

SACCoM (Buenos Aires).

# **II Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional.**

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (2010). *II Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional*. Buenos Aires: SACCoM.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/7>

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

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

# Segunda Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional

Resúmenes de los trabajos presentados

4 de Diciembre de 2010

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

Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata

© 2010

**Actas de la II Jornada de Desarrollo Auditivo / Favio Shifres ... [et.al.] ; edición literaria a cargo de Favio Shifres. - 1a ed. - Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM, 2011.**

**Internet.**

**ISBN 978-987-27082-1-4**

**1. Psicología de la Música. I. Shifres, Favio II. Shifres, Favio, ed. lit.  
CDD 780.1**

*El Rol de la Ejecución en el  
Desarrollo Auditivo del Músico  
Profesional*

---



## Ejecución musical y desarrollo del oído: lectura y otras modalidades de ejecución en las propuestas audioperceptivas

---

### Introducción al debate

---

#### Favio Shifres

---

La ejecución ha sido por siempre el foco de la formación musical. Sin embargo, lo que en general llamamos ejecución incluye un número amplio de desempeños que con la disciplinación de la formación musical se han ido derivando hacia diferentes asignaturas. Así, mientras que la enseñanza de la ejecución instrumental se centró en el desarrollo técnico y el afianzamiento de estrategias para la puesta en acto de obras pre-establecidas generalmente algún soporte no performativo (por ejemplo, una partitura), la habilidad de descodificación de partituras, a la manera de réplica, requirió de otros modos de operar y dio lugar a las prácticas del *solfeo*.

Más recientemente, las prácticas de ejecución en general, y la del *solfeo* en particular, comenzaron a ser estimadas como propedéuticas del desarrollo del oído musical. El *solfeo* es visto por un lado como una heurística para la identificación de atributos musicales de acuerdo a las categorías proporcionadas por la teoría musical (McPherson y Gabrielsson 2002) y por otro lado como la contracara de la habilidad de escribir música. De este modo, la ejecución deja de ser un objetivo en sí misma para

convertirse en parte de estrategias para facilitar la comprensión y el análisis de la música por audición. Paradójicamente, este contexto da lugar a la reaparición de formas de ejecución que la tradición había desestimado tales como la imitación y la improvisación.

De este derrotero se desprende que la relación entre ejecución y audición es dependiente del contexto pedagógico y cultural en el que tiene lugar. De este modo cualquier abordaje pedagógico requerirá una consideración explícita a dicho contexto, hecho que sin embargo no aparece problematizado en los métodos tradicionales de lectura y audición musical. La musicología cognitiva puede brindar aportaciones interesantes para tal atención al contexto (Zbikowski 2002).

Por otro lado, a pesar de todo lo que estos métodos hablan de la relación ejecución-audición es poco lo que se sabe de la vinculación psicológica entre ambas capacidades, particularmente como parte de un desarrollo musical más general. En esta dirección, nuevas perspectivas en el abordaje de la cognición permiten establecer una continuidad más natural entre ambos polos a partir de considerar las nociones de “percepción orientada a la acción” (Leman 2008) y de “acción orientada a la percepción” (Clark 1998).

Los trabajos que se presentan en esta mesa buscan problematizar algunos aspectos de esta continuidad y su inserción en el contexto cultural. Entre ellos se encuentran: (i) el alcance del conocimiento musical que resulta común al desarrollo de ambos campos, (ii) la relación entre ejecución y audición como mecanismo de feedback recíproco, (iii) la ejecución como “mediadora” de la audición,

y (iv) la contextualización de la audición y el juicio de valor derivado, conforme la noción de modelo cultural proveniente del campo de la musicología cognitiva.

## Referencias

---

Clark, A. (1997). *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again* [Estar Ahí. Cerebro, Cuerpo y Mundo en la Nueva Ciencia Cognitiva (G. Sánchez Barberán, trad.) Barcelona: Paidós, 1999]. Cambridge MA: The MIT Press.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.

McPherson, G. E. y Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Sing. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: University Press. 99-115.

Zbikowski, L. M. (2002). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press.

## REFLEXIONES SOBRE DIFERENTES HABILIDADES DE EJECUCIÓN Y SU INCIDENCIA EN LA TRANSCRIPCIÓN DE MELODÍAS

---

María Victoria Assinnato y Violeta Silva

---

### *Introducción*

---

En la educación formal, la asignatura Educación Auditiva tiene a su cargo el desarrollo de habilidades de audición musical vinculadas a los aspectos rítmico, armónico y melódico del lenguaje musical, y su organización formal y textural desde una *perspectiva audioperceptiva*. Una buena parte de la tarea se dirige a la identificación por audición de cada atributo musical en tiempo real y la adjudicación de un rótulo identificado con la Teoría Musical (Programa de Educación Auditiva 2009, p. 4). Con el objetivo entonces de lograr este tipo de desarrollo durante las clases de EA se abordan distintos tipos de actividades, como por ejemplo, transcribir (una melodía, las alturas de un fragmento, el ritmo, el encadenamiento de las funciones armónicas), analizar una obra (macro y micro-análisis), imitar cantando una melodía recientemente escuchada, leer una partitura a capella, tocar un ritmo sobre una grabación, cantar una melodía sobre una grabación, cantar una melodía y tocar un ritmo simultáneamente, entre otras. La inclusión de este tipo de actividades durante las clases podría fundarse, en cierto sentido, en considerar a la cognición como acción. De este modo, desde el marco

teórico que ofrece Varela (1988), podríamos entender la ejecución como una forma de conocer en acción, aunque aquí se plantea una discusión teórica que excede los límites del presente escrito. Sin embargo, este es un conocimiento no proposicional (Stubley 1992) dado que solo puede ser manifestado a través de esa acción misma; por lo que “obliga” de algún modo a demostrar lo que se conoce a través de su puesta en escena. A partir de esto, el saber hacer, desde la *perspectiva audioperceptiva* adopta la forma del “saber escuchar” (Programa de Educación Auditiva 2009)

Es posible asumir que cada una de las habilidades musicales – ejecución, audición, interpretación, composición e improvisación – impactan unas sobre otras y así se desarrollan de un modo integrado. Pensemos por ejemplo, en el contexto de la enseñanza de un idioma, cómo las diferentes habilidades – leer, hablar y escribir – se utilizan a menudo separadas aunque cada una requiera de las otras. En nuestro caso, similarmente la práctica musical se realiza a través de diferentes habilidades. El músico hace uso de unas u otras, constantemente, como una respuesta “adaptativa” al medio musical.

Habitualmente, en el contexto de la enseñanza auditiva, las tareas de ejecución son utilizadas como mediadoras o facilitadoras de buenos resultados en las tareas de transcripción. Esto es coherente si se atiende a la noción de desarrollo integral de las habilidades que se plantea anteriormente. Sin embargo, todavía no está claro cómo es que se influyen unas a otras. Es por eso que este trabajo intentará ofrecer algunas reflexiones en esta dirección.

Para ello, en primer lugar, se caracterizan los distintos tipos de ejecución y se describen los pre-requisitos implicados en su realización.

**Lectura:** Puede considerarse la lectura como una habilidad que implica saber qué significan y cómo se pronuncian los grafismos que forman parte de un determinado sistema. La lectura musical implicaría decodificar y asignar significado sonoro a los textos escritos en el código de escritura musical convencional.

**Improvisación:** La improvisación musical es un concepto de amplio alcance dado que es posible hallar diferentes acepciones según el contexto musical del que se trate, pero dadas las características de este trabajo resulta necesario tomar una definición operativa del término. Se la considera entonces como una la habilidad que efectúa el músico cuando es capaz de seleccionar y combinar los elementos musicales disponibles, haciendo uso de distintos procedimientos en tiempo real. Esta definición se basa en estudios clásicos sobre el proceso psicológico que la improvisación podría suponer (Jonhson Laird 1991, Pressing 1998). En contraposición con la lectura, la improvisación en este caso no requiere de la utilización del código convencional aunque si necesita del manejo de ciertas categorías perceptuales vinculadas al contexto sonoro.

