

Representaciones cantadas y escritas de estudiantes de música al escuchar diferentes performances de una misma pieza.

Vilma Wagner, Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar.

Cita:

Vilma Wagner, Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar (Septiembre, 2013). *Representaciones cantadas y escritas de estudiantes de música al escuchar diferentes performances de una misma pieza. 11º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. SACCoM y TMP - FBA - UNLP, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/176>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/6G8>

Representaciones cantadas y escritas de estudiantes de música al escuchar diferentes performances de una misma pieza

Vilma Wagner¹, Favio Shifres¹ y Pilar Holguín Tovar²

1. Laboratorio para El Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) – Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata
2. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen

Este trabajo profundiza el estudio sobre transformaciones operadas en la transcripción de melodías, como emergentes del pensamiento narrativo en la comprensión y comunicación musical. Aborda la incumbencia cultural de la jerarquización de los constituyentes estructurales de la música en la tarea de narrar la melodía en la transcripción. Dos grupos de estudiantes música (argentino y colombiano) escucharon una serie de interpretaciones de una pieza de un género típico del folclore argentino y cantaron y transcribieron la melodía tal como la recordaban al cabo de las sucesivas audiciones. Se hipotetizó que los estudiantes argentinos, por su vínculo cultural con ese género folklórico, tendrían ventaja para extraer los denominadores comunes de las ejecuciones y reforzar de ese modo la memoria, además de configurar más directamente los rasgos estructurales de la pieza. Los datos fueron comparados entre sí por un análisis factorial y con las particularidades de las ejecuciones profesionales que sirvieron de estímulo a través de modelos de regresión lineal. Las respuestas de los estudiantes argentinos presentan más rasgos comunes y una mayor correlación con los comportamientos melódicos típicos. Estos resultados sugieren que la familiaridad con el género y su cultura interpretativa brinda al oyente pautas para la selección de la información estructuralmente relevante.

Resumo

Este trabalho aprofunda o estudo das transformações que operam na transcrição de melodias, como emergentes do pensamento narrativo na compreensão e na comunicação musical. A preocupação é posta na incumbência cultural da hierarquia dos constituintes estruturais da música na tarefa de narrar a melodia na transcrição. Dois grupos de estudantes de música (Argentina e Colômbia) ouviram uma série de interpretações de uma peça típico do folclore argentino e cantaram e transcreveram a melodia tal como a recordavam após sucessivas audições. A hipótese foi formulada em termos de que os estudantes argentinos, pelo seu vínculo cultural com o gênero folclórico, teriam vantagens sobre os estudantes colombianos para extrair rasgos comuns das execuções, reforçando desse modo a memória além de poder configurar de uma forma mais clara os rasgos estruturais das peças. Os dados foram comparados entre si por uma análise factorial e com as particularidades das execuções profissionais que foram tomadas como estímulos através de modelos de regressão linear. As respostas dos estudantes argentinos apresentam mais rasgos comuns e uma maior correlação com os comportamentos melódicos típicos. Os resultados sugerem que a familiaridade com o gênero musical e a sua cultura interpretativa, proporciona aos ouvintes pautas estruturalmente relevantes para a seleção das informações.

Abstract

This paper deepens the study of transformations while transcribing melodies, as a consequence of narrative thought in music communication and cognition. It addresses the cultural concern of structural hierarchical constituents of music in the task of narrating the melody in the transcript. Two groups of music students (Argentina and Colombia) listened to a number of performances of a piece from a typical Argentine folklore genre. They had to transcribe and sing its melody as they could remember it after listening to the successive performances. It was hypothesized that Argentine students, for its cultural ties with that folk genre, may better extract commonalities among the performances and thereby strengthen memory, and set up more directly structural features of the piece. Data were compared to each other by a factor analysis and with the listened professional performances by linear regression models. The Argentine students responses have more common features and a higher correlation with typical melodic behaviors. These results suggest that familiarity with the genre and interpretative culture provides the listener guidelines for the selection of relevant structural information

Fundamentación

El sistema de notación musical es un dispositivo que busca registrar un hecho musical con el objeto de conservarlo, guiando instancias futuras. Ha co-evolucionado con ciertas tradiciones musicales en occidente, particularmente con la denominada *música académica* y notablemente, ha cristalizado hacia la época en la que el sistema tonal alcanzó su expresión más estable en el siglo XVIII. Así, la música académica del período de la práctica común está profundamente enlazada en su concepción con la lógica notacional. Por el contrario, otras expresiones musicales se vinculan de otro modo con el sistema de notación. Las músicas de tradición oral, por lo tanto, no se ajustan necesariamente a la lógica notacional, y hacen uso del sistema de notación de modo idiosincrático.

