los gestos que he utilizado estaban relacionados con los eventos musicales de la partitura, sin embargo, no he utilizado todos los elementos gestuales que podría haber usado.....

9. Los gestos demuestran la elección de un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura...

Siempre (7) Muchas veces (6) Más que la mitad de las veces (5)

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: Sí creo que hay un amplio abanico expresivo, pero que, no lo hemos sabido utilizar debido al desconocimiento.....

10. Los gestos muestran una fuerte relación del director con los músicos que actúan...

Siempre (7) Muchas veces (6) **Más que la mitad de las veces (5)**

La mitad de las veces (4) A veces (3) Raramente (2) Nunca (1)

Comentarios: Creo que los gestos si están bien empleados, son el mejor lenguaje entre el director y los músicos, aunque a mi, personalmente, me queda mucho por aprender sobre ese tema.....

DOCUMENTO FINAL DE AUTOEVALUACIÓN

A la hora de hacer un comentario global de todo el curso, el primer factor que me planteo es la falta de tiempo y la ausencia de cómo abordar la dirección con un grupo de niños delante, sobre todo el aspecto del comienzo de la dirección.

La manera de conducir ha sido diferente de la primera grabación a la segunda, lógicamente, porque algo hemos aprendido, sobre todo en cuanto a la gestualización y la coordinación de todo el cuerpo. Es verdad que nuestros compañeros han respondido en su mayoría (a pesar de que faltaban miradas al director), en mi opinión, no porque la dirección haya sido correcta, sino porque ya nos conocíamos, habíamos repetido la obra muchísimas veces y las variaciones entre unos directores y otros han sido mínimas.

Creo que le ha faltado tiempo a este curso y más práctica, cómo llevar a cabo esa dirección, sí, hemos hecho muchos tipos de gestos, pero sólo hemos dirigido una vez; creo que nos tendría que haber corregido de forma individual los gestos de cada uno, y un aspecto muy importante, cómo dar la entrada.

Hoja estadística

DATOS PERSONALES

EDAD: 19 años.....

GÉNERO: Femenino.....

FORMACIÓN

FORMACIÓN MUSICAL PREVIA / ACTUAL

Cantante del coro Universitario de Valladolid y del coro de San Benito

Estudiante de 2ª de Enseñanzas Profesionales de guitarra y de 1ª de Enseñanzas Profesionales de canto.

Estudiante de Magisterio, Especial de Música

EXPERIENCIAS PREVIAS EN LA DIRECCIÓN DE CONJUNTO / CORO

Ninguna

EXPERIENCIAS PREVIAS RELACIONADAS A LA MOTRICIDAD / MOVIMIENTO EXPRESIVO ETC.

Curso de teatro.

Hoja de evaluación del curso

MOTIVACIONES PARA PARTICIPAR ANTES DE LA ASISTENCIA

Me pareció un curso interesante. Creo que a nivel de profesorado es una formación que en la facultad a penas se aporta y es muy importante.

EXPERIENCIAS / IMPRESIONES SOBRE:

○ SU ESTRUCTURA / DURACIÓN / ARTICULACIÓN

Me ha parecido excesivamente corto

○ SUS CONTENIDOS / ACTIVIDADES MÁS LLAMATIVAS (Y PORQUÉ)

Lo que más me ha llamado la atención son la cantidad de elementos que intervienen en la dirección y la música.

○ LACUALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Ha sido buena, aunque en ocasiones poco clara

BENEFICIOS DERIVADOS DEL ÁNALIS DE LABAN /BARTENIEFF:

○ COMO MÚSICO

Ha sido positivo conocer los elementos que actúan en esta técnica

○ COMO DIRECTOR

Ha sido una enseñanza bastante incompleta.

EL MÉTODO PUEDE ENRIQUECER EL CURRÍCULO FORMATIVO DE MAGISTERIO?..... SI SÍ, ¿CÓMO?

Puede enriquecerlo porque no deja de ser formación relacionada con la música y que puedes aplicar a tu clase de primaria.

POSIBLES APLICACIONES DIDÁCTICAS

Se puede trabajar fácilmente los movimientos con los niños para que aprendan todos los conceptos de flujos y miradas.

