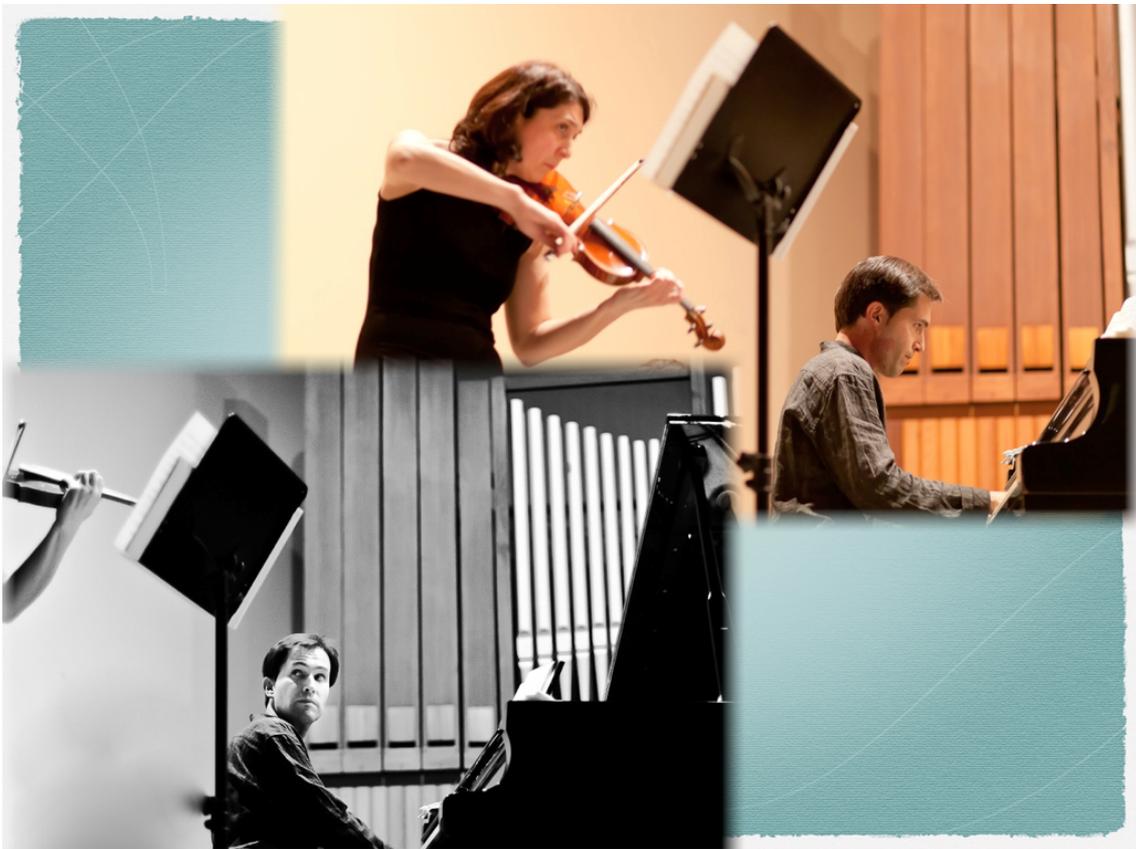




UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

*El proceso atencional y comunicativo y el
desarrollo de competencias sociales e
interpretativas en la formación del pianista de
cámara*



Tesis doctoral: Andrés M^a Cosano Molleja

Directoras: Dra. Rosario Ortega-Ruiz y Dra. Izabela Zych

Julio, 2021

Córdoba, España

TITULO: *El proceso atencional y comunicativo y el desarrollo de competencias sociales e interpretativas en la formación del pianista de cámara*

AUTOR: *Andrés María Cosano Molleja*

© Edita: UCOPress. 2021
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

Programa de doctorado de Ciencias Sociales y Jurídicas

***El proceso atencional y comunicativo y el
desarrollo de competencias sociales e
interpretativas en la formación del pianista de
cámara***

***The process of attentiveness and communication and
the development of social and interpretative skills
when training as a chamber music pianist***

Presentada por:

Andrés M^a Cosano Molleja

Directoras:

Dra. Rosario Ortega-Ruiz

Dra. Izabela Zych

Julio, 2021
Córdoba, España



TÍTULO DE LA TESIS: El proceso atencional y comunicativo y el desarrollo de competencias sociales e interpretativas en la formación del pianista de cámara

DOCTORANDO: Andrés M^a Cosano Molleja

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

La tesis doctoral realizada por D. **Andrés M^a Cosano Molleja**, dirigida por las Prof. Dras. Rosario Ortega-Ruiz e Izabela Zych tiene, a nuestro juicio, calidad suficiente como para ser presentada ante la Comisión Académica Programa de Doctorado de CCSSJJ para su evaluación. El trabajo, realizado sin financiación específica por el doctorando, al tiempo que ha desempeñado su trabajo como profesor del Conservatorio Superior de Música de Córdoba, tiene rigor científico y educativo, en la intercepción disciplinar de la Psicología y la Educación Superior.

A pesar de no haber contado con financiación, la tesis se ha realizado de manera rigurosa en todas sus etapas, con gran implicación y mucha autonomía del doctorando quién, a su vez, ha sabido aprovechar muy bien la tutorización por parte de sus directoras. La revisión de la literatura musicológica es exhaustiva y el trabajo de campo se ha realizado con una amplia muestra de pianistas profesionales y alumnado, de la especialidad, con una metodología adecuada para la consecución de los objetivos que ha permitido despejar la perspectiva desde la cual los músicos de cámara asumen los aspectos psicológicos, perceptivo-atencionales y emocionales, implicados en la comunicación en el proceso de ejecución musical. Los resultados muestran así mismo la importancia de la formación, en el ámbito psicoeducativo, de la formación básica y de especialización de los músicos de cámara.

La tesis se presenta en formato clásico de informe investigador. El doctorando aporta el mérito exigido de publicaciones, con un artículo científico publicado en una revista del campo de la psicología educativa, recogida en diversas bases de datos, incluyendo *SCOPUS* y *Emerging Source Citation Index*. Además, los resultados han sido presentados en diversos congresos científicos y eventos profesionales relacionados con la música de cámara, tanto nacionales como internacionales a los que ha acudido el doctorando. Se prevé la publicación de otros artículos científicos en base a los resultados que, a nuestro juicio, suponen un importante avance científico con aplicaciones prácticas del conocimiento que esta tesis aporta para la formación de los/as pianistas de cámara.

Por todo ello, autorizamos la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 10 de mayo de 2021

Firma del/de los director/es

ORTEGA RUIZ
ROSARIO -
25903422V

Firmado digitalmente por
ORTEGA RUIZ ROSARIO -
25903422V
Fecha: 2021.05.06
10:54:53 +02'00'

Izabela
Zych

Digitally signed by
Izabela Zych
Date: 2021.05.06
12:49:33 +02'00'

Fdo.: _____ Fdo.: _____

El pianista acompañante se esforzará por susurrar con su instrumento, por reducir su tono al mismo hilo de sonido que el violinista, y tratará de hacerse eco del quiebro de emoción en la voz del cantante. Intentará poner la misma pasión a su interpretación. Se piensa en la interpretación en términos de primera persona del plural, se piensa no en una voz, no en un piano, sino en la música. Ese es el auténtico espíritu del ensemble.

(G. Moore "The unashamed accompanist", 1943)

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar a mis directoras de tesis, la Prof. Dra. Rosario Ortega y la Prof. Dra. Izabela Zych, por sus valiosos consejos, su paciencia, sus acertadas preguntas y reflexiones. Gracias por toda la dedicación y pasión en sacar adelante lo mejor de mí en parcelas de conocimiento en las que me sentía inexperto, su apoyo durante todo el proceso ha sido fundamental. Contar con ellas, con su experiencia y con su entusiasmo ha sido un verdadero privilegio.

Mi agradecimiento a todas las personas que han participado de alguna u otra forma para que este trabajo se fuera definiendo en piezas muy concretas, a todos los participantes pianistas que han tenido la generosidad de dedicar un tiempo a cumplimentar el cuestionario, a profesores, pianistas y pedagogos que han promovido entre su alumnado la pertinencia de participar en el mismo, a todos los Departamentos de Tecla que se han sumado y han mostrado interés. Gracias al entusiasmo que me ha mostrado en todo momento mi alumnado de la clase de música de cámara.

Gracias también a todos los músicos, intérpretes, colegas y amigos con los que he tenido el inmenso privilegio de interpretar obras universales del repertorio camerístico desde mi juventud, desde el dúo al quinteto con piano, y por supuesto a todos los cantantes que he acompañado. Ha sido la mejor escuela para experimentar desde dentro la esencia de esta investigación.

Gracias a mi familia, que ha esperado pacientemente mis ausencias durante y hasta la finalización de este trabajo, gracias a mis hijos Paula, Marina y Guillermo, que han crecido con mi trabajo, y gracias a Maribel, mi esposa, por su ánimo y por hacerme más fácil la dedicación a la investigación y a la interpretación.

Gracias finalmente a mis padres, que me apoyaron desde el primer momento cuando decidí dedicar mis esfuerzos y mi vocación a la enseñanza e interpretación musical.

Índice de Contenido

Resumen.....	1
Marco teórico.....	5
Capítulo 1	
Música de Cámara, contexto histórico-musical	7
1.1 La interpretación camerística, gestación y evolución del género.....	8
1.2 Surgimiento del intérprete de tecla.....	12
1.3 Evolución histórica: Clasicismo, compositores y repertorio relevante.....	18
1.4 Transición del Clasicismo al Romanticismo, compositores y repertorio relevante..	27
1.5 Advenimiento del s. XX, miscelánea de agrupaciones y compositores.....	57
1.6 Representatividad del pianista de cámara versus intérprete solista.....	59
Capítulo 2	
El perfil del pianista de cámara desde el enfoque educativo y psicológico.....	65
2.1 Aspectos legales y normativos sobre la formación camerística.....	66
2.2 Contexto atencional y comunicativo dentro de un grupo camerístico.....	81
2.3 Perspectiva psicológico-musical sobre competencias en la interpretación grupal....	83
2.4 Competencias perceptivo-atencionales en la interpretación camerística.....	90
2.5 Investigaciones sobre las competencias perceptivo-atencionales.....	96
2.6 Competencias socio-emocionales en la interpretación camerística.....	100
2.7 Investigaciones sobre las competencias socio-emocionales.....	104
Capítulo 3	
3.1 Objetivos, hipótesis.....	115
3.2 Metodología.....	117
3.2.1 Participantes.....	117
3.2.2 Instrumentos.....	118
➤ Competencias perceptivo-atencionales.....	118
➤ Competencias socio-emocionales.....	121
3.2.3 Diseño y procedimiento.....	124
3.2.4 Análisis de datos.....	126
Capítulo 4	
Resultados.....	129

4.1 Análisis factoriales exploratorios y de medias sobre las competencias perceptivo-atencionales.....	129
4.1.1 Rutinas previas a la Interpretación.....	129
4.1.2 Consciencia acústica y producción sonora.....	131
4.1.3 Audición proactiva y reactiva.....	133
4.1.4 Gestualidad y comunicación corporal.....	134
4.1.5 Mutualidad y correspondencia visual.....	136
4.2 Análisis factoriales exploratorios y de medias sobre las competencias socio-emocionales.....	137
4.2.1 Socialización musical.....	137
4.2.2 Actitud y vinculación en el grupo camerístico.....	138
4.2.3 Empatía y Resiliencia.....	140
4.2.4 Intuición y Flexibilidad.....	143
4.2.5 Autoestima, Creatividad, Flow.....	145
Capítulo 5	
Discusión y conclusiones.....	149
Homogeneidad y heterogeneidad competencial en cuanto al género.....	156
Diferencias respecto de la experticidad: profesionales versus estudiantes.....	160
Conclusiones.....	167
Inferencias para el diseño de prácticas educativas.....	171
Limitaciones y futuros retos investigadores.....	174
Referencias, tablas y figuras	
Referencias bibliográficas.....	177
Referencias legales.....	196
Tablas.....	199
Figuras.....	201
Anexos	
Anexo 1: Cuestionario competencias (<i>VALIDACIÓN DE EXPERTOS</i>).....	203
Anexo 2: Cuestionario competencias (<i>ESTUDIO CON PIANISTAS</i>).....	213
Anexo 3: Petición formal de colaboración.....	223
Anexo 4: Carta a participantes.....	224
Anexo 5: Recuerdo carta de participación.....	225

La presentación de este trabajo se rige por la sexta edición del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association.

Resumen

Los intérpretes de piano, tras culminar los estudios superiores de música, atesoran una formación muy completa a diferentes niveles: técnico, corporal, acústico, organológico, estilístico, en un itinerario encaminado especialmente al perfil de intérprete solista. Para estos pianistas, la práctica musical cooperativa encuentra su espacio de profundización principalmente en la asignatura de música de cámara. Tradicionalmente, se ha prestado mayor atención en la clase de música de cámara a las destrezas perceptivas relacionadas con la acústica, en pro de una eficiente sincronía, afinación y precisión rítmica entre los participantes de un grupo camerístico, pero muy poco o nada a las competencias socio-emocionales, un campo poco explorado pero de vital importancia debido a la naturaleza social de esta actividad interpretativa. En este trabajo de investigación se apreciará a través del análisis desde los orígenes de este género musical, cómo la figura del instrumentista de teclado ha transitado desde una posición secundaria de cimiento armónico y fundamento rítmico en los grupos camerísticos a formar parte, en igualdad de condiciones, o actuar de líder.

Se ha comparado las diferentes leyes educativas y los planes de estudios, desde el extinto plan 66, distinguiendo la evolución y el peso que ha tenido hasta nuestros días la música de cámara y la práctica de conjunto. Se ha evidenciando unas carencias formativas en la instrucción en relación a la comunicación no verbal, gestualidad, ampliación del contexto perceptivo, además de poner en valor a las competencias socio-emocionales que permiten relacionarse óptimamente con el resto de componentes del grupo camerístico. A la luz de este estudio evolutivo del género camerístico y cronológico legislativo, se pretende por un lado definir aquellas competencias que entran en juego en el diálogo camerístico al estimular la sensibilidad atencional y perceptiva, además de aquellas que activan la comunicación y socialización interpersonal, centrándose en la figura del pianista de cámara. Se analiza cómo estas habilidades no se entienden como una entidad única, sino como un conjunto de competencias que en este trabajo han sido divididas en dos grandes constructos: competencias perceptivo-atencionales y competencias socio-emocionales.

Se ha realizado un trabajo empírico desde un enfoque procedimental cuantitativo. Se ha diseñado y validado un amplio cuestionario contando con la revisión de un grupo de expertos. El resultado de los sucesivos análisis factoriales ha proporcionado una síntesis

de destrezas o factores que se agrupan en dos grandes constructos, el perceptivo-atencional y el socio-emocional. Dicho cuestionario sirvió para medir la importancia dada por parte de los pianistas a las competencias perceptivo-atencionales y socio-emocionales, procediéndose a la búsqueda de diferencias entre grupos divididos por género y por nivel de experiencia. El estudio contó con 279 pianistas participantes diseminados por toda la geografía española incluyendo 201 sujetos (72,05%) que cursaban el Grado Superior y que fueron denominados grupo de estudiantes. La participantes con la instrucción académica finalizada (egresados) fueron 78 sujetos (27,95%) a los que se les denominó grupo de profesionales.

Los análisis factoriales y análisis de fiabilidad mostraron buenas propiedades psicométricas del cuestionario. Los hallazgos ponen de relieve que, en la interpretación de música de cámara, influyen de manera muy determinante sistemas de comunicación y de interacción. Se ha encontrado que los profesionales puntuaron más alto que los estudiantes en el manejo de las competencias auditivas, gestuales, visuales y socio-emocionales, encontrándose estas diferencias en los tres casos en los que se analizan rutinas, ya sean previas a la interpretación, comunicativo-gestuales o visuales. Asimismo, los resultados han corroborado que el grupo de profesionales se diferencia del grupo de estudiantes en competencias de interactividad entre iguales, de compromiso y vinculación, de intuición y flexibilidad ligadas a la comunicación, y de autoestima y Flow. Sin embargo, no se aprecian diferencias en las actitudes empáticas o resilientes. Se ha mostrado además la alta importancia dada a las diferentes competencias en el proceso interpretativo de los pianistas, ya sean estudiantes o profesionales.

Por otro lado, se revela que la diferenciación por género sobre estas competencias no tiene un impacto tan contundente en los resultados como sí ha ocurrido con la variable nivel de formación. Aún así, se han encontrado diferencias significativas a favor del grupo de mujeres en competencias perceptivo-atencionales como la sensibilidad auditiva, comunicación gestual y eficiencia visual. Se destaca que no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en competencias socio-emocionales, exceptuando la subescala aceptación de diferentes puntos de vista, a favor del grupo de hombres. Se concluye con esta tesis que la gama de competencias perceptivo-atencionales y socio-emocionales que los pianistas consideran importantes durante su instrucción camerística es mayor que la cantidad de competencias a las que se ven expuestos, revelando carencias durante su formación instrumental. De igual forma, se

reafirma una evolución significativa en el uso de competencias de intérprete novel a experto. Por lo tanto, con esta tesis se insiste en la necesidad de no sólo estimular la audición consciente buscando una calidad sonora individual sino también en aprender a fusionar con otros instrumentos cuyo timbre y producción sonora difiere mucho del timbre y producción sonora pianísticos. Este aprendizaje implica establecer durante el tiempo de instrucción procesos de comunicación no verbal, gestual, visual entre los participantes de un grupo camerístico. Asimismo, ahondar en competencias en las que se pongan de relieve habilidades sociales y emocionales, en las que se trabajen el sentido de grupo, la adecuación al perfil solista o seguidor, el espíritu crítico y democrático. Por lo tanto, se avala con este trabajo que en una óptima interpretación camerística intervienen igualmente competencias a nivel perceptivo-atencional y socio-emocional que los pianistas han considerado importantes.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Música de Cámara, contexto histórico-musical

La música de cámara, género musical tal como se conoce en nuestros días, se ha enfocado desde sus orígenes en los músicos amateurs, en relación al gozo de realizar música junto a sus pares o amistades, sin necesidad de formar parte de grandes agrupaciones. Este género responde a una serie de pautas principalmente, por un lado invita a la participación de dos o más intérpretes, que pudieran ser de la misma familia instrumental o diferente. Por otro lado, el repertorio suele interpretarse en espacios reducidos, desde lo íntimo hasta pequeñas salas de concierto. Y, finalmente, a cada parte o rol le corresponde un intérprete, a diferencia de la participación en una orquesta, en la que cada sección la conforman varios músicos del mismo instrumento.

El concepto de música de cámara ha sufrido cambios desde los primitivos intentos, por parte del teórico y compositor italiano Marco Scacchi (1600-1662), que orientó su trabajo en la diferenciación de géneros musicales para ofrecer un organigrama diferenciador de los mismos. En su concepto también han influido otras circunstancias para que se detallara gradualmente, entre ellas, el punto de vista estético y compositivo, el contexto social, el desarrollo de la industria editorial y la demanda musical por parte de músicos aficionados e incluso el proceso constructivo de los instrumentos como respuesta a unas necesidades musicales. Scacchi delimitaba tres contextos diferenciadores, recogidos por Radice (2012), en los que podíamos encontrar, interpretar y disfrutar la música, por un lado la *musica ecclesiastica*, por otro la *musica teatralis* y por último, la que ocupa este estudio, la *musica cubicularis*, la naciente música de cámara. Esta ordenación responde, según Randel (1999), a la función social a la que estaba destinada la música y especialmente, al espacio destinado a su interpretación como eran primordialmente las residencias privadas más que las iglesias o teatros (Radice, 2012), y sólo de manera accesoria aducía a las diferencias de estilo, forma y plantillas interpretativas. El proceso evolutivo hacia lo que se conoce hoy en día como música de cámara ha sido complejo y gradual pero es posible remontarse a dos siglos atrás, para apreciar que ya en tiempos de Beethoven sus sonatas, tríos, cuartetos formaban parte del repertorio habitual de los conciertos camerísticos (Hefling, 2004). La principal diferencia con el concierto de masas, liderado interpretativamente

por las orquestas, radicaba en que el público asistente era entendido, experto o amateur. Schilling (1835-1838), ya sugería en la redacción de la ingente obra *Universal-Lexicon* en relación a la factura de este género que:

“...la música de cámara estaba resuelta con más elegancia, era más compleja y más artística... y, ... los compositores que escribían música de cámara podían presumir de una audiencia con unas capacidades más altas de escucha y experiencia.”

1.1 La interpretación camerística, gestación y evolución del género

Desde el siglo XVI hasta finales del siglo XVIII, se relegó a condición casi real el divertimento camerístico. En sus inicios, la Música de Cámara cumplía la función de entretenimiento elitista, siendo pocos los que se contaban entre el grupo selecto de expertos y aficionados que podían disfrutar de ella. El emplazamiento en el cual este distinguido grupo de oyentes gozaba de su escucha tuvo total relevancia para tomar su nombre. Será en la corte de Luis XIV donde el término música de cámara pasó a ser más familiar, desde la creación por este rey del cargo de “Maître de Musique de Chambre du Roy (sic)”, puesto bajo cuyo mandato se integraban todos los músicos al servicio de la corte. Entre sus superintendentes destacaron Jean-Baptiste Lully, precursor de la ópera francesa y artífice de la Tragedia Lírica que reunía la estética musical francesa con el ballet. Igualmente, Michel-Richard Delalande, organista, violinista y director de orquesta que destacó por su música sacra y profana. El público que formó parte del paisaje naciente de este género surgiría de la corte y la creciente burguesía, además de grupos de aficionados privilegiados a los que se les permitió el acceso. En cuanto a los intérpretes, la participación de los músicos amateurs desde las primeras manifestaciones de este género, gracias al acceso público de las partituras, no le exime de la creencia instalada de que también es un género elitista. El gusto se refinó en la segunda mitad del s. XVIII con el crecimiento de la burguesía en la vida pública, compartiendo el espacio interpretativo la participación de músicos profesionales y estudiantes con claras intenciones de progresión musical, junto a los intérpretes amateurs, tal como nos advierte Sacks (2016). Estos músicos estaban formados por grupos pequeños de instrumentos solistas y se apreciaba una elaboración compositiva exquisita.

La representación estará destinada a la cámara real y no al teatro o a la iglesia. Esta bella y distinguida costumbre, aclara Romaní (1992), pronto fue imitada por otras cortes europeas, y por supuesto por la nobleza y burguesía, en su aspiración continua de acceder a las virtudes de la realeza. La burguesía floreciente, cuya influencia se haría notar en diferentes manifestaciones artísticas como la pintura, la literatura y la música, con el tiempo sería una importante clase social con altas aspiraciones de consumo cultural, con dos objetivos principales: el disfrute y el enriquecimiento de su formación aristocrática (Dugast, 2003).

A principios del siglo XIX, concretamente en 1802, el teórico musical y lexicógrafo alemán Heinrich Christoph Koch, cita recogida en Hefling (2004), retrató en su ingente obra *Musiklexikon* la idea que imperaba sobre la música de cámara desde el punto de vista de las altas esferas del poder:

La música de cámara es, en el sentido estricto del término, aquella música que sólo es habitual en la corte y a la cual, puesto que está reservada al entretenimiento privado de los soberanos, no se goza de acceso como oyente sin un permiso especial. Sin embargo, en diversas cortes esta expresión alude también a los llamados conciertos cortesanos que, por supuesto, están dirigidos sólo a la corte y a los allegados a ésta, pero en ellos también pueden participar como oyentes otras personas, aunque separados de la corte dentro de la sala. (Prefacio, vii)

Estos privilegios de disfrute exclusivo del arte por parte de la punta de la pirámide social fueron poco a poco diluyéndose en favor de un grupo poblacional mas amplio que demandaba el consumo de cultura, de música y de arte. La democratización cultural estuvo asociada al consumo artístico, en este caso, al consumo musical por parte de la nueva clase burguesa, que entendía que el crecimiento económico también iba de la mano del conocimiento y el desarrollo del arte y de la cultura como principio de modernización y desarrollo integral del ser humano (Hernández Polo, 2017).

La sonata barroca fue una de las primeras asociaciones musicales entre diferentes instrumentos en el siglo XVIII que acaparó valor, ya que cumplía con los parámetros de agrupación, forma, estilo de la incipiente música de cámara cuya importancia gravitaba en torno a uno o dos instrumentos solistas acompañados por un bajo continuo. El bajo continuo estaba desarrollado por un clave que proporcionaba la base armónica, y un

violonchelo que sostenía y enriquecía la mano izquierda del teclado, viéndose expandida hacia otras formaciones como cuartetos o quintetos con o sin piano. En estas primeras etapas de la música de cámara, este género estaba representado por toda aquella música que fuera para voces o para instrumentos, para solista o para conjunto incorporando también la música para orquesta. Se hace referencia también a la música orquestal porque, ya entrados en el siglo XVIII, las orquestas no se diferenciaban mucho de los conjuntos de músicos formados por solistas con un único músico por parte. En un principio la complejidad se centraba en poder diferenciar qué música estaba destinada a la orquesta o a los grupos de solistas. Es de resaltar que algunas obras estaban escritas para poder adaptarse a cualquier tipo de grupo de instrumentistas, teniendo en cuenta que durante el s. XVIII la demanda de partituras no dejaba de crecer debido al incremento de los conciertos públicos por parte de los profesionales. La creciente afición a la interpretación musical por parte de músicos amateurs se intensificó con la publicación de las obras de muchos compositores, no sólo por medio de manuales enfocados en la instrucción musical, sino obras que iban dirigidas tanto a intérpretes profesionales como a diletantes, entre ellas las Sonatas de CPE Bach, *Sonaten für Kenner und Liebhaber* (Sonatas para expertos y aficionados) lo que facilitó su expansión y reconocimiento internacional (Randel, 1999).

Ya en el siglo XIX es cuando se define la música de cámara en el sentido por el que se conoce en la actualidad, haciendo referencia a el juego dialéctico entre dos o más instrumentos. En este sentido, Bashford (2001) define a la música de cámara como:

Música escrita para un pequeño conjunto instrumental con un intérprete por parte y destinada a su representación bien en el ámbito privado, bien en un entorno doméstico, con o sin oyentes, o bien en público, en una pequeña sala de conciertos o ante una audiencia de tamaño limitado. (p.434)

En el concepto no queda definido el número de integrantes, entendiéndose que se parte de la combinación de al menos dos instrumentos de la misma o diferente familia, como ocurre por ejemplo con las sonatas para violonchelo y piano, hasta llegar a formaciones más numerosas como el octeto instrumental. Es tal la diversidad y las combinaciones instrumentales que acapara el género camerístico que también se incluyen dentro de este concepto las formaciones de voz y piano en las que se trabaja un repertorio de canción

de concierto, concretamente el Lied¹. La posibilidad de disfrute de música y poesía al mismo tiempo, fue motivo para que estas formaciones de maridaje de la voz con el acompañamiento pianístico principalmente, florecieran a finales del siglo XVIII entre los aficionados.

Hasta la fecha, la existencia ininterrumpida del bajo continuo fue un impedimento para el desarrollo del acompañamiento pianístico. Antes de que el acompañamiento pianístico consiguiera algo más de autonomía y protagonismo, la canción lírica o culta fue un pálido reflejo de los mensajes compartidos con contundente vitalidad en géneros más amplios, como lo fue la ópera. En este género menor que es el Lied frente a su hermana mayor que es la ópera, se funden poesía y música para crear un todo indisoluble lleno de significado, en una necesidad de expresar el sentimiento humano, de comunicarse y de renunciar al mero juego de sonidos. Se trataba de llegar a un gran número de aficionados, no profesionales, difundiendo el ideal de hombre bueno que debía ser alegre, tranquilo, sociable y ético

Junto al florecimiento de grupos de canciones en las que la asociación de la poesía y música era exitosa se desarrolló un impulso técnico instrumental que incrementó las características sonoras y técnicas del piano. El gusto por la interpretación musical en los hogares de la burguesía y de la clase media no se limitaba sólo a un repertorio de música de cámara instrumental, también de sencillas canciones, de forma estrófica y ciertos aires de Ländler (campestre). La pretensión estaba muy alejada de emular a los profesionales de la ópera, más bien se procuraba un lirismo “hogareño”, íntimo, de temática amorosa y paisajística. El Lied alemán se extendió como género en el s. XIX principalmente, notándose su influencia en otras culturas e idiomas cuyas colecciones de canciones juegan el mismo papel dentro de la canción de concierto, la Chanson francesa o la canción lírica española entre otras. En este estado de la cuestión, las combinaciones instrumentales que se detallarán más adelante cronológicamente, o la amalgama de voz y acompañamiento pianístico entran dentro del grupo de formaciones camerísticas posibles. Por lo que la música escrita para un único instrumento con o sin acompañamiento, por el contrario, suele ser descartada de esta definición.

Citando a Bashford (2001), los conceptos de *Musica de Camera* italiano, *Kammermusik* alemán o *Musique de la Chambre* francés, llevaban implícitos una

¹ Término alemán que define a la canción lírica de concierto o canción culta “Kunstlied” en los países de habla germánica de finales del s. XVIII y s. XIX. Se trata de la musicalización por parte del compositor de un poema literario en alemán, en la que el texto poético y la música se fusionan para crear una nueva entidad expresiva.

característica espacial muy significativa, el lugar de ejecución. Términos que insisten en la referencia a toda aquella música instrumental y/o vocal que no era interpretada ni en la iglesia ni en el teatro, en su caso destinada a ser interpretada en la corte o en casas de la burguesía. Las grandes villas europeas se ocuparán de ofrecer sus espacios para la interpretación de la música instrumental y/o vocal, en una miscelánea de conciertos poco homogénea e inclusiva por la participación tan dispar de géneros en cada uno de los eventos artísticos (Weber, 2008). Ya en el s. XIX la diferenciación de espacios para el disfrute e interpretación musical se diversifica definitivamente (Hernández Polo, 2017), por un lado los espectáculos de concentración de gran público serán satisfechos en las salas de concierto y teatros en los que las condiciones acústicas y espaciales facilitarán el disfrute de la música sinfónica y la ópera. Por otro lado, la música de cámara, la canción lírica y el repertorio amateur además de cruzar el ámbito privado de las casas particulares burguesas, se desarrolló con carácter lúdico en salones y sociedades recreativas.

1.2 Surgimiento del intérprete de tecla

El embrionario juego dialéctico entre dos o más instrumentos con la intervención de un instrumento de teclado que proporciona un apoyo armónico junto a un violonchelo daría lugar a la sonata barroca que se vincula con la música de cámara. El clave o cembalo, en sus diferentes denominaciones según el idioma: Clavecín en francés, Harpsichord en inglés, Clavicembalo en italiano, se impuso como instrumento de teclado entre los s. XVI y XVIII, para resurgir de nuevo a finales del s. XIX.

El clave junto al violonchelo fue el instrumento principal que proporcionaba una base armónica a los instrumentos solistas que acompañaba, denominándose su función como bajo continuo. Se trataba de la ejecución de las voces más importantes entre las dos manos, principalmente una línea del bajo ininterrumpida en la mano izquierda, que podía ser doblada por el violonchelo u otros instrumentos con esa misma función como el contrabajo, la viola de gamba, o el trombón. Por encima de esta línea de bajo, extendida por toda la pieza (de ahí el término “continuo”), se improvisan armonías, o se producen acordes siguiendo las indicaciones de un cifrado por medio de números escritos encima, debajo o al lado de las notas del bajo.

Originariamente, el bajo continuo se empleó en mayor medida en el período barroco,

considerándose como el cimiento armónico perfecto para la música pura y adecuada para regocijo espiritual en la Alemania protestante del s. XVIII. Johann Sebastian Bach (1685-1750), como máximo exponente del período barroco tenía en la más alta consideración este tipo de notación musical. Recogido en Michels (1997):

El bajo continuo es el fundamento más completo de la música que se ejecuta con ambas manos, de suerte que la mano izquierda ejecuta las notas prescritas, mientras que la derecha les añade consonancias y disonancias, para que de ello resulte una armonía biensonante para honra de Dios y lícito regocijo del espíritu, puesto que, como lo es para toda la música, también en el caso del bajo continuo, su fin y su causa última no ha de ser otra que la honra de Dios y la recreación del espíritu. Cuando no se toma en cuenta esto, no será música propiamente dicha sino cacofonía diabólica. (p. 101)

Sonate in G-Dur

Johann Sebastian Bach
BWV 1021

1. Allegro moderato

Flöte

Cembalo

Figura 1: *Ejemplo de Bajo cifrado* (extraída de Petrucci Music Library, IMSLP)

Como es apreciable en Fig. 1, en la sonata para instrumento solista y acompañamiento de un bajo continuo, el intérprete de teclado se vale de la línea del bajo, que queda perfectamente delimitada, y del concurso de la notación cifrada por números para ejecutar los acordes armónicos que completan el contexto sonoro de la pieza. Así, se establece el juego dialéctico entre las líneas melódicas de los instrumentos solistas y los

cimientos armónicos guiados por la línea constante del bajo continuo. Esta persistencia sonora y presencia del intérprete de clave proporcionaba una base que daba soporte en los pasajes más desasistidos y ayudaba a mantener rítmicamente unido al conjunto (Piston, 1984). El intérprete de clave, por el reconocido carácter improvisatorio del bajo continuo, debía tener unos dignos conocimientos armónicos, a causa de este carácter el bajo continuo fue la principal herramienta para la enseñanza de la composición en el s. XVIII, cayendo en desuso en épocas posteriores, tal como afirma Randel (1999). No han llegado a nuestros días aclaraciones precisas de la práctica e interpretación del bajo continuo, cuan ornamentada o simple era la improvisación en acordes por encima de la línea del bajo. Sólo a partir de estudios sobre la ejecución clavecinística, tal como declara Randel, se puede derivar que probablemente los intérpretes franceses utilizaron un estilo florido y arpegiado, doblando con frecuencia la línea del bajo, y que aumentarían sus intenciones expresivas con la incorporación por parte de sus constructores de un segundo manual o teclado que contribuía a enriquecer la dinámica. Por otro lado, los intérpretes italianos tendían a la elección entre un estilo más ornamentado y otro más sencillo, poniendo en valor el papel secundario del clave como integrante del bajo continuo (Vallés, 2015).

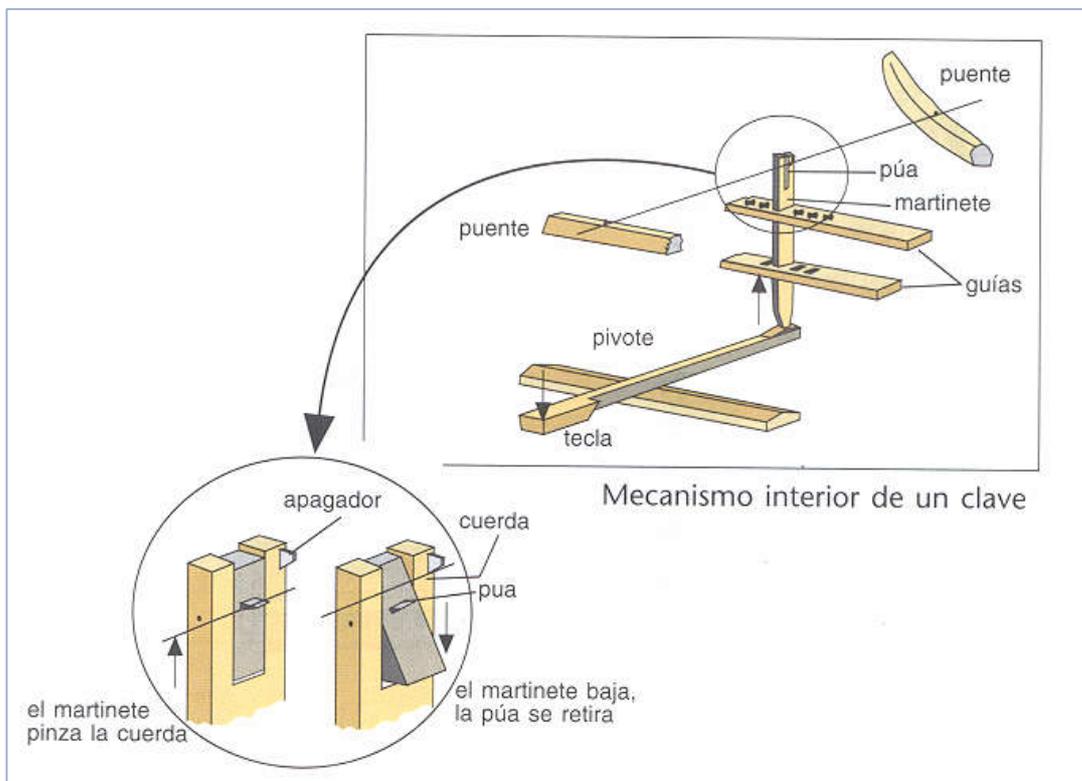


Figura 2: Sistema de pinzamiento y mecanismo interior de un clave (rescatado de <https://www.um.es/historiamusica/index.html>)

Como se aprecia en la Fig. 2, la principal distinción con el piano reside en el proceso de activación de la cuerda para que comience a vibrar, en el caso del clave la responsabilidad la tiene un plectro o púa de pluma que pulsa la cuerda. En el clave el proceso de activación de la vibración de la cuerda debido al tañido de la misma con la punta de un pluma le confería de un sonido ligero de gran idoneidad para empastar con otros instrumentos. Debido a su naturaleza de cimiento armónico, el clave permitía y garantizaba la libre ejecución y el carácter concertante de los instrumentos solistas. Asimismo, otra característica a considerar importante en el juego dialéctico era su capacidad para reforzar la acentuación del ictus² inicial en las piezas musicales, lo que hacían de este instrumento un participante imprescindible en estas tareas (Randel, 1999).

El clave podía ofrecer cierta variedad en la matización del sonido, los clavecinistas y compositores buscaban en su instrumento la posibilidad de afectar a la dinámica, a la intensidad. Bach prefería el clave, así lo constató Forkel, su primer biógrafo, citado en Michels (1998), pero no era suficiente. Existen muy pocas referencias acerca de la forma de tocar y el acercamiento al teclado del gran genio de Eisenach: J. S. Bach; ni siquiera su hijo C. Ph. E. Bach hace apenas mención en sus escritos sobre su padre. Por lo que es de suma importancia el volumen escrito en Leipzig por Johann Nikolaus Forkel en 1802, en el que repasa concienzudamente la técnica utilizada por Bach a través de sus discípulos e hijos, teniendo en consideración la técnica instrumental de la época y la procedencia de los constructores. La riqueza constructiva confirió a los claves el que pudieran contar con uno o dos manuales o teclados, y tres juegos de cuerdas por tecla afinadas dos a la octava y la tercera a la cuarta, lo que les permitía aportar una riqueza de timbres y una ampliación de la intensidad sonora.

Probablemente en los Conciertos de Brandemburgo de Bach, la figura del intérprete de clave podría haber evolucionado hacia un intérprete solista con ciertas licencias de dirección, desde cuya posición podría delimitar parámetros relativos al ritmo y a la intensidad (Radice, 2012). Pero esta afirmación es sólo una hipótesis, ya que la casi totalidad del repertorio camerístico se interpreta sin director, aunque en el s. XIX, con el desarrollo del arte de la dirección de orquesta fue desapareciendo la figura del intérprete al teclado con ciertos dominios en la guía del conjunto, a favor a la nueva figura del director de orquesta (Piston, 1984).

² El ictus musical hace referencia al ataque o golpe métrico de inicio en una pieza musical.

A finales del s. XVIII y principios del s. XIX se estableció una búsqueda continua de nuevos prototipos que mejoraran la capacidad expresiva al tiempo que se produjo una creciente veneración de los virtuosos del momento que iban dirigiendo su mirada hacia un nuevo instrumento, exigiendo a los constructores la mejora constante de las cualidades sonoras (Levaillant, 1990). Será el visionario constructor de clavecines de Florencia, Bartolomeo Cristofori, quien a principios del s. XVIII sacará a la luz su invento llamado *clavicémbalo col piano e forte*, tal como indica su nombre creado con la premisa de conseguir un claro contraste dinámico: el piano y el forte. Su extraordinario invento sentó las bases del mecanismo que se impondría en lo venidero en los pianos modernos, el cual consistía en un macillo articulado que golpeaba la cuerda dejándola vibrar libremente hasta ser apagada de forma independiente por un apagador. El macillo tras contactar con la cuerda era recogido y quedaba a punto para volver a articularse y golpear la cuerda. La consecución de diferentes matices impactó a intérpretes, compositores e historiadores, como es el caso de Scipione Maffei, que recogió con generosas palabras de alabanza las bondades de este nuevo instrumento en su artículo *Nuova Invenzione d'un Gravecembalo col Piano e Forte*, citado en Chiantore (2001):

Todo aquel que goza de la música sabe que una de las principales fuentes de la que los expertos en este arte extraen el secreto de deleitar tan especialmente a quienes escuchan son el piano y el forte [...] De esta diversidad y alteración de la voz, en la cual destacan los instrumentos de cuerda, el clave está falto de todo; y cualquiera hubiera considerado como una inútil imaginación proponer fabricarlo de forma que tuviera ese don. Con todo esto, una invención tan atrevida ha sido [...] realizada en Florencia por el señor Bartolomeo Cristofori [...]. Obtener de ellos un mayor o menor sonido depende de la distinta fuerza con la que el tañedor pulsa las teclas, dosificándola, se consigue oír no sólo el piano y el forte, sino la gradación y la diversidad del sonido. (p. 91)

Es interesante destacar, tal como lo hace Chiantore, que no sólo la invención de este macillo articulado permite un contraste dinámico dependiendo de la diferente fuerza que se aplique a la tecla, también se augura un nuevo perfil de intérprete de teclado, más consciente de un extraordinario mundo sonoro que va a afectar no sólo a las

interpretaciones solistas sino también, y más si cabe, a las interpretaciones junto a otros instrumentistas.

Este ingenioso hallazgo a favor de la diferenciación de matices piano y forte se acometió finalizando el s. XVIII, ya que no gozó de una rápida acogida por parte de compositores e intérpretes que les costaba despedir el período de preeminencia del clave para las interpretaciones en conjunto, y del clavicordio para las interpretaciones a solo. Uno de los más renombrados hijos de J. S. Bach, concretamente Carl Philippe Emmanuel, experimentó una progresiva simpatía hacia el pianoforte con el paso de los años. En sus inicios prefería las cualidades sonoras del clavicordio, con sonido más débil pero con recursos expresivos destacados en la producción de un vibrato y un portamento de los sonidos. Con el paso de los años, se dejó seducir por las características sonoras del fortepiano y las diferencias en la pulsación de las teclas, escribiendo varias de sus obras intencionadamente para fortepiano (Chiantore, 2001).

El clave fue poco a poco desplazándose a un lado para dejar paso a este nuevo instrumento: el pianoforte, cargado de extraordinarias cualidades sonoras moldeables por los intérpretes. Una de las grandes diferencias existentes entre el clave y el piano, reside en la relación con las cuerdas para producir el sonido, por un lado la pulsación o tañido de la cuerda en el clave, y por otro, la percusión de la cuerda por parte de un macillo en el piano de cola. Este mecanismo, concebido por Cristofori, apenas ha cambiado desde los innumerables prototipos de mejora realizados por Sebastian Erard a finales del s. XVIII y comienzos del XIX, que proporcionarán rapidez en la respuesta del teclado y un incremento de la sonoridad de conjunto, entre otras.

Ya en sus inicios y en la actualidad, el clave era un instrumento de muy similar aspecto al piano de cola moderno, pero las diferencias de producción sonora y mecanismo fueron manifiestamente importantes.

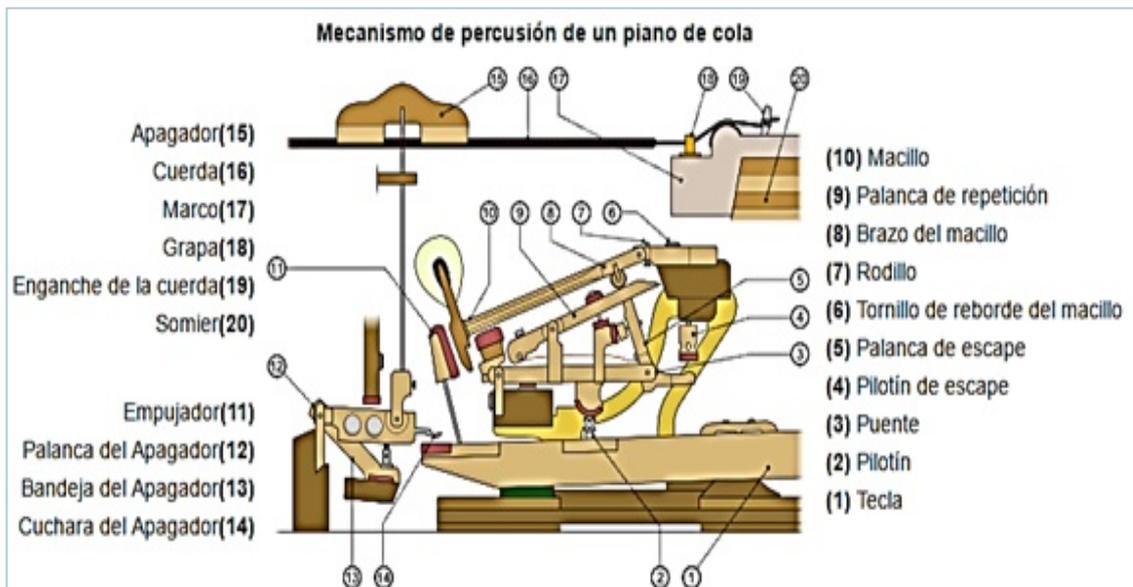


Figura 3: *Mecanismo y activación interna de un piano de cola* (rescatado de <https://hinves.com/blog/demostracion-del-funcionamiento-mecanico-de-un-piano-steinway-2/>)

Como se aprecia en la Fig. 3, la responsabilidad de la vibración de la cuerda en el piano de cola radica en el macillo que percute la cuerda al ser activado por el empujador. Cuando la tecla es pulsada, la palanca de escape (5) impulsará el macillo (10) hasta que se suelta cerca del final del impacto con la cuerda por medio del pilotín de escape (4). La caída de martillo queda parada gracias al atrape o empujador que sube con el movimiento de la tecla. Cuando la tecla es liberada, el martillo vuelve a su posición, listo para una nueva activación.

En el s. XIX, los avances técnicos instrumentales en relación a dotar de un sonido más poderoso al piano y al resto de instrumentos participantes (generalmente cuerdas), además de las demandas continuas de mayor cantidad de repertorio por parte del público asistente a los conciertos, desembocaron en un enfoque predominante hacia la composición e interpretación de tríos de piano y cuerdas, siendo Francia epicentro de este interés (Hefling, 2004).

1.3. Evolución histórica: Clasicismo, compositores y repertorio relevante

Las características de la música de cámara en el Clasicismo temprano respondían a un tipo de música accesible, fácil de tocar, de expresión sencilla y con un alto grado de

igualdad e interacción entre las partes. Haydn (1732-1809), inició su formación bajo la sombra del instrumento de teclado rey de la época, el clave, sin embargo su predilección por el fortepiano se hizo patente en las últimas décadas del s. XVIII, exigiendo al intérprete la consecución de unas indicaciones dinámicas imposibles de realizar en un clave, en aras de un teclado *expresivo*, así nombrado por Chiantore (2001). El piano se expandía en todos los eventos sociales en la sociedad vienesa de finales del siglo XVIII, formaba parte de los encuentros de la nobleza, y eso se tradujo por un lado en el incremento compositivo de tríos con piano, y en los avances constructivos que dotaron a este noble instrumento de mayor potencia y resonancia, un sonido más cálido y menos metálico. Estos circuitos de consumo musical por parte de la nobleza y de interpretación por parte de los músicos amateurs más expertos favorecieron que los espacios de práctica y deleite se diversificaran, y como sostiene Hernández Polo (2017), delimitaran su público en función de cuestiones musicales, económicas y sociales.

Beethoven (1770-1827), marca un antes y un después en el tratamiento instrumental de sus composiciones camerísticas con piano. Su obra no se entiende sin integrar el virtuosismo pianístico como un elemento esencial. En los tríos de cuerdas con piano, Beethoven adelanta a sus modelos precedentes (Haydn y Mozart) para realizar una clara transformación de la técnica de escritura, anticipando la era romántica. A continuación, se resaltan los principales compositores de esta época que con sus aportaciones al repertorio camerístico estimularon las formaciones camerísticas, la evolución del lenguaje musical y la comunicación entre los intérpretes y relación con el público:

1.3.1. Franz Joseph Haydn (1732-1809)

Con sus cuartetos de cuerda abanderó primeramente las cualidades formales y musicales de lo que conocemos como “clásico”, ya que sus obras marcaron la medida de las proporciones clásicas, según Rosen (2003). Pero también Haydn saltó al espacio de la experimentación, revolucionando el estilo a través de sus series de cuartetos de cuerda. La igualdad e independencia de voces del Barroco se rompe, Haydn hace una clara distinción entre las voces de acompañamiento (subordinadas), y la voz principal. Su revolución se dirige a que cualquier voz puede asumir el papel de líder o de acompañante sin rupturas, y el acompañamiento puede ser tanto temático como subordinado. Pudieran aparecer problemas musicales de desdoblamiento y esparcimiento de las voces, de fusión tímbrica y entonación con la incorporación de los

instrumentos de viento, de pérdida de claridad lineal con la participación de los instrumentos de teclado, pero no son más que oportunidades para el diálogo y el enriquecimiento del lenguaje de la época.

El cuarteto de cuerda, en manos de Haydn, evolucionó desde el hecho en el que el primer violín ejercía el liderazgo con la subordinación y acompañamiento del resto de instrumentos, hasta la independencia y el peso específico de cada uno de los participantes. Bien es cierto, asegura Rosen (2003), que el primer violín seguirá liderando en mayor medida hasta el siglo XX.

Con el fortepiano ocurrió algo parecido en manos de Haydn, será a partir de 1788, en sus últimas obras para teclado donde se aprecia un cambio estilístico. La asunción de las extraordinarias posibilidades tímbricas del nuevo instrumento a la par que la influencia que ejercen las piruetas que desplegaban sobre el teclado los virtuosos del momento, conforman una escritura llena de contrastes y de asombrosas sugerencias instrumentales. Sólo un ejemplo de tal profusión de contrastes en sus obras tardías y de su claro paralelismo con la factura sinfónica, que se enriquecía por la rápida evolución de la orquesta, se aprecia en el valor de los contrastes dinámicos indicado por Haydn. Tal como señala Chiantore (2001),

El forte en Haydn más que en ninguno de sus contemporáneos, es un tutti de orquesta; y el solo, al igual que en sus Sinfonías, no es más que la expresión individual de algún miembro de este conjunto imaginario, cada uno con su carácter, cada uno con su timbre (p. 121)

Haydn elevó el género del cuarteto de cuerda a la forma suprema de la música de cámara, y los dotó de características en torno al diálogo entre los participantes que forjarían un sistema de relaciones de liderazgo y subordinación equitativo. En este punto, Rosen (2003) declara que la conversación íntima entre los instrumentos estaba planteada. La contribución de Haydn a la música de cámara con la intervención de instrumentos de teclado, curiosamente incorpora los avances pianísticos más provocadores dentro de unos procesos formales y tonales en algunos casos atrevidos y sorprendentes, pero no explota una organización de relaciones equilibrada entre los instrumentos tal como sí hace en sus cuartetos. En este sentido, su corpus creativo camerístico lo conforman alrededor de cuatro decenas de tríos con piano, número variable según estudiosos y editoriales, que gravitan en torno a la segunda mitad del s.

XVIII. Como adelanta Vignal (1995), se tratan en muchos casos de obras lideradas claramente por dos instrumentos solistas: piano y violín, y un instrumento subordinado y acompañante: el violonchelo, circunscrito a doblar la mano izquierda del pianista.

En el siglo XVIII la participación del piano en los grupos camerísticos sufrió una evolución muy rápida desde una posición de subordinación muy enraizada históricamente con el bajo continuo³, hasta la dominancia pianística en los tríos con piano de Haydn. Lejos de seguir la corriente histórica principal Haydn compone unos tríos en los que el piano recibe un tratamiento espontáneo, concertante, virtuoso y solístico. Por otra parte, al adelantarse a su tiempo y no contar con un instrumento de las capacidades sonoras que gozará en el siglo XIX, tanto el violín (en menor medida), como el violoncelo actúan en la mayoría de los casos como subordinados. El desequilibrio entre los tres instrumentos es visible y audible, aún así proporciona la facultad al violín de sustentar las melodías que precisan de mayor sonoridad encomendadas a la mano derecha del pianista, y al chelo de reforzar el bajo confiado a la mano izquierda.

El virtuosismo desplegado en la sección pianística en estos tríos se dirige a intérpretes aficionados con destacadas destrezas. Este virtuosismo en los tríos y sonatas con piano de finales del siglo XVIII favoreció su empleo en composiciones posteriores mozartianas (sus conciertos para piano y orquesta de cámara), y en Beethoven (sus sonatas de piano y obras camerísticas con piano). Por todo ello, la mayoría de los tríos se enmarcan dentro de una época más vinculada al pasado por el sistema desequilibrado de relaciones que se entrelazan entre los tres instrumentos, aún descubriendo en ellos unos avances pianísticos extraordinarios. Pero sería un análisis poco exacto considerar a los primeros tríos de juventud como las señas de identidad de un lenguaje compositivo que evolucionarían con el paso de los años. Su factura respondía a unas demandas desde diferentes flancos: por un lado, el incremento de peticiones por parte de aficionados y editoriales, y por otro, la puesta al servicio de las nuevas cualidades sonoras y tímbricas del nuevo instrumento de moda: el pianoforte, en detrimento del clavecín que no conseguía mantener su liderazgo de épocas pasadas.

³ El Bajo continuo o basso continuo, define una textura sonora del Barroco compuesta por una melodía, realizada por voz o instrumento solista, y un bajo realizado por un instrumento más grave, generalmente un chelo, fagot o viola de gamba. El ripieno o relleno armónico corre a cargo del clave, laúd o tiorba.

1.3.2. Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)

Los tríos con piano estaban, en el caso de Mozart, destinados a pianistas amateurs, al estilo galante, la sección pianística no demasiado difícil y las cuerdas compensando el déficit sonoro del piano (Ménétrier, 1995). Así el violín sustentaba la línea cantable y el violonchelo intensificaba el bajo. Pero al mismo tiempo acarrearón también una serie de problemas de equilibrio sonoro entre piano e instrumentos de cuerda. Éstos últimos se vieron abocados a buscar un sonido, según Rosen (2003), más brillante, denso, penetrante y emotivo, por lo que sufrieron también mejoras constructivas.

La formación de dúo para violín y piano gravitó de manera persistente en la vida de Mozart, su corpus en este género asciende hasta las cuarenta y tres sonatas según el catálogo de Köchel⁴, pero serán alrededor de una veintena las que se consideran dentro de la corriente de la moderna relación de dúo camerístico, y las que son incorporadas con regularidad en grabaciones y recitales. En las primeras de ellas, así como ocurrió igualmente en los tríos de Haydn, el papel de líder lo mantendrá el instrumento de teclado, dejando la tarea secundaria de doblar la melodía de la mano derecha del pianista al violín, o a lo sumo de producir un reflejo o eco de la misma. En tales casos, como indica Halbreich (1995), estas sonatas podrían denominarse como Sonatas para pianoforte con acompañamiento de violín, y podrían llegar a desempeñar el mismo papel que un trío en el caso e incorporarse un violonchelo que doblara la mano izquierda del piano, práctica común en la segunda mitad del s. XVIII.

Mozart, con una paleta única en el arte de la composición, no podía evitar somatizar sus experiencias vitales y expresarlas a través de su música, ya fueran sus preocupaciones por sus seres queridos, o sus angustias por un reconocimiento, o por el contrario, sus alegrías vitales, que trasladaba sin titubeos a la partitura (Massin & Massin, 2003). En las sonatas palatinas para violín y piano, en torno a 1778 y en las siguientes, concentró sus sentimientos de soledad y desafección por la poca entusiasta acogida del público parisino en la tonalidad de mi menor de su sonata K. 304, o de exultante alegría por conseguir la ansiada libertad de compositor que no tenía que rendir cuentas a la jerarquía eclesiástica o a la nobleza en las sonatas vienasas K. 376, 377, 379, 380. El diálogo entre los dos instrumentos se intensifica, las confidencias

⁴ Según Randel (1999), responde al catálogo de las obras de Mozart preparado por primera vez por Ludwig von Köchel en 1862. Catalogación que se ha enriquecido con seis ediciones posteriores en los siguientes cien años, y cuya ordenación es cronológica.

melódicas y el juego rítmico se hacen patentes desde la puesta en valor de la individualidad de cada uno de los dos instrumentos. Pero son sonatas dirigidas a un público no demasiado entendido, de gusto fácil, y músicos amateurs con inquietudes interpretativas, Mozart lo sabe y conquista a este público, atesorando unas fervorosas críticas recogidas en el Magazine musical regentado por Johann Baptist Cramer⁵ en 1783, a su vez compilado en Halbreich (1995):

Estas sonatas son únicas en su género. Ricas de ideas nuevas y, consecuentemente, dan muestras del gran genio musical de su autor. Muy brillantes y apropiadas para el instrumento. Además, el acompañamiento del violín está ligado con tanto arte a la parte del piano que la atención de los dos partenaires está constantemente en vilo; de suerte que estas dos sonatas exigen tanta habilidad al violinista como al pianista (p. 942)

Nótese la mención directa no sólo a la importancia y equilibrio de responsabilidad de ambos instrumentos, sino lo que es más importante, la acción de estar constantemente en vilo, con una atención perceptiva muy viva y un enfoque muy concentrado de ambos instrumentistas en el trabajo camerístico. Estas últimas sonatas mozartianas ofrecen una factura inigualable y se colocan a la altura de los grandes dúos de compositores posteriores, de hecho alguna de ellas como ocurre con la Sonata *Strinasacci*⁶ K. 454 en Si b Mayor, anticiparán el estilo concertante que encontramos en sonatas beethovenianas como la Sonata *a Kreutzer*.

Las aportaciones de Mozart en grupos camerísticos de cuerda donde los problemas tímbricos no eran tan notorios como lo fueron al sumar la incorporación del piano, se encaminaron al tratamiento de diálogo entre un dúo de solistas (primer violín y primera viola) con el acompañamiento, en los quintetos de cuerda. Estos quintetos de gran plenitud sonora, de carácter concertante, incorporan un nuevo elemento que configurará

⁵ Excelente pianista y prolífico compositor alemán (1771-1858). Sus obras que incluyen sonatas para piano, conciertos, música de cámara, variaciones, rondós, etc, han quedado en el olvido exceptuando su catálogo pedagógico que dio lugar a tres grandes escuelas pianísticas vienesas: Czerny, Hummel y Kalkbrenner. Sus estudios para piano no han perdido su valor a lo largo de los siglos, confirmando su elevado nivel poético y musical junto a su inteligente concepción técnica, que llamaron la atención hasta al propio Beethoven, según Chiantore (2001).

⁶ Conocida con este nombre porque fue interpretada por primera vez por la célebre violinista Regina Strinasacchi, en su debut vienés junto al compositor. El 29 de abril de 1784. (Massin, 2003)

las relaciones entre los participantes: el virtuosismo brillante⁷. De acuerdo con Rosen (2003), Mozart osciló ascendentemente desde el tratamiento compositivo hacia los instrumentos solistas como hacia el sonido y técnica de conjunto. Haydn creó el estilo camerístico, lo dotó de peso dramático y expresividad. Mozart, en sus quintetos de cuerda expandió estas características haydnianas, principalmente el empaque y audacia dramática que estuvieron presentes en toda la creación camerística mozartiana. Como ocurre también con sus dos cuartetos de cuerdas con piano K. 478 y K. 493, que sintetizan según Halbreich (1995), dos mundos opuestos: el diálogo dramático o virtuosístico y la introspección más concentrada. Se hace complicado encuadrar estas dos obras maestras en una definición que precise su singularidad como conciertos de cámara o como cuartetos concertantes, Halbreich (1995) sugiere que son una suerte de amplio diálogo entre las cuerdas y el piano difícilmente superado hasta nuestros días. Un virtuosismo nunca trivial en estos cuartetos con piano mozartianos, siempre con un objetivo poético, cimentan con frecuencia la sección pianística, aún sin contener cadencias o solos forzados a modo de concierto pianístico. Por otro lado, el resto de componentes de cuerda enriquecen con elaborados *tutti* o ricas expresiones individuales como si de solistas de cámara se trataran.