**Imitación:** La imitación es una habilidad frecuentemente utilizada durante el proceso de recepción musical a través de la cual es posible realizar una versión en diferido de lo que se ha escuchado recientemente. Generalmente esto se hace en presencia del modelo, quién va dando indicios para perfeccionar la ejecución, que va tomando un carácter responsorial. Los pre-requisitos que serían necesarios coinciden con los descriptos para la improvisación, con salvedad de que el acento aquí esta puesto en la reproducción de un modelo dado.

## Metodología

---

Con el objetivo de analizar la mediación de la ejecución en la transcripción melódica, se realizó un test en tres etapas y tres condiciones. A partir de algunas derivaciones de estudios realizados anteriormente y otros resultados preliminares de una investigación en curso se observó principalmente que la improvisación podría favorecer la comprensión de la forma musical y la lectura, de las alturas de una melodía (Assinnato 2009) y se realizó una prueba piloto que proporcionó una revisión crítica y los ajustes necesarios para la metodología empleada (Assinnato y Silva 2010). De este último, surgieron las etapas de aprestamiento, pre y post-test, y las tres condiciones que diferían de acuerdo al tipo de ejecución solicitada: ejecución vocal leída (condición 1), ejecución vocal improvisada (condición 2), y ejecución vocal imitada (condición 3).

## Sujetos

Participaron de este estudio 50 sujetos, estudiantes de Educación Auditiva II. En este curso los alumnos poseen un nivel medio de conocimientos musicales, normalmente transcriben melodías y operan por audición con elementos del lenguaje musical con obras de repertorio vocal e instrumental popular y académico, sujetas a contexto de referencia tonal. Para la etapa del post-test fueron divididos en 3 grupos de acuerdo a la actividad previa a la transcripción, resultando así en tres condiciones diferentes: condición 1 actividad de lectura, condición 2 actividad de improvisación y condición 3 actividad de imitación.

## Estímulos

Para la etapa de aprestamiento se seleccionaron 8 pistas de acompañamiento de diferentes estilos musicales que diferían entre si en cuanto al tempo, la tonalidad, la estructura métrica y la instrumentación.

En la etapa del pre-test se les pidió a los sujetos que efectuaran la transcripción de un fragmento del Estudio Opus 10, Nº 3 en Mi Mayor de Chopin. Todos los sujetos realizaron las mismas actividades de audición previas a la transcripción las cuales se especificaron para cada docente. (Ver anexo 1)

En la etapa de ejecución del post-test se utilizaron diferentes estímulos de acuerdo a cada condición. Los sujetos de la condición 1 leyeron una melodía sobre una base instrumental grabada que poseía la misma extensión, organización métrica y tonalidad que la melodía que luego iban a transcribir. En tanto, los sujetos de la condición 2 efectuaron una ejecución vocal improvisada sobre la misma banda grabada. Por su parte, los sujetos de la condición 3, cantaron imitando una melodía vocal grabada sobre la misma base instrumental de las demás condiciones (ver anexo 2). Para la etapa de transcripción se utilizó un fragmento de la canción “Sand” interpretada por Nancy Sinatra y Lee Hazlewood, estímulo que fue elegido por ser adecuado para la tarea de transcripción debido a su forma musical, ámbito tonal en el que se desenvuelve y tipo de diseño melódico que presenta. Se empleó la versión del álbum Fairy Tales & Fantasies -The Best of Nancy and Lee (1989). Los sujetos escucharon las primeras 4 estrofas de la canción, las cuales se repetía la misma melodía con cambio de texto y se alternaba las voces de los cantantes (ver anexo 3).

## Equipamiento

Para todas las etapas de audición se utilizó un reproductor de cds. Para la etapa de aprestamiento se utilizaron pistas de acompañamiento (tipo karaoke) pregrabadas de diferentes estilos musicales. Las pistas sobre las cuales se realizaron las actividades de ejecución del test fueron realizadas con el programa para componer acompañamientos Band in a Box. Por otra parte, para cada condición, se utilizaron planillas especialmente diseñadas con las consignas a realizar.

## Diseño y procedimiento

Las dos primeras etapas de aprestamiento y pre-test fueron grupales mientras que en la tercera del post-test, los sujetos fueron divididos por condición en sesiones grupales (6 en cada una).

***Etapas de aprestamiento:*** reunió los tipos de actividades que posteriormente los sujetos deberían efectuar y tuvo como objetivo principal familiarizarlos en la práctica de este tipo de tareas. Consistió en la realización de tres tipos de actividades: (i) cantar una lectura sobre base grabada, (ii) improvisar de acuerdo a limitaciones sobre una base, e (iii) imitar una melodía a continuación de la que propone en la grabación (tipo responsorial). Se les pidió a un grupo de profesores de EA II que bajo una serie de instrucciones precisas utilizaran durante un lapso de 3 clases estas actividades.

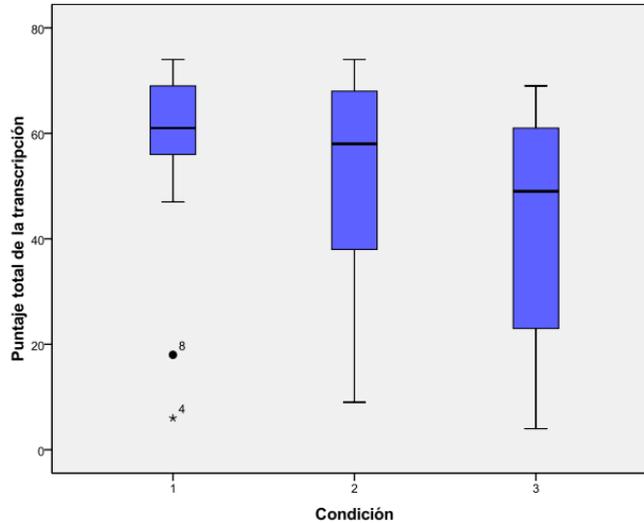
**Pre-test:** en una cuarta clase, los sujetos transcribieron una melodía (tomada del cuadernillo de actividades de la cátedra) para tener en cuenta luego en el análisis de los datos el punto de partida de cada sujeto.

**Post-test:** los 52 sujetos que participaron del test realizaron distintas actividades de ejecución de acuerdo con la condición, 20 sujetos realizaron la condición 1 de ejecución leída, 17 la condición 2 de improvisación y 15 la condición 3 de imitación, la etapa de audición y transcripción fue igual para todas las condiciones.

### *Resultados*

---

Para el análisis de las transcripciones del pre-test y post -test se computaron los datos adjudicando 1 punto para cada altura correcta, para cada figura rítmica, para la indicación de armadura de clave, para cada barra de compás y para la cifra de compás. Se analizaron los valores medios en los totales parciales y en el total general de cada transcripción, lo que arrojó una diferencia NS entre las condiciones. Asimismo la diferencia fue NS entre los puntajes medios de las transcripciones del pretest y el test. A pesar de esto, puede observarse en el siguiente gráfico el desempeño en la tarea de transcripción para cada condición.



**Figura 1.** Medias, DS, Mínimos y Máximos del puntaje en cada condición

A partir de los datos analizados se observa que los sujetos de la condición 1 que leyeron, transcribieron con mejores puntajes; los sujetos de la condición 3 que imitaron transcribieron logrando puntajes más bajos, y los de la condición 2 que improvisaron obtuvieron resultados intermedios. Dado que las diferencias parecen importantes, pueden interpretarse como tendencias para cada condición.

## *Discusión*

---

En principio, los resultados podrían explicarse analizando ciertos problemas metodológicos, tales como:

***Duración de las etapas:*** la etapa de audición y transcripción quizás superó en tiempo a la de ejecución y por lo tanto quedaron desequilibrados en cuanto a la cantidad de tiempo frente a la actividad.

***El estímulo:*** la canción elegida para transcribir pudo no haber sido correcta, el grado de complejidad en el diseño melódico y rítmico tal vez no tuvieran la dificultad necesaria (ver anexo 3)

***Cantidad de sujetos por condición:*** 18 para la condición de lectura, 17 para improvisación, 15 para imitación, tal vez un número mayor de sujetos por condición pueda arrojar resultados significativos.