Hemos argumentado en otro sitio (Wagner y Shifres, en prensa) que el aprendizaje de la notación musical se suele abordar en la enseñanza formal de la música, en el marco del paradigma pedagógico basado en la réplica: en el dictado musical, el estudiante tiene que replicar la partitura original que sirve de punto de partida para la ejecución que está escuchando. Así, por lo general, el maestro, lee una partitura, y el estudiante la escribe. Se trata, entonces, de una réplica a partir de una ejecución *interpuesta*.

Por el contrario, en la actualidad existe una tendencia a utilizar de manera flexible la notación musical entendiéndola como un sistema para representar conceptos cuya aplicación permite construir modos de expresar el entendimiento musical (Pereira Ghiena y Jacquier, 2007; Shifres, en prensa). Así una partitura puede entenderse como un texto que representa los aspectos centrales de la narrativa musical. Este texto emerge del trabajo analítico del oyente que demanda un esfuerzo hermenéutico y por lo tanto puede considerarse como una interpretación.

Bruner (1986) mostró que la modalidad de pensamiento narrativo que utilizamos para comprender la realidad se pone de manifiesto en el nivel de superficie de la construcción del nuevo texto del sujeto que interpreta. Así, por ejemplo, un lector comunica el texto que leyó interviniendo, haciendo uso de recursos propios para organizar el discurso. A través de esas

intervenciones, el lector comunica los conceptos más destacados de su interpretación del texto transformando la superficie del texto original.

Del mismo modo, la interpretación musical es, por antonomasia, transformación. Típicamente, un intérprete musical es aquel que toma una composición, y evitando una mera reproducción (una *réplica*) produce algo diferente a partir de ella. La interpretación, por lo tanto, interesa en tanto su singularidad ya que

“... trata el objeto de la interpretación más como un evento que como una estructura y siempre como la acción de un sujeto humano, no como una forma fija e independiente de la agencialidad humana concreta.”

“La interpretación no es ni la recuperación del significado pasado ni una imposición del significado presente. Es poner el significado en acción (...) con el objeto de combinar el pasado con la apertura del presente (...) No se refiere al significado que existe en la forma de concepciones o proposiciones abstractas. El significado emerge del texto del intérprete y como el texto interpretado, puede ser solamente parafraseado, reiterado, citado y en el proceso, reconfigurado (...) La interpretación no es (...) irracional o meramente personal. Representa el punto de intersección de modos de subjetividad históricamente específicas y socialmente fundadas, y las contingencias de ocasión y circunstancia por las cuales aquellos modos se activan y modifican” (Kramer, 2011; pag. 2, 7-8)

La interpretación siempre muestra un aspecto particular del trabajo del intérprete con la composición y en tal sentido siempre es una ejecución que se entiende como cognición.

Los campos de intervención interpretativa, es decir sobre los que el intérprete opera en la transformación del texto, son múltiples y dependen de variables culturales. Particularmente la interpretación de la música académica a lo largo del siglo XX ha estado confinada a transformaciones principalmente en el campo de las dinámicas, las articulaciones y el timing (Shifres, 2006). Esto probablemente se deba a la co-evolución que la música y el sistema notacional desarrollaron, de manera que aquellos atributos que la notación privilegia (las alturas y el ritmo) quedan fijos como condición de identidad de la pieza.

Sin embargo, en las músicas que no se ajustan al pensamiento musical alfabetizado, el proceso interpretativo se plasma sobre variantes

en otros atributos, inclusive en las alturas, atributo prácticamente invariable en la cultura interpretativa alfabetizada de la música académica en el siglo XX. Así, las melodías anotadas en la figura 1 han sido recogidas como dos interpretaciones de una misma pieza de repertorio oral (Manzano, 1991). En las prácticas de la música popular urbana, la tensión entre la *interpretación-arreglo* y la *interpretación-ejecución* (Madoery, 2000) permite que en ciertos estilos musicales el ejecutante actúe sobre ciertos atributos que otros estilos le tienen vedado.



Figura 1: Transcripción de dos interpretaciones de *Conde Niño*, recogidas por Manzano (1991) en Calzada de la Valdería – Castrocalbón, Provincia de León, España.

