

La evaluación del desarrollo de las habilidades auditivas.

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (Julio, 2011). *La evaluación del desarrollo de las habilidades auditivas. Tercera Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional. Facultad de Bellas Artes UNLP, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/57>

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

III Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional

17 de diciembre de 2011

Organizan: cátedra de Educación Auditiva I y II y de Audioperceptiva I y II

Facultad de Bellas Artes

Universidad Nacional de La Plata



© 2011

III Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional /

Favio Shifres ... [et.al.] ; edición literaria a cargo de María Victoria Assinnato y
Mónica Leonor Valles. - 1a ed. - Buenos Aires : Sociedad Argentina para las
Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM; María Victoria Assinnato, 2011.
E-Book.

ISBN 978-987-27082-3-8

1. Audición. 2. Música. 3. Actas de Congresos. I. Favio Shifres II. Assinnato, María Victoria , ed.
lit. III. Valles, Mónica Leonor , ed. lit.

CDD 617.8

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en el seno de la cátedra de Educación Auditiva I y II y en la de Audioperceptiva I y II de la Facultad de Bellas Artes (UNLP) asistimos a un proceso de reelaboración de los modelos conceptuales que han sido los ejes principales sobre los que se han erigido nuestras asignaturas. En tal ardua tarea, nuestro interés reside en reflexionar en torno a un conjunto de teorías contemporáneas provenientes de diversas perspectivas, psicológicas; filosóficas; musicológicas; entre otras, que nos permitan abandonar el paradigma de la audición estructural y su correspondencia con los postulados de la cognición clásica y en cambio, otorgar relevancia la experiencia musical del sujeto en el marco de una cognición corporeizada de la música. De intensos y acalorados debates entre los integrantes de cada cátedra y también del puntapié de trabajos de investigación, búsqueda y análisis de situaciones de aprendizaje que terminan siendo comunes en ambos grupos, surge la idea de comenzar a trabajar en estas jornadas de trabajo intercátedras. Así, la III Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional continua el trabajo emprendido en 2009 por la primera jornada y seguido por la segunda en 2010. Sin embargo, a diferencia de las propuestas anteriores que se basan mayormente en pequeños trabajos de investigación sobre temáticas diversas, en esta ocasión se proponen dos áreas temáticas, denominadas *evaluación y performatividad de la práctica* respectivamente, en torno a las cuales giran trabajos de diferente naturaleza. En primer lugar,

los escritos presentados en la sección *contribuciones para el debate* constituyen los puntos de partida de cada una de las temáticas y delimitan generalidades que sirven de sustento al resto de los trabajos. En segundo lugar, los artículos que se exhiben en *apuntes para la discusión*, intentan delinear cuestiones relevantes que invitan a la reflexión de ciertas particularidades de cada tema. Por último, los trabajos restantes conforman el compendio de *investigaciones* que los autores han realizado vinculadas, en forma unánime, a la *performatividad de la práctica*. Es nuestro deseo que este material contribuya a tanto a la reflexión teórica y metodológica que conlleva el desarrollo de la audición en la formación del músico profesional como a la revisión de antiguos paradigmas y formulación de nuevas perspectivas que integren la experiencia del individuo que oye en su totalidad.

I: EVALUACIÓN

CONTRIBUCIONES PARA EL DEBATE

LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AUDITIVAS

Favio Shifres

La evaluación siempre ha sido considerada un punto clave de cualquier propuesta didáctica. La discusión sobre la evaluación y sus lineamientos han sido abarcados en los ámbitos de la didáctica desde la relevancia de los objetivos planteados, y la selección de los contenidos, hasta la pertinencia de los recursos metodológicos utilizados. Sin embargo, en relación al desarrollo de las habilidades de audición musical y el dominio de la lectoescritura musical la evaluación no ha sido suficientemente discutida. No son abundantes las referencias al respecto.

El paradigma objetivista, dominante en la ejecución musical y en la pedagogía musical en la última mitad del siglo XX, compatibilizó ampliamente con la noción de réplica (Shifres y Wagner 2011). De ese contexto, los aprendizajes musicales son medidos de acuerdo al grado de acercamiento de la réplica al modelo, es decir en términos de semejanzas y diferencias de una serie de variables (siempre dependientes de las categorías teóricas de la notación musical). Algunos de los problemas de la evaluación derivados son entonces: (i) la determinación de las categorías de observación/medición para la evaluación; (ii) la relación entre esas categorías de observación/medición con las categorías teóricas de la música (iii) el establecimiento de escalas de puntajes o subcategorías para cada una de esas categorías; (iv) la

ponderación de los puntajes relativos a cada categoría para representar un valor del *comportamiento general*.

Sin embargo, el propio paradigma de objetividad es problematizado no solamente en vinculación a la evaluación de los aprendizajes sino a todo tipo de relación que se pueda establecer entre las *mediciones musicales* y las derivaciones valorativas (estéticas, educativas, etc.) (Dell'antonio 2004). De la mano de las propuestas de cambio de paradigma relativo al desarrollo de las habilidades de audición y de la adquisición de la lectoescritura musical, viene la necesidad de revisar la evaluación. Es así que, por ejemplo, las propuestas de desarrollo de habilidades auditivas que contemplan, en consideración al pensamiento metafórico, las elaboraciones imaginativas, y que potencian la necesidad de observar la comprensión estructural más que el ajuste al modelo se enfrentan a otros desafíos relativos a la evaluación. De este modo, algunos de los tópicos de discusión serían: (i) cuál es el valor de la subjetividad del evaluador/espectador en la apreciación de los desempeños?; (ii) cuál es el rol que el ajuste *objetivo* de las variables medibles tiene en la apreciación de los desempeños?; (iii) si la réplica no es la respuesta esperada, en función de qué se valoran las respuestas dadas?; entre otros.

APUNTES PARA LA DISCUSIÓN

EVALUAR PARA CALIFICAR O EVALUAR PARA CONOCER

Patricia Tobio y Mónica Valles

La perspectiva clásica de la evaluación supone que la utilización de instrumentos altamente pautados garantiza un criterio de objetividad. En nuestra área, donde el componente subjetivo es insoslayable, el esfuerzo de evaluar objetivamente resulta ingenuo. Los resultados de un trabajo anterior desarrollado en el marco de las cátedras *Audioperceptiva 1 y 2*, mostraron que en la evaluación de lectura a primera vista, la subjetividad del evaluador resultó un factor determinante en la estimación del desempeño y sugieren que *“la actividad de evaluar es más bien una tarea de índole subjetiva informada por una serie de presupuestos ideas y valores que alimentan la reflexión en la acción y acerca de la acción al momento de estimar el desempeño del estudiante”* (Valles y Martínez 2011). La controversia entre objetividad y subjetividad ha dado lugar a una amplia reflexión sobre los modos en que son evaluados los alumnos en nuestras cátedras. Las dificultades encontradas durante los procesos evaluativos, en particular aquellas referidas a los modos de valorar los desempeños, sugieren la necesidad de llevar la reflexión hacia los modelos conceptuales subyacentes.

Uno de los debates frecuentes sobre evaluación tiene lugar entre quienes le otorgan una función vinculada al aprendizaje y quienes le atribuyen una función de control. Dado que ambas posturas son

válidas, más que centrar la discusión en este aspecto, el foco debería situarse en determinar el sentido y significado que se da a la evaluación. Así, la elección de una modalidad de evaluación, dependería del enfoque epistemológico que se adopta. Hay dos enfoques opuestos en el modo de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación: el objetivista y el constructivista.

Dentro de la perspectiva objetivista, basada en el positivismo filosófico y el conductismo pedagógico, existen distintas tendencias que difieren en el modo en que ésta debe enseñarse (con mayor o menor asistencia del profesor) y evaluarse (con una participación más o menos activa del alumno ante la resolución de problemas convenientemente preparados para ello) (Álvarez y Gomez 2009) pero todas coinciden en que existe una verdad única y objetiva que debe aprenderse. La evaluación es concebida como una instancia acreditativa cuyo objetivo consiste en constatar que la enseñanza produjo el efecto deseado en el alumno quien, de este modo, queda ‘acreditado para’. Habitualmente tiene lugar al finalizar el proceso de enseñanza y se considera una actividad independiente y sin incidencia directa sobre él de modo que, si no se obtienen los resultados esperados, se requiere repetir el proceso hasta obtener la acreditación. Así, la evaluación no es más que un proceso calificativo y acreditativo según criterios objetivos y estandarizados y pone el foco del aprendizaje en el currículum.

Por su parte, la filosofía constructivista plantea que el mundo es el resultado de la interacción humana y que el conocimiento es procesado y construido activamente por el sujeto de modo que resulta un

proceso activo de construcción de significados en el que el alumno ‘construye’ conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe. El aprendizaje no es sólo transmisión y acumulación de conocimientos, sino que es una actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos. Concibe a la evaluación como un proceso que permite obtener información sobre las actuaciones, los logros personales y grupales con el fin de tomar decisiones pertinentes para corregir, reforzar y reorientar el proceso (Gonzalez, Hernandez y Hernandez 2007). La evaluación entonces adquiere una connotación educativa más amplia que se vincula con la estimación de los conocimientos, las aptitudes y el rendimiento de los alumnos y una nueva dimensión que sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Esta visión se distancia claramente del objetivismo pero también del relativismo que resultaría de no admitirse más verdad que la subjetiva, existiendo entonces tantas verdades válidas como personas.

La tendencia histórica sobre el objeto de evaluación, marca un trazado que va desde la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, a la de la consecución de los objetivos programados y posteriormente a la evaluación de procesos y productos. Del mismo modo, se pasó de la búsqueda de atributos o rasgos estandarizables a lo singular o idiosincrásico y de la fragmentación, a la evaluación holística, “*del ser en su unidad o integridad y en su contexto*” (González Pérez, *op. cit.*). Los cambios en la manera de concebir la evaluación dieron lugar a la aparición de diversas propuestas que conforman lo que

se denomina ‘evaluación alternativa’ (González Perez, *op.cit.*) como una opción frente a la perspectiva tradicional vigente durante gran parte del siglo XX.

Actualmente, la tendencia es concebir a la evaluación desde una perspectiva abarcadora que involucra diversos componentes tales como su objeto, funciones, metodología, participantes, condiciones, entre otros. Se considera que la recolección de información y la emisión de un juicio valorativo son procesos básicos pero no suficientes ya que deberían estar acompañados por la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan. Por ello, se propone la realización, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, de actividades de carácter evaluable, que faciliten la adquisición y el desarrollo progresivos de los contenidos y de las competencias que deben alcanzarse. De este modo, la evaluación se convierte en ‘continua’ o progresiva. Es un sistema en el que se valora el proceso de aprendizaje del estudiante a partir del seguimiento continuo del trabajo que realiza y de los conocimientos que va adquiriendo, de manera que pueden introducirse inmediatamente las modificaciones necesarias para optimizar el proceso y mejorar los resultados obtenidos. En esta dinámica la evaluación se convierte en una actividad de aprendizaje ligada a la práctica reflexiva y crítica y no se limita a comprobar la progresión del estudiante en la adquisición de conocimientos sino que además se debe orientar hacia la verificación de las competencias. No sólo implica la mera implementación de instancias evaluativas sino que además éstas deben permitir mejorar el proceso de formación.

Por el fuerte sesgo tutorial de la evaluación continua, parecería ser un modelo de difícil implementación en nuestro ámbito. No obstante, diversas problemáticas encontradas en la práctica docente, llevaron a implementar de manera espontánea, instancias que podrían asimilarse a este modelo pero que necesitarían ser revisadas a la luz de esta concepción. Se propone discutir en qué medida sería posible implementar en nuestras cátedras acciones que pudieran enmarcarse en esta concepción y cuál sería su incidencia en los sistemas de promoción.

