

La unidad de pensamiento en la ejecución musical.

María Inés Burcet.

Cita:

María Inés Burcet (Diciembre, 2010). *La unidad de pensamiento en la ejecución musical. II Jornadas de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional. Facultad de Bellas Artes - UNLP, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/15>

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



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>.

Burcet, María Inés (2010) La unidad de pensamiento en la ejecución musical. En Favio Shifres (Ed.) *Actas de la Segunda Jornada de Desarrollo Auditivo en la Formación del Músico Profesional*. La Plata: CEA, pp. 26-28. ISBN 978-987-27082-1-4.

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, aunque la unidad de la lectura es la nota, 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, es decir, cuando el intérprete trasciende la escritura.

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 muy poca sobre “cómo tocar”. Y es el lector que, quien desde su ejecución debe subsanar aquellos aspectos que no se encuentran representados en la escritura.

En el lenguaje verbal, David Olson (1998) considera que la escritura proporciona un modelo de lo que el hablante dice pero no proporciona un modelo de lo que el hablante quiere decir o de cómo el hablante y el autor quieren que sea tomado aquello que se dice. La escritura deja de lado el modo y las intenciones con las que algo es dicho, aun cuando la entonación y el énfasis de lo que se dice puede generar interpretaciones completamente diferentes. Precisamente, los problemas de interpretación provienen de lo que la escritura no representa.

Pero además la escritura musical no captura todas las sutilezas del lenguaje musical que el oyente es capaz de percibir y que el ejecutante es capaz de transmitir. Olson sostiene que “no todas las características gráficas necesitan verbalizarse, y no todas las diferencias verbalizadas necesitan aparecer en la escritura” (Olson 1998, p. 101). El autor explica que, por ejemplo, en el lenguaje verbal una palabra escrita con mayúsculas no se lee diferente de si está escrita con minúscula, sólo permite desambiguar, y entonces agrega “el factor decisivo en la elaboración de la escritura no serán los modelos verbales, sino más bien el intento de una representación funcional, sin ambigüedades” (Gaur, 1984/1987; Harris, 1986, citados por Olson 1998 p 101-102).

Con la escritura musical ocurre algo similar, la escritura no sólo no representa completamente la música sino que además, con el fin de desambiguar, ciertas reglas de escritura parecerían contradecir nuestra propia intuición: ya sea separando lo que desde la percepción agrupamos

(como ocurre con las barras de compás en melodías con gesto anacrúsico) o agrupando lo que desde la percepción separamos (como ocurre cuando se agrupan las corcheas donde la percepción separa entre la última de las tres como inicio del agrupamiento siguiente). Olson (1998) sostiene además que la escritura, lejos de representar el habla, proporciona un modelo un tanto distorsionado para ésta. En la música, esta distorsión seguramente se genera a partir de las numerosas reglas que contiene el sistema de escritura, especialmente en el ritmo.

Claire Blanche-Benveniste (1998) considera que las unidades en que se organiza el lenguaje escrito no tienen una correlación con las unidades del lenguaje oral. Las palabras, oraciones y párrafos son segmentaciones gráficas del lenguaje escrito que no se encuentran en el habla. El lenguaje oral es un fenómeno continuo en el cual la entonación desempeña un rol fundamental operando como indicador de agrupamiento y separación.

En el lenguaje musical la nota y el compás representan las unidades de escritura. Sin embargo, para que el lenguaje adquiriera significado es necesario trascender la escritura, es decir que, las unidades de escritura dejen de distinguirse. Entonces, ¿cuáles serían las unidades del lenguaje musical que surgirían espontáneamente en el lenguaje musical en su manifestación oral?

Este estudio es de carácter exploratorio e intenta aportar evidencia acerca de las unidades que espontáneamente se utilizan en una tarea que demanda de la ejecución musical. Se estima que en la tarea de enseñar una melodía cantada, los sujetos pondrán en evidencia el sentido que dieron a aquello que previamente leyeron y, por lo tanto, las unidades utilizadas para esa tarea estarán asociadas a las unidades de sentido que construyeron durante la lectura del material a enseñar.

Metodología

Sujetos

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, con edades comprendidas entre los 18 y 22 años.

