

AL PROFESOR DE ARMONÍA NO LE APLAUDEN: INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA FORMATIVA EN MÚSICA

THE COLLABORATIVE PIANIST: DESCRIPTION OF THE SKILLS PROFILE. A STRUCTURAL REVIEW OF THE LITERATURE

Rubén López Cano
Escuela Superior de Música de Cataluña, ESMUC

RESUMEN

La investigación artística sigue sin generar definiciones claras y modelos de trabajo bien perfilados. Es por ello que quienes colaboramos en este campo hemos de definir con precisión a qué nos referimos cuando hablamos de ella y cuáles son los principios, objetivos y bases de nuestro trabajo. En este artículo se exponen algunos lineamientos básicos para una *investigación artística formativa* de aplicación en los trabajos finales, tesinas y tesis de primer, segundo y tercer ciclo de educación musical superior. Por ello expongo una definición operativa de esta actividad, especifico su ámbito de aplicación y los productos que se generan bajo esta etiqueta. La distinción fundamental entre la creación artística habitual y la investigación artística es que esta última tiene por objetivo fundamental la producción de conocimiento. Un conocimiento muy específico vinculado inequívocamente a la práctica artística. Para comprenderlo mejor es preciso definir el alcance y tipos de conocimientos que se espera producir en cada ciclo formativo. Así mismo se distingue entre conocimiento proposicional y procedimental y la epistemología de segundo orden. Después de señalar algunas líneas de investigación principales, se ofrecen algunas estrategias de evaluación para este tipo de proyectos académicos.

Palabras clave: investigación artística formativa en música, investigación basada y dirigida a la práctica, conocimiento proposicional, conocimiento procedimental, epistemología de segundo orden

ABSTRACT

The artistic research field is still unable to offer a clear definition of its activity or provide stable work models. That is why those of us who collaborate in this field must

precisely define what we mean when we talk about it and establish the principles, objectives, and foundations of our work. This article presents some basic guidelines for what I call *formative artistic research*: the one that takes place in final projects, dissertations, and theses for the first, second, and third cycles of higher music education. In the first part of this paper I present an operational definition of this activity. I try to specify its scope of application and the products that are generated under this label. There is a fundamental distinction between regular artistic creation and artistic research: the primary objective of the latter is the production of knowledge. That is a very specific type of knowledge that is directly linked to artistic practice. In order to offer a better understanding of this activity, I define the scope and types of knowledge expected to be produced in each one of the educational cycles. Likewise, a distinction is made between *knowledge-that* and *knowledge-how* and the second order epistemology. After highlighting some main lines of research, I suggest some evaluation strategies for this type of academic projects.

Keywords: formative artistic research in music, practice-based research, practice-led research, knowledge-that, knowledge-how, second order epistemology

1. INTRODUCCIÓN

La llamada investigación artística sigue sin generar una definición estable y consensuada. No existe un modelo hegemónico al cual seguir ni una sola forma de entenderla o practicarla. Cada centro, cada programa de formación en educación superior o cada línea de investigación, usa el concepto con matices y contenidos diferentes. Dos instituciones incluso del mismo país o ciudad, pueden seguir nociones muy distintas en este ámbito¹. Si bien esta situación puede generar sospechas sobre un campo que desde sus inicios ha prometido grandes vías de desarrollo para la educación y práctica artísticas en el seno de instituciones académicas, también ofrece algunas oportunidades inéditas. De manera excepcional, por ejemplo, los tradicionales centros hegemónicos de producción de conocimiento no están en condiciones de imponernos una ruta única a seguir. De este modo, cualquier institución musical por pequeña o periférica que sea puede proponer los programas de investigación artística que mejor se adapten a sus necesidades y atiendan sus problemáticas. Para ello se requiere que hagan un análisis profundo de sus circunstancias propias, de sus necesidades, capacidades y limitaciones y, también, de mucha imaginación. Por otro lado, esta situación obliga a quienes estamos involucrados en esta actividad a definir y comunicar con precisión lo que hacemos bajo esa etiqueta.

De este modo, comenzaré este artículo definiendo el tipo de trabajo que realizo dentro de la investigación artística, puntualizando sus características y limitaciones.

2. LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA FORMATIVA

Mi trabajo dentro de este ámbito se restringe a la que denomino *investigación artística formativa*. Ésta se desarrolla en los trabajos finales, tesinas o tesis que el estudiantado de cada uno de los tres ciclos de educación musical superior debe realizar para obtener el correspondiente título (López-Cano y San Cristóbal 2020, pp.92-96). El primer ciclo se corresponde con el grado, pregrado, licenciatura, etc. El segundo ciclo comprende el máster, maestría o magister y el tercer ciclo es el doctorado. Mi tarea consiste en generar instrumentos y herramientas conceptuales, metodológicas y de comunicación y transferencia de conocimiento que sean de utilidad para quienes realizan o dirigen estos trabajos. Por ello intento compartir y difundir algunos de los trabajos que considero más relevantes que se han producido en este campo en varias partes del mundo. También

¹ Sobre la incapacidad de la investigación artística para generar definiciones y marcos estables a lo largo de los últimos 15 años véase Solleveld (2012); López-Cano y San Cristóbal (2014), Elo (2020) y López-Cano (2020).

observo, recupero o desarrollo metodologías; colecciono y comparto experiencias de estudiantes, investigadores y centros de Europa y Norteamérica y América Latina y detecto y propongo posibles objetos de estudio.

De este modo, quedan fuera de estas reflexiones otras escenas o contextos de investigación artística distintas a la investigación formativa. Estos campos no considerados aquí pueden ser el de investigadores-artistas profesionales; la producción investigadora que algunos centros de educación musical superior exigen a algunos de sus profesores y el trabajo de investigación no formalizada que como parte de sus procesos creativos habituales realiza cualquier artista. Todos ellos en algún momento usan la etiqueta “investigación artística”².

3. UNA DEFINICIÓN OPERATIVA

El trabajo final, tesina o tesis de primer, segundo o tercer ciclo, es fundamentalmente un trabajo de investigación. Aquí la noción de investigación debe entenderse en un sentido muy específico y en relación a los procesos formativos institucionalizados. Se trata de un estudio sistemático, consciente y crítico sobre determinado tema o problema que tiene por objetivo producir conocimiento.³ Consiste en diferentes fases formalizadas que, entre otros aspectos, incluye la selección y consulta de diferentes fuentes de información; la aplicación de estrategias de proceso e interpretación crítica de sus contenidos; el desarrollo de tareas y metodologías de investigación y el ejercicio de diversas modalidades de comunicación de resultados o transferencia de conocimiento. Todos estos momentos se basan en procedimientos reconocidos como válidos dentro del contexto académico en el cual se realiza.

