

THE ANALYSIS OF MOVEMENT AND CONDUCTING IN THE TRAINING OF MUSIC TEACHERS OF PRIMARY SCHOOLS is the title of a Ph.D. Thesis at the University of Valladolid (Spain) by Riccardo Lombardo.

The inspirational theory for this research is the Rudolph Laban's method of analysis of movement, based on movement effort, factors of mobility (weight, time, space and tension flow), the qualities of movement which affect each factor as well as the later research, focusing on the relationship between Laban's factors and the whole body (Bartenieff, Hackney) and on the nuances between the different qualities (Kestenberg). In the educational field, especially in that of conducting choirs or bands, a practical course on the theory of Laban, even if short, can generate changes in the communication of the musical and expressive parameters required of the musicians during conducting (Gambetta).

Part of the research involved a group of students of the faculty of education in the University of Valladolid, through: 1) analysis - based on movement and music results, and the interrelationship between them - of videos of conducting before and after the course, 2) direct observation, 3) written reports by the subjects involved. The subjects also received video recordings of the course, based on the innovating movement "García-Plevin method", which is based on improvisation and composition of simple choreographies, on Laban's and Bartenieff's theory and on transpersonal theories of creativity processes (www.movimentocreativo.it). Part of the research is documented in a video clip that will be part of the thesis.

The preliminary work was focused on bibliographic research (including connections with other theories such as those of Gordon, Delalande, Stern and McGill University studies on the gesture of musicians) as well as pilot-groups to delimitate the field inside the application of Laban's theory in music education, and to test the García-Plevin method.

The most interesting results, which encourage future investigation in the same field, are, among others: 1) the increase of concepts on proprioceptive consciousness in conducting gesture, related to increased self-confidence; 2) the use of kinesphere in controlling dynamics, rhythm, agogics and phrasing and its relation with the consciousness of the pelvis-bust-arms; 3) the importance of feeling a sense of continuity in managing temporal use of body movement.