Su quinteto para vientos y piano K. 452 de 1784, fue considerado por el propio Mozart como su más alta creación hasta el momento. Es una obra maestra por la combinación sonora de los vientos y el piano. El oboe, clarinete, trompa y fagot son realizados tímbricamente en un perfecto diálogo concertante con el piano, dando como resultado un auténtico concierto de cámara en el que, así lo presenta Massin (2003), cada integrante del conjunto colabora en favor de la cohesión grupal sin ejercer una dominancia.

La primera incursión mozartiana en el mundo sonoro del trío de cuerdas y piano brinda una curiosa conjetura: la disposición del piano en el manuscrito flanqueado por arriba por el violín y por abajo por el violonchelo. ¿Qué quiso ofrecer Mozart con esta inusual disposición? Muy probablemente la respuesta está en la intención de esta partitura, como divertimento para clavecín o pianoforte con el acompañamiento de violín y violonchelo. Sin ninguna pretensión virtuosística, sólo como regalo para los oídos en un estilo galante. Al mismo tiempo, estas primeras incursiones en la agrupación de trío de cuerdas y piano respondía a una tendencia en la que mucho tenían

⁷ La brillantez permitió el realce expresivo sin hacer más concentrado el conjunto.

que ver las Editoriales, como Artaria y Hoffmeister. Éstas exigían un tipo de música accesible para los aficionados y músicos amateurs. Así se confiaron a diferentes compositores la creación de tríos con la sección pianística no demasiado difícil, que quedaba apoyada por las cuerdas con la responsabilidad dada al violín de mantener la línea cantábil y al violonchelo de reforzar el bajo. Pero este proclive desequilibrio sonoro y de responsabilidad actoral queda quebrantado, como indica Ménétrier (1995), en el trío K. 502 en el que Mozart permite que el violonchelo deje su papel de mero doblaje. Como contraste tímbrico hacia estas tendencias, la originalidad sin límites de Mozart nos ofrece el Trío para clarinete, viola y piano (trío de los bolos), en una de las tonalidades masónicas: Mib M. Los tres instrumentos están equilibrados en responsabilidad, en tesitura, mayormente central y alejados de la excitación virtuosística.

1.3.3. Ludwig Van Beethoven (1770-1827)

Su corpus camerístico principal, con la intervención del piano junto a otros instrumentos, consta de 10 sonatas para violín y piano, 5 sonatas para violonchelo y piano, y 7 tríos para piano y cuerdas principalmente. En las sonatas para violín y piano se puede apreciar la evolución en el tratamiento instrumental. Las tres primeras de ellas op. 12 nº1-2 y 3 (compuestas entre 1796 y 1798), con un juego de papel concertante y virtuoso del piano junto a un violín sobrio, no fueron del todo bien entendidas atendiendo a las críticas vertidas en el *Allgemeine Musikalische Zeitung*⁸ (Massin & Massin, 2003) pero sí fueron profusamente interpretadas en veladas musicales de la alta sociedad vienesa. Será a partir de la cuarta sonata op. 23 y la quinta op. 24 conocida como “La Primavera” que se manifieste el equilibrio representativo de ambos instrumentos, en un lenguaje más amable, claro y accesible técnicamente tanto para intérpretes como para el público, tal como recoge el citado magazine musical de la época. Las tres sonatas siguientes, op. 30 nº 1 al 3, son de una factura parecida en cuanto a la complicidad entre violín y piano. El diálogo y la complicidad se precipitan, la interpelación rítmica y textural entre ambos instrumentos por momentos convive con la colaboración en construir efectos más líricos y polifónicos.

Hasta la fecha suman 8 sonatas en las que el juego dialogante evoluciona y se

⁸ Magazine musical cuya primera edición data de 1797 en Leipzig. Fue una de las primeras publicaciones musicales con tirada semanal.

enriquece, nada que ver con el punto álgido de esta relación de dúo, que toma forma con la novena sonata *A Kreutzer*, considerada por el musicógrafo francés Jean Chantavoine (citado en Tranchefort, 1995) “como un cuerpo a cuerpo entre los dos instrumentos”, y es que Beethoven ya lo adelantaba en sus apuntes declarando haber escrito esta sonata “in uno stilo molto concertante quasi come d’un concerto” (recogido en Massin & Massin, 2003). Los apelativos y valoraciones hacia esta sonata la colocan en una posición compleja desde el punto de vista estético e interpretativo: símbolo de la pasión fatal y devastadora según Tolstoy; terrorismo musical y originalidad llevada hasta el extremo de lo grotesco la calificaban según la crítica de nuevo en el *Allgemeine Musikalische Zeitung*; “ininteligible” la consideró el afamado violinista francés y dedicatario de la misma, Rodolphe Kreutzer (Massin & Massin, 2003). La fogosidad, inquieta energía y el dramatismo que brota entre sus compases auguran tiempos futuros, colocando a esta sonata en una posición atemporal y privilegiada como referente de la posteridad.

Las sonatas de violonchelo y piano beethovenianas son consideradas como la primera muestra maestra de este subgénero camerístico que llevarán a su máxima expresión los compositores románticos y posteriores. El histórico papel de apoyo y sustento en el que venía siendo relegado el violonchelo, en la sonata op. 69 y en las op.102 el cello adquiere tintes de auténtico virtuosismo brillando con agilidad en manos de Beethoven, en una combinación magistral de ambos instrumentos (Watson, 2010). El acompañamiento ya no es sólo responsabilidad del instrumento de cuerda. Ambos instrumentos se reparten las responsabilidades solísticas y acompañantes, quedando el piano en ocasiones, en segundo plano, más decorativo. En cualquier caso, tal como sugiere Tranchefort (1995), con esta formación camerística queda inaugurada la sonata romántica para violonchelo y piano, tras liberarse el violonchelo de su papel de instrumento acompañante en el bajo continuo.

En los tríos con piano, la relación entre los tres instrumentos es del todo novedosa, el violín y chelo ya no doblan en el registro agudo y en el grave las manos del pianista, por el contrario perfilan un paisaje de enorme contraste. En ocasiones las cuerdas se ensamblan como una unidad y establecen un diálogo y un pulso contra el piano. Los roles de subordinación y de liderazgo se comparten entre los tres instrumentos, o se unen en una suerte de unidad perfectamente cohesionada para producir un efecto orquestal (Radice, 2012). Como máximos exponentes encontramos el op. 70 n° 1, trío conocido en mayor medida por su apodo: *Geister Trio*, *Ghost Trio* o *Trío de los*

espíritus (1808), debido a que en el segundo movimiento (Largo assai e espressivo), dibuja una figuración tenebrosa adornada de sonoridades disminuidas en la línea del bajo, y el trío op. 97, conocido también por su sobrenombre *Archiduque* (1811), en el que es dedicatario nuevamente su alumno y benefactor el Archiduque Rudolph. En ellos el diálogo instrumental salta desde el intercambio melódico entre cuerdas y el piano, a la oposición tanto rítmica como melódica, en ocasiones con una manera de proceder casi sinfónica debido a una arquitectura sólida, el uso de la técnica del canon o de la construcción de un carácter a través de incisivas articulaciones conjuntas. Otras cualidades son las polifonías muy intensas, las sonoridades llenas de color y la brillantez del conjunto.

El género del cuarteto de cuerda en Beethoven desemboca en una revolución histórica de esta formación. En palabras de Tranchefort (1995), la técnica virtuosística reventará las tradiciones formales. La libertad impregna a las funciones instrumentales que se emancipan y se expanden desde el punto de vista expresivo y técnico.

1.4. Transición del Clasicismo al Romanticismo. Compositores y repertorio relevante

Estos tres grandes compositores establecieron las bases, como buques insignia para las décadas venideras, de innovación en la escritura y oportunidades expresivas en diferentes géneros musicales. Hinson y Roberts (2006) afirman que Haydn, Mozart y Beethoven proporcionaron a la cultura occidental algunos de sus más sublimes pensamientos revestidos en este medio, creando escuela para que los compositores posteriores también llevaran a cabo sus más estimulantes expresiones y experimentos vanguardistas.

También estos tres compositores, junto a muchos de sus contemporáneos desarrollaron una sensibilidad especial hacia la poesía lírica, principalmente a la creación poética de Goethe, permitiendo sentar las bases de un subgénero camerístico como es el liederístico. En el Lied, término alemán que hace referencia explícita a la canción para voz y acompañamiento de piano en los países de lengua germana durante el Clasicismo y Romanticismo (Randel, 1997), la comunicación entre intérpretes y con el público se acentúa al sumar a la interpretación musical la intensidad poética. Mozart consideraba la composición de canciones independientes como un entretenimiento

agradable, a modo de ejercicio compensatorio frente a grandes producciones en las que estaba enfrascado como su *Don Giovanni*, pero se vio animado en la labor al ver publicadas la 2ª colección de Lieder alemanes en 1784 por parte de Haydn. En Beethoven la composición de Lieder no ocupó una categoría significativa, aunque su ciclo de canciones *An die ferne Geliebte* (A la amada lejana, op. 98) puede considerarse como su más rica aportación. Ciclo lírico sobre poemas de escasa importancia de Alois Jeiteles.

La influencia alemana en el campo del Lied se extiende desde la elección del texto hasta el papel del acompañamiento de piano que llegaba a desentrañar e imitar todos los detalles del poema o a realizar una descripción musical de su significado. El Lied se fue consolidando frente a su hermana mayor, la ópera, como un género que despertaba enorme interés y permitía la plasmación de gran cantidad de recursos expresivos, que aprovecharon hasta cotas prodigiosas compositores como Schubert y Schumann en el período romántico. En este sentido, la canción con acompañamiento pianístico abrirá un amplio abanico de posibilidades atencionales y de comunicación no verbal. Teniendo en cuenta, como advierte Schutz, (2008), que los intérpretes vocales cuentan con posibilidades de afectar, sostener o intensificar su interpretación con movimientos corporales, expresiones faciales o movimientos en escena, más que cualquier otro intérprete instrumental.

No sólo el avance del subgénero de la canción de concierto incrementó las posibilidades expresivas y de comunicación entre intérpretes y el público, el s. XIX representa un siglo de trascendente evolución en cuanto a mecanismo y mejoras sonoras del instrumento pianístico. Intérpretes y compositores participarán activamente en definir aspectos como la extensión del teclado, resonancia y resistencia de sus teclas (Chiantore, 2001). La demanda de los intérpretes de tecla de este nuevo siglo y de los compositores-pianistas hacia los constructores se resume en varias exigencias, por un lado más potencia. Para cubrir esta necesidad se estudió con éxito el recubrimiento de los macillos, cambiando el cuero por fieltro duro. Así mismo la tensión de las cuerdas se incrementó, al tiempo que aparecía el problema de la gran tracción a la que se sometía el marco estructural de la caja, que en sus inicios era de madera. Por lo que toca reforzarlo con estructuras metálicas. Este nuevo concepto de marco estructural metálico permitió que el instrumento ganara en potencia y definición (Levaillant, 1990). Otra de las grandes demandas de los intérpretes y compositores fue la ampliación de la tesitura. El pianoforte conocido en los inicios como compositor por Ludwig Van Beethoven pasó

de cinco octavas (fa⁻¹ al fa⁵) en 1795 a las seis octavas (del fa⁻¹ al fa⁶), construido por Thomas Broadwood en 1817 para el compositor alemán.

El gran dilema de la invención pianística residirá en la búsqueda de un *legato* casi imposible de emitir en un instrumento cuya esencia de producción sonora es la percusión de la cuerda por parte de un macillo articulado. Lejos de convertirse en un eterno hándicap la consecutiva demanda de una más perfecta cantabilidad, ha jugado a favor de la mecánica el tiempo transcurrido que ha permitido que se enriqueciera tímbricamente, mejorando la factura para un mejor empaste con otros instrumentos.

En este siglo de transformaciones en la factura pianística, el piano termina por convertirse en instrumento rey con el impulso de la creciente burguesía, que lo adquirirían como parte del mobiliario indispensable. Las casas pudientes abrían sus puertas a las veladas artísticas donde la música de cámara ocupaba un lugar destacado, al tiempo que los compositores se enfocaban en extender su obra y popularizarla.

1.4.1 Franz Schubert (1797-1828)

Establecido ya el s. XIX es de justicia recalcar en el peso específico que como compositor de música de cámara instrumental y de música vocal, especialmente de Lieder, sumó el vienés Franz Schubert. Su aportación a la música de cámara está íntimamente relacionada con su experiencia vital desde muy joven y su personalidad (Westrup, 2004), ya que en su corta existencia siempre estuvo rodeado de un gran número de amistades e incondicionales, desde aficionados y músicos amateurs hasta intérpretes de gran prestigio, y a todo ellos les procuró momentos de auténtico deleite musical. Se hicieron famosas las *Schubertiades*⁹ en las que se estableció la costumbre de acompañar a amigos y familiares con música propia en los atriles. Actividad, en torno a la amistad, que supuso un grato incentivo para que Schubert se afanara en la composición de pequeñas plantillas instrumentales y al Lied, tal como lo recuerdan importantes amigos del compositor como Mayrhofer o Spaun (Massin, 1991). Algunas de sus obras más representativas en el género camerístico no estaban destinadas al gran público, sino a satisfacer los deseos interpretativos y por otro lado de placer musical y social de amistades con mayor nivel económico, que tras la composición se reunían en

⁹ La esencia de la Schubertiades era la reunión entre amigos en torno a múltiples disciplinas artísticas: literatura, música, pintura, etc. Sus objetivos eran los de motivar la creación, dar a conocer nuevas obras y valores, el deleite artístico entre amigos y familiares.

sus hogares a interpretarlas. Así fue como se gestó el Quinteto para cuerdas y piano en La M D.667¹⁰, encargo de su amigo Sylvester Paumgartner, adinerado violonchelista amateur (Westrup, 2004).

El Quinteto de cuerdas y piano de Schubert goza de del sobrenombre de “La trucha”, haciendo referencia a la fuente de inspiración del cuarto tiempo. Este centelleante y vigoroso movimiento organizado en un conjunto de variaciones sobre el tema del Lied homónimo “La trucha” (Die Forelle), muestra con qué satisfacción acudía Schubert a sus propias canciones para hacer uso de ellas como germen inspirador de obras mayores.

Una de las características insólitas de este Quinteto que redundará en el uso que hace de los registros del piano y en las dificultades de combinación del mismo con las cuerdas, es la aparición en escena del contrabajo. No era habitual este instrumento de la familia de la cuerda con la tesitura más grave en las agrupaciones camerísticas, e igualmente inusual que potenciara su ámbito de registro más grave, teniendo como consecuencia una sonoridad muy profunda. Pudiera pensarse que el desequilibrio de registros es un deseo del compositor apostando por el contrabajo y dedicándole al violonchelo su protagonismo en su altura sonora, pero Schubert lo resuelve ofreciendo con frecuencia al piano una línea melódica simple, doblada a la octava en ambas manos en un registro inusualmente agudo para el instrumento de teclado, de alguna forma para compensar toda la sección de registro grave protagonizada por contrabajo y violonchelo (Radice, 2012). Este intento de compensación acarrea el problema del legato en el instrumento de teclado, cuya dificultad de resolución es más compleja en el registro agudo que en el grave.

Los dos tríos con piano, en Si b M op. 99, D. 898 y en Mi b M op. 100 D. 929, vieron la luz en fechas muy cercanas, entre 1826 y 1827, son partituras que requieren de avezados intérpretes en cada una de sus partes, no olvidemos que Schubert estaba rodeado de incondicionales amigos y relevantes intérpretes algunos de ellos que condicionaron su escritura. La grata impresión que causaron estos dos tríos sobre Schumann, le llevó a afirmar que guardaban una relación a modo de caracterización por género: el trío en Mi bemol era masculino, activo y dramático, el trío en Si bemol, sería

¹⁰ D.667 responde a la organización cronológica de la obra de Schubert que realizara Otto E. Deutsch en Londres (1951), en su volumen: *Schubert: Thematic Catalogue of all his Works*. Y así se sigue denominando en nuestros días.

femenino, pasivo y lírico, afirmaciones citadas en Radice (2012)¹¹. Tanto en sus dos tríos con piano, como en el quinteto con piano, se aprecia este recurso por intentar combinar las cuerdas y el teclado, desde el registro medio-agudo del mismo. En ocasiones puede funcionar, aclara Westrup (2004), pero no proporciona una uniformidad en el empaste instrumental adecuada.

El vasto compendio de obras de Schubert para la formación camerística de dúo de piano a cuatro manos¹² proporciona pistas de la relación entre su creación con el entorno y la reunión con amistades e intérpretes conocidos. Sus formas y contenido son variados, encontrando música cercana a la danza (Marchas heroicas op.27, Grandes marchas op. 40, Marchas militares op.51 o Gran Marcha Fúnebre op. 55, Gran Marcha Heroica op. 66, Marchas Características op.121), y Variaciones, que gozaban de una gran devoción por parte de los músicos amateurs de la época (Radice, 2012). Posiblemente, su obra de dúo de piano a cuatro manos más reconocida por el público e interpretada es su Fantasía en fa menor op. 103, D-940, obra de madurez, como el conjunto de últimas sonatas para piano, frente a las fantasías compuestas cuando sólo era un adolescente. Schumann consideró una facultad maravillosa de Schubert el combinar el lirismo más puro con el contrapunto como ocurre en esta Fantasía al igual que en el trío en Si b.

Paumgartner (1992), afirma que las composiciones de Schubert en el campo del dúo de piano a cuatro manos es lo más significativo y trascendental que se ha producido en este campo en el conjunto de la evolución musical. El dúo de intérpretes que aborde alguna de las obras de Schubert para esta formación, debe ser sensible a la petición del compositor a un sonido de profunda sensibilidad al tiempo que lleno de vigor en el forte, en un anhelo de trasladar un sonido orquestal al instrumento de teclado. Son exigencias sonoras hacia el dúo pianístico que abren un mundo riquísimo a nivel perceptivo y sensorial, así como en cuanto a la comunicación corporal y visual, destrezas descritas por Goodman (2002), Williamson y Davidson (2002), entre otros investigadores, y que serán de destacada atención en este estudio.

Schubert, con la imperiosa necesidad de expresar algo que nadie antes había sido capaz de poner en sonidos, es en el mundo occidental el máximo exponente como

¹¹ Entresacado de la traducción realizada por Paul Rosenfeld del volumen de Robert Schumann: *On Music and Musicians*. New York, Norton (1969).

¹² En su volumen *The piano duet*, Lubin (1970), considera que la formación de dúo de piano a cuatro manos es música de cámara real en detrimento de la formación de dúo pianístico (dos intérpretes y dos pianos).

compositor de Lieder, por varias razones: por la ingente cantidad de Lieder compuestos, por proporcionar a la literatura pianística de una de las fuentes de riqueza y delectación musical mayor de los últimos dos siglos, y por último, por hacer visibles no sólo el valor de la palabra a través del poema de reconocidos poetas como Goethe, Schiller, Loti, sino el valor de inmortalizar a poetas de segunda fila¹³ en unas piezas donde la melodía y el acompañamiento pianístico supera con creces el valor del texto poético. Insiste Katz (2009), que en esta asociación musical de voz y piano, lo verdaderamente relevante es la puesta en valor del texto poético, su respiración, su dicción e inflexiones.

Franz Schubert, conducido por su sensibilidad e intuición para captar imágenes y para adentrarse psicológicamente en estados anímicos o dramáticos, al tiempo que conserva una pureza melódica y con un acompañamiento pianístico de gran riqueza armónica y originalidad, lleva este género a las más altas cotas artísticas. Schubert es para el Lied lo que Beethoven es para la sonata pianística, pareciera que sólo se dedicó a ello en su corta existencia, con unas 600 canciones entre las que destacan sus ciclos *Die schöne Müllerin* (La bella molinera), *Winterreise* (Viaje de invierno) y *Schwanengesang* (El canto del cisne).

La combinación de instrumentos y voz junto al piano tiene su máximo exponente en dos obras *Auf dem Strom* D-943 (para voz, trompa y piano) y en *Der Hirt dem Felsen* D-965 (para voz, clarinete y piano). En ambas, el tratamiento melódico de la parte vocal e instrumental es de una factura bellísima, el acompañamiento pianístico se mantiene en un segundo plano con la responsabilidad de proporcionar una textura de gran riqueza armónica

La vida y obra de Franz Schubert, no se entiende sin incluir como factores protagonistas la presencia de círculo de amistades y la necesidad de compartir su talento con todos aquellos que amaban la música y gozaban con la amistad compartida en torno a ella. Schubert, mejor que nadie, representa en el género camerístico la verdadera esencia de la música compartida, la importancia de la otredad, el equilibrio de caracteres y la democracia interpretativa.

¹³ Schubert no fue muy selectivo al elegir a sus poetas pero gozó de gran gusto literario. Sus amigos ejercieron gran influencia en los poemas musicalizados elegidos, muchos propuestos por ellos. De los poetas de poca relevancia que musicalizó encontramos a Lappe, Schreiber, Schober, Collin

1.4.2. Felix Mendelssohn (1809- 1847)

Primero de los compositores del período Romántico, ya inmersos en el siglo XIX, cuya música de cámara con la intervención del piano es analizada a continuación. Un siglo que aportará un nuevo matiz en la forma de vida de estos compositores, que no rinden cuentas ni a familias de la aristocracia o clases nobles, ni a la jerarquía eclesiástica. Por esta razón, aclara Radice (2012), las composiciones del período romántico tienden a ser bastante personales y responder a acontecimientos de la propia vida de estos músicos. Los compositores de esta época encontraron dificultades para adaptar sus propias inquietudes compositivas y objetivos, tomando en consideración tiempos pasados frente a unas estéticas que rechazaban la tradición. Pero tal como insiste Radice (2012), el género de la música de cámara permitirá a compositores comprometidos con la tradición como Mendelssohn, Schumann y Brahms, adaptar sus principios compositivos con creatividad sin rechazar los modelos anteriores.

Felix Mendelssohn, a diferencia de Schubert, fue un niño que creció bajo el auspicio de una familia acomodada y refinada de la que recibió la serenidad y tranquilidad para poder cultivar cuerpo y alma. Niño prodigio, que no sólo destacó como dotado pianista, manteniendo un compromiso muy activo a lo largo de su carrera como intérprete de música de cámara, pero también como talentoso violinista o violista, que no dudaba en tomar parte en cuartetos de cuerda o en su propio Octeto, como aclara Todd (2004). A esta corta reseña sobre su biografía, Radice (2012) añade que puede considerarse como uno de los pioneros en la musicología histórica, debido a su decidido interés por la música antigua, siendo uno de los descubridores e impulsores de la música de Bach. De este interés por la música antigua se aprecia el uso del contrapunto en sus composiciones camerísticas, afectando al tratamiento que desarrolla para cada uno de los instrumentos. Asimismo, su acertado esfuerzo por respetar las formas clásicas heredadas de los tres grandes compositores del s. XVIII y parte del XIX: Haydn, Mozart y Beethoven.

Con 13 años compone su primer cuarteto para piano y cuerdas en do menor op.1, en el que se aprecia una preeminencia del piano sobre la cuerda, al igual que el segundo cuarteto de piano y cuerdas dedicado a su maestro de armonía Karl Friedrich Zelter. Son cuartetos con piano elaborados con una factura aún en ciernes pero que presagian la genialidad de las composiciones que verán la luz en el futuro. Le siguen tres sonatas para instrumentos solistas a dúo con el piano, para viola, clarinete y violín,

respectivamente. Obras menores pero que marcan un precedente para compositores contemporáneos y futuros. En la sonata para clarinete, es destacable el equilibrado balance entre los dos instrumentos durante la misma. En la sonata para viola, exige del instrumento de cuerda unas competencias superiores al piano en algunas variaciones del movimiento final, y que Radice (2012) reconoce que debería ser una obra más escuchada y estimada por su valor. Cercano a estas sonatas y con tan sólo 16 años de edad, Mendelssohn compone su Octeto para cuerdas, una obra de desarrollo camerístico magistral en la que aúna dos cuartetos de cuerda conformando una escritura de gran densidad pero permitiendo que cada voz sea interdependiente.

La formación de Trío de cuerdas y piano tiene en el Trío op. 49 en re menor para violín, violonchelo y piano un riquísimo ejemplo de música de cámara que llevó al entusiasmo más exaltado a Schumann, calificándolo como el modelo de trío del presente:

*Es el trío magistral de nuestra época, como los de Beethoven en si bemol y en re y el de Schubert en mi bemol lo fueron en su tiempo.*¹⁴

Esta obra presenta una considerable envergadura con un pianismo riquísimo, de enorme prestancia técnica, fue revisado por Mendelssohn en 1839, para quedar en la factura que se llevó a imprenta en 1840. Ferdinand David que por aquel entonces era el concertino de la Orquesta de la Gewandhaus de Leipzig, la cual era dirigida por el propio Mendelssohn, tomó la responsabilidad de estrenar esta gran obra. Es destacable la presencia de este buen amigo y mejor músico ya que fue el creador de los modernos recitales de música de cámara (Werner, 1963). Las casas de la aristocracia que reunían a las clases sociales privilegiadas a saborear con exquisita euforia los placeres de la música, ofrecían estas veladas casi de forma personalizada a protectores y exponsors amigos por parte del compositor. En el Romanticismo los espacios cambian, se avanza hacia salas de concierto y teatros que pueden albergar grandes producciones de música, empujados por el impulso científico y tecnológico enfocado a las mejores prestaciones acústicas y constructivas, y por la veneración hacia la figura de los grandes virtuosos e intérpretes. Los grupos de cámara no se encontraban en su elemento en estas grandes salas. Afortunadamente el trabajo denodado y apasionado por la música de cámara que

¹⁴ Cita de Robert Schumann en el Neue Zeitschrift für Musik.

desarrollaron Mendelssohn, Schumann y Brahms, entre otros, hizo que la música de cámara se consolidara como género y llegara a nuestros días.

En su segundo trío para violín, violonchelo y piano op. 66, más conservador según Radice (2012), se destaca el rol no sobresaliente de la parte pianística a favor de una textura más equilibrada entre los tres instrumentos.

Mendelssohn compone dos sonatas para chelo y piano, su op. 45 exige unas altas destrezas técnicas al intérprete de piano, especialmente en los movimientos externos. Su op. 58 es una obra de mayores dimensiones (cuatro movimientos) con unas peculiaridades notables en alguna de las secciones: el tempo lento contiene una textura de recitativo con unas indicaciones escritas, además de las habituales, que sugieren unos interesantes efectos de color en la parte pianística: *arpegiando col Pedale*¹⁵, *una corda*¹⁶, *tutte le corde*¹⁷. Efectos que ya fue precursor en su utilización Beethoven en sus creaciones pianísticas, tal como sugiere Banowetz (1999).

Se puede considerar a Mendelssohn un paradigma por el respeto de la estructura y forma heredada. Un compositor que parte de Beethoven, y que sin sentir las presiones de las nuevas vanguardias no rompe el vínculo con épocas anteriores para potenciar el poder emocional de la música, elevando el valor e interés en la música de cámara instrumental. A este respecto, atendiendo de nuevo a Robert Schumann en calidad de crítico musical que ejerciera en la *Neue Zeitschrift für Musik* juzgó a Mendelssohn como el Mozart del s. XIX, el más exigente compositor, que observa más claramente a través de las contradicciones de el presente y las reconcilia (Radice, 2012).

1.4.3. Robert Schumann (1810-1856)

Compositor alemán que creció en un ambiente donde se cultivaba la poesía, la música más contemporánea a su tiempo, su predilección por el piano como principal instrumento, y los estudios de periodismo y derecho, quizás estos intereses contribuyeron a que se convirtiera en editor y crítico musical de la principal gazeta musical alemana de su época: *Neue Zeitschrift für Musik*, desde 1834 a 1844 (Radice, 2012), en la que dejó constancia de sus pasiones y animadversiones hacia compositores

¹⁵ Arpegiando con pedal: interpretación sucesivas de las notas del acorde al tiempo que se utiliza el pedal de resonancia.

¹⁶ Uso del pedal izquierdo, o pedal izquierdo denominado pedal celeste.

¹⁷ Indicación de la intervención de todas las cuerdas del piano.

y nuevas creaciones musicales (Ménétrier, 1995). Los estudios pianísticos tuvo que abandonarlos tras sufrir una lesión, centrando sus esfuerzos en la composición contando con el apoyo de sus amistades y de su principal musa y dedicataria, su esposa y más célebre pianista de la época: Clara Schumann. Al mismo tiempo, su relación con Mendelssohn se tradujo en una sincera amistad que les acompañó de por vida.

Son varias las etapas compositivas por las que atravesó Schumann y que son de enorme interés en este estudio. Es de destacar el año 1842, considerado el año cumbre de la composición camerística en la vida de Schumann. Poco antes se sumergió en el estudio de la instrumentación de la formación del cuarteto de cuerda, por recomendación de su esposa, y estimulado por los consejos y ejemplo de composiciones camerísticas de su buen amigo Felix Mendelssohn. En pocas semanas culmina la composición de 3 cuartetos dedicados a Mendelssohn y ofrendados a su esposa en el día de su cumpleaños de 1842, en los que homenajea a sus antecesores compositores vieneses en este género. Para Schumann, la relación entre iguales dentro del apropiado cuarteto de cuerda delimita que todos tienen algo que decir, en una profunda conversación entretrejida entre cuatro personas. Como aclara Daverio (2004), el cuarteto apropiado personifica unas correlaciones en las que tienen cabida tanto la autosuficiencia de cada una de las voces como la integridad contrapuntística del conjunto.

Tras las composición de estos tres cuartetos para cuerda, Schumann se centrará en la música de cámara con la presencia siempre estable del piano en cada formación. Este nuevo camino compositivo, en cuanto a música de cámara se refiere en el que alza de protagonista al piano, es vinculado a su amor y veneración por su esposa y pianista célebre, dando como resultado páginas de enorme belleza y originalidad. Sólo pocos días después del estreno de los cuartetos se sumerge en la composición de su Quinteto op. 44 para cuerdas y piano. Este quinteto es una suerte de rigor instrumental en lo que se refiere al tratamiento del cuarteto de cuerda, y una escritura concertante henchida de fantasía y libertad propia de la escritura pianística de Schumann, así lo manifiesta Ménétrier (1995). El piano no descansa ni tan siquiera seis compases en toda la obra, diseñada en cuatro movimientos. *Allegro brillante* el primero, el piano juega un papel protagonista con unas cuerdas subordinadas que doblan algunas partes del mismo o lo complementan con frases aisladas. El segundo, *In modo d'una Marcia-Un poco largamente*, con esta marcha fúnebre homenajea a sus admirados Beethoven y Schubert respectivamente. Los silencios y las respiraciones anacrúscas imploran por una

comunicación no verbal entre los intérpretes de enorme sutileza y efectividad. El *Scherzo*, lleno de energía y vitalidad. El recurso de la duplicación de la melodía en varios instrumentos al mismo tiempo que el piano exige de un sentido rítmico de conjunto muy desarrollado. El *Finale*, uno de los monumentos de la escritura camerística schumanniana, tal como asiente Ménétrier (1995), por su virilidad, sus sonoridades, su combinación de ideas, el empleo del contrapunto y vinculación de todo el material sin perjuicio del conjunto, terminando en una gozosa conclusión que rememora cíclicamente el movimiento inicial.

Le siguió en composición su cuarteto para piano y cuerdas op. 47 en Mi bemol Mayor, obra que quizás ha estado relegada a una segunda posición tras el quinteto, pero que rezuma frescura y vitalidad juvenil tal como expresa Clara Schumann en su diario (citada en Tranchefort, 1995). *Sostenuto assai-Allegro ma non troppo*, movimiento de auténtico liderazgo pianístico, el empleo frecuente del recurso del canon entre piano y cuerdas exige de una importante complicidad entre dos bloques bien avenidos, por un lado el piano y por otro las cuerdas. *Scherzo-molto vivace*, como segundo movimiento, de nuevo empleo de canon y el unísono melódico en un movimiento perpetuo que demanda de un ejercicio de sincronía exquisito. *Andante cantábile*, uno de los pasajes más inspirados de toda la producción schumanniana, cuidar el balance para provocar un buen equilibrio sonoro entre todos los instrumentos que van sorteando los roles de liderazgo y subordinación, se convierte en un reto. *Finale-Vivace*, como en todo el cuarteto, el recurso del canon hace su aparición así como de tratamiento contrapuntístico entre los instrumentos.

En sus tres tríos para piano, violín y violonchelo adelanta Radice (2012) que es apreciable el rico uso de texturas contrapuntísticas (debido a su denodada pasión por la música de Bach que compartía con Mendelssohn), sus ingeniosas y variados diseños formales, y el empleo de procedimientos cíclicos y de metamorfosis temática para proporcionar continuidad. Así verán la luz en el año de 1847 sus dos tríos op. 63 y op. 80, como adelanta Ménétrier (1995), creados en tonalidades relativas con caracteres muy diferentes, el op. 63 oscuro, con un dinamismo angustiado y de gran intensidad emocional (Hinson & Roberts, 2006), el op.80, claro y encantador, contiene la calidez y el estilo romántico de muchas de sus obras. El uso de indicaciones en alemán en lugar de italiano será una característica a partir de ahora en la obra camerística de Schumann. El tercer trío op. 110 se gestó 4 años después. No ha trascendido como el más valorado de los tres, aún así cumple el objetivo schumanniano de total independencia de cada uno

de los instrumentos, así como de la compleja escritura con direcciones contrarias de las líneas, doblamientos y ascensos y descensos de cada parte, casi un reflejo de la creciente inseguridad psicológica y preludio del problema mental que sobrevino en la vida del compositor en sus últimos años.

En el año de 1849 Schumann exploró el dúo pianístico combinado con instrumentos de viento, a modo de pequeñas miniaturas tal como hiciera en épocas pasadas en las composiciones exclusivamente para piano. De este fructífero año nacieron: Piezas de fantasía para clarinete y piano op. 73, Adagio y Allegro para trompa y piano op. 70, tres romanzas para oboe y piano op. 94. Combinó con estas formaciones los dúos con cuerdas: Cinco piezas en estilo popular op. 102 para violonchelo y piano, y en años venideros: las *Märchenbilder* op.113 para viola y piano, las dos sonatas para violín y piano op. 105 y op. 121 (1851). La primera sonata se asocia al estado de ánimo mustio y preocupado del compositor, exigiendo del violín un sonido oscuro en un registro más propio de la viola, por lo que se suma una dificultad para conseguir un equilibrado balance entre los dos instrumentos. La segunda sonata op. 121, salió a la luz con el estímulo del propio Schumann de mejorar su primera sonata.

Al igual que el año 1842 se convirtió en el año más rico en cuanto a creación camerística en la vida de R. Schumann, se considera el año 1840 como el año del Lied gracias a una realidad consumada en la vida de este compositor: su compromiso con quien sería su esposa, Clara Wieck, tras sufrir una enconada hostilidad y oposición por parte del padre de su amada. En lo que queda de este año Schumann no escribirá otra cosa que *Lieder*, saliendo a la luz sus mejores ciclos: *Liederkreis* op. 39 sobre poemas de Eichendorff, *Dichterliebe* (Amor de poeta) op. 48 sobre textos de H. Heine así como *Amor y vida de mujer* op. 42 sobre poemas de Chamisso. En conjunto, algo más de 130 *Lieder* en tan sólo un año, que fue casi la mitad de su producción total en este género (Moore, 1981).

Los *Lieder* de Schumann no sólo demanda de una íntima comunicación entre cantante y pianista, sino también entre intérpretes y público para desentrañar la riqueza emocional alojada en el texto poético, y las melodías y tratamiento pianístico vinculado a ese texto. Por recomendación de Moore (1981), las melodías deberían ser tratadas con mucho afecto por parte del cantante y el pianista permitir un aliento, una respiración sin la opresión omnipresente del marcaje rítmico de un metrónomo. Es absolutamente

necesario sentir y producir un *tempo rubato*¹⁸. Una de las características más singulares de los Lieder de Schumann cuya responsabilidad de realización corresponde al pianista, son los preludios pianísticos (a la manera de Schubert), pero sobre todo los postludios pianísticos, en los que extiende, durante el silencio del cantante, los pensamientos, humores, emociones, en una cascada sonora dilatada llena de belleza. Como afirma Moore de nuevo, nadie mejor que Schumann conocía más íntimamente el piano y sus posibilidades por lo que sus postludios cobran enorme importancia frente a sus introducciones.

Tras haber analizado dos de las figuras más destacadas del Romanticismo en cuanto a producción Liederística: Schubert y Schumann, se hace necesario poner de relevancia las diferencias existentes para el pianista cuando interpreta junto a un cantante a cuanto lo hace junto a instrumentos. En el caso del acompañamiento de cantantes, Moore (1966) indica que es responsabilidad del pianista conseguir un balance justo de sonido entre piano y voz, en aras de un balance perfecto. Los estándares de dinámica que los pianistas utilizan en obras exclusivamente instrumentales no se deben aplicar cuando se acompaña a la voz. El pianista debe apoyar a la voz todo lo que le permita el instrumento y su sensibilidad, y al mismo tiempo debe cuidar de no abrumar o cubrir al cantante. Cuando se trata de interpretar sonatas instrumentales, la responsabilidad de obtener un buen balance sonoro es compartida, según declara Moore (1966), en muchas ocasiones, las indicaciones del compositor se dirigen a que el violín sea predominante y que el piano retroceda, y en otras ocurre todo lo contrario.

1.4.4. Johannes Brahms (1833-1897)

Brahms formó parte junto a Mendelssohn y Schumann del selecto grupo de compositores que no se dejaron influenciar por la “Nueva Escuela Alemana” liderada por Wagner y Liszt, sino que sus intereses se fundamentaban en los géneros del Clasicismo como la música de cámara, que era considerada como el discurso sonoro más selecto y exclusivo para mantener vivos algunos subgéneros y formas instrumentales (Radice, 2012). Su amistad con el matrimonio Schumann es recordada en la historia de la música como uno de los hermanamientos más intensos, fructíferos y duraderos, especialmente entre Clara (que sobrevivió a Robert por muchos años) y el

¹⁸ El tempo rubato hace referencia a la flexibilidad del pulso por medio de la aceleración o ralentización del tempo. Acorde a Randel (1999), esta flexibilidad ha constituido un recurso expresivo.

joven Brahms. Ambos miembros del matrimonio expresaron en diferentes ocasiones sus impresiones sobre su música o sobre su amistad. De esta forma Clara recalcaría la exuberante imaginación, la profundidad de sentimiento y la maestría formal, además de admitir que su música era muy difícil. Por otro lado, Robert, en su artículo “Neue Bahnen” en la gazeta musical *Neue Zeitschrift für Musik* de la que fue editor y crítico durante una década, presentaba a un joven Brahms de tan sólo 20 años de edad como el nuevo Mesías de la música (Schumann, 1853; Keys, 2004):

Pensé... que un día habría de surgir repentinamente el que sería elegido para encarnar el espíritu más elevado de su tiempo de manera ideal, uno cuya maestría no se desplegaría gradualmente, sino que, como Minerva, brotaría, completamente armado, de la cabeza de Júpiter. Y él ha llegado ya... su nombre es Johannes Brahms (p. 8)

El estilo compositivo de Brahms en el género camerístico era una de sus principales fortalezas, tal como acuerdan y describen sus contemporáneos (Notley, 2004). Se destacan para este estudio las obras más representativas en este género en el que el piano tiene un papel protagonista, no hay que olvidar que Brahms era un consumado intérprete y gozaba de la estrecha relación amistosa de eminentes intérpretes contemporáneos, como era el caso de Clara Schumann (Radice, 2012). Así mismo, gozó de la amistad y de las observaciones preclaras de personalidades artísticas relevantes en otros instrumentos como Josef Joachim en el violín o Richard Mühlfeld al clarinete (Tranchefort, 1995), que aportaron una visión más amplia en cuanto a capacidades expresivas, tímbricas y versatilidad técnica, así como ser fuentes de inspiración.

Se destacan a continuación las obras camerísticas más representativas en la que el piano es coprotagonista. En 1854 concibió la primera versión de su trío para piano y cuerdas en Si M op. 8, que revisó más tarde en 1889, considerándose nueva versión en 1891. Según Hinson y Roberts (2006), es el más romántico de sus tres tríos con una rica temática y entramado rítmico-armónico. Se aprecian influencias de Schumann y Mendelssohn, pero a pesar de ser un trabajo temprano, ya muestra un lenguaje camerístico más elevado y una consumada maestría en el tratamiento y el equilibrio entre el piano y las cuerdas.

Su cuarteto para piano y cuerdas en sol m op. 25 de 1863, a pesar de ser una obra de juventud, tachada de cierta liviandad en el primer movimiento por su querido amigo y

consejero, el gran violinista J. Joachim, recibió todos los elogios en el Finale alla zingarese. Esta obra fue estrenada por Clara Schumann, y transcrita para el piano a cuatro manos por el propio compositor, y, un siglo después, para plantilla orquestal por Arnold Schoenberg.

En 1865 firmaría Brahms su quinteto para piano y cuerdas en fa m, op. 34, no sin sufrir un camino tortuoso hasta este feliz desenlace. El génesis del mismo comenzaría con la concepción de un Quinteto para cuerdas que no satisfizo la exigente y perfeccionista visión de su creador, las críticas de su colega y violinista Joseph Joachim y las sugerencias de la necesaria intervención del piano en la partitura por parte de Clara Schumann. Como indica Tranchefort (1995), Brahms destruye la partitura para repensar esta obra en la formación camerística de Sonata para dos pianos, con el número de opus 34b. De nuevo, y a sugerencia de su querida Clara, la invitación de remodelar la obra estaba sobre su escritorio. Finalmente, sin destruir sus Sonatas para dos pianos diseñaría su quinteto para piano y cuerdas op. 34, con un consiguiente entusiasmo de sus colegas y del público en general, comparándose su maestría de ideas con la creación magistral del quinteto para piano y cuerdas de Schubert de 1828. Tanto pulimiento y vuelta sobre la obra a través de diferentes formaciones camerísticas, confieren a las cuerdas una base de construcción sonora más homogénea y sólida al tiempo que un piano muy analítico. Se destaca el milagroso equilibrio entre los instrumentos, ganando color y expresión en las melodías.

Será en 1866 cuando Brahms fije su mirada al primer dúo camerístico, su sonata para violonchelo y piano en mi m, op. 38, obra más importante para esta formación desde la contribución beethoveniana a este dúo. Tanto en sus sonatas para violonchelo y piano como las dedicadas al violín y piano, Brahms colocará en los títulos el piano en primer lugar, costumbre antigua como advierte Keys (2004), pero también una consideración a la importancia de jugar roles iguales y no sólo de instrumento acompañante (Hinson & Roberts, 2006). Precioso inicio del violonchelo con el tema en el registro grave que después reproducirá en registro agudo, con el pausado acompañamiento acordal del piano. Esta realidad contrasta con el estilo fugado del tercer movimiento, claro homenaje al *Arte de la Fuga* de Johann Sebastian Bach, en el que el equilibrio de voces es sumamente complejo, con insistencia en la saturación, sombrío y místico.

En 1868, Brahms completará su trío para violín, piano y trompa en Mi bemol M, op. 40. Este trío tiene en su poco usual combinación instrumental una de sus principales características, el subyugante sonido de la trompa, viento-metal que alude a los bosques

germanos y a la caza, junto al instrumento más agudo de la familia de la cuerda: el violín. A partir de 1875, con la composición de su cuarteto para piano y cuerdas en do m op. 60, las obras de madurez que se presentan aúnan varias características de gran interés: Brahms toma prestado o alude a ideas de obras propias anteriores o de compositores contemporáneos (Notley, 2004).

La sonata para violín y piano en Sol M, op.78, del año 1879 y publicada en 1880, inicia la relación de este dúo camerístico. Sus dudas a afrontar las formas clásicas hizo que el comienzo en la composición de sonatas para violín y piano fuera tan tardía. Sin embargo, esta actitud de respeto y de enfermiza perfección no hace mella, como indica Keys (2004), a la felicidad sensorial que produce interpretar esta sonata, de escritura tan perfecta y equilibrada. Se destaca que el tercer movimiento está basado en dos Lieder propios anteriores.

Será el año de 1882 cuando vea la luz uno de sus trabajos camerísticos más inspirados, su trío para piano y cuerdas en Do M, op. 87. Es importante destacar la tonalidad de Do Mayor porque toma como referencia tonal la nota más grave, tocada al aire, del violonchelo. Una de las características más notorias en cuanto a lenguaje camerístico es la alternancia de vigorosos acordes interpretados por las cuerdas, con ritmos simultáneos, a distancia de octava en muchas ocasiones, haciendo frente y contrastando con los acordes del piano. El diálogo entre las cuerdas es reiterativo en todo el primer movimiento, siguiendo la máxima, como sugiere Keys (2004), de que *divididos caeremos*.

En 1886, Brahms afrontará su segunda y última sonata para violonchelo y piano en Fa M, op. 99. En esta sonata hará uso de un registro más agudo y suave que la primera sonata para violonchelo. En el primer movimiento, *Allegro vivace*, ambos instrumentos compartirán el recurso del *trémolo*¹⁹ como elemento constructivo. El 2º movimiento, *Adagio affettuoso*, basado en un trabajo anterior, salta de la tonalidad de inicio (Fa Mayor) a otra muy alejada (Fa sostenido) al tiempo que utiliza el recurso del pizzicato con frecuencia en el violonchelo, con la dificultad del empaste en los dos instrumentos. En el tercero, *Allegro passionato*, la juventud tempestuosa vuelve a aparecer siendo el piano quien lidere los pasajes más exigentes. El cuarto movimiento, *Allegro*, conciso, sin ornamentos.

La sonata para violín y piano en La M, op. 100 compuesta en el verano de 1886 en

¹⁹ Ejecución alterna y rápida de las notas de un acorde.

una placentera estancia veraniega junto al lago de Thun, refleja sentimientos de sensible ternura, acrecentados con la incorporación de melodías propias como los Lieder *Wie Melodien* o *Immer leider wird mein Schlummer*, y la indicación de *Allegro amabile* en el primer movimiento. Se inicia la sonata con figuraciones en eco entre los dos instrumentos. En el 2º movimiento toma prestado una idea de una sonata para violín de Edvard Grieg. La tercera y última sonata para violín y piano en re m, op. 108, de 1888, es la más extensa con cuatro movimientos en lugar de tres. A pesar del comienzo *sotto voce* (suavemente, sin énfasis), la construcción sincopada del piano desencadena una importante tensión que desembocará pronto en un forte. Se suceden pasajes de gran tensión y virtuosismo entre los dos instrumentos, a modo de *tour de forcé*, tensión que no decaerá en el resto de movimientos exceptuando en el tercero: *Un poco presto e con sentimento*. Gerald Moore (1943) recalca que en este movimiento el piano tiene la oportunidad fácilmente de imitar el efecto del *pizzicato*²⁰ del violín, ya que por lo general el violín dibuja con un perfecto legato el sonido desde su instrumento y el piano golpea el sonido desde él mismo.

Con el trío para clarinete, violonchelo y piano en la m, op. 114, de 1891 comienza una suerte de tres obras de madurez de Brahms con el clarinete como protagonista, inspiradas por la amistad con el clarinetista Richard Mühlfeld, al que conoció en 1891. En este caso la maestría del compositor hamburgués consigue una suerte de relación y diálogo a partes iguales entre la cuerda y el viento-madera, con exquisito tratamiento de la variación y extensión llena de expresividad, y el piano apoyando su comunicación. Sus dos sonatas para clarinete y piano en fa m, op. 120 nº1 y en Mi b M, op. 120 nº2 ven la luz en 1894, dos sonatas que también tienen la suerte de interpretarlas los instrumentistas de viola. Consideradas el último legado camerístico del compositor, despliegan una perfección formal que superan, según Tranchefort (1995), a sus obras anteriores con intervención del clarinete, su trío y el quinteto para clarinete y cuerdas. Obras de una depurada escritura en las que se renuncia al virtuosismo juvenil para ceder al intimismo y serenidad madura, al tiempo que contaron con la valiosa revisión por parte de Mühlfeld de la parte de clarinete.

En cuanto a su producción Liederística, Brahms al igual que Schubert escoge poemas de escritores de segunda fila, en esa elección no es tan exquisito como Schumann, pero equilibraba esa carencia con sensibilidad e inspiración musical. Es destacable la belleza

²⁰ En los instrumentos de cuerda frotada, indicación de que las notas han de pulsarse con los dedos en lugar de frotarse con el arco.

y dedicación hacia las melodías y la preciosa factura pianística (Katz, 2009), y los contrastes rítmicos y las texturas musicales, como señala Stevens (1990).

1.4.5. Cesar Frank (1822-1890)

A pesar de haber nacido en Bélgica (Lieja), Cesar Frank fue considerado otro de los bastiones definitivos para el renacimiento de la música de cámara francesa. Su obra no es extensa en este género pero sí de total relevancia principalmente por el enfoque en dos obras maestras: su sonata para violín y piano y su quinteto para piano y cuerdas.

La sonata para violín y piano en La M de 1886, dedicada al gran violinista francés Eugene Ysaye que la difundió por todo el mundo. Considerada como un icono de perfecta e intensa comunicación entre los dos instrumentos, factura sustentada por algunas técnicas compositivas como la estructura cíclica o el canon, que en palabras de Jardillier (1978) suponen una meditación profunda y un considerable esfuerzo por la renovación de la escritura. Su primer movimiento, *Allegretto ben moderato*, rezuma elegancia y serenidad, y exige del pianista un toque legato y una producción sonora sin percusión (Moore, 1943), frente a un segundo, *Allegro*, lleno de agitación y dificultad técnica, especialmente en el piano. Como indican Hinson y Roberts (2006), en lugar del supuesto adagio o andante, el tercero es un *Recitativo-Fantasia*, lleno de lirismo y libertad. En el cuarto movimiento, *Allegretto poco mosso*, el recurso del canon se despliega con total maestría entre los dos instrumentos. Podríamos pensar por las indicaciones dinámicas del compositor, *fff*²¹ en los momentos de climax, que pudiera producirse dificultades de balance entre los dos instrumentos, pero tal como subraya Moore (1943) el pianista no debe temer en obedecer estas indicaciones sin miedo a cubrir las notas agudas del violín. Es una sonata tan apreciada por los intérpretes que existen versiones para sustituir el violín por violonchelo, viola, flauta, saxofón, etc.

Su Quinteto para piano, dos violines, viola y violonchelo en fa m de 1879, dedicado a Saint-Saëns, preludea lo que será el quinteto para piano y cuerdas que sería cultivado posteriormente por compositores como Fauré, Chausson, D'Indy, etc. O por alumnos propios como Vierne, Pierné (Fauquet, 2004). Construido sobre una sólida arquitectura musical que evoca en ocasiones las sonoridades del órgano o la orquesta, por lo que las

²¹ Abreviatura de indicación dinámica que señala, generalmente en italiano, el grado de intensidad fortissimo (muy fuerte).

intervenciones de todos los instrumentos son ricas y densas (Place, 1995). Es destacable que cuenta también con el recurso del movimiento cíclico.

1.4.6 Bedrich Smetana (1824-1884)

Compositor checo e intérprete desde muy temprana edad del violín y posteriormente del piano. Su sentir patriótico le inclinó a unirse a todos los movimientos bohemios que pusieran en valor su patria. Dejó constancia nacionalista en su música para piano, en su música para la escena, y en su renombrado ciclo sinfónico *Ma Vlast* (Mi Patria), pero, curiosamente no hay apenas rasgos nacionalistas en su escasa producción camerística. Como aclara Barbier (1995), sólo en las miniaturas para violín y piano *Z domoviny* (De mi país natal), realiza alusiones al espíritu nacional con melodías propias, para ser tocadas en familia y con amistades.

Se destaca su formidable Trío en sol menor op. 15 de 1855, inspiradísimo trabajo que nació de la profunda crisis existencial en la que se vio inmerso tras la repentina muerte de su hija Bedriská a la temprana edad de cuatro años y medio por escarlatina, así lo transmitió el compositor a un amigo por carta "La pérdida de mi hija mayor, que era una niña extraordinariamente talentosa para la música, fue la causa de la composición camerística de este Trío en sol menor, que he escrito en 1855" (Carta a Dr. Ludevít Procházka, recogido en Katz et al, 2004). La niña, como reconocía su padre, ya cantaba a los tres años melodías con sus letras y entonaba con precisión, conocía las piezas que se tocaban en la escuela, así como los nombre de los autores (Barbier, 1995).

El Trío, ya desde su primer movimiento, *Moderato Assai*, no puede eludir su sentir trágico y aire fúnebre desde el intenso y lastimero tema de inicio en la cuerda más grave del violín, al que se unirá el violonchelo con acordes sostenidos en el piano. Tras esta introducción el piano tomará las riendas del tema con octavas y acordes vigorosos y dramáticos. Con influencias schumanianas a través de su quinteto de piano y cuerdas, y lisztianas en su escritura. Smetana admiraba sobremanera a Liszt que le marcó profundamente, a lo que Liszt correspondió felicitándole por la composición de este trío. El segundo movimiento, *Allegro ma non agitato*, consta de dos secciones rítmicas contrastantes a las que el compositor intercala un *Andante maestoso* de alto contenido expresivo en el que el piano acompaña a la cuerda en sus frases lamentosas (Hinson & Roberts, 2006). Concluye así el trío, con un Finale, *Presto*, de enorme agitación como se aprecia especialmente en el piano, de hecho, apunta Barbier (1995), que toma

prestado de sí mismo, dieciséis compases de un *Molto vivace* de una sonata pianística de juventud, también en la tonalidad de sol menor. Afortunadamente el movimiento va liberando tensión hacia el final del mismo, como si la catarsis que supuso seguir el duelo en la mayor parte del trío permitiera agarrarse a la vida con otro sentir más optimista y esperanzador.

1.4.7 Camille Saint-Saëns (1835-1921)

Compositor francés increíblemente precoz y talentoso, fue el máximo exponente para revitalizar y dar cuerpo al renacimiento del género camerístico en Francia. Su producción camerística es muy extensa en la que revela un interés y predilección por la búsqueda tímbrica y de color, el equilibrio instrumental y la finura de las líneas, como sugiere Ménétrier (1995). Se destacan a continuación las obras camerísticas más representativas en la que el piano es coprotagonista:

Serán 10 sonatas para piano y otro instrumento de las que sólo siete han llegado a nuestros días. Siempre con la compañía del piano, al violín le concede dos, dos para el violonchelo, una para fagot, una para clarinete, y una para oboe. La primera de ellas, de 1842, con la intervención del violín, la compuso con tan sólo seis años de edad. La sonata para violonchelo op. 32 nº1 en do menor, de 1872, refleja todo el drama y el dolor vivido en la pérdida de la guerra franco-prusiana, muy al estilo beethoveniano. Es probable que surgiera de ese dramatismo el uso por parte del compositor del registro más grave del violonchelo. En ella los dos instrumentos son combinados en una suerte de interesantes configuraciones como adelanta Hinson y Roberts (2006), destacando que la independencia de cada instrumento es un hecho. Su sonata op. 75 nº1 para violín y piano en re menor, es una obra concertante con claras influencias de la *Sonata a Kreutzer* de Beethoven en el primer movimiento *Allegro agitato*, ambos instrumentos dialogan con fiereza en un clima tempestuoso, desarrollando una primera idea tormentosa, que sólo contrasta con una segunda idea más calmada que equilibra esta febril agitación. El segundo movimiento, *Adagio*, movimiento encantador con dos temas diferenciados por su humor, el primero soñador y el segundo juguetón y gracioso. Saint-Saëns divide los cuatro movimientos en dos bloques enlazados, por un lado *Allegro/Adagio* y por otro *Scherzo /Finale*. El tercer movimiento, *Scherzo: Allegretto moderato*, podría tratarse de una pieza característica de la danza clásica con un ritmo marcado en compás de 3/8. Por último, el *Finale: Allegro molto*, es un movimiento que

derrocha virtuosismo a modo de perpetuum mobile entre ambos instrumentos, alternando pasajes de necesaria calma. Hinson y Roberts (2006), avisan de la dificultad del ensamblaje camerístico de esta pieza.

Su sonata op. 123 nº2 para violonchelo y piano, extensa sonata en cuatro movimientos no nació con la seguridad de agradar tal como hizo la primera. En las tres últimas sonatas de Saint-Saëns para instrumentos de viento-madera, que cierran su carrera como compositor, se aprecia una conexión hacia atrás con el último legado de Debussy, las seis sonatas para diversos instrumentos, y hacia delante con la premonitoria obra camerística de Poulenc. Son sonatas de corta extensión, pero demuestran un dominio absoluto del lenguaje y conocimiento de los instrumentos a los que acompaña el piano.

Dos tríos de cuerdas con piano, nº1 op. 18, y nº2 op. 92. Con estos dos tríos contribuye de la manera más original a la producción de tríos con piano en la Francia de la primera mitad del s. XIX, tras las aportaciones de Lalo, Onslow o Reber (Fauquet, 2004). El nº 1 en Fa Mayor, destaca por su perfección formal y equilibrio de sonoridades entre los tres instrumentos, aunque, como es habitual en Saint-Saëns, la sección pianística sea de una factura chispeante y exigente, especialmente en los movimientos de los extremos. En el tercer movimiento exigirá unas destrezas a los intérpretes para sincronizar las cuerdas y el piano bajo un ritmo constante de síncopas. El segundo trío en mi menor op. 92, consta de cinco movimientos, número altamente inusual. Aún así, es una obra ambiciosa al tiempo que atractiva en cada una de sus partes, por un lado los tres instrumentos se mueven con gran libertad, y por otro son escuchados bien ensamblados en los pasajes al unísono (Hinson & Roberts, 2006). El primer movimiento, *Allegro non troppo*, discurre con un piano concertante dialogando con melodías un tanto sombrías de las cuerdas. Más diálogo entre piano y cuerdas en el segundo movimiento, *Allegretto*, sobre un ritmo sincopado dentro de un compás de danza de 5/8. El tercero, *Andante con moto*, vals tranquilo que mantiene vivo el diálogo camerístico entre las cuerdas y el piano. El cuarto movimiento, *Gracioso, poco allegro*, es una joya camerística llena de inocente alegría. Finalmente, el último movimiento, *Allegro*, tomando las palabras de Lecocq (citado en Ménétrier, 1995), todo se produce con tal naturalidad que se diría se trata de una improvisación. La peroración al unísono al final del movimiento está llena de calor.

En 1875, Saint-Saëns se ve animado a componer su cuarteto de cuerda (violín, viola y cello) con piano en Si bemol Mayor, hecho que animaría a sus colegas contemporáneos,

Fauré y Franck a hacer lo mismo poco tiempo después. El piano ocupa un lugar destacado, papel exigente y de equilibrio ante una cuerda muy activa, en ocasiones con líneas en estilo fugado, el tercer movimiento, *Poco allegro, piu tosto moderato*. Pero también se aprecia la influencia germánica romántica con figuras como Schumann y Mendelssohn, en el último movimiento, *Allegro*.

En una carrera tan amplia no podían faltar las combinaciones camerísticas entre instrumentos de familias alejadas, como la cuerda y el viento-metal. Así verá la luz su Septeto para trompeta, cuerdas y piano op. 65, en el que Saint-Saëns despliega todo su humor. El artífice de esta combinación heterodoxa fue Émile Lemoine en 1859, fundador de la Sociedad de Amigos de la Trompeta. Como indica Ménétrier, el reto estaba en hacer que encajara las sonoridades de la trompeta junto al conjunto de cuerdas y el piano.