La investigación artística a la cual me refiero aquí es un tipo específico de investigación formativa cuya característica fundamental es atender a problemas y responder a preguntas vinculadas a la práctica artística. Su núcleo no lo forman cuestiones de naturaleza teórica, histórica o pedagógica sino problemas generados en la práctica artística, destinados hacia la práctica artística y que sólo se pueden formular, pensar, atender y resolver desde la propia práctica artística. Se trata de un tipo de investigación cuyo conocimiento producido se basa y está dirigido a esta práctica.

4. EL ALCANCE DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La naturaleza del conocimiento producido en estos trabajos es diferente según el ciclo de educación superior que se curse. En el caso de trabajos finales de primer ciclo, el trabajo final tiene como objetivo el verificar que el estudiantado posee las competencias y conocimientos fundamentales para realizar una investigación. Es decir, que es capaz de producir conocimiento de manera autónoma sin depender de un centro de estudios o de sus profesores. El conocimiento producido en el trabajo de primer ciclo no necesita ser innovador. Es suficiente con que sea un conocimiento que el estudiante no tenía previamente. Lo importante es que demuestre que es capaz de desarrollar actividades básicas de investigación como generar preguntas productivas; desarrollar tareas eficaces para responder a esas preguntas; localizar fuentes de información adecuadas y gestionar crítica, analítica e interpretativamente sus contenidos y la comunicación eficaz de los conocimientos producidos.

² Para una descripción pormenorizada de las diferentes escenas o contextos de investigación artística en música véase López-Cano y San Cristóbal (2020).

³ Para la Asociación Europea de Conservatorios (AEC) la investigación consiste en una “amplia variedad de actividades” de cualquier ámbito de conocimiento, que se dirigen a un estudio o indagación metódica, sistemática y con conciencia crítica, que pretenden aportar un trabajo original e innovador y que no se limitan al tradicional método científico (Initiative 2004:3).

Para el segundo ciclo es necesario que los problemas y preguntas de investigación elegidos provengan de la realidad del campo profesional. Aquí el trabajo final o tesina de segundo ciclo pretende que el estudiantado demuestre que es capaz de detectar, conceptualizar y resolver los problemas y desafíos que circulan en su propio campo profesional. Por último, en el tercer ciclo se espera que las investigaciones produzcan conocimiento innovador; que el estudiantado demuestre que posee un conocimiento profundo y exhaustivo tanto de la problemática propuesta como de las investigaciones académicas o artísticas que se han ocupado de ella y que tenga una opinión crítica sobre estos trabajos (López-Cano y San Cristóbal 2020, p.95).

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

La investigación artística formativa genera por lo regular dos tipos de productos: uno artístico y otro epistémico. El primero está integrado por obras, composiciones, interpretaciones, producciones, instalaciones, improvisaciones, artefactos, acciones o propuestas artísticas o coadyuvantes a la actividad práctico-artística. La segunda se refiere al conocimiento generado durante este proceso. Esta separación se materializa por lo regular en dos tipos de objetos o eventos: conciertos, performances, composiciones o grabaciones por un lado y un trabajo escrito o aparato discursivo- verbal por el otro. Esta distinción es, sin embargo, engañosa pues una parte del conocimiento generado está indiscutiblemente inserto en la obra o práctica artística en sí misma. Del mismo modo, algunos aspectos estéticos o artísticos de la propuesta se amplifican, detallan o evidencian en el trabajo escrito o discursos verbales. Regresaremos a este punto más adelante.

6. EL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

La diferencia más importante entre los procesos de creación artística en general y la investigación artística es que el objetivo principal de esta última es la de *producir conocimiento*. Es cierto que las obras de arte, las composiciones, las interpretaciones, las grabaciones, son en sí mismas portadoras de conocimiento. Por lo menos de un tipo específico de conocimiento. Sin embargo, desde la perspectiva del modelo de investigación artística que defiendo, no es suficiente con producir composiciones o interpretaciones para hacer investigación artística. Esta actividad se inserta dentro de procesos formalizados de aprendizaje en instituciones de educación superior. Por ello, sus actividades pretenden algo distinto de la fruición estética y el aplauso.

En conservatorios, universidades o institutos de docencia o investigación, la actividad musical no es igual a la que se realiza en teatros o auditorios. En los primeros la creación musical es objeto de reflexión, discusión y debate entre especialistas profesionales o en formación. En efecto, la investigación artística es una actividad generadora de conocimiento realizada por especialistas y destinada a otros especialistas. En esta actividad no basta con hacer música: hay que pensarla y discutirla. Por supuesto que nada impide que el producto artístico de una de estas investigaciones pueda tener una vida estética independiente de cualquier debate académico. Puede suscitar experiencias estéticas intensas y propiciar ovaciones cerradas en auditorios o teatros repletos de oyentes sin ningún interés en debates técnicos. Pero la *investigación artística formativa*, como actividad académica, tiene sus propios objetivos y pretende que el estudiantado genere unas competencias determinadas que se han de evaluar. No tenemos que extrañarnos de nada pues esta distinción de propósitos es común en la actividad habitual de centros de educación musical: nadie aplaude ni lanza flores al profesor de armonía cuando resuelve una cadencia compleja sin hacer octavas paralelas.

Por ello considero que los conocimientos de cualquier tipo que se producen en la investigación artística deberán poseer una existencia y vida activa fuera del entramado artístico y de la experiencia artística. Merecen ser observados, reflexionados, comunicados

y discutidos en sí mismos en espacios exclusivos y no limitarse a existir implícitamente dentro de las obras y propuestas artísticas. Cuando el conocimiento que puede proponer una obra de arte se limita a su existencia tácita dentro de la experiencia estética, entonces no necesitamos la etiqueta “investigación artística”. Con la creación habitual es suficiente. No hace falta engañarnos a nosotros mismos ni a las instituciones para las cuales trabajamos y que en su mayoría se sostienen con dinero público. Es muy importante recordar que los trabajos finales, tesinas o tesis en la educación musical superior no tienen el propósito de verificar que los estudiantes hayan aprendido a realizar su trabajo creativo con solvencia. Para evaluar estos contenidos están otras asignaturas como instrumento o composición principal. El objetivo de estos trabajos es que el estudiantado ejercite la investigación; es decir, que produzca conocimiento consciente y crítico. En consecuencia, desde esta perspectiva, el conocimiento generado en esta modalidad de investigación debe plasmarse, comunicarse y discutirse por vías diferentes a la experiencia artística.

El modo privilegiado de transferencia de estos conocimientos es el texto académico que sigue protocolos de escritura, razonamiento y estilos propios de la producción académica tradicional. Estos incluyen la elaboración de comprensivos estados de la cuestión o estados del arte; la formulación de problemas y preguntas de investigación claras; la aplicación de conceptos y categorías teóricas; la constante referencia a bibliografía abundante y la obtención de conclusiones producidas por medio del pensamiento lógico-racional.

