

EL APRENDIZAJE DEL SAXOFÓN A TRAVÉS DE LA HISTORIA DEL ARTE Y LAS EMOCIONES: PROPUESTA DE APLICACIÓN EDUCATIVA

LEARNING THE SAXOPHONE THOUGH THE HISTORY OF ART AND EMOTIONS:
PROPOSAL FOR EDUCATIONAL APPLICATION

Aroa López García

Conservatorio "Josep Melcior Gomis" de Ontinyent

María Isabel Vera Muñoz

Universidad de Alicante

Israel Mira Chorro

Conservatorio Superior de Música "Óscar Esplá" de Alicante

Juan Ramón Moreno Vera

Universidad de Murcia

Recepción: 29-03-2024

Aceptado: 18-04-2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16911791>

Resumen

La presente investigación pretende, como objetivo principal, analizar los resultados del aprendizaje del saxofón tras la implementación de una propuesta holística, completa e interdisciplinar basada en el trinomio: música, historia del arte y emociones en la especialidad de saxofón. En este caso han participado un total de 43 alumnos/as: 12 alumnos/as de Enseñanzas Elementales y 31 alumnos/as de Enseñanzas Profesionales que corresponden a cuatro centros oficiales: Conservatorio Profesional de Alicante, la Escuela de música de Villajoyosa, Conservatorio Profesional de El Ejido y Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig. Principalmente, los resultados de la experiencia didáctica que se pueden observar por medio de los cuestionarios y los videos grabados, han sido muy positivos, ya que el alumnado desde el inicio de la aplicación de este proyecto ha dejado patente en los diferentes bloques de repertorio, emociones-artes, improvisación y actuación en público, que son conscientes de la importancia de tener una continua formación a nivel técnico-expresivo junto a un trabajo interdisciplinario para poder conseguir disfrutar e interpretar la música. En conclusión, es ineludible que la educación responda a la evolución de la sociedad, a la necesidad de la motivación y, por tanto, el profesorado debe innovar para educar con el fin de conseguir una mayor calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza musical instrumental. Siendo así, es necesario que todo esto se traslade al ámbito interpretativo profesional escénico.

Palabras clave: Saxofón, Artes, Emociones.

Introducción

En el presente artículo, fruto de la tesis doctoral *Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones*, manifiesta desde el principio que la música es un arte que emociona y transmite, arte sublime que de forma constante y en sus diversos periodos, siempre ha estado relacionada con las artes y las emociones. (López, 2022, p. 1)

La parte emocional en la música siempre ha existido en las diferentes etapas musicales, a través de las emociones asignadas a modos en el Medievo, por medio de la teoría de los afectos en el Barroco, en la elegancia del Clasicismo, el “Sturm und Drang” del Romanticismo y en las complejas relaciones entre sociedad e individuo propias del s. XX y s. XXI, aunque también con constantes referencias a épocas anteriores. (López, 2022, p.1)

Por lo que respecta a la enseñanza musical, de nuevo López (2022), menciona que en la antigua Grecia se la consideró prioritaria en la educación de los niños, ocupando en esta etapa un lugar privilegiado además de su debida importancia concedida desde la existencia de las primeras Universidades en París, Oxford, Cambridge, Salamanca... Este arte, el musical, estuvo inmerso dentro del *quadrivium* junto a la geometría, la astronomía y la aritmética y el *trivium*, compuesta por la gramática, la lógica y la dialéctica, todas ellas conocidas como las siete artes liberales que surgieron tras la desaparición de las antiguas escuelas clásicas en el s. VI.

A pesar de este reconocimiento real e histórico, no ocurre lo mismo en la evolución educativa de la música, puesto que, como se va a justificar a continuación, ha sido y es una rama del saber relegada al olvido pese a la creación de los diferentes planes de enseñanza general. Ejemplo de ello, cuando se tiene constancia de que a pesar de las leyes educativas que han existido en nuestro país, hasta la Ley de 1990, conocida como Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990 (LOGSE), la música no entró a formar parte del currículo de la enseñanza general desde la Educación Primaria,

Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Ley que también consideró a la enseñanza musical especializada, la que nos incumbe en la presente investigación, como Licenciatura. Aun así, con las leyes educativas más recientes como la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo de 2006 que fue modificada el 30 de diciembre de 2020 a través de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), se sigue observando que las asignaturas artísticas como la musical, no obtienen el reconocimiento prioritario que se les concedió en sus inicios históricos.

De nuevo, López (2022), menciona que otro de los aspectos esenciales de la presente investigación en cuanto al ámbito docente en conservatorios o escuelas de música, se ha observado que, aunque la enseñanza-aprendizaje ha evolucionado (y sigue evolucionando) sigue imperando la “metodología tradicional”, basada en proporcionar al alumnado una buena técnica instrumental. Y fruto de ello es, además de la insuficiente existencia de investigaciones en este ámbito para plantear nuevas metodologías, la ausencia, en la mayoría de los casos, de materiales necesarios e importantes en las aulas de estos centros musicales educativos para desarrollar la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) y, por ende, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), con todas sus posibilidades en el aula, con una motivación continua y donde se practique la improvisación y la interpretación del correspondiente repertorio en relación con las artes y las emociones. Utilizando todos estos recursos, el objetivo es conseguir una formación holística y completa a la par de que se disfrute en plenitud de la interpretación musical. Por tanto, partiendo de esta situación, en esta investigación llevada a cabo, se establece la aplicación de la interrelación del trinomio música, artes y emociones a través de la enseñanza del saxofón y la exposición de los resultados respectivos en el presente artículo.