1.4.8 Antonin Dvorak (1841-1904)

Al igual que Smetana, Dvorak nació en la república checa adquiriendo su principal instrucción musical, de intensa referencia a compositores clásicos, en Praga. Estudió piano, violín y viola, siendo este último instrumento el que se convierte en la voz más apreciada por el compositor, que tocaba con maestría. Por medio del influjo de Smetana fue adquiriendo conocimiento de una música nacionalista checa. La apreciación de las ricas características musicales de su país natal le inclinaron a utilizar melodías y danzas checas, estilizándolas y adaptándolas al lenguaje romántico, produciendo, como recalca Barbier (1995), auténticas obras maestras. Entre estas danzas destacan la *dumka*, el *furiant*, la *skocná*. La clara influencia de los referentes clásicos: Mozart, Beethoven, Schubert, se tradujo en el empleo de la forma sonata en su música sinfónica y en las obras camerísticas, siendo su lenguaje compositivo altamente expresivo, de melodías encantadoras con un material muy elaborado. Se destacan a continuación las obras camerísticas más representativas en las que el piano es coprotagonista:

El quinteto para piano y cuerdas en La Mayor op. 5, B.28, fue escrito en 1872, pero tras revisarlo, realizó una importante labor de reducción de las magnitudes de cada uno de los tres movimientos. En el *Allegro ma non troppo* inicial hace uso de una forma rítmica que proviene del *furiant* checo en el que las síncopas se suceden alternándose entre ritmos binarios y ternarios. Se destaca en el *Finale, Allegro con brio*, el piano que realiza un papel muy virtuosístico, con influencias de escritura lisztiana frente a una

cuerda bien ensamblada y dialogante con él. El trío nº1 en Si bemol Mayor op. 21, B. 51 de 1874, puede considerarse como su primer trío editado, en este caso por la editorial berlina Schlesinger en 1880. Se podría pensar por un instante que en el inicio del *Allegro molto* elabora un preciosista dúo entre el violín y piano, pero al poco, el violín introducirá gran cantidad del material temático avocando al resto de instrumentos a seguirlo. El segundo movimiento, *Adagio molto e mesto*, denota la influencia schubertiana en la escritura melódica, melodías amplias que introduce el piano para ceder protagonismo al violonchelo y posteriormente al violín. El *Allegro scherzando-Trío*, desarrolla un movimiento dancístico muy marcado en el Allegro, y posteriormente en el Trío se destaca el contrapunto entre el piano y el violonchelo. En el movimiento final, *Allegro vivace*, se establece un diálogo entre piano y cuerdas en el que introduce el recurso del canon entre otros recursos.

El cuarteto para piano y cuerdas en Re Mayor op. 23, B. 53 de 1875, fue ligeramente retocado por la editorial Schlesinger antes de su publicación, licencia que se permitían algunas editoriales y miraban con mucho recelo los compositores. El tratamiento que realiza del piano es bastante simple pero altamente efectivo, según Hinson y Roberts (2006). Se destaca en el último movimiento, *Allegro scherzando*, el carácter danzable del mismo en el que combina tanto el ritmo de vals como el *furiant*. Su segundo Trío, nº 2 en sol menor, op. 26 B. 56 de 1876, tiene un inicio análogo el trío Patético de Smetana, ya que fue concebido tras el deceso de la primera hija del compositor. En el terreno de la sonata, la sonata para violín y piano en Fa Mayor op. 57, B. 106, responde al esquema de la sonata clásica de tres movimientos. Se destaca en el *Allegro molto*, movimiento final, el interesante, humorístico y danzable lenguaje creado por lo dos instrumentos.

Una de las obras camerísticas capitales de Dvorak corresponde a su Trío nº3 en fa menor op. 65, B. 130 de 1883, que como distingue Barbier (1995), es única por su escritura bien equilibrada, los tres instrumentos están perfectamente bien fusionados en su interacción (Hinson & Roberts, 2006). En el inicio del trío, *Allegro ma non troppo*, se puede apreciar el dolor por la pérdida de su madre, e influencias en el lenguaje por parte de obras de Brahms como su quinteto con piano op. 34 y su trío en do menor op. 87. Bellísima melodía la introducida por el violonchelo en el tercer movimiento, *Poco adagio*. En el movimiento final, *Allegro con brio*, hace uso de la danza checa *furiant*, que le proporciona una importante pulsión rítmica. Su cuarteto para piano y cuerdas en Mi bemol Mayor op. 87, B. 162 de 1889. Es una obra escrita en un tiempo record, en

sólo 5 semanas, gozó de éxito desde el primer momento de su publicación. Sobresale en el primer movimiento *Allegro con fuoco*, la dualidad de tonalidades y el diálogo en dos bloques bien diferenciados: por un lado las cuerdas y por otro el piano. El segundo movimiento, *Lento*, despliega hasta 5 temas de diferentes intensidades enunciados por todos los instrumentos. El *Allegro moderato*, de carácter vivaz, con rítmicas de influencia vienesa (vals), y checa (furiant). El tempo final, *Allegro ma non troppo*, como destaca Barbier (1995), contiene dos temas antagonistas en su humor, y una coda final llena de júbilo.

Su obra posiblemente con una conexión más intensa a su cultura, a los orígenes de eslavos, sea su Trío nº 4 op. 90, B. 166 de 1891, denominado Trío *Dumky*, en clara referencia a la *dumka*, como una danza soñadora, a modo de meditación melancólica o elegíaca que consta de un estribillo alegre y salvaje como sección contrastante, el aire de danza es una constante. El trío consta de seis *dumka*, el diálogo entre los tres instrumentos es intenso, y la responsabilidad temática y la construcción rítmica se comparten por igual. Finaliza este análisis a la obra camerística de Dvorak centrada en las obras con piano y otros instrumentos, con la Sonatina para violín y piano en Sol Mayor op. 100, B. 183 de 1893. Dedicada a sus hijos y para festejar su regreso a su país tras la estancia por tres años en Estados Unidos. Podría considerarse una obra menor al tratarse de una Sonatina, pero contiene los movimientos propios de su hermana mayor, la sonata, en los que la proporción y el equilibrio también son característica destacables. Dvorak realiza un canto melancólico a su tierra en lo que se intuye como la alternancia de ritmos binarios y ternarios propios del furiant e el primer movimiento *Allegro risoluto*, y por otro lado incorpora giros melódicos e inspiración con aroma a la cultura indígena americana, como ocurre en el *Larghetto*, denominado como Lamento indio o Leyenda.

1.4.9 Edward Grieg (1843-1907)

Compositor y pianista noruego que recibió sus primeras lecciones musicales, en especial el piano, de su propia madre. La instrucción más seria la abordaría en Leipzig junto a figuras de la talla de Moscheles y Reinecke. Es de destacar, como ocurriría con los compositores bohemios: Smetana y Dvorak, la importancia del encuentro con el folclore noruego de la mano de su colega y compatriota, el compositor Richard Nordraak (alumno de Kullak, que compuso el que sería considerado himno nacional

noruego). Como apunta Tranchefort (1995), ambos compositores, junto al danés Horneman fundan el grupo Euterpe, con el objetivo de oponerse a la influencia de la estética musical alemana frente a la cultura nórdica. Las positivas valoraciones que recibiera del gran Franz Liszt le inclinaron definitivamente a dedicarse a la composición desde 1874. Fundó la Academia noruega de Música en 1867, el Festival de Música de Noruega en 1898, en definitiva, no interrumpió nunca su cruzada a favor de la cultura noruega y escandinava.

Su obra camerística no es muy extensa, se destacan sólo sus tres sonatas para violín y piano y su sonata para cello y piano, pero la escasez no revela una ausencia de inspiración, muy al contrario destacan por sus sensibilidad, sus bellas melodías, audacias armónicas y la estilización de danzas populares incorporadas en sus partituras. Por el contrario, en ocasiones adolece de nitidez en la forma y cierta debilidad estructural. En cualquier caso, son obras que han gozado siempre del aprecio y gusto de intérpretes y de público.

Grieg consideraba el corpus de sus tres sonatas para violín y piano como de sus mejores obras, en sus propias palabras: *Ellas caracterizan períodos de mi evolución: la primera, ingenua y prolija de ideas; la segunda, nacionalista; la tercera se abre a más vastos horizontes* (Tranchefort, 1995). La sonata nº 1 en Fa Mayor op. 8, compuesta en 1865, como ya indicaba Grieg, rezuma juventud y fusión con espacios naturales conocidos por el autor en el primer movimiento, con ideas y giros de influencia Mendelssohniana y Schumanniana (Hinson & Roberts, 2006) A destacar en el segundo movimiento la utilización de una danza campesina, el *Springer*. La segunda sonata en Sol Mayor op. 13, escrita en 1867, debido a los ritmos de danzas populares noruegas se la considera la *Sonata de la danza*, nacionalista en palabras de Grieg. El primer movimiento contiene una instrucción en *Lento doloroso* que da pié a un *Allegro vivace* danzante y nervioso iniciado por el piano, el violín recogerá el testigo hilvanando unas ideas a otras. En el tercer movimiento, *Allegro animato*, aparece de nuevo danza popular llena de vitalidad. *Springer*, que se traduce en movimientos vertiginosos de ambos instrumentos.

La sonata nº3 en do menor op. 45, de 1887, posiblemente sea su trabajo camerístico más apreciado, sin duda el más maduro, y que puede considerarse a la altura de alguna de las sonatas de Brahms, Fauré e incluso Franck (Hinson & Roberts, 2006). La intensidad dramática se hace patente desde los inicios del *Allegro molto ed appassionato*, en el que el tema es endiablidamente salvaje en la cuerda sol (la más grave) del violín.

Este carácter salvaje contrasta con episodios muy líricos, explotando el registro agudo del piano principalmente, y una atmósfera permanente melancólica. En el segundo movimiento, *Allegretto espressivo alla Romanza*, el piano es el encargado de introducir una amplia melodía ricamente armonizada que luego imitará el violín, no hay intención alguna de que ambos instrumentos se fusionen, el violín es acompañado por el piano. Es destacable que la introducción pianística de este movimiento consta de 44 compases, y que justo después la intervención del violín es una imitación melódica exacta. Como advierte Moore (1943), el piano puede sonar poco cálido y sin color frente a la calidez y hondo sentimiento del sonido del violín, por lo tanto cualquier esfuerzo del pianista en cuidar su sonido es bienvenido. Tras esta hermosa cantinela, contrasta un pasaje veloz con aire de danza noruega. El último movimiento, *Finale, Allegro animato*, el juego canónico se establece entre ambos instrumentos a modo de pregunta-respuesta. Final brillante, lleno de energía y drama. Su sonata para cello y piano en la menor, op. 36, dedicada a su hermano John, violonchelista amateur, conoció un rápido reconocimiento entre los instrumentistas de cuerda. Es una obra en la que Grieg proporciona una gran importancia rítmica al violonchelo, sacando a la luz igualmente, sonoridades sugerentes que gozan de gran aprecio entre los instrumentistas.

Es de señalar que en estos dúos el autor confiere a ambos instrumentos una importancia equivalente, pero no consigue que los instrumentos se fusionen como en el caso de autores con más oficio, como Cesar Franck, o Gabriel Fauré. Por lo que encontramos, junto a esa falta de definición en la estructura, que el enfoque de importancia instrumental pasa de un instrumento a otro. Grieg fue un extraordinario pianista, se aprecia en el tratamiento del piano un alto conocimiento de sus recursos, curiosamente hace amplio y rico uso del registro agudo del piano, lo que puede en ocasiones afectar a la fusión con los instrumentos de cuerda debido a la dificultad de producir legato en el piano en este registro.

Edward Grieg también fue un prolífico compositor de repertorio para voz y piano, compuso 170 Lieder para ser exactos inspirados en textos alemanes, noruegos, daneses o suecos. La circunstancia personal de estar casado con una cantante, Nina Hagerup, influyó en su amplia producción y en la característica casi definitoria de ser un corpus liederístico para voz femenina casi exclusivamente. Ambos, además de pareja matrimonial fueron pareja de intérpretes realizando giras con sus propias composiciones.

1.4.10 Gabriel Fauré (1845-1924)

Compositor y organista de enorme talento desde sus inicios, mostró siempre gran interés por todo lo que musicalmente ocurría a su alrededor. Derrochó conocimiento y ahondó en el trabajo sobre tiempos pasados, desde los modos gregorianos, pasando por Bach, Beethoven y contemporáneos como Schumann, Liszt o Wagner, que influyeron en su estilo y en su instrucción como músico. Aún habiendo bebido de estas ricas experiencias musicales su lenguaje es original, de gran sensibilidad pero sin ahondar en el énfasis, de claridad melódica y dispuesto a sorprender con sutilezas armónicas, como sugiere Tranchefort (1995). Las influencias de los compositores alemanes le inclinaron a elegir formaciones camerísticas clásicas entre instrumentos de cuerda y piano, sin la intervención de instrumentos de viento, exceptuando en su última obra camerística, su trío para piano y cuerdas. Fue considerado el mayor compositor de música de cámara francés desde el s. XVIII según Halbreich (1969).

Se destacan a continuación las obras camerísticas más representativas en la que el piano es coprotagonista, inaugurando su producción con las dos sonatas para violín y piano op. 13. La nº 1 de 1875-76, es una sonata de grandes dimensiones en 4 movimientos, que consigue reconciliar el Clasicismo y el Romanticismo a través de un equilibrio magistral. En la *Música de Cámara en Francia desde Luigi Cherubini hasta Claude Debussy*, Fauquet (2004) destaca el ideal formal de esta sonata equiparándolo a la altura de su gran fuerza expresiva. Fauré está en la flor de la vida, recién estrenada su treintena, feliz por su noviazgo con Marianne Viardot, hermana del dedicatario de la sonata, el violinista Paul Viardot. Es una sonata que rezuma ardor juvenil, con influencias contradictorias como indica Halbreich (1979), por un lado el romanticismo schumaniano y su inclinación al movimiento sincopado, y la elegancia formal de Saint-Saëns. A pesar de ser una sonata que no gozó en sus inicios de un respaldo editorial en su país, Saint-Saëns no escatimó en elogios hacia la misma en el *Journal de la Musique* del 7 de abril de 1877:

Esta es la música de un nuevo artista: posiblemente sea el más formidable de todos ellos, no solo posee unas profundas destrezas musicales sino también una gran creatividad melódica y una clase de inconsciente novedad la cuál es la más irresistible de todas las fortalezas. Esta sonata tiene todo lo que puede seducir: originalidad de

las formas, habilidosas modulaciones, sonoridades inusuales, ritmos inesperados; y todo esto está empapado de un absoluto encanto que hará que todos los oyentes acepten de forma natural las más sorprendentes audacias. (p.3)

La sonata requiere una intensa implicación competencial de ambos intérpretes, se destaca el tercer movimiento: *Scherzo, Allegro vivo*, un movimiento extraordinariamente virtuoso en el que el piano contiene una desorbitada velocidad de semicorcheas livianas contestadas por los golpes spiccato²² del violín que realizan un agitado torbellino de notas.

La segunda sonata op. 108 en mi menor, la compuso ya instalado en el s. XX, entre 1916-1917, cuarenta años después de su primera sonata. Contiene el mismo ímpetu juvenil pero con un plus de profundidad y experiencia acumulada en su vida. Se sucede la escritura sincopada y lenguaje enarmónico, en el que destaca su último movimiento, *Finale: Allegro non troppo*. Es considerado uno de los picos de interés en la producción de Fauré y está asociado al final de su primer quinteto para piano y cuerdas por la fluidez y atmósfera triunfal que transmite al final del movimiento, tal como sugiere en su análisis Halbreich (1979). Es un trabajo de gran elegancia que merecería interpretaciones más frecuentes, en opinión de Hinson y Roberts (2006).

Serán dos las sonatas para violonchelo y piano, la primera, op. 109 de 1917 y la segunda op.117 de 1921 la incursión camerística con las que Fauré se adentraría en el sonido envolvente del violonchelo. Pero hay que señalar, como hace Tranchefort (1995) que la primera sonata denota una importante densidad de ideas que se traducen en una escritura contrapuntística tensa y poco accesible en el primer movimiento, *Allegro*, opinión refrendada por Hinson & Roberts (2006), que sitúa a ambos instrumentos en eco y en contraste continuo. El segundo movimiento, *Andante*, hace de equilibrio perfecto ante tanta agitación del movimiento precedente, calmado y contemplativo. El tercero y último, *Finale: Allegro commodo*, muestra el vasto conocimiento del compositor de las posibilidades expresivas del violonchelo. Su segunda sonata contrasta con la primera en ser más jovial y de melodías más perfiladas, según Halbreich (1969), pero mantiene su escritura refinada. El segundo movimiento, *Andante*, presenta una melodía evocadora en el violonchelo con acordes acompañante en el piano, a modo de

²² Término italiano que hace referencia a un golpe de arco corto, en el que el arco se deja caer sobre la cuerda y se levanta de nuevo después de cada nota.

su Elegía op. 24. El tercer movimiento, *Finale: Allegro vivo*, contiene todas las características para movimientos rápidos tratadas con anterioridad en el lenguaje faureiano: escritura sincopada, rítmica estimulante, agitación chispeante especialmente en el piano.

Compuso también dos cuartetos para piano y cuerdas, el nº1 de 1879 es ya un ejemplo de su reconocida madurez artística. Se asocia el melancólico tercer movimiento, *Adagio*, a la devastadora realidad que supuso romper su relación con Marianne Viardot. Independientemente de este hecho, el cuarteto, al igual que los quintetos para piano y cuerdas, el nº1 de 1903-1906 y el nº2 de 1919-1921, contienen una escritura pianística de enorme compromiso competencial para sus intérpretes. Un entramado de líneas sinuosas perfiladas en el piano, arpeggios, figuras en dibujos sincopados no exentos de flexibilidad, son encajadas en un ceñido tejido producido por unas cuerdas muy homogéneas, lo que produce, en palabras de Vuillermoz (1969), una textura rica y extraordinaria. El cuarteto para piano y cuerdas nº2 op. 45, completado en 1886, es un trabajo de profundidad musical, quizás su obra más romántica, más sincera y a la vez profusa en dinámicas que desde el inicio del primer movimiento capta la atención del oyente con el ardiente tema de inicio (Halbreich, 1969).

Su Trío para violín, violonchelo y piano op. 120, de 1922-1923. Última obra camerística de gran formato que según (Hinson & Roberts, 2006) requiere de más habilidad musical y refinada sensibilidad que una breve mirada a la partitura. Fauré tuvo a bien escribir una versión para clarinete (en lugar de violín), violonchelo y piano que no ha tenido igual relevancia. Según Rostand (1946), este trío es junto al trío de Ravel el más perfecto trabajo del s. XX en el género camerístico.

Las composiciones de Fauré para voz y piano también cuentan con el estilo personal de sus creaciones camerísticas: modulaciones inesperadas, enarmonías, ritmos repetidos, y debido a la influencia de Chopin y Schumann, la riqueza pianística alcanza gran notoriedad. Se considera a Fauré uno de los máximos representantes de la *chanson francesa*, el hecho de relacionarse intensamente con Emma Bardac (futura esposa de Debussy), cantante y exquisita compañera de conversaciones, le inspiró para componer su ciclo más reconocido *La bonne chanson*.

1.4.11 Claude Debussy (1862-1918)

Singular compositor francés con un lenguaje propio muy característico pero que

bebió de sus experiencias vitales en torno a la música preponderante de la cultura occidental e igualmente de la oriental, así como de la inspiración de otras expresiones artísticas como el Impresionismo pictórico. Al final de su vida dedicó sus páginas camerísticas más logradas en torno a un proyecto para culminar con seis sonatas para diversos instrumentos, todas dedicadas a su segunda esposa: Emma Bardac, de las que se destacan dos con la intervención del piano como co-protagonista:

Su Sonata para violonchelo y piano de 1915, destacada composición nacida casi de una forma improvisada, no exenta de humor y originalidad, en la que Debussy recalca muy claramente el papel de cada instrumento, e incide en que el piano tiene un rol de acompañante: *“que el pianista no olvide jamás que no se trata de luchar contra el violonchelo, sino de acompañarlo”*, a pesar de esta indicación, la escritura preludia un nuevo estilo y es exigente para ambos intérpretes (Hinson & Roberts, 2006)

En 1917 Debussy compone la que sería su Sonata n.3 para violín y piano, de factura llena de patetismo quizás influenciada por la enfermedad y la cercanía del final de sus vida, a pesar de ello es un trabajo refinado de meticuloso gusto (Hinson & Roberts, 2006). Es interesante recalcar para este estudio las palabras de Halbreich (citado por Tranchefort, 1995) que ponía en valor la trascendencia de esta sonata en la que Debussy por la armoniosa fusión de los dos instrumentos, iguala los milagrosos logros de Mozart o del Brahms de la Sonata en sol, p. 399

1.4.12 Maurice Ravel (1875-1937)

Compositor y pianista francés que inicio sus estudios de piano a la temprana edad de seis años (instrumento al que dedicó mucha de su producción), y más tarde se inclinó a la composición en el Conservatorio de París de la mano de Gabriel Fauré. De exquisito refinamiento en el tratamiento de la forma, la pulcritud en la escritura tanto pianística, de cámara como orquestal. Su producción camerística no es muy amplia pero se destaca a continuación las obras maestras más representativas en las que el piano es coprotagonista:

Su Trío para violín, violonchelo y piano, de 1914, es una obra maestra por su perfección formal, con cuatro movimientos totalmente independientes unos de otros. Con inspiración diversa localizada en el País Vasco, a través de una danza vasca en compás de 8/8 en el primer movimiento. Una danza oriental de origen malayo “Pantoun” en el segundo, en el tercero será el turno para una danza española antigua

como el Pasacaille, y por último, un movimiento final muy animado a modo de fanfarria. Los tres instrumentos están perfectamente desplegados, pero es la parte pianística la que proporciona según Hinson y Roberts (2006) una mayor calidez y riqueza de color en sus armonías.

Su Sonata para violín y piano nº2, esbozada en 1922 y terminada en 1927, última obra camerística del compositor. En su escritura se aprecia un intento, aún compartiendo el mismo material musical, de poner en valor separadamente a cada uno de los dos instrumentos, tanto en registros como en timbres (Hinson & Roberts, 2006). El piano no está en 2º plano sino que resplandece al igual que sus piezas para piano solo como Gaspard de la nuit o Jeux d'eau (Hirsbrunner, 1993). Como curiosidad, se destaca que en el segundo movimiento se evoca un estilo muy en boga en aquellos años: el Blues, y con enorme originalidad Ravel dota al violín de capacidades sonoras cercanas al banjo y al saxofón, mientras que al piano le confiere el papel de instrumento de percusión (Tranchefort, 1995).

1.5 Advenimiento del s. XX, miscelánea de agrupaciones y compositores

Desde la invención del piano, el repertorio para ensembles camerísticos con la intervención del piano no ha dejado de crecer. La retrospectiva realizada con anterioridad tomando como referencia el corpus creativo de los compositores elegidos más representativos desde el s. XVIII hasta ya entrados el s. XX, da cuenta de la diversidad del repertorio camerístico, la evolución del protagonismo del piano dentro de los ensembles, y la calidad de los medios musicales. A lo largo de esta retrospectiva se comprueba, por la ingente y variada cantidad de obras expuestas, que el género de la música de cámara se había ido definiendo como arte intimista frente al estilo sinfónico en el s. XIX, e iba atesorando unas características que atendían a parámetros multiplicadores de la expresividad y comunicación. Michels (1998) lo atribuye a el reducido número de participantes frente a la masa anárquica de las orquestas, la mayor elaboración y habilidad que permitía, la posibilidad de experimentación con géneros y con el lenguaje, y la proximidad a la interpretación para diletantes y profesionales.

Pero será en el siglo XX, según Hinson y Roberts (2006), cuando se produzca el inmenso incremento del repertorio, siglo en el que el horizonte de nuevos timbres

instrumentales se amplia junto a la relación de nuevas ideas musicales (McCalla, 2003). Es un siglo en el que se sigue entendiendo el término de música de cámara como la música llevada a cabo por un grupo de intérpretes, uno por parte y entre dos a nueve participantes que generalmente interpretan sin director. Pero, como característica muy a tener en cuenta en este siglo, ninguna formación clásica del pasado se encumbrará como la preponderante dentro de este género, ni el cuarteto de cuerda, ni el trío con piano, aún habiendo importantes ejemplos de repertorio de estas formaciones camerísticas. Al mismo tiempo, las formas heredadas, como ocurre con la forma sonata, pueden aparecer diseñadas bajo diferentes moldes, entre ellos y según McCalla (2003), la forma sonata en el s. XX puede adoptar la forma de la sonata clásica, como la utilizan Prokofiev, Ravel y Stravinsky, y también la forma moderna, como ocurre con Debussy, Bartok, Poulenc. Otra característica que viene a enriquecer este género es la incorporación del enfoque programático a la música de cámara, mediante el cual se procura expresar a través de los sonidos y diferentes instrumentos, unas ideas, imágenes o hechos no musicales. Son herencias de enfoque muy trabajadas durante el Romanticismo y que ocupan un lugar preponderante en las composiciones del s. XX. La música camerística programática en el nuevo siglo reinicia su andadura con el sexteto para cuerda *Verklärte Nacht* (Noche transfigurada) de Arnold Schoenberg en 1899, apareciendo y desapareciendo en diferentes momentos de este siglo. Es también un siglo muy interesado en los “ismos”, que responden a la diversidad de enfoques nacientes en muchos países, que estaban experimentando importantes cambios sociopolíticos debido a la convulsión de las grandes guerras mundiales. Post-Romanticismo, Impresionismo, Expresionismo, Atonalismo, Dodecafonismo, Neoclasicismo, etc, y por supuesto los Nacionalismos que tratarían de rescatar y poner en valor las señas de identidad de cada pueblo a través de sus músicas. La música negra y los elementos de la tradición afro-americana enriquecieron a través del Jazz el panorama musical del s. XX, dando especial importancia a los instrumentos de viento-madera, viento-metal y percusión, además de incorporar una riqueza de acentuaciones y una pulsión rítmica de gran dinamismo y diversidad, ocasión que no desaprovecharon los compositores de música clásica para introducir en sus composiciones giros y recursos jazzísticos tan de moda.

En el siglo XX, la pléyade de ilustres compositores que han dejado su impronta en este género musical se amplia a unos niveles cuya complejidad en el análisis no dotaría a este trabajo de la coherencia deseada. Por lo que se diluirían los objetivos de investigación que persiguen centrarse en el repertorio camerístico donde el piano se

comunica con otros instrumentos y evoluciona en su tratamiento y en la comunicación con el resto de ejecutantes. Queda sólo aplazar ese trabajo de indagación en la producción camerística en general, dando importancia a la participación al instrumento pianístico en particular, para trabajos futuros que sigan esta misma línea de investigación.

1.6 Representatividad del pianista de cámara versus intérprete solista

Desde la participación de los intérpretes de teclado en las arcaicas formaciones del siglo XVII, hasta dos siglos después, en que las formaciones camerísticas se establecen y se construyen las relaciones entre iguales y los roles entre los participantes, los intérpretes de música de cámara han visto evolucionar el papel al que se les tenía destinados.

El pianista de cámara, en los dos últimos siglos, ha progresado desde la posición muy secundaria, pero fundamental, de base armónica y rítmica con escasa intervención en el diálogo con los demás instrumentos. Su rol inicial no le permitía tomar iniciativas en cuanto a la dirección de la pieza musical, por estar relegado a una labor de sustento de una armonía y un esquema rítmico, necesario para la coherencia y refuerzo de la obra concebida para solista (Vallés, 2012). Este papel fue evolucionando hasta convertirse en protagonista con un cometido fundamental en el diálogo camerístico. Su participación y representatividad en las formaciones camerísticas ha evolucionado exponencialmente, no a la par que su consideración entre los propios intérpretes que han reducido a figura de pianista acompañante la labor ingente del pianista de cámara. El apelativo acompañante está asociado más a un significado peyorativo, de actuación secundaria y poco importante, incluso se les considera “solistas frustrados”, lo que refleja una falta de confianza en esta labor interpretativa. De hecho, con frecuencia se producen clamorosas diferencias de omonumentos a favor de los cantantes o instrumentistas acompañados, en detrimento de los pianistas acompañantes. Pero la realidad es bien diferente y no es una aseveración actual. En mitad del siglo pasado, el gran barítono alemán Dietrich Fischer-Dieskau destacaba refiriéndose a su pianista Gerald Moore, en el prólogo de la edición alemana del *The unashamed pianist* de Moore, que no quedaba nada de la pálida sombra del pianista en el teclado, sino que él siempre estaba en igualdad con su compañero. Al mismo tiempo revelaba como sobresaliente lo genuino y nuevo que era el tipo de acompañamiento que él representaba (Moore, 1966).

El término pianista acompañante cuando se analiza en diferentes idiomas se centra en la palabra acompañante principalmente, así en Inglés "Accompanist", en alemán "Begleiter", en Italiano "Pianista accompagnatore", en francés "Accompagnateur", pero reducirlo exclusivamente a este término incompleto de acompañamiento no se ajusta al campo de trabajo sumamente amplio que acomete, y lo reduce a un rol secundario (Wilson, 2019). Uno de lo más grandes representantes del pianismo acompañante y de cámara en nuestro país, el malogrado Miguel Zanetti, afirmaba con total rotundidad que el pianista acompañante es un pianista que al acompañar a cantantes no solo interpreta canciones, zarzuela, ópera, oratorio, etc. Sino que al trabajar con especialidades instrumentales realiza las complicadísimas y antipianísticas transcripciones orquestales, además de las sonatas para instrumento y piano en las que, en la mayoría de los casos, el piano tiene una responsabilidad mayor que el instrumento al que se asocia (Zanetti, 2008). Por lo tanto, se puede llegar fácilmente a la conclusión, junto a Zanetti, que el término acompañante es un denominador común en todas estas competencias que pueden desarrollar los pianistas, pero se queda escaso de contenido ante tanto volumen de capacidades en las que puede verse implicado el pianista acompañante o de cámara. Afortunadamente, tal como afirma Katz (2009), el término acompañante está cambiando hacia uno más acorde a su función e importancia, este término es *collaborative*, que se ajusta más al trabajo desarrollado entre iguales y se puede traducir como colaborador o cooperador.

La parca sensibilidad hacia la notabilidad del pianista de cámara entre las instituciones responsables de velar por que se cuidara su formación e integración en los itinerarios académicos convencionales, ha contribuido a acentuar las diferencias existentes con la figura del solista. De alguna manera crea, en la psiquis de los discentes y del público, una imagen jerárquica de los dos roles pianísticos, en la que el participante de un grupo de cámara siempre estará en consideración y prestigio por debajo del solista. A pesar de discrepar de esta idea tan extendida es justo admitir que, aún manejando el mismo instrumento y con idéntica formación académica, de la cual se desprenden una serie de semejanzas que afectan a la mecánica principalmente, la disparidad de destrezas perceptivas y psico-emocionales cultivadas en ambas funciones aumenta conforme los intérpretes van adquiriendo un mayor grado de maestría. En esta línea, Moore (1943) expresaba que a través de la naturaleza de su trabajo el pianista acompañante está mejor cualificado que la mayoría de los pianistas solistas para la interpretación en ensemble: está acostumbrado a escuchar al otro compañero. Más

cercano a la actualidad, tras una larga experiencia como intérprete y maestro Katz (2009) recalca en su obra “*The complete collaborator, the pianist as a partner*”, que los pianistas colaboradores son depositarios de cuatro funciones: salvaguardar los deseos del compositor, así como las pretensiones del poeta vistas por el compositor²³, las necesidades físicas y emocionales del compañero-intérprete, y por último, las necesidades propias.

La analogía en la formación reglada exige de ambos músicos un gran control técnico, entendiendo por técnica un ente mayor que la propia mecánica. La mecánica pone en actitud de alerta los músculos que intervienen en el proceso de producción sonora, es decir: “nos dota del control, el dominio y la respuesta necesaria ante los reflejos, la flexibilidad, la solidez y la agilidad” (Coll, 1996, p. 90). La mecánica es una palabra que se queda vacía si queremos exigir a este término algo más que la mera velocidad y la destreza manual. En su defecto y a través de la literatura especializada, podemos escudriñar un término en el que pedagogos y pianistas de reconocido prestigio internacional coinciden como más completo y trascendente: la técnica.

El enfoque que se le ha dado al término de *técnica* tiende a insistir más en el plano expresivo, tal como lo expuso Fleischer (1963), citado en Gerig (1974), asociando la capacidad mental y muscular en pro de conseguir un efecto musical, como también afirmó Matthay (1932). También Fielden (citado en Gerig, 1974) insiste en que la mecánica es solo una parte de la técnica, y ésta lleva las destrezas mecánicas a ser vehículo de la expresividad individual del artista. Grandes intérpretes del siglo XX como Joseph Hoffmann, e incluso pedagogos de otros instrumentos como el maestro del violín Ivan Galamian (citados en Gerig, 1974), incorporan el plano artístico y las competencias interpretativas al término de técnica. Y es que la *técnica artística* no debe estar separada de la musicalidad. En conversaciones con el legendario pianista ruso Vladimir Horowitz, Holeman (1960) concluía que el mejor camino a la perfección técnica era la búsqueda de un sonido bello, de transmitir una imagen estética de la obra y de indagar en un enfoque puramente musical. De igual manera, Marguerite Long²⁴ recomendaba que la búsqueda de la belleza debía ser el ideal de cualquier estudiante, a pesar de tener que enfrentarse a la práctica de tediosos ejercicios.

²³ Martin Katz (2009), hace referencia al pianista colaborador que coopera con cantantes, es decir que interpretan juntos poemas musicalizados.

²⁴ Eminente intérprete y pedagoga francesa (1874-1966).

El fin último de la construcción de un elevado nivel técnico ha de ser el de dotar al músico de las herramientas para que la creatividad impere, que los sentimientos que albergan la música se expresen libremente, y esta perfección técnica proporciona una seguridad al intérprete para poder vivir en plenitud el hecho sonoro. Porque en definitiva la música es vida, es creación en movimiento, un movimiento que lo desglosa Deschausses (1996) en ritmo, un ritmo que colma cualquier atisbo de vitalidad, que se hace presente en la respiración y el latido involuntario humano, en los movimientos acompañados del paseante, en los quehaceres cotidianos, y es parte sustancial del tejido musical. Este concepto holístico de técnica lo comparten tanto los pianistas solistas como aquellos que dedican su talento a trabajar como pianistas colaboradores, pero es necesario recalcar una serie de destrezas desarrolladas por estos últimos, el pianista acompañante o de cámara, en palabras de Wilson (2019), debe estar absolutamente atento hacia quien colabora, generar calma, ser rápido y con una habilidad certera para reaccionar ante eventualidades y capacidad para anticiparse. Al mismo tiempo, debe armonizar una gestualidad y respiración en conexión con su partener, y exponer la suficiente sensibilidad y flexibilidad hacia la música y las necesidades de ajuste de pulso, matices y otros parámetros musicales.

Pianistas representativos de épocas distintas y caminos paralelos se refieren al término de técnica con un enfoque mucho más profundo. Desde el singular representante de los pianistas acompañantes de entreguerras y 2ª mitad del s. XX como fue Gerald Moore (1943), que ampliaba su punto de vista sobre la técnica con destrezas perceptivas (como aprender a escuchar, la intuición, búsqueda del balance, el firme sentido del ritmo), y psico-emocionales (como la empatía, la respiración expresiva, etc). De su dilatada experiencia asociativa con otros músicos' especialmente con cantantes con los que trabajó en profundidad el mundo del Lied nacieron reflexiones que no tienen desperdicio. Afortunadamente para todos vertió estas experiencias, con un agudo humor inglés y desgarrada sinceridad, en varios libros y numerosas conferencias en torno a esta temática. Las mismas marcaron un precedente en la forma en que se entendía el trabajo del pianista acompañante. Moore, disertando sobre los contenidos de su libro *The Unashamed accompanist* (1943) en sucesivas grabaciones de audio realizadas entre los años '50 y '60 para el sello Columbia Records efectuaba la siguiente reflexión:

Me gustaría que la gente se diera cuenta de lo extremadamente importante que son la gente que acompañamos. La artista más encantadora se dispone a cantar, todas las señoras la miran por cómo va vestida, y todos los caballeros la miran también porque – bueno, todos los caballeros la miran. Y nadie me mira a mí. Y no puedo culparlos. Nadie se da cuenta apenas del acompañante...la gente piensa que él está ahí por lo que se le ha pedido hacer, seguir a la cantante en lo que acontezca. Bien, pero hay mucho más trabajo detrás que sólo eso.

Éste es sólo un fragmento de una de las muchas experiencias que tuvo que vivir durante su carrera G. Moore, que no sólo a través de sus interpretaciones y grabaciones junto a artistas consagrados, sino por medio de sus conferencias, sus estudios musicológicos y manuales de interpretación, además de sus memorias dignificó la figura del pianista acompañante y pianista de cámara.

Realizando una síntesis de este capítulo, se ha procurado como objetivo general, contextualizar históricamente el concepto de música de cámara desde su génesis hasta el florecimiento y establecimiento en la vida cultural de occidente. Se considera como objetivo específico la revisión del repertorio camerístico de destacados compositores, desde los cimientos clásicos heredados de Haydn, Mozart, y Beethoven. En esta misma línea, el paso por el período romántico a través del repertorio camerístico ha mostrado la expansión y enriquecimiento del lenguaje compositivo, las innovaciones técnicas instrumentales que han determinado un incremento sonoro de los instrumentos principalmente. Seguidamente, desde finales de s. XIX y principios del s. XX, teniendo a Francia como el principal foco de atención, se ha revelado las invenciones tímbricas y combinaciones novedosas de los grupos camerísticos, en los que el pianista ocupa un puesto relevante como participante.

Capítulo 2

El perfil del pianista de cámara desde el enfoque educativo y psicológico

El itinerario formativo oficial de cualquier músico en España pone su foco en la instrucción del instrumento elegido, dejando a la asignatura de música de cámara en un plano menos sobresaliente dentro de este itinerario musical de los conservatorios. Y si dirigiéramos la mirada a la formación específica, encaminada a la profesionalización en perfiles como el de pianista acompañante de instrumentos o de canto, trabajando competencias que la música de cámara estimula, la realidad es descorazonadora por no ofrecerse una formación definida para ello (Daza, 2003; Sanz, 2001; Vallés, 2015). El concepto histórico de música de cámara ha evolucionado desde el matiz funcional y espacial considerándola como un género musical que debía ser interpretado en la Cámara, con carácter íntimo y ante una corte de privilegiados, a un matiz donde la importancia radica en la música a interpretar, en la partitura, en el balance equilibrado entre los diferentes instrumentos que intervienen. Desde este enfoque meramente instrumental heredado de la clase magistral e individualista de instrumento, la formación del pianista de cámara se encamina a un trabajo en equipo (Escorihuela, 2018), a abrirse a otras competencias de comunicación no verbal y de vínculos emocionales entre los integrantes de un grupo camerístico. Nuevas competencias que trascienden la enseñanza técnico musical y que requieren de un nuevo enfoque para que a partir de una reflexión crítica se resuelvan problemas musicales, atendiendo al trabajo en equipo y consensuando las individualidades.

En este sentido se realizará un paseo sucinto por los diferentes planes legislativo-educativos que han afectado a las enseñanzas musicales, concretamente a la música de cámara y a la práctica musical en conjunto. En ellos se apreciará la evolución de las destrezas instrumentales exigidas a los pianistas y al resto de instrumentistas que participan en los grupos camerísticos. Igualmente, se apreciará la inclusión poco a poco de competencias comunicativas que vendrán a enriquecer el enfoque meramente instrumental de los primeros planes legislativos. La puesta en valor de estas competencias comunicativas que están conectadas con las capacidades perceptivas de los intérpretes y con la sensibilidad e intuición hacia las intenciones y necesidades de

los demás músicos con los que se trabaja, coloca a estas destrezas en un lugar de alta sofisticación que debe ser tenido en cuenta en el itinerario formativo.

2.1 Aspectos legales y normativos sobre la formación camerística

El punto de partida para realizar el análisis de la legislación se ha puesto en el Decreto 2618/1966, que dio forma a una estructura más moderna de organización de los Conservatorios, fundiendo decretos anteriores como el Decreto de 14 de junio de 1942 sobre la organización de los Conservatorios de Música y Declamación, y el Decreto del 11 de marzo de 1952 que separó las enseñanzas de Declamación de los Conservatorios, permitiendo la creación de las Escuelas de Arte Dramático.

2.1.1 Plan 66

El enfoque legislativo vigente en esas fechas provenía del Decreto 2618/1966 sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música, más conocido como Plan 66, decreto ya extinto dentro del cual se formaron al grueso del capital docente de los conservatorios españoles. En este Decreto se mantenía la estructura de tres categorías para clasificar a los conservatorios vinculados a la progresión en los estudios musicales, desde los conservatorios elementales, profesionales, hasta el último eslabón, los superiores. La asignatura de Música de Cámara, encuentra su espacio en este Decreto en su artículo quinto, puntos 3 y 4, en los cuales se desgana una distribución en cuatro cursos, alternados entre el Grado Medio (primero y segundo de la asignatura), y Grado Superior (tercero y cuarto de la misma). En este Plan se expedía un Título Superior de Música de Cámara para el cual se debía estar en posesión del grado superior de la especialidad de piano o de un instrumento sinfónico como el violín o el violonchelo. Entre las competencias exigidas se debía demostrar un completo conocimiento de los demás instrumentos, especialmente de cuerda-arco, viento-madera (incluido el saxofón), y de viento-metal como la trompa y la trompeta. Tener aprobado el segundo curso de Estética e Historia de la Música, haber realizado el curso o cursos de Pedagogía y Prácticas del profesorado, y culminar las asignaturas teóricas y prácticas constitutivas del grado superior del propio instrumento. Sin embargo, habría que preguntarse, tal como lo hizo valientemente Agudiez (1996), en qué grado se realizaba la profundización en el conocimiento de las diferentes familias de instrumentos, y si en España

disponíamos de pedagogos e intérpretes formados para realizar esta tarea, a lo que ella misma se respondía negativamente. Su análisis iba más allá resaltando un plan de estudios incompleto en el que los futuros pedagogos del piano contaban con una formación deficitaria en repertorio camerístico, en conocimiento de otras familias de instrumentos, y por supuesto en las competencias requeridas en comunicación no verbal, de audición consciente y aspectos psicológicos implicados en esta labor musical.

En las fechas de implementación de este Decreto 2618/1966 se contaban a nivel estatal sólo con dos Conservatorios de Música con validez académica para la enseñanza de la última etapa instruccional, por un lado el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y el Conservatorio Superior de Barcelona. A partir del gran hito a nivel legislativo que supuso la redacción de la Constitución Española en 1978, las comunidades autónomas españolas gozarían de cierta autonomía para dotar de competencias a sus centros de enseñanzas artísticas superiores. Esta apertura de miras permitió la proyección y creación de muchos conservatorios (Haro-Almansa & Zumemeren-Moreno, 2017).

2.1.2 LOGSE

Los planes de estudios seguirán evolucionando. Será en la LOGSE de 3 de octubre de 1990, la ley en que se incorporan de manera efectiva todas las enseñanzas artísticas. Siguiendo con la atención puesta en los conservatorios, y en la práctica musical grupal en particular, la participación del alumnado en actividades grupales se realiza en los primeros cursos en forma de clases colectivas entre los mismos pianistas, a modo de agrupación casual con poca trascendencia entre músicos del mismo instrumento.

Conviene destacar que en las clases de Lenguaje Musical y Coro, además de consolidarse las herramientas necesarias para dominar parámetros rítmicos, lectura, afinación, etc, se tenía y se tiene como objetivo cultivar la audición consciente y crítica. Pero la aparición de la asignatura de música de cámara que fije su atención en la cooperación, y resuelva y renueve este problema de inmersión poco cooperativa se entronca en el tercer ciclo de Grado Medio, es éste el primer momento de contacto con otros instrumentos de diferente naturaleza: de cuerda pulsada, frotada, de viento-madera, viento-metal, percusión. Las agrupaciones más exitosas y recurrentes responden a las marcadas por las obras del repertorio camerístico compuestas por los grandes compositores, como el cuarteto de cuerda, trío con piano o quinteto de viento

(Torres, 2015). Pero en estos primeros contactos con la asignatura de cámara los pianistas suelen formar parte de dúos o tríos.

Los primeros años de esta Ley serán para realizar una transición más suave entre asignaturas afectando principalmente a su denominación, como ocurrirá con Solfeo y Teoría de la Música que se convalidará por Lenguaje Musical. En el Real decreto 1542/1994, de 8 de julio, se establecerán las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la LOGSE y los establecidos en dicha Ley.

En este sentido, dirigiendo la mirada a las referencias legales se destaca el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, que definía los aspectos básicos del currículo del Grado Superior de las enseñanzas de Música y la prueba de acceso a estos estudios. Revisado el Real Decreto se observa cuál era el enfoque en los contenidos de la asignatura de Música de Cámara a los que debían prestar atención los instrumentos de cuerda-arco (violín, viola, violonchelo y contrabajo), familia de instrumentos con los que se forman agrupaciones tales como el cuarteto de cuerda, formación icónica en la música de cámara:

*Profundización de los aspectos propios de la interpretación camerística. Desarrollo de las capacidades relacionadas con la lectura a primera vista, y de la capacidad de controlar, no sólo la propia función, sino el resultado del conjunto, en agrupaciones con o sin director. Práctica del repertorio camerístico. El cuarteto de cuerda: estudio de un repertorio básico que incluya obras de diferentes épocas y estilos.*²⁵

También se observa que los contenidos de Música de Cámara para los instrumentistas de viento-madera, viento-metal y pianistas eran exactamente los mismos exceptuando la mención relativa al cuarteto de cuerda. Si atendemos a la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el Grado Superior de las enseñanzas musicales la asignatura de Música de Cámara cobra ya una relevancia²⁶. Todos los instrumentos de cuerda, viento-madera y viento-metal contienen en su currículum 9 créditos divididos entre los cursos 1º y 3º, asimismo tienen la asignatura de Quinteto de viento o cuarteto de cuerda, también con 9 créditos repartidos en los cursos 2º y 4º. Es de destacar que el alumnado pianista tiene

²⁵ BOE num. 134. 6 de junio de 1995

²⁶ Andalucía. Decreto 56/2002, de 5 de marzo 2002, por el que se establece el currículo de Grado Superior de las enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía. Pp 3461-3490

una carga de créditos aún mayor en música de cámara (24 créditos entre los 4 cursos) que en su propia clase de la especialidad de piano (18 créditos entre los cuatro cursos). Probablemente, el incremento del número de créditos en esta asignatura por encima de la especialidad pianística confirma la necesidad y la importancia de crear grupos de cámara con la intervención del piano en los cuatro cursos de las Enseñanzas Superiores. La especialidad de piano es una especialidad unificadora y base fundamental en dúos, tríos, cuartetos y quintetos en los que se une junto a especialidades sinfónicas, como son la cuerda, viento-madera, viento-metal, etc. Lo que quiere esto decir que en la asignatura de música de cámara el alumnado pianista participante en los grupos camerísticos llega a ser altamente estimado.

Desafortunadamente, tal como indica Vallés (2012), la aparición de la asignatura de acompañamiento instrumental o vocal en la LOGSE no construye un planteamiento robusto de formar a futuros pianistas especializados en el acompañamiento vocal e instrumental o que pongan su foco en la música de cámara. A diferencia de la formación completa, especializada e instaurada que se ofrece en otros países europeos, americanos y australianos (Vallés, 2012).

En el Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, al tiempo que se definen las materias que deberán impartir. Será este decreto, por primera vez, en su Anexo 3, el que atribuya la competencia docente a todos los profesores de las especialidades sinfónicas: cuerda, viento-madera, viento-metal, y de instrumentos no sinfónicos como la guitarra, piano, órgano, etc, para impartir Música de Cámara.

Como se aprecia seguidamente en las figuras 4 y 5, el Anexo sólo refleja una suerte de esquemática enumeración de especialidades enlazadas a las materias adscritas. Es de resaltar que no hay indicación alguna a que esta competencia docente esté vinculada a experiencia anterior, formación previa o destrezas específicas.

ANEXO III

Atribución de competencia docente a los profesores de las nuevas especialidades

1. Profesores titulares de especialidades vinculadas a las enseñanzas de música

Figura 4.

Especialidades	Materias adscritas
Acordeón.	Acordeón.
Arpa.	Música de cámara. Arpa.
Canto.	Música de cámara. Canto.
Clarinete.	Música de cámara. Clarinete.
Clave.	Música de cámara. Clave.
Contrabajo.	Música de cámara. Contrabajo.
Coro.	Música de cámara. Coro.
Fagot.	Música de cámara. Fagot.
Flabiol i Tamborí.	Música de cámara. Flabiol i Tamborí.
Flauta travesera.	Música de cámara. Flauta travesera.
Flauta de pico.	Música de cámara. Flauta de pico.

Especialidades	Materias adscritas
Fundamentos de composición.	Armonía.
Gaita galega.	Gaita galega. Conjunto.
Guitarra.	Guitarra.
Guitarra flamenca.	Música de cámara. Guitarra flamenca. Conjunto.
Historia de la música.	Historia de la música *.
Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y del Barroco.	Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y del Barroco.
Instrumentos de púa.	Música de cámara. Instrumentos de púa.
Lenguaje musical.	Música de cámara. Lenguaje musical.
Oboe.	Oboe.
Órgano.	Música de cámara. Órgano.
Orquesta.	Música de cámara. Orquesta.
Percusión.	Percusión.
Piano.	Música de cámara. Piano.
Saxofón.	Música de cámara. Saxofón.
Tenora i Tible.	Música de cámara. Tenora i Tible.
Trombón.	Conjunto. Trombón.
Trompa.	Música de cámara. Trompa.
Trompeta.	Música de cámara. Trompeta.
Tuba.	Música de cámara. Tuba.
Txistu.	Música de cámara. Txistu.
Viola.	Conjunto. Viola.
Viola da gamba.	Música de cámara. Viola da gamba.
Violín.	Música de cámara. Violín.
Violoncello.	Música de cámara. Violoncello.

Figura 5

Figuras 4 y 5: Atribución de competencia docente a los profesores de las nuevas

especialidades, Real Decreto 989/2000, de 2 de junio. (Rescatado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2000/06/02/989/dof/spa/pdf>)

Si se avanza en el tiempo en las disposiciones legales con el propósito de hallar orientaciones de cara a la interpretación en grupo, el Decreto 56/2002 de 5 de marzo de 2002 expresa que, la formación de todo el alumnado de especialidades instrumentales debe plantearse en orden a cumplir los siguientes objetivos:

Profundización de los aspectos propios de la interpretación camerística. Desarrollo de las capacidades relacionadas con la lectura a primera vista, la comprensión y la realización de los gestos necesarios para la coordinación del grupo. Desarrollo de la capacidad de control y concentración individual que permita la integración en el grupo. Práctica del repertorio propio.

Y para aquellos que cursan Música de Cámara los objetivos son expresados prácticamente igual, con unas matizaciones mínimas en cuanto al control de la propia actividad:

Profundización de los aspectos propios de la interpretación camerística y de conjunto. Desarrollo de la lectura a primera vista, y de la capacidad de controlar, no sólo la propia función sino el resultado del conjunto en agrupaciones con o sin director. Interpretación del repertorio camerístico y de conjunto.

Como se aprecia, la diferencia en el tratamiento de las competencias comunicativas en las asignaturas de práctica instrumental en grupo como en Música de Cámara son ínfimas. Solo se distingue una leve referencia a la comunicación gestual con el objetivo de coordinarse en el grupo, y a la concentración y control propio dentro de un proyecto común en el que sentirse integrado. La asignatura de Conjunto instrumental aún dando valor al carácter individual de las diferentes especialidades instrumentales es una actividad que refuerza todos los conocimientos musicales adquiridos, y amplía el espectro sonoro al ser una actividad de aplicación grupal, marcadamente social, con la intervención de un guía o director. En la Música de Cámara se da un paso más en las

competencias necesarias para su práctica, debido a la ausencia de director o directora que marque las pautas en el montaje del repertorio y en la interpretación ante el público, lo que fomenta el desarrollo de una nueva faceta interpretativa que se basa en la codirección (Galiano, 2013).

2.1.3 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación

El Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, hace referencia a una competencia perceptivo-atencional de enorme importancia: la audición consciente. Justifica que la estimulación de la audición consciente favorece que la interpretación simultánea goce de una alta precisión, compenetración rítmica y sincronía. Estimulando la audición consciente en estas primeras asignaturas de construcción sonora grupal se propicia una discriminación más selecta de los diferentes planos sonoros y la distinción del papel que juegan cada uno de los instrumentos participantes en el grupo camerístico.

Durante la instrucción reglada, el alumnado goza de muchas oportunidades, gracias a las audiciones y a las asignaturas en las que se trabaja la interpretación musical en grupo, de aprender a discriminar el timbre de las diferentes familias de instrumentos. Pero es un hecho que el conocimiento sobre la técnica de instrumentos de cuerda o de viento-madera en estos primeros años de formación sea muy superficial, y prácticamente nulo el conocimiento sobre instrumentos algo más alejados o de más difícil agrupación con el piano como la trompa o el bombardino (Agudiez, 1996). A pesar de esa carencia formativa que irá diluyéndose con la experiencia, Agudiez sugiere que la formación camerística puede ser para el alumnado joven muy estimulante y atractiva con resultados satisfactorios desde el primer momento. Sin restar un ápice de importancia a la competencia auditiva consciente, la normativa hace especial hincapié en la unidad sonora (igualdad de articulación, fraseo y ataques) tal como expone Galiano (2013), pero no profundiza en aspectos más sofisticados de comunicación entre los participantes de un grupo camerístico, como pueden ser la gestualidad, la adaptación propia al resto del grupo, la alternancia de roles entre líder y seguidor, la codirección.

Uno de los aspectos que carece de más tratamiento en la normativa expuesta es la gestualidad como medio insustituible de comunicación de contenido musical (Galiano, 2015), tal como indica este investigador en sus artículos, se puede transmitir

información sobre el tipo de ataques, acentos, etc, con gestos preparatorios a la emisión del sonido, alertando que la capacidad para percibir estos mensajes depende de los conocimientos y la experiencia previa de los intérpretes, y a la manera de codificar la información gestual recibida por parte de las neuronas espejo. La disciplina camerística permite una dimensión comunicativa muy rica desde los inicios de su práctica, profundizando en la manera de relacionarse los participantes de un grupo camerístico, desarrollando la propia capacidad expresiva y aprendiendo a reconocer las diferencias y habilidades de los demás (Galiano, 2017).

2.1.4 LOE

Analizando las disposiciones legales desde las primeras etapas de formación musical, para llevar a cabo un seguimiento de la importancia prestada a las competencias comunicativas relacionadas con la percepción y la atención consciente, así como las competencias sociales que se desarrollan en el trabajo camerístico, se destaca lo que presenta la LOE. En la Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía, la participación en clases colectivas en la etapa elemental, como lenguaje musical y coro, permite el trabajo de facultades auditivas, técnicas, expresivas y de búsqueda de equilibrio grupal, además de adquirir también una dimensión social (Art. 80)²⁸. En la etapa profesional, su importancia aumenta en pro de un desarrollo del oído musical con la actividad de la audición consciente, una competencia que propicia el desarrollo de la sensibilidad en parámetros como ritmo, fraseo, dinámica.

En este plan educativo de instrucción musical reglada de la LOE, entran en consideración favorablemente las competencias a nivel afectivo que tienen un peso específico importante en la interpretación en ensemble. Asimismo, se presupone que en esta nueva faceta interpretativa con tanta importancia dirigida al intercambio de pareceres para conseguir buenos resultados sonoros, estos resultados óptimos sólo se consiguen si se facilita un ambiente colaborativo, y de respeto entre los miembros del grupo, poniendo en acción, tal como sugiere Galiano (2017), los conocimientos adquiridos en el resto de asignaturas teóricas y prácticas. El intercambio de emociones se instala como un proceso vehicular que desarrolla la expresividad en los músicos, al

²⁸ Andalucía. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 26 de diciembre de 2007, núm. 252, pp. 5 a 36

mismo tiempo, el carácter lúdico de estas prácticas interpretativas de conjunto proporciona un contexto idóneo para hacer música, en la mayoría de los casos de manera distendida.

En el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico del último eslabón del itinerario formativo: las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se definen los contenidos básicos de los planes de estudios superiores de música para la obtención del Título de Graduado de Música, dentro de la propuesta de Espacio Europeo de Educación Superior. Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior se implanta en las enseñanzas artísticas la formación basada en competencias. En la normativa se exponen las competencias que todo Graduado o Graduada de Música debe poseer, tanto las transversales como las generales son comunes. El nuevo marco de enseñanzas artísticas fundamenta la formación integral de los egresados en la adquisición de competencias que respondan a un mercado profesional cada vez más heterogéneo y plural. La implementación de competencias transversales y generales proporcionará herramientas de adaptación a los diferentes contextos y puestos de trabajo a los que se enfrentarán los futuros Graduados y Gradudas en Música. Teniendo en cuenta la gran complejidad del mercado laboral y las inquietudes y propuestas profesionales nacientes se crean nuevos perfiles profesionales con una especialización pedagógica y musical muy diversa. En este sentido se referencian siete especialidades de enseñanzas artísticas, a saber: Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión, y Sonología.

A continuación se exponen aquellas competencias Transversales y Generales que pudieran estar más relacionadas con las competencias estudiadas en esta investigación, es decir las relacionadas con el trabajo y la interpretación grupal.

Transversales:

- Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo
- Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos
- Liderar y gestionar grupos de trabajo

Generales:

- Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en diferentes tipos de proyectos musicales participativos.

- Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terrenos del estudio personal y en la práctica musical colectiva.
- Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre conceptos musicales diversos.

Fuente: Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo.²⁹

Los Graduados y Graduadas en Música deberán equilibrar en su formación la comprensión de los principios estéticos y el progreso en las destrezas técnicas que su itinerario interpretativo requiere y que determina el fenómeno artístico. En esa dirección encajan las competencias específicas de las especialidad de Interpretación que se relacionan con el trabajo e interpretación grupal:

- Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, desde el dúo hasta los grandes conjuntos.
- Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.
- Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.
- Asumir adecuadamente las diferentes funciones subordinadas, participativas o de liderazgo que se pueden dar en un proyecto musical colectivo.
- Conocer los procesos y recursos propios del trabajo orquestal y de otros conjuntos dominando adecuadamente la lectura a primera vista, mostrando flexibilidad ante las indicaciones del director y capacidad de integración en el grupo.

Fuente: Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Anexo I.

Es destacable que en las siete especialidades se contempla como materia obligatoria la Música de conjunto, con una descripción de contenidos comunes independientemente de si la finalidad última de esa especialidad es componer, interpretar o dirigir por poner

²⁹ Real Decreto por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Anexo I.

un ejemplo. En los contenidos se hace mención a la cooperación, al trabajo en equipo, a la consciencia de la pertenencia a un proyecto común con otros intérpretes, competencias que se relacionan con la investigación de este trabajo. La descripción es la siguiente:

Práctica de la interpretación musical en grupo y en diferentes formaciones y repertorios. Conocimiento del repertorio de conjunto de la propia especialidad y práctica interpretativa en formaciones diversas. Desarrollo de hábitos y técnicas de ensayo. Cooperación en el establecimiento de criterios interpretativos, compenetración y trabajo colectivo. Práctica de lectura a primera vista, flexibilidad de respuesta a las indicaciones del director. Concepción y desarrollo de proyectos musicales colectivos

Fuente: Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo.³⁰

Como puede comprobarse a través de las diferentes especialidades artísticas que son implementadas en los Conservatorios Superiores de Música, parece que se da una respuesta a las distintas realidades profesionales a las que se enfrentan los músicos una vez que finalizan su instrucción superior. En el caso de los pianistas, la realidad se vertebra en dos facetas principales: la interpretativa y la pedagógica. Cabe preguntarse en cuál de esas dos facetas se integra el trabajo como pianista acompañante o de cámara. Vallés (2015), asume que estas dos facetas no responden a las necesidades formativas y de especialización del pianista acompañante, ya que la formación está marcada por unas carencias e incoherencias pedagógicas y legislativas. Admitiendo que es necesario un marco normativo que se adecúe a los contenidos que precisa el perfil de pianista acompañante.

