

II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, la Fundación Música Esperanza, la Dirección de Capacitación del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, La Facultad de Bellas Artes de la UNLP y la Tecnicatura en Música Popular, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012.

# La unidad espontánea de análisis por audición en niños de 6 años.

María Inés Burcet.

Cita:

María Inés Burcet (Octubre, 2012). *La unidad espontánea de análisis por audición en niños de 6 años. II Seminario sobre Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Asociación Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora, la Fundación Música Esperanza, la Dirección de Capacitación del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, La Facultad de Bellas Artes de la UNLP y la Tecnicatura en Música Popular, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/125>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pkvb/wO1>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*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>.*



Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Bellas Artes

18 - 19  
OCTUBRE  
2012

# Seminario II

## Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música

LIBRO DE RESUMENES

María Inés Burcet y María de la Paz Jacquier (Comp.)

### ORGANIZAN

**Proyecto** "El Oído Musical: definición y desarrollo desde una perspectiva intersubjetiva, situada, corporeizada y multimodal"

**LEEM** (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical)

**Cátedra de Educación Auditiva** – Facultad de Bellas Artes - UNLP

### SEDE



ESPACIO MEMORIA  
Y DERECHOS HUMANOS  
[ EXESMA ]



Madres de Plaza de Mayo  
Línea Fundadora



Ministerio de  
Desarrollo Social  
Presidencia de la Nación



LIBRO DE RESUMENES

Seminario II  
“Adquisición y Desarrollo  
del Lenguaje Musical  
en la Enseñanza Formal  
de la Música”

*Buenos Aires, 18-19 de Octubre de 2012*

María Inés Burcet y María de la Paz Jacquier (Comp.)

## Seminario II “Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música”

Organizadores: Favio Shifres y Daniel Gonnet, junto con la Cátedra de Educación Auditiva (Facultad de Bellas Artes – UNLP)

[educacionauditiva@fba.unlp.edu.ar](mailto:educacionauditiva@fba.unlp.edu.ar)

María Inés Burcet y María de la Paz Jacquier (Comp.)

© 2012

ISBN-13: **987-27082-6-6**

### **Título:**

II Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. Libro de resúmenes

### **Autor:**

Romina Herrera ; Luisa Fernanda Rincon ; Angela Patricia Alvarez ; Martin Remiro ; María Inés Burcet ; Pilar Holguin Tovar ; Gabriela del Carmen Martinez ; Favio Shifres ; Violeta Silva ; María de la Paz Jacquier ; Nicolas Alessandrone ; Federico Wiman ; Alejandro Erut ; Isabel C. Martinez ; Mónica Leonor Valles ; Matías German Tanco ; Vilma Monica Wagner ; Pablo Mussico ; Rosalia Capponi ; María Victoria Assinnato ; Alejandro Pereira Ghiena

### **Menciones:**

María Inés Burcet(Comp.) ; María de la Paz Jacquier(Comp.)

### **Editorial:**

[Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM](#)

### **Edición:**

1a Ed.

### **Fecha publicación:**

10/2012

### **Idioma:**

Español

# ÍNDICE

<b>Programa</b> .....	7
Jueves 18 de Octubre .....	8
Sesión I - 9 hs: Representaciones de los componentes musicales .....	8
Sesión II – 14 hs: Experiencia musical e intersubjetividad.....	8
Viernes 19 de octubre .....	10
Sesión III – 9 hs: Teoría e imaginación musical.....	10
Sesión IV – 14 hs.: Las formas de <i>interpretar</i> la música.....	10
Discusión General: 17 hs.....	11
<b>Resúmenes</b> .....	13
El Feedback Kinético y Sonoro en la Resolución de Tareas de Cifrado de Funciones Armónicas.....	14
Vínculos entre el Piano Complementario, la Adquisición del Lenguaje Musical y la Educación Auditiva. Aproximación a los aportes teóricos y auditivos .....	17
El Desarrollo de la Transcripción Melódica. El atractor notacional como favorecedor en la escritura de las melodías.....	19
La Unidad Espontánea de Análisis Musical por Audición en Niños de 6 Años.....	23
Perspectivas de los Ingresantes de los Programas Profesionales. Conocimiento previo, concepciones y expectativas sobre la música y la educación auditiva.....	26
¿Qué Imitamos cuando Cantamos? .....	28
¿Escuchar los Intervalos? Medición vs. experiencia .....	30
Bases para una Educación Auditiva Intersubjetiva.....	33

## *Índice*

La Comprensión Metafórica en la Enseñanza y Conceptualización Musical. Las expresiones metafóricas en la interacción docente-estudiante.....	35
El Espectro Métrico. Aspectos metodológicos de su aplicación en la enseñanza musical.....	38
Aportes de la Teoría de la Metáfora Conceptual a la Pedagogía Vocal. Un estudio preliminar.....	40
La Audición de la Música como Forma Sónica en Movimiento. Conflictos cinéticos y energéticos entre superficie y estructura.....	42
Las Representaciones Escritas de Estudiantes Iniciales de Música. Un análisis de las transformaciones y estructura melódicas .....	43
La Construcción de Significado Melódico a partir de la Partitura. Influencia de signos notacionales y textuales en la ejecución expresiva y la memorización.....	46
La Ejecución Musical Leída en la Educación Auditiva. Vinculaciones con los aspectos afectivos y corporales de la experiencia.....	48

# PROGRAMA



## JUEVES 18 DE OCTUBRE

### **Sesión I - 9 hs: Representaciones de los componentes musicales**

---

Se asume que el desarrollo de habilidades de audición se vincula a la *representación* de los componentes musicales en diferentes formatos. El más aludido es el de la notación musical. En este bloque se exploran diferentes formatos representacionales de la música que podrían estar dando cuenta de la comprensión musical, por un lado y al mismo tiempo contribuyendo a ella. Asimismo se discuten supuestos fuertemente arraigados en la formación musical relativos a las lógicas de dichas representaciones.

- Romina Herrera: **El Feedback Kinético y Sonoro en la resolución de tareas de Cifrado de Funciones Armónicas**
- Luisa Fernanda Rincón y Ángela Patricia Álvarez: **Vínculos entre el Piano Complementario, la Adquisición del Lenguaje Musical y la Educación Auditiva. Aproximación a los aportes teóricos y auditivos**
- Martín Remiro: **El Desarrollo de la Transcripción Melódica. El atractor como reforzador visual en la escritura**
- María Inés Burcet: **La Unidad Espontánea de Análisis Musical por Audición en Niños de 6 Años**

### **Sesión II – 14 hs: Experiencia musical e intersubjetividad**

---

En este bloque se presenta una serie de trabajos que conciben ciertos procesos involucrados en la experiencia musical (y la consiguiente comprensión de la música) como de naturaleza social e intersubjetiva. En particular se concibe la intersubjetividad desde la denominada perspectiva de segunda persona (Gómez 1998, Trevarthen 2000). Se analizan también aspectos que se vinculan a los encuentros sociales de los estudiantes durante los procesos de adquisición del lenguaje musical.

- ❖ Pilar Holguín Tovar: **Perspectivas de los Ingresantes de los Programas Profesionales. Conocimiento previo, concepciones y expectativas sobre la música y la educación auditiva**
- ❖ Gabriela Martínez y Violeta Silva: **¿Qué Imitamos cuando Cantamos?**
- ❖ Favio Shifres y María Inés Burcet **¿Escuchar los Intervalos? Medición vs. experiencia**
- ❖ Favio Shifres: **Bases para una Educación Auditiva Intersubjetiva**

## VIERNES 19 DE OCTUBRE

### **Sesión III – 9 hs: Teoría e imaginación musical**

---

En este bloque se discuten trabajos que presentan diferentes enfoques teóricos ya sea del campo musicológico o de otros campos (como la psicolingüística) que sirven de plataforma para promover la imaginación musical como modo de acceder a un cierto nivel de descripción de la música y su consiguiente descripción

- ❖ María de la Paz Jacquier: **La Comprensión Metafórica en la Enseñanza y Conceptualización Musical. Las expresiones metafóricas en la interacción docente-estudiante**
- ❖ Nicolás Alessandroni: **Aportes de la Teoría de la Metáfora Conceptual a la Pedagogía Vocal. Un estudio preliminar**
- ❖ Federico Wiman y Alejandro Erut: **El Espectro Métrico. Aspectos Metodológicos de su Aplicación en la Enseñanza Musical**
- ❖ Isabel Cecilia Martínez, Mónica Valles y Matías Tanco: **La Audición de la Música como Forma Sónica en Movimiento. Conflictos cinéticos y energéticos entre superficie y estructura**

### **Sesión IV – 14 hs.: Las formas de interpretar la música**

---

En este bloque se presentan trabajos vinculados a la interpretación de la música. Por un lado se abordan aspectos de la ejecución expresiva vinculada tanto al involucramiento del cuerpo como a la incidencia de los símbolos escritos. La ejecución expresiva es vista en estos trabajos como aquella que es capaz de dar cuenta de un entendimiento de las relaciones musicales relevantes. Por otro lado se aborda también el estudio de la comprensión de las relaciones estructurales a través de las reinterpretaciones que los oyentes realizan al memorizar y transcribir la música.