Considero que la primacía de este modelo puede ser cuestionada por dos razones. Por un lado, como veremos en el siguiente apartado, el conocimiento generado en esta modalidad de investigación en muchas ocasiones desafía, excede y se resiste a ser transmitido adecuadamente por medio de la palabra escrita. Por otro lado, las prácticas habituales de producción y transferencia de conocimiento de los músicos prácticos se desarrollan en actividades diferentes a la conferencia, el artículo académico, los coloquios o congresos. La escritura académica está repleta de protocolos y rituales singulares que no suelen ser parte de las tareas habituales de la gran mayoría de los músicos. Creo que puede ser muy fructífero adaptar estos procesos de comunicación de conocimiento a las situaciones profesionales del mundo musical real. Éstos deberían ser dotados de mecanismos que faciliten a cada centro su oportuna evaluación. Este es un tema muy delicado que requiere ser desarrollado en otro artículo.

6.1. Conocimiento proposicional y procedimental

Existen dos tipos fundamentales de conocimiento producido en la investigación artística: el conocimiento proposicional y el procedimental. El primero, también llamado *knowledge-that*, conocimiento declarativo, descriptivo, constativo o de hechos, está integrado por todos esos saberes que derivan de razonamientos lógicos y son susceptibles de expresarse por medios verbales ya sean escritos u orales (McCain 2016, pp.20-22). Este tipo de conocimiento no es específico de la práctica artística pues cualquier musicólogo o teórico sin particular talento artístico podría generarlos. Forman parte de este tipo de conocimiento contenidos como los siguientes: cuándo murió John Coltrane, cómo son los procesos de modulación abrupta y efímera en Schubert que Fisk (2001) considera estáticos porque son improductivos para el crecimiento formal; qué tipo de escalas emplea en sus solos Keith Emerson en los álbumes principales de la banda Emerson, Lake and Palmer; cuál es la *pitch class* más importante en el primer movimiento del *Cuarteto 6* de Béla Bartók; cómo se manifiestan los estereotipos de género en el lamento italiano del siglo XVII; cómo es el proceso de remezcla y masterización en los últimos temas de Rosalía; cuáles son las características estéticas de lo grotesco en Shostakóvich o Ligeti; la historia de la fusión del flamenco con el jazz; cómo afecta la asimetría de género a la actividad profesional de compositoras e intérpretes mujeres en la música clásica, el jazz y la música moderna;

cuáles son las causas de la depresión, ansiedad escénica y otros desórdenes neurológicos que afectan a los músicos, etc.

El otro tipo de conocimiento fundamental en la investigación artística es el procedimental, también llamado *knowledge-how*, conocimiento disposicional, práctico, imperativo o performativo. Se trata del saber hacer que se manifiesta en habilidades y destrezas expresadas principal aunque no exclusivamente a través del cuerpo (Spatz 2015, 2019). Esta modalidad de saber se adquiere y pierde gradualmente y se perfecciona con la práctica. Suele resistirse de manera particular a ser representado por medios verbales pues yace en el cuerpo y la intuición. Se manifiesta en la acción situada pues se adquiere, transmite y demuestra haciéndolo (Stanley 2011, McCain 2016:17-20). Este tipo de conocimiento lo encontramos en la investigación artística cuando esta se propone, por ejemplo, desarrollar estrategias para improvisar polifónicamente en el estilo de los vihuelistas del siglo XVI; resolver ciertas digitaciones complejas en el instrumento; resolver un problema de fraseo que implica un desplazamiento difícil por diapasón de un violonchelo o una respiración compleja en un instrumento de aliento. Lo vemos en la superación de limitaciones o problemas técnicos o anímicos como la ansiedad escénica o las dolencias musculares derivadas de la práctica instrumental cuando éstas son expresadas a partir de la experiencia personal y no desde la explicación teórica de sus causas o posibles soluciones. Se encarnan en las acciones creativas que distintos colectivos de mujeres emprenden para desterrar de sus prácticas cotidianas de composición, estudio, ensayo, improvisación o *performance* musical, aquellos elementos de opresión de género. Está en los hallazgos escénicos, sonoros, conductuales, anímicos o artísticos en general que no son alcanzados de manera satisfactoria por medio de la palabra escrita u oral y del razonamiento lógico lineal, sino a través de la *performance*.

Este tipo de conocimiento ofrece muchos desafíos a los formatos tradicionales de transferencia de conocimiento por medio de los dispositivos verbales escritos del texto académico publicable en revistas indexadas de alto impacto. Requiere, entre otras, de la introducción de estrategias audiovisuales y de *performance* situada para su constatación, manifestación, transmisión y evaluación.

6.2. Epistemología de segundo orden

En su trabajo final de grado, Carles Blanch se propuso aprender a improvisar polifónicamente en el estilo de los vihuelistas españoles del siglo XVI (Blanch 2018). El núcleo duro de la producción de su trabajo es evidentemente conocimiento procedimental. Para comprobar que logró alcanzar su objetivo principal, en la defensa de su trabajo tuvo que improvisar en varias ocasiones sobre el mismo *cantus firmus*. No bastó con que improvisara una sola vez: en ese caso podría haber ejecutado una misma pieza memorizada como si se tratara de una obra escrita. Sólo desarrollando diferentes improvisaciones sobre el mismo material fue posible constatar que el estudiante realmente es capaz de producir el conocimiento que se propuso: improvisar polifónicamente en ese estilo.

Ahora bien, ¿cómo se representa, comunica o transfiere ese conocimiento procedimental? En sus prácticas pedagógicas habituales, los profesores de instrumento transmiten su conocimiento de manera oral, a través del intercambio presencial de saberes con el estudiante. Suele combinar instrucciones verbales, onomatopeyas a manera de ejemplos y, sobre todo, procesos de imitación directa en el instrumento.⁴ Por esta razón, algunos programas de segundo y tercer ciclo no priorizan la producción de un texto escrito en sus trabajos finales. Eligen actividades más adecuadas para observar y evaluar este conocimiento procedimental. Un máster de jazz en el conservatorio de Rotterdam, por ejemplo, exige simplemente un texto corto de resumen del trabajo. Ahí se constatan las

⁴ Para un análisis de diferentes estrategias de transferencia de conocimiento en la clase de instrumento véase López-Cano (2022).

preguntas, metodologías y resultados principales. La parte medular del mismo consiste en la impartición de una clase magistral participativa donde el estudiante transmite el conocimiento adquirido a otros estudiantes con las estrategias habituales de su campo profesional. El tribunal observa y registra la clase para evaluar la posesión y capacidad de comunicación de ese conocimiento producido en el trabajo.