Para concluir, es ineludible aportar la reflexión de que el profesorado debe innovar para educar con el fin de conseguir una mayor calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza musical instrumental y que la educación responda a la evolución de la sociedad, a la necesidad de la eterna motivación.

Simultáneamente, es inevitable que todo esto se traslade al ámbito interpretativo profesional escénico.

1. Historia de la enseñanza del saxofón

En este apartado, los datos que se exponen a continuación proceden de la tesis de Israel Mira (2006) en la que se explica que la evolución de la enseñanza del saxofón está organizada en cuatro períodos bien diferenciados. De hecho, es importante destacar que las diferentes tendencias en la enseñanza han sido fundamentadas por saxofonistas ilustres de cada etapa y por el cambio de legislación en España, como se detalla a continuación.

Como bien menciona Mira (2006) en su tesis doctoral, este recorrido se inicia con Adolphe Sax, inventor y primer profesor de saxofón en las clases anejas del Conservatorio de París. La segunda etapa, a cargo de Marcel Mule, viene marcada en el mismo lugar, el Conservatorio de París, y junto a sus coetáneos Sigurd Rascher en EE. UU. y Marcel·lí Bayer en España, en el Conservatorio de Barcelona y bajo el denominado plan del 42. La tercera etapa, desde mitad de los años 60 hasta los años 80, viene marcada por la enseñanza de Daniel Deffayet de nuevo en París, y con Jean Marie Londeix en Burdeos, hecho que coincide en España con Pedro Iturralde en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y Adolfo Ventas en el Conservatorio Municipal de Música de Barcelona, bajo la correspondiente ley educativa denominada el plan del 66.

A partir de los años 90 se va catalogando en función de la legislación educativa, como fue el primer caso la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1991, teniendo en cuenta lo que supuso la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985 para la creación de centros oficiales de la enseñanza en España, que junto a los inicios de la España democrática y su desarrollo autonómico propiciaron en estos años una red de escuelas y conservatorios oficiales en todo el Estado sin igual. Con posterioridad se aprueba Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la reciente Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica de Educación

(LOMLOE), a falta de, en su caso, el desarrollo legislativo de sus respectivos Reales Decretos y Decretos autonómicos correspondientes.

A modo de reflexión, tras conocer la evolución de la enseñanza del saxofón, sobre todo por lo que respecta a la legislación educativa, se observa y se expone que todas aquellas novedades concernientes a la evolución y a la innovación de la educación en el mundo de la música, y en este caso instrumental, corresponden más al compromiso personal del profesor que al propio sistema.

2. Relación música, artes y emociones

Para poder entender todo lo concerniente a este trinomio, base fundamental de la presente investigación, es importante remarcar que las características de la música de los diferentes períodos ya dejan entrever como la música tiene una gran vinculación con las emociones y los sentimientos, como bien han dejado en legado escrito la mayoría de los compositores de la historia de la música a través de libros como en los dos volúmenes de Grout y Palisca (2015), *El Sr. Corchea y otros escritos* de Debussy (1901), *La emoción y el significado de la música* de Meyer (2016), y con las artes, como a continuación se detallará.

2.1. Música y artes

En este apartado, donde se relaciona música y artes, cabe destacar que según Fernández et al. (1999) para establecer una trayectoria histórica, la música, al ser un arte efímero que únicamente existe mientras se interpreta, precisa de una natural relación con las demás artes tales como la literatura, las artes plásticas, la pintura, la escultura... y, ejemplo de ello sería, según mencionan Di Marco y Spadaccini (2015), los primeros intentos de traducir pictóricamente efectos musicales surgieron en las antiguas culturas de India y China, y haciendo un gran salto en el tiempo, concretamente a finales del s. XIX, Alexander Scriabin puso marcas que incluyen una proyección de luces coloradas en su partitura *Prometeo* (...) pero el que exploró la relación entre el

color y el timbre juntando un color al sonido fue Wassily Kandinsky, creador de la sinestesia.

Pero incluso dando un gran salto en el tiempo, actualmente, otros proyectos interesantes reflejan la importancia de la relación entre la música y las artes. Dichos proyectos han sido publicados en la página web del conocido Project Zero de la Universidad de Harvard e incluso en España, por medio de la Fundación Botín (2014) donde aparece un artículo titulado *Artes y emociones que potencian la creatividad*. En dicho artículo se muestra la importancia de la creatividad y la educación emocional en nuestra sociedad y concretamente en el ámbito educativo por medio de las artes.

