

El rol de la lectoescritura musical en etapas iniciales de la formación del músico: un estudio desarrollado a partir de la experiencia con estudiantes no videntes.

María Inés Burcet y Romina Herrera.

Cita:

María Inés Burcet y Romina Herrera (Julio, 2008). *El rol de la lectoescritura musical en etapas iniciales de la formación del músico: un estudio desarrollado a partir de la experiencia con estudiantes no videntes*. VII Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música y Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/37>

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



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>.

EL ROL DE LA LECTOESCRITURA MUSICAL EN ETAPAS INICIALES DE LA FORMACION AUDIOPERCEPTIVA

Un estudio desarrollado a partir de la experiencia con estudiantes no videntes

MARÍA INÉS BURCET Y ROMINA HERRERA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Fundamentación

En la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P., las carreras de grado incluyen asignaturas especialmente dedicadas a la formación inicial del estudiante en la especialidad. La asignatura Educación Auditiva forma parte del Ciclo de Formación Musical Básica que se cursa durante el primer año y es requisito para todas las carreras pertenecientes al Departamento de Música.

La incorporación de alumnos no videntes en la asignatura, generó la necesidad de redefinir el rol que los dispositivos visuales –en particular la lectoescritura musical– desempeñan en el desarrollo de habilidades auditivas. Dado que los alumnos no dominaban el código de musicografía Braille (como tampoco los docentes), la pregunta que nos formulamos fue: ¿resulta imprescindible la representación gráfica de elementos del lenguaje musical para comunicar el dominio en el análisis de dichos elementos, en etapas iniciales del desarrollo auditivo?

El código de escritura musical es un dispositivo creado por una determinada cultura basada en formulaciones teóricas, que permite cierto nivel de descripción de la música y que contribuye a su comunicación y transmisión como bien cultural. (Shifres 2007). El desarrollo de habilidades auditivas ha estado fuertemente vinculado al aprendizaje de este código. Aprender audioperceptiva supone la capacidad para identificar por audición componentes del lenguaje musical susceptibles de ser traducidos al código de escritura. Si bien la formación auditiva contempla un espacio para la enseñanza de las capacidades de manejo de la lectoescritura, resultan habilidades de diferente índole.

El predominio de la partitura es indiscutible en los sistemas formalizados de enseñanza musical. Pero considerarla como equivalente de la música implicaría que el objeto de conocimiento es lo que queda escrito, desconociendo uno de los aspectos fundamentales de la música: su dimensión temporal. (López, Shifres y Vargas 2005). De acuerdo a Shifres (2005a), esta cualidad intrínseca de la música puede ser vivenciada de dos modos: la experiencia del tiempo *tipo reloj*, que nos permite experimentar el tiempo de forma medida; y la experiencia del tiempo *tipo narrativa*, que es aquella que nos permite establecer secuencias de los eventos musicales. Es esta experiencia de *tipo narrativa* la que ponemos en juego al analizar la estructura formal de una pieza musical. Asir la temporalidad en una representación abstracta es un dispositivo metalingüístico fundamental, que permite recuperar el orden cronológico en ausencia de la música. Llamativamente aunque la teoría musical proporciona modelos de análisis de la estructura formal musical, en el código de escritura musical no hay grafías establecidas para este campo.

Otra dificultad observada en el uso de la lectoescritura en etapas iniciales del desarrollo de las representaciones formales del ritmo, se observa cuando las representaciones internas vinculadas a la percepción rivalizan con las representaciones formales propuestas por el marco teórico. Este conflicto ocurre cuando la percepción agrupa de un modo diferente a la escritura. Mientras que el agrupamiento rítmico en el código de escritura se organiza por tiempos y en compases, con figuras fuertemente orientadas a las relaciones binarias, la percepción agrupa sonidos en relación a diversos componentes de la música (Burcet y Jacquier 2007).