Bibliografía

Delgado, A. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, N° 1. http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf (Página consultada el 15-02-2010)

González, M. et al. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. En *Educere*. Vol. 11 N° 36, pp. 123 – 135.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102007000100016&lng=es&nrm=iso&tlng=es
(Página consultada el 15-02-2010)

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. En *Educ Med Super*. Vol.15, n.1, pp. 85-96.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412001000100010&lng=pt&nrm=iso (Página consultada el 15-02-2010)

Monereo Font, C. y Castelló Badia, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo. Evaluar la evaluación. En: Carles Monereo (Coord.), *PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: GRAÓ

Valles, M. y Martínez, I. (2011). Evaluación de la performance en las prácticas de producción cantada: ¿criterios objetivos o subjetividad informada? En *Actas de las Octavas Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*. Cd. 7 págs s/n.

Vargas Purecko, L. M. (2001). El valor de la evaluación del aprendizaje. En *Desde las Ciencias de la Salud*. Revista semestral de la DES, Vol 1 N° 1. <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/evaluacion.htm> (Página consultada el 15-02-2010)

II: PERFORMATIVIDAD DE LA PRÁCTICA

CONTRIBUCIONES PARA EL DEBATE

¿ES LA AUDICIÓN UNA EJECUCIÓN? EL COMPONENTE CORPOREIZADO Y PERFORMATIVO DE LA AUDICIÓN MUSICAL.

Isabel Cecilia Martínez

En los últimos años la teoría de la cognición corporeizada ha abordado el estudio de la relación cuerpo-mente para caracterizar a la experiencia humana. Antes del surgimiento de esta corriente de pensamiento, la separación entre mente y cuerpo –concepto clave en el planteo de la filosofía objetivista– impactó profundamente en la modelización de la cognición humana y por extensión en la caracterización de la cognición musical. En los modelos de cognición musical es común postular que el acceso al conocimiento musical ocurre por medio de la intervención de tres dominios de experiencia diferentes: la percepción, la producción (ejecución y composición) y la reflexión acerca de la música. Esta separación también se manifiesta en la organización curricular de la formación musical donde se identifican asignaturas que tienen como propósito el desarrollo de cada uno de estos dominios. La escisión también subyace en el interior de las asignaturas dedicadas al desarrollo de la audición, donde las actividades se dividen en al menos dos categorías conceptuales: las que corresponden al desarrollo de la percepción

auditiva y las propias de la ejecución, con las consecuencias que esta división acarrea para el desarrollo del proyecto pedagógico en sus diferentes instancias, incluyendo el análisis de las interrelaciones entre ambas.

Más allá de la postulada separación de dominios, no emerge con claridad en este planteo cuáles son las vinculaciones entre lo corporal y lo mental en cada uno de ellos.

En este trabajo se promueve reconsiderar el alcance del constructo audición musical incorporando en la agenda de discusión la identificación de un componente performativo en dicha competencia. Se propone cuestionar el análisis de la audición como habilidad cognitiva en los términos de la teoría clásica de la habilidad (Fisher-Sloboda) y la utilidad de los parámetros de rapidez, automatismo, fluidez, distribución de la atención y disponibilidad del conocimiento como reguladores para su desarrollo. La intención es reconceptualizar a la audición como un modo de conocimiento que involucra una ejecución mental-corporal, sacándola del corset del modelo representacionista, para entenderla como una actividad simbólica de índole multimodal, presentacional y enactiva, introduciendo al movimiento en el tiempo como el escenario en el cual ocurre la actividad auditiva. Se postulará que la audición se vincula con la interpretación de las claves proximales y distales que ofrece la música como forma sónica en movimiento. Se propondrá identificar algunas de las restricciones que emergen del modelo conceptual de pedagogía de la audición derivado de la teoría cognitiva clásica y que cercenan el desarrollo del componente performativo de la audición.

APUNTES PARA LA DISCUSIÓN

LOS ASPECTOS PERFORMATIVOS DE LA AUDICIÓN MUSICAL

Joaquín Pérez

El motivo de la discusión surge a partir de preguntarnos cómo entendemos el desarrollo de la audición musical y su relación con la ejecución; y qué propuestas pedagógicas concretas surgen a partir de entenderla desde un paradigma de cognición corporeizada en el que el cuerpo y la mente lejos de estar separados constituyen un todo experiencial (Johnson 2007; Leman 2008; Lakoff 2008). Se ha propuesto la noción de forma sónica en movimiento (Leman 2008) para explicar una parte importante del significado musical corporeizado. La música como forma sónica en movimiento consistiría en relaciones de forma sin significados definidos, de modo similar a la danza. Teniendo en cuenta el impacto físico que tiene la música en nuestros cuerpos, la música posee entonces una significación a través de la acción corporal. Podríamos entender de alguna forma lo “performativo” o la ejecución en la audición como una forma de recuperar parte de ese significado corporeizado como acción corporal al que nos referimos anteriormente. Este modo de abordar la audición estaría en contraposición a una visión más tradicional del desarrollo auditivo que entendería a la audición solo como recepción y a la ejecución solo como acción, suponiendo a ambas como dos formas diferentes y separadas de acercarse a la música.

Tradicionalmente, las prácticas pedagógicas en *Audioperceptiva* se han centralizado con mayor énfasis en el área de audición, en un principio desarrollando destrezas auditivas a través de la familiarización del estudiante con diferentes aspectos de la estructura musical, posteriormente incluyendo la clásica transcripción en partitura de fragmentos musicales a partir del análisis auditivo a grabador abierto. Con el objetivo de incluir parte del el significado corporeizado de la música en la audición se hicieron durante el año 2011 algunas propuestas novedosas en los cursos de *Audioperceptiva* 1 y 2. Una de ellas fue la incorporación de videos en las clases teóricas, de modo que los alumnos no sólo escuchaban la música sino también podían observar los movimientos y gestos desplegados por los músicos durante la performance. Esta práctica tiene como objetivo que los alumnos recuperen parte del significado musical que está incluido en lo visual; observando, imitando y ejecutando el movimiento incluido en las performances musicales que se abordan. Otra de las novedades fue la inclusión de una clase práctica exclusiva destinada al desarrollar más profundamente el área de ejecución musical en la misma se trabaja exclusivamente con la performance de fragmentos musicales. El acercamiento y la interconexión entre audición y ejecución en estas prácticas se reforzaron por la imitación no solo de la altura y el ritmo, sino también de muchos de los aspectos expresivos y tímbricos presentes en el material sonoro.

Se propone una discusión acerca de la ‘performatividad de la *Audioperceptiva*’ en tres ejes: (i) el significado corporeizado en la performance/audición, (ii) la relación entre expresión y análisis, (iii) la improvisación como audición y performance simultánea.

(i) Una vez que aceptamos que una parte muy importante del significado de la música es corporeizado, la pregunta siguiente es cómo utilizamos esto en nuestras clases de *Audioperceptiva* o mejor dicho cómo profundizamos en la corporeidad de la audición. En las experiencias de clase teóricas y prácticas de *Audioperceptiva* estamos utilizando lo corporal y lo performativo desde el momento que hacemos cantar a nuestros alumnos sobre la música o posteriormente. Las clases de audio apuntan desde hace varios años cada vez más a una audición más activa, más ‘performativa’. Las respuestas emocionales, el movimiento y todos los modos en los que el cuerpo ‘responde’ a la música son formas de entender y de pensar la música, son modalidades cognocitivas (Shifres 2009). Inducimos entonces a nuestros alumnos a moverse, bailar, cantar, tocar sobre la música y en un momento posterior a la audición para llegar luego a codificar la música en un soporte escrito o partitura. Se nos presenta muchas veces en las clases el problema de la aprensión y la retención de la música que vamos a transcribir. Los alumnos piden constantemente nuevas repeticiones y dicen no tener memoria. ¿Qué anclaje tiene el recuerdo de la música en lo corporal y en lo performativo? La segunda pregunta es: ¿en qué medida escuchamos distinto cuando cantamos o nos movemos con la música?

En una experiencia de clase teórica-práctica en *Audioperceptiva* se presentó una canción interpretada por Alberto Castillo “*Que nadie sepa mi sufrir*” sobre la cual se le pidió a los alumnos que cantaran con la letra sobre la grabación. ¿En qué medida escuchan distinto estos alumnos al cantar con la letra sobre la música? Una posible respuesta es que al cantar con la letra la ejecución de los alumnos es más cercana a la real tanto en lo que se refiere a lo tímbrico como a la precisión con que imitan el ritmo y el timing de la canción que están escuchando-ejecutando. Es inevitable, al cantar sobre una grabación, comparar a cada momento lo que suena y lo que se ejecuta, comparación que deviene en rápidas correcciones del ejecutante. Hay que tener en cuenta que Castillo hace sutiles variaciones en cada una de las estrofas. ¿Cómo son percibidas estas variaciones sin una melodía ‘norma’ con la cual compararlas? Se propone repetir brevemente esta experiencia en la discusión.

(ii) El análisis en *Audioperceptiva* se centra por lo general en la estructura métrica, el ritmo, la melodía, la armonía dejando de lado variables o parámetros musicales relacionados específicamente con la performance como todo lo relacionado con la expresión. La psicología de la música tradicional ha operativizado el concepto de expresión entendido como patrones de desviación sistemáticos de las normas impuestas por la partitura. En la expresión como “desvío” podemos incluir las variaciones de timing, de dinámica, de timbre, de afinación y otras tantas. En contraposición a estas afirmaciones dentro de una perspectiva de la cognición corporeizada sería en lo expresivo donde encontramos la riqueza de lo

‘performativo’ en la música. En vez de entender a las sutilezas expresivas como ‘desvíos de la norma’ o como aditamentos de la música que no podría ser abordada por estudiantes; podríamos aceptar “lo expresivo” como una parte importante del significado en música entendido como ‘riqueza’ y relacionado con lo ‘performativo’ incluyéndolo en nuestras clases de *Audioperceptiva*. Cuando escuchamos no escuchamos solo la melodía o la armonía, no tenemos la representación automática de la transcripción en nuestra cabeza. Pongamos como ejemplo musical el tema “*Mercedes Benz*” de Janis Joplin y imaginemos posteriormente una ejecución no expresiva o una transcripción.

(iii) Se ha propuesto a la improvisación como un ‘modo de conocimiento’ (Stubley 1992) que involucra la composición, la audición y la ejecución en simultáneo pero que paradójicamente se constituye en un modo de conocimiento distinto a los tres nombrados anteriormente. Si la improvisación involucra y permite estos modos de conocimiento musical en simultáneo se constituiría en una forma de comprensión analítica que debería ser trabajada en *Audioperceptiva* en sintonía con nuevas formas más performativas de entender a la audición musical. Por otro lado si bien se propone desde la cátedra como práctica central la transcripción a la partitura de la música que escuchamos debemos tener en cuenta que gran parte del material utilizado no es música estrictamente compuesta sino que involucraría en gran parte a la improvisación. Los ejemplos musicales citados anteriormente “*Que nadie sepa mi sufrir*” y “*Mercedes Benz*” si bien pueden entenderse como composiciones tienen un alto grado de improvisación como toda la música

popular. En primer lugar no se basan por lo general en una composición sobre la partitura y en segundo lugar hay un alto contenido de improvisación en la interpretación misma del ejecutante.

Resumen de la discusión

La discusión se centra en el cómo entendemos a la audición como una acción performativa que debería recuperar parte del significado corporeizado en la música en contraposición a una audición receptiva o pasiva.

En qué medida incorporamos en nuestras cátedras actividades que involucren la ejecución o ejecución-audición simultánea. Cómo incorporamos prácticas en las que convergen composición, audición y ejecución como sucede en la improvisación.

Cómo valoramos el aspecto expresivo como parte importante del significado musical y lo incorporamos en prácticas concretas en nuestras materias.

Referencias

Johnson, M. (2007). *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (2008). *The neural theory of metaphor*. En R. Gibbs Jr. (Ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 17-38.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: the MIT Press.

Jacquier, M. de la P. y Pereira Ghiena, A. (2010). El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical. Reflexiones acerca del aporte de la cognición corporeizada. 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 y CEA-UNLP, pp. 67-72.

Shifres, F. (2009). Notas para un debate sobre el rol de la Audición Estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales. *Actas de Músicos en Congreso 2009. Siglo XXI. Escenarios musicales en la educación*, pp. 138-148.