2.2. Música y emociones

Ahora, por lo que respecta a la música y las emociones, como bien se ha expuesto al inicio del marco teórico, a lo largo de la historia de la música los compositores han dejado constancia de la importancia de plasmar diversas emociones en las partituras fruto de las vivencias de los propios autores con relación a personas más o menos cercanas, pero siempre fruto de inspiración. En base a todos estos datos existentes históricamente, Artero (2013) incluso se atreve a establecer, mediante tablas, la relación entre las tonalidades y el sentido y personalidad. Según menciona:

Hubo un tiempo en el que se aceptaba otorgar una cierta personalidad a cada una de las tonalidades que pueden construirse con el sistema de afinación temperada, establecido desde el Barroco hasta la ruptura que supuso la nueva Armonía que estableció Schöenberg. Ese concepto de “personalidad” debió tener su apogeo en el Romanticismo, decayendo a finales del siglo XIX y principios del XX. (Artero, 2013, p. 1)

Las correspondientes tablas están divididas entre Tonalidades Mayores y Tonalidades menores entre las cuales se pueden citar, como ejemplos: Do

Mayor, alegre, guerrero, completamente puro, su carácter es de inocencia y de simplicidad, Do menor, oscuro y triste, declaración de amor y a la vez lamento de un amor no correspondido, anhelos y suspiros, etc. Para afianzar el significado de las emociones junto a las tonalidades, Meyer (2016) aporta diversas características del modo menor tales como que originan sentimientos de ansiedad, o que incluso evocan "la tristeza, el sufrimiento y la angustia en particular" (p. 230). Otro ejemplo aportado por Heinlein (1960) encontró que, en un muestreo al azar de unas 250 composiciones para principiantes, sólo el 7% estaban en modo menor, y de éstas casi todas tenían títulos descriptivos de algún tipo. "Es difícil -escribe- encontrar una composición en modo menor escrita para niños que no tenga un título relacionado con lo fantástico, lo misterioso, lo triste o lo tenebroso" (Meyer, 2016, p. 235).

2.3. Música, artes y emociones en la Educación

Y por último, una vez expuesto todo lo anterior, uno de los conceptos más fundamentales llegados a este punto sobre la aplicación de la música, las artes y las emociones en la Educación es conocer, en primer lugar y con detalle, la raíz etimológica de la palabra emoción, la cual proviene del verbo latino *moveare* (que significa "moverse") más el prefijo "e", significando algo así como "movimiento hacia". Por tanto, de ese modo se sugiere que "en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción y en esta tendencia se pueden encontrar las artes: literatura, cine, teatro, pintura, escultura, música... esas artes generadoras de sensaciones, provocadoras de emociones" (Iniesta, 2011, p. 29).

Igualmente, cabe mencionar que en la indagación de las nuevas estrategias didácticas que puedan corroborar la aplicación de las artes y las emociones en la enseñanza, la neurodidáctica y el pensamiento visible son dos grandes enfoques psicopedagógicos importantes para comprender la elaboración de la presente tesis y, por tanto, del presente artículo. En este sentido, Torres (2016) deja latente que a través de un estudio llevado a cabo por un equipo de investigadores de Massachusetts Institute of Technology (MIT), en Boston, certificaron que un modelo pedagógico basado en un alumno como receptor

pasivo, no funciona. Por tanto, “El cerebro necesita emocionarse para aprender” y la neurodidáctica es la corriente actual que quiere transformar el modelo educativo.

En definitiva, se sobreentiende que, de todo lo argumentado anteriormente, la música, las artes y las emociones siempre han tenido una interrelación desde sus inicios compositivos y, por tanto, es totalmente lícito y necesario que sea aplicado en el mundo de la Educación y más concretamente en nuestro mundo de la enseñanza instrumental.

3. Metodología

Para conseguir los objetivos y contrastar la hipótesis de esta investigación se ha utilizado el método de triangulación mediante la interacción entre el método descriptivo-comparativo, la visión de tipo estadístico cuantitativo y la investigación cualitativa a través de las grabaciones en vídeo al alumnado participante. Es decir, que la información recopilada se ha adquirido a través de los cuestionarios realizados por el alumnado, por la observación mediante la experiencia docente y por las grabaciones de las diferentes sesiones de la presente investigación.

3.1. Participantes

Intervinieron un total de 43 alumnos inmersos dentro de las Enseñanzas Básicas o Elementales y de las Enseñanzas Profesionales que corresponden a cuatro centros oficiales: Conservatorio Profesional de Alicante, la Escuela de música de Villajoyosa, Conservatorio Profesional de El Ejido y Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig. Todos los participantes están comprendidos entre las edades de 8 a 12 años en cuanto al nivel elemental, aunque con dos excepciones: dos adultos de 28 y 32 años respectivamente y en cuanto a la edad de Enseñanzas Profesionales, el alumnado está inmerso dentro del rango de 12 a 18 años a excepción de dos alumnos que tienen 23 y 25 años respectivamente.

Para poder realizar el estudio con los correspondientes cuestionarios de manera más eficiente y teniendo en cuenta el repertorio que se ha utilizado en cada clase (se detalla a continuación en el apartado 4.2), ambos niveles fueron divididos de la siguiente manera. Por un lado, los alumnos de Enseñanzas Elementales de 1º a 3º y, por otro lado, los alumnos de 4º de Enseñanzas Elementales junto a los alumnos de Enseñanzas Profesionales (1º a 6º). En cuanto a la recopilación de vídeos se hicieron de forma nominal todos ellos, pero en la presente investigación los datos fueron aportados con relación a cada centro participante, con una correlación numérica.

