

En Burcet, María Inés, *Educación Auditiva: Práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical (Primera parte)*. Buenos Aires (Argentina): SACCoM.

Los saberes y las experiencias previas en el contexto de la práctica. Autonomía más que automatismo.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2012). *Los saberes y las experiencias previas en el contexto de la práctica. Autonomía más que automatismo*. En Burcet, María Inés *Educación Auditiva: Práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical (Primera parte)*. Buenos Aires (Argentina): SACCoM.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/189>

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

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Educación Auditiva: práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical

SEGUNDA PARTE

María Inés Burcet

EDUCACIÓN AUDITIVA

PRÁCTICA Y DESARROLLO DE HABILIDADES DE AUDICIÓN Y TRANSCRIPCIÓN MUSICAL

SEGUNDA PARTE

MARÍA INÉS BURCET



Cátedra de Educación Auditiva I y II

Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata

Primera edición: Agosto de 2012, Buenos Aires.

© Editorial SACCoM.

Libro de actividades correspondiente a la Cátedra de Educación Auditiva I y II, FBA, UNLP.

© 2012 para María Inés Burcet

© 2012 del prólogo para Favio Shifres

Diseño de tapa: María Alejandra García Ceppi

ISBN: 978-987-27082-5-2

Web: <http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva>

E-mail: educacionauditiva@fba.unlp.edu.ar

Fecha de Publicación: 1 de Agosto de 2012.

Impreso en Buenos Aires, Argentina

ÍNDICE

Prólogo	11
Práctica 1.....	15
Práctica 2.....	16
Práctica 3.....	18
Práctica 4.....	19
Práctica 5.....	20
Práctica 6.....	22
Práctica 7.....	23
Práctica 8.....	24
Práctica 9.....	25
Práctica 10.....	26
Práctica 11.....	28
Práctica 12.....	30
Práctica 13.....	31
Práctica 14.....	32
Práctica 15.....	33
Práctica 16.....	34
Práctica 17.....	35
Práctica 18.....	36
Práctica 19.....	38
Práctica 20.....	39
Práctica 21.....	40
Práctica 22.....	41
Práctica 23.....	42
Práctica 24.....	43
Práctica 25.....	45
Práctica 26.....	47
Práctica 27.....	48
Práctica 28.....	49

Práctica 29.....	50
Práctica 30.....	51
Práctica 31.....	52
Práctica 32.....	53
Práctica 33.....	54
Práctica 34.....	55
Práctica 35.....	56
Práctica 36.....	57
Práctica 37.....	58
Práctica 38.....	59
Práctica 39.....	60
Práctica 40.....	61
Práctica 41.....	62
Práctica 42.....	64
Práctica 43.....	65
Práctica 44.....	66
Práctica 45.....	67
Práctica 46.....	68
Práctica 47.....	69
Práctica 48.....	70
Práctica 49.....	71
Práctica 50.....	72
Práctica 51.....	73
Práctica 52.....	74
Práctica 53.....	75
Práctica 54.....	76
Práctica 55.....	77
Práctica 56.....	78
Práctica 57.....	79
Práctica 58.....	81
Práctica 59.....	82

Práctica 60.....	83
Práctica 61.....	84
Práctica 62.....	85
Práctica 63.....	86
Práctica 64.....	87
Práctica 65.....	88
Práctica 66.....	89
Práctica 67.....	90
Referencias discográficas	91

PRÓLOGO

Por Favio Shifres

LOS SABERES Y LAS EXPERIENCIAS PREVIAS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA

AUTONOMÍA MÁS QUE AUTOMATISMO

Al prologar la primera parte de las Prácticas de Educación Auditiva (Shifres 2012) pusimos el énfasis en la oposición entre entrenamiento y reflexión como fundamento de la concepción de práctica en la Educación Auditiva. Señalamos básicamente que la noción de entrenamiento implica un tipo de práctica musical que posee una serie de características que inciden negativamente en una comprensión profunda y significativa del fenómeno musical. Entre estas características, el entrenamiento promueve explícitamente el establecimiento de *automatismos*. Es por ello que se asume que este tipo de práctica tiene como objetivo el logro de respuestas rápidas y automáticas. Al hablar de respuestas automáticas nos referimos particularmente a manifestaciones inconscientes, involuntarias y espontáneas. De ese modo las estrategias principales de ese tipo de práctica se dirigen a acortar los tiempos de respuesta, y reducir los márgenes de error. Un ejemplo típico de esta práctica es aquella que apunta a reconocer y calificar con precisión el mayor número de intervalos melódicos en el menor tiempo posible. Es importante notar que el automatismo entendido de ese modo conduce por un lado a una simplificación artificiosa de la complejidad musical, ya que reducimos *la música*, en general a un único atributo musical, el que es objeto de entrenamiento – en el ejemplo anterior sería *el intervalo* -, y por otro lado a una atomización del discurso ya que interesa la respuesta que se ajusta al discurso momento a momento, más allá de cómo cada constituyente se vincula en el contexto de la cadena discursiva – siguiendo el ejemplo anterior nos preocupa más las relaciones interválicas entre las notas sucesivas que otros rasgos importantes de la melodía, como lo temática, lo tonal, etc.