Stubley, Eleanor V. (1992). Fundamentos Filosóficos. En R. Colwell (ed.) *“Handbook of research in Music Teaching and Learning”*. Reston: MENC Shirmer Books. Sección A-1.

INVESTIGACIONES

LA CONSTRUCCIÓN PERFORMÁTICA DE UNA GESTALT A PARTIR DE LA LAECTURA MUSICAL: UN ESTUDIO DE CASO

Alejandro Pereira Ghiena y Romina Herrera

Introducción

Los enfoques teóricos de las Ciencias Cognitivas de Segunda Generación le otorgan al cuerpo un rol preponderante, no como un mero mediador-transmisor entre el interior del sujeto y el medio, sino como el sitio donde se construye la experiencia. Es a partir de la interacción entre el cuerpo y el entorno que generamos significados acerca de nuestras experiencias (Lakoff y Johnson 1980; Gibbs 2006; Johnson 2007; Gomila y Calvo 2008; Clark 1999), y por lo tanto, es fundamental la participación del cuerpo en la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Kirsh y Maglio (1994) ciertas acciones corporales que el sujeto realiza en el mundo externo podrían ser entendidas como *acciones epistémicas*, es decir, como acciones que mejoran los procesos cognitivos básicamente de tres modos: (i) reduciendo la memoria involucrada en la tarea mental, (ii) reduciendo el número de pasos involucrados en el proceso mental y (iii) reduciendo la posibilidad de error del proceso mental. Si bien este concepto, tal como lo postulan los autores, resulta sumamente

interesante para explicar ciertas acciones, como por ejemplo, los movimientos corporales desplegados durante tareas de lectura cantada a primera vista (ver Pereira Ghiena 2010b, 2011), puede presentar problemas cuando se lo intenta entender desde la perspectiva de la cognición corporeizada. Desde esta perspectiva, las acciones que realiza el sujeto no estarían mejorando los procesos cognitivos, sino formando parte de la cognición.

En línea con la idea de que ciertas acciones que realizamos en la interacción corporal con el entorno podrían tener una función epistémica, Clark y Chalmers (1998) postularon la teoría de la *mente extendida*. De acuerdo con esta teoría, la mente humana trasciende los límites del cerebro y se extiende hacia los elementos que conforman el mundo externo, incorporando el entorno físico y social a los procesos cognitivos mediante la interacción corporal. Así, los componentes del mundo externo tendrían un rol activo en la cognición humana, incidiendo tanto en el organismo como en su conducta.

De acuerdo con estas ideas, la ejecución musical, y particularmente la lectura musical, entendida como una actividad de alta demanda cognitivo-corporal, podría estar apoyada en la realización de acciones corporales epistémicas. En la práctica de la lectura a primera vista, las acciones desplegadas al cantar (tanto las espontáneas como las impuestas) han sido objeto de estudios previos para determinar la incidencia que tienen en el proceso cognitivo. Se ha observado que cuando los estudiantes realizan tareas

de este tipo, despliegan una serie de movimientos no efectores que podrían formar parte de las estrategias cognitivas empleadas para resolver la tarea (Pereira Ghiena 2009, 2010a, 2010b, 2011).

Dentro de las acciones descritas como performance (como lo es la actividad de lectura musical), existen dos aspectos a considerar: el aspecto performático, vinculado a las acciones de un plan preexistente (como una partitura) y el aspecto performativo, vinculado a las acciones que se generan en la realización misma de la performance (López Cano 2008). En este trabajo nos centraremos en el aspecto performático de la lectura musical, haciendo foco en la construcción de la gestalt que implica la ejecución a partir de la lectura, y que involucra una serie de acciones que son desplegadas durante la preparación de la performance. Algunas de estas acciones podrían ser: (i) la decodificación de símbolos, (ii) el empleo de estrategias de análisis de la melodía, (iii) la utilización de instrumentos musicales a modo de referencia sonora, (iv) la práctica para el dominio de la voz y del instrumento, (v) el uso de estrategias propias de la lectura, como marcar el compás, cantar la escala, etc., (vi) la comparación con el modelo imaginado, etc.

El desarrollo de la habilidad de cantar a partir de la lectura de una partitura es uno de los contenidos centrales de la educación auditiva. En el estudio del repertorio de lecturas propuesto por la cátedra de Educación Auditiva 2 (Facultad de Bellas Artes, UNLP) se contemplan 6 tipos de actividades diferentes:

1. Cantar a capella
2. Percutir ostinatos rítmicos en ajuste con una grabación

3. Cantar y percudir
4. Cantar y acompañarse con un instrumento armónico
5. Cantar en ajuste con una grabación
6. Cantar en ajuste con otros (dúos o tríos)

Estas son las actividades que se pretenden observar al momento de evaluar ese repertorio, pero eso no limita las actividades que pueden desplegarse al momento de abordar el estudio de dicho repertorio. La observación de ciertas acciones desplegadas por un alumno en la ejecución dentro del área *cantar en ajuste con una grabación* nos invitó a reflexionar sobre las acciones que se realizan en la performance, así como también hipotetizar acerca del vínculo entre estas acciones y las acciones previas que podrían haberse utilizado durante la instancia de estudio.

Análisis de caso

Como mencionamos antes, se trata de un estudiante de la materia Educación Auditiva 2, participando en la instancia de evaluación del Repertorio de Lecturas, en el aspecto *cantar en ajuste con una grabación*. La obra es el coral *Alles ist gottes seggen de J. Löhner* (figura 1). La tarea de ejecución consistía en cantar la línea del tenor en ajuste con una grabación del coral con las voces de soprano, contralto y bajo (sin tenor).

Alles ist gottes segen

J. Löhner, 1691

Figura 1. Partitura del coral *Alles ist gottes segen* de J. Löhner.

Cabe aclarar que dentro del material provisto por la cátedra para el estudio del Repertorio de Lecturas, el alumno también disponía de la grabación completa del coral (con todas las voces).

Al momento de comenzar esta actividad, el alumno se encontraba sentado frente un teclado, que utilizó para buscar la nota de comienzo, incluso cuando se les hace escuchar la primera frase para que puedan ubicarse tonalmente. Lo que nos resultó llamativo de su *performance* es que fue haciendo la mímica de tocar la melodía que cantaba sobre el teclado. Si bien en general no hacía efectiva la acción completa para la producción de sonido (no *bajaba* las teclas), en ciertas notas puntuales sí tocaba la nota que tenía que cantar. Se le solicitó que realizara nuevamente la tarea, con el fin de registrarlo en una grabación y poder observar si repetía o no esas acciones en una 2da ejecución. Esta vez el teclado fue silenciado.

En general, el alumno desplegó el mismo tipo de acciones y, aunque la distancia entre la mano y el teclado fue mayor y la precisión del movimiento para cada sonido menor, la acción de *bajar la tecla* en los momentos antes observados se mantuvo, aún cuando era consciente de que el teclado no produciría sonido. De la observación de la grabación, destacamos las siguientes acciones:

a) En la primera frase, cuando debe abordar por salto la nota *mi* (2do compás) el alumno no llega a esa altura (canta aproximadamente el *re*). Sin embargo, desde el comienzo de la frase movía su mano derecha *como si estuviese tocando su línea melódica en el teclado*, y en ese punto la mano sí hace un

movimiento amplio, sugerentemente incluso más amplio que lo que hubiese sido necesario realizar para tocar la nota mi. Es decir, la mano “salta” más que su voz, y posterior a eso él dirige su mirada a su propia mano, ajustando el sonido correspondiente en el primer calderón.

b) En el compás 4, el pasaje *re si la* (precedido de repeticiones del *re*) es cantado *re do si*. Se observa que el movimiento que realiza en la mano derecha se corresponde con una digitación pertinente tanto para la repetición como para el grado conjunto que cantó (4-4-4-4-3-2).

c) En la tercera frase, se puede observar claramente que la digitación se corresponde con lo que canta: 2-3-4-2-3, 4 -4, 3-2-2 (*fa# sol la fa# sol, la la, sol fa# fa#*).

d) En la cuarta frase además de cantar el *fa#* correspondiente, anticipa con la mirada la ubicación y lo toca. Podríamos inferir que fue un recurso que le permitió ajustar el salto de 8va. Además puede observarse que la digitación está “practicada” de un cierto modo, ya que comienza con el dedo 3 en el *fa#* (lo cual dificultaría llegar al final de la frase) y hay un cambio de la posición de la mano sobre el *re*, donde cambia al 4 dedo. Controla visualmente sobre la nota del calderón la posición de la mano.

e) En la quinta frase (en el compás 10), se produce exactamente lo mismo que en la segunda (en el compás 4). Podríamos suponer que *lo estudió* de esa forma.

f) En el salto de 5ta ascendente del compás 11 anticipa visualmente el salto.

Discusión

Se observa que hay ciertas acciones (tocar el piano) que no forman parte de lo estipulado por la partitura. Pero tampoco podríamos decir de éstas que forman parte del aspecto performativo, ya que más que acciones que nacen en el momento mismo de la ejecución, parecen estar vinculadas a las acciones previas (tocar el piano). Si consideramos sólo como parte de la producción de sonido en esta actividad el cantar, dichas acciones tampoco podrían encuadrarse como movimientos efectores. Sin embargo, es innegable que estos movimientos están *directamente vinculados* a la producción de sonido en el teclado.

Por eso creemos que a partir de aquellas actividades que se desarrollan en el estudio de una partitura, se configura una *gestalt* específica de esa práctica musical. Es durante el proceso de estudio donde se combinan las habilidades previas con las acciones performáticas; y todas las acciones corporales involucradas en ese hacer se incorporan de modo inseparable (si no hay un trabajo direccionado a suprimirlo) a esa práctica específica.

Nuestra hipótesis, en función de las acciones realizadas y abonada por la repetición de la conducta del estudiante en pasajes musicales similares, es que este alumno estudió las lecturas tocándolas en el teclado, y que en ese proceso, todas las acciones desarrolladas (la digitación específica, controlar/anticipar visualmente un desplazamiento de la mano) conformaron una *gestalt*. Y que a causa del requisito de cantar sin instrumento fue abandonando gradualmente la producción de sonido. Pero como “no moverse” no es

un requisito explícito, no se propuso eliminar el movimiento, en este caso la mímica de tocar el piano. No obstante, es interesante observar la necesidad que tuvo de tocar en ciertos lugares puntuales. Esto nos remite a la idea de que el instrumento podría haberse constituido como un recurso de la mente extendida, y en tal sentido, no sería lo mismo para el alumno *bajar la tecla que no hacerlo*, aún sabiendo que no habría una producción de sonido a partir de su acción (el teclado estaba silenciado). No sabemos si hubiese apelado al recurso del “teclado invisible” si no hubiese tenido el teclado tan accesible, o qué otro tipo de actividades hubiese desplegado.

Las acciones que el estudiante realiza sobre el teclado podrían ser parte de los procesos cognitivos que despliega para resolver la tarea de lectura musical cantada, y en ese sentido, podrían ser consideradas como acciones epistémicas que aportan recursos cognitivos. Sin embargo, si asumimos que todas las acciones desarrolladas en la performance conforman una gestalt significativa para el sujeto, y que en tal sentido su modo de pensar y ejecutar la lectura involucra esas acciones, podemos decir que el concepto de acción epistémica resulta por lo menos insuficiente para explicar lo que allí ocurre.

A partir de estas observaciones deberíamos replantearnos cómo se relacionan las prácticas musicales que se evalúan (las categorías de tocar y acompañarse, etc.) y las prácticas musicales que se despliegan en el estudio. Una discusión pendiente es cuáles son los motivos por lo que los estudiantes abandonan ciertos componentes de la gestalt performática que construyen durante el estudio y la práctica de la ejecución,

como podrían ser los movimientos que emulan la ejecución instrumental, cuando leen en el ámbito de la clase. Una posible respuesta es que la larga tradición de enseñanza musical académica se ha encargado de generar una idea, al menos cuestionable, de cómo debería ser el compromiso corporal *correcto* o *aceptable* durante las tareas de lectura musical. Así, la idea de lo que se espera de una buena lectura musical, incluye la restricción de todos aquellos movimientos que no sean estrictamente efectores. Sin embargo, siguiendo la línea argumentativa de este trabajo y considerando la perspectiva de la mente extendida, esta restricción forzada implicaría dejar de lado uno de los recursos disponibles más poderosos de mente extendida para la construcción del pensamiento musical.