En el caso de Carles, su centro de estudios le exigía un trabajo escrito. Para transmitir su conocimiento procedimental por medios verbales escritos tenía dos opciones: 1) hacer una memoria descriptiva de todas las actividades que realizó para adquirir ese conocimiento o 2) reflexionar sobre los contenidos de su experiencia de aprendizaje, organizarlos y construir una didáctica para enseñarla de manera más organizada y eficaz. En este caso, su relato escrito no reproduciría los pasos que tomó para producir el conocimiento, sino las actividades que como profesor llevaría a cabo para su transmisión.

De este modo, en muchos trabajos de investigación artística es muy útil distinguir entre el conocimiento adquirido por el estudiante del conocimiento aportado a la comunidad y comunicado en el trabajo. El primero son los saberes incorporados por la persona que realizó el trabajo y que sólo se pueden apreciar cuando éste realiza la tarea en cuestión. El segundo, por su parte, es el conjunto de saberes que cualquiera que tenga acceso al registro del trabajo final puede adquirir. De este modo, el conocimiento producido en la investigación artística puede responder a dos tipos de epistemologías diferentes.

En la *epistemología de primer orden* se valoran los aportes al conocimiento de un tema u objeto de estudio. En ella los nuevos saberes sobre un objeto de estudio específico se acumulan a los anteriores o los matizan o corrigen. En cambio, en la *epistemología de segundo orden* lo relevante es el impacto del conocimiento en el sujeto de estudio; es decir, en la persona investigadora. Dentro de este esquema de valoración del conocimiento, lo relevante no es la acumulación de saberes sobre el objeto de estudio, sino la transformación epistémica de la persona durante el proceso de trabajo. Aquí lo importante es la ampliación de horizontes, los saberes corporales asimilados; las nuevas intuiciones y consciencia artística adquirida, etc. A este modo de valoración de conocimiento se le llama también *epistemología de los sistemas observantes* (Luján Christiansen 2017) y ocupa un lugar muy importante en los paradigmas constructivistas (Watzlawick 1994), en la bioética (Llano Escobar 2020), la cibernética (Icart y Blanch 2001) o la pedagogía (Espinosa y Roig 2013).

7. METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

Los métodos que se emplean en esta modalidad de investigación formativa son los mismos que usan las ciencias sociales y las humanidades: investigación documental; métodos cuantitativos y métodos cualitativos. La investigación documental incluye todo el trabajo sobre fuentes escritas, libros, artículos de revista, partituras y documentos audiovisuales como fonogramas y videos. Los principales métodos cuantitativos son la encuesta y experimentación. Entre los métodos cualitativos destacan la observación (principalmente la observación participante); la entrevista a profundidad; la historia de vida y los grupos focales.⁵ El análisis de partituras y recursos multimedia pueden insertarse también dentro de los métodos cuantitativos o cualitativos dependiendo de la estrategia elegida. El análisis de aspectos cuantitativos de dinámica, tempo o alturas realizados con software como *sonic visualizer* (CHARM 2009; Leech-Wilkinson 2009); las estrategias de análisis de archivos sonoros digitales en el ámbito del *Music information retrieval* (MIR) (Honingh et al. 2014) o los registros de activación neuronal en respuesta a la música se insertan dentro de las metodologías cuantitativas (Levitin 2008). En cambio, el análisis musical a partir de la hermenéutica (Kramer 1990, 2001, 2003); la representación de género u otros aspectos histórico-culturales (McClary 1991, 2004) o la interpretación de significado

⁵ Para una descripción más pormenorizada de los métodos que se usan en la investigación artística véase López-Cano y San Cristóbal (2014).

expresivo de la música (López-Cano 2022b), responde a las lógicas de los métodos cualitativos.

Un aspecto muy relevante para la investigación artística dentro de las metodologías cualitativas es la autoetnografía (Chang 2008; Ellis 2004). En los últimos años este término describe más bien una estrategia de escritura en primera persona y testimonial muchas veces en tono impresionista (Bartleet 2009; Bartleet y Ellis 2009). Quien la escribe ofrece en ella una visión personal de algún problema y nos relata con estructuras narrativas sus peripecias dentro de un aspecto de la vida musical. En lo personal no me parece muy productiva esta estrategia como principio vertebrador de toda la escritura o construcción del conocimiento discursivo en este tipo de proyectos. Sin embargo, uso algunas de sus estrategias metodológicas como la autoobservación y el análisis de la propia trayectoria musical. De estos ejercicios emergen deseos, frustraciones y motivaciones profundas de cada estudiante (López-Cano y San Cristóbal 2014:135-67). Estos métodos producen información que resulta de gran ayuda. Como toda la información que se produce a lo largo de una investigación, hay que someterla a análisis e interpretación crítica. Este trabajo es muy útil para establecer puntos de partida para la formulación de poéticas musicales personales.

Desde luego que el rasgo más característico de la investigación artística es el papel de la propia práctica como método de pesquisa. En los últimos años se ha introducido en la investigación artística musical la noción de *sistemas experimentales* del historiador y filósofo de la ciencia Hans-Jörg Rheinberger (1997). Este concepto subraya que en la investigación científica no sólo son importantes las teorías abstractas y los modelos teóricos. Enfatiza también el papel de las condiciones materiales y su articulación en la producción de conocimiento. Un sistema experimental es una configuración que se establece en un laboratorio o un entorno de investigación general. Incluye el instrumental empleado en los experimentos; los conocimientos de partida; las técnicas y metodologías empleadas; la interacción entre las personas involucradas en el proyecto; los objetos epistémicos; las contingencias, coyunturas y situaciones prácticas que se suscitan durante el proyecto y la manera particular en que todos los elementos se articulan e interactúan durante el proceso de construcción de conocimiento. Todo ello determina cómo se aborda una pregunta científica y cómo se resuelven los problemas de investigación.

Henk Borgdorff (Borgdorff 2012; Borgdorff, Peters, y Pinch 2020) y Michael Schwab (Schwab 2013 y 2018) han introducido este concepto dentro de la investigación artística en general. Paulo De Assis (2013; 2013 y 2018) lo ha aplicado a la música de manera denodada. El problema que aprecio en esta noción es que su uso esconde la pretensión de legitimar la investigación artística desde los discursos e imaginarios de las ciencias duras. Es necesario hacer un balance de la productividad de esta noción. En lo personal, debo subrayar que los paradigmas de las humanidades y ciencias sociales han resultado más productivos para mis estudiantes.