Como se señaló en aquella ocasión, la noción de práctica que proponemos se opone a la idea de entrenamiento concebida de tal manera. Por ello, el objetivo principal de estas prácticas es el de promover la reflexión sobre aspectos de la música tanto globales como puntuales, pero sobre la base del reconocimiento de que la música es compleja abarcando unidades de significado extensas que es necesario comprender como un todo.

Sin embargo, el énfasis puesto en la reflexión no nos impide reconocer también la búsqueda de procesos progresivamente más veloces y que puedan involucrar componentes implícitos. ¿Qué diferencia a los automatismos que resultan del entrenamiento mecánico de aquellos que nos proponemos alcanzar como producto de la reflexión? En primer lugar, éstas últimas no pueden considerarse como *totalmente* automáticas. Por el contrario, es solamente una parte de esas respuestas basadas en el análisis, que es deseable que sean rápidas, implícitas y cuasi automáticas. En segundo lugar, al pensar la música de esta manera se involucran atributos estructurales complejos de modo que, a diferencia de los automatismos psicológicos básicos, implican en realidad procesos cognitivos de alto nivel.

Algunos automatismo, adicionalmente, resultan más bien inevitables. Por ejemplo, cuando estamos aprendiendo a leer a partir de la notación en pentagrama, podemos plantear una estrategia basada en la reflexión que vincule los nombres de las notas escritas con la referencia que da la clave escrita al comienzo de cada pentagrama. Sin embargo, si la práctica se orienta a la lectura en una única clave en particular más que en las otras, el sujeto inevitablemente establecerá una asociación directa entre el lugar que cada nota ocupa en el pentagrama y el nombre respectivo, dejando de lado la guía de la clave como estrategia reflexiva - algo parecido a lo que nos ocurre con la lectura de la lengua materna y las ortografías que regulan la relación entre los signos escritos y los fonemas codificados.

De este modo, el conjunto de prácticas que se presentan en este libro como parte del desarrollo de la Educación Auditiva, se basan en la posibilidad de establecer respuestas rápidas y más o menos implícitas concernientes a una serie de contenidos estructurales abordados en la primera parte. Algunas de ellas son:

- 1) la caracterización de la estructura métrica a partir de la identificación del pulso de nivel básico y las relaciones con los niveles subordinados y superordinados más salientes;
- 2) la vinculación de los eventos del ritmo con un nivel métrico de referencia de acuerdo a la cantidad y velocidad de esos eventos y a criterios de economía cognitiva;
- 3) la configuración del contexto tonal de largo plazo identificando la tónica y los niveles del espacio tonal básico a partir de la audición de un contexto musical melódico-armónico relativamente breve;
- 4) la caracterización de los contornos melódicos globales y puntuales en términos de ascensos y descensos;
- 5) la adjudicación de nombres de notas a los grados de la escala en ejecuciones en tiempo real;
- 6) el establecimiento de las condiciones de estabilidad de notas, acordes y contextos armónicos de corto plazo (funciones armónicas), en relación a la tonalidad y a la marcha de armónico-funcional;
- 7) el reconocimiento de las unidades discursivas y sus vinculaciones temáticas en un nivel básico de organización;
- 8) el reconocimiento y categorización de los signos más usuales de la notación musical convencional.

No es difícil comprender la importancia de estas bases para el desarrollo de lo que se propone en este libro. Si, por ejemplo, a lo largo de estas prácticas se busca hacer un adecuado *uso del código de notación musical tanto para la lectura como para la escritura de enunciados musicales propios y ajenos* (uno de los objetivos explícitos de la Educación Auditiva), será inevitablemente necesario que el tiempo que se emplea en el reconocimiento y la categorización de los signos usuales de la notación musical convencional sean fuertemente reducidos para poder llevar a cabo la lectura en el tiempo real. El automatismo entonces no apunta a producir una mayor cantidad de respuestas en menor tiempo, sino a proporcionar mayor seguridad sobre la base de conocimiento necesaria para sostener las habilidades más complejas que se pretenden desarrollar.