En relación a los puntajes del pretest y del test, las diferencias también fueron NS, y esto puede deberse a que los sujetos que tuvieron un desempeño alto en el pretest, también lo tuvieron en el test. Del mismo modo ocurrió con aquellos que tuvieron desempeño inferior: se repitió en la siguiente etapa un similar nivel de desempeño. Esto podría estar diciendo que aunque los sujetos realicen diferentes tareas, el nivel de desarrollo musical del individuo se mantiene estable más allá de la tarea previa que le sea asignada.

Por otro lado, la influencia de cualquiera de estas modalidades de ejecución tal vez pueda advertirse en el largo plazo y no en una tarea de 20 minutos, quizás no sea observable y medible una transferencia directa a corto plazo entre la ejecución y la audición, sino por el contrario el nivel de influencia observable estaría dado a través de la producción musical sistemática a largo plazo.

Los resultados muestran la tendencia de cada una de las condiciones y permiten observar un desempeño superior en los sujetos que realizaron una tarea de lectura. Si la lectura implica la decodificación mediante sonidos de un código escrito, la transcripción podría considerarse el caso inverso, esto es, la codificación de los sonidos en el código escrito. Se encuentra una vinculación muy cercana entre estas dos habilidades ya que ambas empiezan y/o terminan en el código escrito y transitan por el sonido. Por ende aquel que lee, necesariamente debe manejar el código de escritura convencional, en tanto que esto no es una limitación para quien improvisa o para quien imita.

Se considera que los resultados obtenidos a partir de las transcripciones efectuadas por las tres condiciones son coherentes en relación al grado de vinculación de la tarea de ejecución con el código escrito. En otras palabras la lectura es inseparable del código de escritura, la improvisación requiere del conocimiento de algunos elementos del contexto musical y la imitación es la copia más o menos fiel de un modelo. En cuanto a los elementos en común tanto la improvisación, la imitación como la lectura comparten entre otros el conocimiento de la estructura formal, la precisión rítmica, la organización métrica y la afinación, pero se diferencian por el punto de partida: desde la escritura o “de oído”.

Cada una de las ejecuciones podrían implicar diferentes formas de acción y distintos pre-requisitos donde diferentes tipos de compromiso cognitivo con la música pueden ponerse en juego: memoria, expectativa, ejecución, interpretación (Shifres 2010). Asimismo, las distintas tareas podrían dar lugar al desarrollo de una ejecución imaginativa: el lector tiene un condicionamiento dado a partir de lo que esta viendo y esto no es compartido por el improvisador o el imitador. Pero también, los distintos tipos de ejecuciones podrían contribuir al desarrollo de las habilidades de recepción y a la audición imaginativa.

## *Referencias*

---

Nettl, M. R. y. B. (1998). In the course of the performance. [En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical. (B. Zitman, traductor) Madrid: Akal 2004] Chicago: The University of Chicago Press.

Programa de la Cátedra Educación Auditiva I y II (2009) Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Shifres, F. (2010). Tener Oído: de la dimensión desconocida a las dimensiones reconocidas. En F. Shifres y R. Herrera (Eds.) Actas del Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música”. pp. 51-56.

Stuble, E. (1992). "Fundamentos Filosóficos." Handbook of research in Music. Teaching and learning. Section A-1.

Varela, F. (1988) *Cognitive Science. A cartography of current ideas*. [Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales. (C. Gardini, traductor) cuarta reimpresión 2005. Barcelona: Gedisa].

## ¿Es la evaluación un índice confiable de la competencia de ejecución?

---

Mónica Valles, Gastón García y Patricia Tobio

---

### *Introducción*

---

El área de ejecución de Audioperceptiva 1 y 2 pone en juego actividades orientadas a la ejecución rítmica, el canto individual con y sin acompañamiento, el canto a voces y la elaboración de arreglos instrumentales. Para evaluar cada una de estas instancias se cuenta con planillas en las que el evaluador debe tomar en cuenta los distintos ítems que se supone dan cuenta de la habilidad de ejecución (e incluso estimar su grado de resolución colocando un puntaje) para finalmente arribar a la colocación de una puntuación única. Si bien cursada a cursada se trabaja en el ajuste y la revisión de los criterios de evaluación de estas prácticas con el fin de obtener grados cada vez más altos de consenso entre los evaluadores, suele ocurrir que, a la hora de poner éstas planillas en funcionamiento, el grado de variabilidad que se observa en la magnitud de los puntajes que cada evaluador suele adjudicar al evaluado en cada uno de los ítems contrasta con el hecho de que estas diferencias desaparecen o se reducen notoriamente al momento de puntuar el desempeño global de la ejecución. Más allá de las naturales compensaciones a que da lugar la obtención de una media, resulta interesante estudiar los factores potenciales que pueden incidir en la generación de dicha variabilidad. Esto se pone de manifiesto también al intentar explicitar los criterios de índole subjetiva mediante los cuales los evaluadores proceden para estimar el desempeño global de los estudiantes, poniendo en

evidencia que no resulta sencillo determinar objetivamente en que se sustentan dichos acuerdos. Es un supuesto del presente trabajo la probabilidad de la existencia de un modelo conceptual (MC) que subyace en la evaluación de la ejecución (Zbikowski, 2002) y que se activa en el momento de llevarla a cabo pero que, sin embargo, resulta difícil de determinar, al promover su percatación consciente, sobre qué criterios está construido.

Con este trabajo se intenta:

- Estimar (i) la validez de los ítems que conforman las planillas de evaluación, como indicadores de la competencia de lectura a 1era vista y (ii) la pertinencia de los modos de puntuarlos
- Obtener indicios acerca del MC posible que subyace a la evaluación de la ejecución y que se pone juego al analizar el desempeño de los estudiantes en tareas de lectura a primera vista

### *Metodología*

---

Dada la dificultad que implica analizar detalladamente en tiempo real los diferentes aspectos de las ejecuciones, se adoptó la modalidad de grabar los desempeños de cada alumno durante la instancia de lectura a 1era vista, para ser evaluados posteriormente por los docentes de cada cátedra. Esta modalidad a su vez, permite contar con un registro sobre el que es posible reiterar la escucha. Por lo tanto:

Se grabaron los desempeños de los alumnos de ambas cátedras durante la instancia del parcial de lectura a 1era vista.

Posteriormente cada performance fue evaluada por al menos 2 docentes que actuaron separadamente, utilizando las planillas vigentes. El número de casos (54 en Audio 1 y 53 en Audio 2) permitió que los evaluadores pusieran a prueba las categorías en reiteradas veces. Se estimó el grado de acuerdo por ítem y global en las puntuaciones.

Se solicitó a los evaluadores un informe escrito de índole cualitativa sobre la caracterización del proceso de evaluación realizado, donde se abundara en consideraciones relativas a las dificultades encontradas, la pertinencia relativa de las categorías utilizadas, los criterios de rendimiento según los cuales estimaron su magnitud, y toda otra consideración relativa al proceso evaluativo, indicándoles que basaran sus explicaciones en la descripción de situaciones concretas con las que se encontraron al momento de evaluar. Del análisis de los informes se esperaba obtener indicios acerca de los MC intervinientes.

Por otro lado, se revisaron teorías clásicas acerca de la evaluación de la ejecución musical (Boyle y Radocy, 1987) con el fin de reunir información adicional acerca de la caracterización de los ítems de evaluación utilizados en nuestro instrumento de evaluación, de su pertinencia como indicadores del desempeño y de la adecuación de las escalas utilizadas para puntuarlos. Se cruzó la información de 3) y 4) y como resultado de dicho 'diálogo' las planillas de evaluación fueron reajustadas y aplicadas a una selección azarosa de 10 casos extraídos de la muestra total, para estimar su grado de validez.

## *Resultados*

---

Como se esperaba la evaluación inicial de la práctica de lectura a primera vista mostró una vez más las mismas características que en anteriores oportunidades esto es, se obtuvieron acuerdos entre evaluadores en la estimación global de los desempeños en tanto que la adjudicación de puntajes para cada ítem mostró diferencias. Los datos restantes se encuentran actualmente en proceso de análisis.