Estímulo

Se utilizaron, indistintamente, 2 melodías (ver figura 1) con similares características: diseño melódico por grado conjunto en el nivel de la escala y saltos entre las notas del acorde de tónica, tonalidad mayor, ámbito de 8va, duración de 8 compases, compas de 2/4, idéntico ritmo y tipo de comienzo. Las melodías no presentaban indicaciones expresivas para que los sujetos dieran sentido a la escritura elaborando su propia interpretación. Se estimaba que, al tener un ritmo uniforme, los sujetos deberían tomar decisiones al momento de segmentar la melodía para realizar la tarea que se propuesta.





FIGURA 1. Estímulos utilizados

Procedimiento

La tarea consistió en leer una melodía, cantarla, y luego enseñársela a otro sujeto. Para ello el sujeto 1 ingresaba a la sala, se le proporcionaba la partitura de una melodía, con la consigna de aprender la melodía para luego poder enseñársela a un compañero. Se le informaba que utilizar el nombre de las notas era optativo.

Para resolver la melodía el sujeto contaba con 2 minutos y al finalizar el plazo se solicitaba que cantara la melodía para que su producción fuera filmada. Luego ingresaba al salón el sujeto 2 y el sujeto 1 debía enseñarle la melodía al sujeto 2. El proceso de enseñanza era igualmente filmado. Finalmente el sujeto 2 cantaba la melodía y su versión era registrada.

El sujeto 1 contaba con la partitura de la melodía durante el desarrollo de toda la tarea, el sujeto 2 no tenía acceso a la partitura.

La realización del test demandó alrededor de 8 minutos a cada pareja.

Resultados

La estrategia inicial

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 de la estructura de la melodía, antes que cantándola. De los 13 sujetos que participaron, sólo 4 iniciaron la tarea cantando la melodía completa, los restantes iniciaron la tarea realizando descripciones de aspectos estructurales o bien de aspectos específicamente vinculados con la escritura. A continuación se transcriben algunas de las descripciones que realizaron los sujetos antes de cantar la melodía:

“Empieza anacrúsico, con una corchea arriba, sería la corchea de la segunda parte del segundo tiempo, y cae”;
“empieza en el quinto grado con comienzo anacrúsico y en el primer compás resuelve, está en sol mayor”;
“son todas corcheas y está en 2/4”;
“se mueve mayormente por grado conjunto pero comienza con un salto de 4ta”.

Los sujetos que iniciaron la tarea cantando la melodía fueron los únicos que al presentar la melodía lo hicieron cantándola completa. Los sujetos que iniciaron la tarea realizando descripciones, en todos los casos, presentaron la melodía segmentada.

Los recursos utilizados

Los sujetos se valieron de diferentes recursos para enseñar la melodía. Todos ellos utilizaron el nombre de las notas tanto para aprender la melodía como para enseñarla. Incluso cuando se solicitaba al sujeto 2 (sujeto que aprendía la melodía), que una vez resuelta volviera a cantarla sin nombre de notas, algunos no podían recordarla completa. El nombre de las notas en algunos casos

funcionaba como texto de la melodía, como referencia de direccionalidad, ciertas veces lo utilizaban para corregir la cantidad de veces que una nota se repetía, para identificar los grados de la escala involucrados en los diseños melódicos o para realizar correcciones locales.

Un sujeto 1 (que enseñaba), cantó la melodía de manera incorrecta, en el consecuente decía “re si” (dominante baja-tercera) pero cantaba “re sol”(dominante-tónica), el sujeto 2 (que aprendía), valiéndose de los nombres de las notas corrigió la versión que le presentaba el sujeto 1 y finalmente cantó la versión que estaba en la partitura, antes que la versión que el sujeto 1 cantaba.

Otro recurso que utilizaron fue el de acompañar el canto con gestos indicando en el espacio las alturas y la direccionalidad del diseño melódico. En algunos casos los gestos reforzaban la separación de las notas.

Las unidades implicadas

Durante el proceso de enseñanza de la melodía, los sujetos utilizaron unidades asociadas, o bien a elementos de la escritura, como notas, compases o intervalos; o bien asociadas a los diferentes niveles de la estructura de agrupamiento, segmentando la melodía en 2, 4 u 8 unidades de comienzo anacrúsico. A continuación se detallan las unidades utilizadas:

Unidades derivadas de la escritura:

- Por compás: la unidad se conformaba por las notas que integraban el compás. En estos casos se observó una mayor dificultad por parte del sujeto 2 para aprender la melodía, que fue estimada por el tiempo de resolución que le demandó la tarea. Los sujetos que más tardaron en aprender la melodía fueron aquellos a quienes se les enseñó la melodía segmentada por compás. También se observó que, quienes enseñaban la melodía utilizando esta unidad, encontraban gran dificultad para retomar el canto cada vez que lo necesitaban.
- Por intervalo: la unidad se conformó con las dos notas que integraban los saltos de 4ta y 6ta.
- Por nota: la nota como unidad la utilizaron para enseñar la melodía como una agregación de notas, incorporando de a una nota por vez, o bien para realizar correcciones locales.