3.2. Materiales, recursos e instrumentos

La experiencia didáctica se llevó a cabo en las aulas respectivas de cada centro, durante las horas de clase práctica de cada alumno. En cuanto a la selección de repertorio, en los cursos de 1º a 3º de Enseñanzas Básicas o Elementales, el alumnado eligió una canción cada trimestre por Unidad Didáctica del libro *Cómo sonar el saxofón* de Mira (2014) o de los libros de Disney: *Disney Solos* (2000) o *Disney Movie Hits* (2003) y, por lo que respecta a los alumnos de 4º de Enseñanzas Básicas y de 1º a 6º de Profesional, eligieron una obra por trimestre o incluso algún estudio, principalmente del libro *Quarante-huit études* de Ferling, de Marcel Mule, e la programación correspondiente a cada curso.

Al mismo tiempo, los alumnos también acudieron a clase con un USB para poder realizar a final de cada trimestre el archivo informático correspondiente con el repertorio trabajado, los 2 cuadros de contextualización y los vídeos correspondientes. También se aportaron los documentos correspondientes impresos para que el alumnado pudiera hacer un archivo físico (en papel).

Por lo que respecta a los cuestionarios pretest y postest pasaron un filtro de un alumno de cada nivel para comprobar que se comprendía en todo momento el desarrollo de las preguntas correspondientes. En cuanto al contenido ambos contienen un total de 25 cuestiones distribuidas en 4 bloques. De estos 4

bloques, en el presente artículo se muestran los resultados de las preguntas 15 y 16 del segundo bloque: emociones-artes.

4. Resultados Enseñanzas Elementales y Enseñanzas Profesionales

Respecto a los resultados de ambos niveles, es importante matizar, como bien se ha expuesto en el apartado anterior, que cada cuestionario pretest y postest está dividido en cuatro bloques: repertorio, emociones-artes, improvisación y actuación en público. En todos los bloques aparecen preguntas y respuestas muy interesantes que se deberían conocer, pero en este caso, para este artículo se exponen sólo preguntas relevantes del segundo bloque (emociones-artes), ya que éstas dejan patente la evolución y positividad de la presente investigación convertida en propuesta didáctica.

De cada pregunta aparecen los resultados de Enseñanzas Elementales y Enseñanzas Profesionales, del pretest y el postest, en el mismo gráfico, como a continuación se detalla:

4.1. Bloque 2: emociones-artes

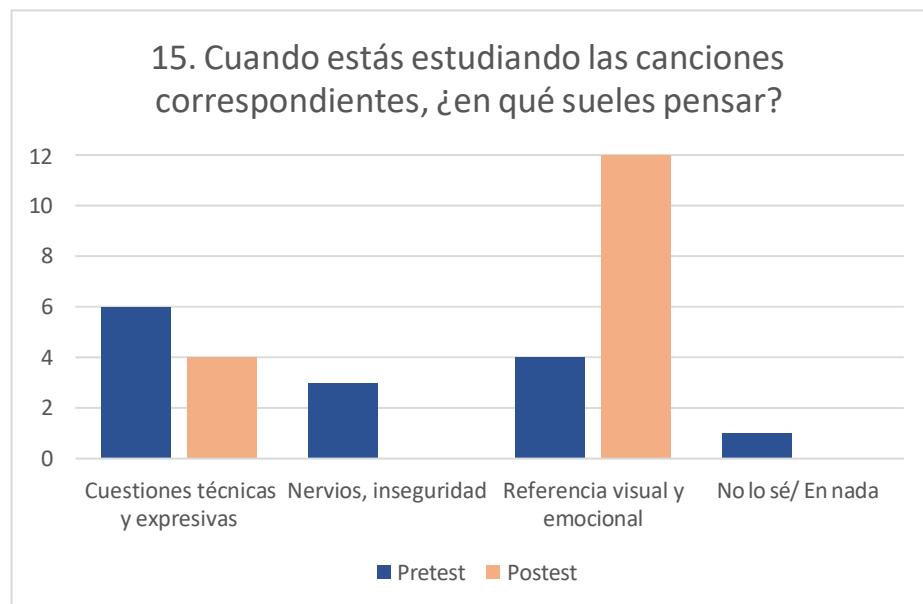
A continuación, las preguntas más destacables de este apartado se concretan en la utilización del trinomio música-artes-emociones dentro de la formación musical, tanto a la hora de estudiar como en la puesta en escena.

En la pregunta quince “*Cuando estás estudiando las canciones correspondientes, ¿en qué sueles pensar?*” (Figura 1) con relación a las Enseñanzas Elementales, las respuestas han sido muy variadas y de opción múltiple como se puede apreciar en la gráfica correspondiente. Lo más destacable sería que en el pretest piensan en las cuestiones técnicas y expresivas un 50%, en nervios e inseguridad casi este porcentaje (50%), curiosamente, casi el 35% tienen alguna referencia más emocional que visual y tan sólo un/a alumno/a responde que no lo sabe o en nada. Pero lo más destacable del postest es que, tras la propuesta didáctica planteada, nadie piensa en nervios e inseguridad, pero sí, nada más y nada menos que el cien

por cien, en referencias visuales y emocionales, aunque casi el 35% de los/as participantes también piensa en cuestiones técnicas y expresivas. Por ende, se observa que, gracias a la propuesta trabajada, la parte artística y emocional adquiere más relevancia en la mentalidad del alumnado en el momento del estudio dejando atrás las preocupaciones que suelen tener los músicos respecto a los nervios e inseguridades.