2.1.5 Caso de estudio: Comunidad Autónoma de Andalucía

En el Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía, se incorpora una octava

³⁰ Real Decreto por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Anexo III, Materias obligatorias de especialidad

especialidad: Flamenco, buque insignia de los estudios superiores de Grado de Música en Andalucía. La especialidad de Flamenco cuenta con unas características propias en cuanto a lenguaje y estética entroncada dentro del Patrimonio cultural andaluz, lo que la encumbra en una posición paralela a la especialidad de Interpretación de los diferentes instrumentos sinfónicos y no sinfónicos. Como curiosidad el Flamenco también incorpora la materia obligatoria de Música de conjunto en su corpus de materias con los mismos contenidos que el resto de especialidades.

En la determinación de los contenidos y competencias para las diferentes especialidades en el itinerario de Interpretación, se constata que son comunes los contenidos para los Instrumentos sinfónicos y para el piano:

Desarrollo de los aspectos técnicos, estéticos y estilísticos propios de la interpretación camerística. Desarrollo de la capacidad de controlar, junto a la propia función, el resultado de una interpretación común. Interpretación del repertorio camerístico. Desarrollo del oído y el sentido de la afinación. Práctica de lectura a vista y transposición.

Fuente: Decreto 260/2011, de 26 de julio.³¹

Las Comunidades Autónomas fueron consultadas en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación de cara a elaborar el Real Decreto por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Música. El sistema educativo en España es un organigrama de enorme complejidad y diversidad, en el que la pluralidad de centros, etapas y modelos requiere de una regulación amplia y generalista en la que se contemple todas las posibilidades de contextos a los que se enfrentarán los futuros profesionales de la interpretación musical. Gracias a este contexto, cada Comunidad Autónoma posee la autogestión de pulir los contenidos y competencias de cada materia. En este sentido, tomando como referencia la Comunidad Autónoma de Andalucía, se llevaron a cabo en sus Conservatorios Superiores de Música unos grupos de trabajo para elaborar unas Guías Docentes de las diversas especialidades y materias más importantes impartidas en el centro, siendo interesante para este estudio toda la profundización en definir la materia de Música de Cámara y sus competencias.

³¹ Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. BOJA nº 165, del 23 de agosto de 2011, Anexo II.

En un principio se identifica la asignatura como obligatoria y práctica dentro de la formación instrumental complementaria de los Graduados y Graduadas de la especialidad de canto, guitarra, instrumentos sinfónicos y piano. Se imparte en los cuatro cursos del Grado Superior con un valor de 6 créditos por curso y una carga lectiva de 1,5 horas semanales. Seguidamente se contextualiza la asignatura, describiendo sus contenidos y poniendo énfasis en aspectos que intervienen en la unidad sonora como son: respiración, ataque, vibrato, golpes de arco, articulación, ritmo, fraseo, agógica y dinámica, afinación e igualdad tímbrica, equilibrio sonoro y de planos, la práctica de gestos anacrúsicos necesarios para tocar sin director, asimismo, la coordinación de entradas, finales, tempo y las dinámicas requeridas.

Es de destacar que la autonomía de centro permite una extensión y elaboración más profunda en relación a las Competencias agrupadas en esta materia que las reflejadas en el Decreto. Así, las Competencias que debe acopiar esta materia en el plano Transversal no sólo son las descritas anteriormente, también se espera que los Graduados y Graduadas en Música tenga capacidades de autogestión y autonomía en su trabajo, capacidades para el empleo de una lengua extranjera y nuevas tecnologías, sensibilidad hacia el patrimonio cultural, medioambiental y diverso. A nivel de competencias Generales, los Graduados y Graduadas en Música deberán acreditar un conocimiento solvente de los principios musicales y su implementación en la labor interpretativa, creativa, de investigación y pedagógica, dominar uno o más instrumentos, conocer un repertorio amplio de diferentes estilos, emplear metodologías de estudio e investigación así como labor de autoformación, capacidad para crear vínculos entre su labor profesional y otras disciplinas y formas de expresión. Finalmente, en las Competencias Específicas se amplía el espectro competencial partiendo del Decreto en relación al conocimiento del repertorio a interpretar, demostrar mayor solvencia gracias a la lectura e improvisación, dominio de la técnica instrumental y corporal así como de las características acústicas, organológicas y estilísticas.

A través de esta evolución histórica de la regulación analizada, se comprueba que la Música de Cámara va adquiriendo una importancia en la formación de los futuros intérpretes consolidándose como una asignatura fundamental en el itinerario de los instrumentos sinfónicos³² y no sinfónicos³³, y debido a su naturaleza eminentemente

³² Todos aquellos instrumentos que participan en la orquesta sinfónica, clasificándose en familias según sus características organológicas o técnica de producción sonora. Los principales son la familia de la cuerda: violín, viola, violonchelo, contrabajo, arpa. Familia de viento-madera: flauta travesera, pícolo,

social esta disciplina interpretativa posibilita la integración en grupos donde el desarrollo de la propia capacidad expresiva se combina con el aprendizaje e integración de las diferencias y habilidades de los demás participantes (Galiano, 2017)

2.1.6 Competencias docentes para la asignatura de interpretación grupal

En el Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza, la Música de Cámara queda establecida como asignatura troncal a impartir en las enseñanzas profesionales de Música junto a la propia especialidad instrumental. Para aquellos intérpretes, futuros profesionales que tengan como objetivo la docencia y se formen para participar en los medios de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en la especialidad de piano, contarán, en los temarios aprobados para los procedimientos de concurso-oposición, con algunos temas relacionados con la práctica y enseñanza de la interpretación grupal³⁴. En estos temas se desarrolla por un lado, el repertorio básico y progresivo para música de cámara con piano, enfocándose en el acompañamiento del canto, dúos, tríos, cuartetos y otros, y su evolución a lo largo de las diferentes épocas. Y, por otro lado, la programación de la asignatura de música de cámara en las enseñanzas profesionales, estudiando las diferentes agrupaciones, repertorio, análisis, técnica de interpretación en grupo, audición, improvisación, lectura a primera vista y otros. Así como los criterios pedagógicos para la elección del repertorio. Finalmente, en estos temarios, en relación a otras agrupaciones de interpretación grupal o acompañamiento, se enfoca la atención a formaciones pianísticas diferentes como son el piano a cuatro manos, dos pianos, y el piano como instrumento acompañante, tanto en música como en danza.

En las enseñanzas superiores de Música, en el cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, la materia establecida para trabajar la interpretación grupal se

clarinete, oboe, fagot. Viento-metal: trompeta, trombón, tuba, ... Percusión: timbales, xilófono, platillos, claves, caja...

³³ Aquellos instrumentos que no suelen formar parte de la orquesta sinfónica en su plantilla habitual, si no es en una participación puntual o como solista, como el piano, saxofón, órgano, clave...

³⁴ Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las enseñanzas de música y de danza.

denomina Música de Conjunto³⁵ y contarán con ella en sus itinerarios todas las especialidades instrumentales, sinfónicas y no sinfónicas, canto, instrumentos históricos³⁶, de jazz³⁷. Igualmente, todos aquellos profesionales que tengan la intención de formarse para participar en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas en la especialidad de piano, contarán en los temarios aprobados para tal efecto, con un único tema relacionado con la práctica y enseñanza de la interpretación grupal³⁸, en este caso con un enfoque dirigido hacia las características del repertorio, contextualización histórica y pedagogía de la asignatura.

En este punto, se apoya la voz de alarma realizada desde el enfoque investigativo por el Doctor Luis Vallés, pianista acompañante e investigador, que a través de su Tesis “La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de curriculum e integración en el sistema educativo español” (2015), declara que:

... la figura del pianista acompañante no está suficientemente regulada y organizada. La ausencia de una denominación propia como especialidad, su no asignación como plaza específica, la no existencia de asignatura propia en las enseñanzas elementales y profesionales, o la no convocatoria de oposiciones de pianista acompañante, son ejemplos de esta falta de organización... (p.24)

³⁵ Anexo III Real Decreto 427/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas superiores de Música y de Danza.

³⁶ Instrumentos históricos pertenecientes al renacimiento y barroco, de cuerda pulsada, frotada, de tecla, viento.

³⁷ Materias que impartirán tanto el Cuerpo de Profesores como el de Catedráticos de Música y Artes Escénicas en los estudios profesionales y superiores de Música, respectivamente, establecidos en el artículo 54 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

³⁸ Orden ECD/1752/2015, de 25 de agosto, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las enseñanzas de música y de danza.

2.2 Contexto atencional y comunicativo dentro de un grupo camerístico

En un grupo camerístico se crea un rico espacio de intercambio de pareceres que invita a la reflexión sobre la propia práctica musical. Con estas prácticas de interpretación grupal se genera por primera vez una comunicación no verbal a la hora de interpretar, novedosa para el alumnado, una atención consciente a estímulos perceptivos, visuales, comunicativos y emocionales que permitirán establecer unos pactos sobre una gestualidad con una información significativa (Juslin, 2005). La gestualidad está integrada en un amplio abanico desde unidades simples de significado hasta más complejas, y como afirma Galiano (2017), refuerzan el mensaje expresivo transmitido a los espectadores. La atención consciente a diversos estímulos se encamina a la mejora interpretativa en parámetros rítmicos, dinámicos, de sincronía, en beneficio de una sonoridad de conjunto más cuidada. Por otro lado, además de la importancia prestada sobre la atención en los procesos reflexivos compartidos o representaciones mentales, otros enfoques argumentan que tiene un peso específico de gran valor la experiencia de interpretación musical colectiva acumulada, enraizada, que estimula la percepción y activa los procesos para que la interpretación conjunta sea exitosa (Schiavio & Høffding, 2015). A este respecto, el de la experiencia conjunta y compartida a lo largo del tiempo, adquiere gran valor resaltar las observaciones o citas de grandes intérpretes acerca de su modo de interacción y comunicación, en este caso de Wendy Champney, violista del cuarteto Carmina (como se citó en Tovstiga, Odenthal & Goerner, 2004):

Estamos interpretando una obra maestra, algo de Beethoven, Schubert, Brahms, o quizás Mozart. El mecanismo del cuarteto está funcionando fluidamente, con solidez y precisión. Una simbiosis emerge entre el poder etéreo de la música y la expresividad de cada uno de los miembros del cuarteto, lubricada por el sudor de una década de exigente trabajo. El poder de la elocuencia resultante es mayor que la suma de sus partes.

Este ajuste y compleja interacción entre los integrantes de un grupo camerístico que se valida con el conocimiento del mismo y la experiencia compartida, es examinada por

Tovstiga, Odenthal y Goerner (2004), en un intento de explorar los roles y las relaciones extendidas entre los sujetos. En las dos últimas décadas, además de los ya mencionados, diferentes investigadores han examinado las relaciones que se establecen entre los participantes dentro de los grupos de cámara, entre ellos, Davidson y King (2004), Ford y Davidson (2003), Goodman (2000), King, y Ginsborg (2011), discerniendo diferentes roles de actuación. En ausencia de director, se hace necesario que el profesor de la asignatura sepa canalizar y sondear los roles de liderazgo, y los roles de subordinación o seguimiento, sin que este hecho merme las capacidades interpretativas ni cause ningún efecto negativo en los integrantes del grupo. El profesor de música de cámara, que puede no ser especialista en el instrumento, realizará una tarea de enfoque en los problemas de sincronía, de reflexión crítica, de provocar nuevas ideas y ser moderador de las mismas para llegar a un consenso en la selección de las más efectivas. Además de dirigir su atención en el progreso de la musicalidad del conjunto (Escorihuela, 2018).

Con sutileza, el profesor de música de cámara puede sugerir el enfoque sobre la figura del alumno-pianista o sobre el primer violín para asumir el rol de liderazgo, lo que suele ser habitual. Este hecho marca la diferencia con las asignaturas de Conjunto Instrumental que sí cuentan con director que establezca las pautas rítmicas y expresivas.

Los integrantes de un grupo camerístico, en su plan de trabajo conjunto, llevarán a cabo una labor propia de codirección en la que la negociación y el pacto democrático determinará los criterios comunes para favorecer una interpretación adecuada. En el plan de trabajo que establezcan, el ensayo conjunto es un valioso espacio para poner en común pareceres, marcando claramente tal como sugiere King (2004), la atención en los objetivos y en los logros de esa sesión de práctica conjunta. En esta labor de preparación interpretativa conjunta, actuando como guía y moderador el participante que asumiría el rol de líder, se analizará aspectos que no se tienen en cuenta en la interpretación solística, como son la homogeneización de la articulación entre instrumentos que tienen diferentes formas de producción sonora, ya sea cuerda rasgada, cuerda percutida, columna de aire, etc, o aquellos que están contruidos de materiales que responden de maneras distintas a la estimulación sonora.

Cabe preguntarse si son suficientes los propósitos y objetivos establecidos en los itinerarios de la formación reglada para la adquisición de las competencias necesarias en la interpretación en ensemble, camerística o en grupo, del mismo modo que se pregunta Vallés en diferentes investigaciones (2012, 2015) acerca de las carencias formativas y legislativas sobre el perfil del pianista acompañante. También asalta la duda de si es

relevante el grado de experiencia y tiempo de instrucción en las competencias a nivel perceptivo y comunicativo que se desarrollan en la praxis interpretativa en grupo. Y si este grado de experiencia y tiempo de instrucción incide en el resultado sonoro final.

De estas cuestiones planteadas se desprende la necesidad, primeramente, de descifrar y nombrar unas competencias desde dos puntos de vista: el de las percepciones y el de las relaciones sociales que se establecen en una parcela interpretativa concreta: la música de cámara. Seguidamente deberían ser analizado el espectro de competencias a nivel perceptivo y a nivel comunicativo, emocional y de socialización que son desarrolladas en la praxis interpretativa en grupo, así como investigar en qué grado de importancia son ubicadas estas competencias entre los intereses de los intérpretes. Y, finalmente, dilucidar en qué grado afecta positivamente al resultado sonoro final que estas competencias estén encarnadas en las capacidades perceptivas y cognitivas de los intérpretes.

2.3 Perspectiva psicológico-musical sobre competencias en la interpretación grupal

Las capacidades humanas para percibir parámetros musicales que enriquecen y proporcionan variedad y singularidad al hecho sonoro como el tono, timbre, ritmo, textura, melodía, armonía, etc, han sido objeto de la investigación desde hace varias décadas. No sólo desde el punto de vista de la sensibilidad auditiva sino a través de otras modalidades de la experiencia humana como la capacidad visual, táctil, comunicativa, emocional, tal como exploran Hallam, Cross y Thaut (2009). Las iniciales investigaciones en la primera mitad del s. XX trataron de categorizar los parámetros que pudieran provocar una alteración de la disposición del intérprete en la respuesta (Seashore, 1938). La consonancia y disonancia y la modalidad mayor y menor fueron de los primeros parámetros en los que enfocarse, además de éstos, el tempo, tono, variaciones en la armonía, melodía y ritmo. Tal como amplía Thaut (2009), poco a poco fueron entrando en juego otros variables como la repetición, familiaridad, el gusto, parámetros más subjetivos que entroncan con una experiencia descriptiva de la música más calmante o más excitante.

El enfoque exploratorio sobre el poder de la música para despertar unas respuestas en las que se altera el temperamento tuvo una pléyade de investigadores de prestigio detrás, destacando Seashore, entre otros. Carl Seashore, en su obra *Psychology of Music*

(1938), realizó un importante trabajo de análisis de los parámetros musicales como el tono (en relación a la frecuencia), timbre, intensidad, ritmo, calidad sonora, la percepción del tiempo, entre otros, y sus efectos en las capacidades humanas, poniendo en cuestión, como explicita Sánchez Moreno (2008), los atributos físicos, fisiológicos, psicológicos o la propia enculturación que determinan o influyen en la experiencia musical. Seashore dedica espacio a propiedades de la música que afectan a la capacidad perceptiva humana como son el timbre, altura, volumen, tiempo, y en un segundo bloque a aspectos más subjetivos como la creatividad, escucha musical, naturalización de la música en la vida cotidiana. A pesar de ser un volumen con más de 80 años de historia, Seashore no fue ajeno a la relación de los avances tecnológicos y la investigación psicológica, prestando atención a procesos de grabación o a la creación de nuevos sonidos sintéticos, que pusieron las bases de estudios y creaciones posteriores.

El estudio de las respuestas fisiológicas a la música gracias a la excitación del sistema nervioso ocupó gran parte del s. XX. Thaut (2009) diserta acerca del comienzo del análisis de estas respuestas fisiológicas a través de la excitación de parámetros como el ritmo cardíaco, la presión arterial, la función respiratoria, la sudoración. Este enfoque se vincula directamente con la nueva perspectiva que la Psicología de la música estaba conquistando: el estudio de la percepción lo más cerca posible del sistema nervioso humano (Thaut, 2009). Los avances científicos posibilitaron, en el último cuarto de siglo XX, la oportunidad de observar las funciones cerebrales *en vivo*, al ser estimuladas por la percepción de parámetros musicales. Las técnicas más empleadas de escaneo cerebral son la Exploración por tomografía de positrones (PET)⁴³ y la Resonancia magnética funcional (fMRI)⁴⁴. Estas técnicas, según el profesor Thaut (2009) han abierto un nuevo prisma muy extenso alterando el camino tradicional de la investigación en Psicología de la música, dirigiéndolo inevitablemente hacia la neurociencia cognitiva. Existen otras dos técnicas que miden la actividad cerebral y que complementan a las PET y fMRI, tales como, la Electroencefalografía (EEG) y el Magnetoencefalografía (MEG). Ambas técnicas no son invasivas y realizan un seguimiento de las ondas cerebrales y las registran. En el caso de la EEG, las señales eléctricas del cerebro son codificadas en ondas en la pantalla del ordenador, en el caso

⁴³ También llamada diagnóstico por imágenes PET o exploración PET, constituye un tipo de diagnóstico médico por imágenes, utilizando unas cantidades muy pequeñas de material radioactivo

⁴⁴ Técnica que permite la obtención de imágenes de la actividad del cerebro mientras realiza una tarea específica. Su propósito es la medición de oxígeno en sangre en zonas concretas del cerebro que se relacionan directamente con el incremento de actividad neuronal.

de la MEG, se miden los campos magnéticos producidos por las corrientes eléctricas del cerebro. Tal como expone Thaut (2009), las técnicas de escaneo cerebral EEG y MEG permiten estudiar el proceso de los parámetros musicales a nivel perceptivo a través de las diferentes áreas cerebrales, a partir de un rango temporal muy pequeño en cuestión de milisegundos.

El vasto conocimiento que el mundo de la Psicología ha atesorado a través de la investigación en el último siglo es de dimensiones inconmensurables, nada comparable con lo que ha crecido la vertiente psicológica ligada a la música: la psicología musical, con unos inicios más modestos, pero que no ha parado de prosperar hasta la actualidad. De esta forma, se puede destacar la revista especializada en psicología musical, *Psychology of Music*, que fue fundada en 1973 por la Society for Research in Psychology of Music and Music Education (Ockelford, 2009). Su objetivo más insistente ha sido el de hacer comprensible el incremento científico de todos los aspectos psicológicos relacionados con la música y con la educación musical. Entre sus temáticas más recurrentes se enumeran la cognición de estructuras musicales, la percepción sonora, las habilidades musicales, interpretación e improvisación, ansiedad escénica, educación musical, respuesta afectiva a la música. Asimismo, áreas que están despertando enorme interés en las últimas décadas como la etnomusicología, como el sector de la musicología que investiga la música folklórica o no occidental, utilizando conceptos antropológicos y bebiendo de las fuentes de la tradición oral (Randel, 1999), o la terapia musical, etc.

Tras esta primera revista especializada le han seguido el nacimiento de otras como *Music Perception*, editada por primera vez en 1983 bajo la dirección de Diana Deutsch de la Universidad de California. Según su reglamento editorial, *Music Perception* pretende publicar papers teóricos y empíricos, artículos metodológicos y análisis críticos concernientes al estudio de la música, bien es cierto que se trata de una revista interdisciplinar que además de abordar materias como la teoría musical, acústica, psicología, antropología, cognición, también se enfoca a la neurociencia, inteligencia artificial, filosofía, etc. Un poco más adelante en el tiempo, y desde la European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM), nació en 1997 la revista *Musicae Scientiae*, la cual acepta artículos críticos, empíricos y teóricos, dirigidos a incrementar la comprensión de cómo la música es percibida, representada y generada. También es una revista que tiene un amplio número de disciplinas entre sus intereses, como: análisis musical, educación, cognición, psicología y filosofía, neuropsicología, inteligencia

artificial, estética, y musicología entre otros.

A lo largo de estas tres décadas de final de siglo, también se han publicado extensos volúmenes que han marcado un interesante estado de la cuestión a nivel mundial como fue el visionario monográfico que escribiera Deutsch (1982), *The Psychology of Music*, ya que puso las bases de un campo de investigación muy joven sobre el que no se había prestado mucha atención. Deutsch reunió a un nutrido número de investigadores que profundizaron, en sus 18 capítulos, en la percepción sonora de tonos musicales, del canto, de la melodía. Los aspectos neurológicos de la percepción musical y de la interpretación también tienen cabida, así como la competencia musical, el oído absoluto y el ritmo en músicos cualificados. Deutsch atendió al proceso cognitivo para instruir en parámetros musicales como los intervalos, escalas, afinación, ritmo, tempo y timbre, etc. Resulta interesante apreciar que en este prístino volumen se dedique, por un lado espacio al oyente y al entorno acústico, poniendo de relieve la trascendencia de la audición consciente y de los efectos del espacio donde se produce el hecho sonoro, y por otro lado, a la interacción social gracias a la música y la orientación musical. La segunda edición sufre algunos cambios, no sólo se actualizan las materias citadas, también participan otro tanto de renombrados investigadores. Desde la primera publicación en 1982 del volumen de Deutsch a la segunda segunda impresión en 1999, se han sucedido una buena cantidad de monográficos editados por diferentes científicos principalmente de Estados Unidos, Inglaterra y Canadá, entre los que destacan: Lerdahl y Jackendoff (*A Generative Theory of Tonal Music*, 1983), Sloboda (*The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music*, 1985), Dowling y Harwood (*Music Cognition*, 1986), Serafine (*Music as Cognition*, 1988), Bregman (*Auditory Scene Analysis: the perceptual Organization of Sound*, 1990), Handel (*Listening: An introduction to the perception of auditory events*, 1993), Sloboda y Aiello (*Musical Perceptions*, 1994), tal como describió Levitin (1999), en un análisis de la situación de la Psicología de la Música a nivel mundial.

Los inicios de la Psicología musical como disciplina desde un punto de vista científico se remontan a 1863 con el volumen de Helmholtz: *On the Sensations of Tone*, desde esa fecha a la actualidad se han sucedido un interesante número de ejemplares bibliográficos, no sólo catalogados por Levitin (1999), también por Eagle (1996) y Hodges y Sebald (2011) y recopilados por Fernández-Morante (2018) en la revista *Psychology, Society & Education*, en la que incluye las publicaciones más destacadas en inglés, alemán, francés y castellano hasta el 2017. Además de las entradas ya

mencionadas podemos destacar: *Emotion and Meaning in Music*, Meyer (1956); *Handbook of Music Psychology*, Hodges, ed (1980); *The Developmental Psychology of Music*, Hargreaves (1986); *The Perception of Music*, Frances (1988); *Music, Mind and Education*, Swanwick (1988); *The Mind behind the musical Ear*, Bamberger (1991); *Psicología de la música y la Educación Musical*, Lacárcel (1995); *Mentales Training für Musiker*, Klöppel (1996); *Perception and Cognition of Music*, Deliege y Sloboda, (1997); *The Social Psychology of Music*, Hargreaves y North, eds (1997); *Music and Emotion*, Juslin y Sloboda, eds. (2001); *The Science and Psychology of Music Performance*, Parncutt y McPherson, eds. (2002); *Musical performance, a guide to understanding*, Rink, ed. (2002); *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*, Williamon, ed. (2004); *Exploring the Musical Mind*, Sloboda (2005); *Music, Motor Control and the Brain*, Altenmüller et al., eds. (2006); *El músico. Una introducción a la psicología de la interpretación musical*, Dalia y Pozo (2006); *Psicología para intérpretes artísticos*, López de la Llave y Pérez-Llantada (2006); *Music: Cognition and Emotions*, Aiello (2007); *Handbook of Music and Emotion*, Juslin y Sloboda (2010); *Música y emociones: Una mirada integral del intérprete de música*, Weintraub (2016), entre otros.

Desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Keele, encontramos al renombrado profesor y divulgador de la Psicología de la Música, John Sloboda, del cual es posible resaltar varios títulos de enorme impacto. *Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music* (1985), que en un lenguaje ameno y accesible analiza la música como destreza cognitiva, teniendo en cuenta que en aquellos años la psicología cognitiva era un subcampo reciente de la Psicología. Esgrime como la música contiene un poder muy potente para despertar todo tipo de respuestas emocionales, en las que cobran valor los contextos culturales de intérpretes y oyentes, y el sentido de la preferencia que no es siempre la misma en todos. Sloboda, abre el debate a enfoques de relación de la música con otros campos como el lenguaje, afirmando la existencia de similitudes estructurales. Ya en el plano neuroanatómico manifiesta que las destrezas musicales adquiridas por la formación parecen tener una localización cerebral específica, por la naturaleza modular del cerebro. Posterior a este volumen publica: *Generative processes in music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, de 2001. En sus propias palabras lo presenta como un contrapeso al innumerable volumen de publicaciones en Psicología de la música de los últimos años, encuadradas en los procesos de escucha consciente de la música. En este caso el

enfoque atiende a los procesos implicados en cómo se genera esa música. Junto a una pléyade de reconocidos colaboradores presenta unos contenidos que encontramos relevantes para el presente trabajo, como son el enfoque en problemas al interpretar música en ensemble, como la precisión rítmica y sincronía. Además de la importancia que se le debe dar al entrenamiento e instrucción para el desarrollo de unas competencias interpretativas, o a las diferencias entre músicos cualificados y noveles en habilidades improvisatorias.

El Oxford Handbook of Music Psychology, promovido por toda una institución en Reino Unido y en el mundo académico a nivel mundial en el área de la Educación Musical como es la Dra. Susan Hallam. Desde el Instituto de Educación de la Universidad de Londres al que se unió en la década de los noventa, ha potenciado trabajos relacionados con el aprendizaje de la música a todos los niveles de la enseñanza obligatoria y post-obligatoria. En este monográfico editado por la Oxford University Press en 2009, en su primera edición la Dra. Hallam junto a Ian Cross y Michael Thaut, se concentran en el Aprendizaje de competencias musicales, y, a marcar las bases conceptuales de la Psicología Musical, métodos de investigación y el rumbo de investigaciones futuras.

El Oxford Handbook of Music Psychology consta de once partes de gran extensión con un orden metódico en cuanto a que se parte de los orígenes y funciones de la música, la percepción de parámetros musicales, las respuestas corporales/emocionales a la música, las preferencias musicales y estéticas. Seguidamente profundiza en las complejidad del cerebro humano, en su plasticidad, en su relación con el lenguaje siempre vinculado a la música. El desarrollo musical y el aprendizaje de competencias musicales preludian una amplia parte sobre Interpretación o Actuación musical, en la que destacamos el artículo referido a la colaboración y movimiento en la interpretación musical, escrito por Jane W. Davidson. Esta investigadora de la Universidad de Melbourne incide en que los movimientos corporales que se efectúan a lo largo de las interpretaciones musicales conectan íntimamente con las representaciones mentales generadas por los intérpretes, movimientos que por un lado pueden formar parte de la fluidez técnica en la que se ve inmerso el intérprete y resuelven maneras de generar los sonidos, y por otro, son gestos identificados con aspectos comunicativos y expresivos de la interpretación musical. En esa misma línea, son identificados los gestos como los movimientos necesarios para la emisión sonora (refiriéndose a la técnica instrumental), o aquellos realizados durante la fase preparatoria. Como indica Galiano (2013), la

información sobre cuestiones instrumentales como ataque, acentos, etc, puede compartirse tanto por gestos adicionales como con gestos preparatorios a la emisión sonora. Los gestos ligados a la interpretación musical, tal como sugiere Davidson, pueden tener un origen semejante a la comunicación no verbal que se establece en el lenguaje oral, que definen intenciones, completan mensajes, regulan intensidades y conectan con otros intérpretes y audiencia. Asimismo, la comunicación no verbal ligada a estos movimientos corporales a los que se añaden contactos visuales, cabeceos, con frecuencia pueden resolver problemas y mejorar la coordinación entre grupos de intérpretes (Conlon & Murningham, 1991; Davidson & Goodman, 2004; Goodman, 2002).

Junto a estas publicaciones que han estimulado la indagación psicológica musical, se resalta la creación de Sociedades tanto europeas, americanas como orientales, con el propósito de ser referentes en impulsar los avances científicos en sus campos, y poner en comunicación a investigadores, laboratorios y otras sociedades entre sí. En este sentido, la Society for Education, Music and Psychology Research (SEMPRE), fue fundada en 1972 en Reino Unido, naciendo de las Conferencias sobre investigación en Educación Musical comenzadas en 1966. SEMPRE pone su foco en la investigación en paralelo de la Educación Musical y la Psicología Musical. Para ello ha cimentado un fórum internacional en el que se anima a hacer extensivo los descubrimientos de investigación y al intercambio de ideas. Asimismo, SEMPRE tutela la publicación de tres revistas de alto impacto, en colaboración con la compañía editorial SAGE, a saber: *Music & Science*, *Psychology of Music*, *Research Studies in Music Education*.⁴⁵ Otro ejemplo es la ESCOM, European Society for the Cognitive Sciences of Music. Fundada en 1991 con la resolución de apoyar la investigación teórica, experimental y aplicada en las ciencias cognitivas de la música. Se enfoca en propagar el conocimiento de la percepción y cognición musical, no sólo animando la cooperación europea e internacional, sino también a través de su propia revista: *Musicae Scientiae*. Esta revista comenzó su andadura en 1997, y desde 2011 está incluida dentro del grupo de la compañía editorial SAGE.⁴⁶ Del mismo modo, la SMPC, Society for Music Perception and Cognition, Sociedad americana fundada por Diana Deutsch en 1990, que tiene por objetivos el impulso del conocimiento científico de la música desde el enfoque de diferentes materias como la psicología, psicofísica, neurología, neurofisiología, teoría

⁴⁵ Recogido de <https://www.sempre.org.uk/>

⁴⁶ Recogido de <https://www.escom.org>

musical, etnomusicología, inteligencia artificial, física, ingeniería, etc. Igualmente, la cooperación entre científicos comprometidos en la investigación de las disciplinas antes mencionadas, y el avance en hacer público el conocimiento adquirido ⁴⁷. Se puede también citar la Australian Music and Psychology Society ⁴⁸, así como la Japanese Society for Music Perception and Cognition.

Reconforta comprobar el nacimiento de Congresos y Conferencias que con una programación anual, bianual o trianual presentan los trabajos más recientes en investigación psicológica musical, la mayoría de ellas promovidos por las Sociedades anteriormente reseñadas, entre ellos se destacan: Trianual conferencia de la Sociedad Europea para las Ciencias Cognitivas de la Música, ESCOM; el ICMPC: International Conference on Music Perception and Cognition, que comenzó su andadura en 1989, y que desde 1992 se reúne bianualmente. Destacamos que cada segunda convocatoria de la trianual conferencia de ESCOM se la hace coincidir con la ICMPC; las conferencias del SMPC (Society for Music Perception and Cognition) anuales y/o bianuales en diferentes estados americanos y canadienses, desde 1992 a la actualidad; el ISPS, International Symposium on Performance Science; y por último entre otros, el CONSMU, Congreso Nacional e Internacional de Conservatorios Superiores de Música. Se celebra en diferentes ciudades españolas, este año 2021 será el VIII en edición nacional y la VI en Internacional, en la ciudad de Castellón.

El conocimiento se ha hecho viral y compartirlo es una necesidad de la propia sociedad, por lo que celebramos que sigan vivas iniciativas a estos niveles, nacionales e internacionales, que estimulan a las líneas de investigación señeras y a las más arriesgadas y novedosas también.

2.4 Competencias perceptivo-atencionales en la interpretación camerística

Los primeros contactos con la música se producen, inicialmente, mediante un conocimiento intuitivo a través de manifestaciones culturales como canciones populares, conciliando el acto de escuchar y de cantar. Este conocimiento intuitivo puede no ir a la par del conocimiento formal, del conocimiento reglado al que todos

⁴⁷ Recogido en <http://www.musicperception.org>

⁴⁸ Recogido en <http://www.ampsociety.org.au>

accedemos por derecho. En el caso de la sociedad española, la enseñanza reglada vigente a la par del Plan 66 hasta la aprobación de la LOGSE, era la Enseñanza General Básica (EGB). En ella, la enseñanza musical era eminentemente práctica y creativa, guiando a los discentes al conocimiento de parámetros básicos como el ritmo, la altura de sonido, la afinación a través de la voz. Más tarde, el interés se desarrollaba hacia la creatividad, la coordinación y la gestualidad a través de la práctica instrumental, la articulación vocal y el movimiento corporal (García & Pérez, 2013). La educación musical parte de los avances intuitivos de las primeras edades, a los que no debemos renunciar porque son muchos y muy ricos los elementos que se adquieren a través de la percepción directa en la etapa infantil y en la adolescencia (Agudiez, 1996). En este sentido, Bamberger (citado en Gardner, 1994) afirma que “las formas de conocimiento intuitivas o sensoriomotrices intuitivas son bastante vigorosas”, poseen una fuerza que quizás se diluya dentro de los esquemas del conocimiento formal. A la par que esta adquisición intuitiva natural, que permite echar a andar el sistema perceptivo-atencional de cada individuo, es muy importante poco a poco ir admitiendo principios y conceptos ya establecidos así como esquemas más formales de notación. En este contexto de instrucción reglada se van incorporando destrezas a nivel perceptivo y las destrezas consecuentes a nivel social al estar creciendo musicalmente junto a otros músicos afines.

Las habilidades músico perceptivas que son estimuladas y desarrolladas a través de la interacción interpretativa-musical colocan a este conjunto de competencias entre una de las inteligencias susceptible de ser desarrollada. Como indica Gardner (1995), estas habilidades proporcionan una serie de herramientas necesarias para resolver problemas o para elaborar productos. La interacción interpretativa-musical que se establece en los centros de enseñanza musical entre compañeros de diferentes especialidades instrumentales, que comparten similares destrezas cognitivas y emocionales, no sólo pone a prueba los conocimientos adquiridos en su instrucción teórica y de práctica instrumental/vocal, sino que permite la transición desde la fase analítica de conocimientos técnicos y musicales a la integración de los mismos dentro de un diálogo musical con otros participantes. En palabras de Galiano (2017), la música de cámara es una herramienta idónea para la adquisición de competencias sociales y comunicativas, cuya identificación y desarrollo trasciende los límites de la práctica de la música conocida como clásica.

Analizando las destrezas perceptivo-atencionales cobra relevancia de primer orden la audición consciente. Es más evidente la situación de la gestión de la audición consciente a través de asignaturas teórico-prácticas como el Lenguaje Musical a Coro, en las que claramente se trabaja la discriminación auditiva de notas, entonación, parámetros rítmicos y melódicos, etc, pero en este estudio interesa más hacer un enfoque a través de la actividad interpretativa en conjunto, es decir, la Música de Cámara,

El sentido de la audición a un nivel de consciencia alto adquiere una importancia de primer orden en esta actividad interpretativa. No sólo por la necesidad evidente de escuchar a los otros instrumentos mientras se toca el propio y para madurar en la sonoridad de conjunto. Este paso de la individualidad a la relación de cooperación con otros individuos es sumamente costoso para la mayoría de estudiantes. Así nos lo preludiva el pianista inglés Gerald Moore (1899-1987), que tras una vasta experiencia en la primera mitad del s. XX y parte de la segunda, como acompañante y colaborador junto a cantantes e instrumentistas, sentó las bases en sus conciertos, en sus publicaciones (*The Unashamed Accompanist*, 1943; *Singer & Accompanist*, 1953; *Am I too loud*, 1962; *Farewell recital*, 1978; *Furthermoore-Interludes in an Accompanist's Life*, 1983; entre otros), y en sus conferencias, de la completa labor del pianista acompañante, elevando su figura a la altura del pianista solista. Según Moore (1943), una de las tareas vitales que todo pianista y acompañante debía interiorizar es la de aprender a escucharse. La audición consciente permite una actitud perceptiva de alerta ante parámetros musicales que deben revisar los intérpretes antes y durante la interpretación. La audición consciente propicia el desarrollo de la sensibilidad auditiva que afecta a parámetros musicales como ritmo, fraseo, dinámica, entre otros.

En la interpretación grupal, una de las destrezas básicas más demandada es el mantener el pulso, en ausencia de director, todos los participantes de un grupo deben asumir el papel de “cronometrista”, término que sugieren Harré y colegas (2010). Rítmicamente, la actividad interpretativa grupal demanda una pulcritud y compenetración altísima. El término sincronía define no sólo el hecho de tocar de manera simultánea con otros intérpretes, también a una rítmica pactada respondiendo a las indicaciones de la partitura, y una actitud meticulosa para cumplir con las pautas de énfasis que el compositor sugiere, como los acentos, *fp*, *sfz*⁴⁹, etc (Torres, 2015). La variación de la intensidad sonora, es decir, la dinámica, amplía su espectro de efecto al

⁴⁹ fp: fortepiano; sfz: esforzando

interpretar en ensemble, y necesita de un intercambio de gestos para marcar las dinámicas, esos gestos normalmente se traducen en pequeños balanceos circulares del cuerpo, tal como sugieren Davidson y Good (2002). Hay que tener muy en cuenta que la sonoridad de un grupo camerístico varía no sólo por la diferenciación numérica instrumental, también por las familias de instrumentos que intervienen, y que esta eventualidad afecta a la dinámica, al timbre, al ajuste de afinación, entre otros parámetros (Piston, 1984). La audición consciente favorecerá una atención perceptiva muy sensible para poder discriminar los diferentes planos sonoros en los que interpretan los participantes del grupo camerístico. Porque el cometido de cada intérprete en un grupo camerístico planea sobre una sensible configuración entre liderazgo y democracia, una contradicción tal como asumen Murningham y Conlon (1991). En cuanto al fraseo, la audición consciente fomentará la comunicación previa para tomar las decisiones relativas al tempo de una pieza y su modificación durante la misma, y a los gestos y respiraciones anacrúsicas que detallan entradas y resuelven finales. En este sentido, también Murningham y Conlon (1991), se adelantan a identificar otra contradicción entre confrontación y compromiso, en aras de la toma de decisiones sobre el trabajo musical conjunto.

La atención perceptiva que es la base de una audición consciente afecta no sólo a los parámetros musicales definidos con anterioridad, como son el ritmo, la dinámica, el fraseo. Permite también la discriminación del timbre de las diferentes familias de instrumentos y la repercusión del mismo en la decisión del papel y plano sonoro que juega cada cual. Asimismo, instruye en la sensibilidad hacia los procesos de producción sonora de cada instrumento: ya sea percusivo sobre cuerdas como el piano, de estimulación de las mismas frotándolas como violín-viola-chelo y contrabajo, de columna de aire como viento-madera y metal. Debido a que el ataque simultáneo sobre una nota es más lento en los instrumentos de viento que en los de cuerda frotada o percutida. Este asunto no es menor y su conocimiento es necesario para realizar una eficiente labor como intérprete de cámara.

Otra materia no menos importante se trata del vibrato y de su empleo con homogeneidad por parte de los instrumentistas. La atención perceptiva y la comunicación favorecerá establecer la amplitud del mismo y la velocidad con la que se vibra. De igual forma que se procura cumplir con las pautas de énfasis, la comunicación permitirá la sincronía de las articulaciones y la búsqueda del carácter apropiado.

La afinación correcta en grupo debe realizarse bajo la premisa de una audición consciente, que tras una afinación previa a la interpretación, posibilite reaccionar sutilmente si se necesita de un reajuste. La percepción de la afinación, como muchos estudios avalan (Cosano, Ortega, Zych, 2017; Geringer, 2012; Geringer, MacLeod & Sasanfar, 2015; Kopiez, 2003; Loosen, 1995) es distinta entre instrumentos de cuerda, viento, y voz, y conseguir una buena afinación es una constante preocupación, partiendo del hecho que para estas familias instrumentales el ajuste de la afinación es una práctica rutinaria diaria. Pero este ajuste no es un valor absoluto, sino relativo. Tal como afirma Piston (1984), cada instrumentista o escuela elige un sistema de afinación que puede ser temperado, pitagórico o de entonación justa o exacta. Pudiéndose someter a una ejecución más aguda las notas alteradas cromáticamente o las sensibles que buscan una resolución, y dependiendo del intervalo y del contexto armónico, que se interpreten más bajas o altas las notas. Estas circunstancias no las sufren los instrumentos ya temperados previamente antes de la interpretación, como son el piano y el arpa. Que no pueden modificar su afinación en el momento de la puesta en escena.

Existen razones que hacen verosímil el supuesto de que los pianistas no tengan tan desarrollada la habilidad de la audición consciente, de uno mismo y del grupo en el que participan durante su periodo instruccional. Por un lado, analizando los diferentes Reales Decretos y Normativas⁵⁰, se observan carencias en la formación académica con la ausencia deliberada de información acerca de la afinación pianística o la buena entonación. Quiere esto decir, que no se detallan pautas sobre los ajustes para precisar la afinación temperada del piano. A pesar de lo cual se aprecian unas intenciones de mejora hasta la situación actual tomándose en consideración que la afinación en la interpretación grupal es una materia relevante que debe ser acordada por todos los participantes del grupo camerístico.

Una segunda razón de por qué los pianistas no tengan una actitud de audición proactiva⁵¹ y reactiva⁵² ante el asunto de la afinación de su propio instrumento y del grupo en el que participan, puede ser debida a que tienen bajo sus dedos un instrumento

⁵⁰ Teniendo en cuenta de que el número más amplio de participantes de nuestro estudio pertenecen a la Comunidad Andaluza, hemos procedido a dibujar la realidad de nuestra región desde el punto de vista legislativo, dentro del marco de reparto de competencias desarrollado en el estado español, en materia de educación. Que ésta se muestre como paradigma de la evolución competencial de la figura del pianista en su labor camerística.

⁵¹ La audición proactiva permite a los intérpretes construir una imagen sonora previamente para ser capaz de buscarla con su propio instrumento.

⁵² La audición reactiva permite la adaptación y el juego de equilibrios con el resto de instrumentistas, tomando en consideración las indicaciones del compositor y las convenciones del estilo interpretado.

temperado. La afinación del piano no suele sufrir tantas alteraciones como otros instrumentos y requiere de un técnico para ajustarla. Según Harlow (1969), la frecuencia con la que los pianistas suelen afinar sus pianos es de dos veces al año normalmente. El ajuste con otros instrumentos, o el ajuste según las condiciones acústicas de la sala donde se va a interpretar es determinante para proyectar un sonido de la mejor calidad y que empaste con el resto de instrumentos, aunque este cuidado no es infalible. Aún así, los pianistas, a pesar de contar con un instrumento temperado, son los últimos responsables de que el sonido que produzcan sea bello. Tocar con buena entonación es competencia exclusiva del pianista, si realiza una interacción musical con otros instrumentistas debe cultivar su calidad sonora (Cooke, 1999; Moore, 1966), e incorporar esta preocupación a su interpretación (Davidson, 2002).

En la interpretación grupal, los instrumentos con los que se asocia normalmente el piano, como la cuerda y viento principalmente, están completamente familiarizados con la afinación. Las cuerdas afinarán tomando como referencia el la_4 del piano⁵³, pasando el arco sobre las cuerdas para producir un sonido homogéneo y así afinar. Con los instrumentos de viento-madera y viento-metal el proceso de afinación es más delicado y se resiente sensiblemente debido a las condiciones de temperatura del instrumento y de la sala a interpretar. Dependiendo de las condiciones de temperatura estas familias de instrumentos tienden a subir o a bajar su afinación. Una actitud de alerta desde el punto de vista auditivo, que reaccione rápidamente ante desajustes de afinación se puede entrenar para favorecer el resultado sonoro final.

Probablemente, lo más cerca que los pianistas están de un ajuste de afinación sea la posibilidad de transportar una tonalidad a otra. Es decir, sin ser esta competencia un ajuste de afinación, significa la adaptación a una tonalidad diferente una obra ya realizada para adecuarla a las necesidades de otros intérpretes, especialmente de los cantantes. Como manifiesta Vallés (2015), el pianista debe tener una vivaz habilidad en el manejo de las siete claves del pentagrama y moverse con soltura entre las veinticuatro tonalidades, prestando especial atención a las alteraciones accidentales generadas al ir de una tonalidad a otra.

⁵³ Según la notación internacional es la nota que se encuentra a cinco teclas blancas a la derecha del do_4 o do central del piano. Su afinación a 440 Hz se emplea como referencia de afinación del resto de instrumentos musicales.

2.5 Investigaciones sobre las competencias perceptivo-atencionales

No es sorprendente que la faceta auditiva de la práctica musical haya estado en el foco de las investigaciones en cognición y percepción musical, desde las primeras e impactantes contribuciones como las de Seashore (1937) a nuestros días (Deutsch, 1982; Parncutt & McPherson, 2002; Harré, Pfordresher & Tan, 2010). En la interacción entre intérpretes, el sentido de la audición junto al contacto visual y a la gestualidad corporal incorporan una consciencia de ítems importantísimos en la interpretación musical conjunta como son la precisión rítmica y la sincronía (Shaffer, 1984; Clayton, 1985; Weeks, 1996). La disparidad de destrezas perceptivo-atencionales se incrementan cuantitativamente como competencias más sofisticadas al contemplar a la otredad como co-protagonista, un ejemplo de ello en el campo de la sincronización de sonidos entre varios miembros de un conjunto instrumental es la necesidad de que se establezca una coordinación de sus movimientos corporales, tal como afirman Keller y Appel (2010). Esta realidad, de sincronización de balanceos corporales en ensembles, también descrita por Davidson (2002) y Wiliamon y Davidson (2002), ejerce una clara influencia en la apertura del campo visual. Como se indicó con anterioridad, el gesto es el principal impulsor para la emisión sonora y también, previamente, permite una fase preparatoria a esa emisión, lo que lo enlaza con la anticipación visual. El emisor que produce el gesto encontrará en un partener intérprete-observador con experiencia, como sugiere Galiano (2013), una respuesta convertida en acción musical al reconocer ese gesto. Es necesario que todos los pianistas desarrollen un imagen perceptiva de las distancias en el teclado, visual y táctilmente, con un conocimiento a ciegas de la distribución orográfica de las teclas y los registros: grave, medio, agudo, siendo el órgano visual de vital importancia en el aprendizaje del instrumento porque previene y ayuda en el control de pasajes complejos. Pero, para un desarrollo eficiente en la interpretación conjunta el enfoque visual debe abrirse como si de un diafragma de una cámara de fotos se tratara, en un ángulo más amplio que incluya no sólo el instrumento y la propia partitura, también al resto de participantes.

En el repertorio de cámara se dan constantes circunstancias en las que hay que poner el foco visual en la partitura, en los compañeros del grupo camerístico, y no perder el control del teclado. Así ocurre desde los dúos camerísticos estudiados por Ginsborg y King (2007) entre cantantes y pianistas cuya respuesta es comparada por niveles de experticidad, hasta formaciones más amplias como ocurre con los cuartetos

profesionales estudiados por Murningham y Conlon (1991) o por Badino, D'Ausilio, Glowinski, Camurri y Fadiga (2014), cuya respuesta en interacción comunicativa está a la altura de sus capacidades como instrumentistas. En general, en cualquier agrupación camerística se desarrolla una interacción comunicativa en la que uno de los principales objetivos es la ilusión de una sincronía en pro de la más perfecta coordinación de parámetros musicales como la intensidad, articulaciones, afinación, etc, a través de una comunicación auditiva, corporal y visual como tal como presenta Goodman (2002) y Williamon y Davidson (2002). A este respecto, las habilidades perceptivas y atencionales de los intérpretes y su implicación neurofisiológica quedan reflejadas en muchos estudios (Altenmüller, Wiedendanger & Kesselring, 2006; Alonso *et al.* 2008; Schlaug, 2001), evidenciando que afectan directamente a la sincronía con el intercambio de señales visuales y auditivas entre intérpretes (Bishop & Goebel, 2014; Goebel & Palmer, 2009), a la coordinación (Goodman, 2002), y a elementos comunes que se derivan de la interacción entre iguales (Blum, 2000; Graybill, 2011), como la comunicación no verbal en dos direcciones: la visual (Albaladejo, 2007; Davidson & King, 2004; Thompson, 2005), y la gestual (King & Ginsborg, 2011; Williamon & Davidson, 2002).

Un clima de concentración apropiado se hace imprescindible para preparar los músculos y el intelecto antes de iniciar la interpretación. Según Reid (2002), esta concentración contribuirá positivamente en la percepción auditiva. En ese clima y a través de la audición consciente se chequean parámetros como la afinación instrumental. Por otro lado, el lenguaje corporal y gestualidad que se establece entre los músicos de cámara es una de las competencias a refinar, y serán más o menos definidos dependiendo del instrumento y de la formación del intérprete (Galiano, 2013) Estos gestos son estudiados por una de las tres disciplinas de la comunicación no verbal: la kinésica, que se suma a la proxémica y a la paralingüística. El catálogo de gestos puede ordenarse en diferentes categorías que son matizables, encontramos los llamados “emblemas”, gestos con significado evidente, que como apuntan otros estudios sirven para coordinar entradas y sincronizar el sonido (Goebel & Palmer, 2009); los “ilustradores”, que de acuerdo a King y Ginsborg (2011) no sólo cumplen funciones para establecer tempis, acentos, también para expresar la narrativa de un fraseo y los límites de una estructura musical; las “muestras de afecto”, que ayudan a la comunicación de emociones (Davidson, 2009; Schutz, 2008), y pueden mejorar el clima relacional del grupo (Galiano, 2013); los “reguladores” que pueden reflejar estados de

consciencia y atención perceptiva (Ussa, 2013); y por último, los “adaptadores”, dirigidos al dominio de las propias emociones (Galiano, 2013).

La comunicación gestual y corporal entre los participantes de un grupo camerístico se asienta, según Pease (1987), dentro de distancias físicas medibles, como si de un cuerpo se tratara, en el que todas sus extremidades se encuentran cerca, y todos los segmentos que actúan para que se mueva lo hacen en coordinación y sincronía. Para ello necesitan de un espacio cercano en el que moverse e interactuar. Es decir, hay que hacer uso de un espacio interpersonal adecuadamente que dependerá como adelanta Davidson (2009) de las convenciones culturales, las circunstancias y la singularidad individual de cada persona. Este espacio lo acuñó por primera vez como Proxemia el antropólogo Edward T. Hall (1969), siendo la disciplina de la Kinésica que organiza el espacio donde se establece la comunicación. Este espacio es de menor o mayor volumen en función del grado de acercamiento, complicidad, vinculación afectiva o compromiso profesional, y es en el mismo donde, según Clarke (2002), los intérpretes interactúan produciendo un sonido específico. Para una mayor concreción del espacio personal, demarcó cuatro franjas de menor a mayor radio de acción siendo el sujeto el centro de esas bandas.

Como es apreciable en la Figura 6, la flecha azul más cercana al cuerpo es la denominada *Zona íntima*, reservada a la familia, amigos más personales, pareja e hijos, una subzona de la misma comprende los 15 centímetros de distancia del cuerpo a los que solo se puede llegar a ellos con contacto físico. La Zona íntima engloba un radio de 45 centímetros como máximo. La siguiente zona es la *Zona personal*, que abarca un radio desde los 46 centímetros al metro y 22 centímetros. Ésta es la zona accesible para mantener conversaciones con amistades, y entablar posibles interacciones de trabajo entre 2 ó 3 compañeros como máximo.

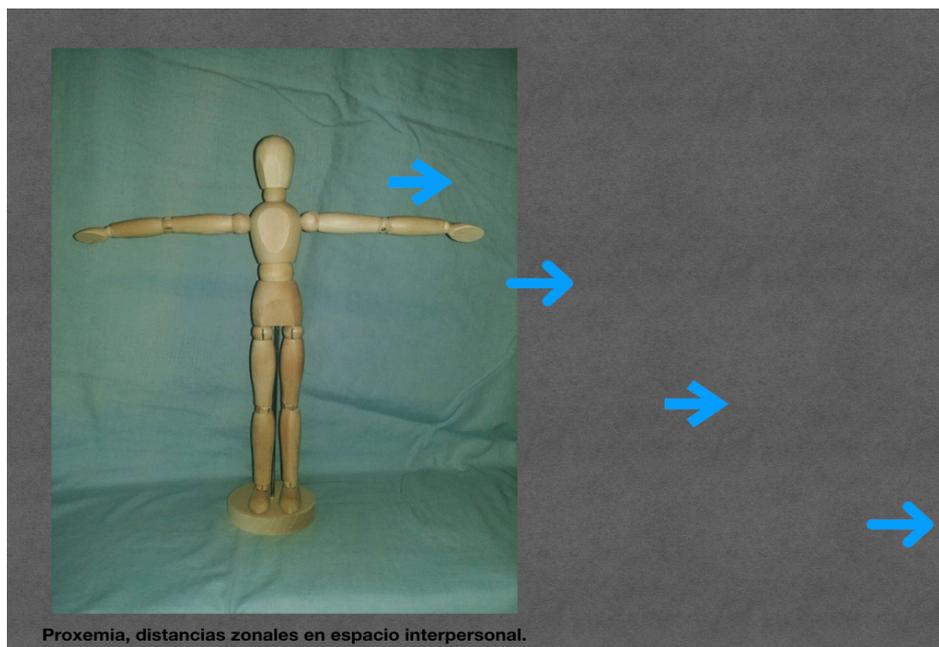


Figura 6 (Fuente propia). Distancias zonales: Zona íntima, zona personal, zona social y zona pública.

La *Zona social* integra un radio desde el metro y 23 centímetros hasta los 3 metros y 60 centímetros. Es la zona en la que nos relacionamos con extraños y con grupo de trabajo más amplios. Por último, la *Zona pública* es la que representa la de mayor radio de todas, desde los 3 metros y 60 centímetros en adelante. Normalmente es la zona destinada a dirigirse a un grupo de personas, en una conferencia, un recital o concierto, en ritos litúrgicos, mítines políticos, etc.

En los dúos pianísticos sobre un único instrumento, tal como indican Williamon y Davidson (2002), acontecen las particularidades de la zona íntima descrita por Hall: regulación de la respiración, combinación de las diferentes articulaciones que intervienen para tocar el mismo instrumento, sincronización de balanceos corporales también descritos por Keller and Appel (2010). Por otro lado, en formaciones camerísticas mayores aconseja Davidson (2009) que se debe guardar una distancia conveniente y respetuosa con los demás instrumentistas. Esta zona personal es la adecuada para que fluyan los mensajes gestuales, sensoriales y simbólicos. La comunicación es estrecha, la respiración llega a acompasarse. Se persiguen, mediante un intenso trabajo conjunto, la realización de unos parámetros rítmicos, de balance, acentuación, armónicos, estilísticos. El contacto visual se convierte en una de las principales referencias de transmisión de mensajes no verbales, la empatía y el lenguaje de las emociones actúa como catalizador de información no oral. Por último, los

intérpretes no sólo interactúan con el público con un propósito auditivo, también el aspecto visual de la actuación forma parte de la experiencia musical, confirmado por Blum (2000) en conversaciones con el Cuarteto Guarneri. En esta zona pública de visualización y audición, la gestualidad realizada no sólo combina movimientos corporales para alcanzar logros técnicos y expresivos en el instrumento sobre la música interpretada, dando una señal más clara de contenido musical y expresivo a los intérpretes con los que se trabaja en un grupo camerístico (Davidson, 2009). Igualmente, la gestualidad verbaliza información sobre el carácter, emociones y sentimientos de los intérpretes.

La visualización se convierte, según declara Schutz (2008), en un complemento de la percepción auditiva. La retroalimentación visual, tal como advierte Clayton (1985), no sólo da pistas de tempos, entradas y de recepciones, sino que puede ejercer influencia significativa sobre la precisión y la libertad expresiva de las interpretaciones cooperativas, confirmándose su importancia incluso cuando la retroalimentación auditiva es menor o escasa (Goebl & Palmer, 2009; Keller & Appel, 2010). De acuerdo con Berman (2010), enfocar bien la mirada marca la diferencia entre el éxito y fracaso en la realización instrumental.

Por otro lado, existen otra serie de elementos en la interacción musical, que aún no siendo genuinamente musicales, son aceptados tanto por instrumentistas como por el público. Acorde a Davidson (2002), estos elementos son la vestimenta de concierto y el saludo grupal a la audiencia, concretados potencialmente bajo pacto, y que forman también parte de esta investigación.

2.6 Competencias socio-emocionales en la interpretación camerística

La interacción con otros sujetos que proporciona la actividad camerística se asienta en un espacio de socialización, de pluralidad de pareceres, de aceptación del otro con su historia, de cooperación. La asociación artística lleva a la necesaria comunicación de palabras y gestos, a la participación en común que franquea la línea divisoria de lo estrictamente intelectual. En el diálogo musical no solo entran en juego los sonidos, salen a relucir los caracteres, los atributos que definen a cada persona y que permiten conectar con individuos afines en el arte. La expresión de las emociones permite a la otredad predecir el comportamiento que vamos a llevar a cabo, es una información importante que facilita la relación, igualmente el lenguaje corporal viene a ilustrar las emociones, así como los objetivos musicales (López de la Llave

& Pérez-Llantada, 2006). El resultado es una reafirmación emocional y el génesis de un sentimiento de pertenencia en el proyecto sonoro en común.

La música como arte social es una experiencia sonora que invita a la socialización. En el proceso de preparación de la interpretación conjunta se entablan unas alianzas, unos vínculos que en la mayoría de los casos desembocan en lazos de amistad, la música se transforma en un instrumento favorecedor de la confraternidad y la camaradería. Dicho de otra forma, tal como lo expresa Csikszentmihalyi (1991): *Es en la compañía de los demás, al interactuar con el otro, donde podemos claramente experimentar la libertad de ser y aprender quienes somos realmente* (p.189). A pesar de que coexistan una suerte de temperamentos distintos dentro de un grupo camerístico, la búsqueda conjunta de una imagen sonora de la pieza a interpretar obliga a entenderse.

Cada formante del grupo está sometido a una democracia de diferentes puntos de vista, de distintas voces individuales que han desarrollado su personalidad musical, probablemente, de maneras muy distintas pero que enriquecen el resultado final. Sin embargo, la democracia de pareceres no significa que no se ejerza el liderazgo dentro del grupo camerístico. Es beneficioso para el grupo que cada uno de los integrantes experimente la función de líder al igual que es negativo que una única persona decida siempre cómo han de tocar los demás. Se deben conjugar entre los participantes de un grupo camerístico, ya sean líderes o seguidores, tanto una relación de reciprocidad como una relación de asertividad, Esta función ayudará inevitablemente a desarrollar más las cualidades personales de los participantes menos predispuestos a ejercer el liderazgo, para influenciar en los demás y hacer como válida la opinión propia. Y aquellos que gozan de una mayor autoestima aceptarán someterse a otras ideas, a aguantar las críticas y/o renunciar a ideas personales por ideas que provengan de otros compañeros o se hayan acordado en el grupo. Esta alternancia de funciones dan juego para el ejercicio de la responsabilidad que estimula el aprendizaje y la resolución de problemas (Claxton, 2001).

Los participantes de una experiencia musical conjunta establecen una relación de iguales en la que se asume en un primer nivel nuestra naturaleza, y al mismo tiempo un segundo nivel en el que admitimos el ser del otro. Este juego de acogida necesita de una aptitud de apertura tanto intelectual como emocional, afectiva y cognoscitiva hacia el afín. Todos esos niveles los abarca la empatía, y su comunicación solicita un alto grado de sensibilidad e implica siempre la genuinidad o autenticidad. De lo contrario, como afirma Rogers y Kinget (1971), no se podría captar el mundo tal como lo percibe el otro, comprender intelectualmente sus incógnitas y penetrar en sus respuestas a nivel emocional.