## *Discusión*

---

La elaboración de este trabajo plantea una serie de cuestiones relacionadas con la naturaleza de la práctica de la evaluación, cuya discusión puede representar una contribución para entender mejor el conjunto de presupuestos, ideas y valores que subyacen a la misma. Así, se plantean cuestiones tales como:

1. ¿En qué medida el análisis de las características de la evaluación ayuda a poner en la conciencia el modelo conceptual implícito que pareciera guiar el juicio del evaluador?
2. ¿Cuál es modelo ideal en que basamos la evaluación? ¿El desempeño de un músico en formación o el de un músico formado?
3. ¿Qué queremos desarrollar? ¿Una competencia por ensayo-error o una competencia musical, una práctica de ejercicio o una práctica de músico?
4. ¿Las prácticas de ejecución en vigencia son las apropiadas de acuerdo a lo que queremos desarrollar?

5. ¿Es posible obtener una interpretación dotada de significado musical si la música es leída con nombre de notas?
6. ¿Es apropiada una evaluación insensible a los diversos contextos de la práctica?
7. ¿La evaluación es un problema de acuerdo entre evaluadores, un problema de uso de categorías objetivas, un resultado dependiente de la subjetividad del evaluador o una combinación de alguno/s de el/los?
8. ¿Cuál es la idea de música, de músico, de tipo de práctica y de tarea de aprendizaje que sustenta la concepción de la cátedra?

Consideramos que consensuar los criterios de evaluación de la ejecución es de importancia fundamental para la construcción del proyecto de cátedra, ya que los acuerdos son los que otorgan validez a la evaluación, al esclarecer o tomar en cuenta el contexto de su aplicación y definir las condiciones en las que el criterio de verdad de la práctica funcionará.

Se considera que la discusión de las cuestiones aquí planteadas debería ser el punto de partida para una revisión acerca del lugar que ocupan y la característica que poseen las prácticas de ejecución dentro de la asignatura y que es a partir de allí desde donde, con la ayuda de las teorías de evaluación de la ejecución y la comprensión de los modelos conceptuales que subyacen a la prácticas docentes deberían definirse los criterios y modos con que la ejecución debe ser evaluada. Sólo así podría delinearse un tipo de evaluación que se constituya en un índice relativamente confiable del desempeño del estudiante.

## Referencias

---

Boyle, J.D. y Radocy, E. R. (1987). *Measurement and Evaluatino of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books.

Zbikowsky, L. (2002). *Conceptualizing music: Cognitive Structure, Theory, and Analysis*, AMS Studies in Music. New York: Oxford University Press.

## La unidad de pensamiento en la ejecución musical

---

María Inés Burcet

---

### *Fundamentación*

---

Acceder a una pieza musical desde la lectura implica, entre otras habilidades, traducir a sonido cada una de las notas escritas en el pentagrama. Cuando descodificamos una partitura correlacionamos las unidades de escritura con unidades de acción, correspondiéndole a cada nota escrita, una nota tocada o cantada. Sin embargo la ejecución de la escritura no es suficiente para producir significados musicales. Los significados musicales emergen cuando la ejecución trasciende el nivel de la nota.

El ejecutante se vale de múltiples estrategias para dar sentido a lo que lee, aunque, ciertamente la partitura proporciona escasa información al respecto. La partitura ofrece detallada información sobre “qué tocar” pero no brinda información sobre cómo construir significados a partir de lo que se toca. Y es el lector quien, desde su ejecución, debe subsanar aquellos aspectos que no se encuentran representados en la escritura.

Este estudio es de carácter exploratorio e intenta aportar evidencia acerca de las unidades que espontáneamente se utilizan en la ejecución musical. Se estima que, en la tarea de enseñar una melodía cantada, los sujetos pondrán en evidencia el significado que dieron a aquello que previamente

leyeron y por lo tanto las unidades de transmisión estarán asociadas a las unidades de sentido que construyeron a partir de la lectura.

### *Metodología*

---

Participaron del estudio 13 estudiantes de música del Ciclo de Formación Musical Básica de las carreras del Departamento de Música de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. La tarea consistió en leer una melodía, cantarla, y luego enseñársela a otro sujeto. Las sesiones fueron filmadas.

### *Resultados*

---

En primer lugar se analizó la estrategia con que la melodía era presentada y se observó que la mayoría de los sujetos inició la tarea describiendo elementos de la escritura o la estructura de la melodía, asimismo se observó que la melodía se presentó inicialmente fragmentada en la mayoría de los casos.

Los sujetos se valieron de diferentes recursos para enseñar la melodía, acompañando el canto con gestos que indicaban en el espacio las alturas y la direccionalidad del diseño melódico; descripciones que incluían los grados de la escala involucrados y la conducta melódica; y los nombres de las notas.

Se observó que las unidades que se utilizaron durante el proceso de enseñanza diferían notablemente en su dimensión, mientras que algunos sujetos utilizaron como unidad la nota o grupos de notas, otros sujetos utilizaron agrupamientos derivados de la escritura como el compás o unidades vinculadas a la estructura de agrupamiento, incluso un sujeto no segmentó la melodía al enseñarla, considerándola

como unidad en sí misma. Se analizaron la variedad de unidades utilizadas por un mismo sujeto y se estimó el su desempeño en relación al tiempo estimado para resolver al tarea.

## *Discusión*

---

La resolución de la tarea condujo a los sujetos a adoptar una estrategia, y la estrategia estuvo notablemente influenciada por la escritura. Aun cuando la tarea intentaba hacer foco en la transmisión del sentido que habían construido desde la lectura, los sujetos se valieron de diferentes recursos vinculados a las categorías de la escritura.

Sin embargo, quienes utilizaron unidades vinculadas a la estructura de agrupamiento no sólo resolvieron la tarea en menos tiempo que quienes se valieron de las categorías de la escritura, sino que además, mostraron mayor solvencia para resolver la tarea. Esta mayor solvencia se evidenció en la variedad de unidades utilizadas y en la flexibilidad para acceder a unidades de diferente orden, es decir, a la capacidad para hacer correcciones locales sin descuidar el discurso global.

Se estima realizar algunos ajustes al experimento como así también ampliar la muestra a sujetos sin conocimiento de lectoescritura musical.

*La Audición Armónica en el  
Desarrollo Auditivo del Músico  
Profesional*

---



## **El desarrollo de la audición armónica en las clases de audioperceptiva: implicancias musicológicas, psicológicas y pedagógicas para su estudio.**

---

### ***Introducción al debate***

---

#### **Isabel Cecilia Martínez**

---

Hace ya casi dos décadas que en el campo de la investigación acerca de la enseñanza musical se formuló una idea de música como un modo de conocimiento (Stubley, 1992) y se la aplicó al análisis de la audición, la ejecución y la composición musical, con la intención de, por un lado, realizar un aporte al estudio crítico de la naturaleza y alcance de las prácticas y concepciones predominantes en los contextos de formación musical de índole académica, y por otro, incorporar al análisis del problema aspectos de la experiencia y el conocimiento no contemplados con anterioridad.

Paralelamente en dicho período y al calor de la tradición cognitivo estructuralista se desarrollaron una serie de investigaciones sobre la percepción y la cognición musical que trataron y tratan de explicar los mecanismos por los cuales los oyentes organizan la comprensión auditiva de la música y al mismo tiempo intentan demostrar la validez psicológica de los constructos de la teoría musical.

Si bien estos estudios han aportado alguna base de conocimiento sobre aspectos de la experiencia de la audición musical, las explicaciones que ofrecen no son suficientes para un análisis de la audición armónica como un modo de conocimiento musical, lo cual representa un problema para una pedagogía de la audioperceptiva armónica.

Últimamente las hipótesis desarrolladas por las teorías de la cognición corporeizada (Leman, 2008) se presentan como superadoras de las limitaciones de las teorías representacionales de la cognición auditiva al recuperar el papel del cuerpo en los procesos de asignación del sentido musical. Sin embargo, lejos se está de integrar estos desarrollos en una pedagogía de la audición armónica que intente explicarla como un modo de conocimiento musical.

Una mirada crítica sobre el desarrollo del tema en el interior de la asignatura indica que su aprendizaje sigue siendo para los alumnos de difícil resolución a lo largo de las diferentes cohortes.