Figura 1

Resultado ítem 15



Nota. Elaboración propia.

De las descripciones cualitativas, a modo de ejemplo, las que más destacan en el pretest están relacionadas con cuestiones más técnicas: “*En que me salga bien*”, “*Tiempos, silencios, ritmo, armadura, compases, digitación...*”, “*En como lo voy a hacer*”, etc. Pero en el posttest, las respuestas van encaminadas a la base de la propuesta didáctica de la presente tesis. Por ejemplo: “*En las emociones que puedo transmitir*”, “*En lo que intenta expresar el autor/compositor*”, “*En qué quiero expresar*”, “*Pues me creo algunas historias*”, “*En muchas tonterías que hago en casa. En disfrutar*”, y “*Según el tipo de canción pienso en sueños por cumplir, experiencias vividas, personas importantes en mi vida...*”

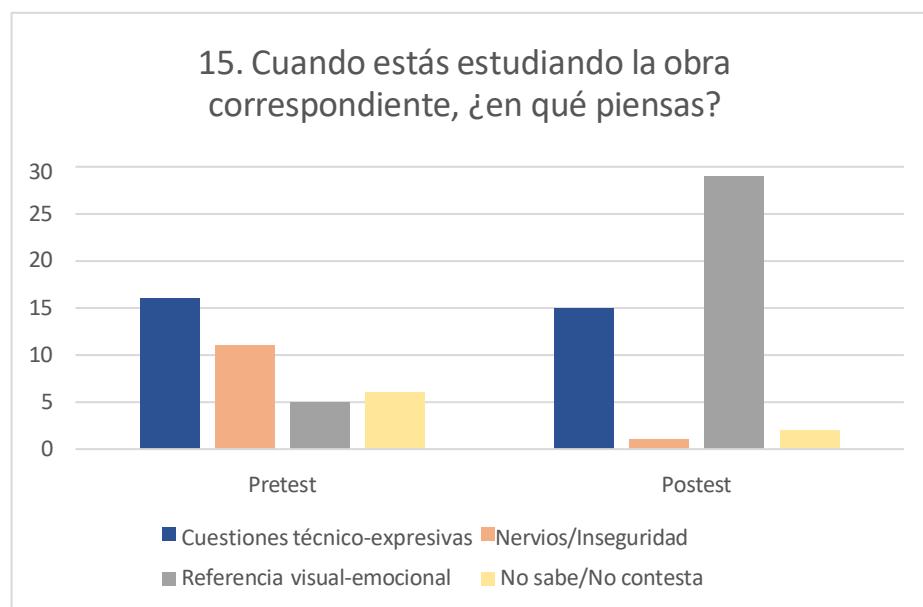
En definitiva, se puede observar claramente cómo en Enseñanzas Elementales ha cambiado el pensamiento del alumnado de las enseñanzas elementales, del pretest al postest, siendo capaces de incluir la base de la presente propuesta didáctica en su estudio diario, algo gratificante no sólo a nivel de resultado sino a nivel de formación de cada uno/a de ellos/as.

De nuevo en esta misma pregunta número quince, en Enseñanzas Profesionales (EP) que aparece en la Figura 2, las respuestas han sido de nuevo muy variadas y de opción múltiple como se puede apreciar en las gráficas correspondientes. Lo más destacable sería que en el pretest, también piensan en las cuestiones técnicas y expresivas un 51,6% (16 alumnos/as), un 35% (11 alumnos/as) piensa en nervios e inseguridad, un 16% (5 alumnos/as) piensan en referencias visuales y/o emocionales y también es destacable que casi el 20% no sabe/no contesta. Pero lo más destacable del postest es que, tras la propuesta didáctica planteada, solamente un/a alumno/a piensa en nervios e inseguridad, casi el cien por cien, concretamente un 93,5% (29 alumnos/as) piensan en referencias visuales y/o emocionales, casi el 50% en cuestiones técnico-expresivas y en este apartado, sólo 2 alumnos/as no saben/no contestan.

Por ende, se observa de nuevo en EP que, gracias a la propuesta trabajada, la parte artística y emocional adquiere más relevancia en la mentalidad del alumnado en el momento del estudio dejando atrás las preocupaciones que suelen tener los músicos respecto a los nervios e inseguridades.

Figura 2

Resultado ítem 15



Nota. Elaboración propia.