Cualquier intérprete artístico debe aprender a convivir con ciertas dosis de frustración y con la aprensión que puede generar la interpretación musical. Este miedo o experiencia estresante ha sido definida por muchos investigadores como MPA, *Music performance anxiety*, que Kenny (2009) define como la experiencia de marcada y persistente aprensión relacionada con la interpretación musical, que surge a través de experiencias específicas de condicionamientos de la ansiedad y los cuales se manifiestan a través de combinaciones de síntomas afectivos, cognitivos, somáticos y comportamentales. La capacidad humana para salir airoso ante situaciones de adversidad y desarrollar una resistencia a la misma, es conocida como Resiliencia. Esta capacidad, en el enfoque de esta tesis, se orienta a la mejora del rendimiento y de la calidad artística. Diferentes autores como Becker, Cichetti y Luthar, (2003), así como Cichetti (2010), consideran que se deben dar tres variables en esta aptitud: por un lado que la situación adversa sea real, que la respuesta a esa situación sea positiva y potencialmente exitosa. Y por último, considerar que la resiliencia es un proceso y que como tal hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes.

El pianista solista debe enfrentarse en soledad al riesgo, trauma o amenaza, y poner en marcha los mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales para no salir herido de este ajuste, aún así hay estudios que confirman la alta incidencia de ansiedad escénica en la interpretación solística (Cox & Kenardi, 1993; Papageorgi et al., 2010). Por otro lado el pianista que socializa, el de cámara, podría experimentar menor ansiedad cuando interpreta junto a un grupo, aunque no todos los intérpretes sentirán las mismas sensaciones, tal como sugiere Guevara (2017). La socialización invita al humor, y el humor permite, entre actos reflexivos de intensa concentración, la práctica musical en condiciones de espontaneidad y distensión. El humor es una herramienta muy poderosa para liberar tensión y buscar una respuesta positiva, más creativa y original, aportando carácter lúdico a la actividad interpretativa y proporcionando una sensación liberadora y opuesta al estrés. Lo que confirma la correlación positiva entre concentración y disfrute encontrada por Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993). Estas sensaciones placenteras tienden a favorecer, según (López de la Llave & Pérez-Llantada, 2006), una activación positiva.

Durante el período formativo se les exige a los intérpretes una adecuada flexibilidad en el aprendizaje que integre los cambios físicos y psicológicos con el dominio de una materia y de una habilidad concreta. Los períodos de incertidumbre pueden acompañar al músico desde el más temprano estadio de su formación, el profesorado guiando al alumnado, le exige la capacidad de aplicar los propios conocimientos y destrezas creativamente y de forma adecuada, frente a una sucesión de situaciones sin precedentes (Claxton, 2001). Las

alteraciones físicas y hormonales afectan sobremanera en instrumentos tan personales como la voz, los instrumentos que crecen con los niños, como los de cuerda, se adaptan mejor pero las posiciones suelen ser muy antinaturales; instrumentos inalterables en tamaño como el piano exigen del alumno unas condiciones físicas complejas de fuerza, elasticidad, amplitud digital, que se van adquiriendo con la edad. Según Claxton (2001), la forma de estimular a los estudiantes para que desarrollen la flexibilidad necesaria es reforzar en sus estudios niveles tolerables de incertidumbre casi desde el principio. Esta situación es un factor estimulante del aprendizaje, el riesgo provoca estar alerta y activa el abanico de posibilidades que pueden convertir esa coyuntura incierta en una oportunidad de aprender o fijar una destreza. En esta sucesión de situaciones a las que se enfrenta el estudiante de música y que le saca de su zona de confort, hay una faceta por la que deben pasar todos y cada uno de los aspirantes a intérpretes profesionales: la práctica reflexiva y con una intención. Este tipo de práctica fue descrita y puesta en valor por Ericsson (1993) afirmando que el nivel de interpretación es directamente proporcional a la cantidad de práctica deliberada, considerando que los factores genéticos que pudieran afectar a los logros musicales, han sido sobre enfatizados en la formación académica.

Las situaciones de riesgo suelen poner a prueba la autoestima del músico, las ideas irracionales pueden aflorar impidiendo, ante una oportunidad musical, relativizar lo vivido bajo un pensamiento de “autocastigo” (Dalia & Pozo, 2006). La autoestima es una característica emocional más aguda en las profesiones creativas que en las mecánicas por la implicación subjetiva que demanda y porque pende de un hilo la posibilidad de la incompetencia y la incomprensión. La autoestima es la responsable, ante una situación de riesgo, de retirarnos debido a la vacilación, o de tomar las riendas del obstáculo y enfrentarse al problema en lugar de huir. Claxton (2001) indica que “ la cualidad más importante para aprender bien es seguir comprometidos con retos de aprendizaje que nos importan”.

Una de las principales ventajas desprendida de la socialización, en actividades como la práctica musical compartida, es el componente social positivo, es decir, la ganancia multiplicada de satisfacción en el proceso y ante el logro de resultados en la interacción con los otros. La interrelación social es considerada por Fernández-Abascal (Citado en López de la Llave & Pérez-Llantada, 2006), como uno de los principales determinantes de la motivación junto al aprendizaje, crecimiento, hedonismo, homeostasis⁵⁴, pensamientos, etc. Las sensaciones positivas aumentan, la claridad ante objetivos marcados es más evidente y

⁵⁴ Mantenimiento de niveles óptimos de activación.

compartida por lo participantes del acto sonoro, en definitiva es un experiencia óptima que se hace presente especialmente en la interpretación camerística (Zorn, 1973), en la que se evidencia una mayor satisfacción compartida comparándola con cualquier otro perfil de interpretación. Los sentimientos positivos que se desprenden de la misma adquieren categoría de motor motivacional y son fundamentales en el aprendizaje porque favorecen la activación positiva (López de la Llave & Pérez-Llantada, 2006).

Claxton pone de relieve el término “fluencia” que acuñaría Csikszentmihalyi (1991) como “Flow”, como un estado de percepción de altos niveles de emociones positivas. Este estado lo aplicamos también al marco de la experiencias interpretativas óptimas, en la que la práctica en conjunto se incluye. El Flow describe un acto de consciencia de total compromiso con la actividad, su experiencia es ya intrínsecamente gratificante, y como indican Nakamura y Csikszentmihalyi (2002), los objetivos finales llegan a ser menos importantes que el proceso en sí mismo. Experiencias de Flow en la interpretación camerística crea vínculos entre la óptima motivación de los participantes y el foco en el momento presente con una efectiva disposición a las exigencias técnicas y expresivas de la obra a interpretar. Recuerda Guevara (2017), que la experiencia de Flow empareja los retos con las habilidades, alejando de ese momento espacios para el aburrimiento o para la ansiedad, y que puede llegar a absorber toda la atención para no permitir la participación de otros estímulos.

2.7 Investigaciones sobre las competencias socio-emocionales

Tras la revisión de la literatura científica se aprecia que la parcela dedicada a las competencias perceptivas que se desarrollan por parte de los intérpretes (Goodman, 2002), la comunicación corporal y no verbal (Dahl & Friberg, 2007; D’Ausilio, Badino, Camurri, Fadiga & Glowinski, 2014; Davidson, 2002; Graybill, 2011; King & Ginsborg, 2011; Williamon & Davidson, 2002) la cognición y percepción de parámetros musicales (Kopiez, 2003; Geringer, MacLeod & Sasanfar, 2015; Keller & Appel, 2010) entre otras, tienen un recorrido mucho más amplio que la parcela dedicada al estudio de las emociones que la música provoca (Hallam, 2012). Desde que fuera acuñado el término de Inteligencia emocional por Mayer y Salovey en 1990, retomado por Goleman (1995), y apostando por su desarrollo y enfoque dirigido por medio de un test que evalúa las diferencias individuales para identificar emociones en música, el MSCEIT, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence (Mayer, Salovey & Caruso, 2002a-2002b), las investigaciones en torno a las emociones en música han sufrido un

auge ascendente. Entre las líneas y enfoques más frecuentes están las emociones percibidas y sentidas por los intérpretes (Juslin, 2001; Juslin & Sloboda, 2001; Juslin & Laukka, 2003; Kallinen & Ravaja, 2006; Argstatter, Mohn & Wilker, 2010), la ansiedad o emociones intensas que pueden ser alcanzada antes o durante una interpretación (Kenny & Osborne, 2008; Lamont, 2012; Langendörfer, Hodapp, Kreutz, & Bongard, 2006), el contexto social en el que se desarrolla la interpretación y los beneficios de la cohesión grupal y trabajo colaborativo (Bishop, 2018; Burland, Davidson & Moore, 2003; Glowinski, Bracco, Chiorri & Grandjean, 2016), etc.

La actividad camerística contiene una característica psicológica inherente en esta actividad como es el componente social. El pianista de cámara cuenta con las ventajas de la socialización, ya que el “*otro*” se hace visible, el otro se convierte en ingrediente fundamental de la comunión artística y solo se hace creíble desde la establecimiento del vínculo, del compromiso en el proyecto sonoro conjunto. La profesora Dra. Karin Schumacher, experta en evaluar la calidad de las relaciones durante el proceso de aprendizaje, advirtió en su disertación acerca de *La importancia de las relaciones interpersonales en los procesos de aprendizaje* (Sevilla, Fundación Barenboim-Said, 2016) que ...no hay educación sin relación..., concluyendo que en el proceso de adquisición del conocimiento, cuando la atención es compartida y se lleva a cabo un intercambio emocional los resultados mejoran. Al mismo tiempo confirma que la tendencia innata del ser humano a ponerse en contacto con el mundo permite este aprendizaje que está íntimamente vinculado a la capacidad de relación humana. Siguiendo su estela ponemos en valor la socialización en todo el proceso de preparación de una interpretación compartida. Ya desde la etapa infantil se establecen las pautas del intercambio emocional que de ser positivo, de ser más alegre, el proceso de aprendizaje se verá afectado por un mayor estímulo y ganas de aprender.

Parte del desarrollo cognitivo depende del desarrollo emocional, cuanto mejor sea la relación entre iguales o entre docente y discente, mejor será el aprendizaje o el resultado del proceso. En este sentido, la importancia de aprender a vivir juntos para saber participar y cooperar con los demás en cualquier actividad es uno de los cuatro pilares del conocimiento recogidos en el informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996). En el proceso de socialización y de interrelación humana se muestran unas capacidades reunidas en la definición que ofrece sobre inteligencia interpersonal Howard Gardner (1995), comenzando con el establecimiento de diálogo que implica una atención compartida, una percepción de

emociones, una regulación de los afectos provocados por esas emociones, y una consciencia de ser uno agente de la propia acción, cualidades emocionales anticipadas por Salovey y Mayer (1990) formando el constructo Inteligencia Emocional.

Los intérpretes de cámara, debido a que el hecho sonoro es generado al interactuar varios músicos entre sí, intensifican, con el tiempo de exposición, las relaciones entre compañeros de trabajo. En la mayoría de los casos, si aún están dentro del itinerario formativo, compartirán algunas clases teóricas, establecerán comunicación a través de aplicaciones móviles de conexión social, e incluso, pueden llegar a compartir gustos musicales, aficiones, ocio, deporte o vivienda. Estos vínculos son potentes conexiones que fortalecen el compromiso musical entre los compañeros de un grupo camerístico (Faulkner & Davidson, 2004; Ford & Davidson, 2003). Estos supuestos sobre comportamiento viene apoyada por estudios y literatura enfocada en el área de las estrategias llevadas a cabo en procesos de colaboración y de ensayo (Cotter-Lockard, 2012).

Dentro del grupo camerístico, el lenguaje corporal adquiere mayor relevancia y significación e incluso pueden producirse pequeños contactos fortuitos, o muestras de afecto, que lejos de ser un ingrediente que cohiba la comunicación puede convertirse en potenciador de la motivación, la proximidad y el sentido de grupo. Aún así, cualquier contacto físico suele estar muy reglamentado socialmente, más si cabe en ambientes académicos. La necesidad de sentir la pertenencia a un grupo, a un proyecto académico o profesional, es una necesidad básica del ser humano, en la que nos reafirmamos como miembros de pleno derecho (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003; Sawyer, 2006). Así lo ratifica también Albaladejo (2007), cuanto más puede el grupo transmitir un sentido de pertenencia, más se cohesiona y consigue motivar a sus miembros.

El acto de la interpretación grupal es un acto catalizador de la amistad en la que las emociones positivas y negativas se dan la mano y en las que el humor juega un importante papel a la hora de compartir puntos de vista, induciendo a respuestas más creativas al abrirse una nueva vía de pensamiento, de manera inconsciente, con una consecuencia de liberación, de salto al vacío, y fuga de emociones positivas (Melillo & Suárez, 2002).

Estudios anteriores sobre sujetos que interpretan música en grupo se analizaron diferentes emociones y reacciones en un sistema descriptivo denominado SEM-DS, Strong Experience of Music–Descriptive System (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003) del cual se reportó que los participantes dieron una alta puntuación a las emociones

positivas generadas en un 88.6% comparándolo con otro estudio posterior de Gabrielsson (2010), con una puntuación del 72%.

Los grupos camerísticos son grupos humanos que generan unas relaciones incrementadas y potenciadas en el tiempo, funcionando como un equipo ante unos retos interpretativos. Existen evidencias en grupos camerísticos (Quintetos de viento) que desean trabajar con amigos o con músicos a los cuales ellos respetan y con lo que gusta estar (Ford & Davidson, 2003). Citando a Katzenbach y Smith (1993), se concreta la definición de equipo como *un pequeño número de personas con destrezas complementarias, comprometidos en un propósito común, en objetivos de interpretación y enfoque, por los cuáles ellos se consideran así mismos responsables los unos de los otros*. La corresponsabilidad es parte de la cooperación que se espera funcione dentro del grupo. Como diferentes estudios avalan (Gilboa & Tal-Shmotkin, 2010; Sawyer, 2006; Tovstiga, Odenthal & Stephan, 2004) los cuartetos de cuerda representan un ejemplo de la toma de decisiones democrática, del liderazgo compartido y de la posibilidad espontánea de innovar si es necesario.

De acuerdo con Goleman (2002), el liderazgo se divide en cuatro estilos en la forma de llevarlo a cabo: visionario, como un guía que permite libertad de movimientos; democrático, como promotor del trabajo en equipo y gestor de conflictos; afiliativo, altamente empático que muestra interés en las necesidades emocionales del grupo; y socrático, centrado en las relaciones personales, en dar apoyo y estímulo. Uno de los componentes con más peso que contribuyen en el estilo de liderazgo es la interacción social o relaciones entre líder y sus seguidores, ya que se necesita un alto grado de empatía y habilidades emocionales para actuar con eficacia y creatividad. Y es aquí donde hombres y mujeres se diferencian más vastamente, por ejemplo: las mujeres valoran las relaciones en el lugar de trabajo más que los hombres, sugiriendo que las mujeres fomentan más el vínculo cercano con sus seguidores que con sus líderes masculinos. Por otro lado, en los hombres su estilo comunicativo es más un liderazgo controlador autoritario. Puede haber conflicto por la manera diferente que se tiene, según el género, de encarar una situación de estrés, hay tendencias de pensamiento que consideran que los hombres llevan a cabo un estilo de liderazgo más cercano a la orientación en las tareas y las mujeres un estilo más cercano a la orientación por conexión (Merchant, 2012). En los grupos camerísticos, aún a pesar de tener que generarse un liderazgo y un seguimiento a la hora de la toma de decisiones interpretativas, dentro de un contexto organizado y estable (Hackman, 1990, citado en

Cotter-Lockard, 2012), la relación entre iguales afortunadamente es independiente del género.

El extendido concepto de que los intérpretes son mediadores entre las creaciones de los compositores y los escuchantes ha puesto el foco en investigar la marca emocional que deja sobre la audiencia las interpretaciones musicales (Gabrielsson, 2003; Juslin & Laukka, 2003; Juslin & Madison, 1999). Sin embargo, también debería ser objeto del mismo interés el fuerte impacto emocional que la interpretación tiene sobre el intérprete como ya hicieran Van Zijl y Sloboda (2011). Los investigadores concluyen que el compromiso personal con emociones varía dependiendo de la fase de preparación de la interpretación en que se encuentren los intérpretes. Acorde a Sawyer (2006), en los primeros estadios de la preparación de una interpretación el compromiso emocional es más marcado, y se dan los casos en los que la ansiedad realiza su aparición provocando que los intérpretes experimenten, precisamente, un grado de ansiedad. Al mismo tiempo, la conexión emocional con el grupo puede generar alternativas positivas y fortalecer la identidad musical propia (Davidson & Burland, 2006). Más adelante, la ejecución torna a ser expresiva con un incremento de los detalles, generándose una comunicación consciente entre intérpretes con una pequeña proporción de emoción sentida (Lamont, 2012). En el intercambio emocional entre intérpretes, a través de la música, debe producirse una vocalización: mediante el lenguaje que pone en evidencia la emoción; un contacto visual, que facilitará la empatía hacia las emociones que se comparten; un contacto corporal que implica la respiración y la voz, este factor puede variar en intensidad; y la percepción intermodal de emisores y receptores que estimulan los diferentes órganos como la vista, el oído, el tacto.

La interpretación con frecuencia incluye una alta proporción de emociones negativas al igual que positivas, enlazadas a un nivel alto de reto, y requiere un alto nivel de destrezas, ello tiene el potencial de generar más conexiones con otros intérpretes y con la audiencia. Los datos recogidos en el estudio sobre Experiencias fuertes/marcadas en Música (SEM) por Gabrielsson y Lindström Wik, aportan un porcentaje acerca de sentimientos negativos del 62.9% de los participantes. Un importante estudio sobre experiencias sensibles que evaluaba el grado de ansiedad en las interpretaciones musicales (MPA: Music Performance Anxiety), motivadas por lo que los participantes consideraban como las peores interpretaciones, no solo tomaba en consideración los episodios de perturbaciones fisiológicas: sudoración, respiración, sequedad en la boca, etc, también se hacía eco de las capacidades técnicas de los intérpretes y sus

comportamientos frente al instrumento, y de los miedos a la evaluación negativa posterior (Kenny & Osborne, 2008).

Al hacer música grupalmente, progresa una impresión subjetiva en los intérpretes de estar compartiendo responsabilidad, a la vez que dividiendo la tensión y estrés en partes más o menos proporcionales, hay estudios que sugieren que la conexión emocional positiva con otros intérpretes es una opción plausible de enfrentarse a la ansiedad escénica (Davidson & Burland, 2006). Pero esa posibilidad sería más completa si entrara en consideración el tiempo de formación y la experiencia, es decir, que ante condiciones de ansiedad interpretativa sólo se elevan las garantías de éxito en intérpretes con mayor tiempo de formación y nivel de maestría (Hamann, 1982; Hamann, 1985). La conexión emocional favorece que el subconsciente dicte una sensación que relativiza el impacto de salir a escena y las señales de angustia en el transcurso de la interpretación. Nuestra asociación musical con otros colegas nos facilita ayuda y orientación para la culminación exitosa de nuestro desarrollo como músicos, siendo las experiencias musicales compartidas de alta intensidad las que pueden suscitar un plus de motivación para futuros compromisos musicales (O'Neill, 1999; Sloboda, 1991). Al interactuar musicalmente con otros desarrollamos un proceso de resiliencia que no es definitivo ni estándar para todos los seres humanos, por el contrario es un proceso dinámico de adaptación positiva ante la adversidad (Cichetti & Becker, 2000), ya que se puede estar más o menos resiliente dependiendo de la permeabilidad emocional que se tenga de cara las situaciones de presión y a las condiciones del contexto artístico (Melillo & Suárez, 2002).

En la interpretación camerística los participantes establecen una relación de iguales, se preparan para el encuentro del otro llevando algo, nunca de vacío, su experiencia y formación, sus ideas y emociones, sus valores y prejuicios, y por supuesto su labor como intérpretes que son la carta de presentación. Para poder trasladarse tal como somos a la orilla de la otredad hace falta comunicar con sinceridad, no perder la esencia de uno mismo, en otras palabras como indica Morán Muñoz (1988):

Cuando salimos al encuentro, entonces es cuando muestra esencia de ser humano se hace en nosotros una realidad. El encuentro capaz de transformar nuestra vida, implica captar al otro, no como un valor para mí, sino como un valor en sí. (p. 90)

De esta manera asumimos en un primer nivel nuestra naturaleza, y al mismo tiempo un segundo nivel en el que admitimos el ser del otro. Este juego de acogida necesita de una aptitud de apertura tanto intelectual como emocional, afectiva y cognoscitiva hacia el afín. Todos esos niveles los abarca la empatía, y su comunicación solicita un alto grado de sensibilidad e implica siempre la genuinidad o autenticidad. Estudiando a músicos de jazz Sawyer (2006), pone de relieve el vínculo compartido a través de la improvisación que genera un intenso estado emocional y empático. Oponerse a ese estado de fluidez emocional impide captar el mundo tal como lo percibe el otro, comprender intelectualmente sus incógnitas y penetrar en sus respuestas a nivel emocional (Rogers & Kinget, 1971)

La implicación en la preparación de una interpretación grupal despierta el compromiso y el vínculo entre los participantes, este compromiso es un componente esencial que equilibra apropiadamente los niveles de retos y destrezas y se encamina a que el sujeto pierda conciencia de sí mismo a través de una completa absorción en la tarea, lo que proporciona beneficios interpretativos (Moore, Burland & Davidson, 2003). La significación de la importancia del compromiso radica en que usando las fuerzas de uno o los compromisos hacia algo más grande que él, se puede tender significativamente a un bienestar personal. Los poderosos motivos sociales para facilitar compromisos musicales han sido estudiados por Faulkner y Davidson en diferentes investigaciones.

El sentimiento de pertenencia que se puede llegar a desarrollar en un grupo camerístico actúa como impulsor en la asunción del compromiso. Este sentido de pertenencia o de comunidad entre los músicos participantes en un proyecto sonoro conjunto y entre músicos y escuchantes como una experiencia fuerte de interpretación, es estudiado por Gabrielsson y Lindström Wik (2003). Persson (2001) encontró relevante que al participar en un grupo camerístico y encontrar una identidad musical y social, se elevaba en importancia como el segundo factor más influyente para motivar a los pianistas a seguir tocando. En sentido inverso, una carencia de este contacto social positivo a través de la música lleva a los intérpretes a abandonar (Moore, Burland, & Davidson, 2003).

En un análisis de cuatro grupos de intérpretes con diferentes vínculos entre ellos, como son el compromiso con la música, la identidad grupal, la resiliencia desplegada ante la ansiedad escénica y la experiencia de bienestar mientras interpretaban, Lamont (2012) nos ilustra emociones positivas y negativas ligadas a altos niveles de

competencia y retos musicales, generando más o menos conexiones con otros participantes y con la audiencia. El primer grupo expresó emociones negativas y estrés ante los retos musicales, con pocos vínculos y conexión con otros intérpretes y audiencia. El segundo grupo, caracterizado por pasar de emociones negativas a positivas, en lucha por gestionar la ansiedad escénica, con auge de su confianza por ello y con una mirada empática hacia el resto de participantes y audiencia. El tercer grupo mostró unas emociones positivas potentes con gran conexión entre participantes y la audiencia que proporcionaban sensaciones estimulantes. En el cuarto y último grupo, los participantes dieron claro ejemplo de todas las características que conforman el bienestar interpretativo: significación, emociones positivas, compromiso, relaciones sociales y éxito. Este grupo dio claras indicaciones de la sinergia alcanzada entre ellos, del entusiasmo compartido con otros participantes y con la audiencia, afectando positivamente al resultado sonoro final, en forma de una calidad y belleza sonora.

Los participantes sintieron que las experiencias fuertes en interpretación musical fueron más típicamente compartidas con otros (generando significación social), aún si los efectos de las interpretaciones compartidas podrían ser considerados con frecuencia en términos de el individuo más que del grupo. Los resultados sugieren que conectar emocionalmente con otros podría ser un camino alternativo para combatir la ansiedad interpretativa (Lamont, 2012; Perdomo, 2017).

En este juego de conexión emocional con la otredad es preciso dar importancia a una característica humana que puede afectar positivamente en la realización de parámetros musicales. El instinto musical está, puede ser innato o adquirido, pero como nos declara Ball (2012), no podemos suprimirlo o erradicarlo, al igual que el instinto para el lenguaje. En la audición musical, como ocurre en el habla, se activa y estimula zonas cerebrales desde la cóclea del oído hasta el córtex auditivo a través del tronco encefálico, zonas donde se procesan los datos de estas dos competencias. El cerebro realiza una tarea de separar los flujos tonales en líneas de voces diferentes cuando se interpreta música de conjunto, se escuchan grupos camerísticos o grandes agrupaciones. La formación académica interviene indiscutiblemente en la organización no azarosa de esos flujos tonales, y en la diferenciación tímbrica. Ball (2012), asume que los intérpretes necesitan el córtex visual para leer una partitura y prestar atención a los demás miembros del grupo camerístico, a la vez que el córtex sensorial permite entrar en contacto con el instrumento con la yema de los dedos. Asimismo, pone en valor la capacidad del cerebro en identificar unidades acústicas básicas: frecuencias tonales,

armónicos, volumen y duración sonora, etc. Estas características sonoras ligadas a la intuición musical humana, que de alguna manera se enriquece con las experiencias musicales que proporciona la formación académica, puede permitir ser más competentes y flexibles a la hora de interpretar música en grupo.

Csikzentmihalyi (1991), nos invita a identificar una serie actividades que propician un estado de intensa focalización definido por “*Flow*” entre las que se incluyen la danza y las artes, además de la lectura, sexo, comida, e incluso actividades poco cívicas como robar y el vandalismo. La experiencia en grupo de actividades como la interpretación musical o que impliquen juego, contribuyen al crecimiento y bienestar personal de los miembros del grupo (Hackman, 1990), por lo que los altos niveles de compromiso y Flow en la interpretación musical grupal puede proporcionar una razón a los intérpretes para continuar comprometidos con la actividad (Woody & McPherson, 2010), y para potenciar su cohesión grupal (Sawyer, 2006). Hay que tener en cuenta que las experiencias de Flow pueden ser sintomáticas de largos períodos de motivación y de éxito en la interpretación musical por el enfoque profundo en la actividad interpretativa. Los resultados actuales ilustran la importancia del Flow y de las experiencias límite en generar y sostener la motivación en los intérpretes para futuros compromisos con la música (O’Neill, 1999; Sloboda, 1991).

La interpretación musical grupal también proporciona más vinculación con la actividad por confirmación de identidad y por ser una tarea tendente a proteger la autoestima, lo cual fija el terreno de trabajo para futuras carreras musicales (Davidson & Burland, 2006; Lamont, 2011^a; Pitts, 2009), citados en Lamont (2012). La experiencia de Flow en la interpretación musical es una experiencia positiva, teniendo en cuenta el poder confirmado que la música posee para entusiasmar y que afecta a las emociones y a los estados de ánimo (Hallam, 2012), pero de igual forma es relevante la experiencia de ansiedad en las interpretaciones, la angustia ante posible fracaso que domina a un porcentaje amplio de intérpretes en diferente grado de afectación. Según Lehmann, Sloboda y Woody (2007), y en numerosos estudios de los últimos años, se ha comprobado que la ansiedad producida en la interpretación causa unos síntomas muy claros como son: incremento del pulso cardíaco, sudoración, temblores, reacciones digestivas, pérdida de concentración, autosugestión negativa, entre otras. Enfocarse y fluir (Flow) se encumbran como enfoques positivos para revertir o reducir altas dosis de ansiedad en la interpretación (Wilson & Roland, 2002), y son al mismo tiempo

generadores de motivación para compromisos musicales futuros (O'Neill, 1999; Sloboda, 1991).

Sin embargo, en torno a la interpretación musical grupal se perciben experiencias positivas que se traducen en beneficios cognitivos (Fredrickson, 2001). Desde edades tempranas se ha estudiado las implicaciones positivas de la interpretación musical, por una reducción de la tensión y un incremento de los niveles de energía positiva. El dúo pianístico como primera inmersión en el trabajo camerístico puede ser un interesante vehículo de aprendizaje social, de progreso en el conocimiento de las características de los compañeros, de gestión de las relaciones y creatividad en la búsqueda de soluciones ante las dificultades interpretativas o de interacción (Balsera, 2008).

En 2010, Walker nos instó a tener en cuenta que la experiencia compartida con intérpretes en un mismo proyecto musical o la comunicación entre intérpretes y audiencia posibilita una significación positiva y feliz en torno al proyecto sonoro conjunto. Los intérpretes eligen comprometerse y re-comprometerse a través de alguna clase de intrínseca satisfacción al interpretar (Persson, 2011) y apoya la importancia de la ruta hedónica (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999). En 2012, Lamont ilustró lo que serían las características del bienestar ligadas a la interpretación conjunta: emociones positivas, compromiso, significado, relaciones sociales y alcance del reto, algunas de estas características son componentes propios de la psicología positiva que encontrando equilibrio entre ellos posibilitan un estado de bienestar y auténtica felicidad (Perdomo, 2017; Peterson, Park, & Seligman, 2005; Seligman, Parks, & Steen, 2005)

Capítulo 3

Objetivos, hipótesis y metodología

3.1 Objetivos, hipótesis

Para abordar una pieza musical en la que intervienen dos o más instrumentos se hace necesaria la comunicación no solo musical, también visual, emocional, gestual, orgánica, rítmica, perceptiva, en favor de una interpretación lo más ajustada posible a las intenciones del compositor. La investigación performativa ha suscitado un enorme interés en los últimos años en el campo de la Psicología Musical, no sólo sobre las competencias perceptivas sino sobre todas aquellas en las que intervienen la emoción, y las conexiones emocionales y sociales que son estimuladas en el desarrollo de la interpretación grupal. Y, al mismo tiempo, apreciando que aún no se ha volcado ese conocimiento y experiencia creciente de una manera sistemática en los planes de estudios, ni a nivel de Comunidades Autónomas ni a nivel Nacional, se hace necesario definir las competencias perceptivo-atencionales y las destrezas socio-emocionales que son manifestadas por los intérpretes cuando interpretan música en ensemble.

En este sentido, se ha procurado como primer objetivo, contextualizar históricamente el concepto de música de cámara desde su génesis hasta el florecimiento y establecimiento en la vida cultural de occidente. Se considera como objetivo específico la revisión del repertorio camerístico de destacados compositores desde el s. XVIII al s. XX, en formaciones camerísticas desde el dúo hasta el quinteto en las cuales el piano cobra especial importancia a criterio del autor. A través de este repertorio camerístico se pretende mostrar la evolución y enriquecimiento del lenguaje compositivo, las innovaciones técnicas y tímbricas instrumentales que han determinado un incremento sonoro de los instrumentos principalmente, y lo que ello ha afectado al balance, a la comunicación entre los intérpretes y al resultado sonoro. Hipotetizando que el conocimiento más preciso sobre la evolución del repertorio camerístico proporcionará una imagen más nítida de las demandas técnicas y musicales que son solicitadas a los intérpretes de cámara.

Como segundo objetivo, se ha pretendido revisar a través del marco normativo musical recogido en la legislación nacional y de nuestra comunidad autónoma de

Andalucía, la atención y relevancia prestada a los requerimientos técnicos, perceptivos y musicales que intervienen en la interpretación camerística. Asimismo, se pretende dirigir la mirada sobre aquellas competencias menos desarrolladas en el período instruccional y por consiguiente, con menos parcela de atención en el aula, como son la comunicación interpersonal entre intérpretes, sus vinculaciones emocionales, sus roles de liderazgo o seguimiento.

Como tercer objetivo se ha procurado fundamentar, tras una revisión de la literatura científica en este campo, un conjunto de competencias agrupadas en dos grandes bloques heurísticos: el perceptivo-atencional y el socio-emocional, en la interpretación musical en ensemble. Y que aparecen abocetadas en el itinerario formativo de los pianistas. Hipotetizando si las capacidades perceptivo-atencionales descritas entran en juego como factores de rendimiento en la práctica musical, y si los aspectos emocionales, psicológicos y de actitud positiva y autoestimuladora hacia el instrumento, su aprendizaje y su entorno son igualmente destacables.

Ante esta contextualización histórica, legal y competencial se pretende por medio de los siguientes objetivos:

- Diseñar y validar un cuestionario para medir la importancia dada a las competencias que estimulan la percepción y atención cognitiva de los pianistas, al igual que ponen de relieve las competencias de socialización, comunicación y emoción de dichos pianistas en el diálogo camerístico. Hipotetizando que, el análisis de este conjunto de competencias permite darles un nombre y espacio a la altura de las competencias instrumentales. Y que el conocimiento de estas competencias permitirá a los pianistas ser más conscientes de estas destrezas y las valorarán significativamente.

Igualmente, haciendo uso del mismo cuestionario:

- Analizar las posibles diferencias de género en el tratamiento de las competencias perceptivo-atencionales y socio-emocionales, hipotetizando que hombres y mujeres deben hacer un uso diferente de las mismas.

- Examinar cada una de estas destrezas perceptivo-atencionales y socio-emocionales explorando si existen diferencias por nivel de formación, hipotetizando que los participantes más expertos desplieguen mayor nivel competencial que aquellos participantes noveles.

3.2 METODOLOGÍA

El estudio empírico se ha realizado a partir de una encuesta respondida por pianistas involucrados en la vida académica y profesional con un alto nivel de experiencia práctica. Bajo una orientación metodológica cuantitativa, se han validado los instrumentos de medida (cuestionarios) para asegurar sus buenas propiedades psicométricas y se ha procurado conseguir el mayor número de participantes, representantes de la población de pianistas del territorio español. Ello ha permitido disponer de un amplio conjunto de datos que, una vez estructurados y analizados, han ofrecido resultados que dan satisfacción a los objetivos e hipótesis planteados.

3.2.1 Participantes

La muestra participante que en el momento de recogida de datos cursaba Grado Superior, grupo denominado *Estudiantes*, era de 201 sujetos (72,05 %); aquellos participantes con la instrucción académica finalizada, grupo designado como *Profesionales*, fueron 78 (27,95 %). En cuanto a la participación de *Estudiantes* y *Profesionales*, la tasa de respuesta a la demanda fue del 54%, resultando 279 respuestas válidas de 518 sujetos contactados. La muestra contó con una participación masculina de 125 y femenina de 154, con un rango de edades entre los 18 y los 35 años ($M = 23,14$, $DT = 3,73$). Se ha realizado una invitación personalizada a los sujetos participantes, teniendo en cuenta que eran de diferentes comunidades autónomas de España y de los territorios insulares. La encuesta se aplicó sobre una amplia muestra de sujetos, como indican López Cano y San Cristobal (2014) en investigaciones artísticas en música, definiendo la población con los criterios de cursar el Grado Superior y con la instrucción académica finalizada. El grupo participante denominado *Estudiantes* se ha acotado a los cuatro cursos del Grado Superior, considerándose de gran valía el estudio y la comparación entre los participantes *Estudiantes*, en el más alto nivel del itinerario interpretativo, y aquellos participantes *Profesionales*, por ser niveles de mayor especialización y profundización en la materia.

3.2.2 Instrumentos

Los participantes accedieron a tomar parte del procedimiento estandarizado de captura de información de forma escrita, a través de un amplio cuestionario con preguntas objetivas sobre destrezas en la actividad camerística, y subjetivas sobre consciencia a nivel perceptivo y gestual, además de opiniones acerca de las relaciones establecidas dentro del grupo camerístico, la eficiencia del trabajo en equipo, las competencias socio-emocionales, etc. El objeto de este cuestionario es analizar el nivel de diferentes competencias músico-perceptivas, interactivas y socio-emocionales que se producen durante la interpretación camerística, focalizada en los instrumentistas de piano.

La primera versión del amplio cuestionario se sometió a la valoración de un conjunto de jueces o expertos: pianistas profesionales en las áreas de la enseñanza, la interpretación e investigación. Su cometido se enfocó en evaluar cada uno de los ítems del cuestionario, indicando en la casilla correspondiente y utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 significa *nada* y 5 significa *muchísimo*, si *¿Se entiende?* y si *¿Es importante?*. Al mismo tiempo, se les solicitó que expusieran si consideraban que había otros ítems que debían aparecer, pero no estaban recogidos en el cuestionario, agradeciendo que lo formularan al final de cada subapartado (en la casilla correspondiente).

Se retuvieron los ítems con una puntuación total media superior a 4,3 sobre 5. Lo que quiere esto decir que los Cuestionarios para los sujetos a los que iban dirigidos, a saber: *Estudiantes* y *Profesionales*, fueron redactados partiendo de los resultados de las preguntas más valoradas por parte de los expertos.

➤ Competencias perceptivo-atencionales

Escala 1: *Rutinas previas a la Interpretación*

La escala de *Rutinas previas a la Interpretación* contiene tres componentes. El primero de ellos se denomina *Ajuste del instrumento*, con tres ítems ($\alpha = 0,78$), centrado en el que el instrumento esté en unas condiciones idóneas de ajuste y afinación, incluyendo la pulsación. Para este análisis se ha preguntado a los participantes si han testado la pulsación del piano antes de la interpretación, y si al mismo tiempo han

comprobado el estado en el que se encuentra tanto el instrumento en parámetros como la afinación, pedales ajustados, como si la sala cuenta con una apropiada iluminación.

El componente *Acústica de sala y puesta en escena*, consta de cuatro ítems y ($\alpha = 0,61$), recoge ítems referentes a la acústica de la sala, la indumentaria, el saludo y el orden de las partituras. Para este fin los ítems examinan si las condiciones acústicas de la sala son las idóneas y si existe un cuidado en concretar con el grupo una indumentaria y una forma de saludar conjunta, además de una preocupación individual por confirmar un orden de las partituras antes de la interpretación.

Por último, el componente de *Tics y hábitos propios*, con tres ítems y ($\alpha = 0,66$), recoge las acciones un tanto peculiares que son llevadas a cabo justo antes de la interpretación, como pueden ser guiñar a los compañeros del grupo camerístico, buscar su mirada de complicidad, frotar las manos sobre el regazo, repasar el orden de las partituras, pasar las manos por encima del teclado, ajustar la banqueta, colocar un pañuelo, fijar la mirada en un punto, etc. Del mismo modo, y a propuesta del comité de expertos que dio previamente su valoración, se incluyó el ítem que analiza el hecho de realizar una pausa de concentración previamente a la interpretación.

Todos estos ítems fueron respondidos utilizando una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta variando de 0 (nada) a 4 (totalmente).

Escala 2. Acústica y producción sonora

La escala de *Acústica y producción sonora* contiene dos componentes. La *Consciencia tímbrica y de producción sonora* a su vez contiene 5 ítems con un buen Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,82$) y hace referencia a la experiencia cognitiva de los participantes sobre las particularidades tímbricas de cada familia de instrumentos con los que se colabora en el diálogo camerístico, ya sean instrumentos de cuerda, de viento-madera, viento-metal, la voz, además del piano además del piano.

El componente de *Audición propia y espacial*, constituida por 4 ítems y con un Alfa de Cronbach bastante aceptable ($\alpha = 0,68$). Esta escala analiza la percepción auditiva eficiente de uno mismo y de los compañeros participantes dentro del grupo camerístico, si la audición es clara o confusa, además de las condiciones de idoneidad acústica de la sala, si la sonoridad es seca o posee una reverberación adecuada.

Se usó la escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta variando de 0 (nada) a 4 (totalmente).

Escala 3. Audición proactiva y reactiva

La escala de *Audición proactiva y reactiva*, consta de dos componentes. El primero de ellos, *Percepción auditiva* con 8 ítems ($\alpha = 0,90$) no sólo analiza la percepción de la actividad interpretativa propia y del grupo sino también los parámetros que se tienen en cuenta en la interpretación camerística como son el pulso, dinámica, acentos, fraseo, balance de planos.

El componente *Ajustes de afinación*, consta de tres ítems ($\alpha = 0,66$). En ellos se da la oportunidad a los participantes a analizar cómo les afecta la desafinación del instrumento propio y de los demás instrumentos.

La escala de respuesta fue de tipo Likert de cinco opciones de respuesta variando de 0 (nada) a 4 (totalmente).

Escala 4. Gestualidad y comunicación corporal

La escala *Gestualidad y Comunicación corporal* consta de dos componentes. El primero, la *Comunicación gestual como herramienta*, está formada por 3 ítems ($\alpha = 0,85$) que recogen la relevancia de los pactos gestuales y su comunicación en favor de la coordinación rítmica, la complicidad y sensibilidad auditiva.

El segundo componente, las *Rutinas comunicativas corporales*, consta de 4 ítems ($\alpha = 0,78$). En ellos se pretende observar el uso de la gestualidad y la respiración para transmitir información musical relativa a acentuaciones, dinámicas, carácter, sincronización de comienzos y finales.

Los ítems se respondieron en una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta variando de 0 (nada) a 4 (totalmente).

Escala 5. Mutuality y Correspondencia visual

La escala *Mutualidad y Correspondencia visual* está compuesta por dos componentes. El primero, la *Eficiencia visual*, con 4 ítems ($\alpha = 0,80$), mide si se concreta mediante la visualización, parámetros como el ritmo, carácter, entradas y finales, y si el sentido de la vista es un transmisor eficiente de esta información.

El segundo, *Rutinas de correspondencia visual* con 5 ítems ($\alpha = 0,74$), aportaría información sobre el empleo de la vista en diferentes direcciones, hacia los compañeros

del grupo camerístico, hacia la partitura y el propio instrumento, la eficacia de la visión periférica para sincronizar las entradas y finales, y si con este sentido se puede enviar información musical.

Todos estos ítems fueron respondidos utilizando una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta variando de 0 (nada) a 4 (totalmente).

➤ **Competencias Socio-emocionales**

Teniendo presente el Cuestionario original (ANEXO 3), se llevó igualmente a cabo un análisis factorial de las respuestas recogidas para discriminar en qué factores se agrupaban el segundo gran constructo dedicado a las Competencias sociales.

Escala 6. *Socialización Musical*

La escala *Socialización Musical* tiene como único componente válido el factor *Comunicación interpersonal efectiva*, con 4 ítems ($\alpha = 0,78$) que analiza la incidencia de las redes sociales para la comunicación eficiente entre los participantes del grupo camerístico, además de poner el foco en los vínculos de amistad, la socialización, el humor como herramienta para compartir diferentes puntos de vista, etc.

Todos estos ítems fueron respondidos utilizando una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta variando de 0 (nada) a 4 (totalmente).

Escala 7. *Actitud y vinculación en el grupo camerístico*

La Escala *Actitud y vinculación en el grupo camerístico* contiene tres componentes a estudiar que son los siguientes: *Actitud e implicación emocional dentro del grupo de cámara*, con 5 ítems ($\alpha = 0,83$), en este factor se ponen de relieve las relaciones de confianza dentro del grupo camerístico, valorándose las actitudes de apertura intelectual, emocional y afectiva entre los participantes.

El segundo componente se denomina *Democracia grupal*, con 3 ítems ($\alpha = 0,66$), se valora la importancia de una relación de igual a igual entre cada uno de los participantes de un grupo camerístico, considerando que el compromiso y proyecto musical común exige de unas relaciones sanas que confluyan en el mismo sentido. Del mismo modo,

aparece para estimar el potencial sentimiento de pertenencia que aflora en los grupos de cámara

Por último, el tercer componente queda reflejado como *Liderazgo o seguimiento*, con 3 ítems ($\alpha = 0,71$), en el cual se indaga sobre la toma de decisiones musicales dentro del grupo camerístico y la disposición de ejercer de líder.

Todos estos ítems fueron respondidos utilizando una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta variando de 0 (nada) a 4 (totalmente).

Escala 8. Empatía y Resiliencia

La escala de *Empatía y Resiliencia* contiene cuatro componentes, siendo el primero de ellos *Empatía en el grupo camerístico*, con 3 ítems ($\alpha = 0,86$), que se describe como la sensibilidad para intuir, para conectar, para anticiparse, y así encajar más y mejor musicalmente con tu grupo de cámara.

El segundo, denominado *Vinculación con compañeros y herramientas de refuerzo positivo*, con 5 ítems ($\alpha = 0,70$) que analiza las conexiones emocionales e intelectuales entre iguales y si recurrir al humor ante situaciones desfavorables puede ser un potente instrumento para revertir la adversidad.

El tercer componente se designa como *Respuesta resiliente ante adversidad*, con 6 ítems ($\alpha = 0,72$), que analiza el talante ante una presentación pública o ante posibles tesituras negativas. También indaga en la respuesta ante una situación concreta más o menos imprevista, como puede ser el lugar de ensayo, hora, lugar de presentación al público, acústica, luminotecnia.

Finalmente, el último componente descrito se llama *Aceptación de diferentes puntos de vista*, con 3 ítems ($\alpha = 0,68$) en el cual la respuesta asertiva de uno mismo se pone en alerta para encajar con madurez las apreciaciones realizadas por parte de los demás.

Todos estos ítems fueron respondidos utilizando una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta variando de 0 (nada) a 4 (totalmente).

Escala 9. Intuición y Flexibilidad

La Escala *Intuición y Flexibilidad* está formada por un primer componente denominado *Intuición y flexibilidad interpretativa a través de la Comunicación visual y corporal* con 4 ítems ($\alpha = 0,84$), por el que se comprueba si a través de la

comunicación visual y corporal los participantes son más intuitivos y flexibles durante la interpretación camerística.

El segundo factor de esta Escala tiene por nombre *Intuición y Flexibilidad a través de la Comunicación auditiva y formación académica*, 5 ítems ($\alpha = 0,75$), en el cual se verifica si la formación académica da respuesta a los quehaceres propios de la labor interpretativa, además de conectar la intuición musical de los intérpretes con la comunicación auditiva entre ellos.

Finalmente, el tercer factor de esta Escala pone su foco en *La intuición y flexibilidad interpretativa como reforzadores de la coordinación entre músicos*, 4 ítems ($\alpha = 0,70$), dando importancia al tiempo de exposición en un trabajo continuado.

Todos estos ítems fueron respondidos utilizando una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta variando de 0 (nada) a 4 (totalmente).

Escala 10. Autoestima, Creatividad y Flow

La Escala *Autoestima, Creatividad y Flow* está formada por tres factores. El primero de ellos se denomina *Creatividad ante situación adversa*, 3 ítems ($\alpha = 0,84$), que mide el éxito, ligado a la creatividad, en la resolución de una situación de estrés interpretativo.

El segundo Factor versa sobre *La autoestima como refuerzo positivo*, 4 ítems ($\alpha = 0,72$), que estima la resolución exitosa, ligada a la autoestima, en resolver una situación de estrés interpretativo. Se destaca en este factor la potencial satisfacción al compartir un logro con el resto de integrantes del grupo camerístico.

Por último, el factor *Concentración y comunicación interna* valora los mensajes que son enviados en nuestro interior y que pueden afectar a la concentración durante la interpretación. Aunque este factor quedará descartado por obtener un Alfa de Cronbach demasiado baja en sus dos últimos componentes.

Todos estos ítems fueron respondidos utilizando una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta variando de 0 (nada) a 4 (totalmente).

3.2.3 Diseño y procedimiento

Tomando como base el método cuantitativo este estudio ha pretendido medir la aplicación, por parte de una población específica de pianistas que interpretan música de cámara de todo el territorio español, de las herramientas perceptivo-atencionales y socio-emocionales con las que potencialmente cuentan y les permiten comunicarse con otros músicos. Asimismo, se pretende evaluar la importancia de estas competencias en la labor interpretativa, pronosticando una relación positiva entre una mayor cantidad de experiencia y mejor uso de éstas. El método seleccionado para estudiar a la amplia muestra de la población pianista de interés ha sido la encuesta o cuestionario, ya que permite la obtención de información diversa, de un amplio número de participantes, ubicadas en distintas áreas geográficas (Cea D'Ancona, 1996).

La investigación *ex post facto*, en un esfuerzo por dilucidar la presencia y efecto de las competencias perceptivo-atencionales y socio-emocionales fomentadas en la interpretación camerística, se llevó a cabo por medio de un amplio cuestionario de preguntas de elaboración propia. La primera versión del Cuestionario, dirigido al grupo de expertos para su valoración (Ver en ANEXO 1), fue diseñada en tres secciones, en una primera sección se formularon unas preguntas introductorias de identificación y clasificación por sexo, edad, nivel de formación, situación familiar y conocimiento de otro idioma. De estos ítems se destacan, para realizar la valoración pertinente posterior sobre las competencias estudiadas en los siguientes constructos, el nivel de formación y el género.

La segunda y tercera sección eran las más amplias, cada una representaba un amplio constructo de competencias: Competencias Músico-perceptivas y Competencias socio-emocionales. En el primer gran Constructo contaba con 97 ítems agrupados por destrezas, éstas aludían a aspectos perceptivos en la línea de estudios precedentes en torno a la comunicación no verbal (Schiavio & Høffding, 2015), audición consciente (Goebel & Palmer, 2009; Gronding), sincronización y coordinación (Goebel & Palmer, 2009; Keller & Appel, 2010), comunicación gestual (Davidson, 2002; Graybill, 2011; King & Ginsborg, 2011) y visual (Thompson, Graham & Russo, 2005; Schutz, 2008).

El segundo gran Constructo contaba con 75 ítems agrupados por unas competencias que describían aspectos psico-emocionales siguiendo la línea de investigación de estudios en cuanto al juego de roles dentro de un grupo camerístico (Ford & Davidson, 2003; Fredrickson, 2001), aspectos emocionales que facilitan la colaboración (Davidson,

2009; Gabrielsson & Lindström, 2003; Juslin & Sloboda, 2001; Lamont, 2012; Sawyer, 2006; Van Zijl & Sloboda, 2011), identidad grupal (Davidson & Burland, 2006; Moore, Burland & Davidson, 2003) o la respuesta resiliente ante contexto de ansiedad (Glowinski et al, 2016; Wilson & Roland, 2002), entre otros.

Las ítems estaban estructuradas por escalas en las que se presentaba una competencia, por ejemplo: Acústica y producción sonora, con cuestiones objetivas, de rápida respuesta, y seguidamente en una análisis dicotómico se preguntaba por la valoración de esa competencia. Este filtro llevado a cabo por los expertos, valorando comprensión e importancia, dio pie a tomar en consideración algunas cuestiones y reformular algunos ítems.

Tras la revisión y filtrado de la información proporcionada por parte de los expertos, finalmente se procedió a diseñar el cuestionario definitivo, que se compartiría con los sujetos participantes. Es de destacar que no se estaba realizando una consulta breve. El cuestionario definitivo, dirigido ya a la amplia muestra de pianistas como puede observarse en el ANEXO 2, es un extenso sondeo de 12 páginas dividido en una primera sección relativa a datos identificativos y anónimos, y dos grandes bloques consistentes en analizar la prevalencia de diferentes competencias músico-perceptivas, interactivas y socio-emocionales que se producen durante la interpretación camerística, focalizada en los instrumentistas de piano. Como se indicaba tanto en el primer bloque referente a competencias músico-perceptivas, como en el segundo bloque concerniente a competencias socio-emocionales, la tarea de completar el cuestionario, en la que se estimaba un tiempo de 20 minutos, consistía en evaluar cada una de los preguntas referidas a esas competencias indicando en las casilla correspondiente la respuesta elegida (**X**), para lo cual se establecieron cinco categorías de respuesta: *Nada-Poco-Medio-Bastante-Totalmente*. Se recordaba, así mismo, que no existen respuestas buenas o malas, la mejor respuesta era la opinión personal.

Como era de rigor, el cuestionario fue anónimo y se aseguró la confidencialidad de los datos aportados, con el compromiso de utilizarlos exclusivamente en este estudio. Se cumplió con los principios éticos, incluyendo la Declaración de Helsinki y la ley de protección de datos. La participación fue voluntaria y los participantes tuvieron el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento.

Los cuestionarios se dirigieron a la atención de estudiantes de Grado Superior de piano captados en los departamentos de Tecla de diversos Conservatorios y Escuelas Superiores de España y territorios insulares mediante comunicación por correo

electrónico. Una gran parte de los sujetos participantes fue captada por medio de la comunicación directa con los departamentos de tecla de los mencionados centros Superiores, a los que se les pedía formalmente colaboración para difundir y animar al alumnado de Grado Superior de los Departamentos de Tecla. La petición formal dirigida a los Conservatorios y Centros Superiores de España e Islas (Ver ANEXO 3), dirigía su foco al desajuste de atención, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de música de cámara, entre las competencias perceptivas relacionadas con la acústica, y las destrezas socio-emocionales, poco o nada trabajadas. En la misma petición formal se hacía mención al cuestionario que se iba a compartir con el alumnado pianista y a la importancia de la recogida de datos, indicando la medición de destrezas a nivel músico-perceptivo y socio-emocional que se desarrollan en la interpretación camerística.

La comunicación directa con los sujetos participantes se realizó a través del correo electrónico, para tal fin, se creó una cuenta Google desde la cual se enviaba a los potenciales participantes un mensaje tipo en el que se les animaba a la participación (Ver ANEXO 4). La recopilación de Cuestionarios ya cumplimentados se extendió a lo largo de 8 meses en los que se enviaron más de 900 correos y hubo que realizar varios recuerdos para que la participación fuera la más alta posible (Ver ANEXO 5).

Los cuestionarios respondidos fueron incorporados a una base de datos y analizados con el software SPSS versión 20, y se procedió a hacer análisis descriptivos y multivariantes, tal y como se expone en los resultados.

3.2.4 Análisis de datos

Se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio para discriminar en qué factores se agrupaban tanto el primer gran constructo dedicado a las Competencias perceptivo-atencionales, como el segundo enfocado en las Competencias socio-emocionales. La prueba KMO mostró una estructura adecuada para la realización de un análisis factorial, desarrollado con rotación Varimax. Para medir la fiabilidad de los instrumentos se han calculado los valores de alfa de Cronbach que han sido aceptables en cada una de las escalas estudiadas, al tiempo que de sus componentes. Para los análisis referidos a las diferencias de género y al nivel de experiencia e instrucción, se ha usado la t de Student que marca la diferencia entre grupos, y describiendo la heterogeneidad o homogeneidad

de la varianza. Para la codificación de los datos se ha usado el software SPSS versión 20 para Macintosh.

Capítulo 4

RESULTADOS

4.1 Análisis factoriales exploratorios y de medias sobre las competencias perceptivo-atencionales

4.1.1 Rutinas previas a la Interpretación

En el primer paso, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio para estudiar la estructura factorial del cuestionario. La prueba KMO mostró una estructura adecuada para la realización de este análisis factorial (KMO = .75). El análisis factorial exploratorio con rotación Varimax mostró la existencia de tres factores, tal y como puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1. Análisis factorial exploratorio de la escala de *Rutinas previas a la interpretación* con rotación Varimax

	<i>Ajuste del instrumento</i>	<i>Acústica de sala y puesta en escena</i>	<i>Tics y hábitos previos</i>
Probar pulsación del piano en cámara	.89		
Ajuste y afinación del instrumento	.63		
Probar pulsación del piano como solista	.87		
Silencio previo en cámara	.49		
Acústica de sala en cámara		.71	
Saludo e indumentaria		.77	
Ordenar las partituras		.42	
Acústica de sala como solista		.67	
Tics y hábitos en cámara			.87
Tics y hábitos como solista			.83
Repaso de parámetros como solista			.47
M (DT)	13.53 (2.59)	10.72 (3.32)	8.43 (2.77)
Alpha	.78	.61	.66

Estos tres componentes explican un 59.13% de la varianza. Los valores de alfa de Cronbach fueron aceptables para el total de la escala ($\alpha = .75$) y para sus componentes (entre $\alpha = .61$ y $\alpha = .78$).

Dado que la subescala de *Ajuste del instrumento* tiene 4 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 16, el resultado muestra que los pianistas consideran que llevan a cabo totalmente este tipo de rutinas. En el caso de la subescala de *Acústica de la sala y puesta en escena* tiene 4 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 16, el resultado revela que los pianistas desarrollan bastante este tipo de rutinas. Dado que la subescala de *Tics y hábitos previos* tiene 3 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 12, el resultado expone que los pianistas emplean bastante este tipo de rutinas. Los detalles se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Análisis de medias y significado en la escala *Rutinas previas a la interpretación* y subescalas.

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mínimo-máximo</i>	<i>Significado</i>
Total Rutinas previas a la interpretación	41.70	0-56	33.6 a 44.8: Bastante
F1: Ajuste mecanismo instrumento	13.53	0-16	12.8 a 16: Totalmente
F2: Acústica de sala. Puesta en escena	10.72	0-16	9.6 a 12.8: Bastante
F4: Tics y hábitos previos	8.43	0-12	7.2 a 9.6: Bastante

No hay diferencias significativas en cuanto al género de los participantes ($t_{(278)} = 0,75$; $p > .05$) en la variable *Rutinas previas a la interpretación*. La media en la escala de *Rutinas previas* es mayor en los profesionales ($M = 35.08$, $DT = 5.98$) que en los estudiantes ($M = 31.85$, $DT = 6.35$) con una diferencia estadísticamente significativa ($t_{(277)} = 3.87$; $p < .01$). En la subescala de *Ajuste del instrumento* se encuentra que la media es mayor en los profesionales ($M = 14.36$, $DT = 1.97$) que en los estudiantes ($M = 13.25$, $DT = 2.71$) con una diferencia estadísticamente significativa ($t_{(277)} = 3.3$; $p < .01$). Asimismo, en la subescala de *Acústica de sala y puesta en escena*, es mayor la media en los profesionales ($M = 11.92$, $DT = 3.09$) que en los estudiantes ($M = 10.30$, $DT = 3.25$) con una diferencia estadísticamente significativa ($t_{(277)} = 3.80$; $p < .01$).

Finalmente, en la subescala *Tics y hábitos previos* no se encuentran diferencias significativas ($p > .05$).

4.1.2 Consciencia acústica y producción sonora

Comenzaron los análisis comprobando las propiedades psicométricas de la escala, mostrando la prueba KMO una estructura adecuada para la realización de un análisis factorial (KMO = .75). El análisis factorial exploratorio con rotación Varimax mostró la existencia de dos factores, tal y como puede observarse en la tabla 3.

Tabla 3. Análisis factorial exploratorio de la escala de *Consciencia acústica y producción sonora* con rotación Varimax.

	<i>Consciencia tímbrica y de producción sonora</i>	<i>Audición propia y espacial</i>
Consciencia tímbrica y de producción sonora del piano	.65	
Consciencia tímbrica y de producción sonora de la cuerda	.81	
Consciencia tímbrica y de producción sonora del viento-madera	.86	
Consciencia tímbrica y de producción sonora del viento-metal	.77	
Consciencia tímbrica y de producción sonora de la voz	.73	
Percepción auditiva escasa del grupo		.77
Percepción auditiva escasa de uno mismo		.78
Percepción auditiva de escasa reverberación de sala		.65
Percepción auditiva de rica reverberación de sala		.67
Consciencia de condiciones acústicas de sala para cámara		.59
M (DT)	12.26 (3.37)	14.19 (2.77)
Alpha	.82	.68

Estos tres componentes explican un 56.41% de la varianza. Los valores de alfa de Cronbach fueron aceptables para el total de la escala ($\alpha = .71$) y para sus componentes (entre $\alpha = .68$ y $\alpha = .81$). Dado que la subescala de *Consciencia tímbrica y de*

producción sonora tiene 5 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 20, el resultado muestra que los pianistas consideran que saben bastante de este factor. En el caso de la Audición propia y espacial, que consta de 4 ítems, igualmente con un rango de respuesta de 0 a 16, la solución revela que a los pianistas les afecta a un nivel de bastante este factor. Los detalles se recogen en la tabla 4.

Tabla 4. Análisis de medias y significado en la escala *Consciencia acústica y producción sonora*.

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mínimo-máximo</i>	<i>Significado</i>
Consciencia acústica y producción sonora.	29.24	0-44	26.4 a 35.2: Bastante
F1: Consciencia tímbrica y de producción sonora	12.26	0-20	12 a 16: Bastante
F2: Audición propia y espacial	11.60	0-16	9.6 a 12.8: Bastante

Destacan las diferencias significativas en cuanto al género de los participantes en la subescala de Audición propia y espacial con una media superior en el grupo de mujeres ($M = 14.60$, $DT = 2.70$) que en el de hombres ($M = 13.70$, $DT = 2.79$), con una diferencia estadísticamente significativa ($t_{(278)} = 2.75$; $p < 0.01$). En cuanto a la diferenciación por niveles de formación, la escala *Consciencia Acústica y Producción Sonora* se encuentra que es mayor la media en los profesionales ($M = 27.80$, $DT = 4.85$) que en los estudiantes ($M = 26$, $DT = 4.75$) con una diferencia estadísticamente significativa ($t_{(277)} = 2.80$; $p < .01$). En la subescala *Consciencia tímbrica y producción sonora* es mayor la media en los profesionales ($M = 13.33$, $DT = 3.35$) que en los estudiantes ($M = 11.88$, $DT = 3.30$) con una diferencia estadísticamente significativa ($t_{(277)} = 3.30$; $p < .01$). En el caso de la subescala de *Audición propia y espacial* no existen diferencias significativas ($p > .05$).