Referencias

Clark, A. (1999). *Estar ahí. Cerebro, Cuerpo y Mundo en la Nueva Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Clark, A. y Chalmers, D. (1998). *The Extended Mind*. En <http://consc.net/papers/extended.html> (Página consultada el 20-02-2010)

Gibbs Jr., R. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gomila, T. y Calvo, P. (2008). *Directions for an Embodied Cognitive Science: Toward an Integrated Approach*. En P. Calvo y T. Gomila (Eds.) *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*. San Diego: Elsevier, pp. 1-25.

Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kirsh, D. y Maglio, P. (1994). On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science* 18, pp. 513-549.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

López Cano, R. (2008). Performatividad y narratividad musical en la construcción social de género. Una aplicación al Tango Queer, Timbal Regetón y Sonideros. En Rubén Gómez Muns y Rubén López Cano (eds.) *Músicas, ciudades, redes: creación musical e interacción social*. Salamanca: SIBE-Fundación Caja Duero. Versión on-line: www.lopezcano.net (consultado 12/12 2011)

Pereira Ghiena, A. (2009). El gesto manual en la tarea de lectura entonada a primera vista. Algunos aportes para su estudio. En P. Asís y S. Dutto (Comp.) *La Experiencia Artística y la Cognición Musical*. Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM. UNVM. Buenos Aires: SACCoM.

Pereira Ghiena, A. (2010a). Incidencia del movimiento libre y pautado en tareas de lectura a primera vista cantada. En L. Fillotrani y A. Mansilla (Eds.) *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical*. Bahía Blanca: SACCoM, pp. 240-247.

Pereira Ghiena, A. (2010b). El gesto corporal como acción epistémica en la lectura cantada a primera vista. En L. Fillotrani y A. Mansilla (Eds.) *Tradición y Diversidad en los Aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la Formación Musical*. Bahía Blanca: SACCoM, pp. 121-124.

Pereira Ghiena, A. (2011). Incidencia de restricciones corporales pautadas en la lectura cantada a primera vista. 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.

EL RITMO ARMÓNICO Y SU INCIDENCIA EN LA PERFORMANCE CORAL

Florencia Massucco y Gastón García

Introducción

El presente trabajo se propone indagar la relación existente entre el ritmo armónico de una obra coral y su puesta en acción en la performance, con el objetivo de lograr una percepción informada del ejecutante y su inferencia en la interpretación. Para ello, se propone un experimento que intenta operativizar activamente en la ejecución coral, categorías analíticas enunciadas por Joseph P. Swain (2002) que emergen de estudiar al ritmo armónico de una obra musical.

A partir de las dificultades de sostenimiento del centro tonal y de justeza rítmica vislumbradas en las ejecuciones de los grupos de práctica coral de la materia *Audioperceptiva I*, y la necesidad de encontrar herramientas propicias para el ensayo en el marco de la cursada, se cuestiona cuáles son los factores de reflexión en la acción que pueden incidir en la marcha armónica de una obra coral.

Con el objetivo de mejorar la performance coral de los alumnos, se elaboró un proyecto de trabajo destinado a establecer vínculos entre un análisis tradicional del ritmo armónico y uno enactivo, como estrategia para solucionar problemáticas armónicas. Se propone considerar el ritmo armónico como una

herramienta analítica que permita resolver la lógica constructiva de la obra tal como se manifiesta en la performance: reflexión en la acción. De esta manera, se diseñó y puso en práctica una prueba piloto en la que participaron 42 sujetos divididos en dos grupos (21 alumnos en el grupo control y 21 grupo experimental), que fueron filmados durante 7 clases de 1 hora de duración. El grupo de experimentación fue expuesto a estrategias o actividades desarrolladas a partir de las dimensiones analíticas determinadas por Swain. Los resultados finales se encuentran en fase de procesamiento.

Marco teórico

Si bien, el ritmo armónico nació de la mano de la polifonía vocal decimonónica, y debió a Jean Philippe Rameau (1683-1764) la organización de nociones de disonancia y progresiones habituales, el concepto tradicional de ritmo armónico como entidad de significado teórico fue propuesto por Walter Piston en 1941. Piston distinguió entre ritmo armónico y ritmo melódico, e introdujo el análisis jerárquico como idea de que la armonía puede moverse y funcionar en más de un nivel de la estructura musical, más que un movimiento perceptual al mismo tiempo: *“El patrón del ritmo armónico de una pieza musical concreta, evocado por la notación de los cambios de fundamental, revela características importantes y distintivas que afectan el estilo y la textura”* (Piston 1941 pp.???)

Desde Rameau, el análisis armónico dirigió el foco de la atención sobre la identidad de la tríada. Los modelos tradicionales de armonía, propusieron que el acorde es un constructo formado por dos intervalos (una 5ª y una 3ª) sobre una fundamental o tónica (Aldwell y Schachter, 2003). De esta manera, la música tonal occidental situó a los acordes en relaciones de tensión y distensión con respecto a la armonía de tónica, enfocó la percepción rítmica en los cambios de fundamental de los acordes y postuló al acorde de tríada como una entidad unidimensional. A partir de lo establecido anteriormente, Joseph Swain (2002) amplió el concepto de Piston y propuso que la armonía es un fenómeno multidimensional, compuesto de numerosos elementos que interactúan entre sí de forma compleja. Desde una perspectiva analítica, planteó el abordaje del ritmo armónico a partir de categorías, denominadas *dimensiones de análisis* (Textura Fenoménica, Altura del Bajo, Fundamental, Densidad, Función), las que proveen herramientas que complementan aproximaciones analíticas tradicionales, a fin de percibir los diferentes niveles de la música. Cada dimensión es independiente de las demás y puede ser derivada directamente de la partitura (a excepción de la densidad).

Las dimensiones establecidas por Swain son las siguientes:

Textura Fenoménica o Ritmo Armónico Fenoménico Contrapuntístico

Se relaciona con el modo en que los eventos armónicos son organizados, es decir, los cambios de los fenómenos armónicos causados por el movimiento de las voces y considerados como parámetro temporal

dentro de la trama de eventos sonoros vinculados a la textura. Por ello, el análisis de la textura fenoménica en una clase de práctica coral, podría ayudar a vislumbrar el resultado del entramado articulatorio rítmico de todas las voces. De esta manera, la percepción puntual evento a evento proporciona una conciencia global en la continuidad, ya que no necesita de la funcionalidad general sino de los eventos que se desarrollan en períodos breves de tiempo. Ayuda a percibir el movimiento de las otras voces y la relación que existe entre la línea melódica que se canta en un momento y el contexto, como así también, patrones que no ocurren en alguna de las melodías individuales en ocasiones donde el entramado melódico se encuentra fraccionado en las diferentes voces.

Altura del Bajo

El movimiento de una voz de bajo funcional crea percepciones de cambio con características psicoacústicas, ya que la altura más grave de un acorde determina las alturas de las demás (frecuencias parciales agudas) ya que es la voz que tiene un mayor efecto en la articulación armónica. Asimismo, la fuerza que se percibe de una identidad acórdica y su función deriva parcialmente de su inversión. La altura del bajo siempre ha permanecido conceptualmente distinta de la identidad de la tríada, y esto permite que la voz de bajo mantenga su libertad melódica: no es enteramente un esclavo de la progresión acórdica. Swain tiene en cuenta que a idénticas alturas (repetición de notas) no son contabilizadas las reiteraciones.

Fundamental

La definición de ‘fundamental’ para Swain, nos remonta a la idea original de Walter Piston respecto al ritmo armónico como percepción de movimiento causado por el cambio de acordes triadas. La simbología adoptada por Swain para categorizar el cambio de triadas es la del uso de las letras del cifrado americano pero identificando solo la triada. Para ello, debe expresar dos parámetros: el tono de la fundamental y la calidad de la triada. También plantea que dicha simbología se puede adaptar para mostrar los cambios más importantes del lenguaje musical, recurso que optaremos por utilizar. Es importante considerar dentro de este análisis, el rol que cumple cada nota en tanto melodía individual y su importancia armónica en la ejecución grupal. “La armonía tradicional distingue habitualmente entre triadas que actúan fuertemente en una sintaxis funcional y otras triadas que son mera coincidencia de melodías en la textura contrapuntística”.

Densidad

Se relaciona con la cantidad de voces que se han movido para articular una nueva triada.

Función

Se relaciona con la correspondencia entre la función que cumple la triada con la tónica de una tonalidad.

La comparación entre una dimensión y otra plantea nuevas bases para el análisis e interpretación del ritmo armónico de una obra. Aún cuando el análisis de una obra coral con vistas a la performance ocupa un lugar relevante debido a que interviene en la resolución de la lógica del despliegue temporal de la organización sonora, generalmente se presenta desvinculado de la realización musical. Por ello, la calidad de la ejecución musical coral será dependiente de la medida en que la reflexión *acerca* de la acción y la reflexión *en* la acción se retroalimenten (Davidson y Scripp, 1992). La búsqueda de una relación más próxima entre la musicología sistemática y el rol del cuerpo en la música, deriva entonces en un análisis musical puesto en la misma acción de ejecutar.

Hipótesis

El presente trabajo plantea como hipótesis cuáles son los factores de reflexión en la acción que podrían incidir en la marcha armónica de una obra coral.

Este planteamiento surge de las dificultades de sostenimiento tonal y justeza rítmica observadas en las ejecuciones de los grupos de práctica coral de la materia *Audioperceptiva* 1, como así también, la necesidad de encontrar herramientas propicias para el ensayo en el marco de la cursada.

Con el objetivo de mejorar la performance coral de los alumnos, se elaboró un proyecto de trabajo destinado a establecer vínculos entre un análisis tradicional del ritmo armónico y uno enactivo, como

estrategia para solucionar problemáticas armónicas. A partir de la enacción de las categorías planteadas por Swain, se espera obtener una mejora en el mantenimiento del centro tonal y ajuste rítmico-armónico, y un avance en el manejo lineal (melódico) y vertical (armónico) de los eventos sonoros, en pos de una ejecución informada.

Asimismo, el ritmo armónico podría constituir una herramienta analítica adicional que permita resolver la lógica constructiva de la obra tal como se manifiesta en la performance: reflexión en la acción.

Objetivos Generales

Indagar la relación existente entre el ritmo armónico de una obra coral y su puesta en acción en la performance, con el objetivo de lograr una percepción informada del ejecutante y su inferencia en la interpretación.

Objetivos Específicos

i) Analizar un conjunto de obras para coro aplicando las categorías propuestas por Swain; ii) operativizar las categorías de Swain derivando de las mismas un conjunto de actividades para implementar en las clases de práctica coral que funcionen como estrategias de ensayo analíticas y experienciales para la organización y enriquecimiento de la ejecución e interpretación coral y del ritmo armónico; iii) realizar una indagación empírica que contemple la participación de un grupo control y uno experimental al que se

les aplicarán dichas actividades durante un lapso de tiempo para posteriormente, estimar su incidencia en la performance coral de los alumnos.

Método

Sujetos

42 alumnos de Práctica Coral de *Audioperceptiva I* de la Facultad de Bellas Artes, Todos con estudios formales universitarios y un promedio de experiencia coral de 3 años, pertenecientes a las carreras de Lic. Y Prof. en Música con orientación en Composición (15 alumnos), Dirección Coral (4 alumnos), Dirección Orquestal (5 alumnos), Piano (9 alumnos), Educación Musical (4 alumnos), Guitarra (5 alumnos).