SO

Análisis gestual

OBSERVACIÓN GLOBAL

En mi primera actuación, estaba muy nerviosa y perdida, lo que hizo que mi tronco y pelvis estuvieran muy rígidos y solo me preocupase de marcar compases y de vez en cuando de indicar algún matiz, pero para nada mis movimientos estaba acordes con la dirección y con lo que yo quería expresar, los rasgos de mi estilo personal suelen ser muy dinámicos, estoy continuamente haciendo gestos cuando hablo, me muevo, me río...pero al llegar y ponerme ante mis compañeros y dirigir, mi espontaneidad se vio perjudicada y mis gestos eran muy limitados.

No paso esto en la dirección post-curso, ya que estaba mucho mas segura de lo que quería transmitir y mas concienciada de los factores que tenía que utilizar a la hora de hacerlo. Aún así me quede corta y debía haber mejorado mas, pero el nerviosismo del momento hace que no te concentres del todo, por lo menos, la ultima vez me di cuenta de todo lo que había hecho mal y de cómo mejorarlo.

Cuestionario 1 (*Video post-curso*)

1.a Los gestos comunican el tempo de manera...

Eficaz

1.b Los gestos establecen y guardan un tempo adecuado...

Más que la mitad de las veces

2.a Los gestos comunican las dinámicas de manera...

Eficaz

2.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...

Muchas veces

3.a Los gestos comunican las articulaciones de manera...

Mínima

3.b Los gestos reflejan con precisión las dinámicas...

Muchas veces

4.a Los gestos comunican el fraseo de manera...

Adecuada

4.b Los gestos comunican con precisión el fraseo...

Más que la mitad de las veces

5.a Los gestos de preparación son...

Eficaces

5.b Cuando necesarios, los gestos de preparación son adecuados y eficaces...

Muchas veces

6. Los gestos transmiten a los músicos un sentido de confianza en si mismos...

Siempre

7. Tengo el control de la actuación...

Más que la mitad de las veces

8. Los gestos demuestran una fuerte relación con los eventos musicales en la partitura...

Muchas veces

9. Los gestos demuestran la elección de un amplio abanico expresivo en la interpretación de la partitura...

Muchas veces

10. Los gestos muestran una fuerte relación del director con los músicos que actúan...

Más que la mitad de las veces

Cuestionario 2

Video pre-curso

La actuación del director es...

Infructuosa

Video post-curso

La actuación del director es...

Adecuada

Hoja de evaluación del curso

MOTIVACIONES PARA PARTICIPAR ANTES DE LA ASISTENCIA

Aprender a transmitir con mis gestos a mis futuros alumnos

EXPERIENCIAS / IMPRESIONES SOBRE:

○ SU ESTRUCTURA / DURACIÓN / ARTICULACIÓN

Breve, estructura poco organizada.

○ SUS CONTENIDOS / ACTIVIDADES MÁS LLAMATIVAS (Y PORQUÉ)

Las actividades más llamativas han sido las de movimiento, ya que parece imposible que tengan relación con el saber dirigir, pero después de hacer el curso, la tiene.

CONCEPTOS

○ MÁS FACILES PARA INCORPORAR EN LOS GESTOS

Matices.

○ Y MÁS DIFÍCILES

Articulación.

BENEFICIOS DERIVADOS DEL ÁNALIS DE LABAN /BARTENIEFF:

○ COMO DIRECTOR

Utilizar todo nuestro cuerpo y nuestro espacio para expresarnos.

EL MÉTODO PUEDE ENRIQUECER EL CURRÍCULO FORMATIVO DE MAGISTERIO ?..... SI SÍ, ¿CÓMO?

Por supuesto, ya que es muy importante para un profesor saber dirigir un pequeño grupo de alumnos instrumental o vocal, e incluso divertido enseñar a los propios alumnos a dirigir.

POSIBLES APLICACIONES DIDÁCTICAS

Podemos formar grupos vocales o instrumentales con nuestros alumnos, o motivarles para que aprendan ellos, ya que alguno de nuestros alumnos puede llegar a ser un director en el futuro.

Cuestionario 2

Video pre-curso

La actuación del director es...

Destacada (5) Exitosa (4) Adecuada (3) **Marginal (2)** Infructuosa (1)

Comentarios:

Digo que ha sido marginal porque no sabía de la existencia de todos los elementos que aborda Laban, nunca había dirigido a músicos y lo único que sabía es que había que marcar el tempo.

Video post-curso

La actuación del director es...

Destacada (5) Exitosa (4) **Adecuada (3)** Marginal (2) Infructuosa (1)

Comentarios:

He aprendido todos los elementos que aborda Laban para dirigir a los músicos, pero no he aprendido a utilizar más que la mínima parte, creo que con más tiempo, este curso hubiese sido más eficaz.