Si bien la escritura es el modo de comunicación privilegiado en los ámbitos académicos, existen otros Modos de Comunicar la Comprensión Musical (MCCM) que no son igualmente considerados para dar cuenta de la adquisición de habilidades auditivas. Algunos de ellos son: la grafía analógica, el movimiento corporal, la descripción verbal, la ejecución vocal y la ejecución instrumental. Existirían problemas directamente relacionados con el MCCM requerido, más allá del grado de comprensión de la música que pueda lograr el sujeto. Por lo tanto demandar diferentes MCCM proporciona mayor número de vías para facilitar la expresión de la comprensión, disminuyendo la posibilidad de que una respuesta no aceptable sea producto de la dificultad en la expresión de la comprensión, y no producto de dificultades en la representación interna de la música. (Pereira Ghiena y Jacquier 2007). *“En tal sentido es posible afirmar que no necesariamente la escritura musical es la*

forma de exteriorizar el pensamiento que revela mejor la comprensión de la música, ni más detalladamente, ni de manera más accesible". (Pereira Ghiena y Jacquier 2007, p. 10).

Actualmente, en la Cátedra de Educación Auditiva consideramos que los diferentes MCCM, aportan información igualmente válida para acceder a las representaciones internas de la estructura musical funcionando como dispositivos metalingüísticos, que nos permiten "hablar" acerca de la música.

El presente trabajo se centró en diseñar, poner en práctica y evaluar la efectividad de actividades que permitieran dar cuenta de las relaciones musicales advertidas a partir de la audición, desde una manifestación no gráfica.

Objetivos

Presentar un modo de abordar el desarrollo de habilidades auditivas a partir de una experiencia realizada con estudiantes de música ciegos.

Analizar sus implicancias para la enseñanza con alumnos no ciegos.

Reflexionar acerca del rol de la lectoescritura musical en etapas iniciales de la formación auditiva.

Naturaleza del dispositivo, transferencia y/o aplicación

Se diseñaron dos pruebas que fueron administradas individualmente a dos estudiantes no videntes en etapas iniciales de su formación musical. El objetivo de las mismas consistía en evaluar el desempeño de ambos sujetos en habilidades de discriminación auditiva y ejecución vocal que no involucraran la lectoescritura. En la Prueba de Discriminación Auditiva la tarea consistió en escuchar una canción, identificar auditivamente diferentes aspectos de la organización del lenguaje y comunicarlo a través de una descripción verbal, ejecución vocal o gestos que permitieran dar cuenta de las relaciones percibidas. En la Prueba de Ejecución Vocal la tarea consistió en construir una melodía y cantarla a partir de su descripción verbal.

Ambas evaluaciones se inscriben dentro del trabajo que los alumnos desarrollan en el marco de la Cátedra de Educación Auditiva, por lo tanto, los términos en que se desarrollan resultan un modo frecuente de abordar los contenidos en el análisis por audición y en la ejecución.

Prueba de Discriminación Auditiva

La prueba se desarrolló a partir de la canción Kilómetro 11 de Tránsito Cocomarola y Constante Aguer interpretada por León Gieco (disco "De Ushuaia a al Quiaca"). Se eligió una canción con la finalidad de utilizar el texto como referencia para localizar las unidades formales, sin necesidad de apelar a representaciones gráficas.

Los contenidos fueron organizados de acuerdo al modo en que se comprometía la memoria. Primero el análisis se centró en aspectos generales de la estructura formal, métrica y tonal. Estos contenidos demandaban el procesamiento de la información en tiempo real, es decir, requerían identificar relaciones al tiempo que se escuchaba el ejemplo. Posteriormente, se analizó la organización rítmica en acuerdo a la estructura métrica y la organización melódica en acuerdo a la estructura tonal. En este caso era necesario apelar a la memoria produccional para reproducir el estímulo, fragmentarlo, variar el tempo, comparar sonidos, y así poder describirlo punto por punto.

El estímulo se presentó completo en orden a preservar las características discursivas y valorar la naturaleza temporal de la música (Shifres 2005a). El monto de audiciones fue previamente establecido. Cada una de las escuchas presentaba una consigna general que era leída por el examinador y direccionaba el análisis hacia un atributo del lenguaje. El orden y secuenciación de los contenidos no fue establecido con el objetivo de propiciar un análisis en el cual cada oyente, guiado por su experiencia y por las características intrínsecas de la música, pudiera otorgar diferente nivel de atención y relevancia a las relaciones percibidas. Si bien no estaba establecido el orden de los contenidos, sí estaban previstos los contenidos que serían abordados durante el análisis auditivo.