Según Aharonian (1990) el *tema* de una obra corresponde a aquello que el oyente no deja de reconocer por más que sea presentado de otra manera. Así, las variantes interpretativas no podrán atentar contra lo medular de ese tema.

En la actualidad, en concomitancia con la difusión masiva de música y el desarrollo de los sistemas de reproducción musical, múltiples interpretaciones de un mismo hecho musical modelo conviven en el imaginario social e incluso en la conciencia de un mismo oyente de manera que desaparece la noción misma del *modelo original* (Cook, 2003). En esa línea López Cano (2011) propone una tipología del estatus de las interpretaciones en la ontología que la pieza adquiere en el contexto de una cultura musical. De acuerdo con ella, una interpretación es entendida como tal en vinculación a otras que han adquirido un estatus particular como interpretación (i) *de referencia* – la que en determinado momento y para un uso puntual el oyente en particular utiliza como modelo con que compara la interpretación actual; ii) *de base* – la que en un contexto amplio se considera que remite universalmente como prototipo conceptual; iii) *dominante o hegemónica* – la que se afirma como la *original* en un tiempo espacio específico.

Desde el punto de vista cognitivo, la aceptación de que diversas transformaciones de superficie pueden ser vistas como interpretaciones expresivas de un mismo texto de base, implica

una jerarquización de los componentes definitorios de esa ontología sobre la base de lo que la cultura de pertenencia considera como tal. Así, para un oyente de Castrocalbón (León - España) escuchar las melodías de la figura 1 será escuchar dos veces *Conde Niño*, mientras que para un oyente de otro contexto, puede significar escuchar dos melodías completamente diferentes. Esto puede tener un impacto importante en la memoria y en otros procesos cognitivos. Probablemente, si le pedimos al oyente leonés que cante y escriba la melodía que escucha podrá dar cuenta de ciertos rasgos capturados como comunes que tal vez puedan pasar inadvertidos para un oyente ajeno a ese contexto. Recíprocamente, un oyente de otra cultura podrá jerarquizar componentes que resulten relevantes para su propia referencia que no necesariamente se corresponderán con los del ámbito original. En esa dirección Gómez Pérez (2006) demostró que las transformaciones que los oyentes realizan a partir de los atributos que capturan en la escucha, están dando cuenta del significado que les asignan en el contexto de sus propias experiencias y expectativas culturales. Al observar cómo músicos flamencos y académicos interpretaban, transformaban y comunicaban los contenidos musicales encontró que los mensajes de la tradición flamenca eran afectados, cuando los reproducían los músicos clásicos, por modelos conceptuales afines al clasicismo, obteniéndose un producto convencionalizado, esto es, ajustado a los patrones estéticos de la tradición clásica. Lo mismo sucedió con los mensajes de la tradición clásica en la trasmisión de los músicos flamencos, que perdieron progresivamente sus marcadores estéticos para asimilarse a los flamencos.

En el marco del estudio de la transformación melódica como modo de explicitar la comprensión narrativa (como opuesta a la paradigmática, de acuerdo con la distinción de Bruner, 1986) de la música, este trabajo procura avanzar en el análisis de las variables que pueden afectar la jerarquización de los componentes musicales relevantes para una determinada cultura musical. Para ello se estudian las respuestas interpretativas (escritas y orales) de dos grupos de estudiantes pertenecientes a culturas musicales diferentes a partir de la audición de un conjunto de ejecuciones que son consideradas como interpretaciones de una misma pieza original en el contexto de una de esas culturas. Se hipotetiza que los sujetos

pertenecientes a la cultura de los estímulos correrán con cierta ventaja cognitiva para memorizar, comprender, conceptualizar y comunicar su comprensión de lo escuchado, respecto de los sujetos del otro grupo, toda vez que tales ejecuciones son tomadas destacando los rasgos comunes que la vinculan a un ejemplar original (sea éste de *referencia*, de *base*, o *hegemónico*).

Método

Sujetos

Participaron de este trabajo dos grupos de estudiantes. El grupo 1 estaba formado por 22 estudiantes del 5 semestre de la licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. El grupo 2 estaba formado por 18 estudiantes del segundo cuatrimestre de la licenciatura en Música de la Universidad Nacional de La Plata. Se consideró que ambos grupos eran equivalentes en cuanto a contenidos tratados en los cursos y prerrequisitos desarrollados.