Esto implica que no será un criterio cuantitativo el que nos permita valorar la adecuación de la práctica. No se trata ni de trabajar sobre el monto de práctica en sí mismo, ni sobre el monto de respuestas *correctas* en relación al *tiempo de resolución*, como lo sugeriría cualquier abordaje basado en la noción clásica de entrenamiento. Como reseñamos en el prólogo de la primera parte, los estudios sobre práctica musical sistemática suelen poner el énfasis no solamente sobre la *cantidad* de práctica, sino también sobre su *calidad*. Sin embargo, muchas veces no queda claro a qué nos referimos por calidad. Pensamos en una práctica variada, sostenida y pertinente en relación al contenido a aprender como criterios básicos de *calidad*. Aquí vamos a sostener que no es tanto la variedad y pertinencia de las acciones en sí lo que determina la calidad de la práctica, sino que será la ligazón entre la reflexión que la práctica puede llegar a ofrecer con el contenido en cuestión, lo que garantice un desarrollo adecuado. Por ejemplo, si se busca desarrollar la habilidad para configurar explícitamente el contexto tonal a partir de la audición de una melodía, es posible desarrollar una miríada de actividades de características muy variada. La calidad de la práctica dependerá de cómo esas actividades dan lugar a una reflexión directamente ligada a esa configuración. De ese modo, no deberemos buscar la pertinencia en las actividades en sí, sino en las estrategias metacognitivas que desarrollamos a partir de ellas. En otros términos, en cómo reflexionamos sobre ellas.

Otro de los aspectos clave que caracteriza esta propuesta de prácticas es entre ésta y la acción musical cotidiana. Hemos propuesto una continuidad ontológica de la práctica como resultado de la actividad

musical en los múltiples ámbitos de la vida musical de las personas. Esta continuidad marca una diferencia importante con la noción de *práctica deliberada* tal como la propusieron Ericsson y sus colegas (1993). Para ellos la práctica deliberada es profundamente diferente de otro tipo de actividad musical porque su finalidad es únicamente la de producir el mejoramiento del desempeño, toda vez que al concentrarse en eso este tipo de práctica brinda un nivel de dificultad adecuado para su resolución por parte del sujeto y oportunidades para la corrección de errores a partir de la retroalimentación informativa (Shifres 2012). Señalamos ahí, y enfatizamos aquí, que la dificultad no está solamente vinculada a los atributos musicales comprometidos en sí mismos sino fundamentalmente al vínculo entre estos y las estrategias para la resolución que la persona posea. Por lo tanto dependerá de cómo la persona pueda configurar las actividades musicales que desarrolla como espacios en los que tendrá que resolver problemas específicos – a menudo basado en estrategias metacognitivas – que esas instancias resultarán verdaderas oportunidades de práctica. En ese sentido es posible obtener adecuada *retroalimentación informativa* a través de una atenta tarea de reflexión sobre la acción y también sobre una rica interacción colaborativa con los otros sujetos con los que desarrolla esa actividad musical (toda vez que consideramos la música como un hacer de naturaleza intersubjetiva). Además, señalamos que la idea de que la práctica tiene lugar *sin ningún otro fin que el de producir el mejoramiento de los desempeños* empobrece la acción misma desde una perspectiva motivacional, comunicacional y artística. La práctica vista de ese modo resulta muy difícil de sostener, exigiéndole al estudiante una motivación de largo plazo muy fuerte que a menudo no es recompensada ni comunicacional ni expresivamente. Por esta razón propusimos y sostenemos a lo largo de estas prácticas la necesidad de que sean abordadas como oportunidades para el desarrollo de expresiones musicales ricas, lo más vinculadas posible a la cotidianeidad de la experiencia musical. La reflexión y la interacción colaborativa con quienes se comparte tales experiencias – compañeros, docentes, etc.- debería llevar al estudiante a un autodiagnóstico de su propio desempeño como primera instancia en el abordaje del presente material. Así, el estudiante debería sentirse seguro de poder, por ejemplo, imitar ajustadamente, tanto tonal como rítmicamente, cantando las melodías escuchadas. Esto implica, en primera instancia, ajustar la cantidad de sonidos escuchados en las imitaciones realizadas, y contabilizarlos como unidades. Este ajuste puede requerir de recursos tales como la octavación, el transporte, la emisión vocal en falsete, entre otros, para garantizar un seguimiento nota a nota del modelo. Del mismo modo, elegir la tonalidad más conveniente para la ejecución vocal independiente de una melodía de acuerdo a la tesitura propia de su registro vocal.