Los trabajos que se presentan en esta mesa identifican y tratan de analizar algunos tópicos que, se asume, podrían estar incidiendo en el problema en estudio, a saber: (i) la tensión que existe entre el contenido proposicional y el no proposicional de la experiencia musical, tal como se manifiesta en las prácticas habituales con la audición armónica; (ii) el conflicto que parece haber entre algunos de los modelos conceptuales de la teoría musical (Zbikowsky 2002) y los modelos cognitivos de los estudiantes (Lakoff 1987) en la situación de aprendizaje de la audición armónica; (iii) el conflicto que emerge de la escisión entre la idea de melodía y la idea de armonía, tal y como se postulan en la teoría musical, y el problema que presenta para la construcción de una integración armónico-contrapuntística

de la audición; (iv) el conflicto que genera en las clases de audioperceptiva la aplicación a la práctica de la audición armónica de sistemas de codificación que derivan de tradiciones de uso propias de los otros modos de conocimiento musical, en particular el análisis musical y la ejecución.

## *Referencias*

---

Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things*. What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.

Stublely, E. (1992). Philosophical foundations. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: MENC, pp. 1-20.

Zbikowsky, L. M. (2002). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press.

## Las problemáticas de la audición armónica. Tipos de audición, modelos teóricos y cognitivos.

---

### Análisis de una actividad de evaluación en Audioperceptiva

---

Joaquín Blas Pérez, Agustín Aun

---

#### *Fundamentación*

---

El problema de abordar la audición armónica y la revisión de los conceptos y modelos en los que nos apoyamos para entender su naturaleza debería resolver varias preguntas tales como: qué es lo armónico y cuál es el dominio de lo armónico. En el campo de la teoría musical y desde una perspectiva teórica tradicional el plano melódico y el armónico pertenecen a dos dimensiones diferentes de la organización del sonido: horizontal y vertical respectivamente. El análisis de tipo funcional (gramatical) de la armonía con números romanos nos remite a una organización de tipo vertical del discurso musical donde cualquier tipo de textura puede ser reducida a una textura de tipo coral que responde a los criterios de conducción de las voces y al concepto de progresión armónica como forma controlada y coherente de enlazar acordes en la música tonal (Piston, 1941). Por otra parte otras líneas teóricas abordan la problemática entendiendo lo armónico como la sumatoria de líneas: en esta perspectiva de análisis, de tipo contrapuntístico, la forma/textura se reduce a progresiones lineales que se forman por medio de una conducción vocal subyacente. Estas perspectivas suponen una organización jerárquica

del discurso armónico, donde los eventos más importantes estructuralmente se prolongan con otros considerados como de superficie. (Schenker, 1935, 1979; Salzer, 1962, 1990).

Estos modelos teóricos de análisis del contenido armónico, han sido motivo de varios estudios dentro del campo de la psicología cognitiva, los que asumiendo una perspectiva representacional tratan de indagar en la realidad psicológica de la percepción armónica y brindar descripciones del modo en que comprendemos el contenido armónico en la audición.

De acuerdo a la tradición cognitivo estructuralista el procesamiento de las relaciones armónicas implica la construcción de esquemas basados en la frecuentación de la música de la propia cultura. En el caso de la armonía, las fórmulas armónicas tales como las cadencias, el ciclo de quintas, la relación subdominante-dominante-tónica y otros esquemas son acumulados en la memoria a largo plazo (Mc Adams y Bigand, 1994). Este tipo de modelos psicológicos se emparentan con los modelos teóricos del tipo del que ha propuesto Piston (1941). La escucha de lo armónico puede entenderse como una escucha global en la que el individuo asigna a un conjunto de sonidos una categoría dada producto de la frecuentación de cierto lenguaje armónico emparentado con un estilo específico. Por otra parte la percepción del contenido armónico compromete al oyente en una serie de procesos mentales en los que las relaciones entre los sonidos se representan en la mente de un modo jerárquico. Los modelos de análisis estructural derivados del análisis schenkeriano se reconstruyen tanto en la estructura del discurso así como en la escucha (Lerdahl y Jackendoff, 1983; Krumhansl, 1990).

En el trabajo auditivo con el componente armónico podemos asociar estos modelos teóricos y psicológicos a configurar la base sobre la cual se desarrollan distintas estrategias pedagógicas para la enseñanza de la audición armónica. Según lo analizado anteriormente podemos definir 2 tipos de audición armónica: (i) una escucha de tipo *global-esquemática*, donde un esquema armónico se constituye en una gestalt o paquete al que se asigna un significado asociándolo a un símbolo del cifrado funcional o a una progresión de funciones típica, y (ii) una escucha de tipo *estructural-contrapuntística* en donde la armonía se constituye como resultante de un conjunto de relaciones jerárquicas entre los eventos. Aquí prima el elemento contrapuntístico estructural.

### El abordaje del contenido armónico en Audioperceptiva

Es parte de los contenidos de Audioperceptiva la comprensión del contenido armónico en la audición. El análisis armónico es abordado también en asignaturas como lenguaje tonal, armonía o contrapunto con el apoyo del soporte escrito (partitura). Pero el modo en que este contenido puede ser abordado en el contexto de una experiencia de audición de música en tiempo real, sin caer en ejemplos artificiales o transposiciones didácticas reduccionistas necesita ser todavía interrogado.

En las clases tradicionales de lenguaje los ejemplos abordados para la audición armónica suelen ser de textura homofónica tipo coral ejecutados en el piano. La tarea consiste básicamente en la identificación de la función armónica y la asignación de un número romano a la misma. Este tipo de actividades, aunque genera la práctica de ciertos esquemas que pueden ser luego reconocidos por los alumnos, deja de lado las dificultades que es frecuente encontrar en el análisis de otras texturas más

complejas y de otros tipos de instrumentaciones. Por otro lado, los rasgos armónicos dependientes de los diversos estilos no están contemplados en esta práctica por lo tanto carecen de significación. El supuesto subyacente a esta práctica indica que, una vez escuchada la armonía en el coral, el conocimiento resultante será transpuesto por los alumnos a otras texturas, instrumentaciones y estilos. Aún en uso en las instituciones de enseñanza musical, esta práctica presenta una serie de limitaciones que han sido motivo de análisis crítico en el seno de nuestra asignatura.

El conjunto de actividades que se implementaron posteriormente con el objeto de aportar herramientas instrumentales para andamiar la escucha armónica consistieron en promover la escucha de algunos de los diferentes planos melódicos: tal es el caso de la dupla melodía-bajo en texturas, estilos e instrumentaciones diversas, para su posterior análisis y deducción del contenido armónico. Este tipo de prácticas son las que se suelen llevar a cabo hoy en día en la asignatura. El reconocimiento de la función y del esquema se demanda luego de la transcripción melódica de algunas de las líneas de la textura y se consigna con cifrado funcional.

Estos dos tipos de audición armónica se relacionan directamente con los modelos teóricos y psicológicos y con los dos tipos de audición armónica antes mencionados: (i) *global-esquemática*, (ii) *estructural-contrapuntística*. En los cursos de Audioperceptiva 1 y 2, se ha observado una gran dificultad en el trabajo con el componente armónico, a pesar de haber sido abordado con diferentes estrategias y modos de conocimiento (ejecución, audición). Es por esta razón que consideramos necesaria la reflexión sobre la aplicación de estos diferentes modelos teóricos y psicológicos así como

los diferentes tipos de audición correspondientes con el objetivo de comprender con más profundidad los procesos involucrados en la audición del componente armónico de la música.

### *Objetivos*

---

Los objetivos del presente trabajo son: (i) indagar sobre el tipo de representación del contenido armónico que se pretende desarrollar en los alumnos y (ii) establecer puntos de contacto entre los modelos teóricos y psicológicos referentes a la audición armónica y la posterior aplicación pedagógica en las clases de audioperceptiva.

### *Metodología*

---

1. Análisis del examen parcial de Audioperceptiva II, incluyendo consignas y tareas solicitadas a los alumnos, así como la metodología implementada en la aplicación de dicha prueba, orientado a la reflexión sobre la representación del contenido armónico que tienen los alumnos.
2. Análisis de las respuestas brindadas por los estudiantes y las resoluciones producto del trabajo de los alumnos.
3. Vinculación del trabajo solicitado y hecho por los alumnos con los modelos armónicos de la teoría armónica y psicológica; y sus respectivos tipos de escucha: (i) estructural-contrapuntística; (ii) global-esquemática.