Estimulo

Las obras utilizadas fueron: Doña Ubensa del autor Chacho Echenique y Severa Villafañe de Carlos Guastavino para cuarteto masculino; los corales Wirf dein de Félix Mendelsohn y Ach wie flüchtig de Johann Sebastian Bach para cuarteto vocal mixto.

En ambas obras se presenta encadenamientos funcionales tonales típicos (cadencias perfectas, progresiones sobre círculo de quintas, escasos grados efectivos y encadenamientos modales). La conducción vocal de las líneas melódicas de las obras elegidas, se da a través de grados conjuntos y saltos interválicos de hasta una octava, con escasos cromatismos.

Procedimiento

Los sujetos fueron divididos promedialmente a partir de una encuesta escrita y una entrevista semi-estructurada, la cual indagó acerca de sus habilidades y competencias musicales. Se conformaron dos grupos: Grupo control (N= 21) y Grupo experimental (N=21).

Durante 7 clases se realizó una práctica vocal tradicional en el Grupo Control, consistente en la repetición mecánica de las líneas melódico-vocales, sin un análisis previo y una percepción del contexto armónico. Para el Grupo Experimental se desarrollaron actividades destinadas a poner en juego en la ejecución la percepción-acción, a partir de hacer emerger en el análisis-acción las dimensiones planteadas por Joseph Swain acerca del ritmo armónico, en pos de amplificar la experiencia del auditor en el transcurrir temporal y así dar nuevas herramientas perceptuales y analíticas para el desarrollo de una ejecución informada. Para operativizar las categorías analíticas se desarrollaron actividades tendientes a hacer emerger diferentes aspectos de la obra, como la utilización de onomatopeyas y sílabas que suplantaran a las notas o letras para la textura fenoménica; para la dimensión *altura del bajo* se desarrolló una actividad en donde las voces superiores mantenían las notas y el bajo se deslizaba por grado conjunto; para la dimensión *fundamental* se les pidió que ejecutaran un fragmento y que se detuvieran en ciertos acordes, y que perceptualmente fueran nombrando cual era su funcionalidad dentro de la obra.

Resultados

Este trabajo presenta los avances obtenidos hasta el momento, ya que los resultados finales se encuentran en fase de procesamiento. Se hace referencia al análisis de obras corales según las categorías de Swain, a la operativización de dichas categorías y a los primeros acercamientos al análisis de los resultados observados en el grupo experimental. En este último, se vislumbró un progreso en la ejecución a partir de la aplicación de los ejercicios planteados, acelerando el ensamblaje de partes en los segmentos tomados para la aplicación de los ejercicios. El análisis rítmico armónico, supuso una organización de la información que ayudó a mediar las tensiones y resoluciones de la música a través de su técnica compositiva, fundamentalmente en los detalles inmediatos de la misma.

En el grupo control se vislumbra una demanda por parte de los alumnos de herramientas que les ayude a solucionar los problemas de ajuste de las obras. Las mejoras se vieron en largos periodos de tiempo a partir de la repetición de las partes a ejecutar.

Si bien, la performance final de ambos grupos fue similar, se observó en el grupo experimental una diferencia de resolución en la temporalidad respecto al grupo control.

Referencias

Aldwell, E.; Schater, C., (2003). *Harmony and Voice Leading*. CIUDAD: Schirmer.

Davidson, L.; Scripp, L. (1992). *Surveying the coordinates of cognitive skills in music. Handbook of research in music teaching and learning*. CIUDAD: Shirmer Books, Reston

Piston, W. (1941). *Harmony*. New York: Norton

Swain, J. (2002). *Harmonic Rhythm. Analysis and Interpretation*. New York: Oxford University Press.

LA EJECUCIÓN COMO MODO ENACTIVO DEL PROCESO AUDIOPERCEPTIVO CONCÉNTRICO

María Victoria Assinnato

Introducción

Durante la audición musical hacemos uso de dos modos básicos de escucha. Uno se vincula con la manera en que la música afecta nuestro estado emocional y se lo denomina audición afectiva y el otro, con el análisis en términos de la teoría musical, por lo que se lo conoce como audición analítica (Hallam 1998). En el contexto de la Educación Audioperceptiva, ambos son igualmente necesarios en el proceso de comprensión auditiva del oyente. En dicho ámbito se emplean distintas habilidades de ejecución con el objetivo de favorecer el proceso de comprensión y verbalización de la música y con ello, el proceso de audición toma una forma lineal que va desde la comprensión inicial hasta distintas formas de verbalización musical, como por ejemplo la transcripción, pasando por diferentes habilidades de ejecución. En primer lugar, este trabajo va a describir el proceso audioperceptivo lineal en el marco de la educación auditiva. En segundo lugar, va a explicar de acuerdo con el modelo de redesccripción representacional (Karmillof Smith 1992) cómo el proceso audioperceptivo puede ser entendido como proceso de capas

concéntricas donde el desarrollo de cada etapa implica el progreso conjunto de todo el sistema. Posteriormente, va a reflexionar sobre la hipótesis de que las habilidades de ejecución pueden ser consideradas modos enactivos del proceso, reconociendo cierto nivel de congruencia en el desarrollo de las diferentes habilidades en el marco del proceso auditivo.

Proceso lineal vs. proceso concéntrico

El proceso de comprensión auditiva, también denominado *audioperceptivo*, es un proceso psicológico en el que el oyente conoce a través de dos tipos de audición básicos. En dicho proceso confluye *audición analítica*, por medio de la cual el oyente comprende en términos de la teoría tradicional de la música y *audición afectiva*, a través de la que se vincula emocionalmente con el evento sonoro (Hallam 1998). Se supone que estos dos modos actúan en forma complementaria y que gracias a eso, el oyente es capaz de comprender auditivamente la música. Sin embargo, parece poco probable que la música pueda ser comprendida en función solamente de los diferentes modos de audición. Pensemos además que en instancias de formación musical los estudiantes deben mostrar cómo han comprendido la música; con lo cual, quienes enseñamos podríamos preguntarnos: ¿qué habilidades sirven de base para la comprensión de un evento sonoro? Los docentes podemos valernos para medir la comprensión de una obra, por ejemplo, de las transcripciones que los estudiantes efectúan a partir de la audición y el análisis de una pieza musical.

Pero también parecería ser que el análisis es insuficiente. Por ello, interesados en propiciar el desarrollo auditivo de los alumnos, los docentes frecuentemente intercalamos distintas habilidades de ejecución dentro del proceso audioperceptivo. Una vez escuchada la obra, esto es, una vez que es conocido por audición el material que va a ser motivo de trabajo, planteamos una serie de tareas que implican la utilización de diferentes habilidades de ejecución por parte de nuestros alumnos. Por ejemplo, podemos pedirles que canten la línea melódica, que percutan el ritmo, que canten leyendo una melodía o un ostinato melódico sobre una grabación, entre otras. Generalmente, una vez efectuadas algunas de estas tareas, se solicita la transcripción de algún elemento puntual, como por ejemplo las alturas o el ritmo, o bien una transcripción global, donde se presente melodía y articulación de las funciones armónicas, por ejemplo. Ahora, ¿cómo se organiza el proceso audioperceptivo que resulta de esta descripción? Este proceso plantea básicamente 3 etapas que van desde la comprensión auditiva inicial hasta una forma específica de verbalización, en este caso la transcripción, pasando por etapas intermedias de ejecución. Por ello, decimos que el proceso es lineal, tal cual indica la figura 1:

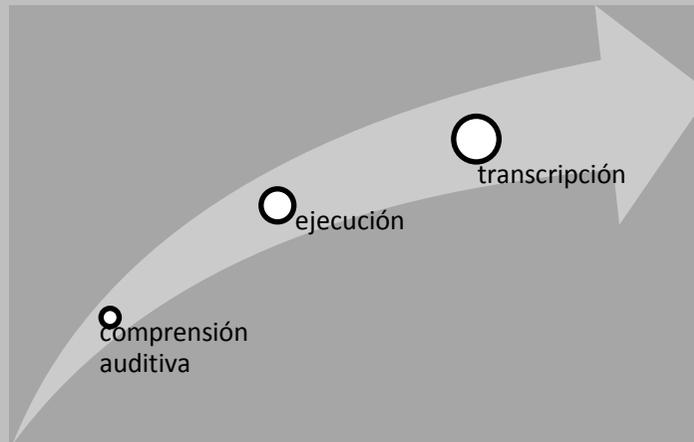


Figura 1. *Proceso audioperceptivo lineal.*

De modo poco ingenuo el gráfico muestra una imagen en ascenso, que justo en la parte superior, presenta la transcripción como meta a ser alcanzada. Por el contrario, aparece de este modo porque muchas veces la transcripción termina siendo el fin último del proceso auditivo. La resultante de este proceso hace que ubiquemos a la ejecución como mediador entre la comprensión auditiva inicial y una forma de verbalización, puntualmente la transcripción. Sin embargo, veremos que el proceso audioperceptivo puede ser entendido de un modo no lineal, a partir del cual, las habilidades que en él confluyen se tornan mucho más cercanas de lo que a menudo aparentan ser.

El modelo de redescrición representacional (Karmiloff Smith 1992), a partir de aquí MRR, propone básicamente nuestro conocimiento está disponible en diferentes formatos y códigos representacionales, en un proceso cíclico donde coexisten un nivel implícito y diferentes niveles explícitos de representación del conocimiento. Para la autora, los niveles implícitos hacen que el conocimiento esté presente en el modelo en un formato determinado mientras que los niveles explícitos, implican conocimientos en diferentes formatos que además pueden vincularse, con lo cual permiten mayor abstracción hasta alcanzar la verbalización. El MRR se organiza en fases que contienen estos niveles representacionales y permite que se relacionen entre sí. Por esto, Karmiloff Smith sostiene que el conocimiento se va representando en distintos códigos y formatos de representación, que van desde lo implícito hasta las distintas formas de explicitud, tal como indica la figura 2:

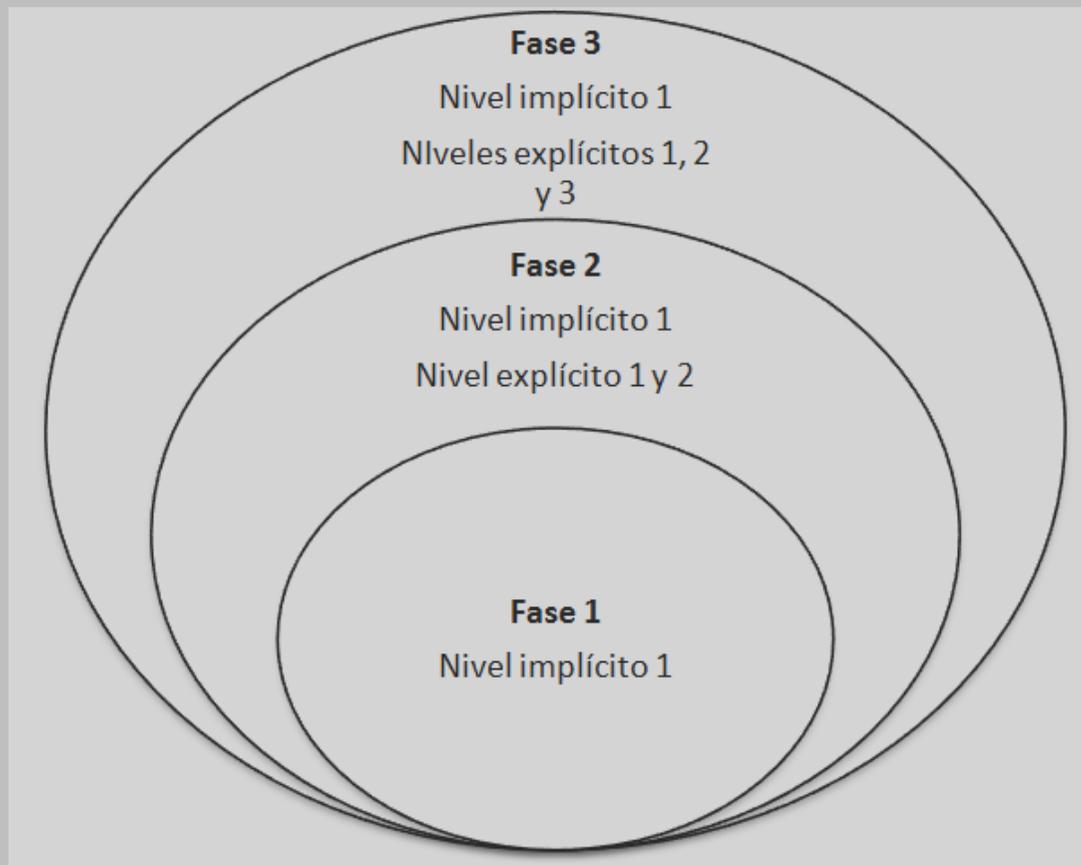


Figura 2. *modelo de redescrición representacional*

Desde esta perspectiva, el proceso audioperceptivo puede entenderse como un proceso de capas concéntricas, donde cada una implica el desarrollo también de las demás. Así, las habilidades de ejecución

estarían conformando los diferentes niveles de representación que dan lugar a otras formas de conocimiento. Veamos en la figura 3 como estarían dispuestas las diferentes habilidades de ejecución que integran el proceso audioperceptivo concéntrico:

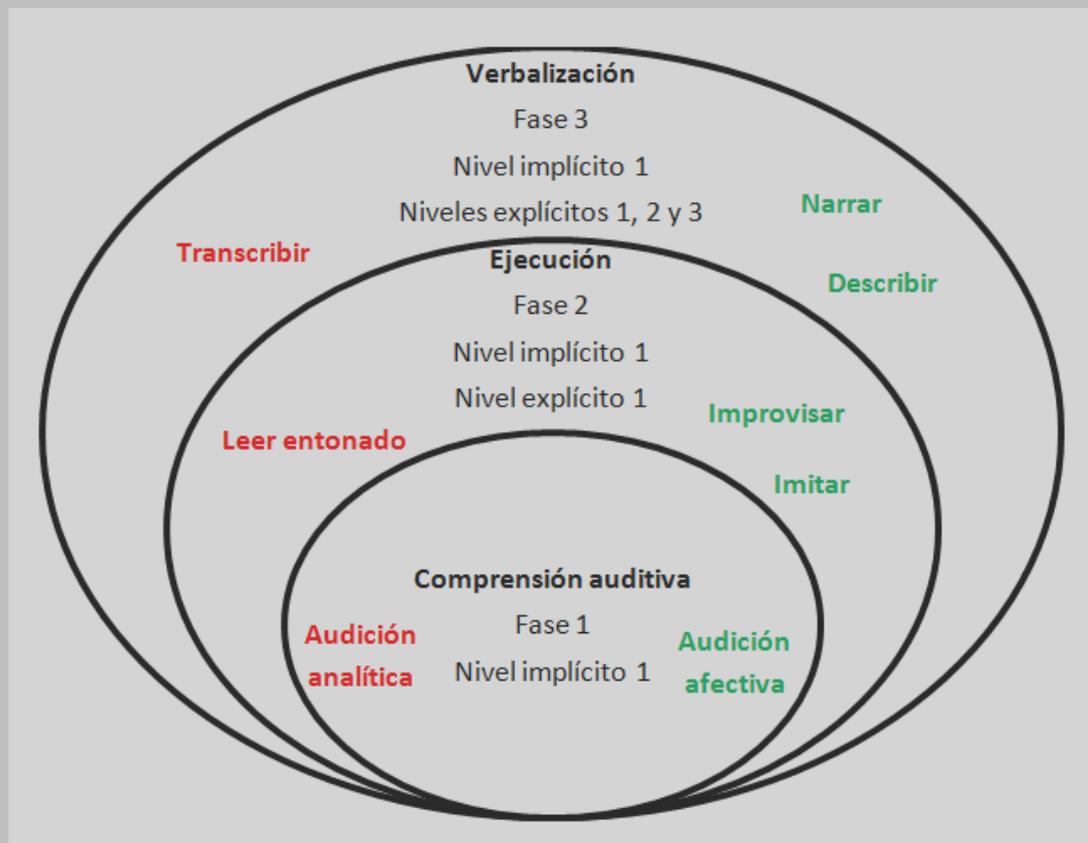


Figura 3. proceso audioperceptivo concéntrico

Entender el proceso audioperceptivo como un proceso en el que se interrelacionan diferentes habilidades permite, en primer lugar, perseguir el desarrollo auditivo en función del mejoramiento conjunto de distintas habilidades. En otras palabras, desarrollar el oído musical incluye también el perfeccionamiento de las habilidades y subhabilidades que integran el proceso. En segundo lugar, lleva a pensar la ejecución no como mediador, porque esto implicaría un proceso lineal, sino como etapa que propicia diferentes niveles de explicitud, necesaria para el desarrollo conjunto de las habilidades que incluyen las demás etapas. Del mismo modo, sería posible asumir también que las formas de verbalización tales como la transcripción, la descripción y la narración son ineludibles para el desarrollo de otras habilidades. Sin embargo lo más substancioso de este planteo reside en concebir las habilidades de ejecución como formas enactivas específicas del proceso audioperceptivo.

Las habilidades de ejecución en el proceso concéntrico

Las ciencias cognitivas de segunda generación proponen unificar lo que el pensamiento cartesiano alguna vez separó. Por eso, su propuesta considera que no existe división sino unidad entre mente, cuerpo y entorno y que estos se encuentran en constante interacción. De acuerdo con esta mirada diferente del cuerpo, el conocimiento resulta de la interacción de la mente y el cuerpo con el entorno (Varela 1988, Clark 1999, Johnson 2007). Por eso, el cuerpo es parte de los procesos cognitivos, tanto que, a partir de la

experiencia corporal se construye el conocimiento (Varela 1988, Gendlin 1997, Johnson 2007, Leman 2008). Puntualmente, la perspectiva enactivista (Varela 1988) sostiene que la acción efectiva es responsable directa de la construcción del conocimiento. Ahora bien, ¿cómo repercuten estas perspectivas en el proceso audioperceptivo que intentamos esbozar? Desde estos enfoques, las habilidades que coexisten en el proceso, tanto las de ejecución como las de verbalización, pueden ser vistas como acciones efectivas en un entorno musical. Por ejemplo, la habilidad de la lectura entonada podría ser considerada una acción explícita que provoca el desarrollo en conjunto de subhabilidades tales como la afinación vocal, el manejo del código de escritura convencional, el sentido de tensión y distensión tonal, el desempeño en las funciones armónicas, entre otras. La improvisación podría ser comprendida como acción efectiva que promueve el sentido del ritmo, el manejo del fraseo y la intuición armónica, entre otras. La imitación, sería una acción que implica la reproducción y memorización melódica, y la justeza y concordancia rítmico-tonal, entre otras. Por su parte, la transcripción entendida como acción provoca la utilización del código de escritura, la producción a partir de la lectura y el reconocimiento y ubicación en un centro tonal cómodo, entre otras. La descripción sería una acción que requiere de cierto manejo de la memorización y el recuerdo y que se encuentra principalmente vinculada a lo afectivo, mientras que la narración demandaría, en mayor medida, del componente analítico. Más allá de las especificidades, estas habilidades podrían ser entendidas como modos de enactuar el proceso porque cada una de ellas tendría su correlato

con la habilidad de la audición y porque a su vez, todas ellas requieren de la habilidad auditiva para poder ser llevadas a cabo, tanto que si la audición “no funciona” en la acción es casi imposible que se termine de construir el conocimiento que esa acción determinada provee. Por ejemplo, el lector necesariamente debe contar con una audición crítica de la lectura que está produciendo, porque eso le permite corroborar en la acción su nivel de afinación, justeza rítmica, etc. De modo contrario, no le sería posible construir el conocimiento que le brinda la acción de cantar leyendo una partitura. El improvisador también lo necesita, aunque de un modo más general, porque en ese modo de ejecución es más importante la cuestión temática global que la puntual de cada altura utilizada. En cambio, el que imita si requiere de una audición exacta, ya que esa habilidad persigue la reproducción. El músico que transcribe, necesita oír en forma global su propia versión de la pieza para poder comparar con la pieza propuesta para la transcripción, mientras que quien describe o narra requiere tanto de la audición particular como global. En este sentido, podríamos suponer que en mayor o menor medida la habilidad auditiva está presente en cada una de las demás habilidades, las que a su vez, comparten el desarrollo de subhabilidades.

Discusión

Considerar la ejecución como un modo de enactuar en el proceso audioperceptivo, invita a repensar cuales son las variables que implican las distintas habilidades de ejecución y cómo estas determinan la

manera en la que se enactúa en el proceso, y en definitiva, conocer más detalladamente que habilidades y subhabilidades se dan en forma implícita en el proceso auditivo. Empero, necesitaríamos tener más certeza sobre las implicancias de las habilidades de verbalización por ejemplo, porque en términos pedagógicos, podríamos adecuarlas mejor a cada etapa de desarrollo musical. Más allá de estas consideraciones, pensar ejecución y verbalización como modos de enactuar la audición nos lleva a entender el desarrollo auditivo en tanto desarrollo de un sistema, de un todo experiencial, donde coexisten habilidades y subhabilidades y donde el perfeccionamiento de una de ellas puede redundar en el desempeño de otra, o al menos, implicar cierto nivel de desarrollo congruente entre las mismas.

Referencias

- Clark, A. (1999). *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gendlin, E. (1997). *Experiencing and the creation of the meaning*. Preface to the paper edition. Evanston: Northwestern University Press. <http://www.focusing.org/ecmpreface.html> consultado el 5/10/11
- Hallam, S. (1998) *Instrumental teaching. A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Chicago: Heinemann Educational Publishers
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

Karmiloff Smith, A. (1992). *Beyond Modularity*. [Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. (J. Gómez Crespo y M. Nuñez Bernardos traductores). Madrid: Alianza, 1994] Cambridge, MA: The MIT Press.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: the MIT Press.

Varela, F. (1988). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Cartografía de las ideas actuales. Barcelona: Ed. Gedisa.

LA COMUNICACIÓN EXPRESIVA EN LA PERFORMANCE RÍTMICA

Agustín Aùn, Paula Becerra y Matías Tanco

Introducción

Las asignaturas que abordan el desarrollo de las habilidades de audición como parte de la formación del músico profesional a menudo incluyen prácticas de ejecución destinadas a favorecer la interacción entre la percepción y la acción orientadas al desarrollo del oído musical (Shifres 2010). En este contexto, también se abordan estos ejercicios y obras musicales en relación a la enseñanza del dominio del código de notación musical (lectura y escritura).

Tradicionalmente, se abordan los contenidos o grupos de contenidos considerándolos aisladamente de los demás, como una especificidad de dominio (Shifres 2005) y en estrecha vinculación a con la división propuesta por la teoría musical clásica (Copland 1994).

Si bien la noción de *dominio específico* comporta la de *dominio general*, ésta concepción modular de la enseñanza musical (Shifres 2005) sobre la que se ha venido sustentando la labor pedagógica desarrollada en las cátedras de *Audioperceptiva 1 y 2*, está siendo reconsiderada y reemplazada por una concepción integradora de los diversos dominios en todas las actividades que tienen lugar como parte del desarrollo musical de los alumnos. En el área de producción ésta visión integradora implica un cambio en

la concepción de las ejecuciones que dejan de ser entendidas como una mera reproducción de alturas y duraciones para convertirse en interpretaciones performativas expresivas de un discurso musical.

En este contexto, se propuso la implementación de un espacio curricular específico para la enseñanza y desarrollo de las habilidades de producción musical de los alumnos. De esta manera, sin modificar la organización de la materia con respecto a las clases teóricas y prácticas, se agregó una clase semanal de una hora y media de duración para dichos fines.