Riccardo Lombardo



Universidad de Valladolid

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

Valladolid, 2012

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

Autor: D. Riccardo Lombardo

Dirigida por: Dr. D. José Ignacio Palacios Sanz

Listado de abreviaturas

ANVIL = Annotation of Video and Language

EMOTE = Expressive Motion Engine

GDIF = Gesture Description Interchange Format

IDMIL = Input Device and Music Interaction Laboratory

IPEM = Institute for Psychoacoustic and Electronic Music

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

LOE = Ley Orgánica 2/2006 de Educación

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

LRU = Ley Orgánica de Reforma Universitaria 11/1983

KMP = Perfil del Movimiento de Kestenber

MCGP = Movimiento Creativo, método García-Plevin

RD115 = Real Decreto 115/2004

RD1344a = Anexo al Real Decreto 1344/1991

RD1440 = Real Decreto 1440/1991

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

Índice

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

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

- 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN (51)**

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

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

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

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

10.1. La investigación con grupos piloto (179)

10.1.1. Grupo A (179)

10.1.2. Grupo B (181)

10.1.3. Grupo C (182)

10.1.4. Grupo D (183)

10.1.5. Grupo E (183)

10.2. La investigación con el grupo dirección (185)

10.2.1. El grupo y su entorno (187)

10.2.2. El tema musical elegido (189)

10.2.3. El taller (193)

10.2.3.1. La primera sesión (195)

10.2.3.2. La segunda sesión (198)

10.2.3.3. La tercera sesión (200)

10.2.4. Las grabaciones vídeo (202)

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

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

10.2.7. Otro material proporcionado al muestreo (211)

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

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

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

12.1.5.2. Comunicación (255)

12.1.6. La hoja estadística (256)

12.1.6.1. Los datos personales (256)

12.1.6.2. Formación musical precedente y actual (257)

12.1.6.3. Experiencias previas en la dirección de agrupaciones musicales (258)

12.1.6.4. Experiencias previas de motricidad y de movimiento expresivo (258)

12.1.7. La hoja de evaluación del curso (260)

12.1.7.1. Motivaciones previas para participar (260)

12.1.7.2. Observaciones sobre el curso (260)

12.1.7.3. Los conceptos (261)

12.1.7.4. La experiencia formativa como músico y como director (262)

12.1.7.5. La experiencia formativa como profesor (263)

12.1.7.6. Posibles aplicaciones didácticas (263)

12.2. Evaluación del curso (265)

12.3. Evaluación de los dos test por parte del investigador (266)

12.4. Comparación entre las evaluaciones del muestreo y del investigador (269)

12.4.1. Peso (269)

12.4.2. Tiempo (270)

12.4.3. Espacio (270)

12.4.4. Flujo (271)

12.4.5. Factores globales (272)

13. CONCLUSIONES (275)

13.1. Resumen y aportaciones (277)

13.2. Propuestas (283)

14. REFERENCIAS (285)

14.1. Bibliografía (287)

14.2. Páginas Web (303)

14.3. Discografía (304)

LISTA DE ANEXOS EN DVD (305)

1.

INTRODUCCIÓN

1.1 Agradecimientos

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Justificación

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

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

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

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

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

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

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

¹ Ver el apartado 9.1.

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

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

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

³ Ver el apartado 5.3.

⁴ Ver el apartado 7.2.

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

⁶ Ver el apartado 2.4.

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

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

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

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

⁷ Explicado en el apartado 2.4.

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

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

1.3 Planteamiento del problema, delimitación del tema y objetivos

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

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

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

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

⁸ La metodología será tratada en el capítulo 2.

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

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

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

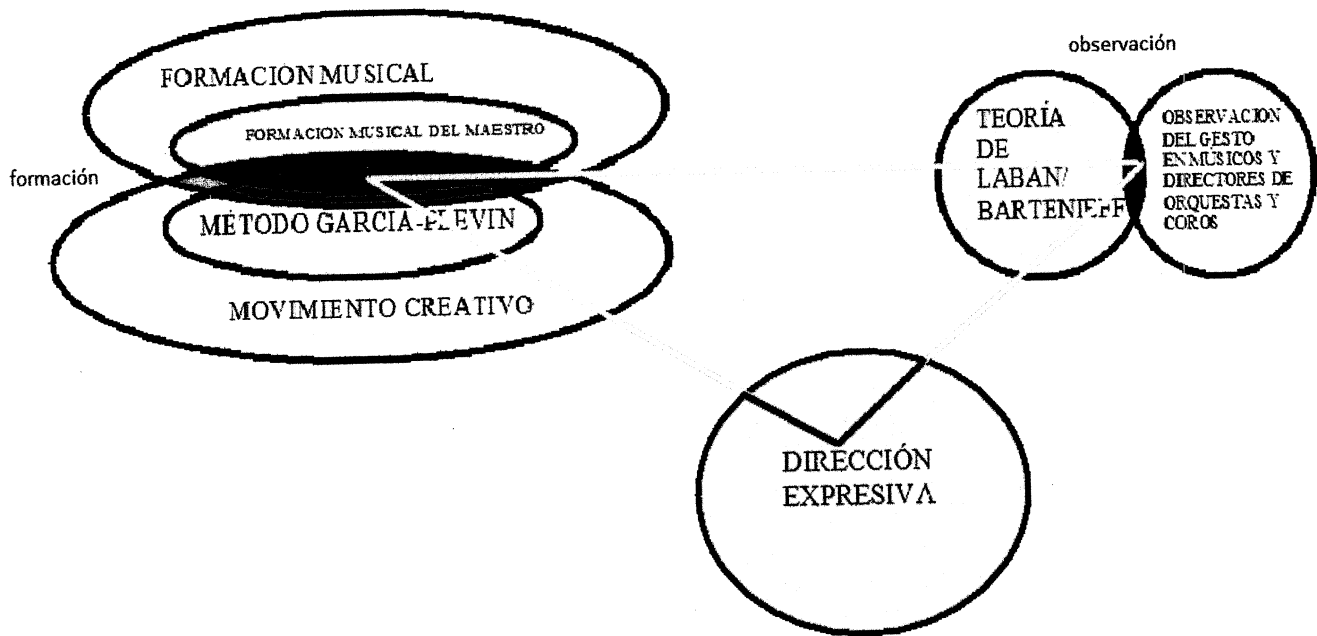


Figura nº 1. *Proceso de delimitación del tema en esta investigación*

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

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

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