- ❖ **Vilma Wagner: Las Representaciones Escritas de Estudiantes Iniciales de Música. Un análisis de las transformaciones y estructura melódicas.**
- ❖ **Pablo Mussico y Rosalía Capponi: La Construcción de Significado Melódico a partir de la Partitura. Influencia de signos notacionales y textuales en la ejecución expresiva y la memorización**
- ❖ **Alejandro Pereira Ghiena y María Victoria Assinnato y: La Ejecución Musical Leída en la Educación Auditiva. Vinculaciones con los aspectos afectivos y corporales de la experiencia**

**Discusión General: 17 hs**

---



## **RESÚMENES**

# EL FEEDBACK KINÉTICO Y SONORO EN LA RESOLUCIÓN DE TAREAS DE CIFRADO DE FUNCIONES ARMÓNICAS

**ROMINA HERRERA**

*hrominah@gmail.com*

## **Fundamentación**

En el desarrollo de clases de música donde se aborda el cifrado de funciones armónicas a partir de la audición, se puede observar que alumnos que habitualmente se acompañan al cantar (o acompañan a otros) haciendo uso de instrumentos armónicos (como la guitarra o el piano), suelen realizar esa tarea con mayor facilidad que quienes no tienen esta experiencia. Se podría fácilmente asumir que es la mayor experiencia en este tipo de prácticas las que facilitan ese pensamiento.

Además, es posible observar que algunos estudiantes que pueden armonizar fácilmente melodías tocando, tienen dificultades para resolver en el cifrado de funciones armónicas si no cuentan con su instrumento.

Podría pensarse que dicha facilidad está vinculada al *feedback* sonoro que el instrumento provee. Sin embargo, ciertas observaciones de la utilización de la mímica de tocar su instrumento como herramienta para pensar la transcripción tanto de melodías como de funciones, nos llevan a preguntarnos si el rol que tiene el movimiento dentro de la performance podría ser en sí mismo un factor facilitador de la tarea, aún en ausencia del *feedback* sonoro.

Las asignaturas que abordan contenidos relativos a la notación y el análisis de la música, se ha instaurado como un corpus de conocimiento necesario, y por lo tanto común, para todos los estudiantes de música. Y en línea con ello, el abordaje de las tareas relativas al análisis armónico, se propone de una forma idéntica para todos ellos; pero si consideramos

que el propio hacer musical modela la forma en que comprendemos la música (incluyendo la imaginaria musical), resulta evidente que este modelo pedagógico debería contemplar las experiencias prácticas, únicas y esenciales que tienen los alumnos con su instrumento. Especialmente en el campo de la armonía, el modo particular de participación que proponen diferentes instrumentos en la conformación misma de la armonía, podría ser determinante del modo en que los estudiantes comprenden dicho fenómeno.

Un concepto que nos servirá para indagar la conformación del pensamiento armónico es el de imaginaria auditiva (*auditory imagery*, Intons-Peterson, 1992), que hace referencia a la persistencia de una experiencia auditiva en ausencia de una provocación sensorial directa de dicha experiencia. De un modo similar, los conceptos de imaginaria visual o imaginaria espacial hacen referencia a la representación subjetiva de experiencias en dichos campos, pero sin percibir el estímulo. En la performance musical que involucra instrumentos armónicos, las áreas auditiva, motora, y visual pueden estar en una permanente interacción. En este caso es todo ese conjunto de estímulos los que conforman la experiencia musical. Si los pianistas construyen su experiencia musical en vinculación directa con todos estos aspectos involucrados en la performance, podríamos suponer que para pensar la música (o un componente de ella, en este caso la armonía), el uso del instrumento les permitiría activar ciertos patrones de movimiento (vinculados a las imágenes visuales y kinéticas recolectadas durante la ejecución de recorridos de tensión y relajación en el devenir musical, en conjunto con el resultado sonoro), que serían suficiente para activar la imaginaria musical independientemente del feedback sonoro.

## **Objetivo**

Este trabajo se propone observar en sujetos familiarizados con tocar la armonía en teclados la incidencia del *movimiento de tocar* en el cifrado de la armonía, como diferente de la acción de tocar, que comprende no solamente el movimiento sino también el resultado sonoro (que funciona como feedback).



## Metodología

**Participantes:** Dado el tipo de indagación abordada, los sujetos participantes fueron pianistas que habitualmente tocan canciones de oído, y que conocían y podían expresar la armonía utilizando algún tipo de cifrado (funcional, americano, latino, por grados).

**Estímulos:** Se utilizaron fragmentos musicales de aproximadamente 1 minuto cada uno, provenientes de las siguientes canciones: *Hasta siempre*, de C. Puebla (fragmento hasta el segundo 0:44); *Caprichosa*, de F. Aguilar (fragmento hasta el segundo 0:58) y *En un mercedes blanco*, de Kiko Veneno (fragmento hasta el segundo 1:03).

**Procedimiento:** Se solicitó a los sujetos que resolvieran la tarea de “escribir la armonía” en una hoja con el texto de la canción. Los sujetos realizaron la tarea en diferentes condiciones: sentado a una mesa, sentado a un teclado sin el sonido disponible y sentado a un teclado con el sonido disponible.

En todos los casos podían volver a escuchar el fragmento tantas veces como lo deseaban para realizar la tarea de modo de estar conformes con su resolución.

## Resultados

Los datos fueron recolectados a través de una filmación. En estos momentos están siendo analizados cuantitativamente en relación a (i) la cantidad de audiciones realizadas, (ii) la cantidad de acordes correctos en relación a la armonía del original, (iii) la cantidad de *modificaciones o intentos* (armonías que cifra de un modo y luego cambia, o que toca de un modo y luego cambia) previos a arribar al estado de conformidad o finalización de la tarea.

## Conclusiones

Los resultados serán discutidos en el marco de teorías de embodiment, de la mente extendida, y en relación al concepto de imaginaria musical.

# VÍNCULOS ENTRE EL PIANO COMPLEMENTARIO, LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE MUSICAL Y LA EDUCACIÓN AUDITIVA

## APROXIMACIÓN A LOS APORTES TEÓRICOS Y AUDITIVOS

**LUISA FERNANDA RINCÓN Y ANGELA PATRICIA ALVAREZ**

*luisa.fernandarincon@hotmail.com*

*angarez@gmail.com*

Con este trabajo, se pretende mostrar una visión global acerca de los aportes del Piano Complementario a la Adquisición del Lenguaje Musical y a la Educación Auditiva en el contexto de la Enseñanza Formal de la Música en la Licenciatura en Música de la UPTC (Colombia). En primer lugar, se parte de la experiencia que músicos pianistas egresados de diferentes Universidades de Colombia, han vivenciado frente a su aprendizaje musical a partir del piano, tanto principal como complementario. También se toma la práctica docente como punto de referencia, para analizar la relación existente entre la adquisición del lenguaje y la formación instrumental complementaria. De esta manera, se exponen algunas problemáticas al respecto, entre las que se encuentran: la escasa formación musical previa con la que los estudiantes ingresan a la universidad, la dificultad al transferir conocimientos entre asignaturas -generada en gran parte por la desarticulación de las mismas-, la falta de flexibilidad en cuanto a metodologías y contenidos, y la exclusión de músicas populares.

A partir de estas debilidades, se describe una etapa donde se proponen nuevos contenidos, materiales, metodologías y formas de evaluación, que evolucionan a partir de la aplicación y modificación de los mismos, concretándose en la creación del libro “Manual Exploratorio de Piano Complementario” (MEPC). Este último, desarrolla habilidades motrices, cognitivas y auditivas, que conjugadas con una metodología de carácter

constructivista, estimula el aprendizaje significativo y rompe con el modelo tradicional de enseñanza del piano complementario.