Estímulos

Se seleccionó la zamba de Atahualpa Yupanqui *Piedra y Camino* como motivo de trabajo. En tanto zamba, la pieza combina tres frases diferentes a, b y c. del siguiente modo: estrofa a-b-b y estribillo c-b-b, de acuerdo a una estructura general de dos estrofas seguidas de un estribillo repetido dos veces. De este modo en cada ejecución se escucha, 4 veces la frase a, 12 veces la b y 2 veces la c.

Se seleccionaron 6 ejecuciones profesionales de la zamba a cargo de 6 artistas diferentes. La tabla 1 muestra la similitud teórica entre esas interpretaciones calculadas a partir del modelo correlacional (véase descripción en la sección resultados, Martínez y Shifres, 2000). Esta matriz de correlaciones da cuenta de una importante variabilidad entre las diferentes interpretaciones.

Aparatos

Los estímulos fueron reproducidos a través de una computadora portátil conectada a un sistema de amplificación de audio convencional. Las condiciones de audición se consideraron adecuadas para el desarrollo de la tarea.

	Sosa	Lipán	Baglietto	Silva	Nieto
Yupanqui	,938**	,481**	,561**	,343**	,893**
S o s a		,630**	,667**	,430**	,937**
L i p á n			,962**	,517**	,646**
Baglietto				,501**	,676**
S i l v a					,513**

Tabla 1: Matriz de correlaciones entre las 6 ejecuciones profesionales utilizadas en el experimento ($p < .000$).**

Procedimiento

Los sujetos escucharon 5 ejecuciones diferentes de la zamba seleccionadas al azar y en orden aleatorio. Al cabo de las 5 audiciones los sujetos cantaron la canción completa. A continuación debían transcribir la melodía completa en notación musical tradicional. Finalmente, al terminar la transcripción tenían que cantar nuevamente la melodía. Ambas ejecuciones cantadas fueron grabadas y guardadas en archivos de audio. La transcripción fue volcada en una planilla especial. La tarea fue realizada en pequeños grupos y demandó en promedio una hora.

Resultados y Discusión

Dado que en este trabajo se presentan los resultados generales y que el 64% de los estudiantes colombianos no pudo dar ambas respuestas cantadas completas, se desestimó para este reporte el análisis particularizado de dichas respuestas. Sin embargo es oportuno señalar a los fines de este trabajo que los estudiantes argentinos, por el contrario pudieron dar ambas respuestas cantadas sin dificultades ostensibles. Esta constituye una diferencia importante entre ambos grupos. Sin embargo, no nos es posible determinar, a la luz de los datos de los que disponemos la relación entre este hecho y el conocimiento del género, por un lado, y de la pieza en particular, por el otro, que tenían los sujetos argentinos, dado que la mayoría reportó haber escuchado antes la canción.

Este reporte se circunscribe entonces a las respuestas anotadas y en particular a las anotaciones correspondientes al componente melódico. Por esa razón, el análisis de los datos

toma como marco general el modelo correlacional de similitud de contorno melódico (Martínez y Shifres, 2000). Este modelo, se basa en la correlación entre las melodías que se comparan, considerándolas como series numéricas en las que cada número representa la distancia de cada nota de la tónica. El modelo ya ha sido aplicado con éxito en el estudio de las transformaciones melódicas (Wagner y Shifres, 2011). A partir de esta base teórica se realizaron los siguientes análisis.

De los estudiantes colombianos solamente se pudieron tomar 17 respuestas, ya que el resto de los sujetos no completó la transcripción correspondiente. En primer lugar se llevó a cabo un análisis factorial de Principal Componente en ambos grupos con el objeto de estudiar la variabilidad de las respuestas. Este procedimiento permite identificar cierta tendencia central en el comportamiento de los datos. Pero en vez de calcular lo que sería una *transcripción promedio* (la media de las series numéricas que representan las melodías transcritas), utiliza el análisis correlacional para determinar en qué medida las transcripciones dadas por los sujetos comparten ciertas características y halla un número pequeño de *transcripciones virtuales* (series numéricas resultantes). Estas *transcripciones virtuales* son los factores o Componentes Principales. El procedimiento también brinda una medida de la asociación entre cada una de las transcripciones individuales y los factores obtenidos. De este modo cada factor puede ser considerado como un *modelo de interpretación*. Si todas las transcripciones fueran muy similares entonces se esperaría que toda las diferencias que existan entre ellas (la varianza) puedan ser contenidas dentro de un mismo factor (el procedimiento indica qué porcentaje de la varianza puede explicar el factor obtenido) Por el contrario, si las transcripciones son diferentes un único factor no podrá explicar toda la varianza. Se requerirán más factores, a modo de más *transcripciones virtuales*. Si existen varios factores conviene aplicar una *Rotación Varimax* que modifica los factores originales de modo se puedan asociar más casos individuales a los factores extraídos. Así, el resultado *rotado* muestra factores o componentes mas ajustados a los datos y permite identificar mejor con qué factor se asocia más cada dato individual.