Este trabajo presenta una experiencia realizada en el marco de las clases del área de producción musical que tuvo como objetivo acercar herramientas a los alumnos que beneficien el desarrollo de la ejecución musical expresiva y comunicativa. Durante la misma se intentó: (i) promover las ejecuciones rítmicas como prácticas musicales expresivas para el desarrollo musical de los alumnos; (ii) involucrar al cuerpo para la comunicación expresiva en la performance musical; (iii) integrar la audición enactiva a las prácticas de ejecución para el análisis e interpretación del contenido expresivo de las obras musicales.

Marco Teórico

El ritmo en la música

El ritmo musical es considerado como un componente musical de primer nivel por encima de los demás (Willems 2001; Copland 1994) y ha sido definido como “la relación serial de duraciones entre

diferentes eventos acústicos en una corriente de sonidos” (Altenmüller 2003, p. 275). El ritmo en la música como despliegue temporal, implica el estudio de las duraciones de los eventos y su organización a través del tiempo, que pueden presentarse en agrupamientos de eventos sonoros y en interacción con una estructura métrica que organiza jerárquicamente dichos eventos (Lerdahl y Jackendoff 1983).

Las ejecuciones rítmicas

Las prácticas de ejecución del contenido rítmico de la música son generalmente abordadas desde el código de escritura. Tradicionalmente, estas prácticas fueron entendidas como meros ejercicios de entrenamiento que propendían al desarrollo del dominio rítmico, presentándose en la partitura de manera aislada de los demás componentes (Hindemit 1984). Es frecuente encontrar en este modelo ejercicios a una o dos líneas diseñados especialmente para desarrollar habilidades de ajuste, sincronización y disociación por medio de partituras que sólo contienen las figuras rítmicas y, en algunos casos, indicaciones de tempo, acentuaciones e intensidades.

Otro tipo de prácticas que se presentan en la actualidad proponen el abordaje de la lectura del ritmo de una o varias líneas de partituras de obras musicales, muy frecuentemente en prácticas de percusión. Es común que se presenten ritmos u ostinatos de la sección rítmica de una obra o bien que se tomen ambas manos de una partitura de piano para percutir a dos líneas. A pesar de presentar una intención de cambio en estas prácticas modernas con respecto a la concepción abordada por el modelo tradicional, aún

presentan un enfoque acerca del ritmo musical que entorpecen la musicalidad de las ejecuciones y la significación cognitiva en la integración del contenido rítmico a los demás parámetros de la música, por ejemplo:

Aislar el ritmo de los demás componentes de la música en prácticas de entrenamiento rítmico produce un recorte que convierte a la obra y al fenómeno musical una ejecución desnaturalizada cuyo fin es el de ajustar los eventos a un determinado patrón de pulsación.

Las lecturas rítmicas que se presentan como figuras rítmicas han alimentado una tendencia a abordar al ritmo desde el estudio de los denominados grupos rítmicos, recortando el discurso musical y parcializando su comprensión como un agrupamiento de eventos que se articulan en una unidad de tiempo (ver Figura 1).

Las prácticas de percusión rítmica (abordadas comúnmente desde instrumentos de percusión o percusión corporal) habitualmente limitan el fenómeno rítmico a la articulación correcta de los ataques dejando de lado la duración de las figuras, la dinámica interna de cada evento y el timbre.

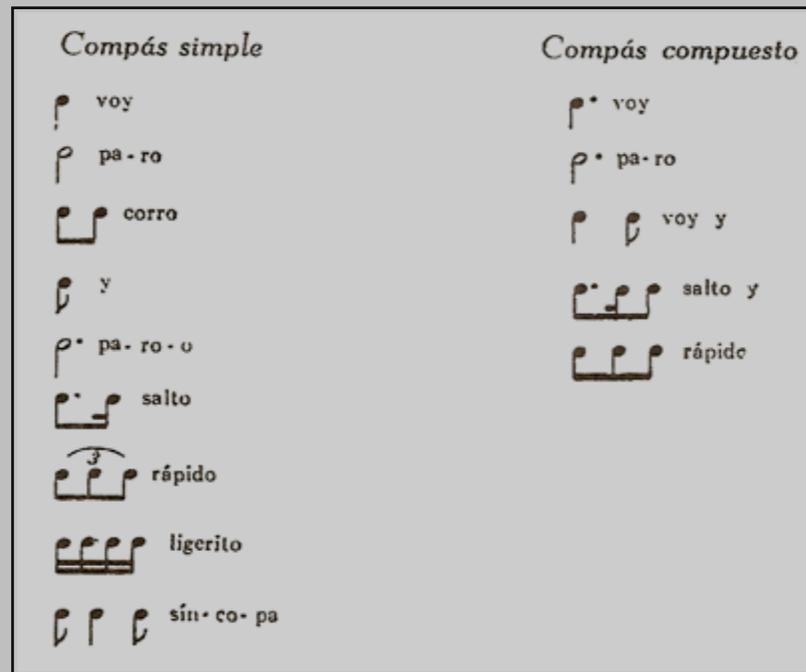


Figura 1. Sistema de palabras rítmicas para la enseñanza del ritmo musical (Gainza 1964).

Las ejecuciones rítmicas que se basan en la extracción del ritmo de las diferentes líneas de una partitura omiten el resto de la información sonora (principalmente las relacionadas con la organización de la altura en términos de tonalidad, melodía y armonía) que permite una comprensión acabada del discurso musical y una ejecución expresiva de la música.

Este énfasis puesto en la resolución correcta de grupos rítmicos en términos de precisión temporal del ataque sonoro restringe las posibilidades de realizar una interpretación expresiva del ritmo, resultando en ejecuciones mecanizadas.

La ejecución expresiva

La ejecución de una obra musical a partir de la partitura implica en primer lugar la decodificación de los atributos musicales representados, es decir: tocar todas las notas y sus duraciones correctamente, además las indicaciones de interpretación temporal de los eventos, articulaciones y dinámicas que se presentan escritas.

Sin embargo existe una gran parte de la información sonora relevante a la música que no se encuentra representada en la misma: el modo en que esas notas y duraciones se ejecutan expresivamente. Se espera de un intérprete que toque correctamente la partitura de un modo expresivo.

La ejecución musical expresiva de una obra ha sido definida como la interpretación de los aspectos normativos (codificados en la partitura) mediante patrones sistemáticos de desviación como *modos de decir la música* (Shifres 2008). A su vez estos patrones de desviación están determinados por el estilo y el género de la obra, las interpretaciones precedentes y el contexto sociocultural. En este caso estaríamos contemplando como la experiencia auditiva y de las ejecuciones de obras del mismo estilo y género

influyen también en las decisiones que el intérprete realiza para expresar de diferentes maneras la partitura.

Un ejecutante experto, a diferencia de una máquina, es un intérprete de la obra capaz de integrar y organizar los eventos sonoros que presenta la partitura y a la vez, enmarcarlos dentro de un estilo que determina sus modos de expresión, mediante variaciones sistemáticas de la regulación temporal, la dinámica, la articulación y la afinación (Epele 2008).

La ejecución como performance comunicativa

La capacidad que permite a los seres humanos comunicarse con la música, tiene origen desde los primeros momentos de su vida en las interacciones bebé-adulto que ayudan a sostener las pautas filiativas que garantizan el cuidado. Ésta habilidad innata e intuitiva para congeniar con el ritmo y el contorno del gesto motor y sonoro del otro se la ha denominado musicalidad comunicativa, como una habilidad inicial que permite desarrollarse musicalmente en la vida adulta y que tiene características multimodales, involucrando activamente al cuerpo (Malloch 2002).

Estudios realizados anteriormente analizan los gestos de los músicos en situaciones de performance musical intentando categorizar y proponer tipologías de gestos para las diferentes formas de acción que realizan. López Cano (2009) presenta una clasificación de los gestos agrupados en 5 categorías que sintetizamos en la Figura 2, tomando aquellos que consideramos para la performance rítmica. Estos gestos

son los que han sido propuestos en las actividades que se realizaron en la clase de producción musical, intentando acercarlos a los alumnos para beneficiar las performances de las obras.

<i>Gestos efectores</i>	Están directamente vinculados con la producción del sonido musical
<i>Gestos ancillares</i>	Son el producto de la actividad motora que rodea y acompaña la producción de sonido. Incluyen a los <i>gestos preparatorios</i> (previos al gesto efector, vinculados a la planificación motora) y los <i>gestos traductores</i> (que trasladan a conducta motora y lenguaje gestual las incidencias métricas, rítmicas, melódicas y armónicas de la música). Por último, los <i>gestos interpretativos</i> exteriorizan las intenciones interpretativas del músico, orientando al espectador para entender la performance.
<i>Gestos reguladores</i>	Son realizados por los músicos para coordinarse durante la performance.
<i>Gestos de exhibición</i>	Son los que despliega el músico como parte de la escenificación, teatralización y dramatización que supone toda performance musical.
<i>Gestos adaptativos</i> (propuestos por Davidson 1991)	Colaboran en la auto-estimulación del músico, se consideran como movimientos que muestran una atención hacia su interior (expresiones de estados internos).

Figura 2. Gestos que se consideran en el presente trabajo para la performance expresiva del ritmo, tomados de López Cano (2009).

Para concluir podríamos decir que para que exista comunicación en una performance, el músico tiene que establecer: por un lado, la estructura de la obra y por otro una intención (Mauleón 2010) derivada de la comprensión de la obra, que se manifiesta en sus acciones corporales. Se supone que si hay correlación entre la performance del ejecutante y lo que el público entiende hay comunicación, para esto el oyente involucra también al cuerpo en acciones que le permiten entonar emocional, corporal y mentalmente con la música (Leman 2008) y los gestos del músico integrando las modalidades sensoriales visual y auditiva de la ejecución. (Martínez 2010).

La ejecución rítmica como performance expresiva y comunicativa

El abordaje de la ejecución rítmica desde una perspectiva expresiva y comunicativa en el contexto de las materias que desarrollan las habilidades auditivas para la formación de los músicos es posible. Para esto, la resolución de todos los atributos normativos de la partitura debería estar acompañada por los atributos expresivos de la experiencia musical involucrando al cuerpo en variaciones sistemáticas de la regulación temporal, la dinámica y la articulación. Esto permite abordar el contenido expresivo de la obra como fenómeno estético y no meramente como un ejercicio para el desarrollo de una habilidad.

Por otro lado si el contenido normativo (partitura) de una obra es posible de ser analizado atribuyendo a los eventos y estructuras de agrupamiento intenciones de tipo gestual (Hatten 2005), son los gestos corporales involucrados en la ejecución los que permiten la comunicación de la música entre el

intérprete y el espectador gracias a su rasgo de índole intermodal aún cuando los últimos no tengan conocimientos musicales.

Objetivos

(i) Implementar en las clases prácticas actividades tendientes a promover el uso del cuerpo tanto para las actividades de audición como las de producción y (ii) analizar la incidencia de las actividades propuestas en clase para beneficiar las ejecuciones de los alumnos en términos expresivos y comunicativos.

Método

Sujetos

Participaron 37 alumnos (hombres y mujeres, edad promedio: 20 años) de la materia *Audioperceptiva*, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Todos eran alumnos regulares de la materia y participaron en instancias regulares de la cursada.

Procedimiento

Los alumnos disponían de un Repertorio de Obras desde el comienzo del cuatrimestre, las mismas contenían algunas específicas en donde debían percutir a dos timbres una partitura de piano. A lo largo de las clases, los alumnos abordaron junto a los docentes estrategias de lectura para estudiar la ejecución de

las obras. Cerca del final de la cursada los alumnos participaron de la primera evaluación de las ejecuciones de las obras. Se registraron las ejecuciones de los alumnos con una cámara de video digital y un grabador de audio digital. Luego los docentes de la cátedra realizaron una evaluación de las performances de manera informal; en ella se advirtió que las performances parecían reproducciones mecanizadas y que carecían de contenido expresivo. En las dos siguientes clases los docentes realizaron dos experiencias de clase orientadas a desarrollar las habilidades expresivas y comunicativas de los alumnos. Las mismas se realizaron de manera grupal y fueron registradas en audio y video. Se anexa un listado de actividades realizadas en cada una de las clases al final del presente trabajo. Finalmente los alumnos volvieron a participar de una segunda instancia de evaluación que fue registrada de la misma manera que la anterior.