Las consignas demandaron los siguientes MCCM: descripción verbal, ejecución vocal y movimiento corporal. En algunos casos la respuesta se solicitaba al concluir el ejemplo y en otros durante su audición.

La canción se presentó completa ocho veces y la prueba se desarrolló del siguiente modo: en primer lugar se escuchó el ejemplo con la consigna de atender a la organización formal para realizar, al finalizar la música, una descripción verbal de los aspectos más salientes.

Al formular la nueva consigna resultaba necesario que el examinador corroborara en qué medida la descripción verbal vertida, a partir de la consigna anterior, cubría los contenidos requeridos relativos al análisis formal. Los contenidos requeridos eran: segmentación en dos niveles de la organización formal (unidades menores y mayores), funciones formales de las partes cantadas (estrofa y estribillo) e instrumentales (introducción, interludio, coda), criterios de agrupamiento (pausa, relación rítmica, variedad, reiteración) y relaciones entre unidades (igualdad, semejanza y diferencia).



En segundo lugar se escuchó el ejemplo con la consigna de indicar el lugar donde finalizaba cada una de las unidades descritas a partir de la primera audición y se solicitó explicitar la información relativa a la estructura formal que el alumno no hubiese vertido luego de la primera escucha.

En tercer lugar se escuchó la canción atendiendo a la organización métrica, se solicitó que percutieran los diferentes niveles e identificaran la relación entre niveles métricos contiguos.

Los contenidos comprendían: tempo, pulso de base o *tactus*, niveles métricos y relación entre niveles -pulso de base y nivel subordinado, pulso de base y nivel supraordinado-.

En cuarto lugar, debían cantar la canción junto a la grabación y, al finalizar, analizar aspectos generales de la organización tonal: cantar la tónica, la escala, el arpeggio de tónica, identificar el modo, a partir de una nota de referencia determinar la tonalidad y la armadura de clave, para finalmente cantar nuevamente la tónica, la escala y el arpeggio con nombre de notas.

En quinto lugar se solicitó que cantaran la primera estrofa de la canción a capella y a partir de la versión cantada realizaran una descripción verbal de cada una de las unidades formales que comprendía. La descripción debía incluir: organización formal -cantidad de unidades menores y relación entre las mismas-, características del comportamiento melódico -patrones de ascensos y descensos-, grado de la escala en que se inicia cada unidad, intervalo final de los versos 2do y 4to, nivel de la estructura tonal sobre el que se despliega el verso 1ro y 3ro. Finalmente debían cantar la estrofa completa con nombre de notas. Para resolver éste punto, los sujetos contaban con una audición más del estímulo completo, que podían solicitar si lo estimaban necesario o bien podía sugerirla el docente en caso de identificar errores en la versión a capella.

En sexto lugar se escuchó nuevamente la canción completa con la consigna de atender especialmente al estribillo para describir los rasgos rítmicos más salientes (el mismo presentaba un patrón de 2 tiempos que se repetía 6 veces). Al finalizar la canción se les solicitó que percutieran el ritmo del estribillo, identificaran el tipo de comienzo y describieran el ritmo en términos de valores rítmicos.

El séptimo lugar debían cantar a capella la melodía del estribillo y realizar una descripción verbal que incluyera: la organización formal, características del comportamiento melódico, grado de la escala en que se inicia cada unidad y el intervalo final de los versos 2do y 4to. Finalmente debían cantar el estribillo completo con nombre de notas.

Prueba de Ejecución Vocal

En la evaluación de ejecución los sujetos debían reconstruir una melodía a partir de su descripción y acoplarla a un esquema rítmico dado. La descripción contenía información relativa a la estructura formal -cantidad de unidades formales menores y relación entre las mismas-, estructura métrica -tempo y relaciones entre los niveles métricos-, estructura tonal -tonalidad, grados de la escala involucrados-, características melódicas -ámbito, contorno melódico y conducta melódica-, características rítmicas -en términos de valores rítmicos-.