Finalmente, y para llegar al objetivo principal de la propuesta, se lanza una hipótesis sobre los posibles aportes teóricos y auditivos que la implementación del MEPC ha proporcionado a la adquisición del lenguaje y al desarrollo auditivo de los estudiantes de la Licenciatura en Música de la UPTC. Para corroborar este supuesto, se realiza una encuesta a egresados y estudiantes. En la misma se recoge información sobre la opinión que tienen los encuestados frente a la relación entre su formación pianística y su desarrollo teórico y auditivo. El instrumento de medición, permite también, hacer una comparación entre las personas que usaron el MEPC y los que recibieron la enseñanza tradicional.

El resultado de esta investigación, propenderá por una mejora constante en el desarrollo auditivo, teórico e instrumental, que el piano complementario en la Licenciatura en Música de la UPTC, aporta a los estudiantes.

# EL DESARROLLO DE LA TRANSCRIPCIÓN MELÓDICA

## EL ATRACTOR NOTACIONAL COMO FAVORECEDOR EN LA ESCRITURA DE LAS MELODÍAS

**MARTÍN REMIRO**

*martinremiro@hotmail.com*

### **Fundamentación**

Las transcripciones melódicas tradicionalmente son abordadas suponiendo que los alumnos son capaces de abstraer y representar internamente las escalas, los motivos melódicos y demás elementos que constituyen una partitura. En la realidad de alumnos iniciales se puede observar que no sólo les resulta complejo poder representarse las escalas, sino que otro factor de dificultad es la escritura y cómo representar formalmente algo que están pensando. Entonces ¿cómo mejoramos la comunicación de una persona que tiene algún tipo de dificultad para expresar lo que está pensando?

Para intentar resolver la pregunta, construiremos *atractores* que remitan a música posteriormente trabajada. Entendiendo al mismo como “un conjunto de formas que, en un momento dado, ya está organizado, con cierta consistencia, en una imagen mental cuya relativa reiteración o fijación, ocasiona su permanencia en la memoria, y que, por tanto, se encuentra disponible para contrastarse con un determinado conjunto de formas ocasionalmente percibido, permitiendo identificar (o no) a éste último cómo una de sus variantes posibles” (Magariños de Morentín, 2001: 302). Se trata de una configuración visual, pero sobre los símbolos de la notación tradicional. Entonces es la visualización de la *partitura* (es decir de los *modos de escribir algo*) lo que refuerza. Pero además no cualquier fragmento sino aquellos que puedan aportar algo en relación a una unidad de significado.

La ortografía es el canon a través del cual se fija las grafías de uso para representar por escrito el lenguaje oral. Toda ortografía tiene así una función de doble vía, por un lado vincula el habla con lo escrito pero también permite pronunciar aquello que se escribe. En lingüística, la ortografía es uno de los medios para mantener la unidad del idioma, nucleando bajo su pauta a los hablantes y reduciendo las diferencias causadas por los rasgos dialectales. En ese sentido la ortografía contribuye a fijar los idiomas también.

Por lo tanto la idea de **ortografía musical** se relaciona directamente con la idea de **género musical**. Es decir que cada estilo musical alfabetizado genera las reglas ortográficas que mejor sirven para conservar ese género, por uso, por tradición, y para poder representar la combinación de signos. Se trata entonces no de presentar cualquier refuerzo visual sino conjuntos de signos ortográficamente aceptados como correctos en un determinado género. Por ello se denominarán *atractores notacionales*.

En este sentido Shifres (2009) propone que “la escritura musical no es un lenguaje en sí mismo. Por el contrario, es un metalenguaje creado para transmitir y conservar algunos de los aspectos teóricos del lenguaje musical que se conjugan en la obra musical. Porque la escritura musical es un modo de explicar la música. El modo en que escribimos la música se refleja cómo la entendemos” (Pág. 139)

## Objetivo

El objetivo de este trabajo es aportar evidencia empírica sobre el favorecimiento en las transcripciones melódicas del uso de los *atractores notacionales* construidos, sobre todo en las etapas iniciales en el manejo del código de notación convencional.

Si tenemos en cuenta que la capacidad de abstracción está directamente relacionada con la capacidad de visualizar, propongo en este trabajo el supuesto que los alumnos aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna forma, enfatizado con la elaboración del mismo. Cuando se piensa en imágenes es posible representar distinta información a la vez.

## Metodología

En este estudio preliminar participaron 2 grupos de estudiantes de música adultos en etapas iniciales de su formación. A ambos grupos se les presentó para escuchar el standard “Mack the knife”, cantaron la canción en alguna de las transformaciones posibles y percutieron los distintos niveles métricos. Analizaron la estructura métrica y melódica ese estilo en particular abordando el concepto del *swing*. Se presentó también la idea de que hay ortografía propia de cada estilo. Se realizaron actividades tendientes al análisis de la estructura métrica de la pieza escuchada destacando ciertos patrones rítmico-melódicos característicos. Al grupo A se le presentó la anotación de dichos patrones rítmicos es decir los *atractores notacionales correspondientes*.

En una segunda etapa ambos grupos transcribieron otro standard de Louis Armstrong “Blue Berry Hill”, con una estructura melódico-rítmica similar. Se compararon las transcripciones de ambos grupos.

## Resultados

Los resultados están siendo analizados y serán presentados en detalle en el seminario. Se estima que los sujetos en el grupo que tuvo acceso al conocimiento de la ortografía específica a través de la exposición a los atractores notacionales, resolverá mejora la tarea, esto es, de acuerdo a una visión más “ideográfica” de la ortografía correspondiente. Por el contrario, los sujetos del otro grupo, al no disponer de esa ortografía más “ideográfica” resolverá la anotación recurriendo a la lógica fonética.

## Conclusiones

Considerar al *Atractor notacional* como un reforzador de la escritura, remite a músicas y motivos que han sido analizados con anterioridad, ya sea algo que leímos, cantamos, tocamos, de modo tal que sea una estrategia superadora al momento de nuevas transcripciones melódicas.

Entender al *atractor notacional* como la unidad con correlato perceptual de acceso más inmediato, supone reconsiderar el abordaje de los contenidos a enseñar en las transcripciones melódicas. Por otra parte

debería considerar el conocimiento que el oyente tiene del estilo, ya que resulta un elemento fundamental tanto por las expectativas que genera dicho conocimiento, como por las posibilidades de reconocimiento.

Desarrollando un posible abordaje de una obra desde esta perspectiva, en una primera instancia se debería contemplar la identificación de patrones y su vinculación con la estructura morfológica, teniendo en cuenta al estilo de la misma.

Por último, debería considerarse la subjetividad del oyente para el reconocimiento de patrones, ya que las sensaciones evocadas por los mismos pueden constituirse en una herramienta para esta tarea.

## LA UNIDAD ESPONTÁNEA DE ANÁLISIS MUSICAL POR AUDICIÓN EN NIÑOS DE 6 AÑOS

**MARÍA INÉS BURCET**

*inesburcet@yahoo.com.ar*

### **Fundamentación**

Numerosos estudios de la tradición cognitivo-estructuralista de la psicología de la música sostienen que la representación mental de la música se basa en las mismas categorías teóricas que se ponen en juego y sustentan la escritura. En particular, algunos enfoques que han indagado especialmente el desarrollo de las representaciones formales de la música a partir de la audición (Bamberguer 1991), han considerado la nota como una unidad de acceso directo y espontáneo.

En relación al lenguaje, Claire Blanche-Benveniste ha reflexionado acerca de la influencia que tiene lo escrito sobre la percepción de nuestro propio lenguaje, considerando que nuestra representación de la lengua está fuertemente marcada por la escritura. La autora sostiene que sería ingenuo pensar que la reflexión sobre el lenguaje pueda hacerse directamente sobre las categorías de la escritura (Blanche-Benveniste 1998). A partir de esta perspectiva, podríamos considerar que, los sujetos que desarrollan prácticas musicales orales, podrían no tener un correlato experiencial de unidades similares a la nota, y que, por lo tanto, la nota no surgiría como unidad de análisis espontáneamente desde la audición.