Unidades derivadas de la estructura de agrupamiento

- Nivel 1: en el nivel más alto de la estructura de agrupamiento la relación antecedente-consecuente permitió segmentar la melodía en dos unidades. La mayoría de los sujetos accedió a estas unidades, incluso, algunos sujetos sólo utilizaron esta segmentación.
- Nivel 2: en un nivel intermedio de la estructura de agrupamiento, la segmentación de la melodía permitió conformar 4 unidades. Quienes accedieron a este nivel de segmentación utilizaron también el nivel 1.

- Nivel 3: en el nivel más bajo de la estructura de agrupamiento, la segmentación de la melodía permitió conformar 8 unidades. Quienes accedieron a este nivel de segmentación utilizaron también los niveles 1 y 2.

El gráfico de la figura 2 presenta la variedad de unidades utilizadas por cada sujeto y el tiempo de resolución empleado para enseñar la melodía expresado en segundos. Para cada sujeto se indica con una cruz (X) si la unidad fue utilizada por el sujeto durante el desarrollo de la tarea. En la columna “notas” se indica con un círculo (O) cuando los sujetos utilizaban la nota sólo para hacer correcciones locales. Los sujetos se encuentran ordenados de acuerdo al tiempo de resolución, encontrándose en fila superior el sujeto que menos tiempo empleó para resolver la tarea y en la fila inferior el sujeto que más tiempo demoró.

Sujeto	Completa	Agrupamiento Nivel 1	Agrupamiento Nivel 2	Agrupamiento Nivel 3	Compás	Notas	Tiempo
5	X	X	-	-	-	-	151
11	X	X	-	-	-	-	163
1	-	X	-	-	-	-	187
7	X	X	X	X	-	O	190
6	X	-	-	-	-	-	207
9	-	X	X	X	-	O	220
13	X	X	-	-	-	O	240
2	X	-	-	-	X	X	263
12	X	X	X	-	-	O	270
10	X	-	-	-	X	X	295
8	X	-	-	-	X	X	308
3	X	-	-	-	X	-	321
4	-	-	-	-	X	X	399

FIGURA 2. Unidades y tiempo de resolución para cada sujeto

La distribución de las cruces (X) permite inferir la presencia de, básicamente dos estrategias de resolución que darían origen a dos grupos. GRUPO 1, integrado por quienes adoptaron unidades exclusivamente orientadas a la escritura y GRUPO 2, integrado por los sujetos que adoptaron una estrategia orientada a la estructura de agrupamiento. En cada sujeto se estimó el tiempo empleado en la tarea de enseñanza de la melodía y la media para el grupo. Una ANOVA de un factor arrojó una diferencia significativa entre las medias de los dos grupos ($F [1-11]=20.726$; $p=.001$).

Grupo	N	Media
-------	---	-------

1	5	317
2	8	203

FIGURA 3. Media de los tiempos de resolución para cada grupo

Considerando que, en el GRUPO 2 algunos sujetos, además de adoptar una estrategia orientada a la estructura de agrupamiento, utilizaron el nivel de la nota para hacer correcciones locales, los sujetos quedaron clasificados en 3 grupos: GRUPO 1, integrado por quienes adoptaron unidades exclusivamente orientadas a la escritura; GRUPO 2, integrado por los sujetos que adoptaron una estrategia mixta, es decir que su estrategia estuvo orientada a la estructura de agrupamiento pero utilizaron el nivel de la nota para realizar correcciones locales; y GRUPO 3, integrado por los sujetos que utilizaron una estrategia orientada exclusivamente a la estructura de agrupamiento. En cada sujeto se estimó el tiempo empleado en la tarea de enseñanza de la melodía y la media para el grupo. Una ANOVA de un factor arrojó una diferencia significativa entre las medias de los tres grupos ($F [2-10]=14.651$; $p=.001$).