Finalmente, la concepción situada de estas prácticas y su relación con la actividad musical cotidiana del estudiante colocan en éste la responsabilidad primaria del suministro de la actividad. Por ello, por ejemplo, es el propio estudiante quien podrá valorar si el tiempo en el que resolvió una determinada práctica fue adecuado o excesivo en relación a cómo evalúa su compromiso con la actividad y la relación que esa actividad tiene con otras actividades de su cotidianeidad musical. Es lógico que ciertas intelecciones vinculadas a prácticas que le resultan familiares puedan surgir en menor tiempo que si está realizando una acción musical relativamente extraña en su experiencia. Cada estudiante sabe, en función de la experiencia que tiene y que recoge a lo largo del trabajo mismo, cómo *se mueve* en la tarea a realizar. De este modo, por ejemplo, una persona que suele cantar en coros resolverá más rápidamente tareas que dependan de acciones de imitación cantada; del mismo modo quien esté acostumbrado a cantar canciones acompañándose con el rasgueo de su guitarra podrá adjudicar funciones armónicas más rápidamente a una melodía a capella escuchada. Por todo esto, el verdadero monitoreo de estas prácticas estará a cargo de cada estudiante, quien oportunamente desarrollará su habilidad para evaluar los propios desempeños en relación a su experiencia y al esfuerzo realizado. Este material es entonces patrimonio del propio estudiante, y dependerá de sus conocimientos previos, de la creatividad con la que lo aborda y de la expresividad puesta en juego para que resulte plenamente útil.

Estas son algunas consideraciones necesarias para contextualizar el rol de los conocimientos previos en estas prácticas. Esperamos que ellas puedan contribuir al importante trabajo que realizó María Inés Burcet en la elaboración de estas prácticas cuya experiencia docente y bagaje de investigación en estas problemáticas garantizan una propuesta original y de calidad para el desarrollo de las habilidades de

audición en la formación musical profesional. Con enorme beneplácito presento entonces este material confiando en que será de gran utilidad para estudiantes y constituirá un interesante motivo de estudio y profundización para docentes.

REFERENCIAS

Ericsson, K.A.; Krampe, R.Th. y Thesch- Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*. **Vol. 100 No. 3**, 363-406.

Shifres, F. (2012). Práctica y Experiencia Musical. Reflexión vs. entrenamiento. En M.I.Burcet y M. de la P. Jacquier (Eds). *Prácticas de Educación Auditiva. Primera Parte*. Buenos Aires. SACCoM.

Integrantes de la Cátedra de Educación Auditiva I y II (Facultad de Bellas Artes, UNLP), AÑO 2012:

Profesor Titular: Favio Shifres. *Profesor Adjunto:* María Inés Burcet. *Jefes de Trabajos Prácticos:* Romina Herrera, María de la Paz Jacquier. *Ayudantes Diplomados:* María Victoria Assinnato, Rosalía Capponi, Gabriela Martínez, Pablo Musicco, Alejandro Pereira Ghiena, Martín Remiro, Violeta Silva, Vilma Wagner.

PRÁCTICA 1

GAVOTA DE LA SUITE ORQUESTAL NRO 1 EN DO MAYOR - JOHANN SEBASTIAN BACH

Actividades:

Percuta los niveles métricos e identifique:

- el elemento de la textura que enfatiza el nivel 0;
- el elemento de la textura que da mayores indicios del nivel -1;
- la relación entre niveles adyacentes.

Establezca el metro y la cifra indicadora de compás.

Niveles 0 / -1	Niveles 0 / 1	Niveles 1 / 2

El fragmento inicial (0:00 – 1:02) presenta 6 unidades: **A A B C B C**

- cuente la cantidad de tiempos que dura **A** y transcriba el ritmo;

- identifique los errores en la transcripción rítmica que corresponde a **B** y a **C**

B



C



PRÁCTICA 2

MINUET DE LA SUITE ORQUESTAL NRO 2 EN SI MENOR - JOHANN SEBASTIAN BACH

Actividades:

Percuta los niveles métricos e identifique:

- el elemento de la textura que enfatiza el nivel 0;
- el elemento de la textura que da mayores indicios del nivel -1;
- la relación entre niveles adyacentes.

Establezca el metro y la cifra indicadora de compás.

Niveles 0 / -1	Niveles 0 / 1	Niveles 1 / 2

La pieza presenta 6 unidades: **A A B C B C'**

En la unidad **A**:

- indique la cantidad de compases que dura la unidad;
- identifique en cuáles compases el ritmo de la melodía coincide con el nivel -1 en los tres tiempos;
- transcriba el ritmo de la melodía sobre la línea superior;
- identifique en qué compases el bajo da indicios del nivel -1;
- transcriba el ritmo del bajo en la línea inferior.

En la unidad **B**:

- indique la cantidad de compases que dura la unidad;
- identifique en cuáles compases el ritmo de la melodía coincide con el nivel -1 en los tres tiempos;
- identifique en qué compases el bajo da indicios del nivel -1;
- transcriba el ritmo de la melodía y el bajo.