Un estudio realizado con estudiantes adultos de música en etapas iniciales de su formación musical (Burcet, 2010), permitió advertir diferencias en la habilidad para contar unidades similares a las notas en una tarea de audición, entre sujetos que habían desarrollado prácticas musicales a partir del sistema de escritura musical convencional y sujetos que habían desarrollado sus prácticas a partir de la audición o la imitación, y en algunos casos utilizaban otros códigos de escritura (como



los cifrados o tablaturas). Se observó especialmente, que los sujetos que formaban el último grupo, tenían una tendencia a contar menos unidades que las que el ejemplo musical presentaba.

Aun cuando los sujetos que habían desarrollado habilidades musicales desde la audición o imitación, no tenían el correlato experiencial entre las unidades de escritura y de audición, por tratarse de sujetos alfabetizados en el lenguaje verbal podía considerarse que estos sujetos habían desarrollado cierta habilidad para segmentar el lenguaje en unidades de escritura, al menos en otro dominio. Por lo tanto, con el objeto analizar las unidades espontáneas utilizadas por sujetos sin conocimiento del sistema de escritura musical y tampoco del lenguaje verbal, este trabajo se desarrolló en niños de 6 años y en proceso de alfabetización.

## **Objetivo**

El estudio se propone indagar en la tipología de las unidades espontáneas utilizadas por niños sin conocimiento de la lectoescritura del lenguaje verbal, para analizar y describir un fragmento musical escuchado.

## **Metodología**

**Participantes:** 4 sujetos de 6 años (iniciando el 1er grado de la EP) sin conocimientos musicales específicos.

**Estímulo:** un fragmento inicial del 1er Movimiento de la Sinfonía Nro 5 de Ludwig van Beethoven.

**Procedimiento:** se realizaron entrevistas individuales con una duración de 5 minutos aproximadamente. En las mismas, se solicitó a los niños participantes que escucharan el fragmento y contaran la cantidad de sonidos que tenía y escribieran los sonidos como palitos. Luego se les pidió que explicaran cómo lo habían hecho y a partir de esa explicación se desarrolló una entrevista en la cual se intentó recoger evidencia acerca de la unidad a la cual atendían o el criterio que utilizaban. Para ello se les sugirió cantar, contar con los dedos, escribir, etc. La modalidad del investigador en las entrevistas fue participativa y las entrevistas fueron filmadas.

## **Resultados**

El análisis de las entrevistas permitió identificar: (i) variedad de unidades en las que el discurso era segmentado, en ningún caso los sujetos, de manera espontánea contaron unidades que se correspondieran con las notas (ii) variedad en la tipología de sonidos como consecuencia de los atributos involucrados, y que pudieron estimarse a partir de la interacción sujeto-investigador, por ejemplo agrupamientos o tiempos (iii) tendencia de los sujetos a contar sonidos organizándolos jerárquicamente, por ejemplo, en lugar de decir “4 sonidos”, decían “2 y 2” (iv) algunas particularidades entre las unidades de escritura y las unidades de segmentación, por ejemplo unidades de escritura que representaban más de un sonido.

## **Conclusiones**

Los resultados permitieron considerar que la nota no resultaría una unidad de acceso espontáneo, y que la unidad de segmentación espontánea podría vincularse con diferentes atributos de la música. La organización de las unidades que establecieron, permitió dar cuenta del establecimiento de jerarquías que estarían indicando que los niños no perciben todas las unidades como iguales. Así, en sus categorías para la segmentación estarían conviviendo diferentes criterios de manera simultánea.

En la lengua hablada, cuando un niño aprende a escribir, debe posicionarse en el lenguaje como objeto de análisis, para luego hacer segmentaciones y otras operaciones que hasta el momento no había estimado. Es posible considerar que el lenguaje musical también demande ese tipo de reflexión particular para configurar desde la audición las unidades de escritura.

# PERSPECTIVAS DE LOS INGRESANTES DE LOS PROGRAMAS PROFESIONALES CONOCIMIENTO PREVIO, CONCEPCIONES Y EXPECTATIVAS SOBRE LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN AUDITIVA

**PILAR JOVANNA HOLGUÍN TOVAR**

*pilarjo@gmail.com*

La enseñanza de la música, desde su adscripción a las instituciones de formación superior, ha tenido que adaptar sus parámetros administrativos y académicos, pues debe afrontar la evolución de los esquemas establecidos desde el modelo centro europeo. Entre estos cambios se encuentran los permanentes modelos de evaluación a los que las universidades y sus programas se ven abocados para generar procesos de calidad y pertinencia con el medio en el que se encuentran. Lo anterior implica que constantemente sea necesario realizar análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje, del pensamiento de los docentes, de los estudiantes y las relaciones que se establecen entre estos 3 actores del proceso. Esta situación coyuntural genera la posibilidad de indagar y reflexionar sobre procesos académicos más cercanos a la realidad cultural y así mismo generar el conocimiento necesario para el cambio de paradigmas sobre la educación musical. Esto quiere decir que se busca una formación acorde con las características de la disciplina, del medio y de los individuos que intervienen en ella; para lograr este cometido es necesario desarrollar investigaciones que permitan el acercamiento y análisis de cada agente del proceso y las relaciones que se establecen entre ellos.

El presente trabajo surge dentro de los planteamientos expuestos anteriormente y tiene como propósito continuar con estudios anteriores (Holguín 2010, Holguín y Martínez 2011) que se han enfocado en conocer e interpretar los procesos del pensamiento docente. En este caso se abordará a la población de estudiantes, específicamente a los ingresantes

del programa para realizar un proceso de descripción de algunas de sus particularidades. La elección de esta población se debió a su heterogeneidad, heterogeneidad referida al conocimiento previo musical y al desempeño académico que presentan estos grupos durante el primer semestre en la universidad que en algunos casos genera dificultades en los maestros a la hora de abordar los contenidos y las metodologías correspondientes a los mismos. Por lo anterior el proceso parte preguntas como ¿Cuál es el perfil (aprendizaje previo de la música, ambiente sociocultural que influyó en la decisión de aprender música) del ingresante? ¿Cuáles son las concepciones a cerca de la profesión? ¿Cuáles son sus expectativas en el aprendizaje de la educación auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que presentan en el primer semestre en esta asignatura?

Para el acercamiento a estas respuesta se procedió a la aplicación de dos encuestas en dos momentos: el primero correspondiente a los exámenes de admisión de 2011, en ese tiempo aspirantes al programa y el segundo correspondiente al primer semestre de 2012 a los estudiantes que fueron admitidos. Se eligieron 33 de ellas que contienen información de 2011 y 2012 y se realizó la tipificación de datos correspondientes para establecer el conocimiento musical anterior al ingreso, el tiempo de práctica y se establecieron categorías preliminares para conocer los imaginarios relacionados con su concepto de música y a partir de estos la construcción que han realizado sobre las habilidades requeridas para aprender música y para el desarrollo del oído musical.

## ¿QUÉ IMITAMOS CUANDO CANTAMOS?

**GABRIELA MARTÍNEZ Y VIOLETA SILVA**

*gabiotademar@yahoo.com.ar*

*silva.violeta@gmail.com*

### **Fundamentación**

Tanto en las prácticas de educación musical, en la actividad coral amateur, como en la educación auditiva inicial, el trabajo de imitación de melodías para la memorización, ejecución y transcripción es de fundamental importancia. A partir de las observaciones de diferentes situaciones en la clase de educación auditiva en el primer nivel de educación formal, surge evidencia anecdótica que nos indica que en ciertos casos existe dificultad en la imitación cantada respecto del modelo original. Esta dificultad puede relacionarse con distintas problemáticas, tales como el registro de la melodía a imitar, el timbre del instrumento o la voz, la complejidad del diseño melódico, el contexto armónico, etc. Esto nos lleva a pensar que el modelo a imitar puede ser condicionante.

Existe evidencia neurocientífica que avala la idea de que “las acciones, emociones y sensaciones de otros son mapeadas por nosotros a través de los mismos mecanismos neuronales que normalmente se activan cuando actuamos o experimentamos emociones y sensaciones similares” (Gallese, 2009). Cuando imitamos cantando una melodía no solo imitamos alturas y duraciones sino también emociones y sensaciones transmitidas a través de los rasgos expresivos musicales.

Algunos enfoques de educación musical sostienen que el problema de la imitación cantada radica en la diferencia de registro, nosotros procuraremos ampliar esta perspectiva añadiendo el conjunto de rasgos expresivos, en términos de la tensión vocal, como elemento influyente para la imitación ajustada.

