

# Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical.

Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar.

Cita:

Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar (2015). *Reconsiderando el desarrollo de las habilidades de audición musical*. En *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*. La Plata (Argentina): GITeV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/404>

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

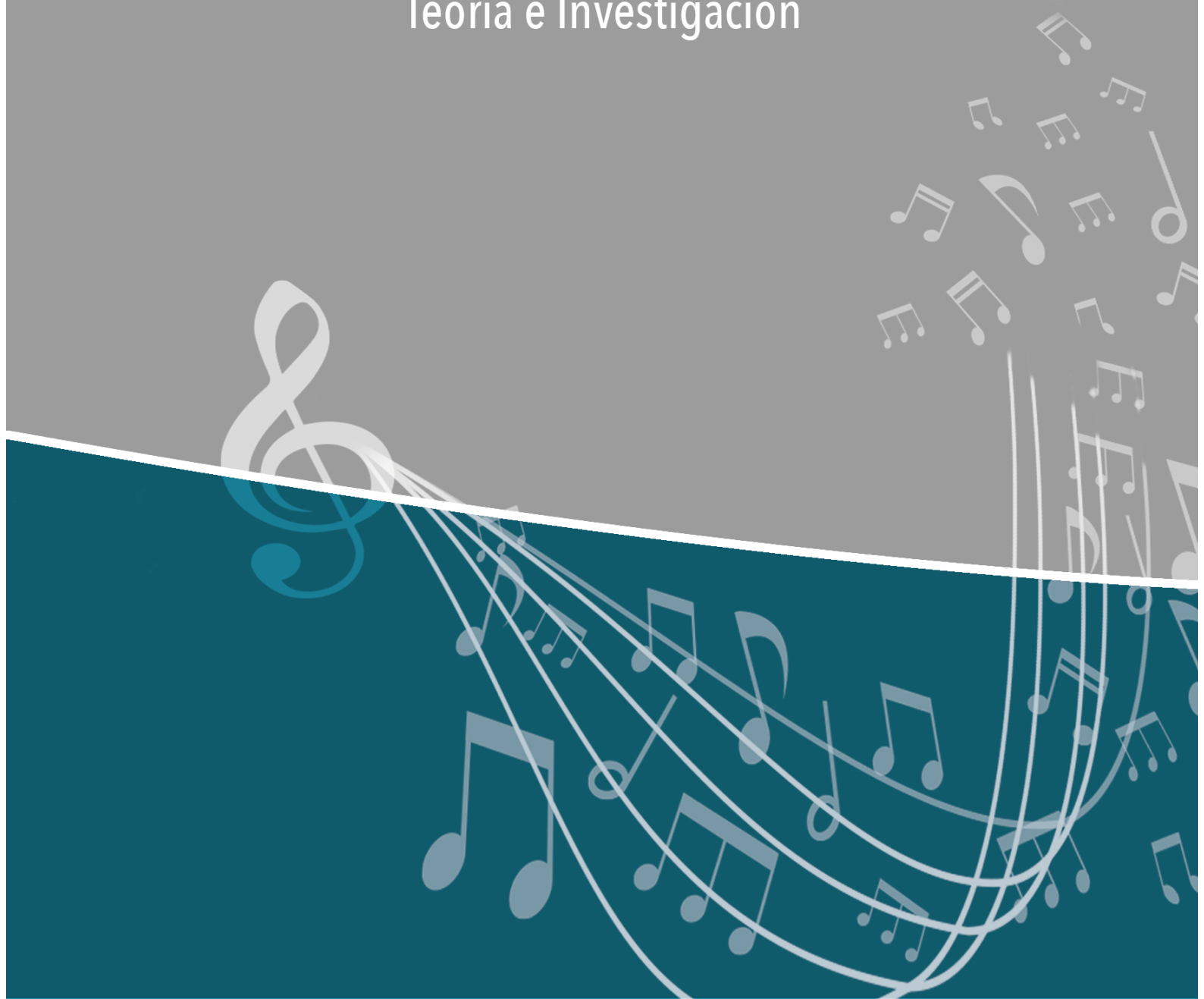


Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar

2

# EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS DE LOS MÚSICOS

Teoría e Investigación



# EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS DE LOS MÚSICOS

Teoría e Investigación

El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos : teoría e investigación / Favio Shifres ... [et.al.]; edición literaria a cargo de Favio Shifres y Pilar Holguin Tovar. - 1a ed. - La Plata: GITEV - Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, 2015. - (Serie Cognición Musical / Isabel C. Martínez y Favio Shifres [Eds.])  
E-Book.- (Serie Cognición Musical / Isabel C. Martínez y Favio Shifres [Eds.])  
ISBN 978-987-45524-1-9  
1. Psicología Cognitiva. 2. Música. I. Shifres , Favio II. Shifres , Favio , ed. lit. III. Holguin Tovar, Pilar, ed. lit.  
CDD 153



## **Editorial del Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal**

*Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical*

Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata

Sitio web: [www.gitev.com.ar](http://www.gitev.com.ar)

Correo electrónico: [info@gitev.com.ar](mailto:info@gitev.com.ar)

Diseño y diagramación: DCV Verónica Di Rago

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723. Reservados todos los derechos. “*El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e investigación*” es propiedad de los autores.

No se permite la reproducción total o parcial, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del autor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.-

Primera edición: marzo de 2015.

# EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS DE LOS MÚSICOS

Teoría e Investigación

Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar [Eds.]