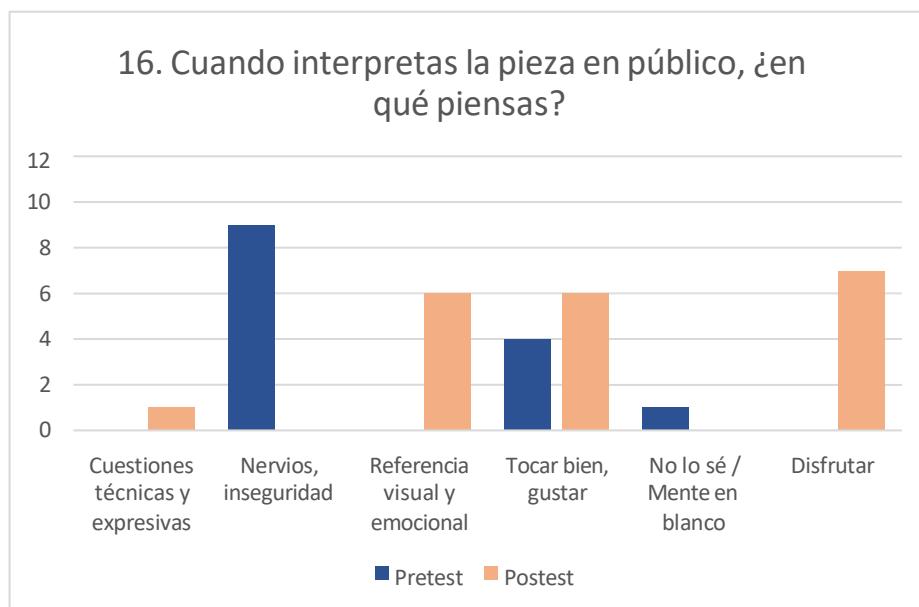
Al igual que ha ocurrido en los resultados de las Enseñanzas Elementales, las descripciones siguen la línea anterior: pensamientos más musicales e incluso más preocupantes y negativos en el pretest y en el posttest relacionadas las respuestas con la propuesta didáctica. Ejemplos: “*Pienso en que me salgan bien las notas y en que me salga good*”, “*Suelo pensar en cómo es el ritmo, cómo va la armadura*”, “*Prestar atención a mis puntos débiles e intentar mejorarlo*”, “*Estudiar bien la técnica para poder empezar a expresar*”, “*En hacerlo lo mejor posible*”, “*En tocarla bien y no equivocarme*” y en “*Notas, tiempo, dinámicas*” y matiza “*y en las cosas que me dice el profesor que debo mejorar*”. En el posttest, respuestas más motivadoras: “*En los sentimientos que quiero transmitir*”, “*Primero en la parte técnica y una vez sale hago la parte de los sentimientos*”, “*Además de aspectos técnicos intento relacionarlo con algún contexto para meterme mejor en el estilo*”, “*En las notas, matices... en como transmitir y que quiero transmitir*”, “*En expresar, en tocar bien*” e incluso añade “*y en disfrutar mientras toco*”, e incluso dos alumnas que mencionan: “*Pues esta vez he pensado en una pareja de bailarines bailando.*”

Por ende, la misma dirección positiva, entre el pretest y postest, de las respuestas de los/as participantes de la pregunta 15 en el apartado anterior, se confirma en este apartado. Y por lo que respecta a la puesta en escena:

En la siguiente pregunta, la dieciséis “*Cuando interpretas la pieza en público, ¿en qué piensas?*” (Figura 3) respecto a las Enseñanzas Elementales, de nuevo las contestaciones han sido múltiples y variadas destacando principalmente la evolución positiva de las respuestas en el postest. En el pretest el 75% (9 alumnos/as) piensan en nervios e inseguridad, casi un 35% (4 alumnos/as) en tocar bien y en gustar y sólo un 8,3% responde que en nada o mente en blanco. Y los resultados más positivos tras haber realizado la propuesta didáctica se encuentran en el postest puesto que casi el 60% piensa en disfrutar, el 50% piensa en referencias visuales y/o emocionales, en tocar bien y tan sólo un/a alumno/a responde que piensa en cuestiones técnicas y expresivas. Por tanto, se confirma que gracias a la propuesta didáctica gran parte del alumnado tiene referencias visuales y/o emocionales, disfrutan y no sienten ni nervios ni inseguridad.

Figura 3

Resultado ítem 16



Nota. Elaboración propia.

En cuanto a las descripciones de esta pregunta, se citan las siguientes. En el pretest, de manera genérica detallan los nervios y la inseguridad o incluso la preocupación de las cuestiones técnicas y expresivas de la siguiente manera: *“Pues que me va a salir un poco mal y estoy nerviosa”*, *“En hacerlo lo mejor que pueda”* *“En no fastidiarla”*, *“En no meter la pata”*, *“No equivocarme”*, *“Como soy una persona muy nerviosa y me da vergüenza actuar en público, pienso en acabar pronto la pieza”*, *“En miedo”* y *“En que lo voy a hacer mal”*. Pero, por el contrario, en el postest, los/as participantes se expresan de maneras diversas, pero prácticamente, de nuevo, al igual que ha ocurrido en la pregunta 15, sus respuestas siguen la línea de la investigación planteada: en disfrutar, en relacionar sus interpretaciones con emociones, con imágenes, etc. Diversos ejemplos: *“En tocar la bien y en transmitir emociones”*, *“En la partitura con imágenes y emociones y las notas”*, *“Pienso en que me salga bien y sobre todo en que la gente disfrute y le guste las o la obras. Transmitir gracias a imágenes”*, *“En hacerlo bien, disfrutar”*, *“Pues me imagino historias y me quita los nervios”*, e incluso: *“En que si me equivoco no pasa nada”*.