## **Objetivo**

El objetivo del trabajo es indagar acerca de qué factores se ponen en juego en el momento de realizar una imitación; considerando por un lado el registro de la voz y su relación con la altura real del sonido, y por otro lado, el conjunto de rasgos expresivos en términos de tensión vocal.

## **Experiencia pedagógica**

Se realizó una experiencia pedagógica con un grupo de alumnos de nivel inicial de diferentes carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. El grupo de alumnos está cursando la asignatura Educación Auditiva, y por lo tanto se puede considerar que este es un grupo conveniente para desarrollar esta experiencia y detectar cuáles son las dificultades que surgen durante una imitación cantada. Para la experiencia se seleccionaron obras musicales con diferentes interpretaciones cantadas en un registro vocal femenino, masculino, exigido y pleno.

## ¿ESCUCHAR LOS INTERVALOS? MEDICIÓN VS. EXPERIENCIA

**FAVIO SHIFRES Y MARÍA INÉS BURCET**

*favioshifres@gmail.com*

*inesburcet@yahoo.com.ar*

### **Fundamententos y planteo del problema**

El concepto de intervalo ha sido definido, de acuerdo al diccionario New Grove como la distancia entre dos notas, y también, como una proporción o relación de frecuencias de onda.

La idea de intervalo como distancia ha estado presente en la teoría práctica de la música, aquella teoría desarrollada para promover el entrenamiento de los músicos particularmente en relación al código de notación (Wason, 2002), mientras que la idea de intervalo como proporción ha sido desarrollada especialmente en el campo de la teoría especulativa, es decir aquella que se aboca a los problemas “matemáticos” formales de la música, por ejemplo en los sistemas de afinación.

La idea de intervalo como distancia ha encontrado su aplicación directa, básicamente en los procesos de lectura y escritura musical, tomando como referencia la escala musical y las relaciones entre sus grados, de tono y semitono. Sin embargo, en la experiencia musical, la idea de distancia remite a dos aspectos psicológicos que serían relevantes. En primer lugar la noción de distancia psicológica, que ha sido utilizada en el campo de la psicología de la música, especialmente en los modelos topológicos de la altura como lo son los modelos de Roger Shepard (1982) y de Carol Krumhanls (1990), quienes han mostrado que la noción lineal de intervalo no alcanza a capturar la noción de distancia tal como es experimentada en la altura tonal. En segundo lugar, desde la perspectiva de las ciencias cognitivas de segunda generación, la noción de distancia

podría capturar la experiencia corporal que implica la ejecución de dos alturas diferentes en la mayor parte de los instrumentos melódicos y fundamentalmente en relación a la descarga de energía en el canto. De esta manera, tanto la experiencia háptica de tocar un instrumento, como la propiocepción en el canto podrían promover y/o reforzar la metaforización de esa relación entre dos alturas como distancia.

Por último, el concepto de intervalo como distancia presentaría dos atributos relevantes: su medida, que tal como se dijo antes, se calcula considerando los grados de la escala que quedan involucrados en esa distancia, y su dimensión, que refiere a una estimación subjetiva de esa distancia. De acuerdo a su dimensión podemos considerar que un intervalo es más o menos grande y en esta estimación intervienen variados factores. Este rasgo resulta relevante desde la audición y por ende en la construcción de los significados estructurales y afectivos.

## **Objetivo**

En este trabajo proponemos un marco teórico y referencial para un tratamiento del intervalo que, en el contexto del desarrollo de las habilidades de audición, resulte significativo en relación con la experiencia musical. Para ello desarrollaremos la necesidad de considerar dos variables importantes que no han sido abordadas por los estudios cognitivistas clásicos: por un lado una dimensión metafórica que permite aplicar nociones cinéticas y dinámicas a la experiencia del salto como por ejemplo, los saltos que realizamos con nuestro cuerpo; y por otro lado una dimensión intersubjetiva, que jerarquiza aspectos de la interacción en la ejecución del intervalo como la tensión y la intencionalidad dramático-expresiva, principalmente.

## **Aporte principal**

Al examinar el intervalo, es decir la relación entre dos alturas dentro del sistema musical de referencia, como salto se pone de manifiesto que se trata de un concepto corporeizado. Al tratarlo de esa manera estamos poniéndole el cuerpo al intervalo. Se ponen en juego entonces una serie de procesos de mapeo transdominio (Johnson 1987; Zbikovsky 2002; Larson 2012) que nos permiten ponderar las dimensiones del salto en



términos de diversos dominios. No es solamente entonces la distancia la que entra en juego sino otras fuerzas, como la gravedad (Larson 1997) por la cual no nos da lo mismo un salto en cualquier registro o en cualquier dirección, ya que la gravedad a vencer es diferente en cada caso. Del mismo modo ciertos mecanismos motores podrían estar interviniendo cuando pensamos en la idea de saltar. Si ciertas formas de simulación (Gallese, 2009) se ponen en juego al activar esa idea, entonces se justifica, por ejemplo, que la nota de llegada sea considerada en la escucha como una referencia más importante, es decir nos importa más a qué nota llegamos que de qué nota partimos en el momento del salto, del mismo modo que cuando saltamos con nuestro cuerpo pensamos en donde vamos a apoyar los pies más que el lugar del que estamos saltando (la meta del movimiento).

De manera similar, la activación de esos mecanismos motores a través de los sistemas de neuronas espejo, le otorgan al salto, en tanto noción más abarcadora que la teórica de intervalo, una dimensión intersubjetiva. De este modo interviene en la dimensión sentida del salto factores subjetivos vinculados al esfuerzo físico y psíquico necesario para producir ese salto en el contexto de la interpretación del pasaje musical. De este modo, cuestiones tales como la tensión dramática de la interpretación musical, la plenitud del registro de alturas en el que tiene lugar el salto en relación a la naturaleza de la fuente sonora (vocal o instrumental), entre muchos otros factores, estarían interviniendo activamente en tal dimensión sentida.

### **Implicancias**

Se plantean algunas implicancias que pueden verse hacia dos campos diferentes: por un lado para la indagación en psicología de la música, se propone un modo de testear la naturaleza intersubjetiva de la dimensión del intervalo. En segundo lugar, se proponen derivaciones al campo pedagógico como abordajes compatibles con una perspectiva experiencial de la audición musical.

## BASES PARA UNA EDUCACIÓN AUDITIVA INTERSUBJETIVA

**FAVIO SHIFRES**

*favioshifres@gmail.com*

### **Fundamentación**

*La audición de música es tradicionalmente vista desde la pedagogía como una actividad solipsista. En esta perspectiva, el sujeto queda expuesto a la música. La energía musical es considerada el input que luego de una serie de procesos cognitivos alojados en el sistema nervioso (específicamente el cerebro) da lugar a un output que justamente esa pedagogía se encarga de vincular a un tipo seleccionado de respuestas – por ejemplo respuestas clasificatorias, anotaciones musicales, etc. -. Esta pedagogía es compatible con la concepción, de fuerte desarrollo en la modernidad, de la música como idea.*

Por el contrario, la musicología actual nos hace considerar la idea de concebir la música como actuación en un marco de participación social. Este planteo nos lleva a considerar que la relación con la música, aun en el plano de la audición, lejos de ser solitaria es eminentemente intersubjetiva.

Como hemos señalado en muchas oportunidades, este cambio de paradigma en el campo musicológico es compatible con un cambio de paradigma en el campo de la psicología que cuestiona la noción piagetiana de desarrollo desde una localización egocéntrica del sujeto, a través de procesos de descentración, hacia habilidades sociales y cognitivas, instalando la idea de un sujeto que es tempranamente (innatamente para muchos investigadores) social, dotado de mecanismos neuronales evolucionados para favorecer un desarrollo cognitivo a partir de conductas claramente intersubjetivas.

## **Objetivo**

En este trabajo se propone comenzar a sistematizar una perspectiva teórica desde la cual proyectar una Educación Auditiva de naturaleza intersubjetiva compatibilizando las concepciones actuales de la musicología, la psicología del desarrollo y las neurociencias con una mirada amplia de la educación musical en general y la Educación Auditiva en particular.