# **INTRODUCCIÓN**



## RECONSIDERANDO EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE AUDICIÓN MUSICAL

Favio Shifres y Pilar Holguín Tovar

La formación de los músicos profesionales en nuestra sociedad se concentra principalmente en instituciones que aunque presenten diferentes características y estatutos institucionales han adoptado el *modelo conservatorio* como encuadre paradigmático de enseñanza. En él, la atención se centra principalmente en el desarrollo de habilidades de ejecución instrumental o vocal y se formaliza la alfabetización musical a través del aprendizaje del código de notación musical convencional. De este modo, las habilidades lectoras forman parte de la *habilidad musical general* reconocida (Lehmann y McArthur 2002; Thompson y Lehmann 2004).

No obstante, ya mucho antes de la existencia de los conservatorios, el conocimiento de la escritura musical imponía, como parte de la formación de los músicos, la necesidad de ciertos abordajes teóricos. De tal modo, fue naturalizándose el hecho de que el desarrollo de una técnica de ejecución, ya sea vocal o instrumental, implique el dominio de la lectoescritura musical. Es sobre esta formación de los músicos que se desarrolló la música en occidente.

Así, la cultura musical alfabetizada de occidente generó una producción musical que durante siglos privilegió componentes musicales y modalidades de pensamiento musical adecuadas al sistema teórico notacional desarrollado para su comunicación.



---

En la formación de los músicos entonces una estrategia predilecta para el desarrollo de las habilidades lectoras fue el *solfeo*. El solfeo es una técnica para entonar melodías a partir de las indicaciones proporcionadas por una partitura que deriva justamente del estudio de la teoría práctica de la música. Su finalidad es la de adquirir progresiva familiaridad con la notación musical de modo de automatizar los procesos de descodificación aspirando a la ejecución a primera vista, en tiempo real, de la partitura. Básicamente se trata de un método heurístico en el cual la complejidad de los componentes del sistema de notación (claves, alteraciones, compases, etc.) se enlaza con la complejidad de los factores que intervienen en la entonación (velocidad, centro tonal, amplitud registral, etc.).