4.1.3 Audición proactiva y reactiva

Para comprobar las propiedades psicométricas de la escala, se realizó la prueba KMO que mostró una estructura adecuada para la realización de un análisis factorial (KMO = 0,87). El análisis factorial exploratorio con rotación Varimax mostró la existencia de dos factores, datos que se reflejan en la Tabla 5.

Tabla 5. Análisis factorial exploratorio de la escala *Audición proactiva y reactiva* con rotación Varimax.

	<i>Percepción auditiva</i>	<i>Ajustes de afinación</i>
Percepción auditiva propia	.60	
Percepción auditiva de cada integrante del grupo	.69	
Percepción auditiva del grupo durante la interpretación	.68	
Percepción auditiva del conjunto y el pulso	.76	
Percepción auditiva del conjunto y las dinámicas	.83	
Percepción auditiva del conjunto y las acentuaciones	.82	
Percepción auditiva del conjunto y el fraseo	.84	
Percepción auditiva del conjunto, de balance y diferentes planos	.76	
Consciencia del ajuste de afinación de otros instrumentos		.44
Incomodidad por los demás instrumentos desafinados		.87
Incomodidad si el piano está desafinado		.88
M (DT)	23.34 (4.77)	9.08 (2.22)
Alpha	.90	.66

Estos dos componentes explican un 59.89% de la varianza. Los valores de alfa de Cronbach fueron aceptables para el total de la escala ($\alpha = .86$) y para sus componentes (entre $\alpha = .66$ y $\alpha = .90$). Dado que la subescala de *Percepción auditiva* tiene 8 ítems, con rango de respuesta de 0 a 32, el resultado desvela que los pianistas cuentan con esta aptitud a un nivel de bastante. En el caso de la subescala *Ajustes de afinación*, que cuenta con 3 ítems y rango de respuesta de 0 a 12, los pianistas estiman que son bastante conscientes de este factor. Los detalles se recogen en la tabla 6.

Tabla 6. Análisis de medias y significado en la escala *Audición proactiva y reactiva*.

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mínimo-máximo</i>	<i>Significado</i>
Audición proactiva y reactiva	32.42	0-44	26.4 a 35.2: Bastante
F1: Percepción auditiva	23.34	0-32	19.2 a 25.6: Bastante
F2: Ajustes de afinación	9.08	0-12	7.2 a 9.6: Bastante

No hay diferencias significativas en cuanto al género de los participantes. En la escala *Audición proactiva y reactiva* se encuentra que la media es mayor en los profesionales ($M = 34.55$, $DT = 5.10$) que en los estudiantes ($M = 31.66$, $DT = 6.00$) con una diferencia estadísticamente significativa ($t_{(277)} = 3,75$; $p < .01$). Asimismo, en la subescala de *Percepción Auditiva* la media es mayor en los profesionales ($M = 25.10$, $DT = 4.08$) que en los estudiantes ($M = 22.71$, $DT = 4.82$) con una diferencia estadísticamente significativa ($t_{(277)} = 3,86$; $p < .01$). Finalmente, en la subescala de *Ajustes de afinación* no se encuentran diferencias significativas ($p > .05$).

4.1.4 Gestualidad y comunicación corporal

En el primer paso del Análisis Factorial Exploratorio la prueba KMO mostró una estructura adecuada para la realización de un análisis factorial ($KMO = .76$). El análisis factorial exploratorio con rotación Varimax mostró la existencia de dos factores, datos que se reflejan en la Tabla 7.

Tabla 7. Análisis factorial exploratorio de la escala *Gestualidad y comunicación corporal* con rotación Varimax.

	<i>Comunicación gestual como herramienta</i>	<i>Rutinas comunicativas corporales</i>
Comunicación corporal y complicidad	.80	
Comunicación corporal y coordinación rítmica	.84	
Comunicación corporal y sensibilidad musical	.87	

Información musical a través del cuerpo		.73
Realización de gestos		.72
Manejo de la respiración		.78
Respiraciones de carácter y sincronía		.80
M (DT)	12.47 (3.02)	11.02 (3.01)
Alpha		.85

Estos dos componentes explican un 60.1% de la varianza. Los valores de alfa de Cronbach fueron aceptables para el total de la escala ($\alpha = .82$) y para sus componentes (entre $\alpha = .78$ y $\alpha = .85$). Dado que la subescala Comunicación gestual como herramienta tiene 3 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 12, en este caso los pianistas revelan que les afecta este factor a un nivel de bastante.. Por otro lado, la subescala de *Rutinas comunicativas corporales* que consta de 4 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 16, los pianistas indican que desarrollan bastante este factor. Los detalles se recogen en la tabla 8.

Tabla 8. Análisis de medias y significado en la escala *Gestualidad y comunicación corporal*.

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mínimo-máximo</i>	<i>Significado</i>
Gestualidad y comunicación corporal.	25.88	0-36	21.6 a 28.8: Bastante
F1: Comunicación gestual como herramienta	9.54	0-12	7.2 a 9.6: Bastante
F2: Rutinas comunicac, corporal	11.02	0-16	9.6 a 12.8: Bastante

Existen diferencias significativas en cuanto al género de los participantes en la subescala de Comunicación gestual como herramienta, siendo la media mayor en las mujeres (M = 12.94, DT = 3.03) que en los hombres (M = 11.91, DT = 2.94), con una diferencia estadísticamente significativa ($t_{(278)} = 2.84$; $p < .01$). En los niveles de formación, existen diferencias significativas sólo en la subescala de *Rutinas comunicativas corporales* ($t_{(277)} = 2.30$; $p < .05$), con una media superior en los

profesionales ($M = 11.68$, $DT = 2.58$) por encima de la media en los estudiantes ($M = 10.76$, $DT = 3.14$).

4.1.5 Mutualidad y correspondencia visual

Para proceder con el Análisis Factorial Exploratorio, la prueba KMO mostró una estructura adecuada para la realización de un análisis factorial ($KMO = .82$). El análisis factorial exploratorio con rotación Varimax muestra la existencia de dos factores, lo que se detalla a continuación en la tabla 9.

Tabla 9. Análisis factorial exploratorio de la escala de Mutualidad y correspondencia visual con rotación Varimax

	<i>Rutinas de correspondencia visual</i>	<i>Eficiencia visual</i>
Establecimiento de contacto visual	.81	
Contacto visual con compañeros, partitura, control técnico	.79	
Uso de visión periférica	.74	
Miradas con información dinámica, carácter, agogía	.58	
Necesidad de ver a cada integrante del grupo	.34	
Concreción visual para entradas/finales		.69
Concreción visual para ajustes rítmicos		.82
Concreción visual para ajustes de carácter		.78
La mirada como transmisor eficiente de información		.78
M (DT)	14.15 (3.33)	10.15 (3.19)
Alpha	.74	.80

Estos dos componentes explican un 57.58% de la varianza. Los valores de alfa de Cronbach fueron buenos para el total de la escala ($\alpha = .82$) y para sus componentes (entre $\alpha = .74$ y $\alpha = .80$). Dado que la subescala de *Rutinas de correspondencia visual* tiene 5 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 20, el resultado muestra que los pianistas consideran llevan a cabo este factor a un nivel de bastante. Dado que la subescala de *Eficiencia visual* tiene 4 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 16, el

resultado muestra que los pianistas consideran que valoran bastante la importancia de este factor, datos observables en la tabla 10.

Tabla 10. Análisis de medias y significado en la escala *Mutualidad y correspondencia visual*.

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mínimo-máximo</i>	<i>Significado</i>
Mutualidad y correspondencia visual.	24.30	0-36	21.6 a 28.8: Bastante
F1: Rutinas de correspondencia visual	14.15	0-20	12 a 16: Bastante
F2: Eficiencia visual	10.15	0-16	9.6 a 12.8: Bastante

Existen diferencias significativas en cuanto al género de los participantes en la subescala de Eficiencia visual, siendo mayor la media en el grupo de mujeres ($M = 10.60$, $DT = 3.27$) que en el de hombres ($M = 9.61$, $DT = 3.03$), con una diferencia estadísticamente significativa ($t_{(278)} = 2.54$; $p < 0.05$). En los niveles de Formación sólo hay diferencias significativas en la subescala de *Rutinas de correspondencia visual* ($t_{(277)} = 2.235$; $p < .05$), con una media más alta en los profesionales ($M = 14.87$, $DT = 3.09$) que en los estudiantes ($M = 13.88$, $DT = 3.38$).

4.2 Análisis factoriales exploratorios y de medias sobre las competencias socio-emocionales

4.2.1 Socialización musical

Respecto al constructo de competencias socio-emocionales, la prueba KMO muestra una estructura adecuada para la realización de un análisis factorial ($KMO = .84$). El análisis factorial exploratorio con rotación Varimax muestra la existencia de un único factor, datos que son mostrados a continuación en la tabla 11.

Tabla 11. Análisis factorial exploratorio de la escala de Socialización musical con rotación Varimax

	<i>Comunicación y relaciones interpersonales</i>
Comunicación a través de redes sociales	.61
Ambiente distendido en el grupo camerístico	.77
La socialización en el grupo	.84
La música como facilitadora de socialización	.80
M (DT)	12.66 (2.84)
Alpha	.78

Este componente explica un 63% de la varianza. Los valores de alfa de Cronbach fueron aceptables para el total de la escala ($\alpha = .78$). Dado que la subescala de *Comunicación y relaciones interpersonales* tiene 4 ítems, con rango de respuesta de 0 a 16, el resultado desvela que los pianistas dan a este factor bastante importancia.

Tabla 12. Análisis de medias y significado en la escala Socialización musical

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mínimo-máximo</i>	<i>Significado</i>
Socialización musical	12.66	0-16	9.6 a 12.8: Bastante

Al realizar la comparación de medias (prueba t de Student) entre los 2 grupos diferenciados por sexo, en la variable de *Socialización musical*, asumiéndose varianzas iguales, no se encontró diferencias entre hombres y mujeres ($t_{(277)} = .253$; $p = .11$)
Igualmente, aplicando la comparación de medias (prueba t de Student) en los niveles de formación (estudiantes-profesionales), tampoco hay diferencias significativas asumiéndose varianzas iguales ($t_{(276)} = -.903$; $p = .098$)

4.2.2 Actitud y vinculación en el grupo camerístico

La prueba KMO mostró una estructura adecuada para la realización de un análisis factorial (KMO = .82) de la escala *Actitud y vinculación en el grupo camerístico*. El análisis factorial exploratorio con rotación Varimax mostró la existencia de tres factores, como se aprecia en la Tabla 13.

Tabla 13. Análisis factorial exploratorio de la escala *Actitud y vinculación en el grupo camerístico* con rotación Varimax

	Actitud e implicación emocional	Democracia grupal	Lider azgo o segu mient o
Actitud de apertura intelectual	.50		
Actitud de apertura emocional	.88		
Actitud de apertura afectiva	.87		
Poder para influenciar emocionalmente a los demás	.66		
Implicación emocional en el grupo	.60		
Grupo como lugar de encuentro		.68	
Relación entre iguales y democrática		.81	
Sentimiento de pertenencia		.64	
Cooperación para tomar decisiones musicales			.66
Asunción de liderazgo			.84
Posibilidad de ser líder			.82
M (DT)	11.39 (308)	8.38 (2.34)	8.4 (1.92)
Alpha	.83	.66	.71

Estos tres componentes explican un 63.7% de la varianza ($\alpha = .82$), y muestran buenos valores de fiabilidad en sus componentes (entre $\alpha = .66$ y $\alpha = .83$). Dado que la subescala Actitud e implicación emocional consta de 5 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 20, en este caso los pianistas revelan que les afecta bastante este factor. Por otro lado, la subescala de Democracia grupal consta de 3 ítems, por lo que su rango de respuesta varía de 0 a 12, los pianistas indican que desarrollan este factor a un nivel de bastante. Finalmente, la subescala de *Liderazgo o seguimiento* está formada por tres ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 12, determinando que los pianistas asumen este factor un nivel de bastante. Estos datos se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14. Análisis de medias y significado en la escala *Actitud y vinculación en el grupo camerístico*.

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mínimo-máximo</i>	<i>Ponderación</i>
<i>Actitud y vinculación en el grupo camerístico</i>	34.63	0-44	26.4 a 35.2: Bastante
F1: Actitud implicación emocional	14.57	0-20	12 a 16: Bastante
F2: Democracia grupal	8.38	0-12	7.2 a 9.6: Bastante
F3: Liderazgo o seguimiento	8.47	0-12	7.2 a 9.6: Bastante

Al realizar la comparación de medias (prueba t de Student) entre los 2 grupos diferenciados por sexo, en la variable de *Actitud y vinculación en el grupo camerístico* no se encuentran diferencias ($t_{(277)} = -1.135$; $p = 0.205$). Igualmente, en todos los factores de esta variable se comprueba que no existen diferencias entre hombres y mujeres en *Actitud e implicación emocional* dentro del grupo de cámara ($t_{(277)} = .044$; $p = .379$), *Democracia grupal* ($t_{(277)} = .655$; $p = .713$), y en *Liderazgo o seguimiento* ($t_{(277)} = -3.738$; $p = .839$), por lo que no existen diferencias entre hombres y mujeres.

Si se atiende a la comparación de medias (prueba t de Student) entre los 2 grupos diferenciados por nivel de formación (estudiantes-profesionales), igualmente no se encuentran diferencias excepto en dos factores, en *Actitud e implicación emocional* ($t_{(276)} = -2.978$; $p = .045$) con una media superior en los profesionales ($M = 12.28$, $DT = 2.65$) por encima de la media en los estudiantes ($M = 11.06$, $DT = 3.18$). Igualmente, se encontraron diferencias significativas en *Democracia grupal* ($t_{(276)} = -2.433$; $p = .001$) con una media superior en los profesionales ($M = 8.94$, $DT = 1.78$) por encima de la media en los estudiantes ($M = 8.19$, $DT = 2.48$).

4.2.3 Empatía y Resiliencia

La prueba KMO muestra una estructura adecuada para la realización de un análisis factorial (KMO = .76). El análisis factorial exploratorio con rotación Varimax muestra la existencia de cuatro factores, datos que se observan a continuación en la tabla 15.

Tabla 15. Análisis factorial exploratorio de la escala de *Empatía y Resiliencia* con rotación Varimax

	Empatía en el grupo camerístico	Afinidad grupal y refuerzo positivo	Respuesta resiliente ante adversidad	Aceptación diferentes puntos de vista
Empatía para intuir intenciones expresivas	.88			
Empatía para anticipar intenciones rítmicas	.83			
Empatía para conectar mejor con grupo	.86			
Conexión emocional con grupo		.76		
Conexión intelectual con grupo		.76		
Intuición de adversidad en compañeros		.72		
Humor ante situación adversa		.35		
Grupo como reforzador positivo ante adversidad		.53		
Éxito ante situación adversa solista			.82	
Éxito ante situación adversa en grupo			.80	
Iniciativa ante adversidad			.69	
Reacción al cambio del contexto artístico			.64	
Ansiedad como solista			.83	
Ansiedad en grupo camerístico			.77	
Respuesta a matizaciones del grupo				.78
Aceptación de diferentes caracteres				.82
Enriquecimiento a través de valoraciones				.49
M (DT)	9.81 (1.98)	11.47 (2.29)	1442 (3.62)	10.20 (1.48)
Alpha	.86	.70	.72	.68

Estos cuatro componentes explican un 56.47% de la varianza y la escala muestra buenos valores de fiabilidad total ($\alpha = .76$), y para sus componentes (entre $\alpha = .67$ y $\alpha = .86$). Dado que la subescala *Empatía en el grupo camerístico* consta de 3 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 12, en este caso los pianistas revelan que les afecta este factor totalmente. El siguiente factor *Afinidad grupal y refuerzo positivo*, está integrado por 5 ítems siendo su rango de respuesta de 0 a 20, los pianistas consideran que les afecta a un nivel de bastante. El tercer factor *Respuesta resiliente ante adversidad*,

consta de seis ítems con un rango de respuesta de 0 a 24, considerando los pianistas este factor a un nivel medio. Por último, el componente *Aceptación de diferentes puntos de vista*, lo integran sólo 3 ítems, y su rango de respuesta varía de 0 a 12, en este caso los pianistas revelan que les afecta totalmente este factor. Los datos pueden observarse en la siguiente tabla 16.

Tabla 16. Análisis de medias y significado en la escala *Empatía y Resiliencia*

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mínimo-máximo</i>	<i>Significado</i>
Empatía y resiliencia	47.96	0-68	37.2 a 49.6: Bastante
F1: Empatía en el grupo camerístico	9.81	0-12	9.6 a 12: Totalmente
F2: Afinidad grupal y refuerzo positivo	14.21	0-20	12 a 16: Bastante
F3: Respuesta resiliente ante adversidad	14.42	0-24	14.4 a 19.2: Medio
F4: Aceptación de diferentes puntos de vista	10.20	0-12	9.6 a 12: Totalmente

La comparación de medias (prueba t de Student) entre los 2 grupos diferenciados por sexo no mostró diferencias significativas en la variable de *Empatía y Resiliencia*. Tampoco se encontraron diferencias significativas en los factores *Empatía en el Grupo camerístico* ($t_{(276)} = 1.987$; $p = .549$), *Afinidad grupal y refuerzo positivo* ($t_{(274)} = 1.477$; $p = .270$) y en *Respuesta resiliente ante adversidad* ($t_{(277)} = -3.455$; $p = .823$). Sí se encontraron diferencias en el factor *Aceptación de diferentes puntos de vista* ($t_{(276)} = -.436$; $p = .022$), con una media superior en hombres ($M = 10.24$, $DT = 1.59$) por encima de la media en mujeres ($M = 10.16$, $DT = 1.38$).

En el proceso de comparar medias (prueba t de Student) entre los 2 grupos diferenciados por nivel de formación (estudiantes-profesionales) no se encontraron diferencias en *Empatía en el grupo camerístico* ($t_{(275)} = -.367$; $p = .210$), *Afinidad grupal y refuerzo positivo* ($t_{(273)} = -1.027$; $p = .638$), en *Respuesta resiliente ante adversidad* ($t_{(276)} = -1.613$; $p = .282$), y *Aceptación de diferentes puntos de vista* ($t_{(275)} = -.214$; $p = .546$).

4.2.4 Intuición y Flexibilidad

La prueba KMO evidenció una estructura adecuada para la realización de un análisis factorial (KMO = .68). El nuevo análisis factorial exploratorio con rotación Varimax mostró la existencia de tres factores, lo que recoge la tabla 17.

Tabla 17. Análisis factorial exploratorio de la escala *Intuición y Flexibilidad* con rotación Varimax

	Intuición y Flexibilidad/ Comunicación visual y corporal	Intuición y Flexibilidad/ Comunicación auditiva y formación	Intuición y Flexibilidad/ Coordinación en el grupo
Intuición y comunicación visual	.80		
Intuición y comunicación corporal	.76		
Flexibilidad y comunicación visual	.80		
Flexibilidad y comunicación corporal	.84		
Confianza en propia formación académica		.57	
Confianza en propia intuición como intérprete		.76	
Intuición que se anticipa a reacciones musicales		.72	
Intuición y comunicación auditiva		.57	
Adaptación interpretativas entre ensayo y concierto		.62	
Comunicación auditiva y flexibilidad interpretativa		.58	
Tesón que facilita la intuición			.68
Coordinación facilitada por la intuición			.79
Tesón que facilita la flexibilidad			.76
Flexibilidad que resuelve eventualidades			.58
M (DT)	10.88 (2.87)	17.95 (2.80)	13.50 (1.96)
Alpha	.84	.75	.70

Estos tres componentes explican un 55.24% de la varianza mostrando buenas propiedades psicométricas para el total de la escala ($\alpha = .81$), y para sus componentes (entre $\alpha = .70$ y $\alpha = .84$). Dado que la subescala *Intuición y flexibilidad/ comunicación visual y corporal* tiene 4 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 16, en este caso los

pianistas revelan que les afecta bastante este factor. El segundo componente denominado *Intuición y flexibilidad/comunicación auditiva y formación*, consta de 6 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 24, en esta caso los pianistas revelan que les afecta este factor a un nivel de bastante. Por último, el tercer componente, *Intuición y flexibilidad como reforzadores de coordinación* contiene 4 ítems, con rango de respuesta que varía de 0 a 16, los pianistas revelan que les afecta totalmente este factor. Estos datos están recogidos en la tabla 18.

Tabla 18. Análisis de medias y significado en la escala *Intuición y Flexibilidad*

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mínimo-máximo</i>	<i>Ponderación</i>
Intuición y Flexibilidad	46.74	0-62	37.2 a 49.6: Bastante
F1: Intuición y flexibilidad a través de comunicación visual/corporal	10.88	0-16	9.6 a 12: Bastante
F2: Intuición y flexibilidad a través de comunicación auditiva y formación académica	17.95	0-24	14.4 a 19.2: Bastante
F3: Intuición y flexibilidad como reforzadores de coordinación.	13.50	0-16	12.8 a 16: Totalmente

Al realizarse la comparación de medias mediante la prueba t de Student no se encontraron diferencias de sexo en la variable de *Intuición y flexibilidad* ($t_{(273)} = .211$; $p = .891$). Tampoco se encontraron diferencias en los factores que la componen tales como *Intuición y flexibilidad a través de comunicación visual/corporal* ($t_{(274)} = 1.500$; $p = .462$), *Intuición y flexibilidad a través de comunicación auditiva y formación académica* ($t_{(276)} = -1.784$; $p = .859$), *Intuición y flexibilidad como reforzadores de coordinación* ($t_{(277)} = 1.489$; $p = .881$).

En el caso de comparar medias (prueba t de Student) entre los 2 grupos diferenciados por nivel de formación (estudiantes-profesionales), no se encontraron diferencias excepto en el factor de *Intuición y flexibilidad a través de la comunicación visual/corporal* ($t_{(273)} = -1.411$; $p = .004$) con una media superior en los profesionales ($M = 11.27$, $DT = 2.42$) por encima de la media en los estudiantes ($M = 10.72$, $DT = 3.03$). Igualmente, se encontraron diferencias en el factor *Intuición y flexibilidad a través de la comunicación auditiva y formación académica* ($t_{(275)} = -3.328$; $p = .036$), con una

media superior en los profesionales ($M = 18.86$, $DT = 2.30$) por encima de la media en los estudiantes ($M = 17.63$, $DT = 2.89$).

4.2.5 Autoestima, Creatividad, Flow

La prueba KMO mostró una estructura adecuada para la realización de un análisis factorial (KMO = .66). El análisis factorial exploratorio con rotación Varimax mostró la existencia de dos factores, datos que se recogen en la tabla 19.

Tabla 19. Análisis factorial exploratorio de la escala *Autoestima, Creatividad, Flow* con rotación Varimax

	<i>Creatividad ante situación adversa</i>	<i>La autoestima como refuerzo positivo</i>
Creatividad frente a situación adversa	.82	
Creatividad frente a riesgo como solista	.87	
Creatividad frente a riesgo dentro de grupo camerístico	.83	
Autoestima ante riesgo como solista		.73
Autoestima ante riesgo dentro de grupo camerístico		.80
Autoestima como favorecedora de comunicación musical		.76
Satisfacción mayor por éxito de sinergias		.49
M (DT)	7.68 (2.40)	11.84 (2.53)
Alpha	.84	.72

Estos tres componentes explican un 64.47% de la varianza, con un buen valor de fiabilidad total ($\alpha = .81$), y en cada uno de sus componentes (entre $\alpha = .72$ y $\alpha = .84$). Dado que la subescala de *Creatividad ante situación adversa* tiene 3 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 12, el resultado muestra que los pianistas consideran que llevan a cabo este factor a un nivel de bastante. Dado que la subescala de *La autoestima como refuerzo positivo* tiene 4 ítems y su rango de respuesta varía de 0 a 16, el resultado expresa que los pianistas llevan a cabo este factor a un nivel de bastante, tal y como se puede comprobar en la tabla 20.

Tabla 20. Análisis de medias y significado en la escala *Autoestima, Creatividad, Flow*

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mínimo-máximo</i>	<i>Ponderación</i>
Autoestima, Creatividad, Flow	33.79	0-48	28.8 a 38.4: Bastante
F1: Creatividad ante situación adversa	7.69	0-12	7.2 a 9.6: Bastante
F2: Autoestima como refuerzo positivo	11.85	0-16	9.6 a 12.8: Bastante

Al realizarse la comparación de medias mediante la prueba t de Student, se comprobó que no había diferencias por sexo en la variable *Autoestima, Creatividad, Flow* ($t_{(277)} = -1.684$; $p = .228$). A su vez, no se encontraron diferencias en los factores *Creatividad ante situación adversa* ($t_{(277)} = -2.053$; $p = .142$) y *La autoestima como refuerzo positivo* ($t_{(277)} = -.732$; $p = .421$).

Del mismo modo, en la comparación de medias con la prueba t de Student entre los 2 grupos diferenciados por nivel de formación (estudiantes-profesionales), se comprobó que existen diferencias significativas en la escala *Autoestima, Creatividad, Flow* ($t_{(276)} = -2.283$; $p = .001$), con una media superior en los profesionales ($M = 35.11$, $DT = 4.57$) por encima de la media en los estudiantes ($M = 33.30$, $DT = 6.36$). Así mismo, existen diferencias significativas en la subescala *Creatividad ante situación adversa* ($t_{(276)} = -2.409$; $p = .000$) con una media superior en los profesionales ($M = 8.24$, $DT = 1.71$) por encima de la media en los estudiantes ($M = 7.47$, $DT = 2.59$). Igualmente, se encontraron diferencias en la subescala *Autoestima como refuerzo positivo* ($t_{(276)} = -0.893$; $p = .049$) con una media superior en los profesionales ($M = 12.06$, $DT = 2.27$) por encima de la media en los estudiantes ($M = 11.76$, $DT = 2.63$).

Finalmente se realizó el alfa de Cronbach de todo el cuestionario dividido en los dos grandes constructos de competencias a nivel músico-perceptivas, y competencias a nivel socio-emocionales, incluyendo las preguntas invertidas, obteniéndose como resultado un excelente alfa de Cronbach ($\alpha = .954$).

A modo de recapitulación se observa que en el primer constructo del estudio todas las competencias perceptivo-atencionales presentadas son desarrolladas a un alto nivel por

los pianistas. Los valores del alfa de Cronbach de cada una de las escalas son buenos (entre $\alpha = .71$ y $\alpha = .86$). Considerando la variable sexo, se ha comprobado que existen diferencias significativas en el empleo de estas competencias con una propensión hacia el grupo de mujeres tanto en la subescala de *Audición propia y espacial*, como en la subescala *Comunicación gestual como herramienta*, y por último en la subescala de *Eficiencia visual*.

Tomando en consideración el nivel de formación, los resultados indican una tendencia a favor de los participantes profesionales en comparación con los estudiantes, siendo la media mayor en los profesionales que en los estudiantes, tanto en la escala de *Rutinas previas*, como en la subescala de *Ajuste del instrumento*, en la subescala de *Acústica de sala y puesta en escena*. En la escala *Consciencia acústica y producción sonora* la media es mayor en los profesionales que en los estudiantes, comprobándose esta prevalencia también en la subescala *Consciencia tímbrica y producción sonora*, en la escala *Audición proactiva y reactiva* y en la subescala de *Percepción auditiva*. Tanto en las *Rutinas comunicativas corporales* como en las *Rutinas de correspondencia visual* se encontró la media más alta en los profesionales que en los estudiantes.

En el segundo gran constructo, cuyo enfoque son las competencias socio-emocionales, se percibe un alto grado de importancia dado por los pianistas en cada una de estas destrezas, destacándose en positivo las competencias que evidencian la empatía y la aceptación de diferentes puntos de vista que se generan dentro de un grupo camerístico. Por el contrario, se mantiene en nivel medio la respuesta resiliente ante la adversidad, posiblemente por ser una competencia de alta sofisticación psicológica que depende mucho de la personalidad de cada individuo más que de la instrucción recibida. Los valores del alfa de Cronbach de cada una de las escalas son buenos (entre $\alpha = .76$ y $\alpha = .82$).

Considerando la variable sexo, se ha comprobado que no existen diferencias significativas en el empleo de estas competencias en ningunas de las escalas de este constructo, exceptuando en *Aceptación de diferentes puntos de vista*, asumiéndose varianzas no homogéneas con una media superior en hombres por encima de la media en mujeres.

Estudiando el nivel de formación, los resultados indican una tendencia a favor de los profesionales en comparación con los estudiantes, pero los resultados no son tan contundentes como ha ocurrido en las competencias perceptivo-atencionales. No había diferencias entre las medias excepto en *Actitud e implicación emocional* con una media

superior en los profesionales por encima de la media en los estudiantes. Del mismo modo, en el factor *Democracia grupal* la media es superior en los profesionales que en los estudiantes. En el factor de *Intuición y flexibilidad a través de la comunicación visual/corporal* e igualmente, en el factor *Intuición y flexibilidad a través de la comunicación auditiva y la formación académica*, las variables no son homogéneas con una media superior en los profesionales por encima de la media en los estudiantes.

Se comprobó que existen diferencias significativas en la escala *Autoestima*, *Creatividad*, *Flow* con una media superior en los profesionales. Así mismo, existen diferencias significativas en la subescala *Creatividad ante situación adversa* con una media superior en los profesionales por encima de la media en los estudiantes. En la subescala *Autoestima como refuerzo positivo* la tendencia se inclina hacia el grupo de participantes profesionales por encima de la media en los estudiantes.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio histórico y cronológico acerca de la figura del instrumentista de teclado y el esfuerzo de examinar obras características del repertorio camerístico desde el Clasicismo, segunda mitad del s. XVIII, hasta principios del s. XX, ha puesto en evidencia una imagen más nítida de los requerimientos técnicos y musicales que son solicitados a los intérpretes de cámara; ello nos llevó a plantear el objetivo de intentar dar visibilidad a las competencias instrumentales, perceptivas, comunicativas y sociales demandadas por los pianistas en el marco de la interpretación camerística. Fue un reto identificar y evaluar tanto el registro de estas competencias, como su reconocimiento y presencia en el proceso de formación de los músicos que focalizan su entrenamiento hacia la música de cámara. Como predice Galiano (2017) es de vital importancia este cometido debido a la trascendencia de lo que este género aporta holísticamente al estudiante de música. En el ámbito educativo, este objetivo se justificaba en la evidencia de la escasa profundidad definitoria que los planes de estudios musicales han dedicado a las competencias perceptivo-atencionales y socio-emocionales que son desarrolladas en la interpretación de música de cámara. En la línea de afirmar la escasa formación que se recibe en la instrucción musical reglada para formar a futuros profesionales, intérpretes camerísticos y pianistas acompañantes (tan necesarios en los conservatorios y en los circuitos de conciertos y festivales), se destaca la revisión de artículos que músicos e investigadores e investigadoras españoles han escrito (Daza, 2003; Galiano 2013, 2015, 2017; López, 2004; Nieto 2015; Romero, 2017; Sanz, 2001; Tello, 2012; Torres 2015, entre otros).

En esta misma línea ha trabajado el doctor y profesor pianista acompañante en la Comunidad Valenciana Luis Vallés en diferentes estudios a nivel musical, pedagógico y de contexto profesional en torno a la figura del pianista acompañante⁵⁵ en el panorama musical español, en los que son puestos de relevancia las carencias e incoherencias de naturaleza legislativa y pedagógica que requiere el perfil de pianista acompañante, y por

⁵⁵ Perfil profesional de aquel pianista cuya labor principal es la de acompañar a otros instrumentos, voz o danza, y que requiere de unas destrezas camerísticas e improvisatorias muy sofisticadas.

ende del pianista que interpreta junto a otros músicos. Vallés ha profundizado en reiteradas ocasiones a través de sus estudios la evidencia sobre las carencias formativas, de reconocimiento y definición de la figura del pianista acompañante (Vallés, 2015).

Así pues, la finalidad del trabajo empírico que se ha realizado se centró por un lado, en definir las competencias perceptivo-atencionales que estimulan las destrezas dirigidas a la preparación instrumental, a la atención consciente auditiva que permite anticiparse ante el hecho sonoro y a reaccionar a las eventualidades que puedan surgir durante la interpretación, y también, en la producción sonora del propio piano que se amolda a la características sonoras de otras familias de instrumentos con los que se participa. Igualmente, este estudio analiza aquellas competencias que no son tomadas tan en cuenta en la instrucción de los pianistas y que sólo la experiencia y el bagaje interpretativo las coloca en un lugar de importancia en la interpretación en ensemble: la comunicación no verbal que viene a desarrollarse a través de la gestualidad, el cuerpo y la visualización. La comunicación no verbal a nivel auditivo, gestual y visual ha sido objeto de importantes estudios (Davidson, 2002, 2009; D'Ausilio, Badino, Camurri, Fadiga. & Glowinski, 2014; Galiano, 2013, 2015, 2017; Gritten & King, 2011; King, 2013; Nieto, 2015), de los que este trabajo es subsidiario, e igualmente se ha centrado el interés en las actuaciones preparatorias que han sido valoradas como muy importantes por los intérpretes, especialmente el ajuste instrumental y la revisión del espacio en el que se produce el hecho sonoro, al igual que al pacto para saludar y la indumentaria que se lleva al concierto. Como parece indicar Tseëlon (1995) cuando comenta que el rol del intérprete se acentúa con la apariencia visual que proporciona la vestimenta de concierto. La vestimenta de concierto es considerado como un factor importante en completa conexión con la práctica musical que está ligada a la interpretación pública, así lo advierte Galiano (2015), permitiendo interaccionar con el público dentro de un código visual inherente al ser intérprete.

La investigación artística o performativa trata de reflexionar sobre la práctica interpretativa de uno mismo, por lo que la investigación está íntimamente conectada con los fenómenos que ocurren en el proceso interpretativo. Este enfoque investigativo ha resultado ser de gran interés en los últimos años como así lo reflejara Gabriellson (2003), es su análisis de publicaciones. Las competencias estudiadas en torno a procesos psicológicos básicos como la percepción y atención de los intérpretes evidencian que la investigación sobre la formación y práctica artística plantea cuestiones relevantes para la praxis y la docencia en artes escénicas, musicales y visuales (Bramford, 2005;

Bresler, 2007; Sullivan, 2004). En este sentido, puede aplicarse la esencia epistemológica sobre la investigación performativa tomando como modelo conocimiento aportado por otros campos de la investigación artística performativa de otras artes, como la danza. A este respecto, Giménez (2011) indica que el énfasis ha de ponerse en la experiencia del ejecutante/intérprete que puede ser la experiencia del propio investigador. Y en las artes escénicas Hernández (2006) que declara que la comprensión de la realidad compleja de la interpretación ha de partir desde el punto de vista de quienes lo viven, desde la situación concreta en que se hallan involucrados los sujetos implicados en el estudio.

Pero la investigación performativa no sólo se ocupa de las señales acústicas y otros procesos perceptivos, sino también de competencias psico-sociales e interactivas que están más allá de los simples signos de ajuste instrumental, búsqueda de sincronía, precisión en los tempis, gestualidad, conformidad de vestimenta, o incluso de la comunicación no verbal, que es parcela compartida con la psicología de la interpretación musical. La interpretación grupal requiere de uno procesos complejos tanto sociales como psicológicos (Harré, Pfordresher & Tan, 2010), en los que los intérpretes deben prestar atención no sólo a su parte sino a la que se refiere a otros músicos en pro de una coordinación y sincronía que tienda a la excelencia. Nuestro trabajo se ha focalizado también en ellas. Las relaciones recíprocas entre los intérpretes determinarán unos perfiles de liderazgo y de sensibilidad de los seguidores (followers) que también son objeto de este estudio, así como el talante o los matices emocionales que intervienen en todo el proceso de preparación y ejecución de la interpretación camerística que ahora queda definida en una mayor o menor actitud de apertura emocional, afectiva e intelectual. Dos importantes aspectos ligados a la socialización son también estudiados en este trabajo; por un lado, la empatía hacia las intenciones musicales y a las emociones de los demás, y por otro lado, la potencial resiliencia desplegada ante situaciones adversas provocadas por la ansiedad o por cambios en el contexto artístico. En este sentido, tanto la empatía como la resiliencia están activadas por una percepción sensible e intuitiva, que en la interpretación musical ensambla con destrezas auditivas, comunicativas, visuales, etc. Esta capacidad intuitiva puede llegar a facilitar la coordinación y flexibilidad musical entre los participantes. A este respecto, nuestros resultados ponen en evidencia la trascendencia de una mayor experiencia, favoreciéndose un respaldo de los participantes más instruidos en destrezas que conectan a la Intuición con la flexibilidad a través de la comunicación visual/corporal, y

a la Intuición con la flexibilidad a través de la comunicación auditiva y la formación, tal como se hipotetizaba.

Por último, siendo la interpretación musical una actividad artística de gran sofisticación intelectual, emocional, motriz, creativa en sus dos dimensiones, la formativa y ejecutiva, nuestro trabajo ha analizado elementos de la personalidad como la autoestima, que puede llegar a jugar un papel decisivo en la comunicación y complicidad entre los participantes del grupo camerístico y en el resultado interpretativo final. El instrumento diseñado para realizar la exploración empírica que se ha llevado a cabo, ha intentado profundizar en las competencias que son solicitadas a los pianistas que interpretan música de cámara. En estas competencias se incluyen desde las que estudios anteriores habían señalado como relevantes hasta las de carácter psicológico y psicosocial que nos parece completan el cuadro de competencias de los pianistas, tanto en su proceso formativo como en la trayectoria que los convierte en verdaderos intérpretes.

Ligado a estos objetivos se ha trabajado con la hipótesis de que el reconocimiento de las competencias perceptivo-atencionales y socio-emocionales que son desarrolladas en la actividad camerística permitirá a los pianistas ser más conscientes de esas destrezas y las valorarán significativamente, siendo un conjunto de elementos relevantes tanto en su formación como en su perfil de madurez interpretativa. Partiendo de los resultados obtenidos tras el análisis de medias y su ponderación, se recoge una valoración de alta puntuación, con una media a nivel de *bastante*, en todos los factores de las cinco escalas del primer constructo: Competencias perceptivo-atencionales. Es de destacar, en este primer constructo, la altísima puntuación proporcionada al factor *Ajuste del instrumento* (Media: 13.53, dentro de un Mínimo-máximo: 0-16). Estas altas valoraciones indican que una vez etiquetadas y definidas estas competencias perceptivo-atencionales son valoradas muy positivamente como destrezas que realmente se implementan en la práctica camerística y por lo tanto deberían ocupar un espacio en la instrucción musical para complementar y enriquecer la formación instrumental. En este sentido Galiano y Murias (2016) recogen esta demanda e indican que en la instrucción tradicional en relación a la asignatura de Música de Cámara, los planes de estudios han puesto el foco casi en exclusividad en la superación de problemas técnicos a nivel instrumental.

En el constructo de competencias socio-emocionales, todas las escalas y factores recibieron una alta puntuación, con una media a nivel de *bastante*, destacando por un lado, las altísimas puntuaciones proporcionadas a los factores: Empatía en el grupo

camerístico (Media: 9.81, dentro de un Mínimo-máximo: 0-12), Aceptación diferentes puntos de vista (Media: 10.20, dentro de un Mínimo-máximo: 0-12), Intuición y flexibilidad a través de comunicación visual/corporal (Media: 10.88, dentro de un Mínimo-máximo: 0-12), Intuición y flexibilidad como reforzadores de coordinación (Media: 13.50, dentro de un Mínimo-máximo: 0-16). Estos resultados confirman que el resultado interpretativo final que nos ofrecen los grupos camerísticos no sólo está construido sobre aspectos técnicos, perceptivos y meramente musicales, sino también intervienen, para que el resultado sea exitoso, competencias que se desarrollan interactiva, atencional y emocionalmente en la práctica musical de conjunto. Ya desde los clásicos estudios de Allport (1924) la psicología que ha centrado su atención en la conducta musical ha señalado que pensamiento, sentimiento y conducta propia, real o imaginada está influida por la actitud, la conducta o la emoción que recibimos de los demás. En investigaciones recientes, (Bishop, 2018; Burland, Davidson & Moore, 2003; Galiano, 2017; Glowinski, Bracco, Chiorri & Grandjean, 2016) se advierte que el trabajo intenso junto a otros intérpretes en la interpretación en ensemble, facilita el desarrollo de unas competencias sociales y comunicativas muy útiles, en un contexto social donde es fundamental el trabajo y la integración en equipos multidisciplinares. De ahí la pertinencia y actualidad de este estudio. Es de destacar en este segundo constructo que el único factor de este amplio cuestionario que consigue una valoración neutra, con un valor medio, es el denominado Respuesta resiliente ante adversidad (Media: 14.42, dentro de un Mínimo-máximo: 0-24). Lo que invita a pensar que la capacidad resiliente es una competencia psicológica más sofisticada ligada a la educación, a la inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1990), al contexto social de cada individuo, pero de gran importancia hacia la capacidad de gestión y solución de problemas y la adaptación al cambio (Gilar et al., 2016)

Este trabajo coloca a las competencias perceptivo-atencionales y socio-emocionales en el foco de atención, asociándolas a un diseño de cuestionarios que han desembocado en la confirmación de la importancia y el desarrollo de estas competencias en la práctica musical grupal.

En la actualidad, la investigación sobre percepción, cognición y sensibilidad psicosocial en los procesos de ejecución musical son abundantes. Una revisión de la literatura científica al respecto nos revela centros de investigación y producción científica dentro del marco de los Conservatorios y Universidades de música superiores, entre los que se destacan por su importancia el *Centre for Applied and Interdisciplinary*

Research in Music de la Universidad de Sheffield; el *Australian Centre for Applied research in Music Performance* del Conservatorio de Sidney, Australia; el *Centre for Performance Science del Royal College of Music* de Londres en el Reino Unido. Así mismo sobresalen departamentos muy activos en la investigación de la interpretación musical en universidades europeas como la *Universität für Musik und Theater* de Hannover, de Alemania; la *University of Uppsala*, de Suecia; la *Oxford University* de Reino Unido; o las universidades americanas como la *Columbia University*, *Louisiana State University*, *New York University*, etc. Todos estos centros de estudios superiores especializados han resultado ser fuente de inspiración para este trabajo.

En este sentido, se destacan varios ejemplos de procesos investigativos que han despertado el interés en la investigación aplicada a la música, y han articulado resultados con el compromiso por la mejora de la interpretación musical durante el itinerario formativo en el propio conservatorio. Un primer ejemplo sería The Music Cognition Laboratory, dirigido por la profesora Carol L. Krumhansl en la Cornell University, o el Royal College of Music de Londres que ha sido el primer conservatorio de Reino Unido en crear un centro de investigación sobre aspectos de psicología musical, con el enfoque puesto en la mejora de las competencias interpretativas y disminución del estrés en la interpretación frente al público (Ockelford, 2009). Lo que actualiza los necesarios y sólidos vínculos de la música y la psicología tanto en su dimensión formativa como ejecutiva.

La experiencia llamada: *Zoning in: Motivating the Musical Mind (Enfocando: motivando la mente musical)*, liderada por el profesor Aaron Williamon del Royal College of Music de Londres en asociación con la organización financiadora de investigación y becas de estudios The Leverhulme Trust, implementó durante tres años, de 1999 a 2002, un trabajo de investigación con 150 alumnos. El grupo de alumnos trabajaron junto a un equipo de científicos y músicos para ser instruidos y entrenados en una formación mental y física complementaria, perfilada desde cuatro áreas: aptitud física, técnica Alexander ⁵⁶, retroalimentación neurológica y adiestramiento de competencias mentales.

Otro ejemplo de estudio de campo sobre las tendencias saludables y poco saludables de los estilos de vida de los estudiantes de conservatorio de música, se presentó en 2007 en Londres. Para tal investigación se contó con la participación de 272 estudiantes, 199

⁵⁶ Como método de educación corporal para entender como está diseñado el cuerpo humano y evitar lesiones.

estudiantes provenían del Royal Northern College of Music, y 73 del Royal College of Music, ambos de Londres. Por un lado debían responder un cuestionario online sobre un perfil de estilo de vida que promueve la salud, y por otro un test sobre molestias músculo-esquelético y algunos problemas psicosomáticos seleccionados. La relación entre ambas tareas, el cuestionario sobre el perfil de estilo de vida saludable y el test acerca del dolor y problemas psicosomáticos se cruzaría para verificar posibles relaciones e influencias sobre la práctica y la calidad de las interpretaciones (Kreutz, 2007).

En nuestro país se pone de relevancia el caso de estudio realizado con alumnado del Real Conservatorio de música de Madrid por la Catedrática de piano Dña. Elena Orobiogoikoechea, cuyos esfuerzos en implementar nuevas metodologías partiendo de su experiencia como intérprete, de su labor docente en las tres últimas décadas y del conocimiento científico en el campo de la psicología de la interpretación musical, han beneficiado a diferentes generaciones de músicos con su enfoque en los contenidos actitudinales y emocionales en torno a la presencia escénica del intérprete musical (Orobiogoikoechea, 2012). Orobiogoikoechea (2012) lleva a cabo a través de la asignatura optativa del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid: Técnicas corporales y Presencia escénica, un trabajo pormenorizado sobre diferentes categorías de estudio: el cuerpo como vehículo en la ejecución instrumental, las actitudes intra e interpersonales positivas en la interpretación, el bienestar subjetivo del alumnado y la búsqueda de la excelencia interpretativo-musical.

A este respecto, y más recientemente, otro importante estudio que ha generado una interesante tesis en el marco de la Universidad de Scheffield es el realizado por Dña. Elsa Perdomo Guevara, titulado *Más allá de la ansiedad: inspiración, conexión y alegría en la interpretación musical* (2017). En este trabajo centrado más en las emociones positivas generadas en la interpretación musical, tras diversos estudios exploratorios sobre una amplia muestra de intérpretes musicales no sólo clásicos, también no clásicos, profesionales y amateurs, se muestra distintas maneras de percibir la interpretación propia, desde altamente placentera a estresante. La intervención realizada por la Dra. Perdomo se dirigió a diseñar una línea narrativa partiendo de experiencias interpretativas altamente agradables, para cambiar las narrativas perniciosas por significativas e inspiradoras. El estudio concluye que las instituciones musicales son en parte responsables de la alta prevalencia de la MPA (Music Performance Anxiety) entre los músicos, y de la oportunidad que supone proporcionar a

los mismos de experiencias interpretativas llenas de contenido y significado para reducir ansiedad y permitir que representen su experiencia más agradable (Perdomo, xiii, 2017).

Nuestra investigación performativa ha buscado sumar de forma coherente la actual investigación científica en el campo de la psicología musical con los requerimientos de lo que hemos de entender una ejecución de calidad en el marco de la música de cámara; concretándose sobre la figura de los pianistas. Los sujetos participantes en el estudio tuvieron oportunidad de completar un amplio cuestionario dividido en estas dos grandes categorías de análisis. Este cuestionario ha servido para establecer una guía comportamental, de atención perceptiva y comunicativa que esta al servicio de la labor camerística.

Homogeneidad y heterogeneidad competencial en cuanto al género

Una vez que se han presentado las competencias perceptivo-atencionales y las socio-emocionales, provocando una mayor conciencia de la presencia de las mismas en la interpretación camerística, se dirigió el foco al objetivo de exploración de las posibles diferencias de género en la implementación de las competencias perceptivo-atencionales y socio-emocionales. Se ha mantenido la hipótesis de la existencia de ciertas diferencias significativas entre hombres y mujeres en la valoración y el uso atribuido a las destrezas estudiadas, ya sea desde un punto de vista más técnico, consolidando competencias relacionadas con los hábitos instrumentales, o con la percepción y con el lenguaje comunicativo gestual, visual y auditivo. Considerando que se pueden dar diferencias significativas entre hombres y mujeres en la capacidad de estar más sensibles o más alertas a unas u otras competencias.

Es importante destacar que lo primero que se confirmó, al respecto de la cuestión de género, es que no existían diferencias significativas en las *Rutinas previas a la Interpretación*. Sin embargo, en la percepción auditiva que apunta a dividir la atención en los propios actos y en los actos de los demás, nuestros resultados, en consonancia con la mayoría de los estudios previos (Keller, 2001; Keller & Appel, 2010; Keller & Burnham, 2005) muestran que las mujeres son más eficientes que los hombres, destacándose las diferencias significativas en la subescala de *Audición propia y espacial*, con una media superior en el grupo de mujeres que en el de hombres. Lo que igualmente es coherente con los estudios que manifiestan una sensibilidad auditiva más

acentuada (Rogers et al., 2003; Sagi et al., 2007), al tiempo que mayor velocidad de respuesta auditiva (Krizman, Skoe, & Kraus, 2011; Miles, Miranda & Ullman, 2016), e incluso, pero con menos evidencias al respecto, de su capacidad de localización sonora (Schroeder, 2010).

En la *Comunicación gestual como herramienta* el grupo de mujeres supera al de hombres en la valoración y empleo haciendo uso de unos gestos acompañantes que refuerzan parámetros musicales y facilitan la interacción y complicidad, siendo la media mayor en las mujeres que en los hombres. Lo que ratifican estudios que colocan a las mujeres en un estilo de comunicación más expresivo (Briton & Hall, 1995) y con intención de mejora de las relaciones sociales (Basow & Rubenfield, 2003). En este estudio no se ha medido la amplitud de la gestualidad, que en el caso de ser excesiva puede provocar imprecisiones en la comunicación o fatiga en los intérpretes, tal como nos advierte Galiano (2015).

Por último, en las competencias visuales, existen diferencias significativas en la subescala de *Eficiencia visual*, registrada como una competencia más sofisticada y activa que la simple observación pasiva, ya que está ligada a la concreción de parámetros musicales y a momentos en la interpretación en los que la coordinación del grupo camerístico puede verse amenazada por la dificultad interpretativa (Bishop, Cancino-Chacón & Goebel, 2019). En esta competencia visual se confirma que la media es mayor en el grupo de mujeres que en el de hombres, diferencia apoyada por estudios que sugieren un dominio visual en la categorización de eventos visuales (Jausovec & Jausovec, 2009).

Por otro lado, es necesario dejar constancia que la diferencia de género en términos de presencia de mujeres versus hombres en nuestra muestra no interfiere ni sesga la interpretación arriba presentada. La distinción del grupo de mujeres queda avalada gracias a la contundencia del alto número de participantes de ambos sexos encuestados, siendo de 155 mujeres (55.2% de la muestra), frente a 125 hombres (44.8%). En cuanto a aspectos no propiamente musicales, como es el código en la indumentaria de concierto, hay estudios que encontraron mayor importancia percibida en la indumentaria entre las mujeres que en los hombres. Las intérpretes femeninas, a pesar de disponer de mayor libertad en la elección de la vestimenta de concierto que el hombre, se han visto obligadas a cuidar más la misma sobre el escenario por las expectativas que se han vertido sobre ellas (Bayton, 1998; Griffiths, 2011), y también advierten que ofrece información de la actitud ante la música, de respeto hacia la interpretación, de

convencionalismo social y comunicación con el público (Galiano, 2015). Sin embargo nuestro trabajo no satisface las conclusiones de esos estudios, ya que el presente estudio no muestra diferencias de género en este punto, sobre la vestimenta de concierto.

Respecto de la sensibilidad y competencia socio-emocional en relación a la cuestión de género, se había partido de la hipótesis de que las intérpretes pudieran diferenciarse significativamente en competencias intangibles de conexión emocional y comunicativa, de vínculo intuitivo entre los participantes de un grupo camerístico. Los datos recogidos no respaldan la hipótesis de esta diferenciación a favor del grupo de mujeres en la interpretación camerística. En ambientes de trabajo y académicos la comunicación gestual y los límites del contacto físico están muy reglamentados socialmente, y claramente establecidos, a pesar de ser una necesidad vital del ser humano. Volviendo al objetivo se ha procurado comprobar si existen diferencias de género en el valor que los músicos atribuyen a la socialización y a las relaciones emocionales y de liderazgo, además de a los componentes psicológicos como son la autoestima, empatía, resiliencia, intuición y la capacidad de fluir. Los resultados arrojan datos que no satisfacen esas posibles diferencias de género a favor del grupo de mujeres sobre el grupo de hombres en la variable referente a emociones, democracia grupal y liderazgo.

Según Merchant (2012), en ambientes de trabajo se aprecian unos roles de género estereotipados que afectan al comportamiento de ambos sexos, y existen diferencias psicológicas en la forma en que hombres y mujeres actúan comunicativamente, desde el estilo comunicativo a la forma en la que intentan influenciar a otros. En este estudio no se corroboran estos presupuestos, ya que no existen diferencias significativas en competencias de comunicación y relaciones interpersonales.

Diferentes estudios insisten en la disparidad existente en cómo hombres y mujeres visualizan el objetivo de la conversación: mientras las mujeres usan la comunicación como una herramienta para mejorar las conexiones sociales y crear relaciones, los hombres para ejercer dominio y alcanzar resultados tangibles (Leaper, 1991; Maltz &orker, 1982; Mason, 1994; Wood, 1996;). A este respecto, se ha indicado (Tannen, 1990) que los hombres viven en un mundo de estatus donde las conversaciones son meramente negociaciones para dominar y poder, mientras que las mujeres viven en un mundo de conexiones donde el propósito de la conversación es negociar para alcanzar proximidad y preservar las relaciones, lo que no deja de ser especulativo y poco riguroso.

Por lo que respecta a nuestro trabajo, a pesar de que tampoco en este estudio aparezcan diferencias significativas entre hombres y mujeres en *Actitud e implicación emocional*, *Democracia grupal* y *Liderazgo o seguimiento*, podemos afirmar a través de este trabajo que en música, más concretamente en la interpretación camerística, no se cumplen los presupuestos extendidos por la literatura especializada en que sí existen diferencias de género en el liderazgo (Eagly, 1987; Eagly & Johnson, 1990; Eagly & Karau, 2002; Gray, 1992; Martell & DeSmet, 2001; Riggio, 2008). Podría decirse pues, que muchas de estas diferencias de género en estilos de comunicación, implican que en cierto sentido, las mujeres aparezcan subordinadas a los hombres, lo que, sin poner en duda que ello sea frecuente en muchos centros de trabajo, no ocurre así en la interpretación musical en ensemble. El lenguaje musical compartido y la pertenencia a un grupo con un claro compromiso interpretativo, ya sea académico o profesional, es una necesidad básica del ser humano, en la que nos reafirmamos como miembros de pleno derecho (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003; Sawyer, 2006), y ello está por encima de estereotipos anclados al pasado.

En la escala *Empatía y Resiliencia* no se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos de hombres y mujeres, si se trata de analizar las subescalas, en ninguna de las siguientes *Empatía en el Grupo camerístico*, *Vinculación con compañeros y herramientas de refuerzo positivo*, *Respuesta resiliente ante adversidad* se han encontrado diferencias significativas, exceptuando la subescala *Aceptación de diferentes puntos de vista* en la que se asumen varianzas no homogéneas con una media superior en hombres por encima de la media en mujeres. Este dato confirma alguna investigación (Basow & Rubenfield, 2003), que se inclina a que las mujeres son más educadas en la conversación, expresivas, al tiempo que más indefinidas que los hombres. Y los hombres son considerados más asertivos, ambiciosos y ofreciendo por lo general soluciones para evitar aparentemente innecesarias discusiones que están ligados a problemas interpersonales, especialmente en situaciones adversas o de conflicto. En este punto se puede añadir que mientras los hombres se retiran ellos mismos de la conversación o situación de conflicto, las mujeres contactan y hablan sobre la causa del estrés (Gray, 1992). Merchant (2012) sugiere que las mujeres valoran la cooperación pero también tienen un foco menos claro de dónde están las líneas divisorias entre el final de las relaciones y su identidad individual.

Diferencias respecto de la experticidad: profesionales versus estudiantes

Para finalizar, abordaremos la discusión sobre nuestros resultados empíricos, atendiendo al último de los objetivos: examinar cada una de estas destrezas perceptivo-atencionales y socio-emocionales explorando las posibles diferencias por nivel de formación. Se parte de la hipótesis que presupone que los participantes más expertos despliegan más nivel competencial que aquellos participantes noveles, por lo que se ha indagado en la experticidad (el dominio ejecutivo-procedimental) del ejecutante, sea profesional o estudiante de música en un conservatorio. Para averiguar si los resultados satisfacen esta hipótesis, se ha analizado las diferencias existentes por niveles de formación, planteando si los músicos de cámara acometen la tarea de aprender y dominar su comportamiento a nivel perceptivo-atencional y socio-emocional al servicio de la calidad del diálogo camerístico, y si los instrumentistas noveles lo hacen en menor medida (peor) que aquellos ya instruidos. Es probable que el nivel de instrucción incida sobre las mismas competencias trascendiendo en el resultado sonoro final. La experiencia previa y la formación sólida tiene mucho que ver con la importancia que los músicos dan a las competencias aquí detalladas. Analizando los resultados se observan diferencias significativas entre *Profesionales* y *Estudiantes* en las rutinas previas a la interpretación con un valor en las medias a favor del grupo de Profesionales, considerándose estas rutina-hábito como un extra de confianza al conectar más intensamente con su propio instrumento, con la sala, y con los compañeros.

Efectivamente, se ha encontrado que la consciencia acústica y tímbrica aumenta con la formación, diferenciándose estadísticamente a favor del grupo de *Profesionales* que en los *Estudiantes*, con una diferencia estadísticamente significativa, debido a que desde sus primeros años de instrucción los estudiantes se ven sometidos a un acto de discriminación instrumental. En este sentido hay diferentes estudios (Martin, 1999; Srinivasan, Sullivan & Fujinaga, 2002; Van Dinter & Patterson, 2006) que respaldan que es más sencilla la identificación tímbrica por familias, tal como se ha pedido en este estudio, considerando la identificación tímbrica de instrumentos individuales dentro de una misma familia (cuerda, viento-madera, viento-metal, voz, etc) como una destreza más avanzada en la instrucción. Igualmente, hemos encontrado una mayor valoración de la percepción auditiva entre los *Profesionales* que en *Estudiantes* en parámetros

musicales como: pulso, dinámicas, acentuaciones, fraseo, balance; dentro del sonido de conjunto. En la escala *Audición proactiva y reactiva* se encuentra que la media es mayor en los profesionales que en los estudiantes, con una diferencia estadísticamente significativa. Asimismo, en la subescala de *Percepción auditiva* la media es mayor en los profesionales que a los estudiantes con una diferencia estadísticamente significativa. Se comprueba con estos análisis que, la percepción auditiva, como destreza cognitiva avanzada, mejora con la instrucción, y como nos sugiere Claxton (2001) implica tiempo de exposición y análisis de parámetros que pueden no ser evidentes en una primera lectura de una partitura. Al perfeccionar estas habilidades de escucha analítica, y obtener un continuo feedback, vamos tomando consciencia de unos consecuentes muy satisfactorios: el crédito técnico aumenta y con él el libre uso de los parámetros musicales.

Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas entre profesionales y estudiantes en la afinación instrumental, si bien ambos grupos le dan bastante importancia a que sus instrumentos estén bien afinados. A este respecto, Platt y Racine (1985), advierten que la afinación más rigurosa se inclina hacia los sujetos más experimentados en familias instrumentales en las que la afinación es una tarea diaria, como ocurre con los instrumentos de cuerda, viento-madera, viento-metal. Estos instrumentistas, según diferentes estudios (Geringer, MacLeod & Sasanfar, 2012; Kopiez, 2003; Loosen, 1995), sí le dan gran valor a la afinación instrumental, revisándola en cada momento previo a la interpretación, lo que no afecta a pianistas por contar con un instrumento temperado que necesita de ajustes de afinación realizados por especialistas en la materia y en ocasiones espaciadas en el tiempo.