## **Aportes principal**

Se abordan principalmente dos aspectos del problema teórico. Por un lado se recoge y sistematiza información acerca del desarrollo cognitivo en relación a una mirada intersubjetiva. Algunas de los procesos psicológicos examinados desde esta perspectiva son: la imitación, la simulación, la atención compartida, las experiencias compartidas, el reconocimiento de metas e intenciones y la adquisición del lenguaje a través de modos sociales de audición. En este campo se argumenta a favor de considerar la intersubjetividad de segunda persona básicamente porque permite que el vínculo se establezca por fuera de los estados conceptuales y del lenguaje.

En segundo lugar se argumenta el alcance de los paralelos entre lenguaje y música que el punto anterior puede sugerir. En ese sentido se ubican los comienzos musicales en instancias pre-lingüísticas a partir del concepto de musicalidad comunicativa, pero se extiende la discusión para considerar un proceso de enculturación musical – de base intersubjetiva – en etapas posteriores a la adquisición del lenguaje.

## **Implicancias**

Se discuten las implicancias en el campo metodológico específico a la luz de la observación de situaciones de aprendizaje del lenguaje musical en diferentes contextos de realización básicamente intersubjetiva.

# LA COMPRENSIÓN METAFÓRICA EN LA ENSEÑANZA Y CONCEPTUALIZACIÓN MUSICAL LAS EXPRESIONES METAFÓRICAS EN LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

**MARÍA DE LA PAZ JACQUIER**

*jacquierpaz@yahoo.com.ar*

## **Fundamentación**

La Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson, 1980, 1999; Johnson, 1987, 2007; Lakoff, 2008) señala que parte de nuestra conceptualización y construcción de significados en dominios de conocimiento más abstractos proviene dominios más concretos y basados en la experiencia corporal. Se trata de un proceso de naturaleza imaginativa-metafórica en el que intervienen estructuras imagen-esquemáticas, construidas a partir de nuestra propia interacción con el entorno, que vehiculizan el *mapeo entre dominios* de la experiencia.

Gran parte de los trabajos sobre ‘metáfora conceptual’ han sido desarrollados en el campo de la lingüística, centrados principalmente en las expresiones metafóricas como una manifestación del proceso metafórico. Por ejemplo, se ha estudiado cómo la experiencia y conceptualización del tiempo (dominio abstracto) se vincula a nuestra experiencia y conceptualización acerca del movimiento (dominio concreto), tanto real como observado o imaginado (Boroditsky y Ramscar, 2002; Matlock, Ramscar y Boroditsky, 2005; Johnson, 2007; Gibbs Jr. y Matlock, 2008).

En el campo de la música, algunos trabajos han tomado esta teoría, para fundamentar estudios tanto teóricos (Martínez, 2005; Zbikowski, 2008; Jacquier y Callejas Leiva, enviado, entre otros) como empíricos, por ejemplo, en la enseñanza-aprendizaje del instrumento (Martínez y Anta,

2007; Alessandroni, Burcet y Shifres, en este volumen) o a partir de la audición de la música (Jacquier, 2012).

## Objetivo

Este trabajo se propone analizar las intervenciones de los docentes que proponen una comprensión corporeizada de la música, mediadas por *expresiones metafóricas* que soliciten acciones corporales manifiestas o imaginadas.

## Principales aportes

Considerando el rol de ciertas teorías cognitivas, como la Teoría de la Metáfora Conceptual, en el modelado de las habilidades de audición, se busca indagar la relevancia de una concepción corporeizada de la cognición musical a partir de la manera en el que interviene verbal y corporalmente el docente en las clases. Nos interesa, particularmente, el empleo de expresiones metafóricas que propongan un modo imaginativo de audición y comprensión musical. Por ejemplo:

- En una tarea de ejecución (cantar y tocar los acordes), proponer acciones en tiempo real que propicien el ajuste rítmico y tonal de dicha ejecución. Se sugiere “inundarse con el acorde de tónica” tocándolo como rasgueo, en lugar de acorde plaqué, y así configurar la estructura tonal sobre la que se cantará la melodía.
- En una tarea de audición, proponer acciones en tiempo real o luego de la audición que permitan reflexionar acerca de la música y/o tener una experiencia diferente. (i) Imaginar o acompañar con movimientos la direccionalidad melódica en términos de “origen-camino-meta”. (ii) Sentir la tensión corporal subiendo brazos y manos en los puntos donde se articula la dominante, y reposar junto con la función de tónica, “como un impulso que nos lleva y nos trae”.

Se plantea, entonces, un análisis empírico a partir de una observación sistemática de clases de Educación Auditiva, con registro audio-visual.

## Implicancias

Las intervenciones del docente, mediadas por expresiones metafóricas y movimientos corporales, están embebidas en relaciones intersubjetivas

muy específicas como son las clases. Allí, el docente solicita, inicialmente o en función de lo que escucha/ve, comprometerse corporalmente con la experiencia musical y destacar la relevancia de este modo de audición en la conceptualización musical. Todas esas ‘acciones’ van constituyendo estrategias que colaboran o que forman parte del análisis de la música desde la audición.

## EL ESPECTRO MÉTRICO

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DE SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA MUSICAL

**FEDERICO WIMAN Y ALEJANDRO ERUT**

*erutwimanmusic@gmail.com*

Durante un largo periodo de tiempo, la enseñanza musical se centró en la teoría de la música como fundamento del conocimiento que generaba. Así se han ido diseñando estrategias tendientes a la práctica, transmisión, y evaluación de los contenidos de una teoría acumulada históricamente y no necesariamente coherente. Sin embargo, en los últimos años, el desarrollo de los ámbitos de la psicología de la música y la semiología musical contribuyeron a cuestionar los supuestos teóricos que subyacían a los modelos pedagógicos tradicionales. Los constructos propuestos por la teoría, no siempre parecían coincidir con la manera en que los sujetos comprendían la música. Esto no sólo implicó una rectificación de los constructos tradicionales sino, además, el desarrollo de nuevas estrategias de aproximación a la enseñanza y el “descubrimiento” e inclusión de dimensiones de escucha que parecían estar ocultas desde la perspectiva de los enfoques teóricos tradicionales.

El siguiente trabajo busca poner de relieve este diferencial para el caso de la métrica musical. Para ello, se describirá el vínculo entre notación y percepción, así como la relevancia de ciertos aspectos compositivos involucrados. Este enfoque surge como resultado de una propuesta de tipo semiológica en la cual distintas instancias se ponen al servicio de la construcción de estructuras musicales de distinto orden, pero que se encuentran en un mismo espacio de interacción simbólica.

Además, se describirá un modelo propio que ha sido diseñado para el procesamiento cognitivo de la métrica musical. Este modelo incluye un tipo de representación mental que denominamos Espectro Métrico y

consiste en la construcción de un espacio dinámico de asignación de componentes métricos, transformándose en un emergente cognitivo en sí mismo. La diferencia entre el Espectro Métrico y la tradicional estructura métrica es que, al constituirse en tanto espacio ocupado por múltiples asignaciones de carácter hipotético, no es determinante sino más bien probabilístico. Asimismo, la representación del Espectro Métrico surge de la interacción compleja de instancias varias. En esta interacción intervienen estructuras cognitivas que resultan del procesamiento de la señal en términos de “partitura mental”, estructuras que son producto de la performance, y estructuras que son producto del sistema semiológico operante.

El planteamiento de un escenario perceptual más complejo, atravesado semiológicamente, y ecológicamente delineado permite reflexionar con más profundidad acerca de los procesos involucrados en el transcurso de la actividad pedagógica. También permite reflexionar acerca de un oyente al cual le fue adjudicado, desde los modelos tradicionales, un rol más bien pasivo, pre-determinado, y le fueron obviadas sus capacidades de escucha creativa.