El análisis para el grupo de estudiantes colombianos arrojó un total de 5 factores significativos que en conjunto explicaban un 82% de la

varianza de las 16 respuestas dadas por los sujetos. La tabla 2 muestra los resultados de las correlaciones entre cada una de las transcripciones y los factores extraídos para el grupo de estudiantes colombianos (izquierda) y el grupo de estudiantes argentinos (derecha). Cuanto mayor es el coeficiente más similar es el caso particular (la respuesta del sujeto) con el la *transcripción virtual* encontrada. En la tabla se conservó el coeficiente más alto, de modo de que pueda visualizarse rápidamente con qué factor se asocia más la respuesta de cada sujeto.

G1	1	2	3	4	5	G2	1	2	3
01	,833					01	,897		
02	,908					02	,942		
03					,576	03	,965		
04		,834				04	,941		
05			,484			05	,931		
06			,796			06	,899		
07				,844		07	,898		
08		,906				08	,942		
09	,691					09	,930		
10	,492					10	,891		
11	,931					11	,962		
12			,805			12	,948		
13					,563	13	,947		
14		,759				14	,933		
15	,801					15		,846	
16					,840	16			,957
17	,825					17		,894	
						18			,918
						19		,805	

Tabla 2: Matriz de correlación de los análisis de componente principal rotado en ambos grupos de sujetos (para facilitar la lectura se conservó solamente la correlación más alta de cada sujeto).

El análisis factorial aplicado al grupo 2 (estudiantes argentinos), arrojó 3 Componentes Principales que explican en conjunto el 92% de la varianza. Los datos muestran que las respuestas de los estudiantes argentinos son más similares entre sí. Además la media de los coeficientes de correlación más ajustados de cada sujeto para el grupo 1 es ,758 y para el grupo 2 es ,918 ($F_{[1-34]}=21,634$; $p<.000$). La figura 1 muestra la diferencia entre dichas medias y las respectivas desviaciones estándar. Esto indica que (i) las respuestas de los estudiantes colombianos se asocian a 5 *modelos virtuales*, más que los que representan las respuestas de

los estudiantes argentinos (que son 3); (ii) aun así, la dispersión de las respuestas colombianas es tanto mayor que esos cinco factores pueden explicar en conjunto un 10% menos de la varianza de los datos de lo que explican los 3 factores extraídos para los estudiantes argentinos; y (iii) que aun así, la media de asociación de cada caso en particular con el modelo virtual es en promedio mucho menor en los estudiantes colombianos que en los estudiantes argentinos.

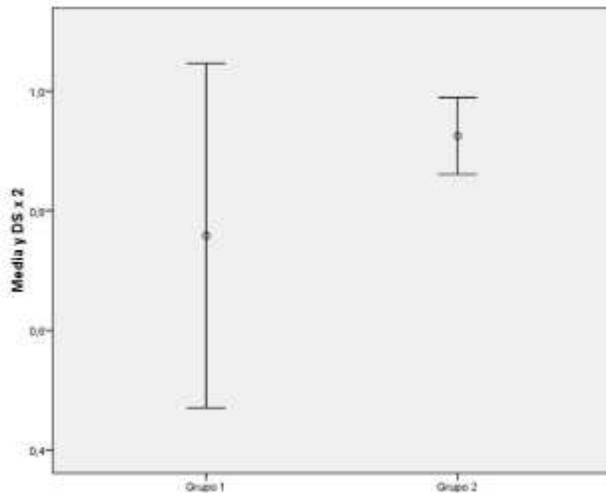


Figura 2: Medias de los coeficientes de correlación de las respuestas de los sujetos con los factores extraídos para cada grupo (1: estudiantes colombianos; 2: estudiantes argentinos).