### Análisis de la tarea demandada

La tarea que se demanda en el parcial y que es representativa de las clases prácticas, consiste en:

1. La transcripción de la melodía como elemento de apoyo
2. La escritura del bajo como segundo elemento de apoyo
3. El completamiento de los elementos armónicos que restan para la cifra correcta del elemento armónico.

Los alumnos de esta forma deben reconocer todas las alturas o una gran cantidad de alturas para poder cifrar correctamente. La tarea depende de poder focalizar los lugares sobre los elementos de la textura donde se encuentra esta información y recuperarla. Se deposita en el alumno la responsabilidad de completar las notas que faltan para cifrar. Pero para poder saber cuáles son las notas que faltan debe primero establecer por ejemplo: cuales son notas reales y cuales son notas ajenas. Por lo que la tarea demanda un continuo ir y venir entre el análisis, la audición y la ejecución.

### Análisis de las respuestas de los alumnos

Las respuestas están siendo analizadas, para verificar potenciales regularidades en las formas de resolución de la transcripción en los alumnos. Incluimos algunas muestras en las que se han podido identificar algunos comportamientos recurrentes que podrían convertirse en casos paradigmáticos que

nos ayuden a comprender los procedimientos mediante los cuales los alumnos abordan la audición del componente armónico.

1. Casos en los que la transcripción de las líneas de melodía y bajo han sido correctamente transcritas. Pero la interpretación en lo que refiere a notas reales o ajenas es incorrecta. (Figura 1)



**Figura 1.** Transcripción de los primeros compases de la obra hecha por uno de los sujetos.

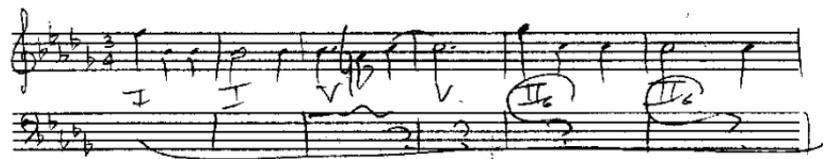
Interpretación incorrecta de las notas reales o ajenas, o cifrado en base al bajo sin tener en cuenta las líneas

2. Casos en los que el cifrado se contradice totalmente el bajo transcrito. (Figura 2)



**Figura 2.** Transcripción de los primeros compases de la obra hecha por uno de los sujetos.

3. Casos en los que se asignó un cifrado al componente melódico pero no fue transcrito el bajo. (Figura 3)



**Figura 3.** Transcripción de los primeros compases de la obra hecha por uno de los sujetos.

### *Discusión*

Cuando analizamos la tarea demandada podemos observar que la comprensión del contenido armónico surge del análisis de los planos melódicos involucrados. Podríamos entender que los contenidos armónicos y melódicos interactúan adscribiendo a un modelo armónico en el que melodía y armonía funcionan como dos elementos complementarios.

Pero también podría analizarse esta actividad diciendo que el contenido armónico es el resultado del análisis de diferentes planos melódicos transcritos pero analizados visualmente en la partitura. ¿En qué medida esta manera es una manera que emana del modelo de armonía y melodía como dos cosas que se separan pero que luego se exige que se vuelvan a unir y entender como una sola cosa?

El uso del cifrado como herramienta de comprensión auditiva es una adaptación de usos en prácticas del análisis de partituras que si bien tienen como base un uso de la audición interna responden a un estímulo visual. El cifrado se deriva de un conocimiento visual del modo en que se comporta la música analizada. También es importante como herramienta de ejecución. En el caso de la ejecución es producto de una correspondencia mecánica o pragmática entre un signo y un mecanismo de realización. Son ejemplos de este procedimiento su uso en el jazz y la música barroca.

¿Puede el cifrado como respuesta ser trasladado a la experiencia de la audición? ¿Cómo se realiza ese traslado? ¿Se traslada mecánicamente o se mediatiza por otro tipo de soportes como son la transcripción del bajo y de la melodía? ¿Son estas verdaderamente las actividades sobre las cuales tendríamos que construir una respuesta? ¿Cómo es y cómo debe ser el procedimiento para escuchar la armonía que les demandamos a nuestros alumnos? La discusión que podría desprenderse de este tipo de análisis sobre la tarea de audición armónica es si los modelos conceptuales teóricos y psicológicos que abordan el contenido contienen limitaciones que pueden presentar problemas a la hora de su uso. La detección de estos problemas nos conduciría a una mejor comprensión de la audición armónica de manera tal que podamos establecer vínculos entre las formas de audición a las que los modelos dan lugar funcionando de modo complementario.

## *Referencias*

---

Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. New York. Oxford University Press.

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mc Adams, S. y Bigand, E. (1994). *Penser les sons. Psychologie cognitive de l'audition*. Paris. PUF.

Piston, Walter. *Armonía*. ED.LABOR. Barcelona.1991

Salzer, F. ([1962]-1990). *Audición estructural. Coherencia tonal en la música*. [trad.: Structural Hearing. Tonal coherence in Music. Pedro Purroy Chicot]. Barcelona: Labor.

Schenker, H. ([1906] -1990). *Tratado de Armonía* [Harmonielehre. Trad: R. Barce]. Madrid: Real Musical.

Schoenberg, A. (1954 [1969]). *Structural functions of harmony*. New York: W. W. Norton & Company.

## El “contorno armónico”: análisis de las estructuras

---

Romina Herrera y Martín Remiro

---

La tradición en la enseñanza de la música se apoya fuertemente en el estudio de la armonía como una de las materias de estudio fundamentales. En general, la enseñanza de la armonía es abordada desde un enfoque teórico, centrándose en el análisis de partituras. En ese contexto, la audición de la armonía queda relegada a un segundo (o tercer) plano.

Las asignaturas que desarrollan la audición tienen un origen más reciente (s. XX); podría ser ésa la razón por la cual “heredan” la jerarquización de los contenidos a abordar en “armonía”. En las asignaturas *Educación Auditiva I y II* (FBA-UNLP), en el primer nivel se trabaja con las funciones pilares de tónica y dominante (I – V). En el siguiente nivel se agrega la función pilar de subdominante (el IV). Luego, en *Audioperceptiva*, siguen las funciones de reemplazo (II, VI), posteriormente las inversiones, las dominantes secundarias (acordes efectivos), modulaciones, etc.

Podríamos decir que para la secuenciación de contenidos partimos de la idea que la complejidad de la armonía se basa en la variedad de funciones que presenta una obra y en la jerarquía tonal que éstas tienen.

Sin embargo, la percepción de la armonía podría merecer su propia organización. Del mismo modo que para la melodía el contorno melódico es uno de los rasgos que se perciben más “inmediatamente”, para la armonía podría considerarse como equivalente el reconocimiento de patrones armónicos.

## Audición Armónica

---

### Diagnóstico y Propuestas para su Desarrollo

---

Matias Tanco y Daniel Callejas

---

#### *Introducción*

---

Audioperceptiva es una asignatura que integra la formación del músico profesional y propende al desarrollo de las habilidades de audición entendiendo a esta como un modo de conocimiento musical (Stubley, 1992). En particular en el dominio de la audición armónica propone su práctica en tareas de análisis auditivo musical, ejecución musical y lecto-escritura. Si bien está ampliamente aceptado tanto en el campo de la psicología de la música como en el de la formación musical el hecho de que el desarrollo de un tipo de conocimiento/habilidad perteneciente a un dominio musical, por caso la audición, puede beneficiarse del desarrollo de otros tipos de conocimiento, por caso la ejecución y la composición o la improvisación, no se ha alcanzado aún hoy día una idea acabada de en qué consiste dicho beneficio y más aún de cuáles serían los tipos de prácticas que, separadas o integradas pueden contribuir al desarrollo de dicha habilidad. En este trabajo se propone diagnosticar y analizar la zona de desarrollo actual en tareas de audición analítica y escritura de atributos del dominio armónico de los estudiantes que ingresan a audioperceptiva 1 y proponer prácticas que, se asume, podrían contribuir al desarrollo de la audición armónica como modo de conocimiento musical.