8. OBJETOS DE ESTUDIO Y LÍNEAS DE TRABAJOS

Existe cierta opinión de que la investigación artística se ocupa principalmente de arrojar luz sobre los procesos habituales de creación. Para ello, se considera fundamental que las personas artistas apliquen una “autoetnografía” entendida como la documentación de todas sus acciones emprendidas durante el proceso de composición, interpretación, dirección o grabación de una obra. Posteriormente se elabora un trabajo escrito que toma la forma de una memoria del recorrido de creación. Este es sólo una de las muchas posibilidades de este ámbito. En muchos casos esta observación-análisis de los procesos creativos no se detiene en su mero registro. Su análisis crítico puede dar pie a la producción de verdaderas herramientas para el análisis o producción artística de gran beneficio para la comunidad artística con intereses similares. Por ejemplo, en su trabajo final de máster titulado *Improvisación y experiencia artística. La influencia de la repetición como base en la creación*

de obras musicales en tiempo real, María Elena García Saez de Tejada (2020) analizó los diferentes procesos de interacción que ella misma pone en marcha durante sus improvisaciones con dispositivos de electrónica en vivo. En ese trabajo no sólo los describe. Su análisis le permitió ser consciente de ellos, conceptualizarlos y distribuirlos en diferentes categorías las cuales insertó en distintos discursos teóricos sobre improvisación y creación musical contemporánea. El resultado no sólo le permitió construir un solvente discurso teórico con el cual fundamentar su proyecto artístico personal. También hizo posible la observación y posterior discusión especializada de procesos de composición–interpretación simultánea en tiempo real que practican varios artistas dentro de este ámbito.

Pero este tipo de trabajos no necesariamente se detiene en la explicitación de estrategias creativas. Su análisis también permite la ruptura de mecanismos creativos automatizados derivados de tradiciones académicas que no siempre son los más adecuados para atender las necesidades creativas de todos los artistas. En estos casos, los trabajos tienen a la transformación de esas prácticas analizadas. En este aspecto destacan aquellos proyectos que proponen nuevas formas de composición, interpretación o dirección.

De especial interés es cuando este ejercicio deriva en la construcción de verdaderas *poéticas personales*. Esto es, proyectos artísticos que se fundamentan en intereses, gustos, capacidades y habilidades específicas de cada estudiante y que desafían los perfiles profesionales habituales que ofertan los centros de estudios. Recordemos que la investigación es desarrollo y transformación. Aquí suelen difuminarse los límites tradicionales que separan géneros o culturas musicales y aun artísticas. El resultado es la construcción de proyectos y personalidades artísticas únicas que se fundamentan en competencias, habilidades y posibilidades efectivas de cada persona. Un ejemplo de esto es el trabajo final de grado de Pol Aumedes quien estudió acordeón diatónico en el área de la música tradicional catalana después de terminar un grado en bellas artes. En su *L'acordió diatònic a escena. Experiències escèniques d'un acordionista amb diferents disciplines artístiques* (Aumedes 2015) articula los conocimientos y competencias adquiridas en sus dos carreras. El resultado fueron performances, instalaciones, *videomappings* y video-danzas inéditas en los contextos habituales de su escena musical. Con esta propuesta introdujo su instrumento en museos y galerías y comenzó una carrera intensa de intervenciones plástico-musicales en diversos entornos.

También hay proyectos que atienden inquietudes de los diversos campos profesionales que no han sido atendidos suficientemente dentro de los programas de estudio oficiales de los centros de educación superior. Por ejemplo, Rafael Iravedra en su tesis doctoral *A preparação para a execução musical ao vivo: reflexões a partir de entrevistas com violonistas de excelência e de um estudo de caso autoetnográfico* (Iravedra 2019) analiza y propone toda una serie de rutinas físicas y mentales para la preparación de sus conciertos de guitarra. A partir de entrevistas y de un profundo trabajo de autoetnografía, logra construir unas pautas que le ayudan a gestionar el proceso de preparación de sus actuaciones en público. En su trabajo final de máster titulado *La interacción en el jazz. Clasificación de procesos de interacción entre los músicos de la performance*, José López Pérez (2020) desentraña los diferentes y sutiles procesos de interacción dentro de las improvisaciones jazzísticas. El resultado logra poner nombre, conceptualizar y analizar a fondo los entresijos de la comunicación musical no verbal en escena en conjuntos de este tipo de música.

Dentro de este ámbito destaca el reciente interés de mujeres por desarrollar una práctica artística despojada de los mecanismos de coerción y limitación de la creatividad por motivos de género. La cultura patriarcal que nos domina ejerce una serie de presiones y limitaciones a las músicas. Para ellas ya no es suficiente con la detección y reflexión teórica en clave feminista de estos problemas. Es indispensable pasar a la acción: insembrar a la práctica musical habitual dispositivos libres de toxicidad de género. A través de entrevistas, grupos focales y ejercicios de autoetnografía, varias estudiantes han logrado concientizar los elementos más dañinos para su desarrollo artístico dentro de las prácticas establecidas. A partir de esto, proponen formatos de ensamble, dinámicas de ensayo y reglas de creación que estimulen todo su potencial creativo.

Este el caso de estos trabajos finales de grado cuyos títulos son explícitos: *El canto del búho. Música como dispositivo del poder* de Celia de Andrés (2019); *Veu, cos i estereotips: Com l'estigmatització dels cossos de les dones afecta en la nostra posada en escena como cantantes* de Paula Giberga (2021); *Cuando las elefantas sueñan con la música: problemáticas que afrontan en la actualidad las mujeres cantantes de jazz en su carrera profesional* de Débora Martínez (2021); o de *El rol como mujer líder en la música popular: problematización y aplicación a un proyecto artístico* (Anónimo 2022).

Hay una serie de proyectos que si bien no tienen por objetivo producir propuestas artísticas, me parece importante incluirlos dentro de esta modalidad de investigación pues se ocupan de subsanar alguna carencia personal a partir de su propia práctica artística. En éste ámbito participan estudiantes que no han resuelto algún problema técnico como la respiración circular; o que tienen dificultades derivadas de limitaciones biomecánicas personales. También se observan propuestas que atienden problemas de estrés emocional, lesiones musculares, ansiedad escénica o de atención en el estudio, ensayo o performance. Más allá de solicitar ayuda de psicólogos, *coaches* o médicos, en estos trabajos los estudiantes experimentan con técnicas poco o nada conocidas en su campo y que no les fueron enseñadas en sus estudios formales. Muchas de éstas provienen de otros campos como la psicología del deporte. Estos trabajos consisten por lo regular en la propuesta de un programa de trabajo diario donde se incorporan estas técnicas. En él se incluyen actividades de evaluación periódicas que supervisan los avances. En su caso, se realizan las correcciones adecuadas al programa propuesto. El resultado es un reporte donde se especifican las tareas realizadas y los resultados obtenidos que pueden ser de gran utilidad para otros estudiantes que padecen problemas similares.