En resumen, en el ítem 16 también se puede observar esas respuestas más positivas y que se relacionan directamente con la presente propuesta didáctica. Aun así, algunos/as participantes han respondido en el postest que piensan *“En hacerlo bien”* pero se puede deducir que puede incluir una exigencia “más entretenida” a la hora de actuar puesto que todos/as ellos/as han participado en todos los apartados de la propuesta.

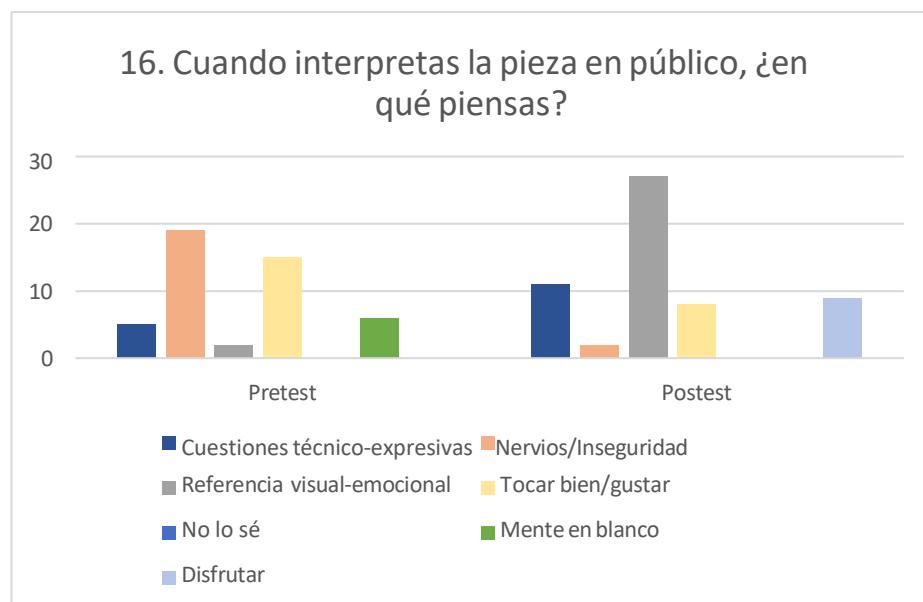
La misma pregunta respecto a la interpretación en público y qué piensa el alumnado de Enseñanzas Profesionales, de nuevo las contestaciones que aparecen en la Figura 4 han sido múltiples y variadas destacando principalmente la evolución positiva de las respuestas en el postest. En el pretest más de un 60%, concretamente un 61,2% (19 alumnos/as) piensa en nervios e inseguridad, seguido de casi un 50% (48,3%, 15 alumnos/as) que piensa en tocar bien o gustar al público, un 19,3% (6 alumnos/as) no piensa en nada, se deja llevar o incluso deja la mente en blanco, un 16,1% piensa en cuestiones técnico-expresivas, y por debajo del 10% se encuentra el tener alguna referencia visual-emocional (6,4%) y un 3,2% (1 alumno/a) que no sabe

en qué piensa. En el postest lo más destacable, que únicamente un 6,4% (2 alumnos/as) piensa en nervios e inseguridad, casi un 90%, específicamente un 87,1% (27 alumnos/as) piensa en referencias visuales y/o emocionales, un 35% (11 alumnos/as) piensa en cuestiones técnico-expresivas, casi un 26% (8 alumnos/as) piensa en tocar bien y gustar y aparece que un 29% (9 alumnos/as) piensa en disfrutar. Además, 1 alumno/a no responde.

Este es uno de los resultados más importantes de la tesis doctoral, ya que, con las limitaciones correspondientes de participantes y contexto, se puede evidenciar como el hecho de aprender a tocar el saxofón a través de las artes y las emociones consiguen mejorar las interpretaciones de los estudiantes. Sienten menos nervios e inseguridad y los aspectos técnicos pasan a un segundo plano por detrás de las ganas de transmitir sentimientos a través de la música.

Figura 4

Resultado ítem 16



Nota. Elaboración propia.

De nuevo las descripciones de esta pregunta, siguen lo anteriormente mencionado. En el pretest: *“Hay momentos en los que me pongo nerviosa porque pienso en “y si me equivoco qué pensarán y todas esas cosas; pero en*