En el apartado sobre la comunicación gestual, el pianista integrante de grupos camerísticos debe hacerse permeable al lenguaje corporal que se establece en la comunicación con otros instrumentistas. Los movimientos gestuales (ascensos y descensos de manos y/o brazo, rotaciones de muñeca, contoneo de hombros, cabeceos, balanceos corporales, etc) se integran en el discurso no verbal (Galiano, 2015; Nieto, 2015). Esta gestualidad normalizada en otras facetas interpretativas como en la dirección orquestal (Higueras, 2006), forman parte de las competencias a refinar entre los músicos de cámara en el momento de la emisión sonora o en la fase preparatoria de esa emisión, tal como sugiere Galiano (2013). Numerosos estudios revelan que el cuerpo se sirve de la gestualidad para comunicar mensajes más precisos (Dahl & Friberg, 2007; Goebel & Palmer, 2009; King & Ginsborg, 2011; Williamson & Davidson,

2002). En nuestro estudio se aprecia una diferencia significativa a favor del grupo de profesionales en el uso de la gestualidad, con una media superior por encima de la media en los estudiantes. Lo que indica que con la experiencia interpretativa se incorpora la gestualidad como hábito natural de comunicación. Queda pendiente ratificar en estudios posteriores si la comunicación gestual es un importante canal para mejorar la sincronización, el mantenimiento del pulso, la regulación temporal, tal como revelan estudios en este sentido (Clark & Davidson, 1998; Goebel & Palmer, 2009; Keller & Appel, 2010; King, 2006; Trusheim, 1993; Williamon & Davidson, 2002).

Investigaciones confirman que los movimientos corporales pueden ser mayores en ausencia de contacto visual (Keller & Appel, 2010), y es que la visualización se convierte en útil herramienta comunicativa en la experiencia musical, especialmente en el énfasis de las intenciones expresivas (Keller & Appel, 2010). Diferentes estudios confirman que los pianistas hacen un exitoso uso de la información visual, al igual que cantantes y percusionistas (Schutz, 2008). Así lo corroboran los pianistas encuestados que entienden los beneficios del buen enfoque de la mirada en la realización instrumental. La subescala de rutinas de correspondencia visual refleja diferencias significativas a favor de los Profesionales, con una media más alta en los profesionales que en los estudiantes. Estas competencias se orientan a hábitos preparativos visuales, haciendo uso de una visión periférica que amplíe el campo de control sobre la partitura, el instrumento y los integrantes del grupo. Cuando la visualización es más sofisticada, para concretar parámetros interpretativos, que según Schutz (2008) completan la audición y proporcionan un mayor aporte de información musical, no se confirman diferencias significativas a favor del grupo de *Profesionales* sobre el de *Estudiantes*, como podría hacernos pensar investigaciones en este campo en las que los participantes son profesionales con un amplio bagaje interpretativo (Bishop, Cancino-Chacón & Goebel, 2019).

La visual, junto a las auditiva, son unas competencias que se confirman en diferentes estudios (Bishop & Goebel, 2014), que están más integradas en la atención perceptiva de los intérpretes más experimentados. En nuestro estudio, en los tres casos en los que se analizan hábitos o rutinas, ya sean las *Rutinas previas a la interpretación*, *Rutinas comunicativas corporales* y *Rutinas de correspondencia visual*, el grupo participante correspondiente a los *Profesionales* se destaca por encima de los *Estudiantes*. Esta circunstancia da a entender que los intérpretes, por lo general, son unos “obreros constantes”, con una carga de deliberada práctica a lo largo de los años de formación

como sugieren Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), y durante la cuál se adquieren unas rutinas, que convierten lo consciente o voluntario en subconsciente o involuntario, tal como ya adelantara Booth en su disertación sobre la enseñanza de piano (1971).

La comunicación visual puede llegar a ser una distracción en la fuente de información compartida, según nos sugiere Schutz (2008), o una vía para enriquecer la misma. Los resultados del estudio invitan a pensar que los músicos de cámara interactuando visualmente, aumentan la percepción y la comunicación auditiva, tengamos en cuenta que la competencia de anticipación visual está relacionada estrechamente con la gestualidad que se realiza para sincronizar parámetros o potenciar emociones y expresividad, tal como destaca Galiano (2013).

Concluyendo, se evidencia que la experiencia musical quedará asentada a través de una multimodal comunicación no verbal basada en: audición, visualización y gestualidad, que resuelven con frecuencia problemas donde la palabra fracasa (Conlon & Murningham, 1991; Goodman, 2002). La valoración que realizan los participantes encuestados en torno a estas tres parcelas perceptivas y atencionales es a un nivel de *bastante*, bien es cierto que tanto la *Comunicación gestual como herramienta* como la *Percepción auditiva* tiene una media más alta que la *Eficiencia visual*, de este modo quedan favorecidos estudios que aseguran que se desarrolla una agudeza mayor ante estímulos auditivos que visuales (Rammsayer et al., 2012).

En esta aproximación a las hipótesis que se plantean, se observará si la buena sintonía, vínculos y el compromiso en un proyecto interpretativo común entre los integrantes de un grupo camerístico mejora o interfiere en la interpretación final. El momento de la interpretación es una fuente de sorpresas por muy atados que estén los pactos realizados por los intérpretes, o por muchas horas de ensayo que hayan compartido, además de ser una oportunidad de reajuste continuo de parámetros necesarios para la interpretación, así lo relata Blum (2009), en un intenso seguimiento del trabajo y relación entre los componentes del Cuarteto Guarneri. Como indican Harré, Pfordresher y Tan (2010), con esta atmósfera positiva se produciría un entorno facilitador en el caso de que las tareas de los intérpretes estén bien aprendidas. Por el contrario, puede afectar al rendimiento negativamente si la presencia de la otros es crítica, perjudicial y hostil, generándose procesos de ansiedad o miedo escénico. Esta situación puede generarse entre iguales o considerando a la audiencia como la otredad.

En el presente trabajo también se describen y comparan las conductas relacionadas con la socialización y las emociones, además de las potentes conexiones que fortalecen

el compromiso musical entre los compañeros de un grupo camerístico, como en estudios que nos han precedido, Ford y Davidson (2003), Faulkner y Davidson (2004). Serán analizadas estas competencias en términos del valor que los pianistas y profesores de piano le atribuyen como relevantes para la calidad de la interpretación y la conexión con el resto de integrantes del grupo camerístico. Se asume que son unos procesos que son susceptibles de ser perfeccionados con la instrucción adecuada. Nuestros resultados han encontrado un extenso espectro de competencias socio-emocionales en cinco escalas, que son: a) *Socialización Musical*, b) *Actitud y vinculación en el grupo camerístico*, c) *Empatía y Resiliencia*, d) *Intuición y Flexibilidad*, e) *Autoestima, Creatividad, Flow*.

Atendiendo a Gembris y Davidson (2001) cuyos enfoques potencian los cimientos formativos, el entorno familiar y social, podemos afirmar que los participantes en el estudio cumplen el perfil de seguir un normal desarrollo y ajuste de habilidades musicales, actividades, valores y modos de experiencia interrelacionándose con el entorno social, cultural y material. A lo que sumamos que los sujetos compartían el vínculo característico de una cultura española y la idiosincrasia de su comunidad autónoma de referencia. Al participar en la preparación y en la puesta en escena de una obra musical, los participantes están envueltos en un continuo proceso de toma de decisiones y de acciones, este proceso según Gardner (1995) está influenciado por las experiencias formativas e interpretativas de cada cual en una suerte de métodos intuitivos y no intuitivos de decisión. Pero la intuición sigue estimulando el conocimiento y sirviendo de guía en el quehacer musical. Para Bangert (2009), la enseñanza musical preserva las formas intuitivas de conocimiento e incorpora las codificaciones musicológicas, pero también afirma que los parámetros por los que se rige el conocimiento musical formal como pueden ser: ritmo, duración, intensidad, timbre, color, etc, no son los mismos que los que rige el conocimiento intuitivo de la música, que se ve más afectado por el mundo de las emociones. Murningham y Conlon (1991) ya adelantaron la importancia de ese espacio emocional compartido en el que el juego democrático de roles de liderazgo y de seguimiento permite unas relaciones abiertas y sanas.

Analizando los resultados se observan diferencias significativas entre *Profesionales* y *Estudiantes* en las subescalas *Actitud e Implicación emocional* con una media superior en los profesionales por encima de la media en los estudiantes. Estos resultados sugieren que la conexión emocional con los iguales de un grupo camerístico pudiera ser una alternativa para combatir la ansiedad interpretativa, tal como proponen Davidson y

Burland (2006). Y en *Democracia grupal*, con una media superior en los profesionales por encima de la media en los estudiantes. La democracia en un grupo camerístico no está exenta de conflicto, característica propia del intercambio de pareceres, como aluden Ford y Davidson (2003) y Murnighan y Conlon (1991), pero es un contexto en el que se comparten decisiones, liderazgo y coexiste un sentimiento de corresponsabilidad, así lo sugieren diferentes estudios (Gilboa & Tal-Shmotkin, 2010; Sawyer, 2006; Tovstiga, Odenthal & Stephan, 2004). Como curiosidad se destaca el no haber encontrado diferencias significativas en ninguna de las subescalas relacionadas con la Empatía y las Emociones, ni en *Empatía en el grupo camerístico*, o en *Vinculación con compañeros y herramientas de refuerzo positivo*, ni en *Respuesta resiliente ante adversidad*, y tampoco en *Aceptación de diferentes puntos de vista*. Lo que nos hace pensar que el trabajo colaborativo, desde los inicios, desarrolla unas conexiones que potencian la vinculación y el compromiso musical entre los integrantes de un grupo camerístico, como queda comprobado en diferentes estudios vinculados a la profesora y renombrada investigadora Jane Davidson (Faulkner & Davidson, 2004; Ford & Davidson, 2003), del Departamento de Artes Creativas e Interpretativas de la Universidad de Melbourne.

Examinando los factores de las siguientes escala denominada *Intuición y Flexibilidad*, se encuentran diferencias significativas únicamente en *Intuición y flexibilidad a través de la comunicación visual/corporal*, con una media superior en los profesionales por encima de la media en los estudiantes. E igualmente, en el factor *Intuición y flexibilidad a través de la comunicación auditiva y la formación*, las variables no son homogéneas con una media superior en los profesionales por encima de la media en los estudiantes. Citando a Juslin y Persson (2002), la experiencia y la pericia en la interpretación musical sintetizan las competencias técnicas y expresivas, a pesar de ello, los factores expresivos en la interpretación musical entrañan una gran complejidad en su enseñanza, a diferencia de los aspectos técnicos que son aprendidos. Entre estos factores: la expresividad, la anticipación a través de la intuición, la flexibilidad a través de la visualización, audición y gestualidad. Por lo que se corresponden estos resultados con la asunción de la importancia de la experiencia en su adquisición.

Completando este análisis, se comprobó que existen diferencias significativas en la escala *Autoestima, Creatividad, Flow*, con una media superior en los profesionales por encima de la media en los estudiantes. Así mismo, existen diferencias significativas en la subescala *Creatividad ante situación adversa*, con una media superior en los profesionales por encima de la media en los estudiantes. Dos de las características de la

creatividad son la novedad, por generar procesos o productos nuevos, y la utilidad, para representar algún tipo de progreso (López de la Llave & Pérez-Llantada, 2006). Ante una situación, en este caso musical e interpretativa, la creatividad está ligada a una experiencia de fluidez “Flow”, y esta experiencia es posible con la reiterada exposición y con la atención completamente absorbida en la actividad interpretativa (Guevara, 2017). En la subescala *Autoestima como refuerzo positivo* encontramos una media superior en los profesionales por encima de la media en los estudiantes. Una autoestima alta permite la posibilidad de redefinirse, de actuar con flexibilidad, de analizar, sintetizar y elaborar con un fin útil (López de la Llave & Pérez-Llantada, 2006). Estos procesos van ligados a una mayor experiencia.

El análisis previo a través del comité de expertos para dilucidar qué destrezas eran las más interesantes sobre las que poner el foco en este estudio, vino a confirmar posteriormente la importancia de las mismas dada por los intérpretes que se prestaron a colaborar. Siguiendo la intención expresada por el profesor Sternberg en su teoría triárquica en torno a la inteligencia (1985), que expande el conocimiento convencional a parcelas más amplias en las que el contexto, la experiencia, la creatividad son importantes, los cuestionarios que se han trasladado a los participantes analizan muchas cuestiones a nivel experiencial, contextual, emocional, etc, y de alguna manera se visualiza que ante diferentes contextos los participantes busquen la manera de extraer el máximo partido a sus competencias

Estos resultados están en la línea de estudios que dan importancia a altos niveles de competencia en diferentes destrezas interpretativas, correspondiéndose a una mayor exposición a la instrucción y mayor bagaje experiencial. Aún en contextos interpretativos de ansiedad, se enfocan en el fluir y en las experiencias “pico” como importantes hitos para generar y mantener la motivación para futuros compromisos musicales. Por lo que podemos afirmar que en la interpretación camerística, pueden generarse estados de “Flow” y experiencias potentes a nivel emocional, competencial y de compromiso con el proyecto musical, como así se confirman en diferentes estudios (Lamont, 2012; Lehmann et al., 2007; O’Neill, 1999; Osborne & Kenny, 2008; Sloboda, 1991; Steptoe, 2001).

CONCLUSIONES

La práctica de la Música de Cámara afecta a las competencias perceptivas de cualquier músico, esta sentencia ya quedaba reflejada en el currículo de esta asignatura detallado en el Real Decreto 1577/2006 que acaparaba a las enseñanzas de todo el estado, en el que se declaraba que: *responde a un conjunto de necesidades del alumnado de música que difícilmente pueden ser atendidas si no es a través de esta actividad*. La principal competencia perceptiva afectada es la escucha consciente, no sólo del propio instrumento sino la ampliación perceptiva para integrar a los demás participantes. En este reto de expansión del campo perceptivo que supone la interpretación camerística, la concepción de la sonoridad de conjunto es enriquecida y se hace más compleja, consecuencia del nuevo mundo sonoro. Grandes intérpretes como Barenboim (1992), Berman (2010), o quien fuera el iniciador y sentara las bases del perfil de pianista acompañante o de cámara en la primera mitad del s. XX, el ya citado Moore (1943), entre otros, han considerado el adiestramiento de la percepción auditiva tarea de primer orden en la interpretación musical. Preparar el sistema auditivo para captar el mayor número de variantes que afectan al sonido es un reto en sí mismo, el acto de escuchar conscientemente no es sencillo. Según Goodman (2002), la percepción auditiva eficiente contribuye a anticiparnos y a reaccionar ante el hecho sonoro fruto de la interacción con otros intérpretes.

La escucha activa invita al despertar de la sensibilidad, a la estimulación de la capacidad creativa de cada individuo, y a un estado de ensimismamiento en el que los escuchantes se dejan llevar por los insospechados caminos de la narrativa musical. Palacios (2001) afirma que este tipo de escucha desarrolla habilidades para resolver ecuaciones sonoras, reconocer temas escuchados con anterioridad, y de alguna manera permite la participación dentro de la obra, germinando la reconstrucción de la misma en el interior de cada cual. En este camino formativo, el profesorado, como expertos que son, deben dirigir sus objetivos no sólo al adiestramiento del sentido del oído y la búsqueda de la calidad sonora en el sonido producido individualmente, si no también, a la conciliación con otros instrumentos cuyo timbre y producción sonora difiere mucho del timbre y producción sonora pianísticos. Esta evidencia obliga a los docentes a tomar en consideración que estas competencias no se deben dejar al libre albedrío y a la intuición de los discentes.

De acuerdo con Goodman (2002), interpretar música en grupo es una actividad que requiere de un conjunto de habilidades perceptivo-atencionales y musicales cuya toma de consciencia y desarrollo a partir del entrenamiento y el aprendizaje puede mejorar los resultados sonoros. En la instrucción reglada de la asignatura de música de cámara, tradicionalmente se ha prestado mayor atención a las destrezas instrumentales, que a la competencia perceptiva relacionada con la acústica, sincronía y comunicación no verbal entre los instrumentistas. En el presente trabajo se describen y comparan las conductas relacionadas con la atención y percepción musical en pianistas que realizan música de cámara, en términos del valor que los pianistas y profesores de piano le atribuyen como competencias relevantes para la calidad de la interpretación. Se asume que son unos procesos que son susceptibles de ser perfeccionados con la instrucción adecuada. Para ello, el primer objetivo fue describir y organizar estas conductas en un sistema de categorías que permita distinguirlas con claridad, por un lado, y disponer de un abanico de dichas conductas organizadas según la valoración que los músicos le atribuyen, siempre en relación a la ejecución camerística. Nuestros resultados han encontrado un extenso espectro de competencias atencionales y perceptivas agrupados en cinco escalas, que son: *a) Rutinas previas a la Interpretación; b) Consciencia acústica y producción sonora; c) Audición proactiva y reactiva; d) Gestualidad y Comunicación corporal, y e) Mutualidad y Correspondencia visual.* Estas categorías de competencias parecen recoger de forma clara y discriminada las líneas de actuación que los músicos de cámara consideran relevantes para la buena comunicación entre los miembros de un grupo camerístico. Hasta la fecha, se han encontrado pocos trabajos que aúnen diferentes competencias dentro del estado español, asumiendo que los investigadores propios poseen un amplio conocimiento de la realidad instruccional de nuestros centros musicales. Por un lado, para Galiano (2013, 2015, 2017) su foco va dirigido a la organización espacial (proxemia) en la interpretación camerística, junto a los movimientos en la comunicación no verbal (kinésica) y gestualidad desarrolladas en el período instruccional y durante la ejecución camerística. Para Nieto (2015), su objetivo será el gesto musical-comunicativo como complemento de la propia narrativa expresiva sobre el instrumento. Para Torres (2015), el planteamiento eminentemente didáctico de la asignatura de música de cámara le ha valido para levantar de manera muy estructurada y accesible un manual con conceptos y contenidos básicos para estudiantes y profesionales. En nuestro estudio se amplían los factores a considerar, por un lado con las actuaciones previas que tienen que ver con la puesta a punto instrumental, afinación,

la consciencia acústica, y las competencias a nivel socio-emocional que parece se establecen entre los integrantes de los grupos de cámara, conectando con enfoques investigativos de los últimos años desde el punto de vista psicológico (Bishop, 2018; Burland, Davidson & Moore, 2003; Halland, 2012; Juslin, 2001; Juslin & Sloboda, 2001; Lamont, 2012), entre otros.

Los resultados nos sugieren lo que ya adelantara Cooke (1999), que el alumnado más inexperto suele enfocar mayormente su preocupación en la realización de las notas, por lo que en menor medida podría atender a las competencias que intervienen en la interacción con otros músicos.

La instrucción de estas competencias tiene su reflejo en el progreso de ítems importantísimos en la interpretación musical en grupo, como son: la coordinación en tempo, precisión, sincronía y sentido rítmico, favorecidos por la audición consciente, tal y como afirma Goodman (2002); asimismo, se revela como importante el conocimiento del timbre y producción sonora de los demás instrumentos avalados por la búsqueda del sonido bello y adecuado que empaste (Sansafar, 2012); y por último, en la apertura del campo visual, que puede contribuir a la coordinación sonora, como también sugiere Goodman (2002).

Cuando uno tiene ya mucha experiencia convierte el dominio procedimental en una faceta asimilada, automatizada, de rutina muy potente. Williamon (2004) afirma que los intérpretes musicales dedican una gran cantidad de tiempo y energía en adquirir unas destrezas muy refinadas. En su línea de investigación dirigida a la mejora de la interpretación musical, se pregunta si las estrategias de trabajo van encaminadas a producir unos mejores resultados interpretativos “efectividad”, o los mejores resultados en el mínimo tiempo “eficiencia”. Este estudio se suma a otros precedentes en los que las investigaciones empíricas en psicología de la música dirigen su mirada a aspectos de la experiencia musical que son compartidos por una población muy amplia ya sean intérpretes, compositores u oyentes, poniendo en valor la importancia del tiempo de formación para desembocar en respuestas a hipótesis más robustas (Margulis, 2005). Referenciando de nuevo a Williamon (2004), en su trabajo sobre la excelencia musical y las claves para la mejora de la interpretación en diferentes contextos, queda ensalzada la experiencia y el tiempo dedicado al perfeccionamiento interpretativo, como un elemento clave en la adquisición de competencias, y a considerar en la coordinación y cohesión de los grupos camerísticos.

El pianista de cámara o aquellos que se integran en grupos camerísticos arrastran un capital formativo como instrumentistas cuyo desarrollo se ha producido de manera solitaria e individualista, pero esta realidad ya viene heredada de las primeras escuelas pianísticas. En este sentido, ya a principios del s. XIX contamos con un sinfín de pedagogos (Cramer, Hummel, Czerny, Kalkbrenner, etc) que trascendieron la historia de la docencia instrumental con su importante legado de métodos pianísticos, condicionando el estudio y perfeccionamiento solitarios de varias generaciones de pianistas (Chiantore, 2001). Pero incidir casi exclusivamente en este entrenamiento para alcanzar unos niveles técnicos y musicales como intérprete solista puede llegar a ser una formación un tanto deficitaria, tal como apunta Agudiez (1996), debido a que en algún momento del itinerario formativo, los intérpretes se integrarán dentro de un grupo camerístico desde el dúo a quinteto, participarán en una orquesta, o colaborarán con un cantante. En estos proyectos colaborativos enfocados principalmente a la interpretación de repertorio camerístico se fomentan los primeros contactos con competencias a nivel cognitivo y perceptivo-atencional más sofisticadas que las que se pueden trabajar en la formación solitaria y exclusiva del intérprete solista.

El lenguaje corporal y la gestualidad que se crea entre los participantes de un grupo camerístico es un vínculo necesario a falta de palabras y contacto táctil, y se convierte en competencia que es posible instruir y mejorar. Según King y Ginsborg (2011) este lenguaje no verbal ayudará a precisar parámetros musicales (Nieto, 2015) y, como apuntan Goebel y Palmer (2009), la sincronía de articulación y acentos quedará afectada positivamente. Así mismo, la visualización o comunicación visual de gestos complementa a la percepción auditiva (Clayton, 1985). Torres (2015) sugiere que la visión periférica debe funcionar en todo momento de la interpretación camerística para poder reaccionar ante cualquier eventualidad. Se confirma en diferentes estudios (Galiano 2013; Goebel & Palmer, 2009; Keller & Appel, 2010) la importancia de la retroalimentación visual cuando la retroalimentación auditiva es menor o escasa. En el diálogo camerístico, la comunicación entre iguales es estrecha, la respiración puede llegar incluso a acompasarse, por lo que se pretende, mediante períodos de trabajo conjunto, la realización de pactos de cara a cumplir con parámetros rítmicos, acentuación, matices, balance, expresión estética, y el ensayo y perfeccionamiento en la comunicación no verbal eficiente.

Por otro lado, se ha considerado que las características acústicas y lumínicas del espacio en el que se interpreta condicionan el hecho sonoro en dos direcciones: o

favoreciendo y reforzando el resultado, o deformándolo irreparablemente, tal como sugieren Sánchez y Vallejo (2008).

Inferencias para el diseño de prácticas educativas

En la interpretación camerística, la asunción de atender a un amplio espectro de competencias a nivel perceptivo-atencional y a nivel socio-emocional debería estar ligada al tiempo de instrucción, en un primer estadio. En esta investigación no se han encontrado problemas metodológicos para definir la población de sujetos participantes a estudiar: eran estudiantes de piano de Grado Superior principalmente y una población representativa de pianistas tras haber terminado su formación en Centros Superiores. A todos los participantes se les supone en un nivel de desarrollo de capacidades instrumentales muy sofisticado, habiendo aprendido en un entorno homogéneo de aprendizaje musical. Tras años de formación enfocados en una deliberada práctica en aras de alcanzar un nivel interpretativo de expertos. Muchas investigaciones refrendan que la consideración de gozar de un dominio experto en destrezas interpretativas se consigue tras al menos 10 años de deliberada práctica, en la que el comienzo es de bajo o moderado compromiso y va aumentando con el tiempo. Esta práctica, tal como anuncian y asumen Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), además de McPherson (2005) y Rauscher (2009), mejora la precisión y la velocidad de interpretación sobre tareas motoras, cognitivas y perceptivas. Lo que ha sido habitual en la inmensa mayoría de los sujetos que han tomado parte en esta investigación.

En este sentido, una importante parcela de estudio, como ha podido comprobarse, es la relevancia confirmada por los intérpretes sobre las competencias de carácter transversal, más inclinadas a habilidades socio-emocionales. En el contexto de la instrucción, la atención ha sido escasa hacia las destrezas sociales y emocionales, sin embargo, las investigaciones psicológicas de los últimos años han encontrado en la interpretación musical, y más concretamente en la interpretación grupal un campo de estudio con innumerables conexiones (Davidson & Good, 2002; Ginsborg & King, 2007; Goodman, 2002; Williamon & Davidson, 2002). Este desajuste de enfoque evidencia que es un campo todavía poco explorado, pero de vital importancia debido a la naturaleza social de esta asignatura. Su trascendencia reside en que la propia producción debe conjugarse con la del resto de participantes de un grupo camerístico,

cobrando mayor importancia la comunicación no verbal y emocional, y por supuesto los parámetros acústicos bien planteados y medidos.

Nuestro trabajo también se centra en explorar un espectro de competencias sociales y socio-emocionales cuyas etiquetas han quedado de esta forma definidas: *a) Socialización Musical, b) Actitud y vinculación en el grupo camerístico, c) Empatía y Resiliencia, d) Intuición y Flexibilidad, e) Autoestima, Creatividad, Flow.*

Al docente debe quedarle claro que todas estas competencias puedan ser analizadas y entrenadas en mayor o menor medida en el aula. Docentes y discentes estamos inmersos en un complejo entramado de estímulos y de información. Es notable el aumento de los estudios sobre elementos de la psicología musical y de competencias interpretativas que permiten pensar en una relación fructífera entre la enseñanza interpretativa y la investigación performativa, tal como defiende Parncutt (2007). Por lo que las respuestas a las preguntas de investigación y el análisis y evaluación de los datos recogidos, deberían ser emprendidos por el rigor y la imparcialidad científica, más que por la intuición musical de los investigadores y docentes (Ockelford, 2009). Los músicos clásicos, como indica Williamon (2004), invierten un número importante de años bajo la tutela de maestros, que en la mayoría de los casos favorecen la mejora de las competencias interpretativas. Una vez que se ha terminado el tiempo de instrucción, la experiencia acumulada se dirige hacia la autoevaluación y al refinamiento de esas competencias, como también advierte Williamon (2004), en pro de una vida artística perdurable en el tiempo.

Durante el período instruccional se asume que los Graduados y Graduas en Música de la especialidad de interpretación deben alcanzar un perfil profesional de alto nivel, que recoja las facultades consideradas en las anteriores etapas, así queda recogido en el Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Además este grueso de alumnado debe demostrar unas competencias, de carácter transversal, más inclinadas a habilidades sociales y emocionales, como son: flexibilidad y adecuación tanto en el papel solista como formante de grupos diversos, sentido de grupo, cooperación, liderazgo, fluidez comunicativa, espíritu crítico y democrático, entre otras. Estas competencias son un tanto genéricas y no están respaldadas por una adecuación de su aprendizaje, como igualmente ha ocurrido en las referencias sobre las competencias a nivel instrumental recogidas en Reales Decretos como el 1577/2006 pertenecientes a la LOE, cuya esencia

y orientación es visiblemente competencial, tal como lo comunica Galiano (2013). Se pone en evidencia, a través de este estudio, que el espectro de competencias que los participantes en el mismo considera importantes y que se desarrollan en la interpretación camerística es mayor que la cantidad de competencias de las que pueden beneficiarse durante su instrucción académica. Con este estudio se llega a conclusiones análogas de otros trabajos en los que se revelan deficiencias en el contexto educativo y en la formación instrumental, con una preocupación manifiesta en el diseño de una metodología que inspire y entrene a los estudiantes en un mayor nivel competencial (Daza, 2003; Orobiogoicochea, 2012; Sansafar, 2012; Sanz, 2001; Vallés, 2015).

Con este trabajo de investigación se ha visionado a través de las respuestas de los sujetos participantes que gracias al entrenamiento técnico e interpretativo en favor de una ejecución lo más adecuada posible a las intenciones del compositor (Hallam 1995, 2001; Jørgensen 2004), se adquiere un bagaje de experiencia, y se consolida, acorde a Williamon (2004), una evolución significativa de intérprete novel a experto. Igualmente, se manifiesta en intérpretes más experimentados un repertorio más amplio de gestualidad corporal frente a intérpretes noveles (King & Ginsborg, 2011), con un incremento en la capacidad de anticipación/reacción. También en la precisión auditiva tal como describieron Neuhoff, Knight y Wayand (2002), en la sincronía (Bishop & Goebel, 2014), y en la mejora en la comunicación entre iguales a través de la gestualidad corporal, y comunicación visual y auditiva. Por lo que nuestro estudio concuerda con el presupuesto de que el nivel de formación y el alcance de la experticidad estará relacionada con la práctica y la experiencia acumulada (Bishop & Goebel, 2014; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Ginsborg & King, 2007; Sloboda, 1991; Williamon, 2004).

Otro gran foco de interés de este estudio, atendiendo a la visión holística de esta formación y experiencia interpretativa en ensemble, ha sido la hipótesis del diferente manejo de las competencias auditivas, gestuales, visuales y socio-emocionales entre hombres y mujeres. La diferencia significativa de resultados en estas competencias auditivas, gestuales y visuales de alta sofisticación en favor del grupo de mujeres, no viene respaldada por el estereotipo extendido sobre el género femenino, gracias a algunos hechos de interacción social en los lugares de trabajo, que considera a las mujeres más sensibles, emocionales, afectuosas y apreciativas (Welbourne, 2005). Estos atributos en torno a la sensibilidad en las competencias pueden ser discriminatorios y actuar en contra rebajando las capacidades de liderazgo de la mujer, tal como afirma

Claes (1999). Sin embargo, existen estudios que han dividido por género la sensibilidad ante estímulos de percepción auditiva, por ejemplo, desde niveles neurofisiológicos (Krizman, Skoe & Kraus, 2011; Merchant, 2012), hasta los cognitivo musicales (Kimura, 1999; Miller & Halpern, 2014; Miles, Miranda & Ullman, 2016), y en la interpretación musical (Sergeant & Himonides, 2014).

En conclusión, este trabajo coloca a las competencias perceptivo-atencionales y socio-emocionales en el foco de atención, asociándolas a un diseño de cuestionarios que han desembocado en la confirmación de la importancia y el desarrollo de estas competencias en la práctica musical grupal. De ahí el interés y la actualidad de este estudio que no sólo pone énfasis en los aspectos técnicos y perceptivos del propio instrumento, sino en aquellas competencias que se desarrollan interactiva, atencional y emocionalmente en la práctica musical de conjunto. Sin embargo, se hace necesario en un futuro orientar con más profundidad la investigación sobre las competencias socio-emocionales, en la necesidad de implementarlas en el currículo para su instrucción. En definitiva, dilucidar acerca de sus consecuentes a nivel fisiológico, psicológico y musical que intervienen en la interpretación camerística.

De este modo, afirmamos que la línea instruccional en la labor camerística deberá vehiculizarse a través de estos componentes descritos como idóneos y reconocidos tanto por intérpretes noveles como por expertos, evidenciando la necesidad de investigar sobre estos componentes estrechando la colaboración entre intérpretes, docentes e investigadores. Quedando avaladas entre los propios intérpretes que las competencias perceptivas y atencionales adquieren notable importancia, pero admitiendo que la excelencia interpretativa no viene definida únicamente por las competencias instrumentales y perceptivo atencionales. También quedan avaladas las competencias socio-emocionales en la labor camerística como importantes impulsores de la cohesión grupal.

Limitaciones y futuros retos investigadores

Una de las limitaciones de este trabajo es el que se haya conducido exclusivamente por el territorio español, por lo que a cultura de contacto se refiere. Sería muy interesante contrastar los resultados con culturas menos accesibles y abiertas al contacto y a la apertura emocional y afectiva. Igualmente, este trabajo coincide con la afirmación

de la escasez de trabajos de investigación encontrados en España sobre las competencias camerísticas instrumentales, y en particular, sobre la figura del pianista de cámara y acompañante de instrumentos, voz, danza, etc (Romero, 2017). Estudios que podrían enfocarse en la búsqueda de alternativas pedagógicas y de formación, de cara a implementar competencias como las descritas en esta tesis en el período de instrucción de los intérpretes.

Por otro lado, la situación sanitaria de pandemia mundial ha influido enormemente en muchos de los presupuestos de elaboración y presentación de una obra camerística por parte de los intérpretes. Bien es cierto que el trabajo empírico y de recogida de datos se realizó con anterioridad a la realidad pandémica que estamos viviendo. Además, consideramos relevante destacar que, al igual que toda actividad conjunta ha tenido que parar durante el confinamiento, los grupos camerísticos han tenido que dejar de ensayar durante unos meses. La nueva normalidad ha puesto sobre la mesa una serie de inconvenientes, en primer lugar, las distancias de seguridad que hay que mantener para evitar el contacto, la respiración cercana y producción de aerosoles. Este requisito de distanciamiento provoca que las distancias físicas normalizadas entre intérpretes hasta antes de la llegada de la Covid19 se hayan ampliado, afectando a la comunicación no verbal, a la acústica y a la percepción auditiva principalmente. Otro problema es la obligatoriedad del uso de la mascarilla, este útil ha eliminado la posibilidad de realizar gestos con parte de la cara y ha restado precisión a las respiraciones anacrúsicas que proporcionaban una formidable pista de entradas y finales. Por el contrario, ha potenciado la visualización como elemento principal de la comunicación no verbal, la mirada se ha convertido en el elemento comunicativo más expresivo. Por último, el contacto con el público se ha reducido ostensiblemente, debido a las restricciones en la actividad cultural: hay menor número de asistentes, distanciamiento o simplemente se han cancelado los conciertos/recitales.

Por el contrario, ha quedado claro que durante el confinamiento la música ha sido una de las vías de escape más recurrentes. A través de las redes, aún presentándose problemas de sincronía y calidad sonora durante las conexiones telemáticas, debido a la obligatoria no presencialidad, se han elaborado productos musicales en ensemble de gran calidad. A pesar de las dificultades que se están viviendo en el momento presente, la música, sigue siendo, aún con más fuerza, un potente motor emocional de alcance y goce colectivo. Es un lenguaje universal cuyos engranajes están en continuo movimiento traspasando identidades, razas, género, religión, estatus social y diferencias

de edad. Esas diferencias pueden pasar a un segundo plano al igual que quienes participan dentro de un grupo camerístico pueden llegar a ejercer roles diferentes dentro del mismo: aprendices, maestros, líderes, seguidores... intérpretes en definitiva, con una identidad grupal que trabaja hacia un objetivo musical común: transmisión de cultura y belleza en forma de sonidos.

Referencias, tablas y figuras

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudiez, E. (1996). Reflexiones sobre la enseñanza de la música de cámara. *Quodlibet*, 4, 67-72.
- Aiello, R., y Sloboda, J. (1994). *Musical perceptions*. London, UK: Oxford University Press.
- Albaladejo, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Alonso Cánovas, D., Estévez, A.F., y Sánchez-Santed, F. (Eds.) (2008). *El cerebro musical*. Almería, España: University of Almeria.
- Allport, F.H. (1924) *Social Psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Altenmüller, E., Wiedendanger, M. y Kesselring, J. (2006). *Music, motor control and the brain*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baily, J. (1985). Music structure and human movement. En P. Howell, I. Cross, y R. West (Eds.), *Musical structure and cognition: New readings in the experimental psychology of music* (pp. 237-258). London, UK: Academic Press.
- Ball, Ph. (2012). *El instinto musical. Escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid, España: Turner Noema
- Balsera, F. J. (2008). Inteligencia emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1, 186-200.
- Bangert, D. (2009, 17 de diciembre). Doing without thinking? Aspects of musical decision-making. En A. Williamon, S. Pretty, y R. Buck (Co-presidencia), International Symposium on Performance Science, Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC). Utrecht, The Netherlands.
- Banowetz, J. (1999). *El pedal pianístico*. Madrid, España: Ed. Pirámide S.A.
- Barbier, P. E. (1995). Bedrich Smetana. En F. Tranchefort (Ed.). *Guía de la Música de Cámara* (pp. 1299-1305). Madrid, España: Alianza Música.
- Baremboim, D. (1992). *Una vida para la música*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara.
- Bashford, Ch. (2001). Chamber Music. En S. Sadie (Ed). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (pp. 434-435). Londres, UK: Macmillan.

- Basow, S. A., y Rubinfeld, K. (2003). Troubles talk: Effects of gender and gender typing. *Sex roles*, 48, (4), 183-187. doi: 10.1023/A:1022411623948
- Becker, B. Cichetti, y D. Luthar, S. (2003). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562. Recuperado en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1885202/>
- Berman, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona, España: Boileau
- Bishop, L., y Goebel, W. (2014). Context-specific effects of musical expertise on audiovisual integration. *Frontiers in Psychology*, 5:1123, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01123
- Bishop, L. (2018). Collaborative Musical Creativity: How Ensembles Coordinate Spontaneity. *Frontiers in Psychology*, 9:1285, 1-17. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01285
- Bishop, L., Cancino-Chacón, C., y Goebel, W. (2019). Eye gaze as a means of giving and seeking information during musical interaction. *Consciousness and Cognition* (68), 73-96.
- Blum, D. (2000). *El arte del cuarteto de cuerda*. Barcelona, España: Idea Books.
- Booth, V. (1971). *We piano teachers*. London, UK: Hutchinson.
- Briton, N., y Hall, J. (1995). Beliefs about female and male nonverbal communication. *Sex Roles*, 32(1), 79-90.
- Cea D'Azcona, M^a A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: edit. Síntesis.
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid, España: Alianza Música.
- Cichetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145-154.
- Claes, M. T. (1999). Women, men and management styles. *International Labour Review*, 138(4), 431-446.
- Clarke, E. (2002). Listening to performance. En J. Rink (Ed), *Musical performance, a guide to understanding* (pp. 185-196). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Claxton, G. (2001). *Aprender, el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona, España: Paidós Edition.
- Clayton, A. (1985). *Coordination between players in musical performance*. (Tesis doctoral). University of Edinburgh.

- Clutterback, D. (2007). *Coaching the team at work*. Yarmouth, ME: Nicholas Brealy Publishing.
- Coll, R. (1996). Conceptos de la técnica y la Mecánica. *Quodlibet*, 4, 90-102.
- Cooke, J. F. (1999). *Great pianists on piano playing*. New York: Dover Publishers Inc.
- Cosano, A., Zych, I., y Ortega, R. (2017). Attention, communication and development of interpretation skills in chamber music pianist's education. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 283-298, <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v9i2.715>
- Coso, J. A. (1991). *Tocar un instrumento. Metodología del estudio, psicología y experiencia educativa en el aprendizaje instrumental*. Madrid, España: Ed. Música Mundana.
- Cotter-Lockard, D. (2012). *Chamber music coaching strategies and rehearsal techniques that enable collaboration* (Tesis doctoral). Fielding Graduate University, Santa Bárbara, California.
- Cox, W. J. y Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(1), 49-60.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow, the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Dalia, G., y Pozo, A. (2006). *Una introducción a la psicología de la interpretación musical*. Madrid, España: Mundimúsica Ediciones, S. L.
- D'Ausilio, A., Badino, L., Camurri, A., Fadiga, L., y Glowinski, D. (2014). Sensorimotor communication in professional quartets. *Neuropsychologia*, 55, 98-104.
- Daverio, J. (2004). The Chamber Music of Robert Schumann. En Hefling S. E. (Ed), *Nineteenth-Century Chamber Music*, (pp. 208-241). New York y London: Routledge.
- Davidson, J. W. (2002). Communicating with the body in performance. En J. Rink (Ed), *Musical Performance, A Guide to Understanding* (pp. 144-152). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Davidson, J. W. (2009). Movement and collaboration in musical performance. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music*, (pp. 364-376). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Davidson, J. W., y Burland, K. (2006). Musician identity formation. En G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 475-490). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Davidson, J. W. y Ford, L. (2003). An investigation of members' roles in wind quintets. *Psychology of Music*, 31(1), 53-74.
- Davidson J. W. y Good J. J. (2002). Social and musical communication between members of a string quartet: An exploratory study. *Psychology of Music*, 30(2), 186-201. doi: 10.1177/0305735602302005
- Davidson, J. W., y King, E. C. (2004). Strategies for ensemble practice. En A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp. 105-122). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Daza, S. (2003). Carta abierta sobre la problemática de los pianistas acompañantes. *Filomúsica*, (41). Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo41/carta.html>
- Delors, J. (1996.) *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO, pp. 91-103. Recuperado en <https://virgulablog.es/programacion-didactica/elementos-de-la-programacion-didactica/metodologia/los-4-pilares-de-la-educacion-jacques-delors/>
- Deschausses, M. (1996). *El intérprete y la Música*. Madrid, España: Ed. Rialp, S.A.
- Deutsch, D. (1982). *The Psychology of Music*. London, UK: Academic Press.
- Deutsch, D. (2013). *The Psychology of Music*. New York: Academic Press.
- Dowling, W. J., y Harwood, D. (1986). *Music Cognition*. New York: Academic Press.
- Dugast, J. (2003). *La vida cultural en Europa entre los siglos XIX y XX*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Eagle, Ch. T. (1996). An Introductory Perspective on Music Psychology. En D. A. Hodges (Ed.), *Handbook of Music Psychology*, (pp. 1-28). San Antonio: IMR Press.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, EEUU: Psychology Press.
- Eagly, A. H., y Johnson, B. T. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233-56. doi: 10.1037/0033-2909.108.2.233
- Eagly, A. H., y Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. doi: 10.1037//0033-295X.109.3.573
- Ericsson K. A., Krampe R. T., y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. doi: 10.1037//0033-295X.100.3.363

- Escorihuela, G. (16 de noviembre de 2018). *La clase de música de cámara: laboratorio de intérpretes*. En A. Vernia (Presidencia), *V CONSMU*, Congreso llevado a cabo en el V Congreso Nacional y III Internacional de Conservatorio Superiores de Música, SEM-EE, Navarra.
- Faulkner, R., y Davidson, J. W. (2004). Men's vocal behaviour and the construction of self. *Musicae Scientiae*, 8(2), 231–255.
- Fauquet, J. M. (2004). Chamber music in France from Luigi Cherubini to Claude Debussy. En E. Hefling (Ed.) *Nineteenth-Century Chamber Music*. (pp. 287-314). New York y London: Routledge.
- Ford, L. y Davidson, J. W. (2003). An investigation of members' roles in wind quintets. *Psychology of Music*, 31(1), 53-74. doi: 10.1177/0305735603031001323
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037//0003-066x.56.3.218
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the new millenium. *Psychology of Music*, 31, 221-272.
- Gabrielsson, A., y Lindström Wik, S. (2003). Strong experiences related to music: A descriptive system. *Musicae Scientiae*, 7(2), 157-217. doi: 10.1177/102986490300700201
- Galiano, J. (2013). Aprendizaje de la gestualidad en la música de cámara. *Música y Educación*, (96), 44-55.
- Galiano, J. (2015). *Aprendizaje de la comunicación no verbal en la asignatura de música de cámara* (Tesis doctoral). Facultad de Educación, UNED.
- Galiano, J. (2017). Gestualidad en la música de cámara: movimiento, sonido y forma musical. *Educación y Pedagogía*, (17), 35-56.
- Galiano, J., y Feliz, T. (2016). *La comunicación no verbal entre los instrumentistas. Descripción y registro de elementos kinésicos*. En F. J. Torres (Vicerrector). Conferencia llevada a cabo en las *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Universidad de Alicante, Alicante.
- García, D., y Pérez, C., (2013). La música en la educación general española del siglo XX a través de la legislación. En Ruscica, A., García-Sempere, P., Tejada, P. (Eds.). *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística*. Editorial Universidad de Granada.

- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gembris, H., y Davidson, J. (2002). Developing musician - environmental influences. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.). *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 17-30). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gerig, R. (2007). *Famous Pianists and their Technique*. Bloomington y Indianapolis: Indiana University Press.
- Geringer, J. M., MacLeod, R. B., y Sasanfar, J. K. (2012). High school string players' perceptions of violin, trumpet, and voice intonation. *String Research Journal*, 3(1), 81-96.
- Geringer, J. M., MacLeod, R. B., y Sasanfar, J. K. (2015). In Tune or Out of Tune: Are Different Instruments and Voice Heard differently?. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 89-101.
- Gilar, R., Pozo-Rico, T., Veas, A., Miñano, O., González, M. C., Sánchez, B., Aparisi, D., Poveda, y P. Staffi, V. (2016). *El programa ATCEI: Entornos virtuales para la enseñanza de la competencia emocional*. En F. J. Torres (Vicerrector). Conferencia llevada a cabo en las *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Universidad de Alicante, Alicante.
- Gilboa, A. y Tal-Shmotkin, M. (2010). String quartets as self-managed teams: An interdisciplinary perspective. *Psychology of Music*, 40(1), 19-41.
- Giménez, C. (2011) ¿Qué, cómo y para qué investigar en danza? En Mahali (Edit.). *La investigación en danza en España 2010*. (pp. 9-21). Valencia, España: Ed. Mahali.
- Ginsborg J. y King E. C. (22 de noviembre de 2007). The roles of expertise and partnership in duo performance. En A. Williamon y D. Coimbra (Copresidentes), *Proceedings of ISPS 2007*, European Association of Conservatoires, Utrecht: The Netherlands.
- Glowinski, D., Bracco, F., Chiorri, C., y Grandjean, D. (2016). Music Ensemble as a resilient system. Managing the unexpected trough group interaction. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01548.

- Goebel W. y Palmer C. (2009). Synchronization of timing and motion among performing musicians. *Music Perception*, 26(5), 427-438. doi: 10.1525/mp.2009.26.5.427
- Goleman, D. (2002) *El líder resonante crea más: el poder de la inteligencia emocional*. Barceona, España: Plaza & Janés.
- Goodman, E. (2002). Ensemble performance. En J. Rink (Ed), *Musical Performance, a guide to understanding*, (pp. 153-167). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gray, J. (1992). *Men are from Mars, Women are from Venus: a Practical Guide for Improving Communication and getting what you want in a Relationship*. New York: HaperCollins.
- Graybill, R. (2011). Whose Gestures? Chamber music and the construction of permanent agents. En Gritten, A. y King, E. (Eds). *New perspectives on music and gesture*. (pp. 221-252). Surrey, UK: Ashgate Publishing Limited.
- Griffiths, N. K. (2011). The fabric of performance: values and social practices of classical music expressed through concert dress choice. *Music Performance Research*, (4), 30-48
- Guevara, E. P. (2017). *Beyond Anxiety: Inspiration, Connection and Joy in Music Performance*. (Tesis doctoral). The University of Sheffield
- Hackman, J. R. (1990). *Groups that work (and those that don't): Creating conditions for effective teamwork*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Halbreich, H. (1979). La musique de chambre de Gabriel Fauré. *Harmonie* (151), 42-51.
- Halbreich, H. (1980). *Claude Debussy*. París: Ed. Fayard.
- Halbreich, H. (1995). Wolfgang Amadeus Mozart. En Tranchefort (Edit.) *Guía de la Música de Cámara*. (pp. 933-1015). Madrid, España: Alianza Música.
- Hall, E. T. (1969) *The hidden dimensión*. New York: Anchor Books Editions.
- Hallam, S. (1995). Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of Music*, 23(2), 111-128.
- Hallam, S. (1998). The predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, 26(2), 116-132.
- Hallam, S. (2012). The effects of background music on health and well-being. En MacDonald, Kreutz y Mitchell (Eds.), *Music, Health, and Wellbeing*, Oxford Scholarship Online.

- Hallam, S., Cross, I., Thaut, M. (2009). Where now?. En Hallam, S., Cross, I., y Thaut, M. (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 561-568). New York: Oxford University Press.
- Halpern, D. F. (2013). *Sex Differences in Cognitive Abilities*. New York: Psychology Press.
- Hamann, D. L. (1982). An assessment of anxiety in instrumental and vocal performances. *Journal of Research in Music Education*, 30(2), 77-90.
- Hamann, D. L. (1985). The other side of a stage fright. *Music Educators Journal*, 71(8), 26-28.
- Handel, S. (1993). *An Introduction to the Perception of Auditory Events*. Massachusetts: MIT Press,
- Harlow, L. A. (1969). Tune your own piano. *Music Journal*, 27, 42-74.
- Harré, R., Pfordresher, P., y Tan, Siu-Lan (2010). *Psychology of Music: From sound to significance*. New York and Hove: Psychology Press.
- Haro-Almansa, R. y Zummeren-Moreno, G. (25 de noviembre de 2017). Origen y desarrollo de los Conservatorios Superiores de Música Españoles. En Vernia A M. (Presidencia). *IV CONSMU*. Comunicación llevada a cabo en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Conservatorio Superiores de Música, Castilla la Mancha.
- Hefling, S.E. (2004). *Nineteenth-century Chamber Music*. New York and London: Routledge Studies in Musical Genres. Cita entresacada de: Koch, H.Ch. (1802, facs. ed. 1964) *Musikalisches Lexikon*. Frankfurt: Hildesheim.
- Hernández, F. (2006) Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Gómez Muntané, M. C., Hernández Hernández, F., y Pérez López, H. (Eds.) *Bases para un debate sobre investigación científica* (pp. 9-49). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández Polo, B (2017). *La música de cámara en Madrid a comienzos del siglo XX a través de la prensa periódica: génesis, actividad, recepción y repertorio del Cuarteto Francés (1903-1912)*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Salamanca.
- Higueras, F. (2006). Anticipación visual, fundamento de la técnica de dirección. *Música y Educación* (67), 81-94.
- Hinson, M. y Roberts, W. (2006). *The Piano in Chamber Ensemble. An annotated Guide*. USA: Indiana University Press.
- Hirsbrunner, T. (1993). *Maurice Ravel, vida y obra*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

- Hodges, D. y Sebald, D. C. (2011). *Music in the Human Experience: An Introduction to Music Psychology*. New York: Routledge.
- Holeman, J. (1960). An Interview with Horowitz. *The Saturday Review of Literature*, 43(18).
- Jardillier, R. (1978). *La musique de chambre de César Frank*. Plan-de-la-Tour: Ed. Aujourd'hui.
- Jausovec, N. y Jausovec, K. (2009). Gender related differences in visual and auditory processing of verbal and figural tasks. *Brain Research*, 1300, 135-145. doi: [10.1016/j.brainres.2009.08.093](https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.08.093)
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. From mimesis to catharsis: Expression, perception, and induction of emotion in music. En D. Miell, R. MacDonald y D. J. Hargreaves (Eds), *Musical Communication*, (pp. 85-115). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., y Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, some code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770-814. doi: 10.1037/0033-2909.129.5.770
- Juslin, P. N., y Madison, G. (1999). The role of timing patterns in recognition of emotional expression from musical performance. *Music Perception*, 17(2), 197-221. doi: 10.2307/40285891
- Juslin, P. N., y Persson R.S., (2002). Emotional Communication. En R. Parcutt, y G. McPherson, (Eds.). *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., y Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kahneman, D., Diener, E., y Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Katz, M. (2009). *The complete collaborator, the pianist as partner*. New York: Oxford University Press.
- Katz, D, y Beckerman, M. (2004). The Chamber Music of Smetana and Dvorák. En S. E., Hefling. *Nineteenth-Century Chamber Music* (pp. 315-347). New York y London: Routledge.

- Katzenbach, J. R., y Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Keller, P. E. y Appel, M. (2010). Individual differences, Auditory Imagery, and the Coordination of Body Movements and Sound in Musical Ensembles. *Music Perception*, 28(1), 27-46. doi: 10.1525/mp.2010.28.1.27
- Kenny, D. T., Osborne, M. S. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of music*, 36(4), 447-462.
- Kenny, D. T. (2009). Negative emotions in music making: Performance anxiety. En P. Juslin y J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 425–451). Oxford, UK: Oxford University Press
- Keys, I. (2004). *Brahms, Música de Cámara*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Kimura, D. (1999). *Sex and Cognition*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- King, E. (3 a 7 de agosto de 2004). Collaboration and the study of Ensemble rehearsal. En Lipscomb, S. (Director). *ICMPC8*. Conferencia llevada a cabo en el 8th International Conference on Music Perception & Cognition,. Chicago, Illinois: Northwestern University Press.
- King, E. (2013). Musical shaping gestures: considerations about terminology and methodology. *Empirical Musicology Review*, 8(1), 68-71.
- King, E., y Ginsborg, J. (2011). Gestures and Glances: Interactions in Ensemble Rehearsal. En A. Gritten y E. King (Eds.), *New perspectives on Music and Gesture*. England: Ashgate.
- Knapp, M. (1980). *Essentials of nonverbal communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kopiez, R. (2003). Intonation of harmonic intervals: Adaptability of expert musicians to equal temperament and just intonation. *Music Perception*, 20(4), 383-410. doi: 10.1525/mp.2003.20.4.383
- Kreutz, G. (22 de noviembre de 2007). *Not quite so healthy: The lifestyles of music conservatoire students*. En A. Williamon y D. Coimbra (Copresidentes), *Proceedings of ISPS 2007*, European Association of Conservatoires, Utrecht: The Netherlands.
- Krizman, J., Skoe, E., y Kraus, N. (2011). Sex differences in auditory subcortical function. *Clinical Neurophysiology*, 123(3), 590-597. doi: 10.1016/j.clinph.2011.07.037

- Langendörfer, F., Hodapp, V., Kreutz, G., y Bongard, S. (2006). Personality and Performance Anxiety Among Professional Orchestra Musicians. *Journal of Individual Differences*, 27(3), 162-171.
- Lamont, A. (2011). The beats goes on: Music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 369-388.
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, 40(5), 574-594.
- Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child Development*, 62(4), 797-811.
- Lehmann A. (2002). Effort and enjoyment in deliberate practice: A research note. En I. M. Hanken, S. G. Nielsen, y M. Nerland (Eds.), *Research In and For Music Education* (pp. 153-166). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. y Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lerdahl, F., y Jackendoff, R. (1982). *A Generative Theory of Tonal Music*, Massachusetts: MIT Press.
- Levaillant, D. (1990). *El piano*. Barcelon, España: Editorial Labor, S.A.
- Levitin, D. (1999). Review of Psychology of Music. *Music Perception*, 16(4), 495-506.
- Loosen, F. (1995). The effect of musical experience on the conception of accurate tuning. *Music perception*, 12(3), 291-306.
- López, D. (2004). Entrevista a Aurelio Viribay. *Filomúsica*, 01(48). Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo48/entrevis.html>
- López-Cano, R., y San Cristobal, U. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. México: Investigació i Creació Musicals., Conaculta-Fonca.
- López de la Llave, A., y Pérez-Llantada, M^aC. (2006). *Psicología para Intérpretes Artísticos*. Madrid, España: Thomson Editores.
- Lubin, E. (1970). *The piano duet: A Guide por pianists*. New York: Grossman.
- Maltz, D. N., y Borker, R. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. En J. J. Gumpertz (Ed.). *Language and social identity*. (pp.196-216). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Manzini, J. L. (2000). *Declaración de helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos*. Recuperada en <http://www.temoa.info/es/node/558289/apa>

- Margulis, E. (2005). Revisión del libro *Decentering music*, *Psychology of Music*, 33(3), 331-337. doi: 10.1177/0305735605054817
- Martell, R. F., y DeSmet, A. L. (2001). Gender stereotyping in the managerial ranks: A Bayesian approach to measuring beliefs about the leadership abilities of male and female managers. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1223-1231.
- Martí I Villalba, J. L. (2010). *Música y Neurología*. Barcelona, España: Lunwerg Edit.
- Mason, E. S. (1994). Genders differences in job satisfaction. *The journal of Social Psychology*, 135(2), 143-151.
- Massin, B. (1991). *Franz Schubert*. Madrid, España: Turner Música.
- Massin, J. & B. (2003). *Wolfgang Amadeus Mozart*. Madrid, España: Turner Música.
- Massin, J. & B. (2003). *Beethoven*. Madrid, España Turner Música.
- Matthay, T. (1932). *The visible and invisible in Pianoforte Technique, being a Digest of the Author's technical teaching up to date*. Londres: Oxford University Press – Humphrey Milford.
- McCalla, J. (2003). *Twentieth-century Chamber Music*. New York y London: Routledge Studies in Musical Genres.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35.
- McPherson, G. E. y McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. (2002). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Barcelona, España: Paidós.
- Ménétrier, J. A. (1995). Wolfgang Amadeus Mozart. En F. Tranchefort (Ed.). *Guía de la Música de Cámara*. (pp. 933-1015). Madrid, España: Alianza Música,
- Ménétrier, J. A. (1995). Camille Saint-Saëns. En Tranchefort (Ed.). *Guía de la Música de Cámara*. (pp. 1146-1160). Madrid, España: Alianza Música.
- Ménétrier, J. A. (1995). Robert Schumann. En Tranchefort (Ed.) *Guía de la Música de Cámara*. (pp. 1240-1274). Madrid, España: Alianza Música.
- Merchant, K. (2012). *How Men and Women differ: Gender differences in communication styles, influence tactics, and leadership styles*. (Tesis doctoral). Claremont McKenna College, California.
- Michels, U. (1997). *Atlas de Música, I*. Madrid, España: Alianza Atlas.

- Michels, U. (1998). *Atlas de Música, 2*. Madrid, España: Alianza Atlas. Cita entresacada de: Quantz, J.J. (1752) *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere*. Berlin.
- Miles, S., Miranda, R., y Ullman, M. (2016). Sex differences in Music: A female advantage at recognizing familiar melodies. *Frontiers in Psychology, 7* (278), 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00278
- Miller, D., y Halpern, D. (2014). *The new science of cognitive sex differences. Trends in Cognitive Sciences, 18*(1). Estados Unidos: Elsevier Ltd.
- Mohn, Ch., Argstatter, H., y Wilker F. W. (2010). Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music, 39*(4), 503-517. doi: 10.1177/0305735610378183
- Moore, G. (1943, revisión y 4ª impresión 1956). *The Unashamed Accompanist*. Londres: Ascherberg: Hopwood & Crew Ltd.
- Moore, G. (1966, reimpresión 1980). *Am I too loud?*. Middlesex, England: Penguin Books Ltd.
- Moore, G. (1981). *Poet's Love-The songs and cycles of Schumann*. Londres: Hamish Hamilton.
- Moore, D. G., Burland, K., y Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology, 94*(4), 1-21. doi: 10.1348/000712603322503088
- Morán Muñoz, B.N.E (1988). *La Autoestima en el estudiante universitario y su incidencia en las relaciones interpersonales*. Quetzaltenango, Facultad de Humanidades, Universidad Rafael Landívar.
- Murningham, J. K. y Conlon, D. E. (1991). The dynamics of intense work groups: A study of British string quartets. *Administrative Science Quarterly, 36*(2), 165-186. doi:10.2307/2393352
- Nakamura, J., y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En C. R. Snyder y S. J. Lopez, (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). New York: Oxford University Press.
- Neuhoff, J.G., Knight, R., y Wayand, J. (2 a 5 de Julio de 2002). Pitch change, sonification, and musical expertise: which way is up?. En R. Nakatsu (Director). *ICAD 2002*. Proceedings of the 8th 2002 International Conference on Auditory Display, Kyoto, Japan.
- Nieto, A. (2015). *El gesto expresivo del músico o cómo disfrutar de un concierto*. Barcelona, España: Boileau.