El solfeo focaliza sobre los dos campos notacionales principales: el campo de las alturas musicales, y el de las duraciones. Debido a que la categoría de altura musical que está representada en la notación, es decir la altura del repertorio disponible que se debe ejecutar en respuesta a un determinado signo en la partitura, se hace explícita a través del instrumento (o bien en la tecnología del instrumento, como en el piano, en el que cada tecla representa una categoría diferente, o bien en la técnica del instrumento, como en el violín, en el que la categoría está apoyada (aunque no ajustada) por el establecimiento de las *posiciones fijas de ejecución*), el principal objetivo del solfeo ha sido, tradicionalmente, el de la lectura rítmica. Prueba de esto son las estrategias de *solfeo recitado* o expresiones típicas de los maestros de instrumento tales como “*revise el solfeo*” cuando quieren indicarle a un discípulo que corrija algún error de lectura rítmica.

No obstante, el solfeo entonado persigue claramente otro objetivo. Aspira al logro de una representación ajustada de la altura musical a través de una estrategia heurística consistente en reforzar la ejecución vocal, en vinculación con la lectura de las alturas. Así, se asume, desde una perspectiva *asociacionista*, que el estudiante cantando metódicamente numerosas melodías en sucesión que han sido ordenadas de acuerdo al criterio de aumentar la complejidad de los problemas de entonación, irá (i) reforzando el vínculo entre una altura tonal y su representación en la escritura, y (ii) estableciendo la justeza de las categorías de alturas correspondientes al sistema tonal en uso. Como com-

---

plemento importante de la metodología del solfeo, y asimismo como una suerte de contrapartida procedimental, se establecen también las prácticas de *dictado musical*, otra heurística vinculada al dominio de la notación musical.

A pesar de que estos son también objetivos manifiestos de la metodología del solfeo, no deja de ser un objetivo secundario, ya que ambos están considerados como parte de una capacidad musical diferente a la del dominio lector, aunque claramente coligada: el *oído musical*. Tener un buen oído musical es una capacidad ampliamente demandada y concomitantemente valorada en los músicos. Su posesión es algo que ningún músico deja de estimar pero que muy pocos pueden definir claramente. En principio se lo vincula a la capacidad del músico para hacer ajustes en su ejecución. Así, el músico tiene buen oído cuando puede producir un sonido que previamente ha imaginado de manera ajustada al contexto de la ejecución (Mc Pherson y Gabrielsson, 2002). A pesar de la importancia reconocida de esta habilidad, originalmente su desarrollo no tenía lugar la formación del músico. Por el contrario, ha sido considerada por siglos como un prerrequisito para el desempeño musical. Por ello, la educación musical, lejos de hacerse cargo del desarrollo de las habilidades auditivas, partía de su existencia. De ahí el prestigio que ostenta aun hoy la posesión de *oído absoluto*, una capacidad que no está directamente vinculada al desarrollo de la musicalidad, pero que a menudo es vista como un punto de partida, o una ventaja, para la resolución de los problemas de ajustes en la ejecución.

Es importante destacar que paradójicamente el modelo tradicional de formación musical que denominamos *modelo conservatorio*, valora las habilidades de audición en tanto se subordinan a un modelo de ejecución musical basado en la lectura de partituras, ya que prácticas tales como *tocar de oído* están fuera de su previsión y estima. En definitiva se valora un buen oído musical para poder tener una buena lectura musical.

A pesar de la fortaleza con la que se instituyó el *modelo conservatorio*, con el tiempo y el aporte de perspectivas pedagógicas generalistas basadas en diversos modelos de desarrollo cognitivo, la educación musical fue dejando de ser un mero adiestramiento en una serie de técnicas (instrumentales, composicionales, etc.) para convertirse en una disciplina de desarrollo de pensamiento. Concomitantemente las perspectivas