Se tomaron como muestra 8 performances al azar, 4 de cada instancia de evaluación (primera y segunda). Se editaron dos versiones de cada una de las 8 performances: una audiovisual y otra solamente con el audio. Se convocó a 7 evaluadores expertos, los mismos eran docentes de las materias *Educación Auditiva* y *Audioperceptiva*, pertenecientes a la misma unidad académica. Los evaluadores no conocían las obras originales. Se les presentaron las evaluaciones sin un orden específico (al azar). En primer lugar debían evaluar la calidad expresiva de las grabaciones de audio; luego evaluarían la calidad expresiva y

comunicativa de los registros audiovisuales. Utilizaron una escala entre 1 y 10 puntos en donde el 10 significaba una alta calidad performativa.

Resultados

Los puntajes de los evaluadores no arrojaron diferencias relevantes entre ambas instancias de evaluación cuando escucharon las ejecuciones. Sin embargo, cuando escucharon y visualizaron las performances de las mismas interpretaciones los puntajes tuvieron una diferencia superior a un punto.

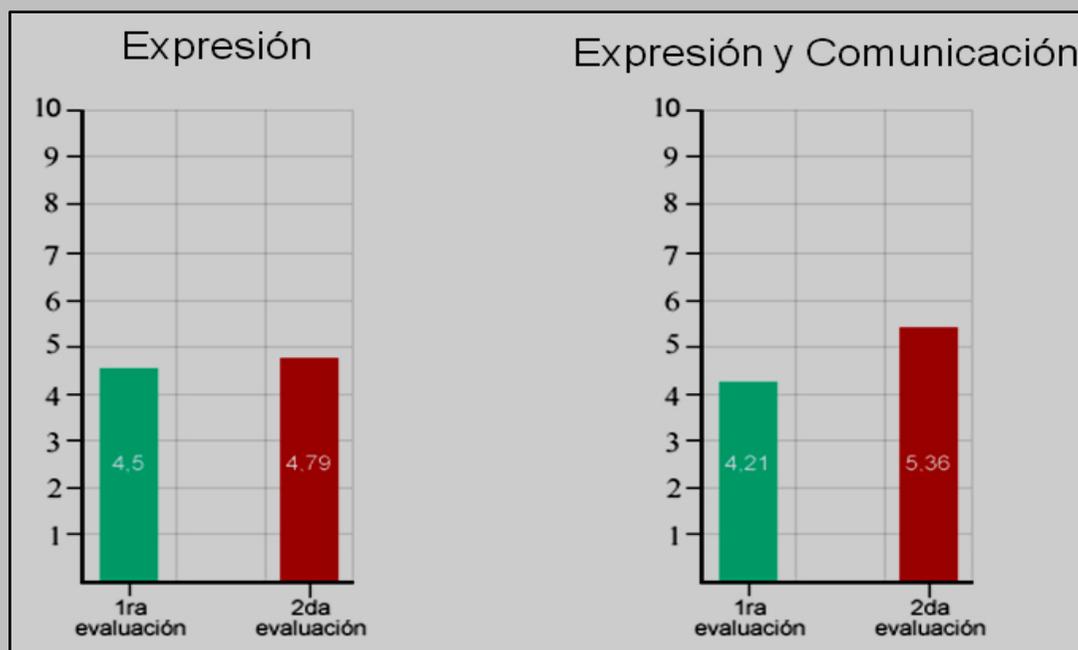


Figura 3. Puntajes otorgados por los evaluadores.

Discusión

De la observación de los resultados, consideramos dos aspectos importantes: (i) la expresión musical puede enseñarse y desarrollarse aún en prácticas que presenten actividades antimusicales (tales como percutir ambas manos de una obra para piano de Chopin); y (ii) la comunicación de la expresión musical se beneficia cuando el cuerpo interviene en la performance, tanto para el ejecutante como para el espectador (observador/evaluador).

Si bien la diferencia de puntajes no superaba el punto (de un total de nueve), tenemos en cuenta que los avances producidos sólo representan el trabajo en una experiencia de tan sólo dos clases, por lo que podríamos esperar mayores diferencias con mayor número de clases.

Las prácticas anti-musicales separan la música de la práctica, resultando en ejecuciones inexpresivas, por lo que consideramos que abordar las prácticas de ejecución de una manera musical debería basarse y sustentarse en el contenido expresivo de la música, equiparándolo a los demás contenidos y no relegándolo a un lugar inferior. Es por esto que creemos importante la enseñanza del abordaje del contenido expresivo de la música a la hora de desarrollar las habilidades auditivas de nuestros alumnos, sin descuidar las prácticas musicales que benefician al desarrollo de la audición.

A pesar de los cambios implementados en la selección y abordaje de actividades propuestas por la cátedra *Audioperceptiva*, aún persisten en ellas prácticas del modelo tradicional. A su vez, los alumnos

traen consigo conceptos, concepciones y experiencias de prácticas musicales que responden a este modelo, asimiladas en otros ámbitos educativos. Como resultado, convivimos (tanto alumnos como profesores) diariamente con éstas ideas, y la preocupación actual consiste en reformular aquellas prácticas tradicionales en situaciones de producción musical significativas para acompañar y reforzar el desarrollo auditivo de los alumnos.

Si bien no defendemos el tipo de prácticas que recortan el ritmo de una obra para su estudio específico, hemos visto que aún en este contexto desfavorable se puede abordar la expresión para mejorar las performances de los alumnos. Este beneficio se logra involucrando activamente al cuerpo para interpretar rítmicamente una melodía, tomando en cuenta todos los parámetros de la misma para comunicarla expresivamente.

A partir de la activación del cuerpo en las prácticas de ejecución, los alumnos disponen de una serie de recursos que a su vez benefician las prácticas de audición (de manera corporeizada), resultando en un beneficio recíproco entre audición y ejecución.

Podríamos decir que los puntajes de las ejecuciones mejoraron evidentemente cuando los evaluadores también visualizaban la performances de los alumnos, porque éstos representaban corporalmente los demás componentes de la música aún cuando no se manifestaban explícitamente en la ejecución rítmica y sonora (por nombrar algunos: la melodía y la tensión armónica).

Es importante también agregar que si bien las actividades de percusión de líneas rítmicas de acompañamiento que aparecen en la textura de varios estilos musicales respetan la naturaleza de la música en relación a su estilo (y más aún cuando son realizadas con los instrumentos originales), por lo general su contenido expresivo es limitado. Abordar una línea que se presenta jerárquicamente en términos de importancia sobre las demás en una obra implica una complejidad expresiva mayor. Por ejemplo, ejecutar expresivamente el ritmo de una melodía desde su ejecución rítmica implica un compromiso mayor ya que vincula varios de los aspectos que hacen a la expresión de una obra en su totalidad. De esta manera, comprometerse con el desarrollo de la expresividad rítmica en los alumnos requiere abordar al ritmo desde otros lugares que por lo general no han sido considerados anteriormente: esto es considerar que el ritmo está presente en todas las líneas e instrumentos de una obra y es necesario estudiarlos a todos.

Por último, proponemos algunos tipos de prácticas de ejecución que podrían resultar beneficiosos para el desarrollo auditivo sin desatender la expresión inherente a la música. En el caso del ritmo, nos basamos en la afirmación de que en todo tipo de actividad de ejecución se puede abordar y desarrollar el dominio rítmico. A su vez, ampliamos las reflexiones antes expuestas con sugerencias para todos los tipos de prácticas que se realizan en las materias *Educación Auditiva* y *Audioperceptiva*.

Es importante tener en cuenta los contextos en los que se realizan las ejecuciones, para no desnaturalizar la práctica. Entonces proponemos actividades de ejecución sobre grabaciones, respetando así los aspectos estilísticos de la obra que contienen la expresión de cada obra.

En relación al punto anterior, se considerará al aspecto tímbrico. Un estilo implica una expresividad que se encuentra estrechamente vinculada con las posibilidades tímbricas que la hacen posible. Mantener y resguardar en el contexto natural de una música su aspecto tímbrico es fundamental para que el alumno comprenda el componente expresivo.

Aunque tradicionalmente se acompaña a la lectura de alturas con el nombre de notas (solfeo cantado), una parte importante del contenido expresivo queda relegado en pos de la finalidad del ejercicio. Por ejemplo, una canción que posee un texto determinado se transformará en una nueva práctica, desnaturalizada, que resultará en una deformación de su contenido expresivo. Creemos importante considerar cantar melodías con su texto original (en el caso de canciones) o tararear con onomatopeyas y sílabas (en el caso de obras instrumentales, al estilo del ‘scat’ en el jazz) que respeten la sonoridad original y refuercen los aspectos tímbricos que resultarán más provechosos para expresar una obra.

Si bien el abordaje de las ejecuciones de las obras suele hacerse desde el código de escritura (partitura), se pueden abordar también a partir de la audición de las mismas, en donde el contenido expresivo y estilístico se manifiesta y se percibe explícitamente. De esta manera, se pueden realizar estas

actividades de decodificación auditiva relacionadas directamente con la ejecución, sin la escritura como mediación, estableciendo un vínculo más cercano con la naturaleza de un gran número de prácticas musicales.

En el caso específico de las ejecuciones rítmicas, las actividades que comúnmente son pensadas como ‘percutir el ritmo’ podrían reformularse en otras tales como ‘cantar el ritmo’, ‘tararear el ritmo’ o simplemente ‘tocar el ritmo’, dando lugar a nuevas posibilidades performativas que beneficiarán a éstas prácticas de ejecución.

Referencias

- Altenmüller, E. O. (2003). How Many Music Centers Are in The Brain?. En I. Peretz & R. Zatorre (Eds.). *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford: University Press, pp. 273–280
- Copland, A. (1994). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Epele, J. (2008). Estudio de las variaciones temporales en una ejecución musical expresiva. Su relación con el contenido melódico. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds). *Objetividad–Subjetividad y Música*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 83–93.
- Gainza, V. H. de (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.

- Hatten, R. (2005). Four Semiotic Approaches to Musical Meaning: Markedness, Topics, Tropes, and Gesture. En *Muzikološki Zbornik/Musicological Annual* 40(1), pp. 5-30.
- Hindemit, P. (1984). *Elementary training for musicians*. New York: Schott Music Corporation.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: the MIT Press.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- López Cano, R. (2005). Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música cuerpo y cognición. Revista Transcultural de Música. N°9. Barcelona: TRANS. En <http://www.sibetrans.com/trans/a175/los-cuerpos-de-la-musica-introduccion-al-dossier-musica-cuerpo-y-cognicion> (Página consultada el 21-03-2012)
- López Cano, R. (2009). Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística. La gesticulación de Keith Jarret en su Tokio Encore '84. En *Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música) La experiencia artística y la cognición musical*. Buenos Aires: SACCoM.
- Malloch, S. (2002). Musicality: The Art of Human Gesture. En C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert y J. Renwick (Eds.) *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition*. Sydney: University of Western Sydney, pp. 143-146.
- Mauléon, M. (2010). El gesto comunicativo del intérprete. En Fillotrani, L. I. y Mansilla, A. P. (Eds.) *Actas de la IX Reunión de SACCoM. Bahía Blanca. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*, pp 98-106.

- Shifres, F. (2005). Reconsiderando la relación entre la música y modularidad para la Educación Auditiva. En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 143-155.
- Shifres, F. (2008). Expresión musical en la voz cantada y hablada en interacciones adulto-infante. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds). *Objetividad-Subjetividad y Música*. Buenos Aires: SACCoM, 83-93.
- Shifres, F. (2010). Ejecución musical y desarrollo del oído: lectura y otras modalidades de ejecución en las propuestas Audioperceptivas. En F. Shifres (Ed.) *Actas de las II Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional*, pág. 34-43. Buenos Aires: SACCoM.
- Willems, E. (2001). *El Oído Musical. La preparación auditiva del niño*. Buenos Aires: Paidós Educador.