## *El concepto de armonía según es visto en la teoría de la música y su implicancia para el análisis auditivo del componente armónico*

---

Armonía en música implica “la constitución de los acordes, esto es, qué sonidos y cuántos de ellos pueden sonar (ser tocados) simultáneamente” (Schoenberg, [1969]-2005). La teoría musical tonal estudia las relaciones entre alturas de acuerdo al grado de tensión o distensión que representan respecto a la armonía de tónica. La estructura armónica prototípica de la música tonal es la tríada: es un acorde formado por dos intervalos (una 5ta y una 3ra) por sobre una fundamental (Aldwell y Schachter, 2003). En la música de los siglos dieciocho y diecinueve las armonías se mueven alrededor de los pilares tonales (Persichetti, 1961), estos son: Tónica, Dominante y Sub Dominante (construidos sobre el 1°, 5° y 4° grados de la escala, respectivamente); los dos últimos acordes poseen una estructura que representan diferentes grados de tensión con respecto a la armonía de tónica, manifestados en una sonoridad característica.

En los libros de armonía, las tríadas y acordes de séptima son estudiados en estructuras de cuatro sonidos, dispuestos en un coral a cuatro voces (soprano, alto, tenor y bajo), de textura Homofónica. Los enlaces entre las armonías conducen las voces de manera que “no se muevan más de lo necesario (...) deben evitarse los saltos grandes, y si dos acordes tienen una nota en común debe ser mantenida, si es posible, en la misma voz” (Schoenberg, [1969]-2005).

Las teorías estructurales de la música tonal (Forte y Gilbert, [1982]1992; Salzer, 1952, 1962 [1995]) analizan en las obras musicales el despliegue de una estructura jerárquica de eventos, distinguiendo

para cada nivel eventos estructurales y eventos que los prolongan (superficie). La distinción entre estructura y superficie se aplica también a la armonía de la obra, donde los enlaces de acordes se presentan como progresiones direccionadas mediadas por otras armonías. Entendiendo a estos acordes como 'contrapuntísticos' pueden presentarse sobre una única armonía, en donde su función es la de "prolongar y elaborar esta única armonía o acorde" (Salzer, F. 1952, 1962 [1995]). De esta manera, encontramos acordes de paso, acordes bordadura y apoyatura.

El análisis de la inversión de los acordes, es otra manifestación en los escritos teóricos de la dimensión del componente lineal de la armonía. Para algunos teóricos, este surge de modo natural al relacionar la armonía y la conducción de la voz (Forte y Gilbert, ([1982] - 1992). Un caso paradigmático es el 6/4 cadencial, donde según Forte y Gilbert se lo considera a menudo incorrectamente como la segunda inversión de la tríada de tónica, y designado como I 6/4 (p.119).

Surge así una diferenciación de índole jerárquica en el análisis del componente armónico, que alude a diferencias que, se supone, y así lo han entendido los estudios en psicología cognitiva de la audición, tienen una realidad psicológica en la experiencia de la audición armónica.

En este contexto se asume que el análisis auditivo de las estructuras armónicas pilares de la música tonal necesita, por un lado, de la construcción de una imagen sonora de las mismas en relación a la armonía de tónica y por otro de la sensibilidad a los aspectos de contrapuntísticos que brindan por medio de la linealidad un sentido de dirección en el interior de la jerarquía tonal. Se asume también

que esta tarea, de índole compleja, se basa en un cúmulo de experiencias musicales previas en relación a *cómo suenan* en la mente dichas estructuras.

## *Objetivos*

---

Por ende este trabajo se propuso:

- obtener datos acerca del desarrollo de la audición y transcripción armónica de los alumnos al momento de ingresar a la materia (Audioperceptiva 1)
- estudiar la interacción entre la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo (nuevas habilidades a desarrollar) en el dominio de la audición armónica
- proponer tareas que vinculen los diferentes modos de conocimiento para alcanzar la habilidad de audición armónica para los nuevos contenidos

## *Estudio*

---

Participaron alumnos del primer año de las carreras de música que comenzaban la cursada de la materia Audioperceptiva 1 (FBA, UNLP). Se les tomó una prueba diagnóstica en donde realizaron la transcripción melódica de un fragmento musical y el cifrado de las funciones armónicas.

El estímulo (“Nearer My God To Thee” ejecutado por el cuarteto de cuerdas ‘I Salonisti’) presentaba una textura homófona, de estilo coral en donde el ritmo armónico se correspondía con cada nota de la

melodía de la voz de soprano (melodía). El concepto de armonía de la obra se corresponde con la teoría de la conducción vocal (Schoenberg, 1969).

Se les dijo a los alumnos que el fragmento musical contenía las armonías de la asignatura anterior (acordes de tónica, subdominante y dominante en estado fundamental). A su vez, la prueba contenía pasajes en las que se presentaban armonías de superficie con acordes en inversión. Las armonías de superficie, presentadas sobre un pedal de bajo, eran: una dominante de paso entre tónicas (Zona 1); una apoyatura de la tónica sobre la dominante (Zona 2) y una bordadura de subdominante entre tónicas (Zona 3). Las Zonas 2 y 3 se presentaban de igual manera dos veces en el transcurso del fragmento.

La manipulación del dispositivo de evaluación se realizó esperando que hubiera una interacción entre los contenidos anteriores y los nuevos. Para esto, se construyó una clave de respuestas con dos cifrados en las zonas que presentaban armonías de superficie: en el primero se consignó el cifrado esperado con respecto al nivel de resolución de la materia anterior, el segundo con el cifrado esperable para el presente módulo (Ver Figura 1).

respuesta | I | IV | I | V | I | IV | I<sub>6</sub>/<sub>4</sub> | V<sub>7</sub> | I

respuesta esperada | I | IV | I | V | I | IV | I<sub>6</sub>/<sub>4</sub> | V<sub>7</sub> | I

I | IV<sub>6</sub>/<sub>4</sub> | I | I | IV<sub>6</sub>/<sub>4</sub> | I | V | I | IV | I<sub>6</sub>/<sub>4</sub> | V<sub>7</sub> | I

**Figura 1.** Fragmento de la obra utilizado en el estudio. Los dos cifrados se corresponden con los contenidos anteriores (respuesta) y los nuevos (respuesta esperada). Zona 1: compás 1; Zona 2: compases 7 y 15; Zona 3: compases 9 y 11.

## Resultados

Se realizó un análisis inicial que dio por resultado el siguiente grado de resolución general de la tarea solicitada: el 41% de los alumnos realizaron la transcripción completa del cifrado, mientras que el 45% realizó parcialmente el cifrado y el 14% no realizó la tarea.

Se analizaron las respuestas de los alumnos que realizaron los cifrados funcionales en las zonas 1, 2 y 3, de acuerdo a si eran correctas o incorrectas. Entre las correctas, se categorizaron aquellas que correspondían a un desempeño actual (armonías de I, IV y V en estado fundamental) o al desempeño futuro (armonías de superficie e inversiones), encontrándose un nivel de desempeño intermedio (armonías de superficie sin consignar inversiones).

Zona	Error	Actual	Intermedio	Futuro	Sin Respuesta
1 V de paso	3,9%	76,5%	0 %	0	19,6%
2 I 64 (2)	5,9%	39,2%	17,6%	2% sus 4	35,3%
2 I 64 (2)	3,9 %	35,3%	13,7%	2% sus 4	45,1%
3 IV bord	15,7%	31,4%	3,9 %	2%	47%
3 IV bord	17,6%	23,5%	5,9%	2%	51%

### *Discusión*

En este trabajo se estudió la percepción de la conducción vocal en una obra textura homófona al estilo del coral. Las estructuras verticales se presentaron en diferentes niveles de la superficie armónica. La prueba comprometió a los alumnos en una interacción entre las armonías esperadas y otras armonías de superficie, por el movimiento de las voces en una conducción modélica de la teoría armónico-tonal.

Los resultados muestran diferencias en el grupo en cuanto al desarrollo de la audición armónica.