---

innatistas del talento musical fueron siendo sistemáticamente criticadas y los educadores musicales comenzaron a hacerse cargo del desarrollo de las habilidades auditivas que pasaron a ser contenidos de enseñanza. Esto se aprecia en los métodos tradicionales de la didáctica musical de mediados del siglo XX, que contemplan claramente entre sus objetivos este desarrollo. Es a partir de allí, que la noción de oído musical sufrió una suerte de reificación: a pesar de su definición original en relación al ajuste en las conductas de ejecución, el oído musical pasó a ser considerado como una capacidad general que permite comprender la música comprometiéndose exclusivamente comportamientos receptivos (Garmendia 1981; López Puccio 1978; Malbrán, Martínez, Segalerba 1994). Como resultado de esta confianza en el desarrollo del oído, y empujado también por la irrupción de otros tipos de prácticas en la formación académica de los músicos -tales como la improvisación- se sistematizaron las prácticas sobre la recepción musical orientada a la identificación de componentes musicales basada en la teoría musical. Así surgió la metodología del entrenamiento auditivo (*ear training* o *aural training*). Esta metodología, también de naturaleza asociacionista, se basa en el establecimiento de correspondencias entre componentes musicales elementales (acordes, intervalos, etc.) con los rótulos que les asigna la teoría de la música. En general, como el solfeo, se basa en la práctica sostenida y reiterada para el establecimiento de las relaciones de tipo estímulo-respuesta. A pesar de su origen relativamente atomista, el entrenamiento auditivo ha ido extendiéndose progresivamente al análisis por audición de relaciones musicales más estructurales (armónicas, métricas, melódicas, etc.).

En un ambiente cultural en el que la música es cada vez más vista como una abstracción, un modo de pensar, la supremacía del oído musical concebido casi exclusivamente como *recepción* ganó lugar en la academia. Así se comenzó a considerar de manera generalizada que la alfabetización musical, es decir el proceso por el cual se aprenden los usos del código de lectoescritura musical tradicional, debería depender casi exclusivamente de la capacidad de pensar los sonidos antes de tocarlos (Aguilar 1978). De tal suerte lectura y oído musical fueron progresivamente estrechándose como habilidades inextricablemente enlazadas en las concepciones acerca del conocimiento mu-

---

sical dominantes en la escena académico musical de la última parte del siglo XX.

El panorama actual en el desarrollo de las habilidades auditivas está dominado por este ideario, que puede sintetizarse en la conjugación de al menos tres áreas de desarrollo musical, comprometiendo las capacidades de (i) categorización de atributos musicales a partir de la audición basada en las categorías de la teoría musical, (ii) uso del código de notación musical tanto para la lectura como para la escritura de enunciados musicales propios y ajenos, (iii) ajuste temporal y tonal en las ejecuciones tanto vocales como instrumentales.

Pero además, implícitamente, este campo se asienta sobre una serie de supuestos que orientan las prácticas. En primer lugar los registros y análisis basados en la categorización de atributos musicales en términos de la teoría musical son consideradas *descripciones musicales*, mientras que si adoptan otros términos son señaladas como *no musicales*. Por esta razón, ese tipo de descripciones está sobrevalorada respecto de estas últimas. Esto determina que haya una escucha musical *válida*. Lo cual implica el reconocimiento de que, aunque no sean consideradas como relevantes en la formación musical existen otras maneras de escuchar. De ahí que un punto importante en el desarrollo de las habilidades auditivas sea marcar la diferencia entre *escuchar musicalmente* y los otros tipos de escucha. Sin embargo, los alcances de este *escuchar musicalmente* no son claros y abarcan un rango muy diverso de competencias auditivas y cognitivas. Por ejemplo, mientras que para Schenker (1935) escuchar musicalmente implica advertir relaciones lineales entre sonidos no adyacentes de las voces melódicas, para Willems (1940), está definido primeramente por la agudeza auditiva, esto es la capacidad para discriminar sonidos progresivamente más próximos tanto de manera sucesiva como simultánea. Más recientemente, Cook (1990) diferenció una escucha musical, identificada con descripciones de contenidos emocionales y narrativos, de una escucha *musicológica* identificada con la categorización de componentes musicales en términos teóricos y la exégesis del funcionamiento de la estructura musical. Esta distinción se basa en una clara concepción objetivista de las disciplinas musicológicas, según la cual, la disciplina está enmarcada por una serie de métodos que permiten descripciones y mediciones objetivas del fenómeno musical.