# APORTES DE LA TEORÍA DE LA METÁFORA CONCEPTUAL A LA PEDAGOGÍA VOCAL UN ESTUDIO PRELIMINAR

**NICOLÁS ALESSANDRONI, MARÍA INÉS BURCET Y FAVIO SHIFRES**

*nicoalessandroni@hotmail.com*

*inesburcet@yahoo.com.ar*

*favioshifres@gmail.com*

A partir de la creación del Conservatorio de París en 1795, el modelo de la Pedagogía Vocal Tradicional se transformó en el paradigma monopólico para la formación profesional de los cantantes. Fundamentalmente, el desconocimiento científico del instrumento vocal y de los procesos cognitivos subyacentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con la disciplina determinaron que toda la didáctica de la voz estuviera apoyada en las experiencias individuales de los maestros y en la manera en que éstos las traducían en palabras, centrándose principalmente en sus propiocepciones acústicas y fisiológicas. Como consecuencia de esta perspectiva conceptual, los maestros de canto se valieron de un lenguaje no científico y subjetivo atravesado por la utilización de imágenes verbales como instrumentos útiles para comunicar sensaciones físicas y para describir características vocales que eran imposibles de nominar de manera unívoca a través de un lenguaje conceptual objetivo. Sorprendentemente, la indagación sobre la naturaleza de las imágenes que los docentes utilizan en la enseñanza del canto no ha ocupado un sitio importante en los textos clásicos y contemporáneos de la disciplina. Algunos autores señalan la importancia de las imágenes como "facilitadores lingüísticos del aprendizaje" (Lamperti 1863; Rosewall 1961; Overby 1990), mientras que otros sólo las conceptualizan como "fotografías de la realidad que aportan elementos expresivos a la voz" en términos interpretativos y no funcionales, es decir, que no se vinculan directamente con la producción sonora. Para estos últimos, las imágenes, lejos de ser necesarias, entorpecen el proceso de

aprendizaje del alumno, sobre todo en los estadios iniciales del entrenamiento vocal (Richardson 1983; Miller 1996).

A partir de 1950, el problema de la pedagogía vocal encontró un nuevo rumbo. Es que, a partir de ese año y hasta la actualidad, las publicaciones específicas sobre Técnica Vocal y Canto General adoptaron una mirada científicista. Esta perspectiva planteó por primera vez la necesidad de abordar las problemáticas vocales interdisciplinariamente, de cimentar el dispositivo pedagógico vocal sobre conocimientos científicamente comprobados, y de unificar el contenido conceptual de cada término utilizado a partir de investigaciones llevadas a cabo por equipos de investigaciones serios (Vennard, 1949; Sataloff, 1992). La acumulación de nuevos conocimientos permitió entender íntimamente al instrumento vocal (al punto de demostrar serias incompatibilidades con el conocimiento anterior) y reflexionar seriamente sobre la disciplina en sí misma. Asimismo, la Teoría Contemporánea de la Metáfora formulada por George Lakoff y Mark Johnson (1980), además de ser una de las teorías filosófico-cognitivas que más se ha aplicado a la música en los últimos años, permite entender las imágenes utilizadas por el maestro de canto dentro del dispositivo-clase desde otra perspectiva vinculada con un abordaje más ecológico de la experiencia vocal. El aporte más destacable de este punto de vista radica en entender la metáfora ya no como una instancia de lenguaje poético donde una o más palabras se utilizan fuera de su contexto original, sino como realizaciones de superficie de procesos cognitivos subyacentes que nos permiten dar coherencia a las formas en que interactuamos con nuestros cuerpos en el mundo y organizan nuestra experiencia.

En este trabajo se plantean algunas interacciones posibles entre el análisis de la naturaleza de las imágenes utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del canto y la Teoría Contemporánea de la Metáfora en términos estructurales y funcionales y se analizan las metáforas utilizadas por cuatro docentes de canto -en el contexto de ocho clases de canto/técnica vocal con un promedio de duración de 40 minutos- para referirse especialmente a aquellos aspectos de la práctica vinculados al lenguaje musical.

# LA AUDICIÓN DE LA MÚSICA COMO FORMA SÓNICA EN MOVIMIENTO CONFLICTOS CINÉTICOS Y ENERGÉTICOS ENTRE SUPERFICIE Y ESTRUCTURA

**ISABEL CECILIA MARTÍNEZ, MÓNICA VALLES Y MATÍAS TANCO**

*matiastanco@hotmail.com*

*mvalles@speedy.com.ar*

*isabelmartinez@fibertel.com.ar*

Las definiciones de forma musical de la tradición lingüística ponen el foco en el análisis de los procesos de segmentación y en la comparación de similitudes y contrastes entre unidades lingüístico-musicales, tales como motivos melódico-rítmicos, acordes, etc. Estas descripciones van de la mano con una idea de memoria de la forma que es el resultado de operaciones mentales que implican el almacenamiento en ventanas de análisis de la información contenida en dichas unidades.

En el campo de la cognición musical corporeizada, en cambio, se define a la experiencia de una obra como la de una forma sónica en movimiento (Leman 2008). En concordancia con esta idea, La Rue (1989) define a la experiencia de la audición de la forma de una obra como la memoria del movimiento. Ambas definiciones comparten una concepción dinámica del despliegue temporal de la música, situando a la memoria en una dimensión diferente de la experiencia que, hipotetizamos, sería el resultado de las propiedades cinéticas y energéticas emergentes de la sucesión de eventos sonoros (Rothfarb, 2002).

En este trabajo analizamos los conflictos que se producen entre la superficie melódico- rítmica y las estructuras armónica y métrica de una obra y las implicancias cinéticas y energéticas que dichos conflictos tienen en la configuración de la experiencia de la forma en tareas de audioperceptiva musical.

# LAS REPRESENTACIONES ESCRITAS DE ESTUDIANTES INICIALES DE MÚSICA

## UN ANÁLISIS DE LAS TRANSFORMACIONES Y ESTRUCTURA MELÓDICAS

**VILMA WAGNER**

*vilmawagner@yahoo.com.ar*

En el campo de la educación musical, la perspectiva pedagógica tradicional tiene entre sus objetivos la formación del oído musical promoviendo procesos de comprensión del discurso melódico a través del análisis teórico derivado de la audición de componentes estructurales de la melodía. Es por ello que se espera que una transcripción melódica realizada por un oyente sea una réplica de la partitura original para ser considerada correcta. Sin embargo desde una perspectiva más centrada en la comprensión de la experiencia, la transcripción es tomada como un dispositivo metarrepresentacional, es un medio para explicar aquellos aspectos de la melodía que pueden plasmarse por medio de los recursos teóricos del sistema notacional. Dado que se trata entonces de una interpretación, lo importante es la explicación de las estructuras más que la literalidad respecto del modelo. De este modo, se da lugar a respuestas que pueden presentar cambios, por esto, es necesario estudiar si esos cambios son vistos como errores o como transformaciones que guardan coherencia.

En trabajos anteriores se ha indagado en ciertas condiciones que deberían cumplir las transformaciones observadas en las transcripciones para poder ser consideradas como re descripciones de los contenidos estructurales de la melodía y no como meros errores de codificación en la escritura (Herrera y Wagner, 2009; Shifres y Wagner, 2010; Wagner, 2010, Shifres, Wagner, Martínez y Capponi 2011).

El presente trabajo tiene como objetivo continuar el estudio y la profundización acerca del concepto y el alcance pedagógico de transformación melódica. Para ello se propone estudiar una serie de transcripciones melódicas que presentan transformaciones que han sido analizadas estadísticamente con el Modelo Correlacional de Similitud de Melodías (Martínez y Shifres, 2000) en el trabajo “Transformación melódica en las representaciones cantadas y escritas de estudiantes iniciales de música” (Shifres, Wagner, Martínez y Capponi 2011).

En ese trabajo anterior, 40 estudiantes de música escucharon una única vez la canción *Para cantar he nacido* de Banegas y Ponti. Al cabo de dicha escucha completa tenían que cantar y grabar una estrofa. Dicha ejecución fue llamada respuesta 1. Luego debían transcribir la melodía, lo que se denominó respuesta 2, y por último tenían que volver a cantar y grabar su ejecución nuevamente, denominándose respuesta 3. Así las respuestas 1 y 3 eran orales y la 2 escrita. Los datos obtenidos mostraron, entre otros, que hubo sitios que se diferenciaron más del modelo en los tres tipos de respuestas, por ejemplo en el final de la primera frase y comienzo de la tercera frase. También se observó que las transformaciones introducidas en la respuesta escrita (2), tendió a permanecer en la respuesta 3.

A partir de los datos ya obtenidos, se pretende en este trabajo estudiar detenidamente cada transcripción correspondiente al grupo de estudiantes que tuvo respuestas coherentes, es decir aquellos que transformaron tanto en la respuesta 1, teniendo un correlato con la respuesta 2 y luego con la 3. Estas 21 transcripciones serán estudiadas a partir de un análisis estructural, tomando como referencia las “Reglas preferenciales de la reducción de lapsos” de Lerdahl y Jackendorff (1983). Esta reducción en dos niveles aplicada a la melodía original nos muestra datos acerca de las notas estructurales de cada frase (Wagner, 2010) y permite observar si las transcripciones realizadas por los estudiantes guardan relación con las notas estructurales de la melodía como indicador de comprensión de la estructura.