Si bien parecería haber consenso en cuanto a que escuchar la armonía es una experiencia dependiente del grado de frecuentación y activación automática de ciertas estructuras representacionales del lenguaje tonal, el análisis auditivo armónico aplicado a la audición de una obra pareciera requerir el uso de estrategias idiosincráticas en relación a cada obra, en el sentido de que una obra plantea una situación particular en la cual situar el aprendizaje, de acuerdo al estilo y a la textura, entre otros componentes, y en particular a la concepción de armonía que subyace al caso particular.

En el ejemplo analizado, el concepto de armonía de la obra se corresponde con la teoría de la conducción vocal del coral que aparece en los libros tradicionales. La tarea solicitada implicaba reconocer las sonoridades de las armonías pilares (I, IV y V) en cada movimiento de las voces. Los alumnos debieron interactuar con las zonas que presentaban armonías de superficie, y tomar decisiones al respecto de cifrar los movimientos de las voces que definían las elaboraciones de los acordes pilares.

Escuchar las armonías como estructuras o paquetes sonoros puede presentar dificultades en un contexto de conducción vocal, en donde cada línea adquiere un cierto grado de independencia en la dirección melódica.

Las diferencias entre las respuestas de los alumnos podrían obedecer a que ellos poseen y activan diferentes modelos conceptuales (Zbikowsky, 2002) de la armonía; y esto puede originar diferencias al desplegar estrategias de audición e interpretación.

En primer lugar, las diferentes respuestas podrían surgir de la interacción entre la evaluación del componente armónico y el componente melódico, de acuerdo a la integración/desintegración que aparece en los datos relevados.

En segundo lugar, los alumnos que respondieron de acuerdo a la hipótesis de desarrollo actual parecerían tener desarrollada la habilidad para escuchar zonas de diferente tensión sonora y quizás también pueda decirse que las armonías cifradas coinciden con la línea del bajo, abriendo un interrogante: ¿estos alumnos cifraron de acuerdo al modelo conceptual de que el bajo siempre lleva en su línea las fundamentales de las funciones? En el caso de las respuestas Intermedias –donde parece haber una interacción entre los contenidos melódicos y armónicos- la audición por sonoridad sortea la dificultad que presentan las inversiones del bajo, por lo que se considera mejor desarrollada, y también se podría pensar que los alumnos han escuchado los movimientos de la melodía y las demás voces, interpretándolos como cambios armónicos, integrando las dimensiones horizontal y vertical. Es un interrogante a dilucidar el gran porcentaje de alumnos que en las zonas analizadas no pudieron consignar respuesta, aunque podría interpretarse que el nuevo contenido les generó una interferencia respecto del esquema internalizado dando lugar a una dificultad que no pudieron resolver.

Como se mencionó anteriormente, el tipo de reconocimiento de funciones por sonoridad no es el único, ya que existen una cantidad importante de obras en donde el tratamiento armónico está planteado de diferentes maneras. Sin embargo, consideramos que en tareas de audición en tiempo real (como lo son este tipo de evaluaciones) es una de las habilidades que permite resolver de manera rápida la tarea: se coteja con una imagen interna y se confirma o descarta la hipótesis.

Volviendo a la situación de comienzo de cursada de la materia Audioperceptiva, los resultados abrieron una serie de cuestionamientos y propuestas sobre cómo abordar la construcción de estas habilidades en alumnos con diferente zona de desarrollo en la habilidad. Se propusieron actividades de audición, ejecución y composición para andamiar la construcción de perceptos internos de las armonías pilares, su relación con el componente melódico y la conducción de las voces.

Para el trabajo en la Práctica Coral se propuso realizar prácticas de canto a voces, con movimientos y enlaces de acordes y una ejecución lineal con resultante grupal. También la modificación de secuencias armónicas en el transcurso de la ejecución.

Para el trabajo en la Práctica de Canto y acompañamiento en instrumento armónico que incluye la composición y armonización de melodías y la construcción de acompañamientos con conducción de voces, y se concreta en la Ejecución, se propuso su realización con Control y manipulación del estímulo armónico en varias versiones.

En el caso de la audición armónica de las funciones en el tipo coral esta practica incluye las siguientes tareas de composición y ejecución en este orden:

- Construir un acompañamiento cuyas voces se muevan, en lo posible, por grado conjunto o nota común en cada enlace, de manera que las posibilidades de conducción de las voces estén limitadas a los movimientos mínimos posibles.
- Conducir en principio una voz intermedia con el criterio anterior y completar el acorde con el bajo y la nota de la tríada restante.

- Realizar inversiones cuando el movimiento de funciones permita una melodización por grado conjunto del bajo. De esta manera la inversión es visualizada, escuchada y sentida como consecuencia de una línea melódica en la voz extrema inferior.
- Rearmonizar utilizando sustituciones de las funciones para poder adquirir nuevos tipos de recorridos que permitan reconocer otros enlaces a partir de una misma melodía.
- Incorporar la 7ª de paso en las voces internas, cuando la disposición del resto de las voces lo permita, para interactuar con la tensión y resolución del tritono.
- Ejecutar los acompañamientos en instrumento armónico cantando la melodía principal.

Estas tareas suponen un ejercicio teórico práctico en el cual se ponen en juego distintos ámbitos de la experiencia que colaboran con el desarrollo de una audición focalizada en las distintas voces que se están moviendo y, a su vez, de la sonoridad general de los enlaces.

Se entiende aquí que la composición performativa es un modo de conocimiento creativo y exploratorio de las posibilidades armónicas de superficie en las obras tonales en las cuales los alumnos pueden interactuar con los materiales musicales generando nuevas posibilidades de audición. De manera que la flexibilidad e inmediatez de la composición sumada a la ejecución de lo compuesto, aportan una batería multimodal de interacción con el movimiento de voces y presentan varias posibilidades de tipos de recorridos armónicos. A mayor cantidad de estos tipos de recorridos e imágenes construidas, se espera que la guía perceptual, que permita inferir cuál es el concepto de acuerdo al percepto, sea más efectiva. La hipótesis sería que, mientras más haya interactuado el alumno con tipos de enlace

armónico -en los cuales se tenga una expectativa y esta sea resuelta efectivamente o no, en el sentido de que para cierto tipo de camino escuchado corresponda una meta en particular y esta pueda ser anticipada mediante esta guía- mayores serán sus posibilidades de cifrar en tiempo real las funciones de armonías de superficie en obras tonales. Esta guía perceptual podría consistir en que ante la escucha de determinada estructura armónica puedan activarse ciertos procesos basados en la expectativa que produce en el oyente “seguir el hilo” del recorrido armónico para completar recorridos ya conocidos. Si se rompe la expectativa, se genera un nuevo recorrido con un nuevo sentido.

También el trabajo de rearmonizar, de presentar distintas versiones armónicas de superficie de una misma melodía y ejecutar las distintas versiones, permite al alumno probar e incorporar diversas rutas de sentido musical armónico.

Se supone que al trabajar abordando el problema desde distintas modalidades de construcción del conocimiento musical se contribuye a una formación integral del músico, y se le permite tener un cierto tipo de circularidad con el conocimiento desde distintos ámbitos.

## *Referencias*

---

Aldwell, E. y Schachter, C. (2003). *Harmony and Voice Leading* (3rd edition). Belmont: Thomson-Schirmer.

Forte, A. y Gilbert, S. ([1982] - 1992). *Introducción al Análisis Schenkeriano*. [trad: Introduction to Schenkerian Analysis, Pedro Purroy Chicot]. Barcelona: Labor.

Persichetti, V. (1961). *Armonía del siglo XX*. Madrid: Ed. Real Musical.

Salzer, F. (1952, 1962 [1995]). *Audición Estructural. Coherencia tonal en la música*. Barcelona: Labor

Schoenberg, A. (2005) *Funciones estructurales de la armonía*. Barcelona: Idea books.

Stubley, E. (1992). *Fundamentos filosóficos*. En R. Colwell (Ed.) *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC. Shirmer Books. Sección A-1. Traducción I. Martínez.

Zibkowsky, L. (2002) *Conceptualizing Music..* New York: Oxford University Press