---

En segundo lugar, se considera que la descripción más ajustada en los términos teóricos deseados es *la partitura*, la que, siendo el objeto del aprendizaje, concentra la mayor parte de los esfuerzos didácticos. La hegemonía de la partitura es también una expresión de una hegemonía cultural: la que supone que la teoría musical disponible, y la notación musical como derivada de ésta, permiten describir, al menos potencialmente cualquier fenómeno musical. Es decir, que las nociones elementales, tales como las de nota, acorde, compás, etc., y las más sofisticadas, como las de jerarquías, estructuras, etc. son recursos teóricos válidos para explicar todo aquello que se puede definir como música. Desde este punto de vista, aparece como razonable aceptar la vinculación entre el dominio de la notación musical y las habilidades auditivas.

En tercer lugar se asume, desde un punto de vista psicológico que un monto importante de conocimiento musical, y de habilidades auditivas concomitantes, son adquiridas de manera homogénea a través de la participación musicalmente más o menos activa en el seno de la cultura de pertenencia. Se deriva de esto que ciertas representaciones de componentes musicales (por ejemplo la representación de la altura musical sobre el esquema de verticalidad) por ser propios de la cultura de pertenencia, están instaladas en la cognición del sujeto adulto que aprende música. En general como no se conoce la naturaleza de esas representaciones, una laguna en ellas es interpretada como una carencia de habilidad.

Finalmente, y como consecuencia de los puntos anteriores, la teoría resulta normativa de la progresión de los contenidos de enseñanza. De esta manera la progresión de dificultad está representada por una secuencia de conceptos teóricos ordenados de acuerdo a la lógica racional de la teoría clásica. A partir de allí, imponiéndose esa lógica, se homogenizan las propuestas metodológicas. Es decir que aunque los distintos métodos puedan variar entre ellos, la lógica de la secuencia de contenidos es la misma, lo que hace que los métodos pueden ser más fácilmente trasladables a cualquier contexto de enseñanza.

En general, dado este conjunto de fundamentos pedagógicos, los problemas no resueltos adquieren nuevas explicaciones. Así se pasa de la antigua creencia del *don* del oído musical como requisito para

---

el desarrollo de cualquier desempeño musical, a las más actuales del *esfuerzo*, el *entrenamiento* y las *horas de práctica deliberada* (Jorgensen 2004; Barry y Halam 2002) por el lado del estudiante, y de la *adecuación didáctica* (Aguilar 1978; Garmendia ; Malbrán *et al.* 1994) y el fundamento teórico y psicológico (Salzer 1956; Karpinski, 2000; Butler 1992, Malbrán, 2004) por parte de la propuesta de enseñanza.

Sin embargo, en las últimas décadas el escenario de la formación de los músicos profesional ha cambiado sustancialmente en los países de América Latina. Los programas de formación universitaria de música reconocen una multiplicidad de modos de hacer música, reciben a jóvenes estudiantes procedentes de tradiciones musicales muy heterogéneas y poseedores de conocimientos musicales de múltiples extracciones, y se basan y promueven repertorios que exceden ampliamente el de la música académica occidental fuertemente condicionada por la notación musical. Así los estudiantes ingresan a los cursos universitarios de desarrollo de las habilidades auditivas con bagajes experienciales muy diversos y escaso conocimiento del código notacional.