otros momentos, me evado del mundo”, “*Estoy tan nervioso que no sé en qué pienso*”, “*Durante la interpretación me concentro en hacerlo lo mejor que puedo y antes de salir intento no pensar para no ponerme nervioso*”, “*En no equivocarme y en ser más expresivo de lo normal*”, “*Intento estar concentrada para no equivocarme*”, “*En no equivocarme ni que me pite. En dar lo mejor de mí*”. Y en el postest, misma dirección positiva de las respuestas: “*En los sentimientos y emociones que pretendo transmitir*”, “*En interpretar tal y como la he estudiado y hacerlo con gusto*”, “*Que me va a salir bien porque pienso en las imágenes trabajadas*”, “*En lo que pienso cuando estudio y en intentar hacer que el público disfrute con mi interpretación*”, “*En disfrutar y expresar. Mientras toco, imagino*”, “*Tras hacer una audición, me he dado cuenta que he visualizado la pintura que tenía en mente: El Rey Sol*”, “*En este método, para centrarme en artes y emociones y disfrutar*”, la alumna 11 “*Sobre todo en transmitir las emociones que hay en la obra*”. Es importante remarcar que, aunque la mayoría de las respuestas son positivas en el postest, algunas siguen relevando la preocupación por el estar tranquilos/as, para que salga lo mejor posible, etc. pero sin dejar latente por escrito los elementos de la propuesta. Aun así, se puede plantear que, si siguen trabajando de esta manera, conseguirán concentrar su mente en estos aspectos tan motivadores. Un ejemplo de esto sería la respuesta: “*En no ponerme nerviosa y que me salga lo mejor que pueda gracias a pensar en el arte, en los bailarines*”.

Conclusiones

Al inicio de la investigación, en el pretest, se evidenciaba que el alumnado entendía la relación entre las artes, la música y su aspecto emocional, aunque el porcentaje de estudiantes que las reconocían o que las habían trabajado previamente era muy escaso.

Es más, desde los inicios compositivos, en la mayoría de los casos, hay latentes unos sentimientos, unas emociones, pero un no muy elevado porcentaje del alumnado participante sabe algo sobre ello y menos porcentaje aún, han trabajado el bloque de las emociones en su formación instrumental.

Pero lo más importante de este artículo es ahondar en un hecho destacable: cuando el alumnado estudiaba antes de la propuesta didáctica, en la mayoría de los casos incluían nervios e inseguridad e incluso una preocupación por los aspectos técnicos y expresivos del repertorio a trabajar. Un resultado notable en el pretest supone que el alumnado fue consciente de su propio nerviosismo y ansiedad a la hora de tocar en público cuando reflexionaron sobre la puesta en escena. De hecho, los nervios e inseguridad, las preocupaciones e incluso el miedo a actuar han quedado reflejados en sus respuestas como hemos podido observar en las respuestas detalladas de las figuras 1, 2, 3 y 4.

Paralelamente y de manera muy fehaciente en dichas figuras también se refleja la evolución y la positividad de la presente propuesta didáctica, ya que, la mayoría del alumnado encuestado, en el postest, dejan a un lado esas sensaciones negativas de nerviosismo, preocupaciones o incluso miedo para dar paso a la reflexión del trinomio música-artes-emociones, derivando en un mayor control y disfrute a la hora de estudiar y de la puesta en escena. Aun así, como se ha especificado en el apartado anterior, aunque la mayoría de las respuestas son positivas, en el postest, algunas siguen dejando entrever esas preocupaciones. Por tanto, teniendo en cuenta que la presente propuesta didáctica se debe plantear de manera paciente y progresiva y si el alumnado sigue trabajando de esta manera, al igual que las muestras obtenidas que han conseguido evidenciar una positividad tras la presente propuesta didáctica, podrán conseguir concentrar su mente en el trinomio música-artes-emociones y por ende, disfrutar más de sus sesiones de estudio e interpretaciones.

En definitiva, como bien se ha expuesto en el marco teórico tras la investigación realizada, la metodología empleada a nivel general sigue siendo tradicional aunque con algunos matices de innovación que aparecen en la actualidad, pero que no han podido ser avalados con evidencias investigadoras. Por tanto, a modo de reflexión, no olvidemos que la evolución y la innovación de la educación en el mundo de la música y, en este caso, en nuestro mundo instrumental, corresponde más a nuestro compromiso personal como profesores que al propio sistema.

Referencias

- Artero, M. (2013). Sentido y personalidad de las tonalidades. <https://eldiaadiariomusica.wordpress.com/2013/06/23/sentido-y-personalidad-de-las-tonalidades/>
- Debussy, C. (1901). *El Sr. Corchea y otros escritos* (A. Medina, Trans.). Alianza Música.
- Di Marco, P. y Spadaccini, A. (2015). Wassily Kandinsky y la sinestesia que lo condujo a la música visual.
- Disney (2000). *Disney Solos*. Hal Leonard.
- Disney (2003). *Disney Movie Hits*. Hal Leonard.
- Fernández, T., Benito, A. y Pascual, M. (1999). La música en las artes plásticas. *Eufonía: revista de didáctica de la música*, 16. 43-54.
- Fundación Botín (2014). Artes y emociones que potencian la creatividad. Fundación Botín.
- Grout, D. y Palisca, C. (2015). Historia de la música occidental, 1. Alianza editorial.
- Grout, D. y Palisca, C. (2015). Historia de la música occidental, 2. Alianza editorial.
- Iniesta, R. (2011). *Interactuando sin miedo*. Rivera editores.
- López, A. (2022). Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

Meyer, L. (2016). *La emoción y el significado de la música*. Alianza Música.

Mira, I. (2014). *Cómo sonar el saxofón* (4 vols). Rivera Editores.

Mira, I. (2006). Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.

Mule, M. (1946). Quarante-huit études pour tous les saxophones, de Ferling. Alphonse Leduc Éditions Musicales.

Torres, A. (18 de julio de 2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. El País. https://elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html