Dentro de este ámbito destacan trabajos finales de máster como los siguientes: *La meditació en la pràctica musical* de Mireia Vila (2017) donde la autora establece un programa de meditación que le permitirá gestionar mejor la tensión física y mental y recuperar una buena relación con su instrumento. En *Flow: en busca del duende*, María Reina Navarro (2014) nos informa de las características principales de ese estado mental de felicidad y armonía que el psicólogo Csikszentmihalyi (2003) denominó *flujo*. A partir de sus principios elaboró una pauta de trabajo que le permitió crear las condiciones para alcanzar ese estado durante sus conciertos. El trabajo incluye una evaluación cuantitativa del grado de flujo que experimentó en cada concierto y sus efectos en el público. Marta García Cadena (2016) en *ONIRIA. Els somnis com a eina creativa* nos explica cómo se aplica la técnica de *sueños lúcidos* en ámbitos como la psicología del deporte para mejorar el rendimiento de los atletas de alto rendimiento. Si el deporte puede valerse de ella, nada impide que también la usen los intérpretes musicales. En su *Análisis interpretativo de la voz y del gesto en la práctica de la percusión*, Rubén Martínez Orio (2014) nos explica que una parte importante de la música actual para percusión exige un alto rendimiento del instrumentista en aspectos como el gesto o la vocalidad. Como estas habilidades no formaron parte de sus planes de estudio de educación superior, en su trabajo propone un plan de autoformación para perfeccionarlas. De este modo monta *Aphasia* (2009) de Mark Applebaum escrita para un músico que realiza movimientos gestuales sincronizados con una cinta de dos canales. También prepara la famosa *Ursonate* (1922- 1932), pieza fundamental de la poesía fonética de Kurt Schwitters. Durante el proceso identifica diferentes variables interpretativas: puntos críticos que o bien se le dificultan o bien los resuelve con gran eficacia. El resultado es una cartografía crítica de sus capacidades en estas áreas. A partir de estas variables Gerard Valverde compuso exclusivamente para él *Ciutats (in)visibles*, para percusión, voz y gesto donde las variables interpretativas anteriores se convierten en variables compositivas. Se trata de un estudio personalizado para el desarrollo artístico del percusionista.

Uno de los ámbitos más interesantes en las propuestas de investigación artística es cuando la creación se hace eco de las grandes problemáticas actuales y convierte la estética en espacio de observación, experimentación y erupción heurística de posibles soluciones o simplemente de reflexiones sutiles desde puntos de mira inusitados. De este modo, algunas

investigaciones artísticas se ocupan de repensar el género; la salud mental; el cambio climático y el ecologismo; la posverdad; el poshumanismo; los procesos de desterritorialización y diáspora; la bioética; los nuevos métodos de control social por medios digitales; el capitalismo cognitivo en todas sus formas; la emergencia de nuevas tecnologías amenazantes, etc. Este tipo de proyectos son comunes en las artes visuales, teatro o performance, pero muy poco frecuentes en la música. En nuestro ámbito, al parecer, los principales problemas que nos aquejan siguen siendo del tipo: “¿qué quiso decir Beethoven en el compás 47 del primer movimiento de la sonata *Patética*?”. Este es un síntoma que deberíamos comenzar a analizar.

9. EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Por último compartiré algunos criterios útiles para la evaluación de este tipo de trabajos. Tomaré como punto de partida aquellos trabajos finales, tesinas o tesis que consisten de un trabajo escrito, una defensa oral del mismo y una propuesta artística. A estos cabría añadir la evaluación del proceso de tutorización por parte del director del trabajo. Cada uno de estos apartados requiere de la aplicación de criterios de evaluación distintos. Habría que adaptar estos criterios generales a cada ciclo de estudios superiores. Los revisaremos por partes.

9.1. La evaluación del trabajo escrito o la dimensión discursiva del proyecto

Para la parte escrita podemos establecer los siguientes aspectos a evaluar:

9.1.1. Planteamiento del problema, preguntas u objeto de estudio

- Precisión en la formulación del objeto de estudio, las preguntas, problemas y objetivos.
- Vinculación directa de preguntas, problemas y objetivos con la práctica artística.
- Relevancia de las preguntas de investigación en los contextos artísticos actuales. Es conveniente evaluar si la propuesta responde a necesidades e inquietudes que se plantea la comunidad artística destinataria del trabajo o si formula innovaciones y transformaciones profundas no contempladas por las comunidades artísticas pero que merecen ser tomadas en cuenta.

9.1.2. Gestión de las fuentes de información

- Adecuación de las fuentes de información para resolver las preguntas formuladas. Estas incluyen la información recogida en la investigación documental o durante el trabajo de campo ya sea de naturaleza cuantitativa o cualitativa. Incluye también todos los datos producidos durante la práctica artística.
- Eficacia y profundidad en la gestión y lectura crítica e interpretativa de la información recolectada de las fuentes.

9.1.3. Estado de la cuestión, marco teórico y metodología

- Eficacia del estado de la cuestión. ¿Realizó una recopilación y lectura adecuada de los trabajos teóricos y artísticos precedentes dentro de ese problema de investigación? ¿Las sintetizó de manera conveniente?
- Pertinencia del marco teórico: solvencia en la explicación del origen, alcance y aplicabilidad de los conceptos, teorías, categorías y términos teóricos que emplea en el trabajo. ¿Los ha entendido bien? ¿los explica y aplica de manera satisfactoria? ¿realiza adecuaciones o contribuciones originales a los marcos teóricos usados?

- Inclusión dentro del marco teórico de aspectos de técnica instrumental, técnica compositiva, saberes corporeizados reflexionados o aplicados de manera productiva en determinada práctica artística.
- Aportación de los resultados al avance teórico o práctico del ámbito artístico elegido en el trabajo.
- Adecuación de la metodología al tema del trabajo. ¿Las estrategias elegidas fueron eficaces?; ¿se describieron de manera adecuada?; ¿se realizaron adaptaciones y aportaciones originales relevantes?
- Uso de la práctica artística como metodología de investigación

9.1.4. Calidad de Escritura

- Idoneidad de la estructura del trabajo, la distribución de la información y el formato elegido en relación a la temática abordada.
- Apego de la escritura y formato del trabajo a las guías y normativas del centro.
- Nivel de argumentación crítica y persuasiva.
- Coherencia entre las secciones y entre la introducción y las conclusiones: ¿los objetivos, problemas y preguntas son atendidos durante el trabajo con la misma jerarquía que aparecen en la introducción?; ¿son resueltos satisfactoriamente en las conclusiones?
- Empleo de lenguaje técnico de la teoría o campo académico y artístico de estudio.
- Grado de comprensibilidad y uso adecuado del lenguaje tanto a nivel gramatical y ortográfico como a nivel de las convenciones académicas incluyendo las normas de citación prescritas por el centro.
- Uso y eficacia de tablas, gráficas, fragmentos multimedia, etc.
- Adecuación y eficacia de recursos multimedia no verbales para explicar conocimientos procedimentales y aspectos resistentes a la representación verbal.