Este libro surge de la necesidad de superar las dificultades que el desarrollo de las habilidades musicales suscita en este nuevo contexto. Los trabajos reunidos aquí acuerdan en que es necesario profundizar la reflexión y la indagación de los problemas que se presentan en el transcurso del desarrollo musical de los estudiantes de música adultos en su tránsito por la formación formal. En ese sentido las temáticas abordadas en ellos implican en su conjunto una crítica al paradigma dominante con el objeto de encontrar soluciones a los problemas acordes a los diferentes contextos de aprendizaje. Particularmente el interés está centrado en la educación formal inicial en ámbitos universitarios y de formación musical profesional. Esto implica que el sujeto que desarrolla sus habilidades auditivas en este contexto posee una considerable *historia musical* que nutre un cúmulo de heterogéneas experiencias.

Este libro procura entonces redefinir qué se entiende por el desarrollo de las habilidades auditivas a la luz de las tensiones que generan esos nuevos contextos. A pesar de que la literatura existente en el campo del desarrollo de las habilidades auditivas es de corte metodológica, este libro no incluye propuestas de ese tipo. Los capítulos reunidos aquí procuran reflexionar sobre las bases tanto teóricas como metodo-

---

lógicas de los abordaje tradicionales, con el objeto de reexaminar los problemas más frecuentes sin caer en clichés interpretativos. Al reestructurar esos fundamentos es posible que muchos abordajes prácticos requieran un acomodamiento y replanteo. Sin embargo, este libro no avanza en ese sentido. El contenido de este volumen está organizado en dos partes. En la primera se caracterizan algunos escenarios sobre los que típicamente tienen lugar los emprendimientos de desarrollo sistemático de habilidades auditivas. En la segunda se abordan de manera crítica algunos de los procesos implicados en dicho desarrollo y se proponen reinterpretaciones de concepciones arraigadas vinculadas a ellos.

La diferencias entre modos de escucha presentados como dicotómicos arriba es abordada en el capítulo 2. En él, Favio Shifres argumenta que la idea de la existencia de diversos modos de escuchar pone de manifiesto que la denominada escucha musicológica o audición estructural desconoce, o a tendido a minimizar la importancia de, dimensiones de la escucha que son pilares insoslayables de la experiencia musical. En tal sentido no existiría una diferencia cualitativa entre ellas a pesar de que se puedan perseguir diferentes objetivos. Así, propone una continuidad estructural en los componentes de la audición más allá de sus metas.

En el capítulo 3, Ivana López y Gustavo Vargas cuestionan la supremacía de la partitura a partir de examinar los modos en los que las ontologías musicales se transmiten y conservan a través de las prácticas e idearios institucionales. El capítulo destaca las formas de existencia musical que el *modelo conservatorio* privilegia, y analiza los mecanismos a través de los cuales esas ontologías pasan de maestros a estudiantes garantizando la conservación de sus estatus.

La falacia de la universalidad de la experiencia musical y por ende de los métodos empleados para el desarrollo de las habilidades auditivas es desafiada en el capítulo 4. A través del análisis de un caso en particular, la implementación de los métodos soviéticos en Colombia, Pilar Holguín analiza los fundamentos filosóficos que posibilitaron el traslado de metodologías europeas a América y su aceptación como parte de la *imposición del vencedor* sobre los sistemas de valores musicales extendidos en los medios académicos locales. El capítulo además

---

ahonda en la descontextualización tanto musical como ideológica de las metodologías abordadas como clave para el establecimiento de *dogmas* metodológicos.

Del mismo modo, María Victoria Assinato, examina en el capítulo 5 la heterogeneidad de los procesos implicados en el desarrollo de las habilidades auditivas al considerar como una determinada tarea puede ser vista como medio o como fin en sí misma en el contexto de tal desarrollo. En particular el trabajo gira en torno a la práctica de improvisación y su rol como mediador entre la experiencia directa de la música y sus descripciones estructurales. Propone un modelo cognitivo para comprender dicho rol que permite considerar el lugar que las acciones performativas en general y la improvisación en particular ocupan en la historia musical propia del estudiante.