Grupo	N	Media
1	5	317
2	4	230
3	4	177

FIGURA 4. Media de los tiempos de resolución para cada grupo

Los siguientes gráficos de la figura 5, 6 y 7 permiten observar la actuación de un sujeto de cada grupo durante el proceso de enseñanza de la melodía. Las barras rojas representan cada una de las veces que la melodía es cantada por el sujeto que enseña. El ordenamiento de las líneas es descendente, por lo tanto la primera vez que canta está representada arriba y la siguiente más abajo. Por encima de las barras está transcrita, con arcos, la estructura de agrupamiento.

El primer gráfico representa la actuación de un sujeto que utilizó una estrategia orientada a la estructura de agrupamiento, en el segundo gráfico está representada la actuación de un sujeto que utilizó una estrategia orientada a la escritura y en el tercero un sujeto que utilizó una estrategia mixta.



FIGURA 5. *Estrategia orientada a la estructura*

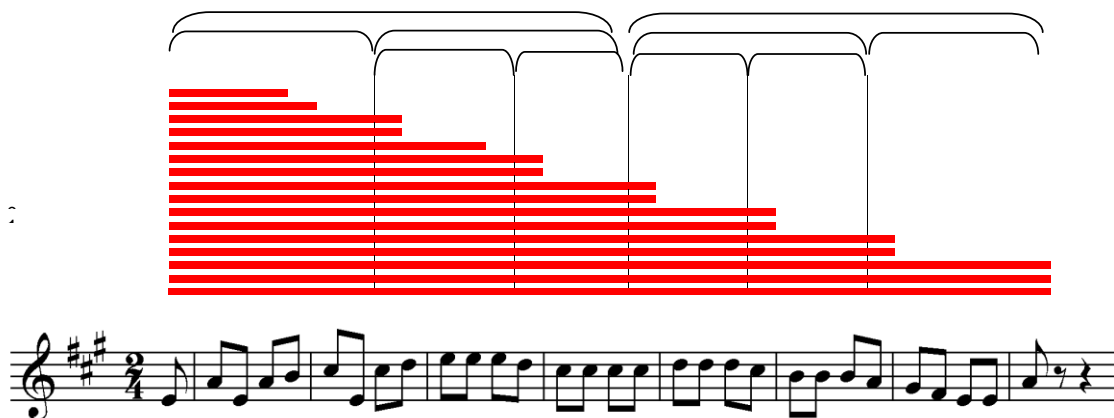


FIGURA 6. *Estrategia orientada a la escritura*



FIGURA 7. *Estrategia mixta*

Discusión

En este trabajo se intentó recoger evidencia sobre las unidades utilizadas espontáneamente en la tarea de enseñar una melodía desde la ejecución vocal. Para poner en evidencia las unidades utilizadas por los sujetos, se les solicitó que leyeran, cantaran y luego enseñaran una melodía. Se analizaron las actuaciones de los sujetos en tanto tiempo de resolución y unidades empleadas.

El análisis de los datos permitió observar que la resolución de la tarea condujo a los sujetos a adoptar una estrategia, y la estrategia estuvo notablemente atravesada 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

para enseñar la melodía. En algunos casos, desde el inicio la tarea estuvo orientada hacia aspectos de la escritura y la melodía no se presentó completa ninguna vez.

De los 13 sujetos que desarrollaron la tarea, 8 se valieron de las categorías de la escritura aun cuando estas forzaban a una segmentación que no se ajustaba a la estructura de agrupamiento, esto se observó especialmente cuando la melodía era segmentada por compas. No sólo el sujeto que enseñaba tenía dificultades para retomar el discurso sino también, al sujeto que aprendía se le dificultaba la tarea. Sin embargo, en estos casos, como así también en los casos en que la melodía era enseñada como una agregación de notas, los sujetos que enseñaban no abandonaron la estrategia lo cual pone en evidencia que, probablemente, no tuvieron una representación más holística de la melodía porque no habían logrado trascender el nivel de la escritura.

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 una 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 para poder analizar los rasgos específicos del lenguaje musical en las producciones orales.

Referencia

Blanche-Benveniste, C. (1998) Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.

Guillaume, G. (1948). Lecons de linguistique. París: PUL-Klincksieck

Olson, D. R. (1998). "Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna". En D. R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 203-222) Barcelona: Gedisa.

Olson, D. R. (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa

Olson, D. R. y Torrance, N. (1998) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.