Estos resultados están indicando que las respuestas de los estudiantes colombianos son más variadas (dispersas) que las de los estudiantes argentinos. Los datos parecen indicar que los estudiantes argentinos provén respuestas más parecidas entre sí al escuchar las cinco interpretaciones profesionales que la de los colombianos.

Con el objeto de someter a prueba una hipótesis de primacía y/o recencia se llevó a cabo un análisis de regresión lineal para cada respuesta tomando como variables independientes las 5 ejecuciones escuchadas en cada caso. Dicha hipótesis predecía que el mejor predictor podía ser o bien la primera ejecución escuchada (efecto de *primacía*) o bien la última (efecto de *recencia*). En el análisis de regresión lineal *stepwise* esto implicaría que el modelo que más se ajusta a las transcripciones podía ser o el primero o el último escuchado. Sin embargo ninguna de las dos alternativas pudo ser verificada significativamente en ninguno de los dos grupos. Al haber sido escuchadas en orden

aleatorio, dado este resultado, es posible aventurar que ninguna de las interpretaciones escuchadas ejerció un efecto hegemónico por sobre las otras. Por el contrario, todas las ejecuciones serían tomadas en conjunto. Así cuanto más puedan ser identificadas con una estructura común mayor refuerzo implicará la audición sucesiva de ellas. Por el contrario, si esas proximidades estructurales no son advertidas, el conjunto de estímulos será percibido como más heterogéneo y sobreabundante.

Los modelos de regresión obtenidos muestran mayor heterogeneidad en el grupo colombiano que en el argentino. Así, de los 17 sujetos, 2 no obtuvieron predictores significativos. Para las otras 15 respuestas, ninguna de las 6 ejecuciones resultó ser el mejor predictor de más de 3 sujetos. Solamente el 12% (N=2) obtuvo un R^2 (poder predictor) mayor a .750. Por el contrario, en el grupo argentino, todas las respuestas obtuvieron predictores significativos y el 73% (N=13) de ellos con R^2 mayores a .750. La ejecución de Mercedes Sosa, aparece como la mejor predictora en el 67% de los casos. Así, parece ser que para los estudiantes colombianos la sucesión de interpretaciones escuchadas resultó ser un estímulo menos estructurado que para los argentinos.

Conclusiones

Este trabajo se proponía indagar en algunos aspectos de la incumbencia cultura relativa a la jerarquización de los componentes musicales en la audición. Las teorías musicales de corte estructuralista, basadas en la asunción de autonomía musical, sugieren que las diferencias entre componentes estructurales y de superficie son intrínsecas a la estructura musical. Sin embargo, los hallazgos de este estudio parecen mostrar un sesgo importante al respecto. Tanto los resultados detallados de las respuestas escritas como los globales, correspondientes a las respuestas cantadas, indican que los estudiantes colombianos pudieron extraer menos rasgos comunes de las interpretaciones escuchadas de modo de sacar ventaja de la audición sucesiva de las diferentes interpretaciones. Es decir que fue menos provechoso el hecho de escuchar la misma pieza en diferentes versiones. Por el contrario los estudiantes argentinos parecen identificar y plasmar mejor los rasgos que hacen a la identidad de la pieza más allá de las transformaciones de superficie que ellas presentan. De ese modo, logran rete-

ner y procesar mejor la información presentada. Esto sin duda tiene íntima relación por un lado, con la experiencia individual afectiva de cada estudiante con la pieza, y por otro lado con el tipo de demanda cognitiva que les propuso la actividad.

El estudio también se proponía indagar en la construcción de la experiencia musical que el sujeto realiza a través de la acción misma de expresarla (cantando o anotando). Resulta oportuno extraer destacar al respecto: las 6 ejecuciones seleccionadas presentaban diversas diferencias de superficie entre sí. Pero las mayores estaban en la frase C. Se esperaba en ella mayor diferencia con las respuestas de los estudiantes. Sin embargo esto no ocurrió: la mayor variabilidad se dio en la frase B, paradójicamente la más escuchada. Esto muestra que dichas diferencias no surgen linealmente de cuestiones de memoria, sino que son derivadas del ejercicio interpretativo realizado. Se reafirma con esto la asunción de base de la propuesta a partir de la cual es posible considerar las respuestas de los sujetos como formas del pensamiento narrativo aplicadas a expresiones de la experiencia musical.

A pesar de los resultados obtenidos, se considera necesario someter nuevamente estas hipótesis a testeo bajo otras condiciones experimentales. Inicialmente sería interesante realizar un cruce de estímulos. Así ambos grupos deberán resolver la tarea con dos piezas correspondientes a sendas culturas.