- Notley, M. (2004). The chamber music of Brahms. Discourse and Allusion. En E. Hefling (Ed.) *Nineteenth-Century Chamber Music*. (pp. 242-286). New York y London: Routledge.
- Ockelford, A. (2009). Beyond music psychology. En Hallam, S., Cross, I., y Thaut, M. (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 539-551). New York: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (141), 129-134.
- Palacios, F. (2001). Orden, Memoria y Creatividad en la audición musical. *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad Instituto Superior de Formación del Profesorado*. España: Ministerio de Educación y Ciencia, 95-103.
- Papageorgi, I., Haddon, E., Creech, A., Morton, F., De Bezenac, C., Himonides, E., Potter, J., Duffy, C., Whyton, T. y Welch, G. (2010). Institutional culture and learning II: Inter-relationships between perceptions of the learning environment and undergraduate musicians' attitudes to performance. *Music Education Research*, 12(4), 427-446.
- Orobiogoikoechea, E. (2012). *La presencia escénica en el intérprete musical: un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Facultad de formación de profesorado y educación, Departamento de Didáctica y teoría de la educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Parncutt, R. (2007). Can researchers help artists? Music performance research for music students. *Music Performance Research*, 1(1), 13-50
- Parncutt, R., y McPherson, G. (2002), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Paumgartner, B. (1992). *Franz Schubert*. Madrid, España: Alianza Música.
- Pease, A. (1987). *El lenguaje del cuerpo*. Bogotá: Planeta Colombiana.
- Persson, R. (2001). The subjective world of the performer. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda, (Eds.). *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 275-289). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., y Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, (6), 24-41. doi: 10.1007/978-94-007-5702-8_9

- Phillips, E. R. (2000). *Gabriel Fauré, a guide to research*. New York y London: Garland Publishing, INC.
- Piston, W. (1984). *Orquestación*. Madrid, España: Real Musical.
- Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult music participation: Investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(3), 241-256.
- Pitts, St. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation of the 'hidden' curriculum in a university music department. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2(3), 281-292.
- Place, A. (1995). César Frank. En Tranchefort (Edit). *Guía de la Música de Cámara*. (pp. 514-521). Madrid, España: Alianza Música.
- Randel, D. (1999). *Diccionario Harvard de música*. Madrid, España: Alianza Diccionarios.
- Rapide, M. A. (2012). *Chamber music, an essential history*. The University of Michigan Press.
- Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. En Hallam, S., Cross, I., y Thaut, M. (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 244-252). New York: Oxford University Press.
- Rauscher, F. H., y Hinton, S. C. (2011). Music instruction and its diverse extra-musical benefits. *Music Perception*, 29(2), 215-226. doi: 10.1525/mp.2011.29.2.215
- Reid, S. (2002). Preparing for performance. En J. Rink (Ed.), *Musical Performance, A guide to understanding* (pp. 102-112). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Riggio, R. E. (2008). Leadership development: The current state and future expectations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 383-392. doi: 10.1037/1065-9293.60.4.383
- Rodríguez, D. (2008). El humor como indicador de Resiliencia. En Melillo, A. y Néstor Suárez Ojeda, E. (Eds.), *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas* (pp. 185-196). Barcelona, España: Paidós.
- Rogers, D.S., Harkrider, A.W., Burchfield, S. B., y Nabelek, A. K., (2003). The influence of listener's gender on the acceptance of background noise. *Journal of the American Academy of Audiology*, 14(7), 372-382.
- Rogers, C., y Kinget, G. M. (1971) *Psicoterapia y Relaciones Humanas. Teoría y práctica de la terapia no directiva*. Madrid, España: Alfaguara, S. L.

- Romaní, J.M. (1992). La Música de Cámara, hoy en España. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*. Madrid: Fundación Juan March. Recuperado de <https://www.march.es/bibliotecas/publicaciones/ficha/fjm-pub/508>
- Romero, E. (2017). Investigando al pianista acompañante. *Tercio Creciente*, (11), 93-106. doi: 10.17561/rte.n11.6
- Rosen, Ch. (2003). *El estilo clásico: Haydn, Mozart, Beethoven*. Madrid, España: Alianza Música.
- Rostand, Cl. (1946). *L'Œure de Fauré*. Paris: Ed. Janin.
- Sagi, E., D'Alessandro, L.M., y Norwich, K.H. (2007). Identification variability as a measure of loudness: an application to gender differences. *Canadian Journal of experimental Psychology*, 61(1), 64-70. doi: 10-1037/cjep2007007
- Saint-Saëns, C. (7 de abril de 1877). Une Sonate. *Journal de la musique*, p.3
- Salovey, P., y Mayer, J.D., (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez Moreno, I. (2008). Reseña sobre Carl Seashore, Psicología de la Música. *Sociedad Española de Historia de la Psicología SEHP*, (40), 26-27.
- Sansafar, J. K. (2012). *Influence of aural and visual expressivity of the accompanist on audience perception of expressivity in collaborative performances of a soloist and pianist*. (tesis de Doctorado). The Florida State University College of Music, Florida.
- Sanz, R. (2001). El profesor de instrumento y el profesor pianista acompañante. *Música y Educación*, (46), 45-62.
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165.
- Schiavio, A., y Høffding, S. (2015). Playing together without communicating? A pre-reflective and enactive account of joint musical performance. *Musicae Scientiae*, 19(4), 1-23. doi: 10.1177/1029864915593333
- Schilling, G. (1841). *Encyclopädie der gesammten musikalischen Wissenschaften oder Universal-Lexicon der Tonkunst*. Stuttgart.
- Schlaug G. (2001). The brain of musicians: A model for functional and structural adaptation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, (930), 281-299.
- Schumacher, K. (29 de mayo de 2016). La importancia de las relaciones interpersonales en los procesos de aprendizaje. Conferencia llevada a cabo en el Ciclo de Conferencias de Educación Musical. Fundación Barenboim-Said, Sevilla.

- Schumann, R. (1853). Neue Bahnen. En F. Brendel (Ed.). *Neue Zeitschrift für Musik*, (39)18: 28.
- Schutz, M. (2008). Seeing music? What musicians need to know about vision. *Empirical Musicology Review*, 3(3), 83-108. doi: 10.18061/1811/34098
- Seashore, C. (1938). *Psychology of Music*. New York and London: McGraw-Hill Book Company, INC.
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C., y Steen, T. (2005). A balanced psychology and a full life. En F.A. Huppert., N. Baylis, y B. Keverne (Eds.), *The science of well-being*, (pp. 275-304.). Oxford; UK: Oxford University Press.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as Cognition*. New York: Columbia University Press.
- Sergeant, D. C., y Himonides, E. (2014). Gender and the performance of music. *Frontiers in Psychology*, (5), 276, 1-13.
- Sloboda, J. A. (1985). *Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, London, UK: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1991). Musical expertise. En K. A. Ericsson y J. Smith (Eds). *Towards a general theory of expertise: Prospects and limits*. (pp. 153-171). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sloboda, J. y Howe. M. (1991). Biographical precursors of Musical Excellence: An interview Study. *Psychology of Music*, 19(1), 3-21.
- Stevens, D. (1990). *Historia de la canción*. Madrid, España: Taurus.
- Tanen, D. (1990). *You just don't understand: women and men conversation*. New York: Ballantine Books.
- Storr, A. (1992). *Music and the mind*, New York: Free Press.
- Tello, I. (marzo de 2012). Formación del pianista de acompañante. Importancia para el desempeño de su función en los Conservatorios de Danza. En E. Molina (director), Conferencia llevada a cabo en II Congreso CEIMUS de Educación e Investigación Musical, Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), Instituto de Educación Musical (IEM), Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC). Madrid, España.
- Thaut, M. (2009). History and research. En Hallam, S., Cross, I., y Thaut, M. (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 552-560). New York: Oxford University Press.

- Thompson, W. F., Graham P., y Russo F. A. (2005). Seeing music performance: Visual influences on perception and experience. *Semiotica*, (156), 203-227. doi: 10.1515/semi.2005.2005.156.203
- Thym, J. (1984). Schumann in Brendel's *Neue Zeitschrift für Musik* 1845-1856. En J. W. Finson y R. Larry Todd (Eds.). *Essays on Mendelssohn and Schumann*. (pp.21-36). Durham.
- Todd, R. L. (2004). The Chamber Music of Mendelssohn. En S. E., Hefling (Ed.). *Nineteenth-Century Chamber Music*, (pp. 170-207). New York y London: Routledge.
- Torres, M. (2015). *Al Unísono, Guía esencial para la práctica de la Música de Cámara*. Madrid, España: Ed. Alpuerto.
- Tovstiga, G., Odenthal, S. y Stephan, G. (2 y 3 de abril de 2004). *Sense making and learning in complex organizations: The string quartet revisited*. En H. H. Hinterhuber (Director). OLKC Organizational Learning, Knowledge & Capabilities. Conferencias llevada a cabo en 5th European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities, Innsbruck, Austria.
- Tranchefort, F.R. (1995). *Guía de la Música de Cámara*. Madrid, España: Alianza diccionarios.
- Ussa, M. C. (2013). Semántica gestual y comunicación humana. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (21), 89-102.
- Vallés, L. (2012). El acompañamiento al piano (I). *Artseduca*, 2, 6-9. Recuperado de <https://www.slideshare.net/annavernia/artseduca-nm2>
- Vallés, L. (2015). *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español*. (Tesis doctoral). Universidad Jaime I, Castellón.
- Vallés, L. (2015). La situación del pianista acompañante en España. Un acercamiento a la realidad pedagógica y profesional de su figura en el mundo musical español. *Forum de Recerca*, (20), 287-304. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2015.20.20>
- Van Zijl, A., y Sloboda, J. A. (2011). Performers' experienced emotions in the construction of expressive musical performance: An exploratory investigation. *Psychology of Music*, 39(2), 196-219.
- Vignal, M. (1995). Franz Joseph Haydn. En Tranchefort (Ed.) *Guía de la Música de Cámara* (pp. 568-675). Madrid, España: Alianza Música.

- Watson, A. (2010). *Beethoven's Chamber Music in Context*. Woodbridge, Suffolk: Rochester; New York: Boydell & Brewer.
- Weber, W. (2008). *The Great Transformation of Musical Taste: Concert Programming from Haydn to Brahms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Welbourne, T. (2005). *Women "Take care, Men "Take charge": Estereotyping of U. S. Business Leaders Exposed*, New York: Catalyst.
- Werner, E. (1963). *Mendelssohn: A New Image of the Composer and his age*. London: Free Press of Glencoe.
- Westrup, J. (2004). *Schubert Chamber Music*. Barcelona, España: Idea Books, S.A.
- Williamon, A. (2004). *Musical Excellence, strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press.
- Williamon A. y Davidson J. (2002). Exploring co-performer communication. *Musicae Scientiae*, 6(1), 53-72.
- Wilson, F. (10 de febrero de 2019). Celebrating Collaboration the piano Accompanist. *Interlude*. Recuperado de <https://interlude.hk/celebrating-collaboration-piano-acompanist/>
- Wilson, G. D., y Roland, D. (2002). Performance anxiety. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 47-61). New York: Oxford University Press.
- Wood, J. T. (2010). *Gendered lives: Communication, gender and culture*. Estados Unidos: Cengage Learning.
- Woody, R., y McPherson, G. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 401-424). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zanetti, M. (29 de marzo de 2012). *El pianista acompañante*. Melómano digital. Recuperado de <https://www.melomanodigital.com/el-pianista-acompanante/>
- Zorn, J. D. (1973). Effectiveness of chamber music ensemble experience. *Journal of Research in Music Education*, 21(1), 40-47.

Referencias legales

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música, *Boletín Oficial del Estado*, 254, de 10 de septiembre de 1966, 13381 a 13387. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1966/10/24/pdfs/A13381-13387.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo de España LOGSE. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 3 de octubre de 1990, 28927 a 28942. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>

Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, por el que se establecen las equivalencias entre los títulos anteriores a la ley orgánica de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha ley. *Boletín Oficial del Estado*, 189, de 9 de agosto de 1994, 25538 a 25539. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1994/07/08/1542>

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 6 de junio de 1995, 16607 a 16631. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/21/617/dof/spa/pdf>

Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir. . *Boletín Oficial del Estado*, 149, de 22 de junio de 2000, 21998 a 22002. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2000/06/02/989/dof/spa/pdf>

Decreto 56/2002, de 5 de marzo 2002, por el que se establece el currículo de Grado Superior de las enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 27, de 5 de marzo de 2002, 3461-3490. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/27/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 3 de mayo de 2006, 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley

- Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/20/pdfs/A02853-02900.pdf>
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, de 26 de diciembre de 2007, 5 a 36. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>
- Orden de 24 de junio de 2009 por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 135, de 14 de julio de 2009. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/135/1>
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 2853 a 2900. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/22/1577/dof/spa/pdf>
- Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 165, del 23 de agosto de 2011. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/165/8>
- Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza. *Boletín Oficial del Estado*, 143. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-6485-consolidado.pdf>
- Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las enseñanzas de música y de danza. *Boletín Oficial del Estado*, 206, 76523 a 76605. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/08/28/pdfs/BOE-A-2015-9453.pdf>

TABLAS

Tabla 1. Análisis factorial exploratorio de la escala de <i>Rutinas previas a la interpretación</i> con rotación Varimax.....	129
Tabla 2. Análisis de medias y significado en la escala <i>Rutinas previas a la Interpretación</i> y subescalas.....	130
Tabla 3. Análisis factorial exploratorio de la escala de <i>Consciencia acústica y producción sonora</i> con rotación Varimax.	131
Tabla 4. Análisis de medias y significado en la escala <i>Consciencia acústica y producción sonora.</i>	132
Tabla 5. Análisis factorial exploratorio de la escala <i>Audición proactiva y reactiva</i> con rotación Varimax.	133
Tabla 6. Análisis de medias y significado en la escala <i>Audición proactiva y reactiva</i>	134
Tabla 7. Análisis factorial exploratorio de la escala <i>Gestualidad y comunicación corporal</i> con rotación Varimax.	134
Tabla 8. Análisis de medias y significado en la escala <i>Gestualidad y comunicación corporal.</i>	135
Tabla 9. Análisis factorial exploratorio de la escala de <i>Mutualidad y correspondencia visual</i> con rotación Varimax.....	136
Tabla 10. Análisis de medias y significado en la escala <i>Mutualidad y correspondencia visual.</i>	137
Tabla 11. Análisis factorial exploratorio de la escala de <i>Socialización musical</i> con rotación Varimax.....	138
Tabla 12. Análisis de medias y significado en la escala <i>Socialización musical</i> Análisis de medias y significado en la escala <i>Socialización musical</i>	138
Tabla 13. Análisis factorial exploratorio de la escala <i>Actitud y vinculación en el grupo camerístico</i> con rotación Varimax.....	139
Tabla 14. Análisis de medias y significado en la escala <i>Actitud y vinculación en el grupo camerístico.</i>	140
Tabla 15. Análisis factorial exploratorio de la escala de <i>Empatía y Resiliencia</i> con rotación Varimax.....	141
Tabla 16. Análisis de medias y significado en la escala <i>Empatía y Resiliencia</i>	142

Tabla 17. Análisis factorial exploratorio de la escala <i>Intuición y Flexibilidad</i> con rotación Varimax.....	143
Tabla 18. Análisis de medias y significado en la escala <i>Intuición y Flexibilidad</i>	144
Tabla 19. Análisis factorial exploratorio de la escala <i>Autoestima, Creatividad, Flow</i> con rotación Varimax.....	145
Tabla 20. Análisis de medias y significado en la escala <i>Autoestima, Creatividad, Flow</i>	146

FIGURAS

- Figura 1:** *Ejemplo de Bajo cifrado* (extraída de Petrucci Music Library, IMSLP).....13
- Figura 2:** *Sistema de pinzamiento y mecanismo interior de un clave* (rescatado de <https://www.um.es/historiamusica/index.html>)14
- Figura 3:** *Mecanismo y activación interna de un piano de cola* (rescatado de <https://hinves.com/blog/demostracion-del-funcionamiento-mecanico-de-un-piano-steinway-2/>).....18
- Figura 4:** Atribución de competencia docente a los profesores de las nuevas especialidades, Real Decreto 989/2000, de 2 de junio. (Rescatado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2000/06/02/989/dof/spa/pdf>)70
- Figura 5:** Atribución de competencia docente a los profesores de las nuevas especialidades, Real Decreto 989/2000, de 2 de junio. (Rescatado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2000/06/02/989/dof/spa/pdf>)70
- Figura 6:** (Fuente propia). Distancias zonales: Zona íntima, zona personal, zona social y zona pública.99

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DE COMPETENCIAS PERCEPTIVAS, EMOCIONALES E INTERACTIVAS DEL INTÉRPRETE DE CÁMARA (VALIDACIÓN DE EXPERTOS)

El objeto de este cuestionario es analizar la prevalencia de diferentes competencias músico-perceptivas, interactivas y socio-emocionales que se producen durante la interpretación camerística, focalizada en los instrumentistas de piano. El interés de este estudio es de enorme actualidad, y pone énfasis en los aspectos técnicos y perceptivos del propio instrumento y en los que se desarrollan interactiva y emocionalmente en la práctica musical de conjunto. Como es de rigor, agradecemos la participación en esta investigación y garantizamos el anonimato de las respuestas.

Identificación personal que puede aportar información sobre las competencias estudiadas.

Sexo	Varón	Es importante ¿sí o no?
	Mujer	
Edad		
Nivel de formación	Grado Profesional	
	Grado Superior	
	Compatibiliza con otros estudios: bachiller, magisterio, otras carreras.	
Situación familiar	Familia nuclear	
	Otra estructura familiar	
	Familia de hijo único	
	Familia de dos hijos	
	Familia numerosa	
Conocimiento de otro idioma	Español y otro idioma	
	Español y dos idiomas más	
	Español y tres o más idiomas	

1. Competencias músico-perceptivas:

A continuación se enunciarán una serie de competencias que aluden a aspectos perceptivos. Su tarea consiste en evaluar cada uno de los ítems indicando en las casilla correspondiente si *¿Se entiende?* y si *Es importante*, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 significa *nada* y 5 significa *muchísimo*. Si considera que hay otros ítems que deberían aparecer, pero no están recogidos en el cuestionario, agradecemos que lo formule al final de cada subapartado (en la casilla correspondiente).

1.1 Rutinas camerísticas	Valore la comprensión	Valore la importancia
1. ¿Das el “La” preceptivo para que los instrumentos con los que tocas afinen?		

2. ¿Tienen tus compañeros de cámara que pedirte que les des el “La” para que afinen?		
3. ¿Compruebas la acústica de la sala antes de tu interpretación?		
4. ¿Pruebas el tacto del piano antes de tu interpretación?		
5. ¿Te aseguras de conocer el compás, tipo de acentuación, contexto dinámico, estilo... antes de comenzar a tocar?		
6. ¿Intercambias información sobre el pulso rítmico y la velocidad con tus compañeros de grupo camerístico en el ensayo o antes de la interpretación en público?		
7. ¿Tienes algún hábito o tics antes de comenzar la interpretación camerística: guiñar a tus compañeros, buscar su mirada de complicidad, ajustar la banquetta, frotar las manos sobre el regazo, repasar el orden de las partituras...?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		
1.2 Rutinas como solista	Valore la comprensión	Valore la importancia
8. ¿Compruebas la afinación del piano o el ajuste de los pedales antes de tu interpretación?		
9. ¿Realizas algún ejercicio de calentamiento antes de tu interpretación?		
10. ¿Pruebas el tacto del piano antes de tu interpretación?		
11. ¿Compruebas la acústica de la sala antes de tu interpretación?		
12. ¿Tienes algún hábito o tics antes de comenzar a tocar: pasar las manos por encima del teclado, realizar una pausa de concentración, frotar las manos sobre el regazo, ajustar la banquetta, colocar un pañuelo, fijar la mirada en un punto ...?		
13. ¿Repasas mentalmente el compás, tipo de acentuación, contexto dinámico, estilo... antes de comenzar a tocar?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		
1.3 Acústica y producción sonora	Valore la comprensión	Valore la importancia
14. ¿Percibes con menos nitidez tu interpretación de cámara frente a tu interpretación cuando tocas de solista?		
15. ¿Oyes poco a tus compañeros de grupo camerístico?		
16. ¿Te oyes a ti mismo con claridad?		
17. ¿Te sientes incómodo al cambiar de espacio en el que se produce la interpretación, de la sala de ensayo al auditorio?		
18. ¿Eres consciente de si la sala de ensayo o auditorio reúne buenas condiciones acústicas para interpretar música de cámara?		

19. ¿Eres consciente de si la sala de ensayo o auditorio reúne buenas condiciones acústicas para interpretar música a solo?		
20. ¿Conoces las características tímbricas y de producción sonora de tu instrumento, del piano?		
21. ¿Conoces las características tímbricas y de producción sonora de los instrumentos de cuerda?		
22. ¿Conoces las características tímbricas y de producción sonora de los de viento-madera?		
23. ¿Conoces las características tímbricas y de producción sonora de la voz?		
24. Cuando tocas de solista, ¿abres completamente la tapa del piano?		
25. Cuando haces cámara, ¿abres completamente la tapa del piano?		
26. Cuando haces cámara, ¿abres a la mitad la tapa del piano?		
27. Cuando haces cámara, ¿te es indiferente cómo esté la tapa del piano?		
Valoración de la acústica y producción sonora		
28. ¿Te sientes incómodo/a si oyes poco a tus compañeros de grupo camerístico?		
29. ¿Te sientes incómodo si no te oyes a ti mismo con claridad?		
30. ¿Te sientes incómodo si el sonido en la sala es muy seco?		
31. ¿Te sientes incómodo si el sonido en la sala se prolonga más de lo habitual?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		
1.4 Eficiencia auditiva percibida	Valore la comprensión	Valore la importancia
32. ¿Eres consciente, auditivamente, de tu propia actividad interpretativa?		
33. ¿Eres consciente del discurso musical de tus compañeros de cámara?		
34. ¿Conoces el papel (en la partitura) del resto de participantes de tu grupo camerístico?		
35. ¿Afecta a tu interpretación el estar más pendiente de la actividad musical de tus compañeros de cámara?		
36. ¿Eres consciente de si los instrumentos con los que tocas necesitan ajustar su afinación?		
37. ¿Te afecta negativamente que los instrumentos con los que tocas estén desafinados?		
38. ¿Te afecta negativamente que los instrumentos con los que tocas necesiten un tiempo para ajustar su afinación?		
39. ¿Te afecta negativamente que tu piano esté desafinado?		
40. ¿Consideras que percibes el sonido de conjunto durante toda la interpretación camerística?		
41. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes percibir el pulso?		
42. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes		

percibir dinámicas?		
43. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes percibir las diferentes acentuaciones?		
44. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes percibir el fraseo?		
45. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes percibir la discriminación y balance de los distintos planos sonoros?		
46. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes percibir el equilibrio polifónico?		
Valoración de la eficiencia auditiva		
47. ¿Consideras que puede tu interpretación influir en algunas de las variables descritas en los ítems anteriores: pulso, dinámicas, acentuaciones, flexibilidad rítmica, fraseo, etc?		
48. ¿Consideras que al adquirir destrezas en la eficiencia auditiva eres más creativo en tu interpretación?		
49. ¿Consideras que al adquirir destrezas en la eficiencia auditiva posees mayor velocidad de reacción ante cualquier eventualidad musical?		
50. ¿Consideras que la al adquirir destrezas en la eficiencia auditiva te puedes anticipar mejor a las reacciones de tus compañeros de cámara?		
51. ¿Consideras que al adquirir más destrezas en la eficiencia auditiva puedes llegar a disfrutar más del resultado sonoro de conjunto?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		
1.5 Comunicación corporal percibida	Valore la comprensión	Valore la importancia
52. ¿Mandas información musical a través de tu cuerpo mientras interpretáis?		
53. ¿Realizas algún gesto corporal (con manos, cabeza, mirada, boca) para dar entradas o potenciar una dinámica, una acentuación, un afecto...?		
54. ¿Realizas respiraciones anacrúsicas para dar una entrada?		
55. ¿Trasladas información sobre carácter, además de sincronía, en tu respiración anacrúsica?		
56. ¿Realizas “cabeceos” anacrúsicos para dar una entrada o cerrar un final de frase?		
57. ¿Habéis establecido un pacto para entenderos corporal y gestualmente?		
Valoración de la comunicación corporal		
58. ¿Te sientes cohibido, o sientes vergüenza ante la idea de articular una información con gestos corporales?		
59. ¿El diálogo corporal, proporciona complicidad en tu grupo de cámara?		
60. ¿Consideras la comunicación corporal una buena herramienta para coordinaros rítmicamente?		
61. ¿Consideras la comunicación corporal una buena		

herramienta para anticipar afectos?		
62. ¿Consideras importante pactar un lenguaje corporal y gestual con tu grupo de cámara?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		
1.6 Comunicación visual	Valore la comprensión	Valore la importancia
63. ¿Levantas la mirada para estar en contacto con tus compañeros durante la interpretación?		
64. ¿Mantienes el contacto visual con tus compañeros de cámara además de seguir la partitura, y controlar las exigencias pianísticas?		
65. ¿Utilizas visión periférica (“rabillo del ojo”) para sincronizar las entradas y finales con tus compañeros?		
66. ¿Utilizas la mirada para mandar información dinámica al grupo?		
67. ¿Utilizas la mirada para mandar información de carácter al grupo?		
68. ¿Utilizas la mirada para mandar información agógica al grupo?		
Valoración del comunicación visual	Valore la comprensión	Valore la importancia
69. ¿Consideras que puedes resolver con la mirada ajustes de entradas y finales?		
70. ¿Consideras que puedes resolver con la mirada ajustes rítmicos?		
71. ¿Consideras que puedes resolver con la mirada ajustes de carácter?		
72. ¿Consideras que puedes resolver con la mirada ajustes de volumen y fraseo?		
73. ¿Consideras que puedes resolver con la mirada ajustes de empaste y sincronía...?		
74. ¿Puede ser la mirada un transmisor eficiente de información necesaria para la interpretación camerística?		
75. ¿Necesitas poder ver completamente a cada integrante de tu grupo de cámara?		
76. ¿Te vale ver parcialmente a cada integrante de tu grupo de cámara?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		
1.7 Coordinación		
77. ¿Te coordinas y sincronizas, con tu grupo de cámara, en pasajes de velocidad?		
78. ¿Te coordinas y sincronizas, con tu grupo de cámara, en pasajes lentos?		
79. ¿Te coordinas y sincronizas, con tu grupo de cámara, en pasajes con combinación de ritmos?		
80. ¿Te coordinas y sincronizas, con tu grupo de cámara, en		

pasajes que combinan silencios y música?		
81. ¿Te coordinas y sincronizas, con tu grupo de cámara, en el ensayo después de una/a sesión/es de estudio en solitario?		
Valoración de la Coordinación		
82. ¿Consideras que la comunicación visual es una herramienta útil para coordinarte con tus compañeros?		
83. ¿Consideras que la comunicación corporal es una herramienta útil para coordinarte con tus compañeros?		
84. ¿Consideras que la eficiencia auditiva es una herramienta útil para coordinarte con tus compañeros?		
85. ¿Puede la comunicación visual, gestual y la eficiencia auditiva restarle espontaneidad y frescura a la interpretación camerística?		
86. ¿Consideras que el exceso de parámetros coordinados reducen la originalidad e iniciativa musical?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		
1.8 Disposición en un grupo de cámara	Valore la comprensión	Valore la importancia
87. ¿Os disponéis, en la sala de ensayos, para poder estar completamente conectados con la mirada?		
88. ¿Os disponéis, en la sala de ensayos, para poder estar conectados auditivamente lo mejor posible?		
89. ¿Os disponéis para proyectar el mejor sonido hacia el público en perjuicio de una buena visión y audición entre vosotros?		
90. ¿Ensayáis previamente en la disposición que utilizaréis posteriormente en el escenario?		
Valoración de la disposición camerística		
91. ¿Te es indiferente cómo se coloque tu compañero/a de un dúo?		
92. ¿Te es indiferente cómo se coloquen tus compañeros de un trío?		
93. ¿Te es indiferente cómo se coloquen tus compañeros de un cuarteto?		
94. ¿Consideras importante decidir previamente cómo os vais a disponer en un escenario?		
95. ¿Estás cómodo/a si tus compañeros de cámara se disponen lejos de ti?		
96. ¿Estás cómodo/a si tus compañeros de cámara se disponen cerca de ti?		
97. ¿Estás cómodo/a si tus compañeros de cámara se disponen entre el público y tú, tapándote?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		

2. Competencias socio-emocionales

A continuación se enunciarán una serie de competencias que aluden a aspectos socio-emocionales. Su tarea consiste en evaluar cada uno de los ítems indicando en las casilla correspondiente si *¿Se entiende?* y si *Es importante*, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 significa *nada* y 5 significa *muchísimo*. Si considera que hay otros ítems que deberían aparecer, pero no están recogidos en el cuestionario, agradecemos que lo formule al final de cada subapartado (en la casilla correspondiente).

2.1 Relaciones interpersonales confirmadas	Valore la comprensión	Valore la importancia
1. ¿Conocías a los integrantes de tu grupo camerístico antes de establecer el grupo de cámara?		
2. ¿Tienes conocimiento de sus gustos musicales?		
3. ¿Compartes con ellos/as otras asignaturas?		
4. ¿Compartes con ellos/as otras actividades como deporte, ocio, amistades, vivienda?		
5. ¿Te comunicas con tus compañeros del grupo camerístico a través de redes sociales como Facebook o twitter, o aplicaciones sociales como whatsapp, SMS, mails o llamadas?		
Percepción de las relaciones interpersonales		
6. ¿Se da un ambiente distendido y facilitador de ideas entre los integrantes de tu grupo de cámara?		
7. ¿Es el humor una herramienta importante para compartir puntos de vista?		
8. ¿Es fácil socializar con los integrantes de tu grupo de cámara?		
9. ¿Te cuesta trabajo socializar con los integrantes de tu grupo de cámara?		
10. ¿Ha facilitado la música la relación de amistad entre los integrantes del grupo de cámara?		
Valoración de las relaciones interpersonales		
11. ¿Consideras que el conocimiento previo y fluido con los componentes del grupo camerístico afecta <i>positivamente</i> al resultado interpretativo?		
12. ¿Consideras que el escaso conocimiento previo y poco fluido con los componentes del grupo camerístico afecta <i>negativamente</i> al resultado interpretativo?		
13. ¿Consideras que si tienes destrezas en habilidades sociales puedes mejorar tu papel en el grupo camerístico?		
14. ¿Consideras que es importante cultivar las habilidades sociales para poder hacer música en grupo?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		
2.2 Trabajo en equipo confirmado	Valore la comprensión	Valore la importancia
15. ¿Cooperas para tomar decisiones musicales dentro de tu grupo de cámara?		

16. ¿Eres líder a la hora de transmitir una idea musical o decidirla en tu grupo de cámara?		
17. ¿Te dejas llevar por las decisiones musicales que se toman en tu grupo de cámara?		
18. ¿Es tu actitud, en el grupo de cámara, una actitud de apertura intelectual?		
19. ¿Es tu actitud, en el grupo de cámara, una actitud de apertura emocional?		
20. ¿Es tu actitud, en el grupo de cámara, una actitud de apertura afectiva?		
21. ¿Tomas compromisos de interpretación en los ensayos con tu grupo camerístico?		
Percepción del trabajo en equipo		
22. ¿Consideras que hay pluralidad de pareceres en tu grupo de cámara?		
23. ¿Consideras que tu grupo de cámara es un lugar de encuentro?		
24. ¿Consideras que tu grupo de cámara es democrático, que se establece una relación entre iguales?		
25. ¿Consideras que te implicas intelectualmente y emocionalmente en tu grupo de cámara?		
26. ¿Consideras que pierdes tu identidad musical cuando trabajas dentro del grupo camerístico?		
27. ¿Has experimentado sentimiento de pertenencia en tu grupo de cámara?		
28. ¿Seguirías participando con tu grupo de cámara actual en el futuro?		
29. ¿Te resulta estimulante contribuir con tu grupo a un producto musical más bello que el que pudieras producir individualmente?		
30. ¿Crees que la cooperación camerística produce una sinergia como resultado?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		
2.3 Empatía, Resiliencia	Valore la comprensión	Valore la importancia
31. ¿Conectas emocional e intelectualmente pronto con tus compañeros de cámara?		
32. ¿Intuyes las situaciones adversas que pueden sufrir tus compañeros durante la interpretación?		
33. ¿Respondes con serenidad ante las matizaciones y críticas de tus propios compañeros de cámara?		
34. ¿Aceptas las diferencias de caracteres de tus compañeros de cámara?		
35. ¿Sales airoso de una situación adversa al interpretar como solista?		
36. ¿Sales airoso de una situación adversa al interpretar junto a tu grupo de cámara?		
37. ¿Tomas la iniciativa ante una situación adversa?		

38. ¿Recuerdas al humor para liberar la tensión y el estrés de una situación adversa?		
39. ¿Te angustia que cambie el contexto artístico: lugar de ensayo, hora, lugar de presentación al público, acústica, luminotecnia...?		
Valoración de la empatía y resiliencia		
40. ¿Consideras la empatía importante para intuir las intenciones expresivas del otro/a?		
41. ¿Consideras la empatía importante para anticiparte a las intenciones rítmicas del otro/a?		
42. ¿Ayuda la empatía a conectar más y mejor musicalmente con tu grupo de cámara?		
43. ¿Consideras enriquecedor recibir valoraciones positivas y negativas de tu propia interpretación?		
44. ¿Es el grupo de cámara un reforzador positivo ante una situación adversa?		
45. ¿Sientes ansiedad ante una presentación al público como solista?		
46. ¿Sientes ansiedad ante una presentación al público con tu grupo de cámara?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		
2.4 Intuición y Flexibilidad		
47. ¿Tienes intuición musical?		
48. ¿Tu intuición te permite anticiparte a las reacciones musicales de tus compañeros de cámara?		
49. ¿Tu intuición te permite adaptarte a las características acústicas de la sala de ensayo o escena?		
50. ¿Te adaptas a las variaciones interpretativas que se pueden dar entre el ensayo y el concierto?		
51. ¿Está ligada la intuición a la comunicación visual?		
52. ¿Está ligada la intuición a la comunicación corporal?		
53. ¿Está ligada la intuición a la comunicación auditiva?		
54. ¿Está ligada la flexibilidad a la comunicación visual?		
55. ¿Está ligada la flexibilidad a la comunicación corporal?		
56. ¿Está ligada la flexibilidad a la comunicación auditiva?		
Valoración de la intuición y la flexibilidad		
57. ¿Consideras que el trabajo continuado en la faceta camerística proporciona mayor intuición?		
58. ¿Consideras que el trabajo continuado en la faceta camerística proporciona mayor flexibilidad?		
59. ¿Consideras que la intuición musical es una aliada para una eficiente coordinación entre músicos?		
60. ¿Consideras que la flexibilidad es una aliada para resolver cualquier eventualidad interpretativa?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		

2.5 Autoestima, Creatividad y Flow	Valore la comprensión	Valore la importancia
61. ¿Respondes con creatividad ante situaciones adversas?		
62. ¿Eres desinhibido/a y creativo/a al expresar tus puntos de vista musicales?		
63. ¿Eres un músico al que le asustan los retos?		
64. ¿Tienes baja autoestima?		
65. ¿Tienes alta autoestima?		
66. ¿Mantienes la consciencia en cada momento de tu interpretación solística?		
67. ¿Mantienes la consciencia en cada momento de tu interpretación camerística?		
Valoración de la Autoestima, Creatividad y Flow		
68. ¿Te ayuda tu autoestima a resolver una situación de riesgo en tu interpretación solística?		
69. ¿Te ayuda tu autoestima a resolver una situación de riesgo en tu interpretación camerística?		
70. ¿Te ayuda tu creatividad a resolver una situación de riesgo en tu interpretación solística?		
71. ¿Te ayuda tu creatividad a resolver una situación de riesgo en tu interpretación camerística?		
72. ¿Disfrutas experimentando la audición de tu propia actividad interpretativa?		
73. ¿Disfrutas experimentando la audición de conjunto?		
74. ¿Compartes con los demás la satisfacción de conseguir los retos propuestos?		
75. ¿Consideras que se multiplica la satisfacción del logro, al compartirla con el resto de integrantes del grupo camerístico?		
¿Qué formularías en esta categoría que no aparece, según tu criterio?		

Muchas gracias,
Andrés Cosano Molleja

Profesor Superior de Piano y Música de Cámara

ANEXO 2

CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DE COMPETENCIAS PERCEPTIVAS, EMOCIONALES E INTERACTIVAS DEL INTÉRPRETE DE CÁMARA (ESTUDIO CON PIANISTAS)

El objeto de este cuestionario es analizar la prevalencia de diferentes competencias músico-perceptivas, interactivas y socio-emocionales que se producen durante la interpretación camerística, focalizada en los instrumentistas de piano. El interés de este estudio es de enorme actualidad, y pone énfasis en los aspectos técnicos y perceptivos del propio instrumento y en los que se desarrollan interactiva y emocionalmente en la práctica musical de conjunto. Como es de rigor, agradecemos la participación en esta investigación y garantizamos el anonimato de las respuestas.

Identificación personal y anónima que puede aportar información sobre las competencias estudiadas:

Sexo	Varón	
	Mujer	
EDAD (Importante)		
Nivel de formación	Grado Profesional	
	Grado Superior	
	Compatibiliza con otros estudios: bachiller, magisterio, otras carreras.	
	Carrera musical finalizada	
Situación familiar	Familia de hijo único	
	Familia de dos hijos	
	Familia numerosa	
Conocimiento de otro idioma	Español y otro idioma	
	Español y dos idiomas más	
	Español y tres o más idiomas	

1. Competencias Músico-perceptivas:

A continuación se enunciarán una serie de competencias que aluden a aspectos perceptivos. Su tarea consiste en evaluar cada una de las preguntas referidas a esas competencias indicando en la casilla correspondiente la respuesta elegida (**X**), para lo cual se han establecido cinco categorías de respuesta: *Nada-Poco-Medio-Bastante-Totalmente*. Recuerde que no existen respuestas buenas o malas, la mejor respuesta es su opinión personal.

1.1 Rutinas camerísticas	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
1. ¿Das el “La” preceptivo para que afinen los instrumentos con los que tocas?					

2. ¿Conoces las rutinas de afinación de tus compañeros de cámara?					
3. ¿Compruebas la acústica de la sala antes de tu interpretación?					
4. ¿Pruebas el estado de la pulsación del piano antes de tu interpretación?					
5. ¿Te aseguras de definir el tempo, acentuación, dinámica, tonalidad, con tu grupo camerístico antes de comenzar un ensayo?					
6. ¿Te aseguras de definir el tempo, acentuación, dinámica, tonalidad, con tu grupo camerístico antes de la interpretación en público?					
7. ¿Tienes algún hábito o tics antes de comenzar la interpretación camerística: guiñar a tus compañeros, buscar su mirada de complicidad, frotar las manos sobre el regazo, repasar el orden de las partituras...?					
8. ¿Sueles realizar algún ejercicio de calentamiento antes de tu interpretación?					
9. ¿Intentas concretar junto a tu grupo una forma de saludar y una indumentaria conjunta?					
10. ¿Te arreglas las partituras para no necesitar que te pasen las hojas?					
11. ¿Eres consciente de que antes de comenzar la interpretación en grupo es necesario el silencio previo?					
1.2 Rutinas como solista	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
12. ¿Compruebas la afinación del piano, el ajuste de los pedales, iluminación, antes de tu interpretación?					
13. ¿Sueles realizar algún ejercicio de calentamiento antes de tu interpretación?					
14. ¿Pruebas el estado de la pulsación del piano antes de tu interpretación?					
15. ¿Compruebas la acústica de la sala antes de tu interpretación?					
16. ¿Tienes algún hábito o tics antes de comenzar a tocar: pasar las manos por encima del teclado, realizar una pausa de concentración, frotar las manos sobre el regazo, ajustar la banqueta, colocar un pañuelo, fijar la mirada en un punto ...?					
17. ¿Repasas mentalmente el compás, tipo de acentuación, contexto dinámico, estilo... antes de comenzar a tocar?					
18. ¿Eres consciente de que antes de comenzar tu interpretación solística es necesario el silencio previo?					
1.3 Acústica y producción sonora	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
19. ¿Oyes con claridad a tus compañeros de grupo camerístico?					
20. ¿Te oyes a ti mismo con claridad dentro del grupo camerístico?					

21. ¿Te sientes incómodo al cambiar de espacio en el que se produce la interpretación, de la sala de ensayo al auditorio?					
22. ¿Eres consciente de si la sala de ensayo o auditorio reúne buenas condiciones acústicas para interpretar música de cámara?					
23. ¿Eres consciente de si la sala de ensayo o auditorio reúne buenas condiciones acústicas para interpretar música a solo?					
24. ¿Conoces las características tímbricas y de producción sonora de tu instrumento, del piano?					
25. ¿Conoces las características tímbricas y de producción sonora de los instrumentos de cuerda?					
26. ¿Conoces las características tímbricas y de producción sonora de los de viento-madera?					
27. ¿Conoces las características tímbricas y de producción sonora de los de viento-metal?					
28. ¿Conoces las características tímbricas y de producción sonora de la voz?					
29. Cuando tocas de solista, ¿abres completamente la tapa del piano?					
30. Cuando haces cámara, ¿ajustas la apertura de la tapa en función de las características sonoras de tu grupo y de la sala?					
Valoración de la acústica y producción sonora	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
31. ¿Te sientes incómodo/a si oyes poco a tus compañeros de grupo camerístico?					
32. ¿Te sientes incómodo si no te oyes a ti mismo con claridad?					
33. ¿Te sientes incómodo si el sonido en la sala es muy seco?					
34. ¿Te sientes incómodo si el sonido en la sala se prolonga más de lo habitual?					
1.4 Eficiencia auditiva percibida	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
35. ¿Eres consciente, auditivamente, de tu propia actividad interpretativa?					
36. ¿Eres consciente del discurso musical de tus compañeros de cámara?					
37. ¿Conoces el papel (en la partitura) del resto de participantes de tu grupo camerístico?					
38. ¿Afecta a tu interpretación el prestar parte de tu atención a la actividad musical de tus compañeros de cámara?					
39. ¿Eres consciente de si los instrumentos con los que tocas necesitan ajustar su afinación?					
40. ¿Te afecta negativamente que los instrumentos con los que tocas estén desafinados?					
41. ¿Te afecta negativamente que tu piano esté desafinado?					
42. ¿Consideras que percibes el sonido de conjunto durante toda la interpretación?					

camerística?					
43. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes percibir el pulso?					
44. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes percibir dinámicas?					
45. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes percibir las diferentes acentuaciones?					
46. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes percibir el fraseo?					
47. ¿Consideras que además del sonido de conjunto puedes percibir la discriminación y balance de los distintos planos sonoros?					
Valoración de la eficiencia auditiva	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
48. ¿Consideras que puede tu interpretación influir en algunas de las variables descritas en los ítems anteriores: pulso, dinámicas, acentuaciones, fraseo, etc?					
49. ¿Consideras que al adquirir destrezas en la eficiencia auditiva eres más creativo en tu interpretación?					
50. ¿Consideras que al adquirir destrezas en la eficiencia auditiva posees mayor velocidad de reacción ante cualquier eventualidad musical?					
51. ¿Consideras que al adquirir destrezas en la eficiencia auditiva te puedes anticipar mejor a las reacciones de tus compañeros de cámara?					
52. ¿Consideras que al adquirir más destrezas en la eficiencia auditiva puedes llegar a disfrutar más del resultado sonoro de conjunto?					
1.5 Comunicación corporal percibida	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
53. ¿Mandas información musical a tus compañeros de cámara, a través de tu cuerpo, mientras interpretas?					
54. ¿Realizas algún gesto corporal (con manos, cabeza, mirada, boca) para dar entradas o potenciar una dinámica, una acentuación, un afecto...?					
55. ¿Realizas respiraciones anacrúsicas para dar una entrada o un final de frase?					
56. ¿Trasladas información sobre carácter, además de sincronía, en tu respiración anacrúsica?					
57. ¿Has establecido un pacto para entenderte corporal y gestualmente con tus compañeros de cámara?					
Valoración de la comunicación corporal	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
58. ¿Consideras que el diálogo corporal proporciona complicidad en tu grupo de cámara?					
59. ¿Consideras la comunicación corporal una buena herramienta para coordinaros rítmicamente?					
60. ¿Consideras la comunicación corporal una					

buena herramienta para anticipar afectos?					
61. ¿Consideras importante pactar un lenguaje corporal y gestual con tu grupo de cámara?					
1.6 Comunicación visual	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
62. ¿Estableces contacto con tus compañeros durante la interpretación, a través de la mirada?					
63. ¿Mantienes el contacto visual con tus compañeros de cámara además de seguir la partitura, y controlar las exigencias pianísticas?					
64. ¿Utilizas visión periférica (“rabillo del ojo”) para sincronizar las entradas y finales con tus compañeros?					
65. ¿Utilizas la mirada para mandar información dinámica, de carácter o agógica al grupo?					
Valoración del comunicación visual	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
66. ¿Consideras que puedes resolver con la mirada ajustes de entradas y finales?					
67. ¿Consideras que puedes resolver con la mirada ajustes rítmicos?					
68. ¿Consideras que puedes resolver con la mirada ajustes de carácter?					
69. ¿Puede ser la mirada un transmisor eficiente de información necesaria para la interpretación camerística?					
70. Durante la interpretación, ¿necesitas poder ver parcialmente a cada integrante de tu grupo de cámara?					
1.7 Coordinación	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
71. ¿Te coordinas y sincronizas con tu grupo de cámara en pasajes rápidos?					
72. ¿Te coordinas y sincronizas con tu grupo de cámara en pasajes lentos?					
73. ¿Te coordinas y sincronizas con tu grupo de cámara en pasajes con combinación de ritmos?					
74. ¿Te coordinas y sincronizas, con tu grupo de cámara, en pasajes que combinan silencios y música?					
75. ¿Te coordinas y sincronizas con tu grupo de cámara, en el ensayo, después de una/s sesión/es de estudio en solitario?					
Valoración de la Coordinación	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
76. Para que exista coordinación, ¿consideras que debe haber una buena comunicación visual?					
77. Para que exista coordinación, ¿consideras que debe haber una buena comunicación corporal?					
78. Para que exista coordinación, ¿consideras que debe haber una buena eficiencia auditiva?					
79. ¿Consideras que la excesiva coordinación entre los miembros del grupo reduce la					

originalidad e iniciativa musical?					
1.8 Disposición en un grupo de cámara	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
80. ¿Os disponéis en la sala de ensayos para poder estar completamente conectados con la mirada?					
81. ¿Os disponéis en la sala de ensayos para poder estar conectados auditivamente lo mejor posible?					
82. ¿Os disponéis para proyectar el mejor sonido hacia el público en perjuicio de una buena visión y audición entre vosotros?					
83. ¿Ensayáis previamente en la disposición que utilizaréis posteriormente en el escenario?					
Valoración de la disposición camerística	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
84. ¿Consideras importante decidir previamente cómo os vais a disponer en un escenario?					
85. ¿Estás cómodo/a si tus compañeros de cámara se disponen cerca de ti?					

2. Competencias socio-emocionales

A continuación se enunciarán una serie de competencias que aluden a aspectos socio-emocionales. Su tarea consiste en evaluar cada una de las preguntas referidas a esas competencias indicando en la casilla correspondiente la respuesta elegida (**X**), para lo cual se han establecido cinco categorías de respuesta: *Nada-Poco-Medio-Bastante-Totalmente*. Recuerde que no existen respuestas buenas o malas, la mejor respuesta es su opinión personal.

2.1 Relaciones interpersonales confirmadas	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
86. ¿Conocías a los integrantes de tu grupo camerístico antes de establecer el grupo de cámara?					
87. ¿Tienes conocimiento de sus gustos musicales?					
88. ¿Compartes con ellos/as otras actividades como deporte, ocio, amistades, vivienda?					
89. ¿Te comunicas con tus compañeros del grupo camerístico a través de redes sociales como Facebook, LinkedIn, Twitter, o aplicaciones sociales como Whatsapp, LINE, VIBER, etc?					
Percepción de las relaciones interpersonales	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
90. ¿Se da un ambiente distendido y facilitador de ideas entre los integrantes de tu grupo de cámara?					
91. ¿Consideras que el humor es una herramienta importante para compartir puntos de vista?					
92. ¿Es fácil socializar con los integrantes de					

tu grupo de cámara?					
93. ¿Ha facilitado la música la relación de amistad entre los integrantes del grupo de cámara?					
Valoración de las relaciones interpersonales	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
94. ¿Consideras que el conocimiento previo de los componentes del grupo camerístico afecta <i>positivamente</i> al resultado interpretativo?					
95. ¿Consideras que es importante cultivar las habilidades sociales para poder hacer música en grupo?					
2.2 Trabajo en equipo confirmado	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
96. ¿Cooperas para tomar decisiones musicales dentro de tu grupo de cámara?					
97. ¿Eres líder a la hora de transmitir o decidir sobre idea musical en tu grupo de cámara?					
98. ¿Te dejas llevar por las decisiones musicales que se toman en tu grupo de cámara?					
99. ¿Es tu actitud, en el grupo de cámara, una actitud de apertura intelectual?					
100. ¿Es tu actitud, en el grupo de cámara, una actitud de apertura emocional?					
101. ¿Es tu actitud, en el grupo de cámara, una actitud de apertura afectiva?					
102. ¿Puedes influir emocionalmente con tu actitud en los componentes de tu grupo camerístico?					
103. ¿Adquieres compromisos de interpretación en los ensayos con tu grupo camerístico: resolución de problemas musicales, sincronía...?					
104. ¿Adquieres compromisos de organización con tu grupo camerístico: eres fiel al día y hora del ensayo, búsqueda de repertorio, etc?					
Percepción del trabajo en equipo	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
105. ¿Consideras que hay pluralidad de pareceres en tu grupo de cámara?					
106. ¿Consideras que tu grupo de cámara es un lugar de encuentro?					
107. ¿Consideras que tu grupo de cámara es democrático, que se establece una relación entre iguales?					
108. ¿Consideras que te implicas emocionalmente en tu grupo de cámara?					
109. ¿Consideras que te implicas intelectualmente en tu grupo de cámara?					
110. ¿Serías tú capaz de ejercer de líder en tu grupo camerístico?					
111. ¿Has experimentado sentimiento de					

pertenencia en tu grupo de cámara?					
112. ¿Seguirías participando con tu grupo de cámara actual en el futuro?					
113. ¿Te resulta estimulante contribuir con tu grupo a un producto musical más bello que el que pudieras producir individualmente?					
114. ¿Crees que la cooperación camerística produce una sinergia como resultado?					
2.3 Empatía, Resiliencia	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
115. ¿Conectas emocionalmente pronto con tus compañeros de cámara?					
116. ¿Conectas intelectualmente pronto con tus compañeros de cámara?					
117. ¿Intuyes las situaciones adversas que pueden sufrir tus compañeros durante la interpretación?					
118. ¿Respondes con serenidad ante las matizaciones y críticas de tus propios compañeros de cámara?					
119. ¿Aceptas las diferencias de caracteres de tus compañeros de cámara?					
120. ¿Sales airoso de una situación adversa en tus interpretaciones como solista?					
121. ¿Sales airoso de una situación adversa en tus interpretaciones junto a tu grupo de cámara?					
122. ¿Tomas la iniciativa ante una situación adversa?					
123. ¿Recurre al humor para liberar la tensión y el estrés de una situación adversa?					
124. ¿Te angustia que cambie el contexto artístico: lugar de ensayo, hora, lugar de presentación al público, acústica, luminotecnia...?					
Valoración de la empatía y resiliencia	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
125. ¿Consideras la empatía importante para intuir las intenciones expresivas del otro/a?					
126. ¿Consideras la empatía importante para anticiparte a las intenciones rítmicas del otro/a?					
127. ¿Ayuda la empatía a conectar más y mejor musicalmente con tu grupo de cámara?					
128. ¿Consideras enriquecedor recibir valoraciones positivas y negativas de tu propia interpretación?					
129. ¿Es el grupo de cámara un reforzador positivo ante una situación					

adversa?					
130. ¿Sientes ansiedad ante una presentación al público como solista?					
131. ¿Sientes ansiedad ante una presentación al público con tu grupo de cámara?					
2.4 Intuición y Flexibilidad	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
132. ¿Confías en tu formación académica para dar respuesta a los quehaceres propios de tu labor como intérprete?					
133. ¿Confías en tu intuición para dar respuesta a los quehaceres propios de tu labor como intérprete?					
134. ¿Tu intuición te permite anticiparte a las reacciones musicales de tus compañeros de cámara?					
135. ¿La comunicación visual te ayuda a ser más intuitivo?					
136. ¿La comunicación corporal te ayuda a ser más intuitivo?					
137. ¿La comunicación auditiva te ayuda a ser más intuitivo?					
138. ¿Te adaptas a las variaciones interpretativas que se pueden dar entre el ensayo y el concierto?					
139. ¿La comunicación visual favorece en ti una mayor flexibilidad interpretativa?					
140. ¿La comunicación corporal favorece en ti una mayor flexibilidad interpretativa?					
141. ¿La comunicación auditiva favorece en ti una mayor flexibilidad interpretativa?					
Valoración de la intuición y la flexibilidad	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
142. ¿Consideras que el trabajo continuado en la faceta camerística proporciona mayor intuición?					
143. ¿Consideras que la intuición musical es una aliada para una eficiente coordinación entre músicos?					
144. ¿Consideras que el trabajo continuado en la faceta camerística proporciona mayor flexibilidad interpretativa?					
145. En el ensayo, ¿consideras que tienes una concepción de volúmenes, fraseos, tempo, muy estricta?					
146. En el escenario, ¿consideras que tienes una concepción de volúmenes, fraseos, tempo, muy estricta?					
147. ¿Consideras que la flexibilidad interpretativa es una aliada para resolver					

algunas eventualidades?					
2.5 Autoestima, Creatividad y Flow	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
148. Como intérprete, ¿sueles tomar decisiones que implican retos complejos?					
149. ¿El sentimiento a fracasar es un acompañante habitual en tu carrera musical?					
150. ¿Eres creativo/a al expresar tus puntos de vista musicales?					
151. ¿Puedes aliviar con creatividad las consecuencias de una situación musical adversa?					
152. ¿Mantienes la concentración en cada momento de tu interpretación solística?					
153. ¿Mantienes la concentración en cada momento de tu interpretación camerística?					
Valoración de la Autoestima, Creatividad y Flow	Nada	Poco	Medio	Bastante	Totalmente
154. ¿Te ayuda tu autoestima a resolver una situación de riesgo en tu interpretación solística?					
155. ¿Te ayuda tu autoestima a resolver una situación de riesgo en tu interpretación camerística?					
156. ¿Es la autoestima favorecedora de una buena comunicación musical?					
157. ¿Te ayuda tu creatividad a resolver una situación de riesgo en tu interpretación solística?					
158. ¿Te ayuda tu creatividad a resolver una situación de riesgo en tu interpretación camerística?					
159. ¿Consideras una experiencia óptima la audición de tu propia actividad interpretativa?					
160. ¿Consideras una experiencia óptima la audición de vuestra actividad interpretativa en conjunto?					
161. ¿Consideras que se multiplica la satisfacción del logro, al compartirla con el resto de integrantes del grupo camerístico?					

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Andrés Cosano Molleja

music.emotions.brain@gmail.com

Profesor Superior de Piano y Música de Cámara, CSM "Rafael Orozco" de Córdoba

ANEXO 3

PETICIÓN FORMAL DE COLABORACIÓN A CONSERVATORIOS SUP. DE MÚSICA Y CENTROS SUP. DE MÚSICA DE ESPAÑA E ISLAS

Desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba, las profesoras Doctoras Dña. Rosario Ortega y Dña. Izabela Zych, ambas reconocidas investigadoras en el Área de conocimiento: Psicología evolutiva y de la educación, Grupo PAIDI: HUM298 LAECОВI, están desarrollando una labor de dirección de la tesis doctoral del doctorando D. Andrés M^a Cosano Molleja. Tesis que lleva por título: *El Proceso atencional y comunicativo y el Desarrollo de Competencias sociales e interpretativas en la Formación del Pianista de Cámara*.

La música de cámara es una materia fundamental para la formación integral del alumno como complemento a sus estudios instrumentales. Tradicionalmente, en la clase de música de cámara se ha prestado mayor atención a las destrezas perceptivas relacionadas con la acústica, pero muy poco o nada a las destrezas socio-emocionales, un campo muy poco explorado pero que es de vital importancia debido a la naturaleza social de esta asignatura. Su trascendencia reside en que la propia producción debe conjugarse con la del resto de participantes de un grupo camerístico, cobrando mayor importancia la comunicación no verbal y emocional, y por supuesto los parámetros acústicos bien planteados y medidos.

Una herramienta de medida fundamental en nuestra investigación, para evaluar el estado de la cuestión entre el alumnado pianista de centros superiores de España, Canarias y Baleares, es la recogida de datos a través de un Cuestionario. Este Cuestionario mide a través de cinco categorías de respuestas, equilibradas de menor a mayor consecución, las destrezas a nivel músico-perceptivo y socio-emocional que se desarrollan en la interpretación camerística.

Para que el estudio tenga impacto es necesario un número relevante de sujetos colaboradores entre el alumnado pianista de centros superiores, por lo que agradecemos sinceramente la colaboración que puedan prestar facilitándonos acceso a las direcciones de correo del alumnado pianista, direcciones a las que se les enviará dicho cuestionario para su cumplimentación. Datos que nos comprometemos a utilizar exclusivamente en esta labor investigativa con el propósito de evaluar las competencias que se desarrollan, entre nuestro alumnado pianista, al nivel de las percepciones musicales, y el de las emociones e interactividad con otros músicos.

Agradecemos de antemano la atención hacia esta carta y su colaboración.

Atentamente,

Rosario Ortega
(Directora de tesis)

Izabela Zych
(Co-directora de tesis)

Andrés M^a Cosano
(Doctorando)

ANEXO 4

(Carta a participantes estudio sobre competencias músico-perceptivas y socio-emocionales en música de cámara)

Hola XXX,

antes de nada me presento, mi nombre es Andrés Cosano, soy profesor de piano y Música de Cámara del Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba. Tu correo me lo ha proporcionado XXX, profesor del Departamento de Tecla de tu Conservatorio. Verás, quisiera contar con tu colaboración en mi investigación. Te cuento a continuación en que consiste:

Desde el Área de Música de Cámara del Conservatorio Superior de Música de Córdoba, apoyado por el Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Córdoba, estoy llevando a cabo una investigación a través de un cuestionario dirigido específicamente a pianistas, para conocer de primera mano cómo desarrollan su labor camerística a dos niveles, el nivel de las percepciones musicales, y el de las emociones e interactividad con otros músicos.

Necesito una muestra bastante amplia y representativa de pianistas por lo que te animo encarecidamente a participar y, si es posible, que me proporciones los nombres y correos de todos aquellos pianistas que conozcas, que estén cursando superior dentro y fuera de tu conservatorio.

Te llevará unos 20 minutos más o menos responderlo, por lo que de entrada te pido disculpas ya que todos estamos suficientemente atareados como para hacer otras cosas, pero te agradezco mucho que puedas participar. Conseguir la muestra que necesito es todo un reto y sin tu ayuda no lo lograré, porque cada cuestionario que reciba es de enorme valor para la investigación que desarrollo. Decirte, de todas formas, que es ameno de contestar y que aquellos que han participado comentan que ayuda a reflexionar sobre la propia labor camerística. Te adjunto el Cuestionario en dos formatos diferentes que puedes rellenar con la respuesta que estimes oportuna, quiero asegurarme que no vas a tener problemas en abrir alguno de los archivos.

Si tienes cualquier duda o estás interesado en consultar los resultados que se deriven de la investigación envía un e-mail a music.emotions.brain@gmail.com

Muchas gracias por tu participación y disculpa las molestias ocasionadas. Un saludo,

Andrés Cosano Molleja, *Profesor Superior de Piano y Música de Cámara del CSM "Rafael Orozco" de Córdoba.*

ANEXO 5

(Recuerdo carta de participación en estudio sobre Música de Cámara)

Estimad@ pianista,

Disculpa que vuelva a insistir en pedir colaboración para mi investigación. Cada uno de vosotr@s sois importantes, cada Cuestionario que sume me proporciona un número de datos valiosísimos.

Por favor, si tienes un rato te pido encarecidamente que completes el Cuestionario. Te lo vuelvo a enviar en dos formatos diferentes, por si tuvieras alguna dificultad en abrir alguno. Elige el que te venga bien.

NO hay respuestas mejores ni peores, cada cual tiene una experiencia y todas las respuestas enriquecen el estudio.

Si no quieres participar en esta investigación, házmelo saber y no te molesto más, no pasa nada.

Un afectuoso saludo,

Andrés Cosano.

Prof. de Piano y Música de Cámara, CSM "Rafael Orozco" de Córdoba