Para resolver el problema los sujetos debían generar una representación interna de la melodía resultante y luego ejecutarla vocalmente con nombre de notas. Para resolver la tarea contaban con 10 minutos. Durante ese lapso el examinador leía la descripción cuantas veces lo requirieran los examinados.

Evaluación

En la primera prueba el examinador evaluó el monto y la calidad de la información ofrecida a partir de la totalidad de audiciones. En la descripción de la organización formal se evaluó también la concordancia entre las descripciones verbales y las marcas (de naturaleza corporal o verbal) vertidas durante el continuo temporal de la audición.

En ambas pruebas, la ejecución vocal de la melodía, la nota tónica, la escala y el arpeggio, fueron evaluados en términos de ajuste tonal. Mientras que las ejecuciones corporales (o de percusión) tales como: indicaciones en la forma, diferentes niveles métricos y ritmo, fueron evaluadas en términos de ajuste formal o métrico.

Resultados

Ambos sujetos resolvieron satisfactoriamente las dos pruebas obteniendo puntajes de más de 7 puntos sobre 10.

Discusión

Las pruebas permitieron, no sólo observar las respuestas finales que los sujetos ofrecían a partir de cada consigna sino también los procesos y estrategias que utilizaron para resolver la tarea. Aunque no fue necesario realizar correcciones durante el proceso, en muchos casos una intervención oportuna del docente durante la resolución podría resultar crucial para encaminar la respuesta. Los

sujetos en caso de encontrarse en una zona de desarrollo próximo podrían capitalizar la información suministrada.

En la prueba de discriminación auditiva resultó posible evaluar habilidades que se ponen de manifiesto durante el continuo temporal de la audición, como por ejemplo identificar y percudir el pulso o cantar la tónica. Siendo que estas habilidades constituyen el marco desde el cual organizar la estructura métrica o tonal para analizar finalmente el ritmo y la melodía, resulta crucial poder verificar la correcta elección de esos elementos.

Mientras que en la evaluación de discriminación los estudiantes debieron proceder describiendo lo que escuchaban, en la prueba de ejecución el camino resultó inverso, debían llevar a la música la descripción estructural suministrada. Los dos dispositivos permitieron demostrar que es posible comunicar las representaciones internas de la estructura musical sin necesidad de utilizar el código de escritura y que, por el contrario, la posibilidad de emplear múltiples modos para dar cuenta de la comprensión musical permitió enriquecer la comunicación y favorecer la interpretación de las respuestas por parte del docente.

Tal vez deberíamos considerar a la escritura como un modo más de acceder a la representación interna que genera la audición analítica aunque no el único. Asimismo analizar en qué medida el aprendizaje de las representaciones formales, es decir, el manejo del código con sus reglas, no resulta un escollo en el proceso de desarrollo de habilidades auditivas en los estudiantes en etapas iniciales de su formación.

Algunos interrogantes que podrían dar lugar a futuros estudios son:

¿Cuáles serían los conceptos y habilidades musicales, y en qué medida deberían estar consolidados, a la hora de implementar el código de escritura musical?

¿En qué etapa del desarrollo de habilidades auditivas debería incorporarse la lectoescritura?

Referencias

- Burcet, M. I. y Jacquier, M. P. (2007). El agrupamiento perceptual en conflicto con el código de escritura. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 87-93.
- López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2005). La enseñanza del lenguaje musical y las concepciones acerca de la música. En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 239-248.
- Pereira Ghiena, A. y Jacquier, M. (2007). Diferentes modos de comunicar la comprensión musical. En F. Pínnola (ed.) *Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*. Santa Fé: UNL, pp. 128-139.
- Shifres, F. (2005a). La noción de música como ejecución en la decisión de las intervenciones didácticas en la Educación Auditiva. En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 127-139.
- Shifres, F. (2005b). Reconsiderando la relación entre la música y modularidad para la educación auditiva. En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: CEA Ediciones, pp. 143-155.
- Shifres, F. (2006). Programa de Educación Auditiva. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. En http://ar.geocities.com/educacion_auditiva. (Página consultada el 12-02-08).
- Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: UPTC, pp. 64-78.