Se prevee además comparar las transformaciones del presente trabajo con las realizadas por cantantes profesionales de la misma melodía

(Wagner, 2010), bajo el supuesto de que estos intérpretes profesionales presentan una fuerte vinculación con el estilo, lo que legitima la utilización de ciertas variaciones, consideradas válidas o admitidas estilísticamente.

# LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO MELÓDICO A PARTIR DE LA PARTITURA

## INFLUENCIA DE SIGNOS NOTACIONALES Y TEXTUALES EN LA EJECUCIÓN EXPRESIVA Y LA MEMORIZACIÓN

**PABLO MUSICCO Y ROSALÍA CAPPONI**

*pa\_musicco@yahoo.com.ar*

*capponirosalia@yahoo.com.ar*

### **Fundamentación**

Al escuchar música construimos un significado para aquello que escuchamos; al ejecutar música lo hacemos reforzando de manera más o menos consciente el significado que le queremos dar; al leer música nos encontramos con la partitura que funciona como un mediador. Esto implica que tenemos que realizar una tarea de decodificación de determinados signos, a los que debemos ordenar para llegar a entender el discurso musical codificado en ella, configurando el movimiento direccional propio de la música que se intenta ejecutar a medida que le vamos otorgando un significado a los signos presentes en la partitura. Esta nos presenta datos, y leerla implica vincular esos datos entre sí para poder construir un suceso musical con una identidad propia. De esta manera se entiende a la lectura como interpretación, siendo esta interpretación una ejecución que busca expresar algo, más precisamente ese significado. Así, al conferirle un significado a la música que se ejecuta, contribuimos directamente con una comprensión de la misma.

### **Objetivo**

El presente trabajo pretende analizar la influencia que genera la búsqueda de un significado musical a través de lo que se lee en la construcción de una identidad de la obra musical en cuestión, en su comprensión y en su ejecución.

## **Metodología**

Se diseñó y aplicó un test en el que participaron estudiantes universitarios iniciales con un semestre completo de cursada en tres condiciones diferentes. En todas ellas los estudiantes tenían que leer cantando una partitura suministrada, en un lapso de tiempo establecido y uniforme. En cada condición los estudiantes recibieron un modelo diferente de una misma melodía escrita. Cada uno de estos modelos incluyó distintos elementos a la partitura con la intención de suministrar refuerzos visuales para la lectura y la correspondiente construcción de significado, remarcando principalmente la organización morfológica de la melodía y sus acentuaciones y movimientos dinámicos internos. La diferencia en las partituras consistió en:

El primer grupo recibió una partitura que solamente tenía escrito las alturas, ritmo y compás. El segundo grupo recibió la misma partitura que el anterior, pero sumándole indicadores del fraseo melódico (ligaduras de expresión, reguladores dinámicos y acentos). El tercer grupo recibió la misma partitura que el primero, pero esta vez incluyendo un texto incorporado en la melodía.

Una vez realizada la ejecución leída, se le pidió a cada estudiante que vuelva a cantarla pero sin la partitura, como la recordaba de memoria.

## **Resultados**

Se compararon las ejecuciones realizadas por los sujetos de cada grupo. Los resultados están siendo analizados. Se espera encontrar diferencias en los grupos vinculadas a la comprensión de la melodía, evidenciados en aspectos expresivos de dinámica, articulación y regulación temporal, así como ventajas en la memorización conforme a las estructuras significativas.



# LA EJECUCIÓN MUSICAL LEÍDA EN LA EDUCACIÓN AUDITIVA

## VINCULACIONES CON LOS ASPECTOS AFECTIVOS Y CORPORALES DE LA EXPERIENCIA

**ALEJANDRO PEREIRA GHIENA Y MARÍA VICTORIA ASSINATO**

*alepereira1@yahoo.com.ar*

*mvictoriaa@hotmail.com*

### **Fundamentación**

Uno de los contenidos centrales de la educación auditiva es la ejecución musical cantada a partir de la lectura de partituras convencionales, y como tal, es usual que en el ámbito de la enseñanza musical académica se aborden prácticas en orden a desarrollar esta habilidad de ejecución y se evalúe el desempeño de los estudiantes en relación al dominio de ese código de notación. Sin embargo, existe evidencia anecdótica basada en las manifestaciones de los docentes de esta área, de que las ejecuciones de los estudiantes tienen carencias en la comprensión de la música que están ejecutando que derivan en una performance pobre y falta de expresividad. Esto podría deberse, a grandes rasgos, a que los modos de abordaje tradicionales de este tipo de tareas descuidan ciertos aspectos de la experiencia del estudiante como ejecutante dificultando la construcción de significado musical en el proceso performativo. De este modo, surge la necesidad de replantear tanto las estrategias de abordaje como los materiales empleados. Este contexto se transforma en un ambiente propicio para el desarrollo de una ejecución más ecológica, que se construye en función de la interacción sujeto-entorno y que incluye los rasgos que caracterizan dicha interacción, entre los que se encuentran los aspectos afectivos y corporales propios de cada ejecución. Los aspectos afectivos refieren a las valoraciones y preferencias sobre la ejecución realizada, mientras que los corporales aluden al vínculo entre sonido y movimiento en relación con las acciones requeridas para resolver la tarea. Esta perspectiva de la ejecución permite considerar estos

aspectos como relevantes tanto en el abordaje como en la experiencia musical que implica este tipo de tareas de ejecución a partir de la lectura.

Con el fin de propiciar experiencias que fortalezcan el desarrollo de la ejecución leída, habitualmente se propone a estudiantes que se encuentran iniciando el ciclo de formación musical académica básica la realización de un compendio compuesto por diferentes tipos de ejecución. La mayoría de ellos requieren ajustes rítmico-métrico-tonal puestos de modo expresivo en la ejecución y parten básicamente de la utilización de la voz cantada, de un instrumento armónico y de un conjunto de obras grabadas. Al comenzar cada práctica de ejecución, se propone la realización de ciertas actividades consideradas preparatorias para la ejecución final, tales como, escuchar una grabación y moverse con ella, analizar la partitura, percutir frases rítmicas o cantar motivos melódicos basados en la melodía en cuestión, improvisar patrones rítmicos sobre la pista, tocar la armonía en un instrumento armónico, etc. En cada caso, la tarea puede demandar un tipo diferente de actividad para la ejecución final, a saber, cantar a capela, cantar acompañándose con un instrumento armónico, cantar a dos voces con un compañero o cantar sobre banda grabada.

## **Objetivo**

Este trabajo propone estudiar las relaciones entre la ejecución musical leída en el ámbito de la educación auditiva y los aspectos afectivos y corporales involucrados en la experiencia musical que esta tarea implica, considerándolas relevantes para la práctica de significado en la ejecución.

## **Metodología**

Se le solicitó a 6 estudiantes que prepararan la ejecución de diferentes melodías del repertorio respetando las actividades preparatorias propuestas y se registró la ejecución final de cada uno de ellos realizando tomas de frente y de perfil. Luego de la ejecución se les solicitó a los participantes que completaran un cuestionario referente a los aspectos afectivos y corporales de la ejecución realizada. Se analizaron las imágenes de video y el audio con el fin de hallar relaciones entre las características de la performance (sonido y movimiento corporal) y las

respuestas brindadas en el cuestionario a partir de (i) la descripción cualitativa del movimiento corporal observado en la performance, (ii) el análisis de la cantidad de movimiento en vinculación con las características de la onda sonora resultante de la ejecución, y (iii) el análisis de los aspectos afectivos y corporales de la performance a partir de las respuestas de los estudiantes. Se analizaron los casos de forma individual y luego se compararon por pares de acuerdo al tipo de actividad demandado en la ejecución para cada caso.

## **Resultados y discusión**

Los resultados están siendo procesados y serán presentados durante el seminario. Se discute la necesidad de considerar ciertos aspectos de la experiencia de ejecución en la elaboración de estrategias de abordaje de estos contenidos, y su relación con las prácticas de significado que se espera que se produzcan en la performance construida a partir de la lectura musical.