En el capítulo 6, María Inés Burcet cuestiona la universalidad de ciertos principios teóricos fundamentales sobre los que se construye el edificio de las habilidades auditivas. La noción de la nota musical como unidad perceptual más allá de la notación es examinada a la luz de evidencia proveniente del campo de los estudios sobre oralidad y de avances en el campo de la audición musical. De manera interesante la autora vincula la delimitación de la unidad perceptual con aspectos de la experiencia de los sujetos, en particular con los modos de acceso tempranos al hacer musical.

Otro de los supuestos hegemónicos que subyace a las prácticas de la enseñanza vinculadas a las habilidades auditivas es el de la objetividad de la escucha. A partir de él se construye la noción de respuesta esperada fuera de la cual cualquier tipo de de respuesta es considerada un error. Este supuesto es desafiado en el capítulo 7 por Favio Shifres y Vilma Wagner. En él se parte de estudios en comprensión lectora para proponer el concepto de *transformación* como parte de la actitud imaginativa del oyente. Se valoriza a partir de esta noción los conceptos que subyacen a tales transformaciones.

Los roles del cuerpo y del movimiento, de la imaginación y la metáfora, en el desarrollo de las habilidades auditivas son abordados en el capítulo 8 por Alejandro Pereira Ghiena y María de la Paz Jacquier. Los autores hacen una síntesis de una serie de estudios que aportan evidencia para considerar el cuerpo y el movimiento, ya sea explíci-



---

to o imaginado como un factor clave en la comprensión musical. Se abandona así el ideal de la audición como una actividad meramente receptiva y alcanzan una definición concreta algunos clichés pedagógicos tales como el de *escucha activa*.

El panorama presentado por este libro abre, entonces, un campo de indagación vinculado a prácticas consideradas centrales en la formación de los músicos, que a pesar de haber dado lugar a una literatura profusa en métodos y propuestas pedagógicas, no ha desarrollado la reflexión sobre sus fundamentos. Como los autores reunidos aquí sugieren la profundización de las problemáticas vinculadas al desarrollo de las habilidades auditivas en la formación de los músicos se sitúa en el cruce entre la musicología, la psicología de la música y la educación musical. Es sobre esa base que se traza a lo largo de estos capítulos una perspectiva dinámica atenta al contexto de las prácticas y a las particularidades de sus actores.

---

## Referencias

- Aguilar, M. del C. (1978). *Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires: M del C Aguilar ed.
- Barry, N. y Hallam, S. (2002). Practice. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press, pp.151-166.
- Butler, D. (1992). *The Musician's Guide to Perception and Cognition*. New York: Schirmer Books.
- Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En A. Williamon (Ed.) *Musical Excellence*. New York: Oxford University Press, pp. 85-104.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Lehmann, A.K. y McArthur, V.(2002). Sight-reading. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press, pp.135-150.
- López Puccio, C. (1978). *Introducción al Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Buenos Aires: M del C Aguilar ed.
- Malbrán, S. (2004). *El oído de la mente. Teoría Musical y Cognición*. La Plata: Fundación para la Educación Musical.
- Malbrán, S; Martínez, C. y Segalerba, G. (1994). *Audiolibro I*. La Plata: Ed. Las Musas.
- McPherson, G. E. y Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sing. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press, pp. 99-115.
- Salzer, F. (1962). *Structural Hearing. Tonal Coherence in Music*. New York. Dover.
- Schenker, H. (1935). *Der freie Satz*. [Free composition, (E. Oster, trans.)]. New York: Schirmer Books, 1979]. Wien: Universal Edition.
- Thompson, S. y Lehmann, A.C. (2004). Strategies for sight-reading and improvising music. En A. Williamon (Ed.) *Musical Excellence*. New York: Oxford University Press, pp. 143-160.
- Willems, E. (1940). *L'Oreille Musicale. La Préparation Auditiva de l'Enfant. (5° Edition)* [M. C. Medina (Trad). 2001. *El Oído Musical. La Preparación Auditiva del Niño*. 1985. Barcelona: Paidós Educador]. Friburgo: Editions Pro Musical.