9.1.5. Consciencia crítica

- Descripción explícita de los alcances y limitaciones de su trabajo.
- Señalamiento consciente de errores o aspectos mejorables del trabajo.
- Proposición nuevas ideas para investigaciones futuras.

9.2. El seguimiento del director

Por lo general la evaluación del director se orienta a determinar el grado de autonomía y responsabilidad observadas en el estudiante. Por ejemplo:

- Asistencia a las sesiones de tutoría programadas.
- Cumplimiento de calendarios programados.
- Grado de autonomía, iniciativa y capacidad organizativa.
- Comprensión, crítica y aplicaciones de las sugerencias del tutor.

9.3. Defensa oral del trabajo

En la defensa oral se suelen evaluar los siguientes puntos:

- Adecuación del lenguaje verbal y no verbal.
- Estructura, orden y claridad de la exposición.
- Ajuste al tiempo establecido.
- Uso de medios didácticos audiovisuales.
- Coherencia con el trabajo escrito y aportes, complementariedad y críticas al mismo.
- Adecuación y agilidad en las respuestas a preguntas del jurado, tribunal o comisión evaluadora.

- Eficacia de la performance académica en general.

9.4. Evaluación de la propuesta artística

Este es uno de los aspectos menos desarrollados dentro de esta modalidad de investigación. La producción artística como composiciones, performance, grabaciones, instalaciones, videos, etc.; son objetos de naturaleza estético-artística que deben ser considerados dentro de la evaluación pero que al mismo tiempo se resisten a una valoración similar a la que se prescribe para el trabajo escrito y la defensa oral. Por lo regular, el producto artístico es el objetivo fundamental de la investigación y de éste deriva todo lo demás, incluyendo el conocimiento que se comunica a través del escrito o la palabra hablada durante la defensa. ¿Cómo evaluarlo?

Los criterios se pueden dividir entre aquellos que responden a la perspectiva del estudiante y los que derivan de la perspectiva del campo artístico-profesional donde se inserta su propuesta.

9.4.1. Desde la perspectiva del estudiante

Se trata de criterios que se circunscriben a los objetivos explícitos del estudiante sin consideraciones de la oportunidad, eficacia o pertinencia de la propuesta artística dentro del campo profesional real. Estos serían algunos criterios:

- Claridad en la definición del producto o propuesta artística que se desea lograr. ¿Se comprenden bien sus metas artísticas, está bien articulada la propuesta?
- Oportunidad, eficacia o adecuación de las tareas de investigación desarrolladas para el desarrollo artístico de la propuesta. ¿Fueron eficaces las tareas implementadas?; ¿habría otras tareas idóneas que no contempló?
- Correspondencia del resultado obtenido con la propuesta inicial planteada. ¿Hay elementos de la propuesta original que no se aprecian en el producto artístico?; ¿hay elementos del producto artístico que no están considerados en la propuesta inicial?; ¿la propuesta inicial se alcanzó tal y cómo se planteó; se alcanzó parcialmente; el resultado superó el objetivo inicial o se desvió sustancialmente dando lugar a un producto diferente? En este último caso, ¿el estudiante es consciente de esta desviación?
- Conciencia crítica del o la estudiante. ¿Es consciente de los problemas, limitaciones o errores que pudo haber cometido?; ¿tiene claro y es capaz de expresarlos y de proponer tareas que debería implementar para mejorar esta propuesta?; ¿tiene propuestas para desarrollos artísticos posteriores?

9.4.2. Desde la perspectiva del campo profesional donde se inserta la propuesta

- Correspondencia de la propuesta artística con las necesidades, inquietudes o problemas explícitos o implícitos de su campo artístico. ¿La obra atiende elementos de actualidad, problemas y preguntas que se perciben en otros proyectos o propuestas artísticas del mismo campo?
- Valoración de las tareas de investigación artística que desarrolló en el trabajo en relación con los procesos creativos habituales en su campo profesional. Sus procesos artísticos pueden ser coherentes o inconsistentes con estos últimos. En este último caso puede tratarse de una propuesta con alto grado de innovación que hay que valorar.
- Adecuación del resultado artístico a los medios de difusión artística habituales en su campo. ¿La propuesta se podría programar, grabar o difundir dentro de los espacios habituales del campo profesional correspondiente?; ¿productores y programadores considerarían la propuesta artística para integrarlas en sus cadenas de difusión habituales como festivales, conciertos, grabaciones, difusión

digital o exposiciones?; en caso contrario, ¿el estudiante propuso nuevas vías de difusión para su trabajo?⁶

10. CIERRE

Este no es sino un breve resumen de propuesta de trabajo para la investigación artística formativa en música. A lo largo de los últimos años, dentro del trabajo que estamos realizando desde diversos centros de educación musical superior, encuentro mucha producción con propuestas y resultados sumamente interesantes. Ha habido grandes aportes y hallazgos. Por otro lado, también hay muchas experiencias no satisfactorias pero de las cuales podemos aprender. El que no haya una definición bien establecida para la actividad ni modelos de trabajo aceptados globalmente no quiere decir que no podamos proponer los nuestros. Para lograr que la investigación artística formativa no se reduzca a un simple trámite para la obtención de un título; para promover que se convierta en un verdadero espacio de crecimiento artístico para nuestros estudiantes y un acicate de transformación profunda de nuestros centros de enseñanza, es necesario establecer un diálogo continuo entre los conservatorios del estado español, de nuestro entorno europeo y también de Iberoamérica. Tenemos mucho que aprender unos de los otros.

REFERENCIAS

- Anónimo. (2022). *El rol como mujer líder en la música popular: problematización y aplicación a un proyecto artístico*. Trabajo Final de Grado, Escuela Superior de Estudios Musicales Taller de Músics, Barcelona.
- Aumedes, P. (2015). *L'acordió diatònic a escena. Experiències escèniques d'un acordionista amb diferents disciplines artístiques*. Trabajo Final de Grado, Esmuc, Barcelona.
- Bartleet, B.-L, y Ellis, C. (2009). *Music Autoethnographies Making Autoethnography Sing: Making Music Personal*. Bowen Hills, Qld.: Australian Academic Press.
- Bartleet, B.L. (2009). Behind the Baton: Exploring Autoethnographic Writing in a Musical Context. *Journal of Contemporary Ethnography* 38(6):713-33. doi: 10.1177/0891241609341638.
- Blanch, C. (2018). *Para desenvolver las manos. La improvisación de fantasías en la vihuela de mano*. Trabajo Final de Grado, Esmuc, Barcelona.
- Borgdorff, H., Peter P., y Trevor P., eds. (2020). *Dialogues Between Artistic Research and Science and Technology Studies*. Routledge.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties*. Leiden: Leiden University Press.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- CHARM. (2009). *Sonic Visualiser*. Centre for the History and Analysis of Recorded Music. Recuperado 30 de junio de 2023 (https://charm.rhul.ac.uk/analysing/p9_0_1.html).
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- de Andrés, C. (2019). *El canto del búho. Música como dispositivo del poder*. Trabajo Final de Grado, Esmuc, Barcelona.
- De Assis, P. (2013). Epistemic complexity and experimental systems in music performance. pp. 151-63 en *Experimental Systems: Future Knowledge in Artistic Research*, editado por M. Schwab. Leuven: Leuven University Press Leuven.
- De Assis, P. (2016). *Experimental affinities in music*. Leuven: Leuven University Press.
- De Assis, P. (2018). *Logic of Experimentation: Reshaping Music Performance in and through Artistic Research*. Leuven University Press.