Referencias

Aharonian, C. (1990). Direccionalidad sociocultural y concepto de versión en mesomúsica. Presentado en *V Jornadas Argentinas de Musicología y IV Conferencia Anual de la Asociación Argentina de Musicología*. Bs. As.

Bruner, J. (1986) *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia (Actual Minds, Possible Worlds*, Trad.: B. López). Barcelona. Gedisa.

Cook, N (2003). Music as performance. En M. Clayton, T. Hebert y R. Middleton Eds.) *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. New York y Londres: Routledge, pp 204-214

Gómez Pérez, E. (2006) Procesos de convencionalización de mensajes musicales en las tradiciones clásica y flamenca. En Shifres, F. y Vargas, G. (Eds) (2006) *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 99-105.

Herrera, R. y Wagner, V. (2009). Una ejecución, diferentes transcripciones. En *Actas de la VIII Reunión de SACCOM*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, s/p.

Kramer, L. (2011). *Interpreting Music*. Berkeley, Los Angeles y Londres: University of California Press.

López Cano, R. (2011). Lo original de la versión. De la ontología a la pragmática de la versión en la música popular urbana. En *Consensus 16*, pp. 57-82.

Madoery, D. (2000). Los procedimientos de producción musical en Música Popular. *Revista del Instituto Superior de Música de la U.N.L.*, 7, 76-93.

Manzano, M. (1991). *Cancionero Leonés, Volumen II, Tomo I*. Salamanca: Diputación Provincial de León.

Martínez, I. y Shifres, F. (2000). Testing Models as Predictors of the Rivalry Between Structure and Surface in the Perception of Melodies. En Woods, C.; Luck, G.; Prochard, R.; Seddon, F. y Sloboda J. A. (eds.) *Proceeding of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele University, UK. CD-ROM.

Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pínnola (Ed.) *Actas de Músicos en Congreso: Puntos de Llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fe. UNL, pp. 128-139.

Shifres, F. (2006) Relaciones entre psicología y musicología en el derrotero de la interpretación musical. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 27, N° 2/3, pp.21-29.

Shifres, F. (en prensa). Descripciones Musicales. En F. Shifres y M.I. Burcet (Coord.). *Escuchar y Pensar la Música. Bases Teóricas y Metodológicas*. La Plata: EDULP

Shifres, F. y Wagner, V. (2010) El desarrollo del pensamiento musical a través de las re-descripciones de los contenidos discursivos. En F. Shifres y R. Herrera (Eds.) *Actas del Seminario "Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música"*. La Matanza. Ziap II y CEA-UNLP, pp. 23-29.

Shifres, F. y Wagner, V. (en prensa) Transformaciones discursivas en el desarrollo de las habilidades auditivas. Imaginación vs. réplica. En Shifres, F. y Holguín Tovar, P.J. (Eds.). *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*.

Shifres, F.; Wagner, V.; Martínez, G. y Capponi, R. (2011) Transformaciones melódicas en las representaciones cantadas y escritas de estudiantes iniciales de música. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música)*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 691-701.

Wagner, V. (2010). Transformaciones y estructura melódica. Un abordaje a partir de la ejecución y

la transcripción. En Fillottrani, L. y Mansilla, A (Eds) *Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. Actas de la IX Reunión de SACCoM*, Buenos Aires: SACCoM, pp. 314-323.

Wagner, V. (2012). Las Representaciones Escritas de Estudiantes Iniciales de Música. Un análisis de las transformaciones y estructura melódicas. En Shifres, F. (Ed.), *Actas del II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música*. Buenos Aires: SACCOM, pp.124-136.

Referencias de Interpretaciones de Piedra y Camino de A. Yupanqui

Sosa, M. (1977). *Mercedes Sosa interpreta a Atahualpa Yupanqui*. PolyGram Ibérica.S.A. Pista 1

Baglietto, J.C. (1991) *Postales de éste lado del mundo*. EMI, Pista 9

Niego, C. (2010). *El Chango Nieto 20 grandes Exitos, Selección Especial*. Garra Records, Pista 4

Silva, N. (2011). *Mi mundo*. S/D. Pista 6.

Lipán, T. (2001). *Desde Jujuy*. Acunuy. Pista 8.

Yupanqui, A. (1944). *RPM: Piedra y Camino*. RCA VICTOR. Pista 1.