⁶ En algunos programas solicitan la colaboración de gestores, productores, programadores de conciertos, editores o representantes de sellos discográficos para evaluar la propuesta artística de acuerdo a sus criterios profesionales.

- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Elo, M. (2020). Ecologies of Artistic Research Practice. *Indisciplinas. Investigación en la práctica de las artes*, editado por J. Swartz. Barcelona: Campus de les Arts y Universitat de Barcelona.
- Espinosa, J., Puig, S., y Salabarría, M. (2013). Una aproximación a la metadidáctica como epistemología de segundo orden. *Dilemas contemporáneos. Educación, Política y Valores* 1(1).
- Fisk, Ch. (2001). *Returning Cycles: Contexts for the Interpretation of Schubert's Impromptus and Last Sonatas*. Berkeley. University of California Press.
- García, M. (2016). *ONIRIA. Els somnis com a eina creativa*. Trabajo Final de Máster, Esmuc, Barcelona.
- García, M.E. (2020). *Improvisación y experiencia artística. La influencia de la repetición como base en la creación de obras musicales en tiempo real*. Trabajo Final de Máster, Universidad Internacional de Valencia, Valencia.
- Giberga, P. (2021). *Veü, cos i estereotíps: Com l'estigmatització dels cossos de les dones afecta en la nostra posada en escena como cantantes*. Trabajo Final de Grado, Escuela Superior de Estudios Musicales Taller de Músics, Barcelona.
- Honingh, A., Burgoyne, J.A., van Kranenburg, P. y Volk, A. (2014). *Strengthening Interdisciplinarity in MIR: Four Examples of Using MIR Tools for Musicology*. Reporte de investigación.
- Brunet, I., Morell, A. (2001). Epistemología y cibernética. *Papers. Revista de Sociologia* 65:31-45. doi: 10.5565/rev/papers/v65n0.1705.
- Initiative, Joint Quality. 2004. Shared 'Dublin' descriptors for short cycle, first cycle, second cycle and third cycle awards. en *Draft 1, Working Document on JQI Meeting in Dublin*.
- Iravedra, R. (2019). *A preparação para a execução musical ao vivo: reflexões a partir de entrevistas com violonistas de excelência e de um estudo de caso autoetnográfico*. Tesis doctoral, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Kramer, L. (1990). *Music as Cultural Practice, 1800-1900*. Berkeley: University of California Press.
- Kramer, L. (2001). The Mysteries of Animation: History, Analysis and Musical Subjectivity. *Music Analysis* 20(2):153-78.
- Kramer, L. (2003). *Franz Schubert: sexuality, subjectivity, song*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech-Wilkinson, D. (2009). *The Changing Sound of Music: Approaches to Studying Recorded Musical Performances*. London: Charm.
- Levitin, D. (2008). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA.
- Llano, A. (2020). Algunas consideraciones en torno a la epistemología de la bioética. *Vectores de investigación* 8:35-41.
- López Pérez, J. (2020). *La interacción en el jazz. Clasificación de procesos de interacción entre los músicos de la performance*. Trabajo Final de Máster, Universidad Internacional de Valencia, Valencia.
- López-Cano, R., y San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música: problemas, métodos, paradigmas, experiencias y modelos*. Barcelona: Fonca-Esmuc.
- López-Cano, R., y San Cristóbal, U. (2020). Investigación artística en música: Cuatro escenas y un modelo para la investigación formativa. *Quodlibet. Revista de Especialización Musical* (74):87-116. doi: 10.37536/quodlibet.2020.74.777.
- López-Cano, R. (2020). Investigación artística en tránsito. *Resonancias: Revista de investigación musical* 24(46):135-40. doi: 10.7764/res.2020.46.7.
- López-Cano, R. (2022a). ¿La interpretación de quién? La formación artesanal en música. *Sonus Litterarum* 3.
- López-Cano, R. (2022b). *La música cuenta. Retórica, narrativa, dramaturgia, cuerpo y afectos*. 2a edición. Barcelona: Esmuc.

- Luján, M. (2017). *Si quieres saber del agua, no le preguntes al pez. Epistemología de segundo orden en el estudio de la violencia. Eidos* (26):121-48.
- Martinez, R. (2014). *Análisis interpretativo de la voz y del gesto en la práctica de la percusión*. Trabajo Final de Máster, Esmuc, Barcelona.
- Martínez, D. (2021). *Cuando las elefantas sueñan con la música: problemáticas que afrontan en la actualidad las mujeres cantantes de jazz en su carrera profesional*. Trabajo Final de Grado, Escuela Superior de Estudios Musicales Taller de Músics, Barcelona.
- McCain, K. (2016). *The nature of scientific knowledge*. Springer.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings: Music, gender, and sexuality*. U of Minnesota Press.
- McClary, S. (2004). *Modal Subjectivities Self-Fashioning in the Italian Madrigal*. Berkeley: University of California Press.
- Navarro, M.R. (2014). *Flow: en busca del duende*. Trabajo Final de Máster, Esmuc, Barcelona.
- Rheinberger, H.J. (1997). *Toward a history of epistemic things: Synthesizing proteins in the test tube*. Stanford: Stanford University Press.
- Schwab, M. ed. 2018. *Transpositions: Aesthetico-Epistemic Operators in Artistic Research*. Leuven: Leuven University Press.
- Schwab, M. (2013). *Experimental Systems: Future Knowledge in Artistic Research*. Leuven: Leuven University Press.
- Solleveld, F. (2012). A Paradigm for What? Review of: Henk Borgdorff (2012) *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia. Krisis. Journal for Contemporary Philosophy* 2:78-82.
- Spatz, B. (2015). *What a Body Can Do*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Spatz, B. (2019). *Blue Sky Body: Thresholds for Embodied Research*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Stanley, J. (2011). Knowing (How). *Noûs* 45(2):207-38. doi: 10.1111/j.1468-0068.2010.00758.x.
- Vila, Mi. (2017). *La meditació en la pràctica musical*. Trabajo Final de Máster, Esmuc, Barcelona.
- Watzlawick, P. (1994). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.